

“Leer es un milagro”: experiencias de la literacidad en jóvenes privados de la libertad

Edisson Orozco Villa¹

Sergio Barbosa Granados²

Milena Velandia Tamayo³

Resumen

Los estudios de la literacidad han resultado relevantes para problematizar los usos de la escritura y la lectura en contextos que no se inscriben en los marcos educativos convencionales. En este sentido, el presente artículo de investigación tiene como objetivo comprender las experiencias vinculadas con los usos de la literacidad en un grupo de jóvenes que se encuentran en un centro de menores privados de la libertad en Colombia. Se utilizó un enfoque metodológico cualitativo, partiendo de un método hermenéutico dialéctico y se usaron entrevistas semiestructuradas como técnica de recolección de datos. Los resultados indican que la ruptura de procesos educativos es una parte central en las trayectorias de vida de los jóvenes, y que la relación con la escritura y la lectura se presenta como desafiante.

Palabras clave:

Literacidad, Privación de la libertad, Lenguaje Escrito, Lectura (Ciencias Sociales)

Fecha de ingreso:

1 de julio de 2025

Fecha de publicación:

12 de diciembre de 2025

Referencia:

Orozco-Villa, E., Barbosa-Granados, S., y Velandia-Tamayo, M. (2026). “Leer es un milagro”: experiencias de la literacidad en jóvenes privados de la libertad. *Revista Aletheia*, 18(1), 1-29. <https://doi.org/10.11600/ale.v18i1.873>

1 Psicólogo, Magíster en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad, Magíster en Estudios Culturales, Dr(c) en Ciencias Sociales. Universidad Católica de Pereira. Correo electrónico: edisson.orozcov@ucp.edu.co, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8526-5424>

2 Psicólogo, Magíster en Neuropsicología Clínica y Máster en Psicología Deporte. Universidad Cooperativa de Colombia. Correo electrónico: sergio.barbosag@campusucc.edu.co, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2582-2495>

3 Contadora Pública y Magíster en Tributación. Universidad Cooperativa de Colombia. Correo electrónico: milena.velandia@campusucc.edu.co, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3280-0649>



“Reading is a miracle”: Literacy practices among young people deprived of Liberty

Abstract

Literacy studies have proven to be valuable for problematizing the uses of reading and writing in contexts that fall outside conventional educational frameworks. In this regard, the present research article aims to understand the experiences related to literacy practices among a group of young people held in a juvenile detention center in Colombia. A qualitative methodological approach was used, based on a dialectical hermeneutic method, and semi-structured interviews were employed as the data collection technique. The results indicate that the disruption of educational processes is a central feature in the life trajectories of these young people, and that their relationship with reading and writing is marked by significant challenges.

Keywords:

Literacy, Deprivation of Liberty, Written Language, Reading (Social Sciences)

“Ler é um milagre”: experiências de letramento em jovens em medida socioeducativa de internação

Resumo

Os estudos sobre letramento têm se mostrado relevantes para problematizar os usos da leitura e da escrita em contextos que extrapolam os marcos convencionais da escolarização. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo compreender as experiências relacionadas aos usos do letramento em um grupo de jovens em medida de internação socioeducativa, internados em um centro socioeducativo na Colômbia. Adotou-se uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, com base no método hermenêutico-dialético, e realizaram-se entrevistas semiestruturadas como técnica de produção de dados. Os resultados indicam que a descontinuidade dos processos de escolarização constitui um elemento central nas trajetórias de vida desses jovens, e que a relação com a leitura e a escrita se configura como um desafio.

Palavras-chave:

Letramento, Privação de liberdade, Linguagem Escrita, Leitura (Ciências Sociais)

Introducción

En los últimos años Colombia ha experimentado una serie de procesos sociales, políticos y económicos marcados por la violencia y la inestabilidad. Esta situación ha generado efectos negativos en la vida de los ciudadanos y ha afectado aspectos fundamentales de la experiencia social, como la educación de la población (Jaramillo-García, 2020). A pesar de que el conflicto armado en Colombia se ha desarrollado principalmente en zonas rurales, también ha afectado las zonas urbanas y sus instituciones educativas. La influencia del narcotráfico y la debilidad de la acción estatal, ha generado una precarización de numerosos procesos relacionados con la educación, convirtiéndose en un problema central en la dinámica social del país.

En los debates sobre la violencia en Colombia, algunos autores señalan la importancia de la educación como una respuesta para mitigar estos procesos. No obstante, se ha evidenciado que la educación ha sido relegada por el Estado. Aunque se han logrado avances en cobertura y apoyos sociales para los estudiantes, la deserción escolar, los obstáculos para el acceso a la educación y la falta de regulación de la actividad docente son limitaciones que impiden que la educación tenga un papel transformador (Montes-Miranda et al., 2013; Mora-Cortés, 2016). En muchos casos, se ha observado que los espacios educativos reproducen prácticas de violencia y desigualdad que se presentan en ámbitos más amplios del país (Blanco-Suarez et al., 2017).

En este contexto, surge el interés por cuestionar los procesos educativos, en particular, debatir una noción de educación que pareciera limitarse de manera exclusiva a la alfabetización de la población y desconoce otras dimensiones de la experiencia educativa (Canales-Reyes, 2021). Por esta razón, resulta relevante indagar acerca de los procesos de literacidad en jóvenes que han sido privados de su libertad. Así, el abordaje del concepto como las experiencias de estos jóvenes, que han vivido la precariedad y la violencia, permiten cuestionar y desnaturalizar el sentido común sobre las personas que se encuentran en contextos penitenciarios. Al mismo tiempo que interpelar un sistema

educativo que mantiene prácticas de exclusión social. En este sentido, pensar la literacidad implica reconocer que los procesos de aprendizaje se vinculan con relaciones de poder sofisticadas y exceden los ámbitos institucionales formales.

Considerando los aspectos anteriores, este proceso investigativo se desarrolló desde los aportes conceptuales de la corriente de los *nuevos estudios de literacidad* (Lorenzatti, 2011; Moje et al., 2004; Street, 2004). Estos estudios han permitido problematizar la literacidad en sus dimensiones conceptuales, sociales, históricas, políticas y culturales, en relación con los procesos de lectura y escritura. Así, la literacidad se entiende más allá de un proceso que se ajusta al despliegue de capacidades cognitivas, para señalar que es una práctica situada, lo cual significa que acontece en los actos sociales y las interacciones interpersonales (Barton y Hamilton, 2004). Esto significa, como lo propone Cassany (2005), que la literacidad comprende los modos de apropiación, reproducción y transformación de prácticas culturales a través del lenguaje.

Los estudios de la literacidad, desde una perspectiva sociocultural, van más allá de los marcos institucionales de la educación y se basan en una práctica que involucra la vida cotidiana. Según Montes y López (2017), "existen numerosas literacidades asociadas a diferentes situaciones, algunas de las cuales pueden ser vernáculas y no estar reguladas por las instituciones" (p. 164). Por lo tanto, la literacidad nos permite comprender que las prácticas letradas pueden ser dominantes o visibles debido a relaciones de poder (Barton y Hamilton, 2004). Además, es posible que existan prácticas de literacidad fuera del contexto escolar, no dominantes por razones históricas y políticas específicas a los contextos.

No se debería omitir la importancia que tienen los procesos educativos institucionalizados en la literacidad y la importancia del cuidado del desarrollo psicosocial de los niños y jóvenes (González-Rodríguez y Londoño-Vásquez, 2019). Este aspecto resulta central cuando se entiende que el desarrollo de la literacidad puede resultar útil para producir procesos que van más allá de la formación convencional e involucran aspectos de la vida cultural, como son las tradiciones, el idioma y las identidades;

además el “fomento de la empatía y la cooperación” (Torralba y Marzà, 2022, p. 17). Sin embargo, es importante insistir en el desborde que produce el concepto de literacidad respecto a los ámbitos institucionalizados o las prácticas letradas convencionales. Un desborde que permite visibilizar, no únicamente ciertos modos de literacidad vinculados con los usos de la escritura y la lectura, sino también modos de vida que suelen estar marcados por la negación y exclusión social.

Algunos trabajos investigativos han mostrado la importancia de problematizar el concepto de literacidad desde sus dimensiones analíticas y críticas. Así, Hernández-Zamora (2018) propone que la interpretación crítica de la literacidad permite interrogar los procesos sociales y políticos que viven las personas en su experiencia educativa. De esta manera, se producen ciertos tipos de sujetos que son considerados como “marginales” respecto a estos procesos –por ejemplo, las personas denominadas “analfabetas”—, las cuales se convierten en nuevos objetos de tutelaje. En este sentido, señala la importancia de analizar cómo los proyectos de modernización que se han producido en Latinoamérica desde finales del siglo pasado, han producido una interpretación de la educación desde modelos de estandarización. Los cuales se caracterizan por imponer ideales de aceptabilidad social, basados en usos normativos de la lectura y la escritura en contextos atravesados por prácticas de colonialidad.

Para Lorenzatti et al. (2019) los estudios de la literacidad desde su orientación crítica permiten reconocer la riqueza simbólica y material de las prácticas de escritura. Pero resulta central su interpretación de la literacidad como un modo de cuestionar la visión dicotómica “acerca de los sujetos que leen o no leen, que escriben o no escriben” (p.302). Se produce un reconocimiento de la literacidad que no se entendería como un aspecto acabado, sino una multiplicidad de grados y variaciones en la experiencia humana. Lo cual muestra congruencia con lo planteado por Barton y Hamilton (2004) cuando señalan que “existen diferentes literacidades asociadas con diferentes ámbitos de la vida” (p.113).

Considerando lo anterior, los contextos de encierro se convierten en espacios donde la literacidad muestra su carácter de prác-

tica sociocultural situada. En este orden de ideas, Frugoni (2020) propone que la literacidad sirve para evidenciar una tensión entre procesos pedagógicos en contextos carcelarios y los modos subjetivos de apropiación de la escritura y la lectura en sujetos atravesados por los dispositivos penitenciarios. Esto es importante debido a que muestra que la escritura y lectura devienen en estos contextos como modos de interrogar las relaciones de poder que atraviesan la vida de las personas privadas de la libertad, pero también para quienes habitan extramuros.

En este mismo sentido, el trabajo realizado por Domínguez et al. (2022) con sujetos privados de la libertad en centros penitenciarios mexicanos, destacan la importancia de promover procesos de lectura y escritura en estos contextos. No desde una perspectiva centrada en la idea de reforma o rehabilitación, sino como un modo de interpelar la vida extramural. Como señalan los autores: “en ellos se resguarda la memoria y pruebas de las injusticias vividas que servirán como evidencia empírica para próximas condenas, y para el futuro de todos como habitantes del mundo” (p.17).

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, este proceso de investigación estuvo enmarcado en la implementación de una propuesta educativa con el propósito de fortalecer las competencias de literacidad de los jóvenes alojados en un centro de detención para menores en Colombia. Así, el objetivo de investigación de este trabajo fue comprender las experiencias de literacidad de un grupo de jóvenes en el año 2023 en este contexto. Para lograr este objetivo, se utilizó el marco teórico de los nuevos estudios de la literacidad para analizar las prácticas de lectura y escritura en un contexto situado.

Es importante destacar que la literacidad es una práctica social que implica la vida diaria y está influenciada por relaciones de poder particulares. A través de esta investigación, se reflexionó sobre la necesidad de cuestionar los procesos educativos formales y cuestionar las creencias comunes acerca de las personas que se encuentran en situaciones de encarcelamiento, así como del sistema educativo que las excluye estructuralmente.

Método

Teniendo en cuenta las características del abordaje metodológico se optó por una perspectiva de investigación cualitativa, partiendo de un método hermenéutico dialéctico (Martínez, 2006; Sandage et al., 2008; Seebohm, 2004). Este método propone un conocimiento situado de las realidades que son estudiadas, que se comprenden como procesos sociales, históricos, políticos y culturales amplios, muchas veces difíciles de aprehender por los participantes (Gadamer, 1998). En este orden de ideas, se entiende la literacidad como un proceso que tiene dimensiones de tipo subjetivo, los cuales interactúan con elementos discursivos de carácter intersubjetivo. Por esta razón, la perspectiva hermenéutica orienta su interés a la comprensión de las vivencias subjetivas y las sitúa dentro de marcos discursivos que son generales en la vida social y cultural.

Participantes

El estudio se realizó con un grupo de 13 jóvenes privados de la libertad en un Centro de Atención Especializado (CAE) y un Centro de Internamiento Preventivo (CIP) ubicado en Pereira, Colombia. Estos jóvenes, todos mayores de 18 años, estaban en proceso de privación de libertad debido a su vinculación con delitos relacionados con hurto, narcotráfico, lesiones personales y porte ilegal de armas. Es importante destacar que estos participantes estaban en programas de formación educativa dentro de la institución, como parte de un proceso de restablecimiento de derechos. Esto evidencia la relevancia de abordar la literacidad con este grupo, ya que la educación y el desarrollo de habilidades de lectura y escritura son fundamentales para su participación social y para fortalecer su capacidad de decisión y pensamiento crítico. Igualmente, se obtuvieron los permisos jurídicos y consentimientos informados necesarios para garantizar el respeto de los derechos humanos de esta población. Además, se realizó un proceso de devolución de la información a la institución, a los participantes y a las autoridades locales asociadas con el proceso.

Unidad de análisis discursiva

La unidad de análisis del discurso fue la noción de experiencia, la cual implica procesos de relación e interpretación del mundo y sus acontecimientos. En este sentido, la experiencia comprende los modos de producción de subjetividades dentro de marcos sociales generales como las experiencias subjetivas singulares (Scott, 1992). Por consiguiente, la literacidad se entiende como una experiencia que articula dinámicas institucionales, relaciones de poder y procesos históricos con la vivencia subjetiva (Larrosa, 2006). Además, se considera tanto la educación formal de los participantes como los procesos informales asociados a su experiencia de vida en contextos de precariedad y vulnerabilidad social.

Procedimiento de análisis de la información

El proceso de análisis de la información se realizó en tres momentos. En el primer momento, identificado como momento descriptivo, se estableció un protocolo de transcripción de las entrevistas y, posteriormente, se realizó un proceso de codificación y ordenamiento de los enunciados relevantes en el discurso de los participantes. Posteriormente, En el segundo momento, denominado analítico, se organizaron los enunciados en subcategorías que permitieron agruparlos y establecer sus relaciones (nodos de estructura), el cual se presentará en el apartado de resultados (Martínez, 2006). En el tercer momento, denominado interpretativo, consistió en un análisis general que permitió construir el horizonte de sentido a partir de la interacción de las subcategorías y en un examen estructural de su contenido. Estos resultados se presentan en la discusión y las conclusiones.

Resultados

A continuación, se presentan las subcategorías emergentes en el proceso de análisis. Estas subcategorías se basan en temas comunes que surgieron de las experiencias compartidas y se organizaron en categorías emergentes. Se analizaron diferentes usos de la literacidad en entornos educativos formales, en espacios informales, en la institución y, finalmente, los significados acerca de la escritura y lectura. Es importante señalar que estas

subcategorías no son mutuamente excluyentes y muchas de las experiencias compartidas por los participantes pueden coincidir en más de una categoría. Sin embargo, se identificaron esquemas discursivos en las narraciones que permitieron organizarlas en estas cuatro categorías principales. Estas categorías emergentes ofrecen una perspectiva amplia y diversa sobre el uso y la importancia de la literacidad en diferentes situaciones de la vida cotidiana.

Literacidades en contextos educativos formales: “me decía que yo no iba a llegar a ser nadie”

La experiencia de la literacidad en el contexto educativo formal reviste de gran importancia para los sujetos, ya que en este entorno se transmiten prácticas centrales tanto para la experiencia social y cultural, como para el aprendizaje de la lectura y escritura. A menudo, estos espacios reproducen situaciones propias de los entornos en los que se ubican las instituciones educativas. En el caso de los participantes, se observa la presencia de problemáticas propias del contexto colombiano, especialmente en aquellos grupos que se caracterizan por la precariedad social. Entre ellos se mencionan el consumo de drogas, la deserción escolar, problemas en las relaciones con los profesores, dificultades de aprendizaje y acoso escolar.

En términos generales, en la experiencia educativa de los participantes, la deserción del sistema escolar y la dificultad en la adaptación a las prácticas formales de aprendizaje son una dificultad recurrente. Los participantes se ven inmersos en procesos de repitencia y abandono temprano de las instituciones educativas, evidenciando una serie de barreras que dificultan su inserción en el sistema educativo formal.

El abandono escolar se constituye en un fenómeno social que consolida y reproduce las condiciones de exclusión en las que viven los participantes, lo cual es enunciado de modo reiterativo en sus narraciones. En este punto, muchos de ellos expresan dificultades vinculadas con los procesos de aprendizaje debido a una marcada dificultad para adaptarse a condiciones académicas específicas de tipo curricular. Incluso, algunos de ellos expresan

que sus procesos de deserción escolar eran producto de diagnósticos pedagógicos y psiquiátricos estigmatizantes, tal como lo señala el participante 2:

No pues no pasaba de primero, era (...) o tengo un problema en la cabeza. Eso me decían los pedagogos, los psiquiatras... no me acuerdo. Entonces me dijeron que yo estaba loco y dejé de ir por allá porque estaba loco.

Además de las prácticas sociales que favorecen la deserción, algunos participantes señalan que los métodos de enseñanza utilizados para los idiomas y, particularmente, para las matemáticas representan un obstáculo en el aprendizaje. Esto genera desmotivación y una percepción negativa de estos procesos, asociada directamente con la dificultad para establecer vínculos emocionales significativos con los profesores. En algunos casos, los profesores recurrieron a maltrato verbal o psicológico, como lo expresó uno de los participantes:

Me acuerdo de una profesora que me decía que yo nunca iba a llegar a ser nadie. Me decía la profesora. Así me decía la profesora. Que yo no tenía las capacidades para nada. Pero me acuerdo de una profesora que me quería mucho, me apoyaba. Me ayudaba porque tenía las ganas de estudiar. (Participante 1)

Posteriormente señala:

Me acuerdo de esa profesora que me decía que yo no iba a llegar a ser nadie en la vida. Porque, me acuerdo de las palabras que me decía. Me decía "usted y yo nos vamos a ir de trompadas algún día. Esa profesora era muy chocante. Yo no la quería y ella no me quería a mí. (Participante 1)

Como se observa, para los participantes los entornos escolares representaban una experiencia de dificultad para acceder a los contenidos formales y un desinterés sostenido hacia los procesos educativos. Muchos de ellos expresaban su falta de interés en los procesos académicos: "En la escuela era muy loquito, no ponía atención" (P2). Estas narraciones reflejan una relación con

la educación institucionalizada caracterizada por emociones asociadas a la desmotivación. Es importante comprender que estas situaciones están relacionadas con factores complejos, tanto estructurales del sistema educativo como externos, que producen estos efectos. En algunos casos, los jóvenes preferían eludir las actividades escolares cotidianas y buscar espacios de socialización más estimulantes, pero que podrían afectar su integridad.

Teniendo en cuenta lo anterior, el consumo de drogas aparece como un elemento transversal en la experiencia educativa y una parte significativa de los modos de socialización. Es importante destacar que esta relación no solo se limita al consumo, sino también a todas las actividades asociadas al tráfico y venta de sustancias psicoactivas. Muchos de los participantes se caracterizan por un consumo temprano de estas sustancias, lo que afecta su rendimiento académico. Por ejemplo, como expresó el participante 7: “He sido muy inteligente, pero me he dejado llevar por las drogas”. Este consumo ocurren en ciertos momentos del proceso educativo, particularmente en la educación media. Al respecto, el participante 3 relata:

En la primaria me iba muy bien, izaba bandera. De 8 a 11 (grado) ya prefería estar consumiendo droga. Así que ya no le ponía mucho cuidado. Entonces iba y me ponía a estudiar uno o dos meses pero no volvía. Entonces ya me relajaba mucho por allá (escuela). (Participante 3).

En coherencia con lo anterior, la participante 10 relata cómo su vida cambió al mudarse de una escuela rural a una en la ciudad. En particular, destaca que las drogas interrumpieron su experiencia educativa. Antes, disfrutaba de actividades al aire libre, el cuidado de la naturaleza y actividades lúdicas “Nos íbamos para el río, hacíamos caminatas por el bosque...que recoger las basuras por la carretera”. Sin embargo, en el contexto educativo urbano, aunque se profundiza en aprendizajes formales, se caracteriza por dinámicas sociales y culturales asociadas a la violencia y el consumo de sustancias que la fueron involucrando de manera progresiva.

Además, muchos de ellos participaron de manera activa o pasiva la venta de sustancias psicoactivas en los colegios. Por lo tanto, alrededor del consumo de drogas surgen prácticas y lenguajes que se sitúan en el centro de las interacciones cotidianas de los participantes. Así, las drogas no solamente hacen parte de una dificultad, sino que también configuran sus experiencias sociales y afectivas. Los participantes muestran que existen prácticas de lenguaje que si bien pueden resultar contradictorias con los ideales sociales y morales, sirven para demostrar usos de la literacidad que se presentan como alternativos a los que son esperados en el contexto formal.

Por otro lado, los participantes expresan que el acoso escolar es un tema recurrente que moldea su experiencia en la institución educativa. La repitencia no solo es problemática para el desarrollo de ciertos aprendizajes, sino también porque se asume como un modo de estigmatizar a aquellos estudiantes con dificultades en la escritura y la lectura, quienes terminan siendo objeto de acoso. Así lo vivió el participante 2:

No me gusta cuando me hacían bullying. Una vez se me quedó la cabeza así (imita un atascamiento) en una escalera y yo no era capaz de sacarla. Me decían cabeza cuadrada, gueva, bobo. Entonces eso me daba mucha rabia. O cuando yo estaba por ahí me empezaban a molestar. Me daba ganas de pegarle a los compañeros.” (Participante 2)

Aunque la institución educativa enfrenta una serie de dificultades, los participantes también tienen percepciones positivas sobre ella. La escuela es considerada por ellos como un lugar importante para sus vidas, aprendizajes y su inserción en la vida económica. El participante 7 afirmó: “la escuela sirve mucho, porque ahora ya no le dan trabajo a uno, si no es bachiller”. En ese mismo sentido, la escuela y sus prácticas se perciben como espacios en los que los participantes construyen un sentido de pertenencia. Así lo expresa el participante 4, quien recuerda con alegría que: “icé la bandera más de una vez. Cuando mi abuelita fue y todo, se sintió muy orgullosa de mí”. Asimismo, la escuela aparece como un espacio donde establecen relaciones afectivas, como lo relata

el participante 1 “¿Qué recuerdo de la escuela con cariño? La niña bonita del colegio que siempre me gustaba” o la participante 12 quien indicó “me gustaba ir a estudiar por la recocha (diversión)”. Ambos enunciados muestran que la escuela se convierte en un espacio que es evocado desde su sentido social, afectivos y no particularmente desde su sentido académico.

A partir de los hallazgos presentados, es posible señalar que el contexto educativo institucionalizado es un espacio que aglutina una serie de situaciones sociales, económicas, culturales y políticas de gran relevancia. Si bien se trata de un lugar donde se desarrollan prácticas de literacidad orientadas al aprendizaje formal, estas dejan una huella profunda en la vida cotidiana y en las preocupaciones vitales de los participantes. En otras palabras, la escuela es un lugar donde se trascienden las habilidades puramente académicas y acontece la experiencia de la vida social en toda su complejidad.

Literacidades en contextos informales: “yo aprendí como manipular un arma, como desarmarla”

A menudo se considera que los procesos relacionados con la literacidad ocurren exclusivamente en contextos institucionales o formales. Sin embargo, es importante destacar que existen otros usos de la literacidad que van más allá de estos espacios y que demuestran su valor como práctica social. En el caso de muchos de los participantes, pasaron por procesos de desescolarización y tuvieron que realizar actividades que estaban enfocadas en aprendizajes prácticos y algunas labores que requerían habilidades letradas. Por ejemplo, uno de los participantes narró cómo, después de ser desescolarizado, comenzó a trabajar con su padre en el diseño de avisos publicitarios artesanales:

Mi papá y yo vendíamos bolsas, por parte de las bolsas llegábamos y le decíamos que si nos compraban bolsas por mil pesitos. Si veíamos un aviso dañado, le decíamos que le hacíamos los avisos. Nosotros íbamos a la empresa en donde le sacaban los avisos. Para cuando era pintar en la pared. Y cuando eran los avisos iluminados íbamos a sacar a la lona y lo poníamos en el marco (Participante 2)

Respecto a estos aprendizajes, se observa una relación con prácticas de lectura y escritura no centradas en actividades educativas formales, pero que exigen otro tipo de habilidades. Por ejemplo, el participante 6 indicaba "Me gustan mucho las motos desde pequeño, así que lo que más me gustaría aprender es de la mecánica sobre las motos". Algunos participantes destacan la importancia de aprender habilidades prácticas y útiles, como la pintura, la mecánica o la bisutería. Estas habilidades les han permitido ganar algo de dinero y sentirse reconocidos. Aunque varios participantes han aprendido en contextos informales; muchos, sin embargo, reconocen la importancia de la educación formal para su vida social. Subrayan la necesidad de saber leer, escribir y usar las matemáticas para desenvolverse en la vida cotidiana y reducir situaciones de vulnerabilidad.

Sin embargo, los aprendizajes en la calle se caracterizan también por la dureza y la hostilidad. Algunos participantes han aprendido a defenderse y a respetar a los demás en un entorno en el que se enfrentan a diario a situaciones difíciles y peligrosas, pero también se convierten en intérpretes de los *signos* y las *gestualidades* del peligro. Han aprendido a convivir con personas de todo tipo y a evitar situaciones de riesgo. Al respecto, el participante 8 indica que:

Yo aprendí lo que era en mi vida antes, era mala, era muy mala. Pero yo aprendí como manipular una arma, como desarmarla todo y como llegarle a las personas no, llegarles suave tratarla a buenas noches, o me da la hora, cualquier cosa, si ves.

Los relatos de los jóvenes muestran expresiones de la literacidad que surgen en los entornos hostiles en los cuales ocurren aprendizajes importantes y retan su experiencia vital. En este sentido, las entrevistas y los procesos de conversación se transformaron en espacios narrativos en los cuales se desplegaba la crudeza de la experiencia vivida. En este punto, el trabajo investigativo se constituyó en un ámbito propicio para narrar lo que significaba vivir en la calle y enfrentar situaciones de vulnerabilidad. Al respecto, el participante plantea:

La verdadera prueba está en la calle. Pero usted sale a la calle y es otra voz. Lo más duro es ver eso ahí. Pensar en si consumo o no consumo. Si consumo me tiro el proceso que estoy llevando. Porque si vuelvo a caer, salgo más desorientado. Ya no voy a estar tranquilo, sino desesperado. El vicio es una cosa de locos. (Participante 1)

La relación con las drogas es un tema fundamental en muchas de las narraciones que surgen de jóvenes que habitan en ambientes urbanos complejos. Comprender las dinámicas de la calle representa una verdadera prueba para ellos. Por ejemplo, “encontrarse de frente a la liebre⁴”, como narra el participante 11, muestra cómo se enfrentan a situaciones hostiles y adversas que suceden en su entorno cotidiano, sino también a sus propias experiencias asociadas con el consumo de drogas.

Para algunos, narrar estas experiencias puede funcionar como una forma de alivio y una vía para transitar sus vivencias. Sin embargo, también es importante destacar que estas historias reflejan las expresiones radicales de la precariedad y la vulnerabilidad que muchos jóvenes enfrentan. Por ejemplo, uno de los participantes habló de lo que significa “aprender” a alimentarse de la basura:

Por las drogas he dormido en la calle, comía comida de la basura. He robado y no ha matado porque no me gusta matar a otros, no me gustaría que le hicieran eso a la familia. He chupado aguaceros. Eso maluco en la calle. Yo en la calle viví como cinco meses. Como un año. Fue como si estuviera muerto. Comer todos los días comida de la basura, dormir en un andén, sin comer nada, dándome ataques. Cuando yo no comía y duraba 24 horas me comenzaba a retorcer y tragarme la lengua. Hasta que me cogieron (Participante 2).

La crudeza de los relatos de los participantes en las entrevistas y grupos de conversación, demuestra su habilidad para narrar con contundencia sus experiencias. La narración oral se convierte en una manera de expresar su implicación con vivencias que pueden

4 “La liebre” se refiere a un enemigo que está al acecho o por aparecer subitamente.

ser abrumadoras emocionalmente. Sin embargo, a través de la narración, los participantes construyen un aprendizaje y expresan su agencialidad social. Esto significa que los participantes son capaces de narrar el sufrimiento vivido, pero también narran sus potencialidades. Por ejemplo, la enorme valoración por los vínculos con sus pares “No se deja morir a nadie, sacar la cara por el «pedazo»⁵, para mí es muy importante” (Participante 11). En este sentido, la narración se constituye en una práctica de literacidad, donde el contexto agresivo y precario se entrelaza con la capacidad de sobreponerse. En conclusión, estas narraciones reflejan no solo la dureza de las experiencias vividas, sino también la capacidad de los participantes para narrar su historia con fuerza y *agencia, enfrentando así una realidad marcada por la precariedad*.

Literacidades en el contexto de resocialización: “trato de aprovechar todas las oportunidades que me dan acá”

El centro donde se encuentran los participantes es administrado por una organización que se destaca por promover enfoques centrados en el respeto y la dignificación de la vida de los jóvenes. En este sentido, los participantes tienen acceso a procesos de aprendizaje orientados a la conclusión de sus estudios formales, gracias al apoyo de instituciones educativas locales, así como a entidades estatales que realizan capacitación en áreas técnicas como mecánica, fabricación de artesanías, peluquería y panadería.

Los participantes describen sus experiencias en el centro de “resocialización” con cierto optimismo⁶. En este entorno, se establecen diferencias notables entre las formas de aprender en la

5 El concepto de “pedazo” abarca una relación intrincada entre personas y espacios. No solo denota un lugar específico, sino que también encapsula a ciertas personas, lugares y formas de vivir. Quizás sea una de las expresiones de literacidad más poderosas que se manifiestan en las narraciones.

6 Es crucial reconocer que muchas entrevistas se caracterizaron por posiciones de deseabilidad social, donde los participantes parecían decir lo que se esperaba de ellos. Sin embargo, con el tiempo, sus opiniones se volvieron más firmes y honestas—así resultarían contrarias a la idealización moral-. Paradojicamente, esto demuestra los modos de agencia que los sujetos ejercen en estos contextos.

calle y en la escuela. Para muchos de los participantes, el centro representa un espacio donde pueden avanzar en sus estudios, así como adquirir habilidades prácticas y aprender oficios bajo un ritmo diferente al establecido por las instituciones de educación formal. En este sentido, los participantes valoran significativamente estos procesos:

Es un privilegio en estos momentos, digamos estar en bisutería. Haciendo manillitas. A dar el lavadito. Un privilegio, porque estar ahí en el patio ahí haciendo nada. Un patio, eso es un patio ahí cerrado” (Participante 1).

La experiencia en estos espacios no solo permitió a los participantes valorar positivamente la educación, sino que también les brindó una oportunidad para adquirir nuevos conocimientos y habilidades. Aunque algunos de ellos habían enfrentado dificultades previas para integrarse en los sistemas educativos tradicionales, en este contexto, encontraron un ambiente de apoyo y motivación que les permitió acercarse de una manera diferente a los procesos educativos.

De hecho, algunos de los participantes manifestaron entusiasmo por aprender y aprovechar las oportunidades que se les ofrecían en estos espacios. Como señaló el participante 4: “A mí me gusta aprender, me gusta saber cosas nuevas, así que trato de aprovechar todas las oportunidades que me dan acá”. Para otros, la experiencia en el centro les permitió retomar sus estudios y continuar su formación académica, lo cual les permitió vislumbrar un futuro diferente al que habían imaginado antes. En este sentido, es importante destacar que la educación en estos contextos de “resocialización” no solo se centra en aspectos académicos, sino que promueve el desarrollo de habilidades sociales y emocionales que les permitan a los participantes construir nuevos modos de vinculación social. De esta forma, se busca ofrecerles herramientas que les permitan enfrentar los desafíos del mundo real de una manera más efectiva y digna:

Interesante lo que he aprendido acá, he aprendido demasiado. Por ejemplo, salir de la rutina que me mantenía en la calle (...) Acá he aprendido a valorar más, aprovechar el

estudio ... a mí siempre me ha gustado el estudio, pero no le he metido el empeño, como lo he metido acá (centro de reclusión). (Participante 3)

Una característica relevante de este proceso se relaciona con el papel que los profesores ocupan en la institución. Algunos participantes muestran sentirse cómodos con los docentes y valoran su apoyo, como lo expresa el Participante 2: "Un profesor que trate bien a uno. Que si uno está enredado en algo, le explique. Que más. Que, por ejemplo, si uno no puede hacer una tarea, le ayude a uno". Este sentimiento es compartido por el Participante 8, quien afirma: "Siento que los profesores aquí en el centro de reclusión tienen una mayor vocación". En este sentido, se evidencia una relación diferente con los profesores en comparación con las prácticas que se observan en los espacios formales de enseñanza.

Para muchos de los participantes, la educación formal no había sido una opción viable; por ello, centrarse en actividades prácticas y técnicas era una forma de insertarse a las condiciones y necesidades de sus vidas en la calle. El trabajo manual se convierte en una estrategia para adquirir habilidades que les permitan tener un mayor control sobre su situación vital. Además, la realización de estas actividades les brinda una sensación de logro y autoestima, lo que es especialmente significativo dado el estigma social y la exclusión que han enfrentado.

Aunque la formación en actividades letradas no es una prioridad en estos contextos, los participantes muestran alta valoración por la educación en general. De hecho, muchos de ellos reconocen la importancia de adquirir nuevos conocimientos y habilidades. Así, comprenden la educación como una herramienta para mejorar sus vidas. Sin embargo, su experiencia previa con la educación formal puede haber sido negativa, lo que hace que se sientan más cómodos con la formación en actividades prácticas y técnicas.

En este sentido, la ocupación del tiempo libre con actividades extracurriculares en el centro de reclusión se convierte en una oportunidad para diversificar sus habilidades y reconocerse como

agentes productivos, lo que contribuye a una mayor sensación de bienestar emocional y psicológico. Así, los espacios de formación técnica pueden ser una herramienta valiosa para fomentar el desarrollo de habilidades y conocimientos que permitan a los participantes mejorar sus vidas de manera significativa.

Experiencias de la escritura y lectura: “¿Qué le guste leer?, eso es un milagro”

La lectura y la escritura son procesos que resultan desafiantes para los participantes. Estos desafíos a menudo se deben a experiencias pasadas en entornos educativos formales, donde ambas se perciben como tareas tediosas y “aburridas”, pero particularmente se caracterizan por su dificultad. Es común que muchas personas asocien estas actividades con sentimientos negativos como la tristeza y la rabia. Por ejemplo, el participante 2 lo expresaba con contundencia: “Cuando estaba leyendo me daba dificultad, me daba rabia porque no escribía bien” (Participante 2). Este tipo de sentimientos son frecuentes entre la mayoría de los estudiantes.

Aunque la experiencia con la lectura tiene variaciones importantes entre los participantes, se destaca un consenso respecto a la valoración social que se le atribuye a la lectura. Muchos consideran que la lectura y la escritura están alejadas de su realidad cotidiana, e incluso las rodea cierto nivel de mistificación: “¿Qué a uno le guste leer?, eso es un milagro” (Participante 2). Por ejemplo, el participante 6 comenta que “La experiencia con la lectura es muy poco, pero me motiva leer para saber hablar, escribir y expresarme”, frente a lo cual la participante 9 narra que: “Yo no soy de leer tanto, pero he leído algunos cuentos, he leído sobre plantas y cosas también sobre la enfermería, (...) leo cuando algo me llama la atención”. Estos enunciados reflejan una tendencia que reconoce que, aunque la lectura no sea parte de su vida diaria, algunos sí le reconocen su importancia para el crecimiento y desarrollo personal.

La lectura es valorada por los participantes como una herramienta que les permite ampliar sus horizontes, conocer nuevas ideas y puntos de vista. Además les brinda la posibilidad de

acceder a diferentes formas de pensamiento y conocimiento. Al respecto, el participante 1 señala que: "Pues leer le abre mucho la mente a uno. Y uno lee más. Uno aprende más cosas, conoce más. De unos libros de los cuales hay, uno puede conocer. La lectura es muy cosa muy buena" lo cual corrobora la participante 10 "Cada libro que uno se lee (..) la historias, los cuentos, algo se le queda a uno. Uno aprende más de la vida, de la mente de otras personas". Esto muestra la importancia de la lectura para ampliar conocimiento y habilidades imaginativas: "yo cuando estoy leyendo y que tal, uno se imagina todo lo que está pasando y cuando escribo, hay cosas que uno no sabe cómo decirlas y uno las escribe y salen más fácil"(Participante 8). Igualmente, la lectura para algunos participantes resulta interesante cuando se remite a temáticas asociadas a los problemas sociales o la realidad de violencia de las calles. Uno de los participantes menciona que, en su grupo, surgió un interés marcado por las biografías de personas vinculadas con actividades delictivas.

En el contexto de la "resocialización", la escritura adquiere una importancia especial para los participantes debido a su componente emocional y afectivo. El participante 5 comenta que: "Antes escribía desde que me levantaba, escribía el sentimiento inicial, cómo uno se levanta, la frase del día. Algún propósito a cumplir". La escritura se convierte en un medio para expresar y transitar emociones complejas que pueden surgir en situaciones difíciles de la cotidianidad. Para muchos participantes, la escritura es una forma de desahogo y liberación emocional que les permite expresarse con mayor libertad y sin temor a ser juzgados. El participante 3 expresa que: "Me desahogo escribiendo, ya que no soy de expresarme mucho". Esta función es reconocida por varios participantes, quienes encuentran en la escritura una herramienta efectiva para el autoconocimiento y la autorreflexión. Igualmente, la escritura aparece en momentos en los cuales los participantes se encuentran en situaciones complejas y se convierten en modos de expresión:

Me gusta escribir, sobre todo cuando tengo mucha ansiedad e insomnio en las noches. Pero leer si me cuesta, pero leo

cosas que me llamen la atención como extrañas y que me generen dudas. (Participante 3)

Y complementa:

Me gusta escribir canciones de Hip Hop y Rap. (Participante 3)

Los usos de la escritura se centran especialmente en la experiencia emocional, y su expresividad genera un sentido de liberación. Al respecto, el participante 4 señala que “He escrito cartas, poemas, frases. Me mantengo escribiendo ahí (celda) (...) y me sirve para desestresarme”. En este aspecto, coincide el participante 9 que señala: “me gusta escribir canciones, a veces cuentos, cartas (risas), mentiras me gusta escribir mucho”. (Participante 9). Aquí la escritura se vincula como expresión de sentimientos cotidianos, pero también como una forma de visibilizar de las experiencias vividas. Durante la entrevista, la participante 10 cantó una canción escrita por ella:

Decepciones que alimentan mis canciones. El paso de los años sepultó mis emociones, pero te lo juro que no son mis intenciones. Solo soy un ciego perdido en la oscuridad, en este mundo absurdo que llaman humanidad. No hay un GPS que ubique la vanidad que todos aparentan para esconder su soledad. Llenan los vacíos en las cosas materiales, fatales, instrumentales.

También se observa la complejidad que enfrentan los participantes en los procesos de lectura y escritura, ya que, para muchos de ellos, estas actividades se asocian con sentimientos negativos como la tristeza y la rabia. Sin embargo, a pesar de estas dificultades, la mayoría de los participantes reconoce la importancia de la lectura y la escritura como herramientas para ampliar sus horizontes, conocer nuevas ideas y acceder a distintas formas de pensamiento y conocimiento. La escritura adquiere una importancia especial por su dimensión expresiva o catártica. Se convierte en un medio para expresar y transitar emociones complejas que se han desarrollado en sus trayectorias biográficas. Para muchos, la escritura es una forma de desahogo y liberación emocional que les permite expresarse con mayor libertad y sin temor a ser

juzgados. Los usos de la escritura tienen un particular acento en aspectos que convocan la experiencia emocional, pero también permiten que emerjan discursos que están reclusos e invisibilizados en estos lugares.

Discusión

El concepto de literacidad resulta útil para reflexionar sobre los usos de la lectura y la escritura, pero su alcance trasciende este propósito. Es esencial comprender los contextos sociales, culturales e históricos en los que se llevan a cabo estos procesos al considerar la literacidad y su especificidad conceptual. Por tanto, reflexionar sobre la literacidad permite comprender los sentidos de la lectura y la escritura como actividades que se establecen más allá de los marcos formales e institucionales de enseñanza. En este sentido, coincidiendo con lo propuesto por Cassany (2005), la literacidad se sitúa como una práctica social y permite develar algunas dinámicas de la historicidad de los sujetos. Las narrativas de los participantes muestran que la experiencia de la literacidad ocurre tanto en contextos formales como en la vida cotidiana, atravesada por la violencia, el consumo de sustancias y la precariedad social.

En el ámbito educativo formal, se constata la presencia de obstáculos y limitaciones que dificultan el acceso a una educación de calidad. Aunque en Colombia se ha producido un importante avance en la ampliación de la cobertura escolar, los espacios educativos en contextos desfavorecidos continúan padeciendo las consecuencias del conflicto armado y de las nuevas formas de violencia generadas por el crimen organizado, las cuales se asocian con el narcotráfico (Álvarez-López et al., 2020). En esta línea, el consumo de sustancias psicoactivas ha afectado a las instituciones educativas de manera significativa y ha propiciado la vulneración de derechos de las niñas y niños. En este sentido, las narrativas de los participantes permiten situar algunas de las problemáticas que constituyen la experiencia cotidiana de la educación en el contexto colombiano, como el consumo de sustancias, el acoso escolar, la exclusión social y la deserción escolar.

Para muchos de los participantes, los procesos educativos representan desafíos no solo a nivel cognitivo, sino también en términos afectivos y emocionales. De hecho, muchos de ellos perciben que las actividades escolares carecen de sentido y no se relacionan con sus experiencias cotidianas, coincidiendo con lo planteado por Tejada y Vargas (Tejada y Vargas, 2007), cuando indican que la educación básica “no logra la práctica cotidiana de la lectura y la escritura ni mucho menos el placer de leer y escribir” (p.215). Es necesario reconocer que el contexto educativo presenta complejidades sociales, culturales y subjetivas, lo que dificulta el aprendizaje de la lectura y la escritura. Esto ocurre especialmente para quienes enfrentan problemas familiares, duelos, situaciones de abuso o carencias básicas. En síntesis, el entorno educativo se convierte en un espacio de interseccionalidad en el que convergen múltiples factores que afectan la capacidad de los estudiantes para involucrarse y aprender.

La interrupción de los procesos educativos y la consecuente deserción escolar son aspectos determinantes en la experiencia de vida de los participantes. Cuando ocurre esta ruptura, los jóvenes suelen involucrarse de manera más significativa en la vida en la calle, lo que puede incluir prácticas como la mendicidad, la prostitución y otras actividades que los sitúan en ámbitos de exclusión social (Walker-Dalhouse y Risko, 2008). Cabe destacar que, aunque la deserción escolar no es la única causa de este fenómeno, sí se evidencia en las narraciones de los participantes como un factor que contribuye a su transición hacia estas prácticas y, por lo tanto, a su posterior proceso de “resocialización”. Sin embargo, afirmar que la deserción escolar es la única causa sería una interpretación mecanicista y limitada (Meléndez-Monroy et al., 2016).

Se reconoce la importancia de los usos cotidianos de la literacidad en el contexto de la calle. En este sentido, las relaciones de los participantes con la cultura escrita y oral están influenciadas por las prácticas asociadas a la vida en la calle. Esto incluye un interés por ciertos géneros musicales, el uso de jerga específica y estrategias para sobrevivir en entornos hostiles (Moje, 2000). Estos aspectos son recurrentes en las narraciones de los participantes, lo que demuestra que el uso de la literacidad se extiende

a ámbitos tan complejos tan complejos como la construcción de la identidad, las prácticas de socialización y las actividades más elementales para la supervivencia, como la búsqueda de alimento entre los desechos, expresión de la precariedad extrema que enfrentan.

Estos aspectos ponen de manifiesto la presencia de usos de la literacidad que ya han sido identificados en trabajos de investigación previos y muestran la diferenciación entre grupos sociales (Hernández-Zamora, 2018). De este modo, se evidencia que la literacidad no es un fenómeno aislado, sino que está intrínsecamente relacionado con el contexto en el que se desarrolla y con las relaciones de poder que lo atraviesan (Moje et al., 2004). A menudo, estas relaciones de poder exceden el conocimiento de las personas y pueden tener un impacto significativo en sus vidas.

Considerando lo anterior, es relevante destacar que, más allá de las narrativas moralizantes que suelen rodear el consumo de sustancias psicoactivas, es necesario reconocer que también es una práctica social y cultural, la cual configura la trayectoria biográfica e histórica de los participantes. Si bien los efectos de estos consumos inciden significativamente en los procesos de aprendizaje y la vida afectiva de los participantes, es fundamental considerar que el consumo de sustancias se constituye como el marco contextual que moldea posturas morales, modos de expresión y los intereses culturales de los participantes. Esto se evidenció gracias a una comprensión de la literacidad que no se centró exclusivamente en las prácticas letradas, sino que permitió reconocer su particular relación con la cultura escrita. En este punto, el planteamiento de Montes y López (2017) respecto a las literacidades vernáculas resulta relevante para pensar en aquellas que se caracterizan por expresarse en contextos no institucionalizados y que, como lo señala Salomon (2004), delimitan un perímetro grupal entre un "nosotros" y los "otros".

Otro aspecto importante en los procesos biográficos relacionados con el uso de la literacidad en los contextos de "resocialización" consiste la valoración del aprendizaje desde un enfoque práctico y funcional. En estos lugares, los participantes encuentran que este tipo de aprendizajes son valiosos para sus vidas y

les permiten pensar en su subsistencia futura sin recurrir a prácticas ilegales. Aunque estas acciones pueden ser vistas externamente como excesivamente ingenuas y optimistas, para los participantes representan auténticos *mundos de posibilidad*. De este modo, estas literacidades no vernáculas en estos espacios implican modos de establecer y proyectar otros sentidos de mundo y de vida, lo cual constituye en sí mismo una práctica transformadora (Frugoni, 2020). Sin embargo, no se pierde de vista como estas experiencias siguen siendo moduladas bajo lógicas de control y disciplina del cuerpo en las cuales la escritura y la lectura aparecen cómo técnicas de control o resistencia.

Por último, se constata que la lectura y la escritura representan para los participantes un desafío a nivel cognitivo, emocional y existencial. Esto se relaciona con la concepción elitista y colonial que se tiene de estos procesos, considerándolos como alejados de la vida cotidiana y ajenos para sus vidas. Sin embargo, paradójicamente, la escritura aparece en la vida de los participantes como una forma de expresión que refleja su condición de sujetos atravesados por circunstancias sociales, históricas y culturales que han moldeado sus trayectorias. Así, la escritura de poemas y canciones se convierte en una manera de transitar las emociones, pero también como expresión de agencialidad política y social que se hace visible gracias a una interpretación de la literacidad que excede la institucionalidad del saber. Una literacidad no domesticada.

Conclusiones

La literacidad no es sólo útil para reflexionar sobre el valor de la lectura y escritura, sino también para comprender el significado de estas actividades más allá del marco formal e institucional de la educación. En el ámbito educativo existen complejidades sociales, culturales y subjetivas que obstaculizan el acceso a una educación de calidad. Se evidenció que para los participantes, los procesos educativos representan no solo un desafío a nivel cognitivo, sino también afectivo y emocional, ya que en ocasiones las actividades escolares carecen de significado y no tienen relación con sus experiencias diarias. El abandono escolar es un factor decisivo

en la experiencia de vida de los jóvenes, que a menudo se involucran más en la vida en la calle, lo que puede incluir prácticas como la mendicidad, la prostitución y otras actividades que los sitúan en experiencias de vulneración.

En el contexto de la calle, las relaciones de los participantes con la cultura escrita y oral se ven moldeadas por las prácticas asociadas a la vida en la calle, lo que demuestra que el uso de las habilidades de lectura y escritura se extiende a ámbitos que no son necesariamente deseables por los ideales de la cultura. Es importante reconocer la presencia de la literacidad en contextos que no están relacionados con el entorno educativo formal, lo que nos permite desentrañar algunas de las dinámicas de la historicidad de los temas y comprender mejor las complejas realidades sociales y culturales en las que se desarrollan.

Agradecimientos

El artículo se deriva de una investigación financiada por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia (Minciencias) y la Gobernación de Risaralda, y desarrollada en colaboración con investigadores de la Universidad Cooperativa de Colombia y la Universidad Tecnológica de Pereira. Agradecemos el apoyo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), del Centro de Reeducción de Menores de Pereira (CREEME) y de la Fundación Hogares Claret. En especial, expresamos nuestro reconocimiento a Laura Ortiz y Elkin Moreno, profesionales de Minciencias, por su acompañamiento y apoyo en el desarrollo del proyecto, así como a los adolescentes y jóvenes participantes, al personal técnico y pedagógico, y a todos los miembros de las instituciones vinculadas.

Referencias

Álvarez-López, Á. M., Carmona-Valencia, N. J., Pérez-Rendón, Á. L., y Jaramillo-Roa, A. (2020). Factores psicosociales asociados al consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes de Pereira, Colombia. *Universidad y Salud*, 22(3), 213-222. <https://doi.org/10.22267/rus.202203.193>

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* (p. 109). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Blanco-Suarez, J. O., Duarte-Romero, L., y Aragon-Salazar, M. (2017). Neoliberalism and School. The Colombian School transformation by neoliberal politics. *Revista Republicana*, 23, 93-128. <http://dx.doi.org/10.21017/Rev.Repub.2017.v23.a32>

Canales-Reyes, R. (2021). La educación como un derecho: Chile en tiempos de pandemia. *Revista Linhas*, 22(48), 106-121. <http://dx.doi.org/10.5965/1984723822482021106>

Cassany, D. (2005). Literacidad crítica: Leer y escribir la ideología. *Taller en el IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.

Domínguez, Q., Sánchez, É. R., y Ojeda, M. M. (2022). “Miradas otras”: Promoviendo prácticas de lectura y escritura desde una cárcel mexicana. *Sinéctica*, 58. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0058-005](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-005)

Frugoni, S. A. (2020). El hilo de Beto. En C. Bartalini y M. Biagini (Eds.), *I Simposio Internacional Literaturas y Conurbanos (Universidad Nacional Arturo Jauretche, 5, 6 y 7 de junio de 2019)*. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14519/ev.14519.pdf

Gadamer, H.-G. (1998). Sobre el círculo de la comprensión. En *Verdad y método II* (pp. 63-70). Sígueme.

González-Rodríguez, M. C., y Londoño-Vásquez, D. A. (2019). Estrategias pedagógicas de literacidad: Experiencia significativa en una Institución Educativa de Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 253-268. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17115>

Hernández-Zamora, G. H. (2018). Literacidad y aprendizaje de adultos: Teoría e investigación en la era del capitalismo global. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(2), 9-42.

- Jaramillo-García, O. A. (2020). *Prácticas artísticas y modos de subjetivación: Cuerpos apasionados y cuerpos vibrantes*. Fondo Editorial, Universidad de Manizales.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 2006, num. 19, p. 87-112.
- Lorenzatti, M. del C. (2011). *Procesos de literacidad y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos*. Narvaja Editor.
- Lorenzatti, M. del C., Blazich, G., y Arrieta, R. (2019). Aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad al campo de la educación de jóvenes y adultos. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 295-301. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a06>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146.
- Meléndez-Monroy, Y., Salgado-Rubio, N., Correa-Rojas, C., y Rico-Carmona, A. (2016). Factores no académicos relacionados con la deserción escolar en jóvenes de instituciones educativas colombianas. *Búsqueda*, 3(17), 214-225. <https://doi.org/10.21892/01239813.290>
- Moje, E. B. (2000). "To be part of the story": The literacy practices of gangsta adolescents. *Teachers college record*, 102(3), 651-690. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00071>
- Moje, E. B., Ciechanowski, K. M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., y Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading research quarterly*, 39(1), 38-70. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.1.4>
- Montes, M. E., y López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: Enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles educativos*, 39(155), 162-178.
- Montes-Miranda, A., Gamboa-Suárez, A., y Lago de Fernández, C. (2013). La educación básica en Colombia: Una mirada a las políticas educativas. *Saber, Ciencia y Libertad*, 8(2), 141-155.

Mora-Cortés, A. F. (2016). *Desigualdades y financiación de la educación básica y media en Colombia: Balance y perspectivas*. Planeta Paz. Sectores Sociales Populares para la Paz de Colombia.

Salomon, F. (2004). Literacidades vernáculas en la provincia altiplánica de Azángaro. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (p. 109). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Sandage, S. J., Cook, K. V., Hill, P. C., Strawn, B. D., y Reimer, K. S. (2008). Hermeneutics and psychology: A review and dialectical model. *Review of General Psychology*, 12(4), 344-364. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.12.4.344>.

Scott, J. W. (1992). Experience. En J. Butler y J. W. Scott (Eds.), *Feminists theorize the political* (pp. 40-58). Routledge.

Seebohm, T. M. (2004). *Hermeneutics: Method and methodology*. Kluwer Academic Publishers.

Street, B. (2004). Los nuevos estudios de literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (p. 109). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Tejada, H., y Vargas, A. (2007). Hacia una integración de la literacidad crítica, la literacidad funcional y la literacidad cultural. *Lenguaje*, 35(2), 197-219. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v35i2.4857>

Torralba, G., y Marzà, A. (2022). « Mamá, vamos a escribirlo todo»: Los textos identitarios como facilitadores de la literacidad plurilingüe. *Bellaterra journal of teaching and learning language and literature*, 15(2), 0005.

Walker-Dalhouse, D., y Risko, V. J. (2008). Homelessness, poverty, and children’s literacy development. *The Reading Teacher*, 62(1), 84-86.