

Nuevos estudios de literacidad: reflexiones sobre desarrollos conceptuales para ampliar perspectivas decoloniales de investigación con comunidades

New Literacy Studies:

Reflections on
Conceptual Categories
to Broaden Decolonial
Perspectives of Research
with Communities

Estudos de letramento:

reflexões sobre
categorias conceituais
para ampliar
perspectivas decoloniais
de pesquisas com
comunidades

Fanny Blandón-Ramírez* 

Laura Colombo** 



Para citar este artículo

Blandón-Ramírez, F. y Colombo, L. (2024).
Nuevos estudios de literacidad: reflexiones
sobre desarrollos conceptuales para ampliar
perspectivas decoloniales de investigación con
comunidades. *Folios*, (60), 3-18.
<https://doi.org/10.17227/folios.60-18826>

Artículo recibido
28 • 02 • 2023

Artículo aprobado
08 • 02 • 2024

* Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, Universidad del Valle.

Correo electrónico: fanny.blandon@correounivalle.edu.co

** PhD en Language, Literacy and Culture, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, CONICET.

Correo electrónico: laura.colombo@conicet.gov.ar

Resumen

Desde la década de los 80 la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) planteó la discusión sobre la necesidad de marcar una diferencia entre la literacidad considerada como una habilidad que se adquiría en la escuela independiente del contexto (modelo autónomo) y la literacidad considerada como una práctica social moldeada por factores de poder y agenciamiento (modelo ideológico). Para ese momento los NEL asumieron las categorías de *eventos* y *prácticas* para investigar lo que la gente hacía con la lectura y la escritura tanto en la escuela como en otros espacios sociales. Los primeros hallazgos de investigaciones sobre comunidades locales llamaron la atención sobre los alcances que podría tener esta perspectiva teórica, aunque en indagaciones siguientes se mostraron las limitaciones de las categorías fundantes llevando a los investigadores a asumir préstamos conceptuales de las ciencias sociales como *local*, *global*, *transcontextual*, *escalas* y *ensamblajes*, entre otros. En este artículo de reflexión, luego de presentar un breve recorrido conceptual, recuperamos los enlaces entre las rutas de investigación que se han posibilitado desde los NEL y las perspectivas decoloniales que se posicionan como alternativas para pensar los cambios sociales que reclama la región latinoamericana ampliando con ello los límites de la investigación en el ámbito educativo hacia una mirada sobre la investigación social con comunidades u organizaciones sociales.

Palabras clave

literacidad; eventos; prácticas; investigación social; comunidades; investigación participativa

Abstract

Since the 1980s, the New Literacy Studies (NEL) approach has highlighted the need to differentiate literacy defined as a skill acquired in formal education contexts (autonomous model) from literacy as a social practice shaped by factors of power and agency (ideological model). At that time, the NEL perspective embraced the categories of *events* and *practices* to investigate what people did with reading and writing both at school and in other social spaces. The first research findings, based on inquiries into local communities, drew attention to the scope that this theoretical perspective could have, although subsequent investigations showed the limitations of the founding categories, leading researchers to assume conceptual borrowings from the social sciences such as *local*, *global*, *contextual*, *scales* and *assemblages*, among others. In this reflection article, after presenting a brief conceptual journey, we recover the links between those research routes that have arisen from NEL and decolonial perspectives and position themselves as alternative ways of thinking about social changes in the Latin American region, thereby expanding the limits of research in the educational field towards a look at social research with communities or social organizations.

Keywords

literacy; events; practices; social research; communities; participatory research

Resumo

Desde a década de 1980, a perspectiva dos Estudos de Letramento trazia à tona a discussão sobre a necessidade de diferenciar letramento considerado como uma habilidade adquirida na escola e independente do contexto (modelo autônomo) de letramento considerado como uma prática social moldada por fatores de poder e agência (modelo ideológico). Nesse momento, os Estudos de Letramento assumiram as categorias de eventos e *práticas* de letramento para investigar o que as pessoas faziam com a leitura e a escrita tanto na escola quanto em outros espaços sociais. As primeiras descobertas de pesquisas sobre comunidades locais chamaram a atenção para o alcance que essa perspectiva teórica poderia ter, embora investigações posteriores mostrassem as limitações das categorias fundadoras, levando os pesquisadores a adotarem empréstimos conceituais das ciências sociais como *local*, *global*, *transcontextual*, *escalas* e *amalgama*, entre outros. Neste artigo de reflexão, depois de apresentar um breve percurso conceitual, recuperamos os vínculos entre as rotas de pesquisa que foram possibilitadas a partir dos Estudos de Letramento e as perspectivas decoloniais que se colocam como alternativas para pensar as mudanças sociais que a região latino-americana demanda, ampliando assim os limites da pesquisa no campo educacional em direção a um olhar para a pesquisa social com comunidades ou organizações sociais.

Palavras-chave

letramento; eventos; práticas; pesquisa social; comunidades; pesquisa participativa

Introducción

Los nuevos estudios de literacidad (NEL) son relevantes en la agenda educativa y en la investigación social, particularmente en Latinoamérica, donde este campo fue inaugurado por los trabajos de Kalman (1999, 2003) y Zavala (2002). Esta última autora compiló gran parte del marco conceptual de los NEL en el libro *Escritura y Sociedad* (2004), demostrando el potencial de la teoría para comprender prácticamente asuntos relacionados con la lectura y la escritura en diversos contextos sociales, no solo en el ámbito educativo.

Desde sus inicios en la década de los ochenta, se han realizado varias recapitulaciones de los marcos ontológicos, epistemológicos y metodológicos sobre los cuales se ha construido esta teoría social (Baynham y Prinsloo, 2009; Gee, 2015; Kell, 1996, 2011, 2015a, 2015b, 2017; Prinsloo y Baynham, 2008; Prinsloo y Breier, 1996; Prinsloo, 2017; Street, 1984, 1993, 2000, 2003, 2004, 2012, entre otros). Esto ha permitido realizar revisiones sobre las categorías analíticas fundamentales y fomentar discusiones que conduzcan al desarrollo conceptual, favoreciendo así las investigaciones enmarcadas por esta perspectiva.

En este artículo de reflexión, rastreamos el desarrollo de los conceptos de eventos y prácticas desde la perspectiva de los NEL. Con este objetivo, organizamos el texto en tres momentos. Primero, revisamos las ideas desafiadas por la perspectiva propuesta por los NEL. Segundo, siguiendo a Street (2000, 2012), aclaramos el sentido del título “Nuevos Estudios de Literacidad”. Finalmente, presentamos un recorrido por los desarrollos conceptuales, las discusiones, tensiones y proyecciones planteadas por los NEL con la intención de establecer un diálogo con los estudios decoloniales que se posicionan como alternativa para pensar los cambios sociales demandados por la región.

Momento 1. ¿En contra de qué surgen los NEL?

Una de las traducciones al castellano de la palabra *literacy* es *alfabetización*. Tradicionalmente, la alfabetización se ha entendido como la adquisición

escolar de la lectura y la escritura, tratadas como habilidades independientes del contexto en el que el sujeto aprende. Esta conceptualización fue denominada por el antropólogo inglés Brian Street (1984) como el “modelo autónomo”. Frente a esta comprensión, Street propuso un “modelo ideológico” basado tanto en la investigación etnográfica que realizó con comunidades en Irán como en los aportes de investigadores estadounidenses que le precedieron. Planteamos que el modelo ideológico propuesto por Street puede considerarse una síntesis que recoge los trabajos teóricos y las discusiones que desde finales de la década de los setenta e inicio de los ochenta se venían impulsando en diversas áreas de estudio.

Por un lado, se posicionaban las perspectivas socioculturales de autores como Shirley Brice Heath y los antropólogos Sylvia Scribner y Michael Cole. Sus investigaciones resaltaron la importancia de comprender la alfabetización como un fenómeno arraigado en contextos sociales y culturales específicos. Heath, a través de su obra *Ways with Words* (1983), destacó la diversidad de prácticas de lectura y escritura en diversas comunidades, subrayando que la alfabetización no es una habilidad homogénea, sino que está moldeada por las dinámicas culturales y sociales. Por otro lado, el trabajo de Scribner y Cole, especialmente a través de su obra *The Psychology of Literacy* (1981), subrayó cómo la cultura y el contexto influyen en el desarrollo de prácticas de lectura y escritura. Estos autores desafiaron la noción de que la alfabetización es universal y enfatizaron la necesidad de tener en cuenta la diversidad cultural tanto en formas de enseñanza como en la investigación educativa.

Estas discusiones confrontaron las perspectivas de autores que destacaron las consecuencias cognitivas de la escritura, lo que se conoce como la “gran división” en las formas humanas de pensamiento. El antropólogo Jack Goody (1986) planteó que la introducción de la escritura en las sociedades orales generó un cambio fundamental en la manera en que las personas almacenaban y transmitían el conocimiento. Goody argumentaba que la escritura permitía una mayor estabilidad y permanencia de

la información en comparación con la oralidad, lo que influía en la organización social y la transmisión intergeneracional del conocimiento. Goody argumentaba que esto tenía un impacto en el desarrollo cognitivo, ya que la escritura promovía la capacidad de pensar de manera más abstracta y lógica.

Por su parte, el filósofo y teólogo Walter Ong (1987) se centró en la transformación de la conciencia que acompañó la transición de la oralidad a la escritura. Argumentó que la escritura fomentaba la externalización del pensamiento, permitiendo una reflexión más profunda y el desarrollo de un pensamiento lógico lineal. Según Ong, la oralidad era más propensa a la formulación de conocimientos de manera fluida y contextual, mientras que la escritura favorecía una estructuración más rigurosa y la capacidad de procesar información compleja. Posteriormente, el psicólogo David R. Olson (1998) contribuyó al debate al enfocarse en la relación entre el desarrollo de la escritura y la alfabetización, argumentando que la escritura no solo era un medio de registro, sino que tenía un impacto en la forma en que las personas pensaban. Olson planteó la idea de que la alfabetización promovía la capacidad de razonamiento lógico, abstracción y generalización, lo que tenía implicaciones significativas en la educación y el desarrollo cognitivo. Estos tres autores destacaron la importancia de la escritura en la evolución de la cognición y la organización de la sociedad. Sin embargo, su enfoque en la superioridad de la escritura sobre la oralidad planteó interrogantes sobre la valoración de las sociedades orales, que podrían haber sido injustamente consideradas en desventaja en términos de desarrollo cognitivo.

Es importante señalar cómo el primer grupo de autores reconoce y valora la diversidad cultural en las prácticas de alfabetización, mientras que el segundo subraya la influencia transformadora de la escritura en la cognición, a menudo con una inclinación hacia la escritura como un avance cognitivo superior. Ambas perspectivas son relevantes en el campo de la literacidad, pero resaltan aspectos diferentes de la relación entre lenguaje, cultura y cognición.

Estos debates, fundamentales en el campo de la alfabetización y la sociolingüística, naturalmente llevan a cuestionar si comprender la alfabetización desde un modelo u otro conlleva consecuencias, especialmente desde el paradigma del desarrollo social y la implementación de políticas educativas (Street, 1995, 2001).

Es interesante entrelazar estas concepciones con las ideas que se estaban desarrollando en Latinoamérica en aquel momento. La propuesta de Paulo Freire, de alfabetizar como un proceso crítico en el que se aprende a “leer el mundo” antes de “leer la palabra” (Freire y Macedo, 1987), influyó en la perspectiva de Street. De hecho, Street participó en el homenaje que *Literacy an International Handbook* le rindió a Freire en 1999, reconociendo su influencia en la perspectiva ideológica adoptada por los NEL. Este gesto no solo fomentó el diálogo transdisciplinario entre la antropología y la pedagogía, sino que también, en un inusual gesto decolonial, reconoció la producción de conocimiento del Sur global. Este doble gesto será analizado en la apropiación de los debates latinoamericanos sobre el tema, un asunto que se expandirá en los apartados finales. Reconocemos que este primer momento está marcado por la ruptura con las formas tradicionales de conceptualizar la alfabetización, considerando la diversidad cultural y estableciendo relaciones entre lenguaje y poder. Además, enfatiza cómo la cognición está estrechamente vinculada a las ideologías y prácticas culturales, lo que influye en la forma en que las personas comprenden y utilizan la alfabetización. Esto nos lleva a cuestionarnos si es pertinente usar indiscriminadamente en el espacio hispanoamericano los conceptos de *alfabetización* y *literacidad*.

Planteamos que esta discusión puede ampliar las perspectivas de indagación en el contexto de la investigación social, ya que en los espacios de investigación-participativa o de investigaciones colaborativas se avanza en la discusión sobre la construcción de las voces de quienes escriben en y con las comunidades, además de vigilarse el papel que asume la escritura y la publicación.

Momento 2. Nombrar diferente para cuestionar corrientes

Frente al cuestionamiento del “modelo autónomo” de alfabetización, los partidarios del “modelo ideológico” consideraron necesario acuñar otro término. Así surge el adjetivo *nuevo* antepuesto a *Literacy Studies* para formar lo que hoy conocemos como los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL). Como señaló Street (2012), las traducciones al español como estudios de nuevas literacidades o estudios de nuevas alfabetizaciones no serían correctas, ya que lo *nuevo* no se refiere a las alfabetizaciones en sí —por ejemplo, las mediadas por tecnologías, que podrían llamarse nuevas—, sino a los estudios realizados desde la perspectiva del “modelo ideológico”. En desarrollos teóricos posteriores, se reconoce en el modelo ideológico las categorías sociales de poder, identidad y agencia que rodean a los individuos cuando actúan en los diferentes ámbitos de la vida social haciendo uso de la lectura y la escritura.

Para Latinoamérica, la cuestión de la traducción se complica aún más, ya que para plantear una distancia entre el término *alfabetización* (comprendida como habilidad) y el nombre “Nuevos Estudios de Literacidad” (comprendido desde el modelo ideológico), se han utilizado diversas traducciones como “cultura escrita” (Ferreiro, 1997; Kalman, 2003; Hernández-Zamora, 2003), “prácticas letradas” (Zavala *et al.*, 2004) y “letramento” desde el portugués (Kleiman, 1995). La decisión de traducir *literacy* como *alfabetización* o *literacidad* añade otra capa de complejidad. Sin pretender abarcar en detalle la amplia literatura hispanoamericana que diferencia entre *alfabetización* y *literacidad* (Ferreiro, 1997; Kalman, 2008, 2018; López y Pérez, 2014; Vargas, 2015, 2020; Zavala, 2004, entre otros), intentaremos proporcionar una exposición breve.

El concepto de *alfabetización* es utilizado para tratar asuntos didácticos de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura; en el espacio universitario esto se particulariza como “alfabetización académica” (Carlino, 2013; López y Pérez, 2014).

En cambio, la *literacidad* se refiere al estudio de la lectura y la escritura entendida como una práctica social, no solo en entornos escolares (Street, 2000). Además, López y Pérez (2014) justifican la traducción del concepto *prácticas de literacidad* como una consecuencia de traducir el término conservando un símil morfológico: “la sustantivación opera como la relación entre ‘castidad’ y ‘casto’, pues si castidad es aquello que practica quien es casto, ‘literacidad’ es aquello que practica quien es ‘letrado’” (p. 28). Para contribuir a esta discusión, consideramos que puede ser más conveniente traducir el concepto como *prácticas de literacidad*, siguiendo el sentido más amplio planteado por Prinsloo y Baynham (2008), quienes consideran que la palabra *literacy* realmente es una forma abreviada de mencionar las prácticas sociales de lectura y escritura en estrecha relación con otras modalidades comunicativas como el habla, el gesto, la imagen, incluyendo además los textos que se producen.

Entonces, queda claro que en lo que resta del documento utilizaremos el término *literacidad* para referirnos a lo que las personas hacen cuando leen o escriben, entendiendo esto como una práctica social y situada (Barton y Hamilton, 2000, 2004; Street, 1984, 1995, 2000). En este artículo nos referiremos a los NEL como la perspectiva teórica que estudia los temas de literacidad desde un “modelo ideológico”, asumiendo los conceptos de *eventos de literacidad* y *prácticas de literacidad* como los pilares conceptuales de esta perspectiva. Nos posicionamos, así, desde la vertiente que continúa la reflexión teórica propuesta por Street, sin desconocer que realiza una síntesis de trabajos teóricos previos en Norteamérica.

Nuestro enfoque es asumir que la alfabetización está relacionada con contextos en los que se establece una relación de enseñanza y aprendizaje sobre la lectura y la escritura. En cambio, proponemos el término *literacidad* para referirnos al concepto que nos permite realizar investigaciones en una variedad de situaciones sociales donde se lee y se escribe con usos e intenciones diversas.

Momento 3. Desarrollos conceptuales, discusiones, tensiones y proyecciones

Los eventos y las prácticas de literacidad

La literacidad como práctica social (Scribner y Cole, 1981) ha asumido los *eventos de literacidad* y las *prácticas de literacidad* (Street, 2000, 2004) como las categorías conceptuales centrales para utilizar en investigación. Barton y Hamilton (1998) señalan que el término *evento de literacidad* se deriva de la idea sociolingüística de *evento de habla*, utilizado por primera vez por Anderson y Stokes en 1980 y definido como una ocasión durante la cual una persona intenta comprender signos gráficos. Luego, en 1983, Shirley Brice Heath caracterizó un *evento de literacidad* como la ocasión en la que un escrito es parte integral de la naturaleza de las interacciones de los participantes y de los procesos interpretativos que se dan en la interacción. A estas definiciones sumaremos la interpretación dada por Street (2000), quien discurre sobre la utilidad de estas categorías de análisis.

Street (2000) considera que el *evento de literacidad* es un concepto útil porque permite a los investigadores centrarse en una situación particular en la que están sucediendo cosas relacionadas con la lectura y la escritura, y observar cómo suceden, es decir, describir sus características. Así, por ejemplo, un evento de alfabetización académica puede ser enfrentarse a la escritura de un ensayo. A su vez, realizar la lectura de un contrato para avanzar en una transacción de compra y venta de un bien inmueble puede considerarse como un evento de literacidad. Street señala que los eventos pueden ser descritos pero ese plano descriptivo no necesariamente lleva a la interpretación del sentido que tiene el evento. Por ello, plantea que, si bien un evento se puede fotografiar, esto no otorga automáticamente sentido a las dimensiones sociales que lo configuran. Allí resulta útil la categoría de *prácticas de literacidad*, ya que nos permite completar la interpretación de lo que vemos. El concepto de *prácticas de literacidad* se usa para referirse a patrones observables de comportamiento a través de los eventos. A este es

posible asociarle o vincularle categorías de análisis más amplias de tipo cultural y social, por ejemplo, las categorías culturales que se identifican con las formas de hacer, sentir y pensar, y las categorías sociales de sexo, género, profesión, clase social, etnia, por mencionar algunas.

Parte de la ampliación del sentido del evento pasa por atender otros conceptos y modelos sociales para construir cuál es la naturaleza de esa práctica, qué la hace ser como es, qué la hace funcionar como funciona, y en últimas, qué le da sentido. Desde este punto de vista, Street (2012) plantea que los etnógrafos de la literacidad han buscado lo ordinario o rutinario en cada sitio y, por lo tanto, se preocupan por exposiciones analíticas que *relaten* los comportamientos que aclaran el sentido de la práctica que se analiza, bien contradiciendo o ampliando las relaciones presentadas en otros estudios. Aquí hay una cuestión etnográfica que, según el autor, es necesaria: hablar con las personas, escucharlas y vincular su experiencia inmediata de leer y escribir con otras cosas que también hacen en el diario discurrir de la vida práctica. Buena parte de estas actividades que se adelantan en el trabajo de campo se han logrado hacer, bien en etnografías de largo aliento, o bien asumiendo posiciones intermedias que presentan una perspectiva etnográfica o adoptan herramientas etnográficas.

Ahora bien, la misma naturaleza de los eventos y las prácticas de literacidad y su perspectiva de estudio a través de una metodología de corte etnográfico ha volcado a los investigadores a realizar las indagaciones en espacios educativos o con comunidades, lo que ha permitido la acumulación de un conocimiento valioso sobre diversidad de prácticas en contextos locales. Este hecho, que resultó positivo por la profundidad que se logra en las investigaciones, paradójicamente resultó ser limitante en los planteamientos de otros autores.

Los límites de lo local

Si para Street (2012) los NEL corren el riesgo de convertirse en una compilación de descripciones de eventos y de análisis de las prácticas de literacidad a

manera de inventario, para Brandt y Clinton (2002) los límites de lo local son aún más acotados. Estos autores plantean que los NEL no deberían quedarse en los análisis de literacidades locales, so pena de crear sesgos metodológicos y estancamientos conceptuales, además de enfrentar las implicaciones políticas que esto acarrearía. En contraparte, proponen que en las investigaciones deberían incluirse los asuntos de una translocalización (multilocalidad) de las prácticas de literacidad. Son dos los argumentos que presentan los autores.

Primero, proponen que la literacidad no suele ser inventada por quienes la practican, refiriéndose particularmente a contextos en donde la literacidad llega por imposición (como en algunas comunidades indígenas) o con rasgos de políticas pensadas en escenarios diferentes a los locales (como las políticas educativas que los gobiernos centrales llevan a las regiones). Esto lleva a los autores a afirmar que en las prácticas locales hay rasgos de variados intereses que incorporan una multiplicidad de miradas.

Segundo, plantean que en el intento de romper con la tradición del “modelo autónomo” los NEL se desviaron demasiado al exagerar el poder de los contextos locales para definir el significado y las formas que toma la literacidad. Así, se ha desaprovechado el concepto de *literacidad* como tecnología, idea con la que se estaría prestando atención a sus dimensiones materiales y realizando su capacidad de viajar, deslocalizarse, integrar mundos o construir mundos figurados (Bartlett y Holland, 2002, y, posteriormente en Latinoamérica, Hernández Zamora, 2010).

Para Brandt y Clinton (2002), los NEL sostienen su “propia división” tácita entre lo local y lo global. Por este motivo, como propuesta e inspirados en el trabajo de Latour (2008), los autores intentan disolver estas dicotomías al tratar a la literacidad no como un resultado o logro de las prácticas locales, sino como un participante en ellas, como un actor, o lo que Latour denomina un “actante” por derecho propio.

Así, para Brandt y Clinton (2002) la literacidad no es una fuerza determinista ni crea agentes locales;

más bien participa en las prácticas sociales en forma de objetos y tecnologías, cuyos significados no suelen ser creados ni agotados por los lugares en las que surgen. En este sentido, los autores proponen asociar el contexto no solo con escenarios etnográficamente visibles (aquí y ahora) sino también con los aspectos transcontextuales de la literacidad sin llamarlos descontextualizados.

Para ello, la literacidad tendría que considerarse una tecnología —e incluso un agente— sin volver a caer en una perspectiva de modelo autónomo. Los autores abogan por ver las formas en que la literacidad surge de las interacciones humanas, locales, particulares y situadas, al mismo tiempo que vemos cómo llegan desde otros lugares, infiltrándose y desplazando la vida local.

Ahora bien, Street (2003) no se opone a la crítica sobre los límites de lo local que plantean Brandt y Clinton (2002). Para este caso, Street (2012) prefiere utilizar el término *distantes*, si de lo que se trata es de recuperar la idea de *distantes al contexto local*. Recalca que toda práctica de literacidad, así tenga una influencia externa, tiene un componente ideológico, por ello, no se le podría considerar autónoma del contexto en donde surge. Señala, además, que los NEL tienen en los conceptos de *eventos de literacidad* y *prácticas de literacidad* las herramientas metodológicas para tratar con el problema del paso de las prácticas de literacidad local a un contexto global.

Lo local, lo global

La crítica realizada por Brandt y Clinton (2002) permitió conceptualizar una literacidad en movimiento, que rompió con la idea de literacidades locales. Estos autores propusieron las categorías de *literacidad en acción* (*literacy-in-action*), *patrocinadores* (*sponsors of literacy*), *movimientos localizados* (*localizing moves*), *conexiones globales* (*globalizing connects*) y *plegamiento* (*folding in*), este último concepto tomado de Latour (1993, 1996). Llamaron así la atención sobre el papel otorgado a la literacidad en la acción humana apelando a una lógica donde es tan importante comprender qué está haciendo la literacidad con las personas como comprender qué

están haciendo las personas con la literacidad en diversidad de contextos sociales. En este sentido, los estudios se ampliaron para reconocer cómo se constituye lo local en relación con los “flujos y las culturas itinerantes de la globalización”, tal como lo llamaron Prinsloo y Baynham (2008, p. 5).

Abrir a lo global también tiene consecuencias metodológicas ya que no solo se privilegian las investigaciones etnográficas, sino que se amplía la apuesta metodológica en los NEL. Por ende, se podrá hablar de estudios de caso con un componente de metodologías etnográficas, también se podrá pensar que aquí surge lo híbrido de prácticas locales que reciben lo externo, lo global.

También está la idea de Vieira (2018) de que no hay literacidades locales; todo sería literacidades globales. Así lo ejemplificó Besnier (1995) con las investigaciones adelantadas en la Polinesia. Allí, los letreros de las camisetas de los nativos constituyen un ejemplo de cómo los movimientos de la globalización influyen incluso en las comunidades más lejanas y distantes de los centros de poder hegemónicos.

Así, la idea de las literacidades locales influenciadas por las globales y viceversa extiende las perspectivas de indagación y alienta a los investigadores a proponer nuevos constructos teóricos para realizar análisis más detallados y ajustados de la realidad social. Se asume la idea de que siempre hay posibilidades para ampliar el repertorio de las prácticas de literacidad. En esta línea, se comienzan a considerar los contextos transnacionales en donde hay gran movilidad social (Blommaert, 2007; Canagarajah, 2017; Hernández-Zamora, 2010; Warriner, 2009), fenómeno amplificado por diversas situaciones geopolíticas desde finales del siglo xx.

Como fue mencionado, se empiezan a reconocer prácticas de literacidad en donde los artefactos entran a formar parte de las relaciones, considerando así la materialidad de la escritura (Hernández-Zamora, 2010; Leander y Burriss, 2020; Pahl y Rowsell, 2010). También se identifican nuevas prácticas híbridas de literacidad, como las que se dan en las investigaciones participativas con comunidades

(Kinloch *et al.*, 2016; Rowsell y Pahl, 2015; Sasaki, 2015). Estas prácticas híbridas se tornan centrales al considerar cómo los investigadores sociales hacen que las comunidades participen cumpliendo funciones propias de los científicos, tales como planear y hacer entrevistas, tomar registros, interpretar datos e información a la luz de los conocimientos que tienen de su propia comunidad (Méndez-Arreola y Kalman, 2019, 2020). Asimismo, cuando se promueve la escritura conjunta con organizaciones sociales para publicar resultados de investigación (Corona Berkin, 2019; Flórez *et al.*, 2022) —ejercicio que retoma los aportes de perspectivas feministas (Haraway, 1995)—, se logra que todas las voces tomen relevancia.

Una vez que los cimientos de los NEL fueron remecidos al cuestionar la capacidad analítica de los eventos de literacidad y las prácticas de literacidad, se expande un desarrollo conceptual de trabajo interdisciplinario para estudiar la translocalización y la transcontextualización de la literacidad y explorar las cuestiones de la fluidez y la hibridez en espacios tanto escolares como no escolares. Se hacen necesarios conceptos con los que se puedan analizar las ideas de espacio y tiempo y de materialidad de la escritura.

Por tanto, se toma el concepto de *escala* (tanto vertical como horizontal) y se empieza a realzar la trayectoria de los textos desde el aspecto de negociación de significado hasta la manera como el texto viaja en tiempo y lugar, desde una perspectiva rizomática y de ensamblaje (Deleuze y Guattari, 2002) con la que se pretende posicionar un pensamiento relacional sobre las prácticas de literacidad.

Al respecto, concordamos con los planteamientos de Bolívar (2010), quien identifica un cambio de enfoque según el cual, en lugar de pensar los textos en contextos, se pasa a considerar a las personas en eventos. A esto creemos necesario adicionar que se consideran a las personas en eventos y en prácticas que trascienden un lugar y tiempo fijos.

En el contexto latinoamericano, un buen ejemplo es la cuidadosa investigación que realizó Hernández-Zamora (2010), quien aborda la

literacidad desde una perspectiva decolonizadora y centra la atención en las experiencias de vida de mexicanos en su propio territorio y situaciones de cruce de frontera con los Estados Unidos en la era del capitalismo global. El autor examina críticamente cómo las prácticas de literacidad son moldeadas por estructuras de poder, ideologías y dinámicas socioeconómicas a nivel global. A través de un enfoque decolonizador, la investigación busca desafiar las narrativas hegemónicas y explorar las formas en que las personas resisten y negocian el impacto del capitalismo global en sus vidas. Este aspecto es una de las grandes contribuciones para el análisis de las prácticas de literacidad en contextos transnacionales.

Escala horizontal y vertical: tiempo y espacio

Aunque existe un desarrollo teórico amplio en torno al concepto de *escala* (Carr y Lempert, 2016), asumiremos para esta reflexión dos perspectivas. La primera, desarrollada por Lemke (2000) con bases en las teorías de la física y el mundo cuántico. Esta relación parece distante de los NEL, aunque no es así, ya que el autor sitúa la teoría en el centro mismo de las aulas de clase y explora la construcción de la identidad de los estudiantes. Así, demuestra que el nivel de desarrollo de los seres humanos no ocurre en espacios cortos de tiempo, ya que el desarrollo de la identidad de un estudiante estará en constante transformación durante la etapa escolar y mucho después de haber pasado por la institución educativa. En todo este recorrido interviene la historia personal para explicar cómo, además, se van encarnando los prejuicios que guían nuestras vidas. Lemke (2000) aprovecha todo este derrotero para plantear un panorama lleno de incertidumbres, tanto para el acto educativo (con relación a qué se enseña, cómo se enseña, a través de qué artefactos) como para los interrogantes sobre desde qué identidades personales investigamos.

Con respecto al tema de los artefactos en relación o en red con las acciones de los humanos, hay un evidente lazo con la obra de Latour (2008), que invita a considerar la perspectiva de investigación

entre lo humano y lo no humano. A su vez, con respecto al tema de las identidades de los investigadores, el autor lleva sus inquietudes al plano de las Ciencias Sociales, invitándonos a una reflexión que cuestiona el espacio mismo de la ontología y la epistemología de los NEL: ¿desde dónde investigamos la sociedad y con qué perspectiva? Al respecto, estamos de acuerdo con el autor en que la investigación aún está atrapada en un paradigma masculinizado, de clase media, eurocéntrico y centrado en un rango particular de edad, por lo que invita a desarrollar perspectivas superadoras. La reflexión es interesante por las rutas que posibilita desde los NEL al considerar no solamente una investigación sobre las comunidades sino con las comunidades (Arribas-Lozano, 2020; Boavida y Ponte, 2011; Corona-Berkin, 2019; Flórez *et al.*, 2022). Este hecho amplía la línea de investigación sobre los efectos que tiene la literacidad en la vida social: una literacidad como acción social (Méndez-Arreola y Kalman, 2019).

La segunda perspectiva sobre el concepto de *escala* está planteada desde la sociolingüística por Blommaert (2007). El autor belga, desde la experiencia de la movilidad y la inmigración, introduce la noción de *escala* como concepto sociolingüístico-teórico, basado en la noción de escala de la teoría social, especialmente en la geografía social y el análisis de sistemas mundiales (Wallerstein, 1997, 2000). A diferencia de Lemke, quien sitúa la escala en relación con el tiempo, Blommaert la relaciona con el espacio. Lo que logra Blommaert es contraponer el concepto tradicional de *espacios horizontales* (de distribución, extensión, flujo y trayectoria de los sentidos de la interacción con los que había trabajado la sociolingüística) con el de la metáfora de *escala vertical*. Esto permite analizar fenómenos de la interacción discursiva que conllevan el paso de una escala a otra. Es decir, permite pasar del análisis de interacciones híbridas al análisis de interacciones jerarquizadas.

Ahora bien, desde nuestra comprensión de la propuesta de Blommaert, si bien los conceptos de *escala vertical* y *horizontal* ayudan a revelar asuntos

de poder e ideología en la interacción discursiva, entendemos que estos análisis escalares son más bien pasos intermedios en el análisis global de una práctica de literacidad. Además, algo que nos parece muy relevante de la propuesta de este autor es su mirada sobre la sociedad como un sistema lleno de desigualdades, en el que las personas y las acciones se desarrollan en o a través de diferentes escalas y en el que incluso los movimientos entre diferentes niveles de escala se producen enmarcados en un régimen de poder (Blommaert, 2007).

El autor también remarca que los fenómenos de acceso desigual a los recursos sociolingüísticos y sus dinámicas de distribución y control no pueden ser captados adecuadamente en metáforas horizontales de difusión y distribución, sino que deben imaginarse como fenómenos estratificados y desiguales que revelan rasgos sistemáticos de la estructura social (desigual), donde los recursos sociolingüísticos solo son visibles, audibles y comprensibles para quienes se ubican en los espacios donde estos recursos circulan y tienen valor.

En este sentido, entendemos que el aporte de la escala, tanto en el sentido horizontal como vertical, no solo ayudaría a la comprensión de la interacción discursiva, sino también a reconocer los movimientos y las trayectorias de discursos orales y escritos asociados a prácticas de literacidad en contextos desiguales o claramente establecidos o definidos por tradiciones hegemónicas, como en algunos contextos de publicación y circulación del conocimiento.

En una práctica de literacidad de carácter híbrido entre investigadores sociales con comunidades, ¿quién decide lo que se publica, a través de qué medio y cuáles son las trayectorias de circulación?

Trayectorias

En el marco de esta reflexión, el término *trayectoria* se define como la secuencia o curso de eventos que desarrolla un fenómeno específico a lo largo del tiempo y en relación con un espacio. Esta idea de las trayectorias se ha relacionado en investigaciones que indagan sobre los recorridos que siguen algunas prácticas de literacidad y las formas que toman en

contextos desfavorables, intentando relacionar la agencia y las estructuras de poder que rodean las prácticas de literacidad.

En este sentido, la investigación realizada por Catherine Kell (1996, 2006, 2009, 2011, 2015a, 2015b, 2017) en barrios marginales de Sudáfrica indaga sobre trayectorias mediante un enfoque etnográfico durante su participación en un proyecto de construcción de viviendas de interés social para personas en situación de pobreza. Explora las trayectorias de los textos generados por los habitantes del proyecto y conceptualiza el *texto* como un *artefacto*. Su enfoque metodológico se enmarca en los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), utiliza la metáfora de la escala vertical para analizar los significados que se construyen en los textos al pasar de un contexto a otro, y explora eventos y prácticas de literacidad.

La autora explora la agencia y la literacidad en las luchas por una vivienda, utilizando la idea de “hacer que las cosas sucedan”, y examina cómo las personas de bajos recursos económicos usan la literacidad como herramienta para abogar por mejoras en la reforma de viviendas o en la compra de materiales, entre otros aspectos. Resaltamos que su contribución fue proponer un lenguaje de descripción para el análisis de las trayectorias relacionándolas con las políticas de alfabetización para adultos en Sudáfrica y brindando una comprensión más profunda de las prácticas de literacidad y sus implicaciones en contextos socioeconómicos desfavorables.

Por otro lado, se suman a los estudios sobre trayectorias los logrados por Lillis y Curry (2006), quienes, desde un enfoque etnográfico, estudiaron las trayectorias de textos académicos desde su producción en contextos locales de investigación (Hungría, Eslovaquia, España y Portugal) y en su lengua original, hasta llegar a una escritura académica lograda gracias a la intermediación de agentes externos (*brokers*) que ayudaron desde la edición hasta la consolidación de las publicaciones en inglés. Para estas autoras, un enfoque en la intermediación de los textos académicos en su recorrido hasta ser publicados aportaría al conocimiento de

prácticas que rodean la producción de conocimiento académico, muchas veces invisibilizadas o pasadas por alto.

En el caso específico de las trayectorias de literacidad, volvemos sobre la investigación de Hernández-Zamora (2010). Estas trayectorias implican los caminos únicos y contextualizados que los inmigrantes siguen en su adquisición y práctica de habilidades de lectura y escritura. El autor también utiliza el concepto de *trayectorias de escolarización*, contemplando la perspectiva decolonial en la investigación sobre literacidad, lo que le permite visibilizar el complejo mundo de relaciones que se establecen entre la política, el poder y la agencia en un mundo globalizado.

Finalmente, Méndez-Arreola y Kalman (2020) utilizaron la trayectoria textual para analizar cómo un dato científico se regulariza a través de la producción local de los textos de un proyecto de ciencia ciudadana. En esta investigación se rastrearon las transformaciones que siguió el dato científico y cómo se movilizó a través de distintos ámbitos de actividad, se observó la historia de los textos — producción y circulación—, y se consideraron los cambios que los autores hicieron como parte de sus procesos de composición y los significados en torno al manuscrito inicial.

Las trayectorias de publicación en esta investigación tienen que ver con la movilidad restringida (Blommaert, 2008), al explicar cómo, a menudo, los textos solo tienen significado y valor a nivel local. Por ende, tan pronto se trasladan a otros espacios geográficos o sociales, pierden voz. Es importante tener en cuenta este aspecto en los análisis relacionados con las categorías de *poder*, *publicación* y *circulación del conocimiento* (Tusting, 2017), ya que posibilitaría describir y comprender los engranajes que estas trayectorias implican, sobre todo si pensamos en prácticas híbridas de literacidad como las que se adelantan en las investigaciones sociales con comunidades u organizaciones sociales, donde sabemos que, en muchos casos, un número importante de escrituras quedan invisibilizadas por no tener estatus de escritura académica.

Rizomas y ensamblajes

Otras investigaciones se han orientado por los postulados adelantados por Deleuze y Guattari (2002) sobre un mundo en relación rizomática difícil de ser descrito con perspectivas lineales que impiden la asociación de significados, escalas, espacios y tiempo.

Como ejemplo, encontramos en Latinoamérica el estudio de caso de Guerrero (2021), quien utiliza las bases de los NEL y amplía el marco conceptual al contemplar el ensamblaje como el arreglo, la conexión y la integración de elementos específicos para crear significado en los sistemas sociales y lingüísticos (Deleuze y Guattari, en Guerrero, 2021). Señala la autora que los ensamblajes están formados por tres procesos interrelacionados: codificación (ordenar y dar forma a los elementos), estratificación (crear una jerarquía) y territorialización (generar un ensamblaje). La autora toma el concepto de *ensamblaje racializado* de Weheliye, quien lo define como el lugar de la raza en los sistemas sociales, como un conjunto de procesos sociopolíticos que disciplinan a la humanidad en humanos completos, no del todo humanos y no humanos. Este constructo teórico le permite a Guerrero analizar las situaciones de racismo que vive una familia de una comunidad afrocolombiana en Cali, ciudad al suroccidente de Colombia, en diversos espacios sociales como la escuela, los sistemas de salud y los espacios laborales. De esta manera, logró establecer una relación profunda entre racialización y literacidad.

Esta última indagación no solo cuestiona las perspectivas ontológicas, epistemológicas y metodológicas que venían adelantando los NEL, sino también aboga por investigaciones asociadas a constructos teóricos que permitan recuperar el movimiento y los ensamblajes que se producen en las prácticas de literacidad en contextos escolares y no escolares, y en prácticas híbridas. La voz en la enunciación, el lugar de la autoría y la coautoría cobran relevancia y, con ello, la reflexión sobre las categorías de diversidad social, cultural y racial invitan a abrir nuevos espacios críticos para reflexionar las conexiones que se pueden establecer entre accesibilidad, participación y poder. Estos

asuntos se conectan con las propuestas decoloniales (Hernández-Zamora 2010, 2019) que se entretienen en los discursos tanto académicos como de participación colectiva en la región.

Los NEL, Latinoamérica y decolonialidad

Recuperamos en este cierre varios asuntos que nos interesa vincular. El primero ha sido sugerido décadas atrás en la obra *Literacy an International Handbook* (Wagner *et al.*, 1999), al relacionar la influencia que los NEL recibieron de parte del pedagogo brasileño Paulo Freire. Este último propuso leer no solo palabras sino el mundo, y alentó de esta manera la participación de los ciudadanos en una educación no bancaria, preocupada por una perspectiva crítica que interroga la realidad social. Para Freire (2007), un sentido que debería recuperar la escuela, y en general la sociedad, sería permitir a los estudiantes una transformación social abriendo con ello camino para una lectura crítica y una escritura como acción social. Ambas contribuciones fueron desarrolladas con mayor fuerza desde la educación popular (Torres, 1992) y en algunos espacios de educación no formal. Al respecto, podríamos mencionar acciones colectivas de escuelas populares como la de la Asociación Herrera, en el Municipio de Madrid, Cundinamarca, en Colombia (Lara-Veloza *et al.*, 2015). Estas escuelas entrelazan los referentes del feminismo comunitario, la educación popular, la escritura intergeneracional y la publicación en colaboración con la academia para reflexionar sobre temas de participación política, medio ambiente y territorio, entre otros, lo que hace visibles acciones populares de publicación que antes se percibían como invisibilizadas.

El segundo aspecto nos permite reconocer la perspectiva de investigación-acción participativa que el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1992) planteara como manera de dar voz a las comunidades tradicionalmente estudiadas. Este asunto entra en relación con el giro social (Gee, 2000) al considerar la relevancia de la voz de quien cuenta, ya que el sujeto de estudio pasa de ser concebido como mero “informante” a desempeñar el papel de consultor (*consultants*) (Lassiter, 2005),

co-teorizador (Rappaport, 2007, 2018), socio epistémico (Leyva y Shanon, 2008) o investigadora comunitaria (Flórez *et al.*, 2021).

Tercero, más recientemente está el llamado de Hernández-Zamora (2019), quien propone la discusión al relacionar los NEL con las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. Con sus aportes, el autor nos muestra en detalle los tres grandes movimientos, que, desde su perspectiva, permiten esta relación:

El pensamiento anticolonial ligado a los movimientos históricos de resistencia y liberación en contra del colonialismo y el neocolonialismo en América Latina; el movimiento intelectual auto-denominado *poscolonialidad* o *decolonialidad*, construido en décadas recientes por académicos en Europa, Norteamérica y Latinoamérica; y el movimiento de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), de origen anglosajón, pero ya adoptado en el mundo hispanohablante. (p. 366)

En este sentido, las ideas expuestas por Hernández-Zamora (2010, 2019) nos parecen adecuadas para nuestra propuesta de ir más allá del espacio escolarizado y entrar al campo de la investigación social para plantear desde la perspectiva decolonial un giro que mire desde los NEL el centro mismo de la investigación social que, en vez de investigar sobre las comunidades, lo hace con ellas. Las investigaciones participativas, colaborativas, horizontales y feministas se han dado la tarea de recomponer las voces silenciadas y se han posicionado como espacios propicios para la construcción de un conocimiento “otro” en una perspectiva de diálogo de saberes (Castro-Gómez, 2007; Lander, 2000). Este pensamiento se ha construido sobre las bases de la perspectiva decolonial que ha avanzado en Latinoamérica (Mignolo, 2003; Quijano, 2000; Walsh, 2007) y que explica ampliamente Hernández-Zamora (2010, 2019). Coincidimos con el pensamiento de este último autor y proponemos una mirada desde los NEL sobre las prácticas híbridas de literacidad en las investigaciones sociales con comunidades u organizaciones sociales que muestran como resultado publicaciones y divulgación del conocimiento.

Creemos que esto es posible gracias a las discusiones en torno a las herramientas conceptuales e investigativas presentadas a lo largo de este artículo. En definitiva, proponemos ir más allá de la utilización de los conceptos de *eventos y prácticas de literacidad* en contextos escolares y ampliar así un campo que empieza a explorarse en Latinoamérica. Este está íntimamente relacionado con el “tejido” (Canagarajah, 2019; Escobar, 2008) que se elabora en prácticas de literacidad con comunidades y organizaciones, muchas de las cuales se asocian con demandas sociales que parecieran no tener que ver con las formas de lectura y escritura en movimiento, pero que desde nuestra mirada sí lo estarían.

Algunas preguntas para avanzar en este campo podrían ser: ¿cómo son las prácticas híbridas de literacidad que se dan en las investigaciones participativas, colaborativas o feministas situadas?; ¿de quién y cómo son las voces de quienes escriben en las publicaciones que dan cuenta de estas investigaciones?; ¿quién decide quién escribe y qué se publica en la investigación social?; ¿cuáles son las trayectorias que siguen estos textos y cuál es el efecto en las prácticas de las organizaciones sociales e institucionales de la academia? Estos serían algunos de los interrogantes que pueden ser abordados en investigaciones transdisciplinarias con investigadores sociales.

Creemos que reflexiones como la que hemos llevado a cabo en las anteriores líneas pueden constituir un paso más hacia un horizonte que nos lleve no solo a formas más equitativas de hacer ciencia, sino también a revisar las prácticas de literacidad tanto en el espacio escolar como fuera de él.

Referencias

- Arribas, A. (2020). Saberes en movimiento. Reciprocidad, co-presencia, análisis colectivo y autoridad compartida en investigación. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 15(2), 331-356.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Routledge.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). Literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia

y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. <https://www.estudiosdelaescritura.org/recursos.html>

- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (eds.), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context* (pp. 7-14). Routledge.
- Baynham, M. y Prinsloo, M. (Eds.) (2009). Introduction. En *The Future of Literacy Studies*. Macmillan.
- Besnier, N. (1995). *Literacy, Emotion and Authority: Reading and Writing on a Polynesian Atoll*. Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2007). Sociolinguistic Scales. *Intercultural Pragmatics*, 4(1), 1-19. <https://doi.org/10.1515/IP.2007.001>
- Blommaert, J. (2008). *Grassroots Literacy: Writing, Identity and Voice in Central Africa*. Routledge.
- Boavida, A. y Ponte J. da. (2011). Investigación colaborativa: potencialidades y problemas. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 125-135.
- Bolívar, A. (2010). A Change in Focus: From Texts in Contexts to People in Events. *Journal of Multicultural Discourses*, 5(3), 213-225. <https://doi.org/10.1080/17447141003602312>
- Brandt, D. y Clinton, K. (2002). Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice. *Journal of Literacy Research*, 34(3), 337-356. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3403_4
- Canagarajah, S. (2017). Introduction. The Nexus of Migration and Language: The Emergence of a Disciplinary Space. En *The Routledge Handbook of Migration and Language*. Routledge.
- Canagarajah, S. (2019). Weaving the Text: Changing Literacy Practices and Orientations. *College English*, 82(1), 7-28. <https://www-proquest-com.ezproxy.javeriana.edu.co/docview/2305487444/fulltextPDF/B3EC91AF03574227PQ/1?accountid=13250>
- Carr, E. y Lempert, M. (2016). Introduction: Pragmatics of Scale. En *Scale* (pp. 1-22). University of California Press. <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/32077>
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La *hybris* del punto cero y el diálogo de saberes. En R. Grosfoguel y S. Castro-Gómez (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Siglo del Hombre Editores.

- Corona, S. (2019). *Producción horizontal de conocimiento*. Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia* (trad. J. Vázquez Pérez, 5.ª ed.). Pre-textos.
- Escobar, A. (2008). *Territories of Difference: Place, Movements, Life, Redes. New Ecologies for the Twenty-First Century*. Duke University Press.
- Fals, O. (1992). *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos*. Editorial Popular.
- Ferrerio, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo XXI.
- Flórez, J., Espinel, N. y Quiceno, H. (2022). Ires y venires de los comunes en el Alto Ariari. Civipaz, entre despojos y esperanzas. En M. Sañudo (ed.), *Tramas y conversaciones sobre lo común* (pp. 37-73). Pontificia Universidad Javeriana.
- Flórez, M. y Olarte-Olarte, M. (2020). Por una política de lo turbio: prácticas de investigación feministas. En C. López (ed.), *Investigar a la intemperie: reflexiones sobre métodos en las Ciencias Sociales desde el oficio* (pp. 15-57). Pontificia Universidad Javeriana.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. y Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. Routledge.
- Gee, J. (2000). The New Literacy Studies. From 'Socially Situated' to the Work of the Social. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (eds.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (pp. 180-196). Routledge.
- Gee, J. (2004). Oralidad y literacidad: del pensamiento salvaje a *Way with Words*. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-55) Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. <https://www.estudiosdelaescritura.org/recursos.html>
- Gee, J. (2015). The New Literacy Studies. En *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 7-14). Routledge.
- Gibson, D. (1996). Literacy, Knowledge, Gender and Power in the Workplace on Three Farms in the Western Cape. En M. Prinsloo y M. Breier (eds.), *The Social Uses of Literacy: Theory and Practice in Contemporary South Africa* (pp. 59-64). Sached Books and John Benjamins Publishing Company.
- Goody, J. (1986). *The Logic of Writing and the Organization of Society*. Cambridge University Press.
- Guerrero, B. (2021). "What's Blackness Got to Do with All This?": Racializing Literacy Assemblages. *Reading Research Quarterly*, 56(4), 659-672. doi:10.1002/rrq.437
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (trad. M. Talens). Cátedra.
- Heath, S. (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge University Press.
- Hernández-Zamora, G. (2010). *Decolonizing Literacy: Mexican Lives in the Era of Global Capitalism*. Multilingual Matters.
- Hernández-Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, 24(2), 363-386. <https://archive.org/details/literacyinternat0000unse/page/n7/mode/2up>
- Kalman, J. (1999). *Writing on the Plaza: Mediated Literacy Practice Among Scribes and Clients in Mexico City*. Hampton Press.
- Kalman, J. (2003). *Escribir en la plaza*. Fondo de Cultura Económica.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Unesco; SEP; Siglo XXI.
- Kell, C. (1996). Literacy Practices in an Informal Settlement in the Cape Peninsula. En M. Breier y M. Prinsloo (eds.), *The Social Uses of Literacy: Theory and Practice in Contemporary South Africa* (pp. 235-256). Sached Books & John Benjamins Publishing Company.
- Kell, C. (2006). Crossing the Margns: Literacy, Semiotics and the Recontextualisation of Meanings. En K. Pahl y J. Rowsell (eds.), *Travel Notes from the New Literacy Studies: Instances of Practice* (pp. 147-169). Multilingual Matters.
- Kell, C. (2009). Literacy Practices, Text/s and Meaning Making Across Time and Space. En M. Baynham y M. Prinsloo (eds.), *The Future of Literacy Studies* (pp. 176-199). Palgrave Macmillan.
- Kell, C. (2011). Inequalities and Crossings: Literacy and the spaces-in-between. *International Journal of Educational Development*, 31(6), 606-613.
- Kell, C. (2015a). Ariadne's Thread: Literacy, Scale and Meaning-Making Across Space and Time. En Ch. Stroud & M. Prinsloo. (eds.). *Language, literacy and diversity. Moving words* (pp. 72-91). Routledge.

- Kell, C. (2015b). Making People Happen: Materiality and Movement in meaning-making Trajectories. *Social Semiotics*, 25(4), 423-445.
- Kell, C. (2017). Traveling Text, Translocal/Transnational Literacies, and Transcontextual Analysis. En S. Canagarajah (ed.), *The Routledge Handbook of Migration and Language* (pp. 413-430). Routledge.
- Kinloch, V., Larson, J., Orellana, M. y Lewis, C. (2016). Literacy, Equity, and Imagination: Researching with/ in Communities. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 65(1), 94-112.
- Kleiman, A. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. En A. Kleiman (ed.), *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (pp. 15-61). Mercado de Letras.
- Lander, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Estudios Latinoamericanos*, 7(12-13), 25-46. <https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.1999.12-13.52369>
- Lara, G., Veloza, P. y Flórez, J. (2015). Escuela de Mujeres de Madrid: lugar, corporalidad y trabajos no-capitalistas. *Nómadas*, 43, 95-111.
- Lassiter, E. (2005). *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. University of Chicago Press.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social*. Manantial.
- Leander, K. y Burriss, S. (2020). Critical Literacy for a Posthuman World: When People Read, and Become, with Machines. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1262-1276. doi:10.1111/bjet.12924
- Leander, K. y Rowe, D. (2006). Mapping Literacy Spaces in Motion: A Rhizomatic Analysis of a Classroom Literacy Performance. *Reading Research Quarterly*, 41(4), 428-460.
- Lemke, J. (2000). Across the Scales of Time: Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems. *Mind, Culture, and Activity*, 7(4), 273-290. https://doi.org/10.1207/S15327884MCA0704_03
- Leyva, X. y Shanon, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva, R. Alonso, A. Hernández, et al. (eds.), *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras* (t. i) (pp. 451-480). CLACSO.
- Lillis, T. y Curry, M. (2006). Professional Academic Writing by Multilingual Scholars: Interactions with Literacy Brokers in the Production of English-Medium Texts. *Written Communication*, 23(1), 3-35.
- López-Bonilla, G. y Pérez, C. (2014). Debates actuales en torno a los conceptos “alfabetización”, “cultura escrita” y “literacidad”. En A. Carrasco y G. López-Bonilla (eds.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 21-50). SM Editores.
- Maybin, J. (2013). Working Towards a More Complete Sociolinguistics. *Journal of Sociolinguistics*, 17(4), 547-555.
- Méndez-Arreola, R. y Kalman, J. (2019). Lo que escriben los científicos locales. El texto como acción social. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 271-290. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a05>
- Méndez-Arreola, R. y Kalman, J. (2020). Textos que vuelan: producción y trayectorias de reportes escritos sobre la migración de la mariposa monarca. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 59(1), 296-329.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales, diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Pahl, K. y Rowsell, J. (2010). *Artifactual Literacies: Every Object Tells a Story*. Teachers College Press.
- Prinsloo, M. (2017). Spatiotemporal Scales and the Study of Mobility. En S. Canagarajah (ed.), *The Handbook on Migration and Language* (pp. 364-380). Routledge.
- Prinsloo, M. y Baynham, M. (Eds.). (2008). Introduction. En *Literacies, Global and Local*. John Benjamins.
- Prinsloo, M. y Breier, M. (Eds.). (1996). *The Social Uses of Literacy: Theory and Practice in Contemporary South Africa*. Sached Books.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 122-151). CLACSO.
- Rappaport, J. (2018). Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica. En X. Leyva, R. Alonso, A. Hernández, et al. (eds.), *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras* (t. 1) (pp. 323-352). CLACSO.
- Rappaport, J. y Rodríguez, M. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en

- colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 197-229. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1108>
- Rowse, J. y Pahl, K. (2015). Introduction. En J. Rowse y K. Pahl (eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 1-16). Routledge.
- Saski, S. (2015). Participatory Methodologies and Literacy Studies. En J. Rowse y K. Pahl (eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 606-618). Routledge.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Harvard University Press.
- Scribner, S. y Cole, M. (2004). Desempaquetando la literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 57-79). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. <https://www.estudiosdelaescritura.org/recursos.html>
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical perspectives on Literacy in Development, Ethnography and Education*. Routledge.
- Street, B. (1999). The Meaning of Literacy. En D. Wagner, R. Venezky y B. Street (eds.), *Literacy: An International Handbook* (pp. 34-40). Westview Press.
- Street, B. (2000). Literacy Events and Literacy Practices. En M. Martin-Jones & K. Jones (Eds.), *Multilingual Literacies: Comparative Perspectives on Research and Practice* (pp. 17-29). John Benjamins.
- Street, B. (2001). *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. Routledge.
- Street, B. (2003). What's "New" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Street, B. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. <https://www.estudiosdelaescritura.org/recursos.html>
- Street, B. (2012). New Literacy Studies. En M. Grenfell & VV. AA., *Language, Ethnography, and Education* (pp. 27-49). Routledge.
- Street, B. (Ed.). (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge University Press.
- Torres, C. (1992). Participatory Action Research and Popular Education in Latin America. *Qualitative Studies in Education*, 5(1), 51-62.
- Tusting, K. (2017). Analyzing Textual Trajectories: Tensions in Purpose and Power Relations. *Text & Talk*, 37(4), 553-560.
- Vargas, A. (2020). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa? *Folios*, 51, 63-77. <https://doi.org/10.17227/folios.51-8429>
- Vargas, A., (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Folios*, 42, 139-160. <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios139.160>
- Vieira, K. (2018). Literacy Studies in the 1990's: Moving through Space, Moving with Time. *College Composition and Communication*, 69(3), 510-519.
- Wagner, D., Venezky, R. y Street, B. (Eds.). (1999). *Literacy: An International Handbook*. Westview Press. <https://archive.org/details/literacyinternat0000unse/page/n7/mode/2up>
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómaditas*, 26, 102-113. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115241011>
- Wallerstein, I. (1998). The Time of Space and the Space of Time: The Future of Social Science. *Political Geography*, 17(1), 71-82. [https://doi.org/10.1016/S0962-6298\(96\)00097-2](https://doi.org/10.1016/S0962-6298(96)00097-2)
- Wallerstein, I. (2000). *The Essential Wallerstein*. The New Press.
- Warriner, D. (2009). Transnational Literacies: Examining Global Flows through the Lens of Social Practice. En M. Baynham y M. Prinsloo (eds.), *The Future of Literacy Studies* (pp. 160-180). Palgrave Macmillan.
- Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. <https://www.estudiosdelaescritura.org/recursos.html>