

Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos

¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos?¹

► Brian V. Street²

El artículo da una mirada al reto que representan para la tarea educativa de los jóvenes los complejos asuntos presentes y futuros sociales, económicos y culturales. Analiza qué nuevos valores, habilidades y conocimientos se requieren, qué prácticas alfabetizadoras pueden contribuir en esta nueva realidad en la que pareciera que las políticas de los países se oponen a lo que clarifica la investigación. Brian Street ofrece estas reflexiones acerca de la nueva alfabetización desde su rica experiencia como teórico del aprendizaje, la lingüística, la antropología y la docencia

¿Cómo se redefinirán las prácticas de alfabetización en relación no sólo con el surgimiento de las tecnologías digitales sino también respecto a las formas mezcladas de la identidad social, del trabajo, de la vida cívica e institucional que están emergiendo, así como respecto a las redistribuciones de la riqueza y el poder asociadas con la globalización económica y cultural? (Luke, 2003: 133)

¿Qué formas de conocimientos, habilidades y valores necesitan los jóvenes para transformarse en eficaces ciudadanos pensantes y actuantes de las complejas sociedades del siglo XXI? Los mundos sociales cambiantes del trabajo y la ciudadanía exigen una nueva respuesta educativa: nuevas alfabetizaciones. (Rúbrica del Seminario ESRC de la Serie Oxford 2005 "Conocimiento político, ciudadanía y democracia")

Me gustaría aprovechar la oportunidad que me brinda este trabajo para reflexionar sobre las formas en que podríamos abordar las cuestiones que surgen a raíz de las citas anteriores. Por supuesto, en este breve espacio no puedo dar respuesta a la interrogante que plantea Luke (2003) y otros autores concerniente a las nuevas alfabetizaciones que se necesitan para cada uno de los complejos asuntos sociales, económicos y culturales; empero, me gustaría adelantar algunas proposiciones sobre las formas mediante las cuales los mencionados temas se pudieran tratar, y así contribuir al desarrollo de discusiones sobre este proceso. Al abordar el mencionado problema como teórico del aprendizaje calificado en Inglés, Antropología y Lingüística aplicada y que ahora docente de una escuela, poseo una mezcla particular de conceptos y métodos que puedo ofrecer. Asimismo, estoy muy consciente de la importancia que tiene hacer explícitos dichos conceptos y métodos. En este campo, suele suceder que las políticas y la práctica se ven impelidas por suposiciones implícitas que si se hicieran visibles y pudiesen cuestionarse,

1 Traducción del inglés por Demetrio Garmendia. Se contó con la revisión del texto traducido de Ma. de Lourdes Aravedo Reséndiz.

2 Investigador y profesor del King's College, en Londres.

podrían parecer una base menos segura para la acción, que lo que son cuando permanecen ocultas. Por consiguiente, comenzaré dando un resumen de los marcos teóricos actuales que considero contribuirán a este análisis, así como de mis propios antecedentes y de lo que apporto a este enfoque. En particular, traeré a colación el trabajo realizado en el marco de los Estudios sobre la Nueva Alfabetización, la multimodalidad y las teorías de la tecnología y de los artefactos, antes de exponer alguna de las respuestas educativas que se hacen evidentes en diversos países, conforme se avienen con los retos que plantean las nuevas alfabetizaciones. También expondré algunas ideas del porqué la política de algunos países, sobre todo de Estados Unidos y Gran Bretaña, parece que está yendo en la dirección opuesta a lo que esta base de investigación nos dice que se necesita.

Alfabetizaciones a través de los contextos culturales

Estudios sobre la Nueva Alfabetización (ENA)

Lo que se ha llegado a conocer como “Estudios sobre la Nueva Alfabetización” (ENA), se refiere a un conjunto de trabajos que en los últimos 20 años ha considerado al estudio de la alfabetización no como un asunto de medición o de habilidades, sino como prácticas sociales que varían de un contexto a otro. Desde mi punto de vista, esta perspectiva social surge a raíz de las experiencias en poblados iraníes durante la década de 1980 que desde entonces se han venido reforzando con la experiencia de programas de alfabetización en Nepal, Sudáfrica, India y Estados Unidos, entre otros lugares. Viajé a Irán durante la década de 1970 con el objeto de llevar a cabo una investigación de campo antropológica. No fui a estudiar específicamente la “alfabetización”, sino a vivir en un poblado de la montaña donde se estaba llevando a cabo una enorme cantidad de trabajo de alfabetización. Me vi envuelto en los asuntos conceptuales y retóricos concernientes a la representación de esta variedad y complejidad de la actividad alfabetizadora, en un momento en el que mi encuentro con personas ajenas al poblado hizo emerger la representación dominante que los consideraba como iletrados, como pueblerinos atrasados. Al observar con más atención la vida del poblado a la luz de estas caracterizaciones, me percaté de que en realidad no sólo se daba ahí una gran cantidad de conocimiento, sino que existían muy distintas prácticas asociadas con la alfabetización: las relacionadas con la escuela coránica tradicional, las de las nuevas escuelas estatales y las que había entre los comerciantes para realizar sus actividades de compra y venta de frutas en los mercados urbanos. Si a estas complejas variaciones de la alfabetización que sucedían en una pequeña localidad, las agencias extranjeras (es decir, el ministerio de educación estatal, la UNESCO, las campañas alfabetizadoras) las caracterizaban como una actividad iletrada, ¿también podría suceder lo mismo en otras situaciones?

Conservé esta imagen en mi mente conforme iba observando e investigando la alfabetización en otras partes del mundo, por ejemplo en la Filadelfia urbana, en Sudáfrica, en India y en Gran Bretaña. En todos estos casos, oí las voces dominantes que caracterizaban a los lugareños como personas analfabetas (en la actualidad los medios masivos de comunicación ingleses están repletos de tales anécdotas, véase Street, 1997), en tanto que la observación etnográfica básica y sensible a la alfabetización evidencia una rica variedad de prácticas (Barton y Hamilton, 1998; Heath, 1983). Cuando las campañas de alfabetización se ponen en marcha para llevar la alfabetización a los iletrados (“llevar la luz a la oscuridad”, como frecuentemente se caracteriza), me sorprende preguntándome en primer lugar qué prácticas alfabetizadoras hay ahí y la forma en que se relacionan con las prácticas alfabetizadoras de los promotores. En muchos casos estas últimas fracasan; pocas personas asisten a las clases y las que lo hacen, desertan (véase Abadzi, 2003) precisamente porque se les exige que aprendan prácticas alfabetizadoras de un extranjero y a menudo de un grupo ajeno a ellos. Aun cuando a largo plazo muchos lugareños desearan cambiar sus prácticas y adoptar algunas vinculadas con la sociedad occidental o urbana, es probable que una imposición brutal de aquéllas –que propician la marginalización y niega la experiencia local– alejen incluso a los que inicialmente estaban motivados.

Así pues, la investigación tiene una tarea que llevar a cabo haciendo evidente la complejidad de las prácticas comunitarias alfabetizadoras locales cotidianas y desafiando los estereotipos y la miopía dominantes. En verdad, esta labor se ha convertido en un impulso fundamental para mi investigación, para mi enseñanza y para mi obra escrita tanto en el ámbito de la comunidad de investigadores como en la arena pública. Dar seguimiento a las implicaciones que tiene lo anterior para el diseño de programas –que incluye la investigación de las prácticas alfabetizadoras locales, realizada con antelación a los programas– así como para el currículo, la pedagogía y la valoración/evaluación constituye una tarea que exige, en primer lugar, una conceptualización más desarrollada de los aspectos teóricos y metodológicos involucrados en la comprensión y representación de las prácticas alfabetizadoras locales.

En este enfoque han tenido una influencia particular aquellos que defienden una perspectiva etnográfica, la cual se contrapone al carácter individualista y experimental de los enfoques de la alfabetización que campean en el terreno de la investigación y de la política. Gran parte del trabajo de esta tradición etnográfica (Barton y Hamilton, 1999; Collins, 1995; Gee, 1999; Heath, 1993; Street, 1993) se ha centrado en los significados y usos cotidianos de la alfabetización en contextos culturales específicos y los ha vinculado de manera directa con la forma en que entendemos la labor de los programas de alfabetización, que por sí mismos se convierten entonces en sujeto de investigación etnográfica (Robinson-Pant, 2005; Rogers, 2005).

Al tratar de caracterizar estos nuevos enfoques con el objeto de comprender y definir la alfabetización, hice referencia a una distinción entre un modelo de alfabetización

“autónomo” y uno “ideológico” (Street, 1984). El primero funciona con base en la suposición de que la alfabetización en sí misma, de manera autónoma, tendrá efectos en otras prácticas sociales y cognitivas. Sostengo que este modelo enmascara las suposiciones culturales e ideológicas que lo apuntalan, de modo que éstas se presentan como si fuesen neutrales y universales. La investigación realizada con el enfoque de la práctica social desafía esta concepción y afirma que en los enfoques de la práctica dominante basados en el modelo autónomo simplemente se imponen las concepciones occidentales (o urbanas) de la alfabetización sobre otras culturas (Street, 2001). El modelo alternativo, ideológico, de la alfabetización brinda un punto de vista culturalmente sensible respecto a las prácticas alfabetizadoras, conforme varían de un contexto a otro. Este modelo arranca de premisas distintas a las del modelo autónomo. A diferencia de éste, postula que la alfabetización constituye una práctica social y no únicamente una habilidad técnica y neutral; además sostiene que siempre está inmersa en principios epistemológicos socialmente construidos. Las formas en que las personas emprenden la lectura y la escritura están enraizadas en concepciones sobre el conocimiento, la identidad y el ser. En este sentido, tanto los significados como las prácticas de la alfabetización siempre están en debate; en consecuencia, sus versiones particulares son en todo momento ideológicas; siempre están arraigadas a una visión particular del mundo que suele estar acompañada por un deseo, consciente o inconsciente, de que esa concepción sobre la alfabetización domine y marginalice a otras (Gee, 1990). El argumento a favor de las alfabetizaciones sociales (Street, 1995) propone que el compromiso con la alfabetización siempre significa un acto social, incluso desde el comienzo. Las formas en que los maestros o los facilitadores y sus estudiantes interactúan ya constituyen una práctica social que afecta tanto a la naturaleza de la alfabetización aprendida como a las ideas sobre la alfabetización que tienen los participantes, lo anterior se aplica tanto para los nuevos aprendices como para sus posiciones en relación con el poder. No resulta válido sugerir que la alfabetización puede “darse” de manera neutral y que sus efectos sociales sólo se experimentan o se añaden posteriormente.

Por las razones anteriores, así como por el fracaso de muchos programas de alfabetización tradicionales (Abadzi, 1996, Street, 1999), los académicos, los investigadores y los practicantes que se dedican a la alfabetización en diferentes partes del mundo han llegado a la conclusión de que el modelo autónomo de la alfabetización, sobre el cual se basa la gran mayoría de prácticas y programas, no ha constituido una herramienta intelectual apropiada ni para la comprensión de la diversidad de la lectura y escritura alrededor del mundo, ni para el diseño de programas prácticos que tal diversidad exige, todo lo cual se satisfaría mejor mediante un modelo ideológico (Aikman, 1999; Doronilla, 1996; Heath, 1983; Hornberger, 1997, 2002; Kalman, 1999; King, 1994; Robinson-Pant, 1997; Wagner, 1993). Así pues, la interrogante que plantea este enfoque para los encargados de definir las políticas y para los diseñadores de programas –tal y como evidencia la

descripción etnográfica de Kulick y Stroud (1993) sobre los misioneros que alfabetizaron a los habitantes de Nueva Guinea– no se refiere simplemente al impacto de la alfabetización (medido en términos de un índice de desarrollo neutral), sino más bien a la manera en que los lugareños afianzan las nuevas prácticas comunicativas introducidas. En este sentido, la alfabetización ya forma parte de una relación de poder; además, la manera en que la gente la hace suya depende de las prácticas sociales y culturales y no sólo de factores pedagógicos y cognitivos. Estas relaciones y contingencias plantean interrogantes que necesitan examinarse en cualquier programa de alfabetización, a saber: ¿cuál es la relación de poder entre los participantes? ¿Cuáles son los recursos? ¿Qué pasa con las personas si adoptan una forma de alfabetización en vez de otra? ¿De qué manera los alfabetizados ponen en entredicho las concepciones dominantes de la alfabetización?

Este enfoque posee implicaciones para la investigación y para la práctica. Los investigadores, en vez de privilegiar las particulares prácticas de alfabetización que son familiares para su propia cultura, no emiten un juicio sobre lo que representa la alfabetización para las personas con las que están trabajando, hasta que esos mismos investigadores son capaces de comprender lo que dicha alfabetización significa para los alfabetizados mismos y hasta conocer con base en qué contextos sociales derivan su significado la lectura y la escritura. Desde un punto de vista culturalmente más sensible, podría considerarse que muchas personas consideradas analfabetas, de acuerdo con el modelo autónomo de alfabetización, llevan a cabo un uso significativo de prácticas de alfabetización para determinados propósitos y contextos específicos. Por ejemplo, los estudios han sugerido que incluso la gente no alfabetizada se encuentra involucrada en actividades de alfabetización, de manera que la frontera entre la persona alfabetizada y la no alfabetizada resulta menos obvia que lo que indican las medidas individuales de alfabetización (Doronilla, 1996; Maddox, 2005). No obstante, los académicos a menudo son incapaces de hacer explícitas las implicaciones que tal teoría tiene para el trabajo práctico. En las condiciones presentes del mundo cambiante, ese distanciamiento por parte del mundo académico ya no posee legitimidad alguna. De igual forma, los que deciden las cuestiones políticas y los practicantes o no siempre hacen suyos esos hallazgos académicos o adoptan una postura (que con mucha frecuencia se identifica con el modelo autónomo), ignorando muchas otras que se han delineado aquí. Así pues, tales hallazgos plantean asuntos importantes para la investigación de la alfabetización en general y para las políticas de alfabetización y capacitación en particular.

Eventos y prácticas de alfabetización

Los conceptos clave pertenecientes al campo de los Estudios sobre la Nueva Alfabetización (ENA) –que quizá nos permitan superar dichas barreras al aplicar estas nuevas concepciones de la alfabetización a contextos específicos y a programas prácticos– incluyen los

conceptos *eventos de alfabetización* y *prácticas de alfabetización*. Heath (1982) caracterizó a los casos de alfabetización como “cualquier ocasión en la que una parte de un escrito es integral a la naturaleza de las interacciones de los participantes y de sus procesos interpretativos” (p. 50). Utilicé la frase *prácticas de alfabetización* (Street, 1984) como un medio para llamar la atención en “las prácticas sociales y en las concepciones de la lectura y la escritura” (p. 1), aunque más adelante refiné el término, tanto para considerar los eventos (en el sentido de Heath) como para poner un mayor énfasis en los modelos sociales de la alfabetización que los participantes aplican a esos eventos y que les dan sentido (Street, 1988). Barton, Hamilton y otros colegas de la Universidad Lancaster retomaron los anteriores conceptos y los aplicaron en sus propias investigaciones de tal forma que tuvieron una gran influencia tanto en Gran Bretaña como a nivel internacional (véase Barton y Hamilton, 1999). El asunto de la alfabetización dominante y no dominante, informal o vernácula, resulta fundamental para la combinación que hacen ellos de los enfoques “situados” e “ideológicos” sobre la alfabetización.

Los “límites de lo local”

Esta posición, a su vez, ha sido blanco de críticas recientes. Brandt y Clinton (2003) se refirieron a los “límites de lo local”. Ellos, junto con otros académicos (véase Collins y Blot, 2003), cuestionaron el enfoque situado de la alfabetización por no darle suficiente reconocimiento a las formas en que la alfabetización suele llegar desde afuera a la experiencia local de una comunidad particular, lo cual constituye una característica común de muchos programas de alfabetización. En otras ocasiones (Street, 2003) sintetice varios de estos textos –así como los argumentos que brindan– y desde una perspectiva etnográfica ofrecí algunos argumentos en contra. Por ejemplo, los practicantes de los ENA considerarían este asunto con la aparente formulación de que las alfabetizaciones distantes llegan a contextos locales con su fuerza y su significado intactos. Tal y como Kulick y Stroud (1993) lo señalaron (véase lo arriba mencionado), los lugareños asumen cada vez con mayor frecuencia estas nuevas prácticas y las adaptan a las circunstancias locales. El resultado de encuentros globales-locales alrededor de la alfabetización siempre da como resultado un nuevo producto híbrido, en vez de una única versión esencializada de alguno de ellos. Los ENA se centran en estas prácticas de alfabetización híbridas, más que en hacer romántico lo local o en ceder ante el privilegio dominante de lo supuestamente “global”. Como veremos cuando analicemos las aplicaciones prácticas de los ENA a través de los contextos educativos, el reconocimiento de este carácter híbrido es lo que subyace en el corazón del enfoque de los ENA sobre la adquisición de la alfabetización, en lo que respecta a la relación que hay entre las prácticas de alfabetización local y las prácticas escolarizadas.

Antes de que obtengamos esas respuestas educativas, me gustaría traer a colación otros dos marcos teóricos que resultan útiles a la hora de considerar los aspectos

asociados con la práctica de alfabetización en el presente contexto. La perspectiva conocida como “multimodalidad” está asociada de manera especial con el trabajo que Günter Kress lleva a cabo en Gran Bretaña y hace referencia a la “tecnología” y los “artefactos culturales”.

Multimodalidad

Kress (2003) argumenta que los sistemas educativos en particular y las sociedades occidentales en general, han hecho un énfasis excesivo en la importancia de la escritura y el habla en tanto modos de representación centrales y conspicuos. Se ha supuesto que el lenguaje es el sitio privilegiado para la creación de significado y que por consiguiente los sistemas educativos debieran centrarse en capacitar a las nuevas generaciones en la escritura y el habla. El trabajo de Kress y de sus colegas (*véase* Kress y van Leeuwen, 1996; Kress *et al.*, 2005) ha intentado cambiar tal énfasis a favor de un reconocimiento de la forma en que otros modos (visuales, gestuales, cinestésicos, tridimensionales) desempeñan su papel en prácticas comunicativas clave. Tal y como él y yo externamos en el prefacio de un libro que se titula significativamente *Travel Notes from the New Literacy Studies: Case Studies of Practice* [Notas de viaje desde los Estudios sobre la Nueva Alfabetización: estudios de caso de práctica] (Pahl y Rowsell, 2006):

Así pues, uno de los mayores énfasis [que se hacen] en el trabajo de la multimodalidad es en el desarrollo de “un lenguaje de la descripción” para aquellos modos que nos permiten ver sus formas características, sus posibilidades de acción y sus maneras distintivas en las que interactúan entre sí. [De la misma manera que] los que están en el campo de los Estudios sobre la Nueva Alfabetización (ENA) han intentado proporcionar un lenguaje de la descripción a fin de concebir la alfabetización como una práctica social en sus ambientes sociales, [de esa misma forma en la multimodalidad] se da un intento por cambiar el excesivo énfasis que en el pasado –sobre todo en los contextos educativos de las más variadas clases– se ponía en la alfabetización como una habilidad estática, para ahora subrayar la descripción de las múltiples prácticas de alfabetización conforme varían a lo largo de culturas y contextos. Una teoría semiótica social (de la multimodalidad) se interesa en los hacedores de símbolos, en la elaboración de símbolos y en los símbolos. Al hacer de los símbolos su objeto de estudio, se centra precisamente en aquello de “lo que están hechos” los símbolos, en las posibilidades de acción, en la materialidad y en la procedencia de los modos y del símbolo en ese modo. Al enfocarse en los hacedores de símbolos y en la elaboración de los símbolos, necesariamente le incumbe la ubicación social, la historia y la formación de los hacedores de símbolos, así como sus ambientes sociales en los cuales los elaboran (p. viii).

Kress vincula de manera explícita su interés histórico y teórico de la naturaleza de los símbolos y el cambio hacia comprensiones más multimodales con la preocupación por el tipo de transformaciones sociales que Luke señaló en la cita documentada al principio:

Esto resulta oportuno y necesario justo porque los asuntos candentes de la representación y la comunicación han proliferado a la par de los profundos cambios en los ámbitos social, cultural, económico y tecnológico; asuntos para los que aún no se tienen respuestas. Lo que se necesita dentro de este contexto es plantear preguntas; además, el brindar enfoques compatibles y complementarios de los ENA y de la multimodalidad proporciona una manera para seguir adelante (Kress y Street, 2006: ix).

Los tipos de interrogantes que este enfoque plantea para los que están interesados en la educación y en su papel en esta nueva era incluyen: ¿qué *es* un modo?, ¿cómo interactúan los modos?, ¿cómo se puede describir de la mejor manera la relación que existe entre acciones y eventos?, y ¿cómo podemos evitar convertirnos en los agentes que crean nuevas limitantes para las recién descritas gramáticas impuestas? Estas preguntas son distintas de las que suelen hacerse en las escuelas, como más adelante veremos; pero quizá sean más relevantes para la era en que vivimos que el tipo de interrogantes que surgen del modelo autónomo de alfabetización. En este sentido, digo que el presente artículo se ocupa más de la clase de cuestionamientos que planteamos, que de la formulación de respuestas definitivas que hagamos a estas alturas. Si somos capaces de comenzar a encontrar respuestas que nos sirvan para los propósitos educativos, entonces, afirmo, éstas surgirán al proponer las preguntas de esta manera.

Hay un conjunto adicional de preguntas y de nuevos conceptos que me gustaría abordar, antes de pasar a ver las formas en que los educadores están respondiendo a las exigencias de los nuevos tiempos. Caracterizo a aquellos en cuanto se relacionan con la manera en que describimos la “tecnología” y con el papel que los “artefactos” desempeñan en nuestra actividad cultural.

Globalización, tecnología y alfabetización

Una respuesta al creciente papel que las tecnologías de la comunicación desempeñan en nuestra vida consiste en exagerar su capacidad para determinar nuestra actividad social y cultural. Esta tradición se hizo evidente en los primeros enfoques de la alfabetización, donde el enorme énfasis que se puso en la “tecnología” de la alfabetización (véase Goody, 1977) condujo a la suposición de que la capacidad de la alfabetización por sí misma, en tanto fuerza autónoma, tenía efectos tales como el mejoramiento de las habilidades cognitivas, la generación del desarrollo social y económico y el cambio hacia la modernidad. Todas estas características del modelo autónomo se basaban en suposiciones respecto al

determinismo tecnológico, las cuales habían sido desacreditadas e impugnadas por los nuevos enfoques del modelo ideológico y de la práctica social de la alfabetización. A pesar de lo anterior, ahora encontramos que el mismo arreglo de lentes distorsionantes está emergiendo cuando se pregunta cuáles son las consecuencias de las “nuevas tecnologías” para la presente generación, sobre todo las que están vinculadas a la Internet y a las formas digitales de comunicación. Si bien tales formas evidentemente poseen posibilidades de acción en el sentido de Kress (2003), sería erróneo e inútil pasar de la tecnología a los efectos, sin haber primero presentado los factores sociales mediadores que dan sentido a tales tecnologías. Entonces, ¿cómo podemos elaborar una descripción suficiente de la dimensión tecnológica de las nuevas alfabetizaciones, sin caer en tal determinismo? Una gama de literatura proveniente de distintas tradiciones intelectuales ha comenzado a proporcionar respuestas que, propongo, si se vincularan con los marcos teóricos proporcionados por los Estudios sobre las Nuevas Alfabetizaciones y la multimodalidad, pudieran empezar a sernos de utilidad para “ver” las nuevas alfabetizaciones de una manera más integral y completa.

Artefactos y “mundos representados”

Bartlett y Holland (2002) propusieron una forma de ver de ese modo, al vincular –igual que Kress– su narración con la dimensión social de las prácticas de alfabetización que ya habían desarrollado los Estudios sobre Nuevas Alfabetizaciones. “Proponen reforzar un enfoque teórico-práctico de los estudios sobre la alfabetización, especificando el espacio de la práctica de la alfabetización; en particular, examinando el mundo operante de las identidades de alfabetización en la práctica representado localmente y analizando los artefactos” (p. 12). La evocación de uno de los primeros trabajos de Holland sobre los “mundos representados” nos exige pensar en la tecnología y los artefactos como recursos para ver y representar el mundo, para “representar” nuestras identidades en mundos culturales que, como Brandt y Clinton (2002) nos recuerdan, pudieran haber existido antes de adentrarnos en ellos:

Se invoca, se alienta, se combate y se sanciona a los mundos representados mediante artefactos, actividades e identidades en práctica. En la práctica, se representan continuamente a los mundos culturales mediante la utilización de artefactos culturales, o se inscribe a los objetos por medio de la atribución colectiva de significado. Un artefacto puede tomar un aspecto material (que quizá sea tan efímero como la palabra hablada, o tan perdurable como un libro) y/o un aspecto ideal o conceptual. Tales objetos se construyen como parte de actividades reconocidas y en relación con ellas. Los artefactos trascendentes para el mundo representado de la alfabetización pudieran incluir pizarrones o libros de texto (en el salón de clases), escalas de evaluación de lectura, señales de tránsito

o la simbolización de ceremonias (en el espacio público). Tales artefactos “hacen que sean accesibles” los mundos representados; son los medios a través de los cuales se evoca a los mundos representados, llegando a desarrollarse de manera individual y colectiva. Los artefactos son construcciones o productos sociales de la actividad humana; a su vez, se pueden convertir en herramientas que se involucran en los procesos de producción cultural. De manera significativa, en la práctica una persona incluso puede ser construida colectivamente como un artefacto social. Por lo general los individuos se construyen como símbolos de, digamos, la belleza, la inteligencia o lo grotesco. En consecuencia, pueden utilizarse para tener significado en el mundo representado. La gente crea constantemente artefactos que quizá lleguen a ser importantes para volver a representar los mundos culturales, encarnando nuevas identidades para así transformar a la larga los hábitos. Los artefactos culturales resultan esenciales para hacer y rehacer a los actores humanos. En los hilos teóricos entrelazados por Holland y otros (1998), los humanos más los artefactos forman actores híbridos. Los artículos de Vygotsky y otros miembros de la escuela cultural histórica, escritos en la década de 1920, previeron una fusión de los humanos con los artefactos culturales. A través de la meditación semiótica vygostkiana, tales artefactos resultan centrales para las capacidades humanas de modular su propio comportamiento, a saber: cognición y emoción. En tales prácticas, la dependencia en los artefactos, como herramientas de autoadministración, pueden convertirse en rutinaria hasta el punto en que uno recurre a ellos inconscientemente, de manera automática... Holland y sus coautores afirman que, mientras que el posicionamiento social se convierte en algo incrustado a manera de un hábito y por lo general está fuera de la conciencia, la meditación semiótica realizada a través de los artefactos culturales ofrece a uno un medio para adquirir cierto grado de control voluntario sobre sus pensamientos, sentimientos y acciones. En otras palabras, la construcción social de artefactos atractivos y culturalmente posibles en un mundo representado brinda –a una persona a la vez– una oportunidad para el cambio social (Bartlett y Holland, 2002: 12).

Así pues, si consideramos a los artefactos como “herramientas para la autoadministración” y como medios para representar quiénes somos y lo que está aconteciendo, entonces cuando entramos, por ejemplo a un salón de clases, consideraremos a los artefactos que están disponibles ahí (pizarrones o libros de texto) no sólo como algo funcional, sino también como un elemento simbólico en su capacidad para evocar el hábito de ese entorno social. El trabajo del salón de clases, el establecimiento de tipos especiales de relaciones sociales entre los participantes (el papel del maestro, las suposiciones respecto al hecho de ser un aprendiz, los derechos determinados *in situ* de hablar y escribir) se llevan a cabo en parte gracias a los artefactos. No sólo sancionamos todas estas prácticas sociales mediante la interacción personal, humana, sino también al recurrir a objetos que nosotros, u otras personas, colocaron ahí para ayudar a estabilizar y asegurar el tipo

de práctica social que se requiere. Brand y Clinton (2002) no dejan lugar a dudas en lo que se refiere a otro espacio social de la práctica de alfabetización, a saber, un banco:

[...] si uno acude a un banco para contratar un préstamo, la interacción habida con el ejecutivo de cuenta está enmarcada por una variedad de objetos, comenzando por las instalaciones mismas, el mobiliario, etc., y continuando con las formas, los archivos, los documentos, el contrato, la calculadora, la computadora, las bases de datos, cuya presencia permite a uno interactuar de un modo enfocado como solicitante de préstamo ante un ejecutivo de cuenta. Los objetos ayudan a estabilizar una parte de la realidad, de manera que incluso si las dos personas charlaran de modo amistoso y humorista sobre otro asunto, no habría lugar a confusión respecto a lo que ambos están llevando a cabo. Las cosas permanecen en su lugar (pp. 344-345).

En el caso del salón de clases, se podría utilizar un análisis similar al anterior y considerar la forma en que los objetos de ahí ayudan a estabilizar la interacción pedagógica cuando, por ejemplo, el maestro y los alumnos entablasen una plática social sobre el partido de la noche anterior o sobre algún chisme local, como forma de fortalecer y estabilizar las relaciones sociales: todos están conscientes del marco en el que este discurso social acontece. Los objetos ayudan a darles certeza, como en el caso del banco, de que el discurso subyacente acotado es el de la enseñanza y el aprendizaje dentro de unos ámbitos específicos institucionales. Brandt y Clinton (2002) vinculan este uso local de los objetos con su interés en las características más amplias, “globales”, de la alfabetización, al utilizar el ejemplo del banco de formas que, una vez más, podrían hacerse extensivas al ambiente escolar:

Es más, esos mismos objetos (las formas, los archivos, el contrato, la calculadora, la computadora, la base de datos) totalizan la transacción bancaria de uno para que se utilice en otros contextos; uno se convierte en parte de los cálculos de otra instancia (del banco local, de un banco de liquidación regional y quizá a la larga, esperemos que no sea así, de un juicio comercial de bancarrota, etc.). Tal vez a largo plazo, la transacción de uno, en conjunto, sea parte de las decisiones de un lejano accionista o quizá se cuele en un debate habido en la sede del Senado. La forma en que el ejecutivo de cuenta y el cliente sancionan la práctica local de llevar a cabo préstamos puede variar de manera considerable. El compromiso puede ser formal o informal, estimulante u hostil, conciso o tortuoso. Asimismo, los aspectos de la alfabetización pueden negociarse en una variedad de formas que podrían ser socialmente significativas para el lugar en donde la transacción acontece. Pero las tasas de interés, el lenguaje de divulgación, los mecanismos para los reportes, las máquinas contables, todo esto –en conjunto– transformarán este acontecimiento de alfabetización local en un significado para alguien más y llegará al entorno de una tercera persona, donde los

significados del contexto original no importarán. Los objetos se encargan especialmente de las conexiones y se dirigen a ellas más allá del aquí y el ahora. Los objetos manufacturados, procurados, ubicados, permanecen ahí aun cuando el discurso sobre ellos, que hace referencia a ellos o que se da a través de ellos, ya haya cesado; los objetos median nuestras interacciones con otros lugares y otros tiempos. Los instrumentos calibran, cuentan, compilan, clasifican, resumen, ahorran, envían. Los objetos se animan con las historias, la visión, la ingenuidad y la voluntad humanas y además poseen un estatus durable y se oponen a nuestra voluntad. Nuestros objetos son lo que somos, pero son más que nosotros, más grandes que lo que somos; conforme acumulan a lo largo del tiempo inversiones humanas en ellos, pueden rechazarnos, y lo hacen, como “hechos sociales” independientes y pueden ser tomados en cuenta. Consideramos lo anterior como una acertada descripción de la alfabetización en sus manifestaciones histórica, material y sobre todo tecnológica.

De igual manera, los artefactos en el salón de clases, incluyendo los asociados con la alfabetización, significan no sólo propósitos locales e inmediatos, sino que también transmiten mensajes del exterior. Las autoridades educativas locales y las secretarías nacionales podrían ser el equivalente al banco de liquidación y a la sede del Senado y también podrían ser nociones más amplias, incluso más “globales”, en lo que respecta al papel que desempeña la educación en los nuevos tiempos, lo cual es exactamente el tema que nos ocupa. Así pues, estas descripciones de la alfabetización en cuanto artefactos, nos proporcionan un lenguaje de descripción –tal y como Kress y van Leeuwen (1996) lo requieren– para articular y clarificar lo que está sucediendo en las nuevas prácticas de alfabetización y para saber la forma en que están vinculadas con las nuevas prácticas sociales en un escenario global. El lenguaje de los sonidos y de la decodificación pueden ser de utilidad para ayudar a los niños a comprender los aspectos inmediatos del código de escritura (véase Adams, 1993; Snow, 1998), pero no son muy útiles para poner esa actividad dentro de marcos más amplios que interfieren de manera continua con nuestras prácticas locales.

Tanto Bartlett y Holland (2002), como Brandt y Clinton (2002), hacen referencia al trabajo de Bruno Latour (1996) cuando desarrollan este lenguaje de descripción. Por consiguiente, resulta apropiado concluir esta sección con una breve cita del mencionado trabajo, lo cual nos lleva entonces a considerar la forma en que los educadores están respondiendo a estas nuevas exigencias (las nuevas prácticas y los nuevos lenguajes de descripción necesarios para participar en los mundos “glocales” del siglo XXI).

Para poner en juego los objetos

Latour (1996) reconoció que los objetos tienen papeles que desempeñar en la conducción de diversas actividades, de manera independiente respecto a otros agentes (humanos). En su ensayo “On Interobjectivity” (*Sobre la interobjetividad*) nombró dos de los papeles

sociales clave que desempeñan los objetos en la vida humana. Uno de ellos es afianzar un determinado entorno, de manera que pueda llevarse a cabo una interacción discreta (como sucede con la noción de “estabilización” citada anteriormente en los ejemplos de los artefactos bancarios y del salón de clases); y el otro consiste en mediar y conjuntar acontecimientos a fin de reubicarlos en una red de acontecimientos. Poner en juego los objetos, de acuerdo con Latour (1993), nos permite comprender que la sociedad no existe en ninguna otra parte, salvo en las situaciones locales, pero también nos hace entender que con la ayuda de los objetos, pueden acontecer una gran cantidad de actividades distintas en y a través de situaciones locales, las que incluyen la conjunción, la globalización, la objetivización, la ruptura o la desubicación. Abundó:

[...] al merodear por el interior de IBM, al seguir las cadenas de mando del Ejército Rojo, al llevar a cabo pesquisas en los corredores del Ministerio de Educación, al estudiar los procesos de vender y comprar una barra de jabón, nunca abandonamos el nivel local. Aun así, existe un hilo de Ariadna que nos permite cruzar de manera continua de lo local a lo global, de lo humano a lo no humano. Es el hilo de las redes de prácticas e instrumentos, de documentos y traducciones. Una organización, un mercado, una institución no son objetos supralunares fabricados de una materia distinta que nuestras pobres relaciones sublunares locales. La única diferencia radica en el hecho de que están constituidos por híbridos [personas y cosas] y tienen que movilizar una gran cantidad de objetos para su descripción (p. 121).

Brandt y Clinton (2002) comentan:

Gracias a la perspicacia de Latour ya no estamos confinados a considerar “lo local” como aquello que está presente en un contexto particular, y “lo global” como aquello que está en alguna otra parte o como algo que incide en contextos locales desde el exterior. Latour sustituye primero esta dicotomía haciendo énfasis en que todo es local. Ya no se abaten sobre nosotros fuerzas más grandes o estructuras sociales mayores situadas en algún punto del espacio: todo está conformado por interacciones locales. Empero, los acontecimientos locales pueden presentar tendencias y efectos globalizantes, los cuales suelen complementarse a través de la mediación de las tecnologías globalizantes [como la alfabetización] (p. 347).

Con estos conceptos en mente, podemos seguir el “hilo de Ariadna” en la medida en que los acontecimientos alfabetizadores locales interactúen con las prácticas globales y *viceversa*. Así pues, he aquí el comienzo de un lenguaje de descripción para delinear los papeles que las nuevas alfabetizaciones desempeñan en los nuevos tiempos. Luego entonces, ¿cómo han respondido los educadores a este reto? Citaré algunos ejemplos

extraídos de diversos países que pudieran ponerse como estudios de caso para un análisis posterior y para la aplicación de estas ideas en los contextos específicos propios del lector.

Respuestas educativas

Me referiré a ejemplos de autores que trabajan en países y contextos distintos, los cuales en su totalidad se relacionan con las preguntas planteadas en este artículo, a saber: los juegos de estrategia en tiempo real en Estados Unidos [el “Surgimiento de las Naciones” (SdN)]; un proyecto de red inalámbrica en una escuela estadounidense de mujeres; el arte *lowrider*; el discurso visual latino en un programa de verano de una academia para hispanos de la costa oeste estadounidense; el aprendizaje de oficios; los amanuenses de la ciudad de México; la Estrategia Nacional de Alfabetización de Gran Bretaña; y una descripción de las prácticas de alfabetización fuera y dentro del ámbito escolarizado de Gran Bretaña.

Enmarco estas descripciones invocando una vez más una réplica dada por Luke y Carrington (2002) a los cuestionamientos con que se inició toda esta descripción:

[...] el propósito debiera ser el involucramiento de los niños en forma crítica con los flujos de datos sin fronteras, con la información y con la imagen que caracteriza a las economías de la información [que utilizan tanto los medios digitales como los impresos]. Se propiciaría que se trabajase de modo intertextual a través de distintos textos y discursos culturales e históricos. Lo que este tipo de alfabetización quizá propicie, sería la modelación de las “tomas de posiciones” que corrijan activamente la posición de uno [en términos de los flujos de capitales que producen formas de trabajo posibles y asequibles, pero también para permitir administrar los flujos de información de imágenes, la representación y el texto que constituyen la identidad y la ideología]; y finalmente alentaría que hubiese un involucramiento con otras culturas y entes a lo largo del tiempo y el espacio (p. 247).

También me gustaría presentar en estos momentos una réplica mía que apareció en un libro que presentaba varios casos de esos tipos de respuesta:

Un enfoque de la alfabetización actual, desde la práctica social, nos impele a reconocer un gran traslape [...] entre fronteras, conforme a las personas, los textos y las prácticas transitan entre diferentes escenarios y ámbitos: los niños se trasladan de la casa a la escuela; los maestros y los facilitadores traen consigo características “sedimentadas” de sus antecedentes y “hábitos” que inciden en su práctica educativa; las escuelas y otras

instituciones educativas formales presentan imágenes en movimiento de los medios masivos, representaciones artísticas y modelos culturales que están fuera de las paredes de las escuelas; por otro lado, los proyectos que implican alfabetización, música rap, representaciones orales y visuales podrían exhibir características propias de la educación escolarizada (Street, 2005c: 2).

Uno de los resúmenes más recientes de la literatura habida en el campo de los Estudios sobre la Nueva Alfabetización, junto con su réplica, (que hemos analizado aquí) proporciona un vínculo entre estos estudios académicos y su aplicación, o establecimiento, en los círculos educativos. Reder y Davilla (2005) hacen los siguientes comentarios:

Conforme [...] las teorías sobre el contexto y la alfabetización se sigan desarrollando, es importante que se vinculen con temas concernientes con la práctica y las políticas educativas. Los estudios sobre la alfabetización que tienen bases etnográficas han inspirado a muchos maestros y practicantes de la alfabetización con sus descripciones sobre la diversidad de aprendices, con sus prácticas de alfabetización y contextos, así como con sus saberes respecto al contenido ideológico de la alfabetización basada en la escuela. Pero tales estudios sobre la alfabetización están expuestos a la crítica por no haber desarrollado una pedagogía práctica y alternativa de alfabetización. Resulta comprensible que los que trabajan con este marco etnográfico al parecer prefieran la descripción y el análisis que la prescripción [...]. A los maestros quizá les convenzan las opiniones fundamentadas de la NLS, pero deben trabajar dentro de restricciones cada vez mayores del sistema escolar [...] a su vez, los sociolingüistas argumentan que las variedades de la alfabetización son estructuralmente iguales y los teóricos de la práctica lamentan el dominio arbitrario de una forma de alfabetización en perjuicio de otra, mientras que los practicantes deben decidir si enseñan o no las alfabetizaciones dominantes, así como la forma de hacerlo sin convertirse en cómplices de la reproducción del poder (Kim, 2003). Éste es un gran desafío para los alfabetizadores, ya sea que estén en primarias y secundarias o en programas de educación de adultos. Contar con mejores teorías sobre cómo los contextos moldean las prácticas de alfabetización ayudarían a los maestros a concebir los programas y los eventos alfabetizadores de su salón de clases en relación con los múltiples contextos en los que están ubicados, incluyendo el contexto local del salón de clases y los contextos más amplios y distantes de la casa, la comunidad y en contextos más alejados. Una buena teoría podría brindar a los educadores oportunidades cada vez mayores para percibir, comprender y crear alfabetizaciones que puedan inscribir de manera apropiada y mediata estos espacios policontextuales y heterocrónicos. Los saberes obtenidos de una investigación de este tipo y las herramientas que pudiese aportar para la construcción de teorías, ayudaría a los educadores a desarrollar nuevos modelos de educación lingüística y de alfabetización que tuviesen aplicaciones para mejorar las currícula y los programas (pp. 182-183).

Luego entonces, ¿cómo han respondido las escuelas ante estos saberes y los cambios sociales que los acompañan? Quizá los ejemplos más conocidos se pueden tomar del mundo de la tecnología de la información y la comunicación (TIC), de la computación y en particular de la Internet y los videojuegos. Ya que tales juegos se conocen bien y han sido muy documentados (véase Abbott, 2002, para un resumen claro y legible de los vínculos entre las TIC y la alfabetización en Gran Bretaña), proporcionaré sólo un ejemplo de un autor reputado en este campo, con el objeto de señalar la dirección que ha seguido una parte de su trabajo. Se conoce de sobra la obra de Jim Gee (2004) sobre los videojuegos y lo que éstos “enseñan”. El ejemplo que sigue ofrece una breve visión de la manera en que propone que tales actividades puedan considerarse positivas en términos educativos, mediante el concepto de “espacios de afinidades”.

Este aspecto social del juego *SdeN* y de los juegos en general, hacen que éste y otros juegos sean el foco de atención de lo que yo... llamo “espacio de afinidades”, que es un lugar o conjunto de lugares donde las personas pueden vincularse entre sí con base fundamentalmente en actividades, intereses, propósitos compartidos, sin que tengan en común raza, clase, cultura, etnicidad o género. Muestran una afinidad por un interés o esfuerzo común (como en *SdeN*). Los numerosos sitios web y publicaciones dedicados a *SdeN* crean un espacio social en donde las personas pueden, a cualquier grado que deseen, mucho o poco, relacionarse con otros a fin de compartir un conocimiento y obtener un conocimiento que está distribuido y disperso en distintas personas, lugares, sitios de Internet y modalidades (por ejemplo, revistas, salones de pláticas, guías y grabaciones). El conocimiento distribuido y disperso que está disponible “justo en el momento” y “sobre pedido” representa entonces otro principio de aprendizaje insertado en un juego como *SdeN*. Con mucha frecuencia los estudiantes en las escuelas no comparten el conocimiento, éste no se distribuye, así que distintos estudiantes, adultos y tecnologías ofrecen diversos segmentos y variadas partes de conocimiento, conforme se vaya necesitando; asimismo, tampoco se recolecta de sitios dispersos ubicados fuera del salón de clases. El juego *SdeN* no presenta estos inconvenientes (p. 73).

Basados en lo anterior, podríamos preguntarnos cómo están respondiendo realmente las escuelas ante las nuevas alfabetizaciones que sus estudiantes encuentran en el mundo exterior. Un ejemplo más bien negativo lo proporciona Leander (2005), que es otro de los investigadores líderes en este campo. Describe una preparatoria estadounidense que al parecer se adaptaba a las nuevas tecnologías haciendo posible el acceso inalámbrico a Internet y proporcionando computadoras portátiles a todos sus alumnos. Las dificultades que una estrategia de este tipo puede originar, en la medida que las pedagogías

tradicionales se enfrentan con los nuevos marcos de referencia y las nuevas prácticas de alfabetización, brindan un estudio de caso para muchos encuentros de esta índole:

Incluso desde que se implantó su programa de computadoras portátiles, Ridgeview enfrentó varias contradicciones entre la escuela tradicional y el acceso ubicuo de Internet. Tal y como un profesor lo expresó: “Hemos abierto la caja de pandora”. A pesar de que Ridgeview hizo una enorme inversión para proporcionar el acceso a Internet a sus estudiantes, también estructuró a lo largo de tres años un arreglo de medios explícitos e implícitos para cerrar este acceso. En resumen, Ridgeview fue una contradicción de espacios sociales; por un lado se presentó como una institución técnicamente estructurada para ser un espacio social conectado y “abierto” para las mujeres del siglo XXI, mientras que por otra parte las prácticas y los discursos escolares oficiales domesticaron o pedagogizaron (Street y Street, 1991) las aperturas potenciales de espacio-tiempo que proporcionaba la red inalámbrica. En la práctica escolar oficial, la red inalámbrica se volvió a “alambrar” o se cerró y se ancló de maneras que reproducen el espacio-tiempo escolar tradicional (Leander, 2005: 1).

Leander continúa y proporciona un ejemplo más que cree que ilustra algunos aspectos de la pedagogización de los aprendizajes digitales y del uso de las computadoras portátiles y de la red de Ridgeview, los cuales quizá tengan una importancia más general. Describe la forma en que a las alumnas de noveno grado de la clase de Inglés se les pidió que acudiesen a la biblioteca durante diferentes periodos de clases con el objeto de llevar a cabo una investigación para un proyecto de poesía.

Dicho proyecto, distribuido a lo largo de unas cuantas semanas, incluyó la recopilación de varios poemas sobre un tema común, así como las explicaciones formales de dos poemas, un prefacio y otro trabajo adicional. En la visita a la biblioteca, los maestros y el bibliotecario hicieron mucho énfasis en la idea de que las niñas deberían privilegiar el espacio material de la biblioteca, en detrimento del acceso a los textos en el espacio virtual [...] Varias suposiciones muy escolarizadas respecto al espacio-tiempo están implícitas en una actividad, lo cual se hace más evidente a través de las subsiguientes respuestas de las niñas. Se puede mencionar que a cada una de ellas se le orientó para que siguieran la misma ruta secuencial al buscar la información; los textos impresos se privilegiaron respecto a los textos digitales, la visita a sitios web se asociaron con el espacio-tiempo de la casa; además, se prefirió el ambiente físico al ambiente virtual (Leander, 2005: 2).

Leander aclara que su intención no es ofrecer solamente una crítica de investigador a los maestros. Más bien, desea hacer énfasis en:

la dificultad de estructurar e imponer un espacio-tiempo único con la red inalámbrica y con las historias descritas sobre la búsqueda de información que las niñas añadieron al acontecimiento. Mientras que la primera niña que observamos buscó “American Poets” en el motor de búsqueda Google, la segunda tomó un libro del anaquel de la biblioteca y utilizó Yahoo para verificar primero si el autor era estadounidense (una exigencia del proyecto). Una tercera niña realizó una búsqueda intensiva en el catálogo sobre poemas de hadas, sin obtener resultados; en tanto que una cuarta niña, compañera de la anterior, hizo una búsqueda en Google con el mismo tema. Una quinta alumna trajo un libro de poemas del casillero de su amiga y lo hojeó. Ninguna de las estudiantes que observamos siguió una trayectoria ordenada, secuencial, a través de los recursos y del espacio-tiempo tal y como les pidieron los maestros y el bibliotecario; además, sólo una minoría utilizó los “motores de búsqueda” o el catálogo en línea.

Más allá de las nociones comunes respecto a la forma en que el espacio está regulado por las paredes del salón de clases y que el tiempo se rige por los periodos de clase, este ejemplo ilustra otras características de la pedagogización (Street y Street, 1991) del espacio-tiempo, en la medida en que se relaciona con los aprendizajes digitales en Ridgeview. [Una respuesta podría ser que] las redes inalámbricas y los aprendizajes digitales están distrayendo y dañando los procesos y los objetivos escolares. De hecho, esta implicación es del todo evidente. Los aprendizajes digitales ubicuos al parecer no hacen mucho por apoyar y mejorar el proyecto de la escuela tradicional cuando conservamos estables sus prácticas sociales-espaciales. Pero también podríamos estar dispuestos a considerar la idea del “daño”. Las prácticas de aprendizaje digital autoseleccionadas y los ritmos de algunos jóvenes, en verdad, causan daño a las estructuras de espacio-tiempo sancionadas por la escuela. Las fronteras espaciales y temporales, las suposiciones sobre la monoespacialidad, la secuencia temporal, la vigilancia y la seguridad se ven desestabilizadas y desafiadas. ¿Cómo responderán las escuelas (y de manera más general el pensamiento educativo) a tal desafío (o daño), más allá de someter y abolir las prácticas social-espaciales refractarias? (Leander, 2005: 2).

Es importante que no sólo se retome este ejemplo como una crítica de un investigador hacia las escuelas y maestros. Leander estuvo muy consciente de las fallas de este enfoque, las cuales por supuesto minarían gran parte de lo que se ha sacado a relucir en este artículo. No es que los investigadores comprendan lo que se necesita y que las escuelas “estén rezagadas”. El ejemplo de Ridgeview muestra precisamente que las escuelas en verdad están conscientes de las necesidades de nuevas tecnologías para sus alumnos. Lo que el ejemplo saca a colación es la complejidad de trabajar con las contradicciones que implican tales enfoques. Evocando los tipos de teorización desarrolladas en la parte inicial de este artículo, Leander trata de comprender y explicar tales contradicciones. Observa la forma en que los artefactos localizados en contextos específicos de espacio-tiempo

pueden llevar consigo asociaciones e identidades que “representan” otros mundos distintos a los que están familiarizados muchos participantes. Y de esta forma, como aclaran los numerosos escritores que hacen referencia a la noción de hábito, esos participantes se sirven de valores culturales y epistemológicos que ya conocen, a fin de habérselas con estos mundos nuevos. Estos mundos conflictivos y sus hábitos asociados son los que provocan las contradicciones que observamos en este ejemplo y en muchos otros semejantes a los que el lector conocerá. Este artículo, como el de Leander, se centra más en tratar de comprender y describir tales temas, que en afirmar que ya cuenta con las respuestas. Como se estableció al principio, las interrogantes que planteamos nos ayudarán a darle sentido a dichos asuntos. En este caso, los cuestionamientos giran alrededor de los significados de las nuevas tecnologías en los contextos de tiempo-espacio habitados a otros valores y prácticas. ¿Cómo ocurrirá el cambio? Mi siguiente ejemplo señala una manera en la que un maestro, después de un prolongado periodo, llegará a ver sus anteriores prácticas docentes y suposiciones con la mirada de sus alumnos y a desarrollar formas de adaptación, lo cual hubiese sido también instructivo para algunos maestros de Ridgeview. Unos años antes de escribir su artículo, Cowan (2005) fue maestro en un programa académico hispano de verano en California; recordó cómo un estudiante le respondió a una petición de que escribiera lo que Cowan pensó que significaban las respuestas del estudiante.

Joaquín entregó sólo un breve escrito y dos diseños que incluían un dibujo de plana completa que utilizaba iconografía característica: una pirámide azteca, un guerrero azteca, un dios mitológico bajo la forma de una serpiente emplumada y una bandera mexicana. La mayoría de esta clase de imágenes las dibujan adolescentes latinos de Estados Unidos y se caracterizan por el empleo de una iconografía peculiar, como pirámides mesoamericanas, elementos de la mitología azteca y maya, automóviles *lowrider*.³

Le pregunté a Joaquín cómo había elegido lo que entregó. Me respondió:

Realmente no sabía cómo utilizar determinadas palabras y cómo usar ciertos estilos de escritura para expresar cualquier cosa. Pero sabía cómo dibujar y cómo comunicar [...]

3 Un automóvil *lowrider* es un tipo de coche personalizado que se asocia con la comunidad mexico-estadounidense. Estos carros tienen la suspensión muy baja, utilizan neumáticos personalizados delgados y pequeños y a menudo están adornados con dibujos (que con frecuencia incluye iconos propios de la comunidad mexico-estadounidense). El término cholo suele referirse a la clase obrera mexico-estadounidense juvenil que se viste de manera característica y que se reúne a menudo en clubes o pandillas de barrio. La vestimenta chola con frecuencia se asocia con el ámbito de los *lowriders* (Stone, 1990, p. 120). Las estrechas relaciones que hay entre *lowriders*, cholos y pandillas propician que muchas personas consideren que los términos *lowrider*, cholos (que denotan al género masculino) y cholas (para el género femenino) sean epítetos despectivos. La revista *Lowrider Art* se publicó desde 1992, cuando los editores de *Lowrider* “decidieron que estaban recibiendo una cantidad suficiente de arte para que hubiese una revista aparte dedicada por completo al género del arte *lowrider*” (Grady, 2000: 175).

Es como cuando encontraron las primeras pinturas en las cuevas. Estaban sólo el bisonte y las personas cazando, no contaban con el lenguaje escrito, pero mediante eso estaban diciendo: “éramos cazadores, sobrevivimos, nosotros lo logramos”. Con sólo mirar la pintura uno puede deducirlo (p. 147).

Cowan comentó esta respuesta y la ubicó en el contexto de una entrevista que le hizo a Joaquín años más tarde:

Cuando tenía 12 años, Joaquín sentía que podía expresar mejor sus significados de una manera visual que a través de la escritura. Considera el dibujo como un medio ancestral y eficiente para dar significado y que un observador sólo tiene que mirar una imagen y “deducirla” para aprehender su significado. Le pregunté a Joaquín qué es lo que hubiera dicho en 1994 sobre este dibujo.

“Haciendo memoria, hubiera dicho algo como lo siguiente: ¡oh me gustan los aztecas, por eso los puse ahí! También me gustan las pirámides, por eso están ahí [...] Hubiese dicho que esas son las cosas que han sido parte de mí [...] Probablemente hubiera dicho algo como que eso es lo que en verdad soy [un guerrero azteca], que ésa en verdad es mi casa [la pirámide], que eso es en lo que yo creo [la serpiente emplumada] y que de ahí vengo [la bandera de México]. Así de sencillo” (p. 148).

Cowan insistió en el tema de lo que significaba la iconografía de los dibujos de Joaquín:

Le pregunté a Joaquín lo que recordaba sobre la elaboración del dibujo. “Tenía una idea de lo que quería hacer [...] Era como si, bueno debiera dibujar una pirámide azteca porque era eso lo que me gustaba, los aztecas; tú sabes, la gente, las estructuras, algo que no tenía en realidad que ver con la religión sino con la fe y cosas así [...] Éste es un ejemplo muy antiguo de ello, pero en la actualidad puedo narrar muy bien una historia mediante un dibujo.” (p. 148).

Cowan tuvo que enmendar debidamente su primera interpretación de la obra de Joaquín y ahora ve a través de los ojos del estudiante, pero con una percepción de significados que en un principio había pasado por alto.

Hoy en día, Joaquín es un consumado artista que está luchando por convertirse en cineasta, teniendo confianza en sus capacidades visuales y habiendo desarrollado sus habilidades de escritor para transformar sus concepciones de películas en guiones cinematográficos. En el verano de 1994, Joaquín escribió un texto memorable, un dibujo que “puede narrar una historia mediante una imagen”, una narrativa semiótica que se vale de iconos culturales para expresar de dónde viene él y lo que vale la pena conservar. “Pone”

su herencia cultural “ahí”, de tal modo que cualquier lector de la antología pueda “deducirla”. Pero no pude descifrarla o comprenderla hasta años más tarde, porque la percibí como un garabato complicado, no como un texto visual que comunicaba un significado particular. Desconocidos para mí cuando era maestro de los estudiantes de HAP, Joaquín y sus compañeros estaban comunicando mensajes referentes a su herencia cultural mediante textos visuales que creaban y que nosotros publicábamos (p. 148).

Lo que Cowan consideró en esa época como “un garabato complicado” es un recordatorio para nosotros de que los alumnos con frecuencia están haciendo cosas que tienen un significado complejo para ellos pero que nosotros, como maestros o investigadores, quizá no tuvimos el tiempo –o la óptica– para “percibirlos” tal y como se les presenta a sus creadores. Al tomar en cuenta los tipos de alfabetización que pudieran ser apropiados para nuestra época, debiéramos considerar no sólo la modalidad en términos de Kress –en este caso de la relación entre los modos visual y escrito– sino también los significados sociales y culturales más profundos asociados con esa producción (en esta instancia con las asociaciones históricas de la iconografía azteca y sus significados para un muchacho hispano de la actual California). Una interrogante que los maestros pudiesen plantear es si tenemos tiempo para escudriñar esos significados de la manera en que Cowan pudo hacerlo. Proporciono otro ejemplo, esta vez tomado de México, que al parecer refuerza esta preocupación, pero que a la vez ofrece una forma de salir de dicho atolladero al hacer énfasis en que los participantes mismos, y no sólo el investigador, subrayan las formas en que “aprendemos”. Este ejemplo se tomó de la investigación efectuada por Kalman (1999) sobre las prácticas de alfabetización que realizan los amanuenses de las plazas de la ciudad de México. De manera tradicional esos hombres (y son en su gran mayoría hombres, aunque en fechas recientes las mujeres han comenzado a aprender el oficio) hacen accesible a sus clientes los tipos de documentos necesarios para habérselas con la burocracia gubernamental; estos hombres se sientan en las plazas con sus mesas y máquinas de escribir, los clientes acuden a ellos para solicitarles un oficio o un texto mecanografiado de manera que sea aceptable para las oficinas, las instituciones, etcétera. En lo que respecta a los investigadores de la alfabetización social, esta práctica no indica que los clientes sean “analfabetos”, sólo muestra que no están familiarizados con este género. Se podría argumentar que la práctica anterior es similar a la que las personas con altos ingresos llevan a cabo cuando contratan contadores para que pongan a su servicio los conocimientos financieros a fin de lidiar con la agencia gubernamental recaudadora, mediante las formas, los discursos y los simbolismos matemáticos apropiados. Kalman (1999) describió la manera en que los escribanos aprendieron su oficio de formas que hacen recordar las narraciones de Rogoff y Lave (1984), así como otros ejemplos de aprendizaje situado y aprendizaje distribuido que Gee (2004) también observó en su descripción de los videojuegos ya analizada antes:

Los novatos aprendieron los gajes del oficio trabajando con otras personas, haciendo preguntas y observando a los amanuenses experimentados. La necesidad de trabajar, de hacerse de clientes y de asegurar un ingreso representó un incentivo importante para que los escribanos se familiarizaran con nuevos tipos de documentos y formas. A veces, cuando no tenían clientes que atender, observaban a cierta distancia el trabajo de un escribano experimentado (*los viejos*). Si llevaban cierta amistad con otro colega, podían hacer preguntas específicas sobre los documentos: ¿cómo se redactan?, ¿qué causan?, ¿cómo se utilizan? Cuando se presentaba la oportunidad, revisaban con meticulosidad los documentos preparados por sus clientes para mecanografiarlos. Los escribanos y los clientes se referían a esta labor de observación del escrito de un tercero con la expresión “*fijándome*” (poner atención), lo cual es una situación que les proporciona modelos para textos e información concerniente con la manera de elaborarlos (pp. 39-40).

Kalman le preguntó a uno de los amanuenses sobre este punto y al igual que con el término, las respuestas se centraron sobre todo en el leguaje preciso que se necesita para describir lo que está pasando.

Cuando a Felipe le dieron un documento para copiarlo con el que no estaba familiarizado, se tardó un rato en examinarlo... fijándome, fijándome porque me gusta fijarme. Me gusta ver la forma en que está escrito algo, la manera en que se desarrolla; ¿cómo decirlo?... yo creo que aprendí mediante la práctica. Pienso que al ver, al leer ciertos oficios, ciertos documentos, uno se fija en cómo empieza, cómo es el cuerpo de la carta y cómo termina, la conclusión. Y fijarse de qué trata, la clase de asunto que es (p. 39).

Kalman explicó este proceso haciendo énfasis particularmente en la atención al detalle que se evidenciaba en la forma en que los amanuenses aprendían y en lo que le contaban a ella sobre las descripciones de su práctica:

Notablemente, Felipe termina su descripción de la observación de un texto sabiendo de lo que trata. Utiliza el término *asunto*, una palabra en español que significa, materia, tema, tópico, negocio. Pero tiene otra connotación similar a la del punto de vista de Eugenio, quien concibe su trabajo como un camino que le ayudó a redactar mejores cartas. Al interesarse en el *asunto*, así como en la forma, Felipe creyó que a fin de producir un documento, era necesario saber cómo debieran utilizarse en el mundo las formas y la redacción (pp. 39-40).

Las lecciones que se obtienen de aquí son sustanciosas para la pedagogía: nuestros estudiantes pueden aprender observando a otros, viendo la escritura misma (“aprendí mediante la práctica”) y tomando en cuenta el contexto social y los significados más

amplios de lo que está escrito, del *asunto*, sabiendo la manera en que las formas y las palabras se usarían en el mundo. Tal y como Cowan (2005) descubrió, se necesita tiempo y atención para comprender los significados que otros producen, y esto es lo que subyace en el meollo de aprender la forma de escribir. Para los nuevos tiempos, algunas de las prácticas asociadas con la alfabetización quizá sean diferentes de las habidas en otras épocas, aunque muchas de las formas antiguas todavía permanezcan. Como maestros podemos aprender a ver con otros ojos lo que nuestros estudiantes están haciendo, como Cowan lo hizo cuando tuvo que re-valorar el “garabato complicado” de Joaquín; o a la manera de los amanuenses de Kalman, podemos aprender *fiándonos*, poniendo atención, de modo que el *asunto* es que la alfabetización toma su significado de la práctica y no nada más a través de la forma.

Estos enfoques de la alfabetización y del aprendizaje se perciben de manera un poco distinta a como se ven desde los enfoques que se privilegian en algunos círculos políticos, como por ejemplo el marco de referencia “No Child Left Behind” [Ni un Niño Rezagado] de Estados Unidos (*véanse* las críticas de Larson, 2003) o como los que se observan en algunos aspectos de la National Literacy Strategy (NLS) [Estrategia Nacional de Alfabetización] de Gran Bretaña. Concluiré dando algunos ejemplos de ese país yuxtaponiendo una crítica a las posiciones enarboladas en la documentación de la NLS sobre los usos de los “medios masivos de comunicación” con una descripción etnográfica de los usos actuales de los modos visuales y escritos que efectúa un joven de Londres. Marsh (2004), una investigadora de la Universidad Sheffield de Gran Bretaña, ha llevado a cabo una gran cantidad de trabajo de investigación sobre los temas de género, uso social y multimodalidad en las escuelas británicas. En la cita consignada aquí, expone las limitaciones de la estrategia oficial sobre el aprendizaje de la alfabetización, contrastándola con lo que podrían decirnos las significativas y detalladas descripciones de las alfabetizaciones sociales:

[...] el Marco Teórico Estratégico de Alfabetización Nacional privilegia particularmente los tipos de textos y los productores de textos. Todas las referencias a los productores de texto utilizan las palabras “escritor”, “autor” o “poeta”; además no se hace mención alguna a los productores, directores o creadores. Podría argumentarse que el término “autor” se utiliza en un sentido genérico a fin de incluir la autoría de los textos televisuales y los de medios masivos de comunicación, pero la palabra se utiliza con mayor frecuencia junto con los términos que se relacionan con la palabra escrita. Esta preferencia por la palabra escrita se establece con nitidez al justificar la documentación. El *Teacher’s Notes on Shared and Guided Reading and Writing at KS2* [Notas del maestro sobre la lectura y la escritura compartida y guiada para KS2] (DfEE, 1998b) sugiere que, “Aunque se haga énfasis en los libros en la Hora de Alfabetización, los niños debieran tener la plena oportunidad para leer una gama de textos de medios masivos de comunicación” (DfEE, 1998b:

7). Esta marginalización de los textos para medios masivos de comunicación también puede encontrarse en el actual Currículo Nacional (DfEE/QCA, 1999). Los textos para medios masivos de comunicación no se mencionan en absoluto en los ordenamientos para la etapa clave 1 [de 5 a 7 años]. Aunque en la etapa clave 2 [de 8 a 10 años] se sugiere que el currículo de lectura incluya: una gama de literatura de acción moderna escritos por importantes autores para niños; la literatura de acción tradicionalmente establecida; una variedad de poesía moderna de buena calidad; poesía clásica y mitos, leyendas y cuentos tradicionales (DfEE/QCA, 1999: 54). Como he afirmado, esta tradición se ha establecido desde hace mucho en la educación primaria. En una pequeña glosa sobre las TIC oculta en los márgenes del texto, se sugirió que, “Los alumnos podían utilizar textos de imágenes en movimiento (por ejemplo, la televisión, las películas, los recursos multimedia) para apoyar su estudio de los textos literarios y para estudiar la forma en que las palabras, las imágenes y los sonidos se combinan para transmitir significado y emoción” (DfEE/QCA, 1999, p. 54). Esto constituye una clara preferencia de los textos impresos, en donde los textos multimedia se utilizaron meramente para apoyar la comprensión de los primeros por parte de los niños (pp. 249-262).

Marsh utiliza gran parte de la literatura citada aquí para proponer un enfoque alternativo al currículo de la alfabetización. Comienza con una referencia a Kress:

[...] el currículo de la alfabetización primaria necesita reconsiderar la definición y el alcance de la alfabetización en la nueva era de los medios masivos de comunicación y adaptarse consecuentemente (Kress, 2003), reconociendo que los tipos de texto que resultan importantes y relevantes para la vida de los niños actuales son muy distintos a aquellos que se promovían [...] en los primeros años del siglo xx. Así pues, el desarrollo de una pedagogía culturalmente relevante (Ladson-Billings, 1995) no se concentra mucho en simplemente reflejar y evaluar las elecciones culturales de los niños en un esfuerzo por asegurar que el proceso de escolarización sea relevante y significativo, siendo éste tan importante como lo es, sino en garantizar que los tipos de textos que se crean y analizan en el currículo de la alfabetización estén incrustados en prácticas de alfabetización populares, socioculturales; prácticas que estén transformando los fundamentos epistemológicos de la alfabetización (Lankshear y Knobel, 2003: 249).

¿Cómo podríamos identificar tales “prácticas de alfabetización socioculturales” populares? En este artículo propuse que el enfoque etnográfico adoptado por muchos investigadores y practicantes de los Estudios sobre las Nuevas Alfabetizaciones podría vincular de una manera fructífera las políticas y las prácticas educativas con el objeto de ayudarnos a “ver” y después construir con base en tales prácticas. Concluyo con uno de esos ejemplos de Gran Bretaña, en el que el investigador cruzó la frontera entre la escuela y

el hogar, conforme siguió las prácticas de alfabetización multimodales de un niño, en formas que ayudaron tanto a los maestros como a los padres y que las acreditaron y las extendieron al conocimiento actual de ellos y de sus estudiantes. Pahl y Rowsell (2005) comenzaron su descripción haciendo referencia a otro bien conocido investigador en el campo de las alfabetizaciones del hogar y la escuela:

Un estudio de Denny Taylor, publicado en 1983, documentó la rica veta de las prácticas alfabetizadoras domésticas. Los detallados estudios etnográficos de Taylor sobre las familias estadounidenses sugirieron cómo los padres tenían una gran diversidad de alfabetizaciones que incorporaban a identidades y narrativas distintas. Taylor argumentó que tales narrativas debieran usarse para indicarles a las escuelas la forma de enseñar a alfabetizar (Taylor, 1983).

En muchos estudios de investigación, se ha encontrado evidencia que apoya los descubrimientos de Taylor y que ha ayudado a los educadores a apreciar las complejas prácticas de alfabetización con las que se involucra a los niños en casa. Por ejemplo, el estudio de Heath sobre las prácticas de alfabetización de dos distintas comunidades de las Carolinas nos ayudó a comprender los diversos patrones de las prácticas de alfabetización a partir de los patrones escolares (Heath, 1983). Ha habido escasos estudios de los niños que elaboran textos en su casa. El estudio de Kenner sobre los niños bilingües reveló muchos tipos de texto que ellos producían en su hogar, los cuales incluían investigación de palabras, tarjetas y cartas (Kenner, 2000). Los estudios sobre la cultura popular y la alfabetización de los niños hizo evidente que muchos de ellos respondieron a los videos y a los juegos en los que participaban incorporando bailes, canciones e historias (Marsh y Thompson, 2001). [Aquí] observamos la manera en que los textos de los niños se desarrollan y cambian conforme asisten a la escuela. ¿Cómo inician los textos en su casa y qué es lo que les sucede cuando los niños asisten a la escuela? (pp. 59-60).

Más adelante Pahl y Rowell presentaron una viñeta producida por un joven turco conforme hacía un cruce entre el ambiente familiar y el escolar:

Este ejemplo proviene de un estudio hecho a un niño turco, Fatij. Tenía cinco años cuando comenzó el estudio de observación en su casa y en su escuela. Su madre, Elif, era turca y arribó a Gran Bretaña cuando era adolescente desde Turquía para casarse. Tenía otro hijo de ocho años, Hanif. Fatij estaba teniendo dificultades en la escuela y sólo asistía parcialmente. Elif, Fatij y Hanif vivían en un albergue público ubicado en una bulliciosa calle de la parte norte de Londres. A Fatij le gustaba dibujar, modelar y hacer pájaros en casa. También hacía modelos de pájaros en la escuela y un día lo vieron en el salón de clases pretendiendo ser un pájaro. A fin de hacer pájaros utilizaba materiales para modelar y solía dibujar o hacer pájaros tanto en su casa como en los cursos de alfabetiza-

ción familiar a los que asistía. Describía su adoración por los pollos y cuando visitaba su pueblo, le gustaba perseguirlos. El significado de la palabra pájaro poco a poco se aclaró. Elif estaba dándole coscorrónes en la cabeza a su otro hijo, Hanif, mientras le decía “pajarito”, “¿Pajarito?”, pregunté. “Sí”, me respondió. “Les digo pajaritos”, “kus” en turco, agregó. Conforme el estudio de investigación avanzó durante dos años, observé como Fatij extendió su interés por los pájaros a los dos sitios: su casa y la escuela (pp. 60-61).

Pahl y Rowsell explicaron este ejemplo de maneras que en la actualidad probablemente nos resulten familiares, al hacer referencia a “artefactos”, “identidad” y “cruzamientos”:

Fatij conservó conspicuamente su interés por los pájaros en los dos sitios e incluso desarrolló el tema de los pájaros cuando estaba en la escuela. Los investigadores ya habían tomado nota de este vínculo entre la escuela y el hogar como un tema clave. Tanto Hull y Schultz (2002) como Street y Street (1991) manifestaron cuán importante resulta observar más las continuidades entre la escuela y el hogar, que las discontinuidades. En este ejemplo, el cruce entre el hogar y la escuela pueden observarse bajo la forma de las prácticas de Fatij de crear pájaros. Este episodio muestra la manera en que los textos se convierten en artefactos, los cuales adquieren significados en ambos sitios.

La comprensión de este proceso –la naturaleza de la frontera entre la escuela y el hogar– también puede repensarse. Si bien los padres y los maestros la conciben como un punto de separación, la frontera entre la escuela y el hogar puede zanjarse. Fatij pudo duplicar con éxito la elaboración de textos en la escuela y en el hogar. Los textos funcionan como artefactos externos, pero también como “herramientas de identidad”; cierran la brecha (Holland *et al.*, 2001). La creación de textos fue una constante que Fatij manifestó entre la escuela y el hogar. En ambos espacios tuvo acceso a papel, plumas y tijeras. A través de la elaboración de textos en ambos ámbitos, él puede hacer que el pájaro vuele dentro del salón de clases (p. 61).

La imagen del pájaro/texto que vuela dentro del salón de clases resulta un parangón apropiado para concluir esta descripción concerniente con la manera en que se puede observar que las prácticas de alfabetización cotidianas se traslapan, entretrejen y cierran la brecha de la división tradicional entre escuela y hogar. También es un momento apropiado para comenzar a responder la interrogante planteada al comienzo de este artículo: ¿cómo describimos y enseñamos a las personas las formas del conocimiento, de las habilidades y de los valores que requieren para los “nuevos tiempos”?

Si podemos seguir el vuelo de las diversas alfabetizaciones mientras se elevan a través de distintos sitios y se insertan en prácticas diversas, entonces al utilizar los valiosos conocimientos de los investigadores y los practicantes arriba mencionados, comenzaríamos a ver la forma en que podemos aprender y enseñar las nuevas (y viejas) alfabetizaciones que requeriremos para el siglo que está en ciernes.

Referencias bibliográficas

- Abadzi, H. (2003). *Improving adult literacy outcomes*. Washington: World Bank.
- Abbott, C. (2002). *ICT and literacy*. Reading, Gran Bretaña: National Centre for Language and Literacy.
- Adams, M. (1993). "Beginning to read: An overview". En: R. Beard (editor), *Teaching literacy, balancing perspectives* (pp. 204-215). Londres: Hodder & Stoughton.
- Bloome, D., Carter, S. P., Christian, B. M., Otto, S., y Shuart-Faris, N. (2005). *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: A microethnographic perspective*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Brandt, D., y Clinton, K. (2002). "Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice". En: *Journal of Literacy Research*, 34, pp. 337-356.
- Brandt, D., y Clinton, K. (2006). Afterword. En J. Rowsell y K. Pahl (editores), *Travel notes from the New Literacy Studies: Case studies in practice* (pp. 254-258). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cowan, P. (2005). "Putting it out there: Revealing Latino visual discourse in the Hispanic Academic Summer Program for Middle School Students". En: B. Street (editor), *Literacies across educational contexts: Mediating learning and teaching* (pp. 146-148). Filadelfia: Caslon Publishing.
- Department for Education and Employment. (1998a). *National literacy strategy*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- Department For Education And Employment (DFEE) (1998b) *Teachers' Notes On Shared And Guided Reading And Writing At Ks2*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- Gee, J. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Londres: Routledge.
- Goody, J. (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge: University Press.
- Jewitt, C. (2005). Multimodality, "Reading" and "Writing" for the 21st Century. *Discourse; studies in the cultural politics of education, sept.*, pp. 315-331
- _____ (2006) *Technology, Literacy and Learning: a Multimodal approach*. Londres: Routledge.
- Kalman, J. (1999). *Writing on the Plaza: Mediated literacy practices among scribes and clients in Mexico City*. Cresskill, Nueva Jersey: Hampton Press.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge.
- Kress, G., y Street, B. (2006). "Multi-modality and literacy practices". En: K. Pahl y J. Rowsell (editores), *Travel notes from the New Literacy Studies: Instances of practice*. (pp. vii-x). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Kress, G., y van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. Londres: Routledge.
- _____ (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kress, G., et al. (2005). *English in urban classrooms: a multimodal perspective on teaching and learning*. Routledge/ Falmer; Londres y Nueva York.
- Ladson-Billings, G. (1995). Towards a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32, pp. 465-491.

- Lankshear, C., y Knobel, M. (2003). *New Literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Filadelfia: Open University Press.
- Larson, J., y Marsh, J. (forthcoming). *Framing literacies: Studying and organizing literacy learning*. Nueva York: Sage.
- Latour, B. (1993). *We have never been modern*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- _____ (1996). On interobjectivity: Symposium on the lessons of simian society. *Mind, Culture and Activity* (www.ensmpfr/-latour/Articles/63-interobjectivity.htm). (Consulta: 24, 10, 2005)
- Leander, K.M. (2005, April). Home/schooling, everywhere: Digital Literacies as practices of Space-time. Artículo presentado en la conferencia anual de la American Educational Research Association, Montreal, Canadá.
- Lewis, C., Enciso, P., y Moje, E. B. (forthcoming). *New directions in sociocultural research on literacy*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Luke, A. (2003). "Literacy and the other: A sociological approach to literacy research and policy in multilingual societies". En: *Reading Research Quarterly*, 38, pp. 132-141.
- Luke, A., y Carrington, V. (2002). "Globalisation, literacy, curriculum practice". En: R. Fisher, G. Brooks, y M. Lewis (editores), *Raising standards in literacy* (pp. 246-260). Londres: Routledge.
- Mahiri, J. (Ed.) (2004). *What kids don't learn in school: Literacy in the lives of urban youth*. Nueva York: Peter Lang.
- Marsh, J. (2004). "The primary canon: A critical review". En: *British Journal of Educational Studies*, 52(3), pp. 249- 262.
- McCarty, T. (editor) (2005). *Language, literacy, and power in schooling*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Pahl, K., y Rowsell, J. (2005). *Literacy and education: Understanding the New Literacy Studies in the classroom*. Londres: Sage.
- Pahl, K., y Rowsell, J. (editores) (2006). *Travel notes from the New Literacy Studies: Case studies in practice*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Reder, S., y Davila, E. (2005). "Context and literacy practices". En: *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, pp. 170-187.
- Rogers, A. (2003). *What is the difference? A new critique of adult learning and teaching*. Leicester, Gran Bretaña: National Institute of Adult Continuing Education.
- Rogers, A. (Ed.) (2005). *Urban literacy: Communication, identity and learning in urban contexts*. Hamburgo, Alemania: UNESCO.
- Snow, C., Burns, M., y Griffin, P. (editores) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington: National Academy Press.
- Street, B., y Street J. (1991). "The schooling of literacy". En: D. Barton & R. Ivancic (editores). *Writing in the community* (pp. 143-166). Londres: Sage.
- Street, B. (2003). "What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice". En: *Current Issues in Comparative Education*. 5(2). Consultado el 12 de mayo de 2003 en www.tc.columbia.edu/cice/

- (2005a). "Applying New Literacy Studies to numeracy as social practice". En: A. Rogers (editor). *Urban literacy: Communication, identity, and learning in development contexts* (pp. 87-96). Hamburgo, Alemania: UNESCO.
- (2005b). The limits of the local—"autonomous" or "disembedding"? *International Journal of Learning*, 10, pp. 2825-2830.
- Street, B (ed.) (2005c). *Literacies across educational contexts: mediating learning and teaching*. Caslon Publishing: Filadelfia.
- Taylor, D. (1983). *Family literacy: Young children learning to read and write*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.