



“HACERLO A LEY” O “HACERLO A MI MANERA”: PRÁCTICAS DE LITERACIDAD VERNÁCULAS Y ESCOLARES DE JÓVENES ESTUDIANTES EN UN BACHILLERATO INTEGRAL COMUNITARIO

Ignacio Muñoz Silva | Universidad Finis Terrae | nachomunoz33@gmail.com*

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.1.03>

Recibido: 14-09-2023 | Aceptado: 05-02-2024

RESUMEN: Este artículo describe las prácticas de literacidad vernáculas y escolares de un grupo de jóvenes estudiantes de un bachillerato comunitario y explora las relaciones entre estas, junto con las implicancias pedagógicas que se desprenden de esa interacción. Para esto, se adopta una mirada sociocultural del lenguaje que concibe la lectura y la escritura como prácticas sociales ancladas a contextos específicos. El estudio se sitúa en Oaxaca, México. Se utilizó un enfoque etnográfico y se obtuvo información de observaciones participantes y entrevistas en profundidad. Los resultados muestran una relación dinámica y circular entre las actividades escolares y vernáculas, que se manifiesta en la presencia de una lectura y escritura reflexiva y el desarrollo de investigaciones autónomas. Estos hallazgos permiten reflexionar respecto a la formación de lectores y escritores críticos y el rol de la institución escolar.

PALABRAS CLAVE: Literacidad vernácula, literacidad escolar, lectura, escritura.

RESUMO: Este artigo descreve as práticas de letramento vernaculares e escolares de um grupo de jovens estudantes de um ensino médio comunitário, explorando as relações entre elas e as implicações pedagógicas que surgem dessa interação. Para isso, adota-se uma perspectiva sociocultural da linguagem que concebe a leitura e a escrita como práticas sociais ancoradas em contextos específicos. O estudo ocorreu em Oaxaca, México. Foi usada uma abordagem etnográfica e as informações foram obtidas por meio de observações participantes e entrevistas em profundidade. Os resultados mostram uma relação dinâmica e recíproca entre as atividades escolares e vernaculares, manifestando-se na presença de uma leitura e escrita reflexivas e no desenvolvimento de pesquisas autônomas. Esses resultados permitem refletir sobre a formação de leitores e escritores críticos e o papel da instituição escolar.

**Para correspondencia, dirigirse a Ignacio Muñoz Silva, Avenida José Miguel Carrera 4697, San Miguel, Santiago, Región Metropolitana, Chile.*

PALAVRAS-CHAVE: Letramento vernacular, letramento escolar, leitura, escrita.

ABSTRACT: This article describes the vernacular and school literacy practices of a group of young students at a community high school, exploring the relationships among them and the pedagogical implications that arise from this interaction. To do so, it takes a sociocultural perspective on language that conceives reading and writing as social practices anchored in specific contexts. The study took place in Oaxaca, Mexico. An ethnographic approach was used, and data were gathered through participant observations and in-depth interviews. The results reveal a dynamic and reciprocal relationship between school and vernacular activities, manifested through the presence of reflective reading and writing, and the development of autonomous research. These findings provide insights into the formation of critical readers and writers and the role of the school institution.

KEYWORDS: Vernacular literacy, school literacy, reading, writing.

INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura se enseñan tradicionalmente en la institución escolar como un conjunto de habilidades y competencias individuales que se van acumulando con el progreso de los distintos niveles educativos (Kleiman, 2021). Bajo este enfoque, la escritura se concibe como un instrumento sujeto a normas universales. De este modo, los desajustes que presenten los estudiantes durante sus trayectorias educativas son interpretados como déficits individuales (Lea & Street, 1998; Lillis et al., 2015).

Además, la formación escolar privilegia ciertos géneros y prácticas específicas, considerados como legítimos y prestigiosos, en la medida en que se circunscriben o sancionan otras formas de leer y escribir que desarrollan los jóvenes en diferentes espacios y con diversos propósitos. Esta delimitación, en el contexto del bachillerato en México, opera bajo un modelo funcional de la lectura y la escritura que se traduce en propuestas pedagógicas orientadas al trabajo con textos restringidos (López Bonilla & Pérez, 2013) y a una enseñanza basada en el código (Aguilar, 2022).

Con la expansión de la tecnología digital y el mayor acceso a las distintas esferas de la cultura escrita, los jóvenes ingresan al bachillerato portando un amplio bagaje de conocimientos y experiencias. La institución escolar, entonces, se constituye como un espacio donde se encuentran y confrontan diferentes perspectivas y valores respecto a la lectura, la escritura y sus significados (Micarello & Magalhães, 2014). Dentro de sus aulas, las visiones respecto a lo escrito que prescriben y promueven el currículum y los maestros convergen con las diversas actividades que realizan los estudiantes en otros ámbitos.

MARCO TEÓRICO

Nuevos estudios de literacidad: una perspectiva sociocultural de la lengua escrita

En respuesta al escenario presentado, se opta por un enfoque que posibilite la emergencia de las diversas manifestaciones de lo escrito, como los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL): una corriente que concibe la lectura y la escritura como prácticas sociales mediadas por textos y permeadas por los significados que se le atribuyen en contextos culturales específicos (Barton & Hamilton, 2004; Hernández-Zamora, 2019; Kalman, 2003). Un abordaje de estas características centra su atención en las interacciones auténticas que se desarrollan en torno a los textos, las concepciones sobre lo escrito y la relación con las estructuras sociales más amplias en las que se insertan (Street, 2004; Zavala, 2009).

Esta perspectiva, además, permite revelar el conjunto heterogéneo de actividades escritas que realizan los jóvenes. Identificar las *prácticas de literacidad* desarrolladas por estos sujetos implica dar cuenta de la diversidad de textos, géneros, materialidades y visiones que ahí se manifiestan. De este modo, el enfoque sociocultural de los NEL habilita un espacio para valorar las complejas y ricas relaciones que los estudiantes construyen con la lengua escrita.

Prácticas vernáculas

Otro aporte fundamental de los NEL es la categoría de *prácticas vernáculas*, introducida por Camitta (1987) al investigar un grupo de adolescentes e identificar las diversas producciones textuales que elaboraban en espacios no escolares. A partir de entonces, esta noción ha servido para dar cuenta de las diferentes actividades escritas que desarrollan los sujetos en espacios no institucionales. Barton y Hamilton (2004) definen la literacidad vernácula en oposición a una dominante, más visible y prestigiosa, y Zavala (2009) describe estas prácticas como aquellas que se originan “en la vida cotidiana de la gente y que no están reguladas por las reglas formales y los procedimientos de las instituciones sociales dominantes” (p. 31).

Por un lado, muchos de los trabajos sobre literacidad vernácula se centran en documentar los usos que realizan niños, niñas y jóvenes de la lengua escrita en espacios no escolares. En general, estos estudios coinciden en reportar el hallazgo de una diversidad de prácticas que excede la concepción más restringida de lo escrito presente en ámbitos académicos y se caracteriza por incorporar múltiples propósitos, materialidad y soportes, marcados por el uso de las tecnologías digitales (Barton & Lee, 2012; Bickerstaff, 2012; Pérez & Cassany, 2018; Rendón, 2019; Stewart, 2014; Thibaut & López, 2020).

Por otro lado, existe un número menor de trabajos sobre las relaciones entre las prácticas vernáculas y aquellas desarrolladas en la escuela, que reporta cómo los usos vernáculos y escolares de la lengua escrita se retroalimentan entre sí. Schultz (1996) muestra cómo unas estudiantes secundarias usan las tareas escolares para reflexionar sobre sus biografías e imaginar sus futuros. Skerret (2014) describe cómo una profesora de secundaria emplea las prácticas de literacidad religiosa de sus estudiantes para facilitar su aprendizaje académico. Grote (2006) investiga la participación de jóvenes indígenas en un programa vocacional y encuentra la incorporación autorizada y no

autorizada de elementos vernáculos a sus tareas escolares. Daniel (2018) constata las estrategias que unos adolescentes refugiados utilizan al integrar sus prácticas vernáculos para cumplir con sus asignaciones escolares. Tapia (2019) estudia las prácticas vernáculos desarrolladas por niños dentro de una escuela primaria y evidencia cómo estas prácticas consiguen transformar las actividades propuestas por sus maestros. Y Sibanda y Kajee (2019) plantean que las prácticas letradas que un grupo de niños realiza en sus hogares tienen el potencial para apoyar el desarrollo de la literacidad escolar.

Adicionalmente, destacan algunos trabajos que atienden las relaciones entre las prácticas vernáculos y las prácticas de literacidad académica que desarrollan los estudiantes universitarios. López Gil (2022) analiza las actividades vernáculos de seis jóvenes y advierte que, a pesar de existir rasgos compartidos con las prácticas académicas, existen desconexiones que afectan su comodidad y restringen las posibilidades para expresar su identidad. Zavala (2011) y Ávila Reyes et al. (2020) reportan hallazgos similares y coinciden en proponer el concepto de agencia para interpretar esta situación. La agencia, de acuerdo con Zavala, "hace referencia a la capacidad socioculturalmente mediada que tienen los individuos para actuar y elegir en el marco de los efectos de las fuerzas ideológicas que han construido su subjetividad" (2011, p. 52). Ávila Reyes et al. (2020) retoman esta definición y proponen tres dimensiones que se hacen presentes en sus resultados: la agencia como resistencia al discurso dominante, como autogestión del aprendizaje y como compromiso (*engagement*) con este.

Por último, el enfoque propuesto por los NEL también ha abierto la posibilidad examinar el desarrollo de la lengua escrita en contextos como América Latina, caracterizados por la diversidad cultural y marcados por procesos de colonización (Hernández-Zamora, 2019). En esa línea, destacan los trabajos de Kalman (2004) y Rockwell (2006), quienes han estudiado los procesos de apropiación de la lengua escrita que se dan dentro de comunidades indígenas en México. También se incluyen en este grupo los aportes de Zavala (2011), quien ha contribuido a analizar los procesos de educación intercultural bilingüe y las experiencias de jóvenes indígenas en la educación superior en Perú. Más recientemente, Briseño (2018) atiende las producciones escritas de los alumnos de una escuela secundaria comunitaria en Oaxaca para explorar la cultura escolar de ese establecimiento.

Al igual que los antecedentes mencionados, el trabajo que aquí se presenta adopta una perspectiva sociocultural de la lengua escrita. Para conocer las prácticas de literacidad que desarrolla un grupo de jóvenes estudiantes de un Bachillerato Integral Comunitario, se optó por una mirada que busca dar cuenta de las relaciones existentes entre la estructura escolar, con sus límites y presiones, y la capacidad de agencia de los sujetos juveniles, manifestada en sus prácticas cotidianas, desarrolladas dentro y fuera de los espacios institucionales. Por lo tanto, se propone la distinción entre prácticas vernáculos y escolares como una división operativa que habilita la observación por separado de estas actividades de los jóvenes, con el objetivo de caracterizarlas y compararlas a partir de sus propias perspectivas. Así, el foco se desplaza hacia las *relaciones* que se dan entre estos dos tipos de prácticas y las implicancias pedagógicas que de ahí derivan para pensar la formación de lectores y escritores.

Como se advirtió antes, no existe mucha literatura sobre las prácticas vernáculas desarrolladas por jóvenes, ni de las relaciones entre estas y las actividades escolares. Además, esta literatura tiende a enfocarse en contextos urbanos o en escuelas primarias y secundarias; es escasa la evidencia respecto a jóvenes indígenas estudiantes del nivel de enseñanza media superior y pertenecientes a un proyecto educativo intercultural y comunitario ubicado en un contexto rural. En esa línea, el objetivo de este artículo es analizar las relaciones entre las prácticas de literacidad vernáculas y escolares de un grupo de estudiante de un Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca y dar cuenta de las implicancias pedagógicas que de ahí se desprenden.

DISEÑO DEL ESTUDIO

Contexto de la investigación

Este artículo se enmarca dentro de una investigación que se desarrolló durante dos años y tuvo como objetivos conocer las prácticas de literacidad de los estudiantes de un Bachillerato Integral Comunitario (BIC) y comprender los sentidos que le otorgan a la lectura y la escritura. El estudio se realizó en un establecimiento ubicado en un municipio zapoteco de la región de los Valles Centrales, en Oaxaca, México. Esta institución pertenece a un subsistema de establecimientos de enseñanza Media Superior, agrupados bajo la administración del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) y regidos por el Modelo Educativo Integral Indígena (MEII), una propuesta que busca acoger la diversidad cultural de los pueblos indígenas del Estado y construir una relación profunda con las comunidades (CSEIIO, 2014). Para esto, se formula un sistema de enseñanza modular que promueve un aprendizaje activo, sostenido en la relación entre estudiantes y asesores, y cuyo eje transversal es la investigación.

El plantel de donde se realizó la investigación presenta algunas características particulares que lo distinguen de los otros establecimientos. En primer lugar, se trata de la institución que posee la matrícula más numerosa del subsistema: más de 350 alumnos. En segundo lugar, la mayoría de los estudiantes no reside en el pueblo donde se ubica la institución, sino que proviene de comunidades cercanas o incluso de fraccionamientos urbanos circundantes. Esta diversidad supone un desafío para el equipo docente, puesto que tensiona la orientación comunitaria del modelo.

Enfoque etnográfico

En coherencia con los lineamientos teóricos señalados, se optó por una perspectiva de investigación etnográfica. La etnografía se concibe como un enfoque, antes que como un método específico, es decir, como una forma de mirar la realidad que implica algunos aspectos constantes, pero que no se agota en un conjunto de técnicas, instrumentos o productos (Rockwell, 2009; Velasco & Díaz de Rada, 1997).

Se elige un enfoque etnográfico con el objetivo de recoger la mirada de los jóvenes respecto a sus propias prácticas. En otras palabras, interesa adoptar una perspectiva émica (Lillis, 2008; Ávila Reyes et al., 2020) que dé lugar a las voces de los sujetos en el estudio. Esta decisión es pertinente con los posicionamientos ya planteados, puesto que un enfoque de estas características implica tomar distancia de visiones prescriptivas y atender los significados locales

que se construyen en torno a los fenómenos observados (Rockwell, 2009). De este modo, se evita caer en visiones restringidas que vinculan los desempeños escolares con supuestos déficits individuales de los sujetos (Erickson, 1998).

Trabajo de campo y recolección de la información

La investigación estuvo limitada por la contingencia sanitaria (COVID-19): durante el periodo en que se desarrolló el estudio, las clases presenciales estuvieron suspendidas y solamente se convocó a algunos estudiantes al establecimiento para clases de reforzamiento, orientadas a trabajar las evaluaciones pendientes. Por este motivo, el trabajo de campo se organizó en tres estancias, correspondientes a tres periodos en que el plantel recibió a los alumnos y fue posible interactuar con la comunidad escolar.

El estudio se centró en trece jóvenes, estudiantes de los diferentes módulos del bachillerato, de entre 15 y 21 años, la mayoría hablantes, en distintos grados, de alguna lengua indígena. La selección de la muestra se realizó aplicando la técnica de la “bola de nieve” (Taylor & Bogdan, 1987): el director sugirió a los primeros participantes, quienes después invitaron a más compañeros y compañeras a participar. Previo a su participación, se les explicó a los jóvenes sobre su carácter voluntario, la confidencialidad de los datos, la muestra y firma de un consentimiento informado y la grabación de audio de cada instancia. Con el fin de abarcar la diversidad característica del plantel, se buscó jóvenes de diferentes orígenes, como se puede apreciar en la Tabla 1. Se utilizan seudónimos para resguardar su anonimato.

Tabla 1. Información de los participantes

| Nombre | Género | Edad | Módulo | Lengua indígena | Zona de origen |
|-----------------|--------|------|--------|-----------------|----------------------------|
| Mónica | Mujer | 15 | 2° | Zapoteco | Valles Centrales, Oaxaca |
| Javier | Hombre | 17 | 4° | No habla | Valles Centrales, Oaxaca |
| Daniela | Mujer | 16 | 2° | No habla | Oaxaca de Juárez, Oaxaca |
| Andrea | Mujer | 17 | 6° | Mixe | Sierra Norte, Oaxaca |
| Fabián | Hombre | 21 | 6° | Zapoteco | Estados Unidos |
| Lorena | Mujer | 17 | 6° | Zapoteco | Tijuana, Baja California |
| Andrés | Hombre | 17 | 6° | Zapoteco | Valles Centrales, Oaxaca |
| Gabriela | Mujer | 18 | 4° | Zapoteco | Valles Centrales, Oaxaca |
| Jesús | Hombre | 15 | 2° | Mixe | Sierra Norte, Oaxaca |
| Enrique | Hombre | 17 | 4° | Mixteco | Valles Centrales, Oaxaca |
| Claudia | Mujer | 17 | 6° | Zapoteco | Valles Centrales, Oaxaca |
| Camila | Mujer | 17 | 6° | Mixe | Los Cabos, Baja California |
| Paula | Mujer | 17 | 6° | No habla | Ciudad de México |

Durante la primera estancia, se realizaron entrevistas en profundidad con los trece participantes. Esta técnica, en coherencia con el enfoque etnográfico, consiste en un diálogo no estructurado que se puede desarrollar a partir de más de una conversación (Rodríguez et al., 1999). Con ese fin, se construyó un guion flexible que pudiese orientar el intercambio, pero que dejase espacio para la emergencia de aspectos no contemplados, compuesto por un listado de preguntas organizado en cuatro ejes: prácticas de literacidad desarrolladas en el contexto escolar, prácticas de literacidad desarrolladas en otros contextos, semejanzas y diferencias entre estas prácticas, y los sentidos atribuidos a la lectura y la escritura.

Después de ese primer ciclo de conversaciones, durante la siguiente estancia se volvieron a realizar entrevistas con nueve participantes. En esa ocasión se trabajaron temáticas vinculadas a la identidad personal y la pertenencia comunitaria; y también se profundizaron aspectos pendientes tratados en los diálogos previos. Además, durante esta serie de intercambios fue posible acceder a diversas producciones textuales de los jóvenes, quienes estuvieron dispuestos a compartir algunas muestras.

En adición a las entrevistas, el trabajo contempló la observación participante (Sánchez, 2013) de diferentes eventos de literacidad que tuvieron lugar durante todas las estancias en el bachillerato y que se registraron mediante notas de campo. Esta noción se refiere a aquellos acontecimientos donde los textos escritos juegan un papel fundamental en las interacciones sociales que ahí se desarrollan (Heath, 1982, citado en Street, 2004). El análisis de situaciones como el trámite para obtener una beca, la implementación de un diagnóstico sociolingüístico, las solicitudes a la secretaria del director, las interacciones en la biblioteca y múltiples clases de reforzamiento contribuyeron a enriquecer la información obtenida. De este modo, la interacción cotidiana con la comunidad escolar, sostenida en el tiempo (Lillis, 2008), permitió trazar un mapa amplio de las prácticas desarrolladas por los jóvenes.

Los resultados presentados en este artículo se obtuvieron principalmente a partir de la información recopilada durante la primera ronda de entrevistas. Sin embargo, también se integrarán algunos aspectos relacionados con las temáticas dialogadas durante la segunda estancia y elementos recogidos a partir de las observaciones.

Análisis

Para el análisis de la información, se trabajó con la propuesta de Bertely (2000) para la etnografía educativa, que consiste en la triangulación entre tres tipos de categorías: sociales, del intérprete y teóricas. Este proceso implicó construir un diálogo entre las nociones emergentes de los participantes, recogidas en entrevistas y observaciones; la organización que hace de esa información el investigador; y los conceptos teóricos que se recuperan de distintos autores.

De este modo, en un primer momento se registraron y organizaron aquellos patrones emergentes que se repetían en las entrevistas y se elaboró una lista de las prácticas identificadas. Esto permitió observar cuáles eran las actividades que se restringían al ámbito escolar, cuáles se extendían a otros espacios y cómo eran las relaciones entre

estas. Además, se recuperaron diferentes nociones teóricas, con el propósito de explicar e interpretar la información que se había recabado. Se utilizó el apoyo de Atlas.ti, programa de análisis cualitativo de datos.

RESULTADOS: FRONTERAS Y CRUCES ENTRE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES Y VERNÁCULAS

Se presentan los resultados de la investigación asociados a las relaciones entre las prácticas vernáculas y las prácticas escolares. En primer lugar, se identificó una diversidad importante de prácticas de literacidad, caracterizada por sus múltiples propósitos, géneros y materialidades implicados (Tabla 2).

Tabla 2. *Prácticas identificadas*

| Práctica identificada | Número de participantes que la mencionan | Contextos (Escolar o No escolar) |
|---|--|----------------------------------|
| Lectura informativa | 9 | Ambos |
| Lectura reflexiva | 6 | Ambos |
| Interacción escrita en redes sociales | 13 | Ambos |
| Escritura de canciones | 2 | Ambos |
| Lectura didáctica | 13 | Ambos |
| Exploración e investigación en internet | 13 | Ambos |
| Elaboración de listas o registros | 10 | Ambos |
| Lectura de poesía | 8 | Ambos |
| Lectura de la biblia | 1 | No escolar |
| Escritura de tareas o trabajos | 13 | Escolar |
| Lectura de mangas y cómics | 7 | No escolar |
| Captura de pantalla | 4 | No escolar |
| Lectura de letras de canciones | 13 | No escolar |
| Escritura de poesía | 3 | Ambos |
| Interacción escrita por Whatsapp | 12 | Ambos |
| Lettering | 2 | Ambos |
| Elaboración de apuntes o resúmenes | 9 | Ambos |
| Lectura y escritura de documentos legales | 6 | Ambos |
| Lectura de narraciones | 12 | Ambos |
| Lectura y reescritura de frases | 5 | No escolar |

Fronteras

Como se expone en la tabla, la mayoría de las prácticas identificadas se desarrollan tanto en contextos escolares como no escolares y solamente la *escritura de tareas o trabajos* es asociada exclusivamente al ámbito académico. Es

precisamente en esa actividad donde los participantes establecen las diferencias más claras entre literacidad vernácula y escolar. En primer lugar, la autonomía emerge como un aspecto relevante. Así lo plantea Mónica, quien en su tiempo libre suele elaborar apuntes sobre temáticas que a ella le gusta investigar:

[en el bachillerato], a veces, piden mucho algo en específico, en lo que quieren escribir o, a veces, nada más te dan un texto y te dicen que lo transcribas. Y ya de lo que me gusta, pues, es que puedo escribir lo que quiera... resumirlo yo... *hacerlo a mí manera*.

Esta mayor autonomía en la escritura vernácula se asocia a la elección de temáticas, pero también a aspectos formales y materiales que atraviesan la producción textual. Ahí destaca el caso de Gabriela, quien se dedica a la *escritura de poesía* y lo hace mediante una técnica particular: utiliza el dictador de su voz de celular para registrar frases que se le ocurren durante el día. Al referirse a la actividad escrita escolar, ella marca el contraste entre uno y otro procedimiento:

ahí [en el bachillerato] tengo que ocupar las manos en sí, para poder *escribir* y *moldear* cada letra. Y, digamos, en dictador de voz, no, porque solamente dicto y solamente se va escribiendo, y va formando la misma estructura a la cual yo quiero formar. Y en la escritura no, porque si me equivoco en una y, si estoy mal, tengo que borrar y tengo que volver a transcribir

Además, la autonomía también es importante cuando los jóvenes se refieren a la lectura. En algunas entrevistas se establece una distinción entre los textos elegidos por decisión personal y las lecturas *obligatorias* escolares. En palabras de Gabriela, “en la lectura general, *propia*, está, pues, el *entusiasmo de uno mismo*. Y en la del estudio, prácticamente podríamos decir por *obligación*, [...] lo tenemos *que hacer a ley*”.

En segundo lugar, otro aspecto importante al marcar las fronteras entre lo escolar y lo vernáculo es el cuidado de la formalidad. En esa línea, la presencia de tecnologías digitales está estrechamente ligado a una mayor libertad para escribir. Esto se verifica con especial énfasis en *la interacción escrita por WhatsApp*. Al referirse a esta práctica, todos los participantes declaran usar recursos semióticos como *emojis*, *stickers*, *gifs* o audios para construir mensajes multimodales que exceden la palabra escrita. Esta situación, en muchos casos, se traduce en una redacción más flexible y menos atada a aspectos normativos como los que rigen la producción textual escolar: “como que *nos sentimos más, este, liberales*. La forma en la que *podemos escribir como nosotros queremos*. [...] no estamos así como que al pendiente de que esta letra andaba aquí o no tiene coma, o tiene acento, cosas así” (Claudia).

En cuanto a la lectura, es posible apreciar que, en gran parte de las entrevistas, los distintos propósitos con que esta se encara se traducen en aspectos formales y temáticos. Los textos escolares son asociados a géneros informativos y argumentativos, con un lenguaje más especializado y técnico. En cambio, los textos leídos en otros espacios apuntan más al “gusto” o el “entretenimiento” e incluyen obras de carácter más narrativo y ficticio.

Así, en un principio, se traza un límite claro entre la literacidad escolar y la vernácula. De maneras implícitas y explícitas, los jóvenes identifican formas escolares de leer y escribir que se alejan de aquellas actividades escritas que desarrollan en su tiempo libre. Estos hallazgos se corresponden con lo reportado por Grote (2006), quien habla de la existencia una distinción implícita entre estos dos ámbitos por parte de profesores y estudiantes.

Además, estas fronteras también influyen en la legitimación de las prácticas. De manera similar a como se reporta en otros trabajos (Ávila Reyes et al., 2020), durante las entrevistas, a muchos de los participantes les fue difícil considerar algunas de sus actividades vernáculas como pertinentes para la investigación. Andrea, por ejemplo, en un principio no quiso mencionar la navegación por plataformas digitales, ya que para ella esa lectura “no es la adecuada [...] porque siento que no me aporta algo, como algún beneficio”. De igual forma, al inicio Jesús no identificó los mangas japoneses dentro de sus lecturas: “no conozco muchas personas que hablen de eso, entonces me da pena”. Esta situación dialoga con lo señalado por López Gil (2022) y Zavala (2011), quienes observan cómo los estudiantes universitarios consideran que sus actividades vernáculas no son validadas en espacios académicos.

Cruces

No obstante lo recién expuesto, a medida que se profundiza en las entrevistas, comienzan a emerger los diferentes cruces que se producen entre la literacidad escolar y la literacidad vernácula, trazados mediante las prácticas de los jóvenes, que atraviesan, en un recorrido circular, los límites del bachillerato. A continuación, se exploran tres situaciones o actividades que dan cuenta de esta interacción entre un ámbito y otro, mediada por las particulares formas de relacionarse con lo escrito que desarrollan los jóvenes en sus vidas cotidianas: la lectura y escritura de carácter reflexivo, la investigación como proceso amplio e integrador y la convergencia de elementos diversos en el bachillerato.

“Como que describen las cosas que uno piensa, pero no sabe cómo decirlas”: Lectura y escritura reflexiva

En primer lugar, los testimonios de los participantes dan cuenta de formas de relacionarse con lo escrito donde se integran aspectos más recreativos o imaginativos con elementos más cercanos a una finalidad instructiva o académica. A partir de una definición aportada por uno de los jóvenes, se denomina este tipo de lectura como *reflexiva*: un abordaje interpretativo de diferentes tipos de textos, que van desde novelas hasta ensayos filosóficos, pasando por canciones, poemas, libros de autoayuda, frases sueltas, entre otros.

Una primera característica de esta particular forma de aproximarse a los escritos, que se repite en muchos casos, es la capacidad de verbalizar algo que se piensa o siente. Andrés entrega un ejemplo al referirse a su experiencia leyendo *El principito*, la novela de Antoine de Saint-Exupéry: “las *reflexiones* que tiene son, muy, muy ciertas, sí. Tiene muchas *verdades*”. Y, después, usa un término similar al comentar su interpretación de algunas canciones: “Pues tienen... *verdades*. Coinciden con... los *pensamientos*, yo creo. O, a veces, como que *describen las cosas que uno piensa, pero no sabe cómo... decirlas*”. Esta conexión afectiva con los textos (Littau, 2022) emerge mayoritariamente en el caso

de las letras de canciones y muchas veces se traduce en la captura de frases que se trasladan a otros contextos, compartidas como *estados* de WhatsApp o *historias* de Instagram, donde se acompañan con imágenes.

Un segundo aspecto de esta lectura reflexiva se manifiesta en la búsqueda de múltiples perspectivas para un mismo tema. En muchas entrevistas se repite que a veces se lee para hallar la diferencia: una mirada distinta que pueda enriquecer la propia. Así, por ejemplo, Fabián menciona la lectura de textos filosóficos, y los contrasta con artículos científicos: “*Me gusta tener puntos de vista en ambos lados. Porque siento que cambia el parecer o la manera en que ves las cosas cuando tienes ambos puntos de vista. No nada más te inclinas de un lado*”. Y Javier comenta su lectura de *El caballero de la armadura oxidada*, novela de Robert Fisher: “un libro que me llamó la atención. Y más cuando entra a una cueva. En ese entonces me di cuenta de que *trataba de dar algún... otro entendimiento*”.

A través de la lectura de ciertos *textos reflexivos* (canciones, novelas, frases, ensayos, entre otros), los jóvenes confrontan diferentes formas de mirar el mundo, al tiempo que encuentran las palabras para poder construir y verbalizar la perspectiva propia. La expresión, entonces, suele derivar en la producción de nuevos textos, como el caso de Lorena, quien crea sus propias canciones y define así la escritura:

es un sentimiento que... *hace que te puedas expresar de diferentes maneras*, que cambie tu forma de pensar, que hace que... *veas las cosas de otras manera*. Aparte de eso te ayuda... en general *me ayuda más a reflexionar*

“Y ya empieza a ver todo desde el fondo y sus raíces”: Investigaciones más allá de las aulas

La lectura y la escritura, entonces, son integradas por los jóvenes a procesos más amplios que atraviesan las fronteras establecidas entre lo escolar y lo vernáculo. En relación con esto, también llama la atención que todos los entrevistados afirman realizar investigaciones donde convergen múltiples textos interpretados y producidos en diferentes contextos. Como se mencionó más arriba, la investigación conforma uno de los ejes del modelo educativo que rige al bachillerato. Sin embargo, es notable observar que los estudiantes realizan sus propias indagaciones personales, desplegadas a través de actividades escritas.

Estas investigaciones desarrolladas por los jóvenes accionan un diálogo dinámico en el que convergen discursos y voces ajenas provenientes de múltiples tiempos y espacios (Bajtín, 2012). Por esta razón, por ejemplo, durante su entrevista, Andrea traza conexiones entre la letra de “Canción sin miedo”, de Vivir Quintana; el movimiento feminista chileno, del cual ha leído algunas noticias; un documental sobre los feminicidios en México; y el machismo que todavía observa en su comunidad de origen, en la sierra mixteca.

Las indagaciones de los jóvenes atraviesan diferentes textos, mediante los cuales profundizan respecto a temas que les generan interés y curiosidad, y apoyan la construcción de una postura propia desde donde observar la realidad. Así sucede con Javier, quien establece relaciones, primero, entre los textos bíblicos que lee y las canciones de la banda *System of a Down*, puesto que, en ambos, de acuerdo a su opinión, hay una visión negativa sobre la sociedad

actual y “sus vicios”. Después, esta constatación lo lleva a trazar otro nexo con su motivación para leer poesía y conocer sobre los “sentimientos de los escritores, y principalmente los que protestan; igual, sobre cómo se vivía en ese tiempo. Cuál era su disgusto por... Digamos, es como un tipo de inspiración para crear los poemas: sus inspiraciones”.

En adición a lo anterior, las investigaciones implican el despliegue de técnicas y herramientas que los jóvenes han tenido la oportunidad de ensayar en el espacio escolar. De este modo, algunos de los participantes ya han llegado a sistematizar sus propios procesos y los comparten durante las entrevistas. Se destaca aquí el caso de Mónica, quien utiliza el término *stalkear* (proveniente del verbo inglés *stalk* que significa acechar o seguir y observar ilegalmente a alguien durante un periodo de tiempo prolongado) para definir su hábito de averiguar información sobre un artista musical.

El primer paso de esta actividad inicia con una canción que llama la atención: “digamos, ayer que estaba yo escuchando una música y encontré una música en Spotify de un artista. En ese momento me gustó la canción y la letra y la empecé a analizar”. El siguiente paso es el análisis de la letra: “digamos qué es lo que significa y el sentimiento. Por ejemplo, esta es una tipo letra de amor”. Y, por último, el interés se traslada hacia el autor: “después me metí al artista y empecé a buscar en Internet qué era el artista, cómo fue y cómo empezó todo y ya sus otras canciones, desde las canciones más recientes hasta las que las primeras que sacó”.

La descripción de las etapas evidencia una reflexión consciente sobre la propia práctica e implica el uso estratégico de la lectura y la escritura para la resolución de problemas cotidianos (Solé, 2011). De hecho, el método del *stalkeo* también es utilizado por Mónica para otros propósitos: “busco un tema, lo analizo, busco otros temas casi iguales que se acerquen o *que tengan algún lazo relacionado con ellos* y ya empieza a ver todo desde el fondo y sus raíces”.

En muchas ocasiones estas exploraciones se convierten en un producto escrito final. Ya sea en contextos escolares o vernáculos, los jóvenes suelen elaborar documentos, como listas, resúmenes o reportes, donde registran los resultados de su investigación. Dentro del bachillerato, esta situación es más frecuente y sistemática. Como se comentó antes, las *tareas escolares* tienen un papel predominante dentro de las prácticas desarrolladas en las aulas y los participantes señalan su estilo rígido y normativo. Sin embargo, resulta relevante advertir que existen algunos casos en los que estas actividades se constituyen en espacios para la creatividad y la experimentación con lo escrito.

Se subraya aquí el caso particular de dos participantes, Lorena y Mónica, quienes durante sus respectivas entrevistas se explayaron sobre su afición por el *lettering*, una técnica consistente en *dibujar* las letras de manera creativa, poniendo especial cuidado en el diseño, el color, la organización de la página, los dibujos, entre otros. Ambas estudiantes utilizan esta técnica para elaborar sus trabajos escolares, como una manera de imprimirles un sello personal.

De este fenómeno del *lettering* destacan dos aspectos. Por una parte, el uso de la tecnología manuscrita se enuncia en oposición a la tecnología digital: “en lo personal yo no soy mucho de utilizar computadores y tecnología. Prefiero mil veces *hacerlo a mano*” (Lorena); “sí, a mano, a mano. [...] Con el celular no. *No confío tanto en el celular*” (Mónica). Por otra parte, se valoran el internet y las redes sociales, para aprender y compartir sus creaciones con comunidades más amplias: “siempre me ha gustado eso, pero no, nunca lo pude practicar. Ahora en la pandemia, ¿ve que salió mucho lo que es la aplicación TikTok? [...] Ahí hacen apuntes y dije '¿por qué no empezar?'” (Lorena); “de hecho, hice una página, para mí, en Instagram. [...] Sí, de hecho, [estoy] en un grupo que se hizo de WhatsApp con personas que siguieran *studygrams* o así. Conocí a dos chicas que son de otro estado” (Mónica). De este modo, en el caso particular de estas dos jóvenes, la escritura escolar se *abre* y es permeada por prácticas y significados provenientes de otros espacios, al tiempo que los textos producidos son trasladados a otros contextos donde adquieren sentidos múltiples.

Entre lo comunitario y lo escolar: el BIC como espacio de convergencia

Por último, la investigación permitió constatar que en el bachillerato se produce un encuentro entre elementos provenientes de diversos ámbitos. Como se mencionó antes, el modelo educativo promueve un diálogo entre lo escolar y lo comunitario, lo que se traduce en un plan curricular que busca abarcar tanto los contenidos y competencias del programa escolar nacional, como las lenguas y conocimientos locales. Esta formación es coherente con el discurso de los participantes: durante el segundo ciclo de conversaciones, la mayoría de los jóvenes manifestaron sentirse identificados con sus comunidades de origen o aquellas que habitaban en ese momento.

Este sentido de pertenencia se traduce en la participación en diferentes actividades como la elaboración de tejidos, fiestas o ceremonias. En estos espacios familiares y comunitarios se genera un diálogo intergeneracional que aporta a la construcción de conocimientos vernáculos. Así, por ejemplo, Lorena y Enrique relatan que colaboran con sus familiares en la fabricación de tejidos y este último cuenta que tiene una tía, “una que fue como mi mamá, de acá, de Teotitlán”, con quien aprendió a hacer tejidos y “a pintar los hilos para el tapete”. Andrés menciona que en las reuniones o celebraciones de su comunidad es común conversar con personas mayores, donde se conocen “datos o más relatos como sobrenaturales o leyendas así... igual, experiencias, medicinas tradicionales, también, naturales”. Y Paula, al comparar esas instancias con la lectura, señala que “de una o de otra forma igual obtienes conocimiento. A lo mejor no del mismo modo, pero sí puede ser que llegues al mismo resultado”.

Aspectos como los recién mencionados habilitan un intercambio más fluido entre las prácticas escolares y vernáculos en el plantel: durante el trabajo de campo, y en particular durante las observaciones participantes, fue posible presenciar una convergencia de textos y prácticas que exceden el ámbito académico. Así, en la primera estancia, el BIC se constituyó como un lugar donde estudiantes y familiares acudían con el objetivo de realizar un trámite administrativo para postular a una beca, pero también como un espacio de encuentro donde adultos y jóvenes hablaban en mixteco y zapoteco mientras esperaban para entregar sus carpetas con documentos legales, escritos en español, que los funcionarios estatales ingresaban en sus computadores. En las siguientes estancias, fue posible observar una convivencia similar en las aulas. En clase de Legislación Rural, por ejemplo, entre dibujos realizados

para una tarea previa, los jóvenes analizan el “Estatuto Comunal” del pueblo y, mientras resuelven un ejercicio de preguntas y respuestas, charlan sobre los casos particulares de sus comunidades y hacen chistes sobre las obligaciones del comisariado que describe el documento.

DISCUSIÓN

Los resultados aquí expuestos evidencian una relación compleja y dinámica entre la literacidad escolar y la literacidad vernácula. Por una parte, y de manera consistente con otros estudios (Bickerstaff, 2012; López Gil, 2022; Thibaut & López, 2019; Zavala, 2011), los participantes establecen fronteras entre ambos contextos, cuando el foco se dirige a aspectos normativos, estilísticos o motivacionales. Sin embargo, durante las entrevistas y observaciones, emergen diferentes cruces en los que la lectura y la escritura son movilizadas por los jóvenes para construir sentidos dentro y fuera del bachillerato. En esa línea, este trabajo entrega evidencia contundente que permite caracterizar como porosos los límites entre lo vernáculo y lo escolar (Grote, 2006).

En primer lugar, es posible recuperar la noción de *heteroglosia* de Bajtín (1989) para pensar la institución escolar. En el establecimiento conviven trámites administrativos con conversaciones en diferentes lenguas; estatutos comunitarios con canciones populares y urbanas; reportes de investigación con publicaciones en redes sociales. De este modo, el bachillerato se configura como un espacio heteroglósico: una realidad lingüística dinámica, en constante movimiento, modelada por fuerzas centrípetas y centrífugas. Ahí, el lenguaje escolar tradicional –hablado y escrito en español– converge con la pluralidad de lenguas, géneros y prácticas que circulan en los contextos que lo rodean.

En segundo lugar, los hallazgos muestran cómo los jóvenes se *apropian* de diferentes textos y procesos al transferirlos de un contexto a otro y conferirles, así, nuevos significados y propósitos. En esa línea, el concepto de *apropiación* (Kalman 2003; Chartier, 2018) habilita una comprensión más rica de las relaciones que los jóvenes establecen con los textos. Apropiarse de un texto supone una respuesta activa y una transformación, a veces implícita y, otras veces, derivada en la creación de un texto nuevo, como una publicación en redes sociales, un apunte hecho con *lettering*, una canción o un poema.

Lo anterior, también permite recuperar la noción de *agencia* que se introdujo al inicio del artículo. Como lo reportan otros estudios, los jóvenes participantes de esta investigación dan cuenta de su capacidad para negociar con las lógicas estructurales dentro de las que se encuentran insertos, en tanto leen y escriben para pensarse a sí mismos (Schultz, 1996); para desarrollar una postura propia (Ávila Reyes et al., 2020; Zavala, 2011); o para integrar contenidos y estrategias provenientes de múltiples espacios.

El sentido y la función de los textos, entonces, nunca quedan completamente determinados por su creador o por las prescripciones institucionales. Los jóvenes se apropian de diferentes escritos y, en una negociación constante, los desplazan desde y hacia el espacio escolar, a través de reflexiones o investigaciones diversas. Por eso, Mónica, por

ejemplo, aprende y ensaya estrategias de investigación en el bachillerato, que utiliza para buscar en internet frases de canciones y plasmarlas con caligrafía llamativa en apuntes de lettering, que después comparte en su página de Instagram y en grupos de WhatsApp.

Por último, se ofrecen implicancias pedagógicas que se puede desprender de estos resultados. En primer lugar, se sugiere que los docentes puedan valorar las prácticas de literacidad vernácula que los estudiantes desarrollan en espacios no escolares. Como se mencionó más arriba, muchos de los participantes se resisten a considerar sus actividades de lectura o escritura como adecuadas o significativas. Por lo tanto, la apertura de instancias para el reconocimiento y legitimación puede contribuir a que los jóvenes se perciban a sí mismos como participantes activos de una cultura escrita amplia.

Lo anterior se puede traducir en la incorporación al aula de los diferentes textos y estrategias que los jóvenes movilizan a través de sus prácticas. La apuesta por una mayor integración de prácticas y géneros vernáculos en los espacios educativos es algo que ha sido sugerido por diferentes investigaciones (Ávila Reyes et al., 2020; Calderón et al., 2023; Daniel, 2018; Lillis, 2003; Siband & Kajee, 2019; Thibaut & López, 2020;). Como se pudo evidenciar en los resultados presentados, a través de diversos procedimientos de interpretación y producción de textos de distintos niveles de complejidad, los participantes utilizan cotidianamente a la lectura y la escritura para resolver problemas. Investigar sobre un movimiento político, elegir una frase apropiada que acompañe una foto compartida en redes sociales o analizar la letra de una canción son ejemplos de actividades de lectura y escritura y requieren de estrategias específicas que los estudiantes perfeccionan para cumplir con sus propósitos. Estas acciones se articulan con procedimientos necesarios para el desarrollo de una literacidad académica, que resulta fundamental para sus trayectorias futuras, ya sea en el ámbito formativo o laboral, tales como la revisión de literatura previa para un proyecto de investigación o la construcción de un texto multimodal con ilustraciones y gráficos.

En segundo lugar, y vinculado a lo anterior, no basta con incorporar diversos textos al aula, sino que también se hace necesaria su evaluación crítica. Tal como se expuso más arriba, los jóvenes, al leer y escribir, se enfrentan a múltiples posturas, en tanto construyen su propia mirada, “sus verdades”, como dice Andrés. No obstante, las prácticas y los discursos nunca son neutros, puesto que se encuentran permeados por las relaciones de poder que los configuran (Street, 2004; Voloshinov, 2009). Es tarea de la institución escolar, entonces, formar lectores y escritores críticos que puedan problematizar los textos que comprenden y producen.

De acuerdo con Cassany (2003), promover una apropiación crítica de lo escrito apunta a distinguir la pluralidad de voces e intereses latentes y a confrontarlas con alternativas que les permitan posicionarse de manera autónoma e informada. Las prácticas de los jóvenes aquí documentadas no siempre llegan a este punto, pero constituyen un punto de partida, en tanto incorporan múltiples referentes y habilitan un postura personal. En esa línea, como propone Janks (2000), para una enseñanza crítica de la literacidad, se requiere de “movimientos complejos, desde la

deconstrucción a la reconstrucción y a la deconstrucción; desde el acceso a la deconstrucción y al rediseño; desde la diversidad a la deconstrucción y a nuevas formas de acceso” (traducción propia, p. 179).

CONCLUSIONES

Resulta evidente que los participantes de este estudio utilizan la lectura y la escritura para múltiples situaciones de su vida cotidiana. Esto se traduce en el despliegue de una diversidad de prácticas de literacidad donde convergen diferentes lenguajes, materialidades y géneros discursivos. A lo largo de sus vidas cotidianas y escolares, estos jóvenes han logrado construir una relación dinámica con la lengua escrita, en tanto producen e interpretan una variedad significativa de textos de diferentes niveles de complejidad.

En esa línea, los resultados aquí expuestos y discutidos dan cuenta de una relación circular entre las prácticas de literacidad de carácter escolar y aquellas ligadas al ámbito vernáculo. Si bien se explicitan y describen algunos límites entre ambos contextos, las experiencias y reflexiones de los jóvenes dan cuenta de las diferentes interacciones producidas a través de sus actividades de lectura y escritura. El desarrollo de una apropiación reflexiva de los textos, la realización estratégica de diferentes investigaciones y la producción de una escritura gráfica artesanal son ejemplos de este intercambio que entra y sale de las aulas.

Por último, esta interacción circular invita a reflexionar respecto a la institución escolar y su rol en la formación de lectores y escritores. Un abordaje como el que se sostiene en el estudio puede aportar a complejizar las perspectivas rígidas y lineales respecto a la escuela (Levinson, 2002; Rockwell, 2009) y a entrever los matices presentes en los usos escolares de la lengua escrita (Rockwell, 2018). Esto, por una parte, implica reconocer el potencial que posee el bachillerato, en tanto se configura como un espacio poroso y en interacción con otros dominios del mundo social. Y, por otra parte, abre la oportunidad de repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje y valorar el amplio bagaje escrito que construyen los estudiantes en sus vidas cotidianas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, C. (2022, 7 de diciembre). Retos en la educación media superior: ¿y la lectura? *Nexos*.
<https://educacion.nexos.com.mx/retos-en-la-educacion-media-superior-y-la-lectura/>
- Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 98.
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Bajtín, M. (2012). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Taurus.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. Los Nuevos Estudios de Literacidad. En Ames, P., Niño-Murcia, M., & Zavala, V. (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-140). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

- Barton, D., & Lee, C. K. M. (2012). Redefining Vernacular Literacies in the Age of Web 2.0. *Applied Linguistics*, 33(3), 282-298. <https://doi.org/10.1093/applin/ams009>
- Bertely, M (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Bickerstaff, S. (2012). “I Am the Rock Goddess of Lyrics”: Writerly Identities of Adolescents Returning to School. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(1), 56-66. <https://doi.org/10.1002/JAAL.00102>
- Briseño, J. (2018). *Cultura escolar comunitaria: prácticas, textos y voces de las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca* [Tesis de doctorado, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional]. Repositorio CINVESTAV.
- Calderón, A., Velásquez, M., & Navarro, F. (2023). “Uno comparte la pantalla y todos vamos leyendo a la misma vez”: Lectura y desempeño en educación superior. *Calidoscopio*, 21(2), 269-290. <https://doi.org/10.4013/cld.2023.212.03>
- Camitta, M. (1987). *Invented lives: Adolescent vernacular writing and the construction of experience* [Tesis de doctorado, University of Pennsylvania]. University of Pennsylvania Press.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, (32), 113-132. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>
- Chartier, R. (2018). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Gedisa.
- Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) (2014). *Plan de Estudios 2014*. Oaxaca.
- Daniel, S. M. (2018). Resettled Refugee Youth Leveraging Their Out-of-School Literacy Practices to Accomplish Schoolwork. *Mind, Culture, and Activity*, 25(3), 263-277. <https://doi.org/10.1080/10749039.2018.1481092>
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Paidós.
- Grote, E. (2006). Challenging the Boundaries between School-sponsored and Vernacular Literacies: Urban Indigenous Teenage Girls Writing in an ‘At Risk’ Programme. *Language and Education*, 20(6), 478-492. <https://doi.org/10.2167/le659.0>
- Hernández-Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386.
- Janks, H. (2000). Domination, Access, Diversity and Design: A synthesis for critical literacy education. *Educational Review*, 52(2), 175-186. <https://doi.org/10.1080/713664035>
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra*. Siglo XXI Editores.
- Kleiman, Á. B. (2021). Trayectorias de acceso al mundo de la escritura: Relevancia de las prácticas de literacidad no escolares para la literacidad escolar. *Enunciación*, 26, 68-82. <https://doi.org/10.14483/22486798.16911>
- Lea, M. & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in higher education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>

- Levinson B. A. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una secundaria mexicana*. Santillana.
- Lillis, T. (2003). Student Writing as «Academic Literacies»: Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. *Language and Education*, 17(3), 192-207. <https://doi.org/10.1080/09500780308666848>
- Lillis, T. (2008). Ethnography as Method, Methodology, and “Deep Theorizing”: Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication*, 25(3), 353-388. <https://doi.org/10.1177/0741088308319229>
- Lillis, T., Harrington, K., Lea, M., & Mitchell, S. (2015). *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice*. WAC Clearinghouse.
- Littau, K. (2022). Una arqueología del afecto: lectura, historia y género. En Golubov, N. (Ed.), *El placer de la lectura: cuerpos, afectos, textos* (pp. 25-42). UNAM-CISAN.
- López Gil, K. (2022). Prácticas de literacidad digital de estudiantes universitarios: Contrastes entre contextos vernáculos y académicos. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.6>
- López-Bonilla, G., & Pérez, C. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos “alfabetización”, “cultura escrita” y “literacidad”. En Carrasco A., & López-Bonilla G. (Eds.), *Lenguaje y Educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 21-50). Consejo Puebla de Lectura A.C y Ediciones SM.
- Micarello, H., & Magalhães, T. (2014). Letramento, linguagem e escola. *Bakhtiniana*, 9(2), 150-163.
- Pérez, M., & Cassany, D. (2018). Escribir y compartir: Prácticas escritas e identidad de los adolescentes en Instagram. *Aula de Encuentro*, 20(2), 75-94. <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.5>
- Rendón, V. (2019). *Los “chavos” y las tecnologías: las apropiaciones de recursos digitales por jóvenes de la periferia verde de la Ciudad de México en sus actividades cotidianas*. [Tesis de doctorado, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional]. Repositorio CINVESTAV.
- Rockwell, E. (2006). Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela. *Cultura Escrita y Sociedad*, (3), 161-218.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Paidós.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología esencial. CLACSO.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Sánchez, R. (2013). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En M. Tarres (Ed.), *Observar, escuchar y comprender* (pp. 93-123). FLACSO-México.
- Schultz, K. (1996). Between School and Work: The Literacies of Urban Adolescent Females. *Anthropology & Education Quarterly*, 27(4), 517-544.
- Skerrett, A. (2014). Religious Literacies in a Secular Literacy Classroom. *Reading Research Quarterly*, 49(2), 233-250. <https://doi.org/10.1002/rrq.65>

- Sibanda, R., & Kajee, L. (2019). Home as a primary space: Exploring out-of-school literacy practices in early childhood education in a township in South Africa. *South African Journal of Childhood Education*, 9(1). <https://doi.org/10.4102/sajce.v9i1.686>
- Solé, I. (2011). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.
- Stewart, M. A. (2014). Social Networking, Workplace, and Entertainment Literacies: The Out-of-School Literate Lives of Newcomer Adolescent Immigrants. *Literacy Research and Instruction*, 53(4), 347-371. <https://doi.org/10.1080/19388071.2014.931495>
- Street, B. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En Ames, P., Niño-Murcia, M. y Zavala, V. (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-107). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Tapia, E. (2019). Amor, celulares y rezos: Prácticas letradas vernáculas en una escuela primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 155-184. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.36>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. Paidós.
- Thibaut, P., & López, M. C. (2020). Aprendizaje y literacidad fuera de la escuela en la era digital: Aproximaciones desde la ruralidad. *Educação e Pesquisa*, 46, e217025. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046217025>
- Velasco, H., & Díaz de Rada, H. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela*. Trotta.
- Voloshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Ediciones Godot.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En Daniel Cassany (Ed.), *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-25). Paidós.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y agencia de los sujetos. *Cuadernos comillas*, 1, 52-66.

FINANCIAMIENTO:

El trabajo de investigación que sustenta este artículo fue realizado con el apoyo del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) de México.

SOBRE EL AUTOR:

Ignacio Muñoz Silva es Maestro en Pedagogía y Profesor en Educación Media de Lenguaje y Comunicación. Ha ejercido durante seis años como docente en establecimientos de educación pública en Chile. Actualmente trabaja en investigación educativa.