



**L'educació i la formació de persones adultes:
perspectives de present i futur**

editorial

carpeta

Estratègies participatives per a la formació d'una ciutadania crítica

Auxiliadora Sales Ciges • 5

Al vent, la cara al vent

Eduardo Carbonero • 11

Desconstruint les pràctiques educatives en la formació de persones adultes:

narrativa, investigació i aprenentatge

Analia E. Leite Méndez • 23

El moviment de l'aprenentatge i l'aprenentatge de moure's

Anna Gómez i Mundó • 30

contínua

Educació comunitària-popular i pedagogia del comú: itineraris, tensions i empremtes freirianes

Jorge Osorio Vargas • 37

persones, territoris i experiències

Activa la llengua. Treball sobre les actituds lingüístiques dels adults

Margalida Barceló i Maria Josep Carrasco • 57

Formació pública d'adults SERVEF: una simbiosi necessària

L. Milagros de Lucas Sanz • 67

Espanyol com a segona llengua per a persones nouvingudes i integració sociolaboral. Programa d'aprenentatge de la Llengua i Cultura del País d'Acollida

Fundació Elche Acoge: Trinidad Urbán i Angeles Rodes Lafuente • 72

El reconeixement d'aprenentatges adquirits en l'experiència en la política d'educació dels adults a Portugal

Carmen Cavaco • 75

investigació

El treball en les economies diverses com a aprenentatge que crea valor

Antonia de Vita • 81

arxiu

dialògica

Històries de literacitat. La lectura i l'escriptura en la vida de persones adultes amb poca escolaritat

Maria de Lourdes Dionísio • 99

fotografia

Escola d'estiu de formació de persones adultes, en moviment (2009) • 109

llibres

Neoliberalismo educativo

Enrique J. Díez Gutiérrez • 111

Sumari

Com participar

Quaderns d'Educació Contínua?

Les pàgines de la nostra revista estan obertes a tot tipus de col·laboracions relacionades amb l'Educació i la Formació de les Persones Adultes. El nostre interès és oferir la publicació a tots aquells que desitgen col·laborar en ella exposant els seus coneixements, les seues reflexions i experiències analitzades. Així com també a les persones i institucions que desitgen difondre a través dels Quaderns d'Educació Contínua les seues iniciatives i activitats dins d'aquest àmbit.

Les col·laboracions han de requerir les següents condicions bàsiques:

- L'extensió dels treballs serà de 10 pàgines en format DIN A-4, a doble espai, amb un títol que sintetitzi el seu contingut. És convenient d'intercalar apartats que divideixquen i ordenen les diferents parts de l'exposició.
- S'enviarà dues còpies del treball acompanyades d'una versió d'aquest en suport informàtic, preferentment en Winword. S'aconsella, si el tema ho permet, incloure gràfics, quadres sinòptics, etc., que il·lustren i completen el contingut del text.
- Com és natural la revista podrà realitzar una «correcció d'estil» sobre el text original, que en cap dels casos alterarà els conceptes ni l'enfocament adoptats per l'autor.
- Notícies i dades per a ser incloses en les pàgines informatives de la revista, sobre congressos, jornades, convenis, acords, programes, plans, iniciatives, projectes; cursos, conferències, debats, premis i concursos; publicacions de llibres, revistes, manuals, etc.
- Ha d'incloure sempre la font responsable i les notes de referència on el lector pugui requerir major informació.



dialogica

Històries de literacitat. La lectura i l'escriptura en la vida de persones adultes amb poca escolaritat

Maria de Lourdes Dionísio, Centre d'Investigació d'Educació, Universitat de Minho
Traducció: Rosa Navarro i Juanma Sanchis



Múltiples històries de literacitat

En els temps actuals de gran preocupació per l'accés de les poblacions a la paraula escrita, són moltes les històries de literacitat que es poden contar: una d'elles és, per descomptat, que la paraula "literacitat" s'ha convertit en una qüestió clau respecte dels temes d'ocupació i mobilitat laboral, és a dir, constitueix un indicador de progrés. També estan les històries de com es posicionen els adults sense escolarització en el paisatge social contemporani; les històries de la relació dels adults amb el que escriu; la riquesa dels recursos de cada persona i cada grup per a enfrontar-se amb els textos; i la historicitat de les identitats i les pràctiques.

Són històries produïdes dins d'ordes de discurs més vastos i en formacions socials que estan modelant formes de vida en què, per exemple, l'educació al llarg de la vida s'ha convertit en un deure; històries que produeixen realitats globals i locals, recontextualitzades en polítiques i estratègies nacionals, i que estandarditzen polítiques de llengua, literacitat i avaluació; estadístiques que produeixen i reproduïxen visions dels subjectes quasi com marginals, socialment exclosos, urgits que se'ls administren dosi de compe-

tències bàsiques de literacitat que curen el mal, la malaltia, l'handicap de la baixa escolaritat i l'ús restringit de la llengua escrita, *origen i raó de ser de totes les infelicitats dels individus*.

Històries de noves oportunitats d'accés a allò escrit

En el marc dels discursos i polítiques, sobretot europees, sobre la necessitat de certificació de la població amb vista al desenvolupament econòmic i perquè els adults puguem enfrontar la realitat global, competitiva i canviant, de l'economia del coneixement, assistim també a Portugal, entre 2005 i 2011, a la implementació de la Iniciativa Noves Oportunitats, un programa de l'Estat portuguès per a l'aprenentatge al llarg de la vida que inclou, com un component important, el reconeixement i acreditació dels aprenentatges adquirits en les diverses experiències de vida de les persones.

Aquest procés de certificació, que es coneix com RVCC (Reconeixement, Validació i Certificació de Competències), es basa en un quadro de competències-clau (cf. Gomes, 2006) amb l'objectiu d'equiparar formalment les competències adquirides pels individus en les seues esferes personals, professionals i socials a les qualificacions acadèmiques que atorga el sistema formal d'ensenyança en els nivells bàsic (6é i 9é any d'escolaritat) i secundari (12é any d'escolaritat).

A pesar que en els documents rectors no sempre s'enuncia explícitament que un dels objectius del programa és la "literacitat", podem dir que, en el procés de RVCC, assumeix un estatut particular: el de mitjà i fi dels aprenentatges. En efecte, tot el procés de certificació és mediat per pràctiques de llenguatge vinculades a la reflexió sobre l'experiència personal (històries de vida, entrevistes, portafolis, entre altres), que serveixen com a evidències que els adults efectivament compten amb les competències que els permeten certificar-se.

Al mateix temps, en última instància, l'objectiu de la formació que ocorre durant el procés de certificació és

[...] garantir a tots els adults residents a Portugal [...] un accés fàcil a vies i modalitats específiques d'aprenentatge que els permeten aprendre a llegir i escriure, aconseguir un nivell de literacitat bàsica i obtenir un grau equivalent al de l'actual escolaritat obligatòria (Melo et al., 1998, p. 16).

La literacitat, com a finalitat tàcita del programa, troba les seues arrels en la suposició que hi ha una causalitat unidireccional entre les habilitats de lectura i escriptura i el desenvolupament individual, social i econòmic, a pesar de la gran quantitat d'evidències empíriques que contradiuen aquesta equació. Molts estudis han mostrat que la naturalesa de les pràctiques personals i socials de literacitat està més lligada, de manera complexa, a cicles de desenvolupament, i que per tant poden ser tant causa com resultat del creixement. Aquesta idea de la relació causa efecte entre literacitat i desenvolupament

està lligada també a la creença que la participació en el món de l'escriptura depèn del domini (en el sentit cognitiu) d'habilitats específiques de comprensió (principalment) i de producció de textos. És per aquesta creença que els processos d'educació i formació d'adults no-escolaritzats, o les qualificacions dels quals no s'ajusten a les actuals exigències imposades per la societat, cada vegada més grafocèntrica, se centren actualment a desenvolupar “millors competències, i simultàniament, un major desenvolupament i cohesió social, alhora d'una major competitivitat econòmica” (Gomes, 2002, p. 7).

Independentment d'una invisible, però present, concepció dels usos de l'escriptura que subjau a aquestes iniciatives orientades als adults, el fet d'inserir-los en un determinat domini de pràctica pot dotar-los d'una espècie de “cèdula d'identitat”, no sols amb relació al domini de la paraula escrita, sinó també respecte dels comportaments, valors, creences i sabers, a vegades tàcits, d'allò que pot ser pensat i fet, com i amb quines ferramentes, en aqueix domini particular. O siga, adquirir, aprendre i exhibir els trets identitaris del subjecte lletrat és resultat d'una gamma de processos socials que responen a les normes i ideologies de les institucions o grups que conformen els contextos on els subjectes actuen.

Les identitats lletrades dels subjectes (els seus llenguatges, les seues maneres d'accedir, usar i valorar els textos), per tant, es van (re)construint des del seu compromís amb els esdeveniments de literacitat que ocorren en les diferents esferes, és a dir, tant en les *pràctiques de literacitat dominant* (que són les que estan molt pròximes a les institucions formals com l'escola), com en les *pràctiques vernacles*, generalment poc valorades per estar arrelades en l'experiència quotidiana.

Per tot açò, processos com el RVCC constitueixen un escenari ideal per a contar històries de les relacions entre la literacitat i l'educació de joves i adults, és a dir, per a donar compte dels efectes dels processos educatius formals en la vida de les persones. Per a contar tals històries es perfilen preguntes com: quins béns cognitius i culturals, particularment respecte a pràctiques textuals, posseeixen ja els adults? De quina forma les pràctiques culturals i textuals en què els adults s'involucren durant processos com el RVCC, són posteriorment incorporades en les seues vides? Quins són els indicadors de “canvi” per al subjecte “lletrat”?

Històries de vida

Històries situades

En la mesura que “examinar les relacions entre la vida i l'aprenentatge no implica únicament veure què està per succeir en la vida de les persones, en un moment donat, sinó també desenvolupar una comprensió del lloc d'on vénen” (Barton *et al.*, 2007, p. 19), algunes de les respostes a les preguntes que mencionem abans han de mirar cap al que fa de les persones allò que són en un moment particular donat, és a dir, a les seues pràctiques, identitats i capitals.

¹ Las narracions ací citades formen part del corpus d'entrevistes construït en l'àmbit del projecte Changing Lives. Literacy in Adult Education (PTDC/CPECED/105258/2008) desenvolupat entre 2010 i 2013 pel Centro de Investigación en Educación (CIEd) de la Universidad de Minho y el Centro de Investigación sobre el Espacio e Organizações (CIEO) de la Universidade do Algarve, amb finançament de fons nacionals, a través de la FCT (PIDDAC) i cofinançament del Fons Europeu de Desenvolupament Regional (FEDER) a través de COMPETE —Programa Operacional Fatores de Competitividade (POFC)—. Els noms són ficticis.

A partir d'aqueixa premissa vam estudiar 113 adults involucrats en processos de certificació en 16 centres de formació (anomenats molt encertadament de Noves Oportunitats), del districte de Braga, Portugal.

L'acompanyament d'aquests adults, des de la seua entrada al Centre fins a sis mesos després de l'obtenció de la certificació, es va dur a terme mitjançant recursos com qüestionaris, entrevistes, observació de les activitats i anàlisi de documents del procés formatiu. En un primer moment es va identificar el lloc que la lectura i l'escriptura ocupaven en les seues vides, és a dir, des d'allò que escrivien i llegien quotidianament fins a les finalitats amb què ho feien, així com les seues actituds, valors i concepcions sobre aquestes pràctiques socioculturals que constitueixen i defineixen les identitats de cada subjecte.

En rescatar aquestes històries es pretenia no sols reunir elements per a contrastar la manera d'entrada al món lletrat, reconegut com necessari per a l'aprenentatge al llarg de la vida; sinó també, i sobretot, contribuir a desarticlar la idea que les pràctiques d'ús de textos es redueixen a tècniques i capacitats adquirides d'una vegada i per sempre en un moment donat de la vida (idea que encara està fortament arrelada en el discurs oficial), per a presentar-les com a activitats socials variables i complexes que ocorren en relacions socials també complexes.

En principi, les vides lletrades d'aquestes persones no constitueixen cap misteri; es poden “endevinar” fàcilment quan tenim enfront de nosaltres a persones sense ocupació o que, estant treballant, ocupen llocs de treball poc qualificats i mal remunerats: fusters, ajudants d'obrer, costureres, manyans, empleades de neteja i operadors tèxtils no especialitzats. Naturalment, aquestes realitats professionals s'expliquen per les baixes qualificacions escolars d'aquestes persones, les quals, a més, justifiquen la seua presència en el Centre Noves Oportunitats, per a iniciar, algunes vegades per imposició de l'Estat, el procés de reconeixement i validació de les competències adquirides al llarg de la vida:

I al principi, dic, fins i tot vaig plorar amb la meua filla, volia renunciar. Però no vaig renunciar, tenia por que em tallaren el fons de desocupació. Sols me'n vaig anar a casa, no dormia... Vaig estar dues o tres dies així (Rosa).¹

La trajectòria escolar d'aquestes persones generalment està marcada pel “fracàs”: la majoria no va passar del 4t any d'escolaritat; molt pocs van sobrepassar el 2n Cicle de l'Ensenyança Bàsica (6 anys), però no van arribar a completar el 7é o el 8é any. A pesar d'això diuen haver estat entre 8 i 12 anys en l'escola; de fet, poques vegades coincideix el nombre d'anys en l'escola i l'últim any escolar a què van assistir.

Les raons per a eixir de l'escola, és a dir, les causes del “fracàs” s'originen en les dificultats econòmiques de les famílies, que es relacionen estretament amb la volun-

tat de ser financerament independents. A aquestes raons s'afegeix “no haver sigut fet per als estudis”. És clar que “voler treballar”, “dificultats econòmiques” i “falta d'aptituds per als estudis” són cares de la mateixa construcció social que porta els individus a creure que el seu destí escolar, i també el social, es deu a la falta de dons i capacitats:

Jo havia de treballar per a ajudar ma mare... Mira, no hi havia diners i diuen que qui no té diners no té vici (Marta).

Jo anava a l'escola, jo treballava, jo estudiava, caminava tens. Volia diners per a jugar, per a beure uns glops amb els meus col·legues el cap de setmana, que la gent... Sap com és? Nosaltres érem nous, per això, donàvem una volta. Ficava la mà a la bossa de mà i només hi havia pelussa. Treballar per treballar, pum!, treballaré per a mi (Albano).

La “falta de literacitat” de què s'acusa sovint els adults amb aquest perfil, inclusivament considerant-los com una trava al desenvolupament i progrés de la societat (com es pot llegir en informes com el del High Level Group of Experts on Literacy, de la Comissió Europea de 2012), es veu en aquests testimonis més com una conseqüència que com una causa. Però a pesar de la falta de “certificació escolar” de la relació amb allò escrit que les històries de vida d'aquests adults tinguts com a “il·letrats” deixen veure, tals històries mostren una quotidianitat marcada per la presència de la paraula escrita i per multiplicitat de pràctiques de lectura i escriptura.

Certament, entre aquests adults la lectura i l'escriptura constitueixen activitats regulars en els contextos socials en què han participat. La lectura és una pràctica més generalitzada que l'escriptura, però, així i tot, és freqüent la redacció d'encàrrecs, càlculs, notes personals, cartes, postals, missatges en el telèfon cel·lular, generalment com a forma d'establir comunicacions a distància i de tractar situacions del dia a dia. Alguna escriptura és, paradoxalment, generada per la pèrdua d'ocupació:

Vaig respondre a un anunci d'ocupació per a l'àrea comercial... Vaig escriure cartes de presentació (Jorge).

La lectura prou freqüent de factures, rebuts, formularis, receptes de cuina, encàrrecs, cartes, fullets de publicitat, caixes de medicaments, rètols de productes, diaris, revistes, llegendes de televisió i, cada vegada més, missatges de telèfon cel·lular, presenten diverses motivacions: informació, organització personal, oci, però també i en gran nombre, l'aprenentatge de coses noves. Si entre aquests adults predominen pràctiques motivades per “necessitats pragmàtiques”, marcades pel seu “caràcter instrumental”, trobem també, amb alguna freqüència, la lectura de llibres especialitzats relacionats amb situacions socials particulars: una dona és catequista i llig diàri-

ament la Bíblia; una altra, en la seua lluita contra la depressió, llig llibres d'autoajuda; un dels homes, que diu tindre com a *hobby* l'arqueologia, llig regularment llibres d'història i de geografia universals.

De tot açò es pot veure que la relació amb la paraula escrita no ha sigut la mateixa al llarg del temps; el subjecte lletrat no és una categoria adquirida en un moment donat de la vida, i fixa per sempre; a més, la seua adquisició en un temps i context escolar no és un impediment per a la seua participació social. En efecte, dels testimonis dels adults sobre el moment en què van abandonar l'escola, fins al dia de hui, el que queda és que, a mesura que aquests homes i dones van exercint més papers socials en els diversos dominis de la seua vida (mares, pares, empleats, desempleats, usuaris de cada vegada més serveis públics...), va augmentant progressivament la seua participació en esdeveniments de literacitat, així com la seua familiaritat (i facilitat) per a interactuar amb textos, sobre textos i per mitjà de textos.

No obstant això, encara que les pràctiques de literacitat que aquestes persones porten en el seu bagatge al Centre de Noves Oportunitats siguen múltiples i variades, no les identifiquen i/o reconeixen com a pràctiques de lectura i escriptura vàlides o, almenys, comparables a les altres, les dominants, pròpies de dominis com l'escolar. Tal vegada açò es dega al fet que, en gran part, són de naturalesa privada, domèstica i familiar.

En resposta a l'interrogant de si, a pesar de no saber escriure textos d'índole literària, escrivia altres textos: “Ah sí, això és una altra història! Això és una altra història [...] Si volguera ací una informació escrita la faig ja ací [...]” (Jorge).

A l'interrogant de si realment no escrivia res: “Ah, sí! Missatges faig molts missatges, escric molts missatges i tire les notes” (Margarida).

A més del no reconeixement i valoració de les seues pràctiques de lectura i escriptura, aquests adults assumeixen —van aprendre a assumir— una posició d'exclusió de cara a pràctiques que consideren pertanyents a comunitats dels “legítimament” lletrats: “Sap que jo no sóc com vostés [...]” Llegir que les seues pràctiques d'ús de textos no són legítimes per a la institució en què volen ser ben vistos, arriben a afirmar que, de fet, no lligen res. En ser confrontats amb la quantitat de textos que “al final” lligen al llarg d'un dia, afirmen sorpresos: “Per a mi llegir són aquelles persones que lligen llibres voluminosos” (notes de camp).

Aquesta representació, forjada en el temps de l'escola i en els discursos dominants que la reproduïxen, no deixa d'aproximar-se a la concepció vigent en el context educatiu que ara freqüenten. En els centres de formació, la lectura de llibres és la marca d'identitat lletrada valorada:

[...] durant molts anys mai van llegir res, a no ser aquelles revistes bàsiques que es troben amb facilitat, principalment en molts centres comercials (coordinador CNO₃).

[...] en el procés de RVCC hi ha una cosa que vam introduir ja fa algun temps [...] que és l'obligatorietat, i repetisc, obligatorietat de la lectura d'una obra literària (coordinadora CNO₂).

Hi ha una situació que estem en aquest moment desenvolupant [...] estem incrementant la dinàmica de l'adult durant el procés d'haver de llegir un llibre [...] Després, ens reporta una síntesi d'això, per a obligar-los a raonar [...] (coordinador CNO₁).

Aquesta associació entre la lectura de llibres i el raciocini és molt freqüent entre els formadors i formadores d'aquests centres, i revela el pes que els abordatges acadèmic i cognitiu tenen en el discurs dominant i en la construcció de la situació de dèficit en què aquestes persones se senten:

Notem que les persones no relacionen [...] no estan habituades a racionalitzar [...] No tenen percepció d'allò que passa en el món, no acompanyen (coordinador CNO₇).

Històries transformades

M'agrada molt llegir. És una cosa que m'agrada. Disfrute molt llegint [...] He llegit sempre [...] A vegades em quedava dormida amb el llibre (Margarida).

Llegir, llegir és la meua passió, és llegir [...] Tinc aquest vici (Jorge).

Hui en dia és que no sé [per què les persones no lligen, especialment els joves]. Tampoc tenen temps per a això [...] són tantes coses: és el telèfon cel·lular, és no sé què, és l'ordinador, és [...] és tot el tipus d'oferta de [...] no lligen (Mário).

I ara em dedique un poc més a l'ordinador, perquè la necessitat ho exigeix. Actualment, qui no està en Internet [per a buscar ocupació] no té possibilitats; consulta ací, consulta ací, consulta enllà i la gent ha de consultar sempre perquè [...] tenim sempre mails que han arribat [...] (Albano).

Moltes vegades no llig més llibres per falta de temps (Marta).

A pesar de tot el que es diu sobre la ineficàcia del RVCC en els aprenentatges dels adults, definitivament aquests subjectes “van canviar” com a resultat d’aquest procés formatiu. Si comparem l’ús que feien dels textos abans i després, trobem que la lectura i l’escriptura estan molt més presents. Sabem, naturalment, que la vida adulta comporta responsabilitats que exigeixen pràctiques especialitzades en els dominis d’ocupació dels subjectes; però, al mateix temps d’aquestes pràctiques especialitzades en l’activitat professional, es produeix la participació en un context d’educació com el RVCC, cosa que acaba per ampliar els mons textuals d’aquests adults.

D’altra banda, canvia també la consciència de la posició social de les pràctiques vernacles de l’ús de textos, i canvia de dos formes: en primer lloc, perquè reconeixen que sí que llegien i escrivien; i en segon, perquè valoren aquestes pràctiques. En aquest sentit, un dels llocs de transformació de la identitat d’aquests adults és el seu posicionament enfront de qui “mereix” el títol de “subjecte lletrat”.

Un dels aprenentatges resultants d’aquest pas pel centre de formació és, per tant, la necessitat d’ajustar-se a les característiques que consideren identitàries dels que estan inclosos en comunitats educatives: qui segueix el procés de RVCC ha de llegir llibres, qui vol ser “certificat” ha de valorar la lectura, però al mateix temps, qui acudeix al centre a un procés RVCC no comprén què llig: *si ho comprendguera, no estaria ací.*

Diuen Aliagas, Castellà i Cassany (2009) que “les pràctiques lletrades dominants de cada comunitat cultural [...] controlen les representacions socials sobre què s’ha de llegir, com i per què” i que “les creences i valors que forgem sobre la lectura [i per extensió sobre l’aprenentatge, són] marcats per les representacions dominants de la mateixa i els usos socials que els atribuïm” (p. 100). És des d’aquest enteniment que podem llegir les transcripcions anteriors, les quals deixen veure una situació de tensió entre la seua situació en quant subjectes de literacitat —i, per tant, d’aprenentatge— i allò que representen com haver de ser, naturalment amb vista a “l’autoria” plena de les seues biografies. Per a molts d’ells i elles aquesta autoria és vital per a no posar en risc l’obtenció del certificat.

Els testimonis dels adults, a més, deixen veure també altres ajustos i transformacions que ocasiona la participació en processos formatius com els que es viuen en el RVCC. Són ajustos que van des de l’afirmació que, com ja vam veure abans, “llegen llibres”, fins a la consideració (acceptació del discurs dominant?) que si tingueren més habilitats comprendrien millor els textos que han de llegir, a pesar d’haver afirmat —i mostrat amb evidències— que no tenien grans dificultats de comprensió. Un ajust més radical és el que declara la majoria, en el sentit que “llegir és un acte que *els agrada fer i adoren fer* en qualsevol circumstància”, a pesar de les afirmacions sobre la falta de temps, el cansament o la poca presència de la lectura en les activitats amb què diuen ocupar el seu temps lliure. Es tracta, òbviament, d’una identificació amb

el context en què es troben —el Centre de Noves Oportunitats, decorat profusament amb cartells sobre la importància de la lectura per a l’aprenentatge— i amb els discursos dels formadors sobre la importància de la instrucció escolar.

En tot cas, es reconeixen canvis com l’ampliació dels repertoris de pràctiques de literacitat i una major “fluïdesa” en l’ús de textos. Per exemple, Rosa i Marta, que ja abans d’assistir al RVCC escrivien, respectivament, comentaris a textos religiosos i reflexions en un diari, com a forma de donar sentit a les seues opcions i experiències de vida, diuen que després del RVCC ho fan “millor”. Un altre adult que va assumir com pròpia l’afirmació que només qui “persevera amb els llibres” aconsegueix llegir i escriure sense dificultats, va dir també que ara, després de la certificació, escriu ben sovint correus electrònics a la seua esposa i se sent més segur per a escriure textos llargs, activitat amb la qual no estava familiaritzat. Un altre va dir que ara entén millor les notícies de la televisió i que ja li agrada llegir el diari i les revistes en el café.

A més de l’anterior, si en les pràctiques de lectura i escriptura es fan evidents els diversos dominis en què les persones participen, i la manera com s’inclouen en el domini escolar a què entren per via del RVCC, no és agosarat dir que els canvis es donen també en el pla lingüístic i comunicatiu. En efecte, entre l’inici del procés i després de la certificació, és notòria l’ampliació del lèxic en els participants, associat al plaer de dir paraules noves i “difícils”, i de relacionar-les amb notícies de la televisió, així com la fluïdesa sintàctica i l’ús de llenguatge especialitzat i fins i tot de metallenguatge.

Però els majors canvis es verifiquen al nivell del discurs sobre si mateixos i sobre allò que és legítim en termes de pràctiques de literacitat. Si bé l’estudi va arribar a penes al punt del reconeixement de les competències dels adults participants en el procés de RVCC, el fet que ells i elles foren alumnes, que assistiren a aules, amb professors, va comportar l’adquisició de traços identitaris amb aquells que els van certificar: en demarcar qui “té dret” a ser lletrat, es fa visible l’apropiació de valors, creences, actituds i comportaments compartits per la comunitat lletrada legítima.

Històries sense fi

Cada individu és una particular combinació de pràctiques i identitats que resulta dels diversos processos de socialització al llarg de la vida. És a partir de la seua implicació en les diverses pràctiques socials i en els distints aspectes de la vida, que els subjectes adquireixen habilitats per a usar la paraula escrita, però també valors, creences, sabers i actituds sobre què pot ser pensat i fet, com i amb quines ferramentes, en un determinat context. Inclús reconeixent que la participació dels subjectes en comunitats de pràctiques desencadena noves formes d’accedir, usar i valorar els textos, es tendeix a considerar només com a vàlides i legítimes les pràctiques de literacitat que resulten, sobretot, del domini escolar. Per aquesta via són sovint desacreditades les experiències textuales que s’originen en les pràctiques quotidianes dels subjek-

tes, així com els aprenentatges que no exhibeixen la marca de l'escola i, fins a un cert punt, no són susceptibles de ser sotmesos a "tests d'avaluació".

A pesar de tot, des del punt de vista de l'impacte del procés de RVCC en la vida de les persones, es fan evidents diversos aprenentatges; un d'ells és que la pràctica de lectura i escriptura té significats distints depenent del grup en què aquesta té lloc: per a uns, oci; per a altres, esforç i treball.

És en aquesta tensió entre què s'és i què s'ha de ser que es poden entendre les estratègies usades per a "semblar" lector com els altres, principalment indicant els títols de llibres que llegiran "o la reiterada referència a la lectura de diaris i revistes. I sobre aquesta pràctica reiterada podem identificar, com refereixen Aliagas *et al.* (2009, p. 109)", "fórmules de mitigació de la seua poca lectura orientada a canviar les percepcions dels altres en relació amb la seua identitat lectora".

En efecte, allò que els adults que van participar en el nostre estudi semblen voler dir-nos és que no és per no tindre diploma que deixen de tindre accés a la cultura i al coneixement. Però açò sembla formar part d'un joc subtil amb les contradiccions de la cultura hegemònica: d'una banda, tindre "hàbit de lectura" (que sovint els formadors dels centres diuen que aquests adults no certificats no tenen) pressuposa llegir diaris i revistes; però, d'altra banda, tal pràctica no serveix per a accedir al coneixement legítim, i per tant no confereix prestigi.

Les històries que es viuen en els processos d'educació i formació d'adults, com els que es configuren en el RVCC, són històries sense fi. Sense fi, perquè l'aprenentatge al llarg de la vida es produeix en les relacions quotidianes entre les persones i el seu ambient, ja siga una aula formal, un lloc de treball o un grup d'autoajuda, i encara que en cada lloc es traduïska en sabers i competències diferents, no acaba mai i continuarà més enllà de totes les certificacions.

En el context de certificació de competències estudiat, l'adquisició més important, però no necessàriament definitiva, va ser sense dubte la del capital simbòlic que, tot sembla indicar, va passar a formar part del *kit* d'identitat d'aquests homes i dones, i els ha servit, de fet, com a mitjà per a ser reconeguts i per a tindre accés al discurs dominant.