



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

ISSN: 2448-878X

rlee@ibero.mx

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
México

Tapia, Esther

Amor, celulares y rezos: prácticas letradas vernáculas en una escuela primaria 1

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México),

vol. XLIX, núm. 1, 2019, Enero-Junio, pp. 155-184

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

Distrito Federal, México

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27058155006>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Amor, celulares y rezos: prácticas letradas vernáculas en una escuela primaria*

Love, Cell Phones and Prayers:

Vernacular Literacy Practices in an Elementary School

Esther Tapia

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS, CINVESTAV, MÉXICO

ugandita9@gmail.com

RESUMEN

Se presenta el análisis de las prácticas letradas vernáculas de dos grupos de niños de tercero y sexto de primaria en la Ciudad de México, desde un enfoque sociocultural y con base en los aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad (*New Literacy Studies*). La escuela ha privilegiado prácticas dominantes de lectoescritura, de manera que las vernáculas han sido invisibilizadas o colocadas en la periferia, por lo que aquí se recuperan y reivindican para comprender la relación entre la escuela y la escritura. La investigación empleó una perspectiva etnográfica y se realizó observación participante en dos grupos de una primaria, durante un año. Con apoyo de la sociolingüística, se analizaron los discursos de los niños, así como sus textos vernáculos, estos últimos con base en un enfoque multimodal. Los hallazgos revelan que los niños llevan a cabo diversas prácticas letradas dentro de la escuela en distintos ámbitos: religión, convivencia, diversión y en comisiones extracurriculares; otras, producto de sus relaciones familiares y para apropiarse de las tareas escolares. En éstas, los niños despliegan saberes y habilidades sobre las funciones y usos de la escritura en el mundo, que provienen de fondos de conocimiento letrados.

PALABRAS CLAVE: alfabetización, prácticas letradas, infancia, escuela primaria, fondos de conocimiento

ABSTRACT

This article presents a research on the vernacular literacy practices of two groups of children in third and sixth grade in Mexico City, from a sociocultural perspective and based on the *New Literacy Studies*. Traditionally, the school has privileged dominant practices of literacy, so that the vernacular ones have been put aside or have stayed in the periphery. In this study, the vernacular practices are recovered and claimed to understand the relationship between school, writing and children's interests. The methodology is based on an ethnographic perspective, by means of a one-year participant observation in both groups. With the contributions of sociolinguistics, we analyze the children's discourse and interactions, as well as their vernacular written texts, through a multimodal approach. Our findings reveal that children perform various literacy vernacular practices within the school, in different domains: religion, relationships, fun, extracurricular activities, family relationships and to apprehend school tasks. Children display knowledge and skills about the functions and uses of writing in the world, which come from their funds of knowledge.

KEY WORDS: literacy, literacy practices, childhood, primary school, funds of knowledge

* Este artículo se inscribe en la investigación de tesis doctoral de la autora, *Prácticas de lectura y escritura de alumnos de Educación Primaria en Iztapalapa: una perspectiva socio-cultural*, bajo la asesoría de la Dra. Iliana Reyes y la colaboración de la Dra. Judith Kalman, en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

INTRODUCCIÓN

Los niños que viven en la Ciudad de México ponen en práctica día a día múltiples usos de la lectura y la escritura en la escuela primaria, más allá de las impuestas por sus maestros. Ellos redactan diversos tipos de textos como recados, cartas y cuentos. También como otros niños con acceso a tecnologías, chatean en el celular, leen instructivos de videojuegos y comparten libros traídos de casa. Sin embargo, en México y Latinoamérica, estas prácticas vernáculas en escuelas urbanas y monolingües, al igual que los conocimientos que los niños despliegan a través de ellas, han sido poco estudiados.

Un estado del arte sobre Lenguaje y Educación publicado en México (Carrasco y López-Bonilla, 2013) señala que los estudios socioculturales centrados en las prácticas letradas están dirigidos en su mayoría a adultos de baja escolaridad, bajo nivel socioeconómico y casi siempre ubicados en el área urbano marginal (Hernández, 2013, p. 248). Según esto, los niños en México han sido poco estudiados desde esta perspectiva y las investigaciones que llegan a considerarlos se concentran sólo en procesos y temas escolares. Las investigaciones adscritas a enfoques socioculturales en la región se han concentrado principalmente en escuelas de contextos indígenas, bilingües o multilingües (Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004; De la Piedra, 2006; Rockwell, 2008; Reyes, Alexandra y Azuara, 2007). En lo que respecta a estudios realizados en escuelas primarias urbanas donde se habla una sola lengua, la prioridad ha sido resolver el problema del aprendizaje de la lectura y la escritura, pero no se ha indagado sobre el conocimiento de sus prácticas.

La literacidad en la escuela se asocia únicamente con procesos institucionalizados de enseñanza y aprendizaje (Zavala, 2002), pero no con la presencia de prácticas letradas vernáculas, producto de la vida cotidiana de los niños en ese espacio institucional. La estructura dominante y jerárquica de la escuela ha privilegiado la lectura de determinada literatura y ha promovido algunas prácticas letradas consideradas dominantes (Cook- Gumperz, 1988) como escribir con buena ortografía, leer de manera fluida y responder preguntas a partir de la revisión de textos. Ante estas prácticas institucionalizadas dentro del campo del lenguaje y la comunicación, los textos generados por los niños dentro de las aulas han merecido menos in-

terés (Cassany, Sala y Hernández, 2008). En palabras de Blommaert (2008, p. 11), las literacidades vernáculas caracterizadas por su heterografía y la construcción de textos sobre la base de recursos localmente disponibles, no tienen el mismo peso institucional y, por lo mismo, “cuando se mueven a otros espacios sociales o geográficos, pierden la voz”. Por ejemplo, Barton y Lee (2012) encontraron que las prácticas letradas vernáculas entre adolescentes son bien aceptadas y reconocidas en las redes sociales, pero fuera de estos espacios, como en la escuela, son menos valoradas.

Este estudio considera la premisa de que es necesario vincular las prácticas letradas vernáculas con las prácticas institucionales promovidas por la escuela entre los niños, si se quiere lograr una mayor inclusión en las aulas y la apropiación de los conocimientos para comunicarse por escrito (Cassany, Sala y Hernández, 2008; Gutiérrez, Baquedano- López y Tejada, 1999).

Los resultados de este estudio muestran que existe una diversidad de prácticas letradas en dos grupos de niños de una primaria urbana (de tercero y sexto grados), en las que se evidencian distintos conocimientos sobre los usos de la escritura vinculados con sus experiencias familiares y sociales. Leer y escribir en el aula se manifiestan como prácticas sociales de los niños para participar de la vida escolar, resolver desafíos diarios en el marco de sus relaciones sociales y afrontar las vivencias que surgen en el día a día.

El surgimiento de nuevas literacidades, caracterizadas por la integración de imágenes, videos y sonidos en un texto (Lankshear y Knobel, 2008), han ampliado y complejizado el espectro de prácticas letradas de los niños. Leer revistas de anime en el aula, revisar el Facebook en el celular, chatear y publicar *creepypastas*,¹ entre otras cosas, son ejemplos de prácticas que interpelan a la reflexión de los adultos para comprender la relación entre literacidad y escuela. Para su análisis, se propone una perspectiva sociocultural que posibilite el reconocimiento de estas prácticas y la valoración de la diversidad lingüística en cualquier contexto escolar. En este artículo se reivindica el poder de agencia de los niños de una zona urbana marginada para usar, crear y reconfigurar el lenguaje escrito como algo vivo.

¹ Las *creepypastas* son historias ficticias publicadas normalmente en un foro, blog o sitio web con el fin de asustar a ciertos usuarios. Generalmente, las *creepypastas* adjuntan una imagen o un video impactante en relación con lo que se dice en la historia (fenómenos extraños, fantasmas, caras terroríficas, imágenes sangrientas o fotos antiguas).

PRÁCTICAS LETRADAS VERNÁCULAS: ANTECEDENTES Y CARACTERÍSTICAS

Las prácticas letradas son “formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita, en las cuales la gente encuentra inspiración para su vida” (Barton y Hamilton, 1998, p. 112); ocurren bajo condiciones de producción contextualizadas, situadas y son resultado de las necesidades comunicativas de las personas. Cuando existe la intención de resaltar la posición desigual y asimétrica de estas prácticas ante otras consideradas dominantes, algunos investigadores las denominan “vernáculas” para destacar su origen social y a menudo ilegítimo en espacios “formales” (Camitta, 1993; Barton y Hamilton, 1998; Blommaert, 2008; Casany, Sala y Hernández, 2008). Un estudio pionero sobre prácticas letradas vernáculas dentro de la escuela es el de Miriam Camitta (1993, p. 228), quien recolectó información durante tres años en la secundaria donde trabajaba, en Filadelfia, para desentrañar el significado de los textos generados por sus alumnos adolescentes, como cartas y poemas. Por primera vez, ella usó el vocablo “vernáculas” en la descripción de prácticas distantes de los “estándares uniformes e inflexibles de las instituciones”, como la escuela. Más adelante, Barton y Hamilton (1998) retomaron el mismo término para caracterizar las prácticas letradas de los habitantes de la comunidad de Lancaster, en Inglaterra.

Los hallazgos de éstas y otras investigaciones más recientes (Casany, Sala y Hernández, 2008; Pahl y Roswell, 2010) son referentes básicos en el proceso de análisis de este estudio. Por ejemplo, se partió de la idea de que, aunque las escrituras vernáculas carecen de valor dentro de la escuela, tienen una marcada influencia en sus experiencias de vida, tal como lo concluyó el estudio de Camitta (1993), quien mostró que los alumnos podían transformar sus relaciones sociales, transitar de experiencias solitarias a otras más sociables, o pasar de un estado de inactividad a otro de actividad, a partir de lo que escribían. Las escrituras vernáculas fungían como “un medio de poder y un recurso para crear y compartir una versión verdadera de sí mismos” (Camitta, 1993, p. 240), además de que eran resultado de la puesta en práctica de sus habilidades (Cassany, Sala y Hernández, 2008; Pahl y Roswell, 2010). Estos antecedentes guiaron el trabajo de investigación al entrar a la escuela, desde una posición antideficitaria sobre la relación de los niños con la cultura escrita.

Algunas de las características principales de las prácticas letradas vernáculas es que son informales, son aprendidas en la vida cotidiana y son generadas por las personas; sin embargo, esto no significa que estén libres de presiones y normas. Barton y Hamilton (1998), Casals, Sala y Hernández (2008) observaron que las personas escribían bajo una especie de negociación implícita, a sabiendas de lo que otros esperaban de ellos. En la escuela, por ejemplo, los niños también negocian con sus pares las formas en que configuran sus textos, de acuerdo con la función que les asignan, el tipo de tecnología que ocupan y el propósito con el que los crean. De acuerdo con ello, pueden ser aceptados, invitados o rechazados en ciertas actividades sociales o escolares.

En los grupos observados, se desplegaban diferentes discursos de forma simultánea. Por un lado, se encontraba el diálogo entre la maestra y los alumnos (el de la clase). Por otro, múltiples diálogos entre los niños, así como monólogos sigilosos. La vida cotidiana, las experiencias y los afectos eran, por lo general, el eje alrededor del que giraban estos discursos, acompañados de acciones y de textos vernáculos.

Para los niños, no había una separación nítida ni tajante entre las prácticas letradas dominantes que provenían de las tareas escolares y las propias. Es decir, las mezclas e hibridaciones entre lo aprendido en la escuela y otros ámbitos de su vida social en sus textos eran comunes. Esta hibridación es un rasgo también identificado por Barton y Hamilton (1998) en el estudio de Lancaster, sólo que, en este caso, el reconocimiento de esta característica cuestiona una idea que ha prevalecido desde una perspectiva rígida, positivista y tradicional de la escuela sobre la necesidad de aislar y concentrar a los niños en lo pedagógico, como si pudiera separarse de los demás ámbitos de su vida.

De acuerdo con lo observado, la escuela es un espacio donde, además de aprender, los niños van a vivir, a existir y a construir experiencias. Es un espacio poroso, permeable, donde los niños se involucran con todas sus vivencias y recursos. La concepción de la escuela como un espacio físico puro y delimitado es imposible. Las dicotomías para distinguir las prácticas letradas de los niños como “fuera-dentro” de la escuela (Prinsloo, 2004), “oficiales no oficiales” (Dyson, 1989 y 2013) y prácticas de la “escuela hogar” (Heath,

1983; Reyes y Moll, 2008) se consideran insuficientes, ante la superposición de conocimientos y experiencias que los niños pueden expresar dentro de la escuela.

Las preguntas planteadas en esta investigación fueron: ¿Cuáles son las prácticas letradas vernáculas de los niños en esta primaria? ¿Con qué propósitos escriben y qué funciones dan a la escritura? ¿Qué conocimientos y experiencias llevadas de casa y de la comunidad se vinculan con algunas de estas prácticas?

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

El estudio se realizó en la localidad denominada “Pueblo² de Santa Martha Acatitla”, ubicada en la Delegación Iztapalapa de la Ciudad de México, una zona de bajos recursos económicos y un alto nivel de delincuencia. El horario de la jornada escolar era de 8:00 am a 12:30 pm. A la escuela asistían casi 300 alumnos distribuidos en siete grupos de primero a sexto. El trabajo de campo se realizó sólo en tercero y sexto grados, debido a que cada uno representa un periodo distinto de las edades de los niños que asisten a la primaria. Sexto año estaba integrado por 35 niños –19 varones y 16 mujeres–, próximos a transitar hacia la adolescencia, con edades entre 11 y 12 años. El grupo de tercero tenía 38 niños entre ocho y nueve años, de los cuales 20 eran varones.

La investigación se realizó bajo una perspectiva etnográfica, concebida como “una aproximación centrada en el estudio de aspectos particulares de la vida diaria y las prácticas culturales de un grupo social” (Green y Bloome, 1997, citados en Street, 2015, p. 112). Las prácticas letradas “sólo pueden ser entendidas, en relación con los contextos sociales, culturales, históricos y políticos en las cuales toman lugar” (Street, 2015, p. 111) y eso sólo puede lograrse mediante una inmersión profunda en el aula y la escuela por medio de la observación participante, de la interacción y el involucramiento en los mundos de los niños. Mi experiencia como maestra fue un factor que facilitó este proceso, porque conocía la dinámica cultural de la escuela y de los alumnos; sin embargo, también ignoraba los mundos que iba a descubrir.

² A pesar de estar en un contexto urbano, Santa Martha Acatitla, al igual que otras localidades de Iztapalapa, se hace llamar “pueblo” por sus antecedentes históricos y ancestrales.

Las técnicas de investigación dentro de este marco teórico y metodológico implicaron una toma de conciencia sobre mi posición ante el problema y el contexto. Al transitar de maestra a investigadora, hacer etnografía no implicó únicamente una recopilación de datos, sino el establecimiento de una “conversación compartida” en la que intenté, de forma empática, producir conocimiento con los demás (Pink, 2015; Tapia, 2015). Caminaba, hablaba, jugaba y realizaba las actividades con los niños a partir de mis propias experiencias. Estas condiciones favorecieron la interpretación émica de lo observado, pues en mi rol de investigadora, me asumí como una compañera más en cada grupo (Dyson, 2013).

El reto ético y metodológico inicial fue ser aceptada por los niños y ser parte del grupo. Por eso, en los primeros cuatro meses, sólo registré notas de campo y tomé fotografías de los textos producidos por los alumnos. Después de ese tiempo, con el consentimiento de los niños y sus padres, hice grabaciones de audio de las conversaciones, tomé videos de algunas clases y fotografié a los niños en distintas actividades. La confianza, factor vital para ser partícipe de la vida en la escuela, ya estaba afianzada para entonces. Casi al finalizar la investigación, hice entrevistas semiestructuradas a ocho niños de sexto y a seis de tercero para profundizar en sus historias de vida, así como para ampliar y triangular parte de la información recabada. Los alumnos entrevistados son los que participaban asiduamente en los eventos letrados. En el siguiente cuadro se resume el corpus empírico de la investigación:

■ CUADRO 1. Instrumentos para recopilar la información

Fase	Instrumentos	
Primer periodo octubre 2014 enero 2015	Observación participante	Notas de campo 300 fotos de producciones escritas
Segundo periodo febrero-julio 2015		Notas de campo Bitácora analítica 550 fotos de producciones escritas y de los niños en distintos espacios de interacción (aproximado) 100 horas de audio (aproximado) 50 horas de video (aproximado) 8 entrevistas a niños de sexto grado 6 entrevistas a niños de tercer grado

ANÁLISIS DE DATOS

La forma de llegar al conocimiento e interpretación de prácticas letradas es a través del estudio y observación de eventos letrados (literacy events) (Street, 2015). A principios de los años ochenta Shirley Brice Heath (1983, p. 50) expuso el concepto de evento letrado como “cualquier ocasión en que un texto escrito es esencial a la naturaleza de la interacción de sus participantes y sus procesos interpretativos”. Un evento es entendido como una situación concreta en la que las personas usan la escritura para sus propios fines: escribir una carta, redactar un cuento o leer el contenido de una página de Internet. Los eventos letrados, categoría teórica y metodológica tomada del trabajo de Heath (1983), constituyeron la unidad de análisis para este estudio.

Los eventos letrados se suscitaban en cualquier momento, bien fuera durante la clase, o bien en los intersticios escolares. Desde mi ubicación física y mental en el aula, mis ojos estaban alerta para identificar el momento en que surgiera algún evento letrado.

Cuando observaba que los niños escribían o leían por su cuenta me acercaba, dialogaba con ellos para comprender mejor lo que sucedía o registraba sus conversaciones espontáneas. En algunas ocasiones, mi papel consistía en estar ahí, escuchar y conversar, más que preguntarles de forma explícita sobre lo acontecido. El análisis de estas conversaciones requirió de una perspectiva sociolingüística (Cook-Gumperz, citado en Edwars y Lampert, 1993) no sólo para enfocar el análisis de los significados de los episodios de habla, sino también para explorar las características de los procesos sociales y culturales en los que se insertaban (Blommaert, 2008).

A diferencia de la literacidad dominante de la escuela, que ha colocado la importancia y la creación de significado en el uso exclusivo del sistema de escritura oficial, las literacidades vernáculas de los niños de este estudio se caracterizaban por el uso de diversos modos de representación escrita para comunicarse. Por lo tanto, se integró también un enfoque multimodal, asentado en el estudio de la semiótica al marco metodológico (Kress, 2000).

Las imágenes, dibujos o símbolos, como los emoticones, fueron considerados representaciones de modos de escritura válidos, cargados de significados. También, desde este enfoque, se asumió que los

procesos comunicativos letrados no se reducían sólo a la creación de textos, sino a todo el proceso que abarcaba desde su diseño hasta su socialización. A partir del surgimiento de la situación que provocaba un acto de escritura, los niños empleaban gestos, movimientos y miradas para comunicarse. Estos aspectos, señalados por el enfoque de la multimodalidad como modos que producen significado a través del lenguaje, junto con el análisis de los signos paralingüísticos –como entonación, pausas, tiempo de intercambios y ritmos, y cambios de episodios turno por turno– (Cook- Gumperz, citado en Edwards y Lampert, 1993) fueron aspectos básicos en el proceso de análisis e interpretación de los resultados.

Cabe señalar que, a diferencia de otras metodologías experimentales o cuantitativas, en la perspectiva etnográfica no existe una ruta analítica predeterminada, sino que todo “depende de las características particulares de cada problema” (Rockwell, 2009, p. 65). Por lo tanto, el análisis consistió en una secuencia de ida y vuelta de los datos, pasando por momentos de transcripción, descripción, interpretación, contextualización, reconstrucción y explicitación (Rockwell, 2009).

Para responder a la pregunta ¿cuáles son las prácticas letradas vernáculas de los niños dentro de la escuela? se decidió retomar de la investigación en Lancaster de Barton y Hamilton (1998) la forma en que ellos identificaron y analizaron seis ámbitos o dominios de prácticas de los residentes adultos de esa localidad. Estos dominios representaban los tipos de prácticas letradas vernáculas: de organización de la vida diaria, comunicación personal, ocio o pasatiempos privados, documentación de la vida, creación de sentido y participación social (Barton y Hamilton, 1998, p. 249).

También se consideraron categorías analíticas producto de la interrelación entre los datos y la perspectiva teórica de los Nuevos Estudios de Literacidad (Street, 1984; Barton y Hamilton, 1998) y de los aportes de las investigaciones sobre prácticas letradas vernáculas centradas en niños y en la escuela (Heath, 1983; Dyson; 1989; Cammita, 1993), para examinar a profundidad los eventos letrados. Estas categorías se muestran en el cuadro 2.

■ CUADRO 2. Categorías de análisis de eventos letrados

Categorías de análisis	
Acciones	Qué hacían los niños en el marco de los eventos letrados.
Motivaciones	Para qué o por qué escribían los niños.
Artefactos	Qué tipo de materialidades mediaban la escritura de los niños.
Modos de representación gráfica	Qué letras, símbolos, dibujos, imágenes, colores u otros signos integraban al texto y cómo los distribuían.
Movilidad	Hacia qué destinatarios y lugares viajaba el texto.
Condiciones de producción	En qué momento escribían los niños, qué decisiones tomaban para el diseño y socialización de sus textos y qué criterios influían en sus decisiones.

El análisis de las acciones y artefactos se llevó a cabo porque ningún evento letrado puede ser comprendido al margen de la participación; es decir, la actividad que desarrollan las personas. Éste es un principio que se desprende de la teoría vigotskyana y sociocultural en el que se enmarca esta investigación (Wertsch *et al.*, 1997). También se identificaron las motivaciones de los niños, pues son aspectos que sustentan el desarrollo del evento letrado y responden a las preguntas: ¿por qué escriben?, ¿en qué situación?, ¿qué ocurrió?, ¿cuál es el propósito y los destinatarios? (Barton y Hamilton, 1998; Dyson y Dewayani, 2013).

Además del enfoque del uso del lenguaje en los niños, también se observaron las características de los procesos sociales y culturales en los que se insertaban. De acuerdo con esto, Blommaert (2008) argumenta que, al analizar los significados de las prácticas letradas es necesario observar la movilidad de los textos; es decir, hacia dónde viajan y cómo es percibido el texto por sus destinatarios. También propone reconocer las condiciones de producción de dichos textos; es decir, cuáles son los momentos en que se generan, cómo son creados y qué relaciones de poder se construyen por los niños cuando deciden con quién compartir o no lo escrito.

Con base en estos procesos de análisis se obtuvo, primero, una tipología de los dominios de prácticas letradas vernáculas de ambos grupos, de acuerdo con los usos y funciones que daban a la escritura. También se describieron las características de estas prácticas. Uno de los rasgos que resaltó en el desarrollo de los eventos letrados fue el vínculo entre las motivaciones y las decisiones de los niños al escribir

sobre sus experiencias familiares y sociales. Con ello se desprendió otro análisis más profundo en la identificación de *fondos de conocimiento letrados*. Distintas investigaciones muestran que, lejos de ser cuestiones aleatorias o desatinadas, las prácticas vernáculas se basan en y producen fondos de conocimiento (González, Moll y Amanti, 2005; Pahl y Roswell, 2010; Barton y Lee, 2012). Este artículo considera estos fondos como los conocimientos, funciones y usos de la escritura que los niños adquieren en la familia, la comunidad y la escuela de una forma tácita y se concretan en los sucesos cotidianos, prácticas y experiencias que los estudiantes traen a las aulas (González, Moll y Amanti, 2005; Pahl y Roswell, 2010, p. 142). Así que, además de la creación de una tipología de dominios de prácticas, con sus características y significados para los niños, también se detallaron algunos fondos de conocimiento infundidos en estas prácticas a través del análisis de una serie de eventos letrados. A continuación, se muestran dichos resultados.

PRÁCTICAS LETRADAS VERNÁCULAS EN LA PRIMARIA

Durante la investigación se registraron 250 eventos letrados entre ambos grupos. La producción escrita generada por los niños en la escuela era diversa e incipiente. Los niños aprovechaban diferentes espacios y varios momentos de su estancia en la escuela para escribir en el marco de situaciones sociales y culturales de la vida diaria. El surgimiento o la interrupción de relaciones de amistad o noviazgo, el desarrollo de su vida familiar, las tareas de la escuela, los festejos, los juegos o conflictos entre compañeros, entre muchos otros sucesos, originaban que los niños escribieran en cualquier espacio: en el patio, el aula, los pasillos, la dirección o el aula de cómputo. En el día a día, los niños no sólo iban a la escuela a estudiar, sino a aprender a vivir usando como recurso la palabra escrita.

A continuación, se describen los ámbitos en que los niños desplegaron sus prácticas letradas. Estos ámbitos o dominios letrados no son entidades puras pues, aunque cada uno se refiere a cierto tipo de actividades letradas, en realidad existen hibridaciones y mezclas entre ellos. Por ejemplo, una práctica de dominio religioso, como leer la biblia en el camino de casa a la escuela, también tiene rasgos de una práctica letrada de convivencia, ya que un niño lo hacía de-

lante de sus amigos para compartir con ellos esta actividad. Varias prácticas agrupadas en el dominio de diversión pueden incluirse también en el de convivencia. La decisión de mostrar estos distintos ámbitos responde al propósito de organizar y mostrar la diversidad de prácticas letradas de los niños. Al visibilizar estos ámbitos y dominios es posible refutar la idea o el imaginario de la existencia de una sola literacidad dominante dentro de la escuela primaria.

1. *Transformaciones de las tareas escolares.* Los niños escribían textos como resultado de los procesos de apropiación de las tareas y de las clases impartidas por la maestra; ellos ponían su propia voz y acento a las actividades curriculares, transformándolas en tareas híbridas (Bajtín, 1999). A los elementos normativos y prescritos en las clases, los niños agregaban los propios transformando los ya establecidos o planeados. Por ejemplo, en clase de Ciencias Naturales de sexto, la maestra Malena³ pidió a los niños llevar a la escuela un huevo vestido como bebé para una actividad de Ciencias Naturales sobre el tema “embarazo y reproducción sexual”. La maestra trataba de promover la reflexión de los niños acerca de las implicaciones de responsabilizarse de la vida de un nuevo ser –en este caso, un huevo– al que debían conservar intacto y sin romper durante dos semanas. Los niños lo llevaron y trajeron de casa a la escuela todos los días.

Durante dos semanas emergieron los siguientes eventos: André y David elaboraron una guardería acondicionada con un celular, televisión, cómics y una computadora portátil para los huevos bebé (figura 1). Joshua registró en una libreta los nombres de los huevos bebés de sus compañeros y también escribió invitaciones de fiesta para convocar a sus amigos al bautizo de su huevo bebé, el cual se realizó en el receso escolar. Evelia diseñó una cartilla de vacunación para simular que llevaba a su hijo al médico.

Después de tres días, la maestra se dio cuenta de lo que hicieron los niños y cambió el plan original de la clase. Dejó de lado el tema del embarazo y decidió abordar el tema de “la biografía” como parte del campo de Lenguaje y Comunicación. A partir de lo que hicieron los niños, ella les solicitó que elaboraran el acta de nacimiento del huevo bebé y escribieran su biografía en el cuaderno.

³ Los nombres de las maestras y los niños son ficticios. La investigación fue autorizada por la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI). No obstante, se acordó con la comunidad escolar mantener el anonimato de los niños y las maestras por cuestiones éticas.

■ FIGURA 1. Guardería de los huevos bebés



En el grupo de tercer grado, la maestra solicitó de tarea elaborar un directorio telefónico. El propósito era aprovechar este tipo de texto para que los niños aprendieran a ordenar los nombres y palabras de forma alfabética. Josué llegó con dos directorios telefónicos, el que iba a entregar a la maestra (figura 2) y otro que dijo “es el mío” (figura 3). Al preguntarle por qué decía que era el suyo, explicó que ése lo había hecho él solo, y el otro con ayuda de su mamá. El que iba a entregar a la maestra estaba hecho en computadora, mientras que el suyo lo había dibujado a mano. En la portada dibujó un teléfono con muchos colores, como una copia del impreso por su mamá. En la contraportada también coloreó la hoja y pegó estampas de personajes de su videojuego favorito, *Angry birds*. A su directorio le puso su nombre, mientras que al impreso no.

El ejemplo del directorio y el de la guardería tienen en común que las actividades letradas surgieron de las consignas de la maestra, pero los niños se las apropiaron. Una forma de hacerlas suyas, de apropiarse de estas tareas, fue a través de la elaboración de textos propios, o bien, agregando elementos gráficos y materiales que daban a esas tareas su propia identidad.

■FIGURA 2. Directorio telefónico hecho por una mamá



■FIGURA 3. Directorio telefónico hecho por el niño



2. *Convivencia y relaciones sociales.* Una característica de las prácticas letradas ubicadas en este ámbito es su carácter público. Los niños de ambos grupos hacían dibujos y escribían recados y cartas para sus amigos con el fin de mostrar afecto, pero también para expresar enojo, diferencias o resolver alguna situación de conflicto. Los niños se hacían declaraciones de amor y, aunque en sexto era más común ver estas situaciones, también ocurrían en tercer grado.

En el caso de sexto, los niños que llevaban teléfono celular escribían y leían sus publicaciones de *Facebook* y frecuentemente platicaban sobre las conversaciones en esta red social. Otra práctica consistía en hacer dibujos con caricaturas o personajes de series animadas para regalarlas a sus amigos. Algunos niños de sexto grado escribían el nombre de su mejor amigo, y ponían empeño en adornar la letra. Las declaraciones de amor se planeaban con los amigos y los recados pasaban de mano en mano de forma que en el grupo todos sabían de los problemas entre compañeros. La vida social y afectiva era muy importante.

3. *Relaciones familiares*. La familia proporcionaba a los niños acercamientos a la cultura letrada de diversas formas. En ambos grupos los niños llevaban libros que sus padres les habían comprado, o bien, que habían encontrado en casa y llamaban su atención. A veces los problemas familiares eran también un motivo para que los niños escribieran o leyieran. En sexto grado, por ejemplo, las madres de dos niñas habían ido a terapia cuando se separaron de su pareja. Una de ellas, Romelia, llevaba a la escuela el libro que el psicólogo había recomendado a su mamá. Nayeli, por otro lado, buscaba en internet información sobre el divorcio. Ángela, de tercer grado, escribía un diario personal. Ella también asistía a un taller de poesía con su abuela. Debido a esa experiencia, redactaba poemas en una libreta que llevaba a la escuela sólo para ese propósito. Los abuelos, tíos y primos eran una especie de mediadores, impulsores del acercamiento de los niños a la cultura letrada (González, Moll y Amanti, 2005). La mayoría de veces estos acercamientos eran naturales y no planeados.

4. *Religión*. Tres cuartas partes de los niños de ambos grupos practicaban la religión católica. Los alumnos de tercer grado tenían la edad promedio para estudiar el catecismo en la parroquia cercana y, por eso, algunos de ellos cargaban el catecismo en la mochila. Con frecuencia hablaban de las clases impartidas por la catequista y discutían acerca de los temas revisados, las tareas y las normas para tomar apuntes en esas clases. Estrella, del grupo de sexto, era monaguilla en la parroquia y cargaba en la mochila un cuaderno con apuntes sobre las actividades que debía realizar en las misas dominicales. Pedro llevaba la biblia y les enseñaba a sus compañeros las lecturas que hacía de la escuela a su casa. Otro evento muy importante

era el carnaval de Semana Santa. En el mes y medio que duraban las festividades, los niños visitaban un sitio en *Facebook*⁴ donde solían publicar videos de las comparsas y bailes de los diferentes barrios de Iztapalapa. También leían comentarios y publicaciones o escribían sus propios comentarios.

5. *Comisiones y tareas diversas*. Las docentes encargaban a los niños algunas tareas llamadas comisiones: vigilar el comportamiento de sus compañeros, vender productos alimenticios a la hora del recreo, cobrar las fotocopias de los exámenes o del trabajo diario, solicitar a los maestros que entregaran el dinero de venta de agua en el recreo y controlar el préstamo de libros de la biblioteca del aula. Para cumplir con cada una de estas actividades, los niños escribían distintos tipos de listados que les permitían sistematizar información. Anotaban el nombre de los niños que se habían portado mal o marcaban en una lista quién hacía el pago de las fotocopias o quién no había regresado el libro de la biblioteca de aula. Como parte de la dinámica escolar, las docentes recordaban a los niños una diversidad de cosas: entregar tareas para días posteriores, llevar algún material específico para alguna clase, terminar una tarea o leer un texto. Todos los estudiantes llevaban una libreta para anotar la tarea que iban a realizar en casa, pero algunos escribían en ella por cuenta propia los recordatorios, pues no querían olvidar lo solicitado por la maestra. Las comisiones asignadas a los niños eran estrategias que usaban para organizar el trabajo cotidiano. Estas tareas extracurriculares producían prácticas de escritura como ocurre en los ámbitos laborales de la gente joven y adulta. Los registros que los niños hicieron en estos casos, fueron de uso personal y sólo en casos necesarios eran mostrados a su maestra o a los demás.

6. *Diversión*. Los dibujos de personajes de series animadas, videojuegos y animes circulaban con mucha frecuencia y los niños los usaban para entretenérse y divertirse. En ambos grupos, algunos niños escribían pequeñas historias cuyos protagonistas eran del gusto popular. Jonás, de sexto grado, dibujaba y escribía episodios imaginarios del videojuego de *Five nights at free*. Daniel, de tercero, hacía lo mismo con el de *Plantas y Zombies*. La consulta de instructivos en Internet para mejorar en el nivel de sus videojuegos favoritos, como *Assassin's Creed*, era una práctica recurrente de Roy y sus amigos.

Sergio, de tercero, tenía un memorama con los personajes de la caricatura Cars, con los nombres escritos en inglés, y los leía en voz alta ante sus compañeros. Éste es el ámbito en el que existía mayor presencia de herramientas digitales y tecnológicas. Dentro de la escuela, los niños no podían acceder con frecuencia a Internet, con excepción de los que llevaban teléfono celular; no obstante, en sus conversaciones se hacía presente la relación que tenían con sitios como *YouTube*, además de *Facebook*. Algunos niños, sobre todo de sexto, crearon canales de videos con tips para resolver desafíos de videojuegos. En estos textos era posible ver la incorporación de personajes e historias, donde era frecuente la mezcla del inglés y el español, debido al consumo de videojuegos de origen anglosajón o del anime japonés.

FONDOS DE CONOCIMIENTO LETRADOS EN LAS PRÁCTICAS VERNÁCULAS

En las prácticas letradas descritas se encontraron diferentes evidencias de conocimientos que los niños poseían sobre las funciones y el uso de la escritura en la sociedad. Uno de los casos más representativos de estos conocimientos se manifestó en la tarea del huevo bebé. Este “artefacto textual”⁵ (Pahl y Rosswell, 2010) fue el detonante de una serie de eventos letrados en los que los niños, situados como papás de los huevos, les asignaron el desarrollo de actividades propias de un niño en la vida real. En una especie de *performance*, durante esas dos semanas pusieron en práctica todo lo que sabían sobre el cuidado de un niño pequeño. Fue entonces que apareció la escritura en distintos eventos, como el de la guardería, que se analiza a continuación.

Entre las acciones que los niños realizaron, estuvo el acondicionamiento de espacios en forma de cunas o casitas para los huevos bebé (figura 1). David y André, dos niños del grupo, crearon una guardería para cuidar a los huevos:

⁵ El concepto de “artefacto textual” (Pahl y Rosswell, 2010) amplía la noción tradicional de texto, al considerar que las materialidades, tecnologías y diversos objetos simbólicos en la vida de los niños representan discursos y mensajes que llegan a transformarse en cultura escrita.

1. La maestra dice: “¡a ver esa guardería!”.
2. André y David acondicionaron una caja como guardería para otros huevos
3. En ella pusieron televisión, área de lectura, computadora y celular...
4. “Para que no se aburra”, dice David.
5. André toma el celular y marca de forma ficticia para hacer que su hijo huevo hable con el huevo de otro compañero...

(Dos horas más tarde)

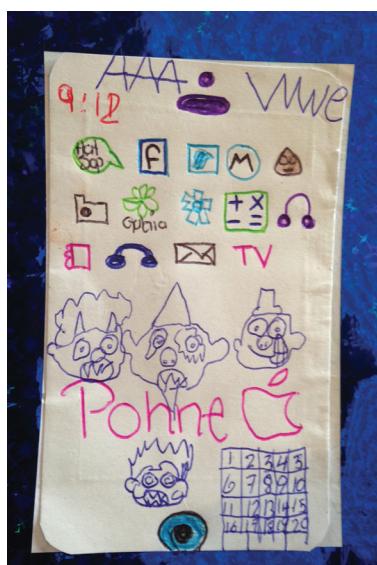
6. David se acerca y me enseña que los huevos leen sus comics.
7. Algunos niños se han parado de su lugar y, en medio de la clase de matemáticas, van a encargar sus hijos a André.
8. Le pregunto a Yahir: “¿para qué se lo encargas?”.
9. Y dice: “es que ya no quiero cuidarlo (se ríe) y ahí va a estar entretenido” (Notas de campo).

En el renglón 4 del diálogo, “Para que no se aburra” (el huevo), David adjudicó al teléfono móvil y a la computadora funciones de entretenimiento para los huevos bebé. En los renglones 5 y 6 se pueden ver acciones concretas que los niños asignaron a los huevos como leer comics y hablar por teléfono. En otro momento, simularon que sus hijos escribían en la laptop. ¿Cuáles son los fondos de conocimiento que se identificaron en estos niños? André, de 11 años, hijo único de madre soltera y trabajadora, había vivido su primera infancia en una guardería. Él y sus compañeros tenían conocimiento tácito sobre el funcionamiento de este espacio porque, a la fecha, algunos de sus hermanos o familiares asistían a ellas por necesidad. En primer lugar, sabían que la finalidad del espacio era mantener al huevo bebé ocupado mientras ellos, los padres, “trabajaban” en la escuela. Para ello pusieron una televisión, juguetes, una cama y hasta simularon la época navideña, aunque el mes que transcurría era octubre. Pusieron en la guardería de huevos una computadora portátil (figura 4), un teléfono móvil (figura 5) y comics en miniatura (figura 6).

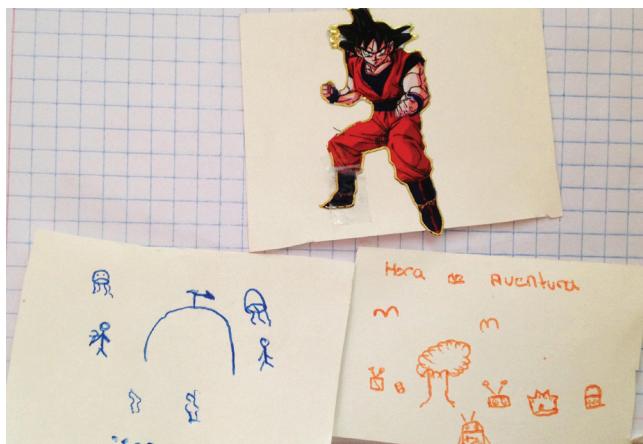
■FIGURA 4. Computadora portátil del huevo bebé



■FIGURA 5. Teléfono celular del huevo bebé



■FIGURA 6. Comics del huevo bebé



Pregunté a André, mientras llevaba la guardería de un lado a otro: “¿copiaste los dibujos y letras de las teclas de tu teléfono?” y él respondió: “no, me las sé de memoria”. En el celular miniatura, André dibujó las aplicaciones de *WhatsApp* y *Facebook*, usó una palomita para Twitter, dibujó audífonos para representar la música, representó la calculadora con signos (+ x =), incluyó un block de notas, usó un sobre para representar el correo electrónico y consideró la aplicación para videos (TV) y fotos (cámara). Además de las teclas, agregó otros elementos como la hora, cuatro rostros de duendes que, según él, simulaban ser estampas pegadas en el teléfono. También puso las siglas AAA y WWE relacionadas con la lucha libre, una de sus aficiones. El celular miniatura pasaba de mano en mano entre sus compañeros para simular que los huevos bebé mantenían conversaciones o chateaban.

Por su parte, David dibujó la computadora portátil en una hoja (figura 4). En la pantalla resalta la palabra “portada” y, como fondo, un personaje de *Angry birds*. Al lado de este personaje, como parte del “escritorio” de la laptop, incorporó algunas teclas para acceder a aplicaciones digitales. Escribió la “F” de *Facebook* y la TV de televisión. En otras teclas escribió los nombres completos como *Google*, *YouTube*, espacio y *enter*.

Al igual que en el caso del celular de André, David incluyó las teclas que recordaba de memoria, pero no en el orden original de las computadoras reales. Las teclas de las letras, por ejemplo, estan-

ban colocadas en orden alfabético. Al preguntarle por qué escribió el nombre completo de estas funciones y aplicaciones, en lugar de usar los símbolos que las representaban, dijo: “porque no me acordaba cómo están en la compu”. Además, agregó teclas que no existen en realidad, como las de *Hotmail* o “güecam”, pero aclaró que eran importantes, por si acaso los huevos querían chatear por videollamada o conectarse por *Hotmail*, como hacía él con sus primos. Él era uno de los pocos niños que no tenían computadora en casa, por lo tanto, aprovechaba la cercanía de unos familiares para visitarlos y acceder a las redes sociales. Algunas visitas a estas redes, juegos u otras páginas virtuales, las hacía en compañía de sus primos, quienes, según David, “le compartían trucos para ganar videojuegos o le recomendaban qué sitios visitar”.

En este caso, David mostraba su adquisición de fondos de conocimiento sobre el manejo del internet y la computadora. El uso que daba a la computadora, según él, era cada tercer día y aprendía junto con sus primos. Con André ocurría algo similar. En más de la mitad de los niños se encontró que aprendían a usar el teléfono móvil y la computadora en la interacción con otros familiares o amigos.

Por otro lado, el área de lectura constaba de pequeños comics, revistas miniatura que incluían imágenes de caricaturas (Goku), dibujos y enunciados cortos para señalar los títulos: Hora de Aventura (cómic naranja) y Bob esponja (cómic azul) (figura 6). Al mostrármelos, André dijo: “pueden ver la tele, pero también pueden leer... qué tal si no hay luz”. Estos comics eran muestra del consumo cultural que los niños hacían de la televisión. En ellos la imagen aparece como un elemento comunicativo relevante.

En su vida cotidiana los niños se habían apropiado de distintos dispositivos digitales para fines de entretenimiento, conectarse con sus amigos o familiares. Durante el año escolar, André llevó al salón un celular del tamaño de una tableta electrónica y en varias ocasiones chateaba con sus compañeros e incluso con su mamá. En una charla me explicó que estaba mucho tiempo solo y que ésta era una forma de estar comunicado y hacer algo con otros, como jugar y dialogar. Estas actividades proveían fondos de conocimiento letrados de los niños. La mayoría me contó que solía chatear por las tardes en su casa, o bien, iban a casas de familiares cercanos, con primos de su edad y a veces más grandes que ellos para ver videos

en *YouTube* o jugar. Leer y escribir en estos artefactos formaba parte de su cotidianidad.

En una de las charlas con André, me comentó que había creado un canal en *YouTube* para subir videos sobre anime japonés. Él hablaba de manera frecuente sobre la búsqueda de videos, música y publicación y envío de mensajes en *Facebook*. Estas prácticas también eran comunes entre los otros niños.

El diseño del teléfono móvil y del teclado de la laptop expresan la forma en que André y David se habían apropiado de lenguajes emergentes en los dispositivos digitales. Aunque no se apegaron a la forma de un teléfono móvil o una computadora originales, dieron cuenta de sus conocimientos sobre el uso de aplicaciones digitales en su vida diaria. En ambos artefactos, los niños hicieron uso de la escritura multimodal (Kress, 2000). Ahí convergieron distintos modos de representación de lo escrito como dibujos, símbolos y letras y cada uno de ellos comunicó una idea o una acción.

En el desarrollo de las prácticas letradas se encontraron vínculos de conocimientos traídos por los niños desde casa y su comunidad, que se mezclaban con los escolares. Estos conocimientos se referían a cómo y de qué forma usaban la escritura para resolver sus problemas y necesidades, como escribir recordatorios, enviar recados a sus amigos, hacer declaraciones de amor por medio de un cartel, resolver una sopa de letras, chatear, escribir en *Facebook* o hacer historias sobre sus videojuegos. Todos estos usos y algunos otros provenían de actividades sociales o familiares, pero una vez apropiadas, llegaban al espacio escolar para incorporarse a todo lo que la escuela era capaz de aportar a la cultura escrita de los niños.

DISCUSIÓN

El análisis sociocultural de las prácticas letradas de los niños de esta escuela urbana muestra que ellos usaban la escritura en distintos tipos de dominio: religioso, familiar, social y recreativo, aunado al de transformación de tareas escolares y de comisiones. Esta revelación clama por el reconocimiento de la complejidad de la vida escolar para los niños, porque ellos no acuden a la escuela sólo a recibir instrucción, sino a participar de la vida social y a vivir con todo lo que eso implica: hacer amigos, resolver conflictos y tareas, enamorarse,

decepcionarse, crear e imaginar. Los niños atendían distintos tipos de intereses en la escuela y no sólo se ocupaban de ir a aprender el currículo o a centrarse en los aspectos rudimentarios y formales de la escritura. Desde esta complejidad, fue posible reconocer el espacio escolar en un sentido amplio, no sólo como un espacio físico e institucional, sino como una arena de prácticas sociales y culturales. Al igual que en otras investigaciones socioculturales realizadas en la última década, se observó que la religión, la familia, los medios de comunicación y las tecnologías potencian la participación de los niños en diversas actividades de escritura en la escuela (Reyes y Guitart, 2013).

El poder de agencia de los niños y los procesos de apropiación de lo escolar que se encontraron en sus prácticas letradas, al trasformar las tareas propuestas por las maestras o en la resolución de comisiones extracurriculares, evidencia una interrelación estrecha entre lo escolar y la vida social. Prinsloo (2004) y Lisanza (2011) argumentan que los niños construyen atributos dialógicos para relacionarse con culturas dominantes en especial en la escuela, al escribir y usar sus recursos comunicativos para participar de sus mundos a otros. Ellos, al igual que Dyson (1989), señalan que los niños emplean herramientas gráficas para mediar su participación social en la escuela y poner su propio acento en las prácticas sociales propias del espacio, como ocurrió en esta escuela.

A través de sus discursos, intervenciones y acciones, los niños pudieron en más de una ocasión hacer que la maestra replanteara las actividades o marcara nuevos rumbos. Dyson y Dewayani (2013, p. 261) afirman que “a través del juego los niños asumen el control de lo que pueden hacer en un mundo confuso: examinan las funciones del mundo alrededor de ellos, asumen roles, negocian acciones y enfrentan las consecuencias de esas acciones”. A través del juego con los huevos bebé en la guardería, los niños se apropiaron de la tarea propuesta por la maestra mediante el uso de artefactos, acciones y cultura escrita.

Lo mismo que en estudios previos, como los de Barton y Hamilton (1998) o Barton y Lee (2012), se encontró una mezcla de aspectos dominantes y vernáculos en las prácticas letradas de los niños. La maestra de sexto, por ejemplo, quería enseñar en Ciencias Naturales el proceso biológico y las responsabilidades implicadas en

un embarazo, pero la actividad propuesta, criar a un bebé huevo en el aula, llevó a los niños a relacionarla con sus experiencias y conocimientos. Se dio en varias de estas prácticas un encuentro entre los conocimientos escolares y los del hogar.

En las prácticas vernáculas letradas en la escuela los niños traían conocimientos de la familia y la comunidad, pero también construían saberes con sus pares a través del diálogo y la interacción. Los conocimientos heredados por la escuela también se hacían presentes. Un rasgo de los fondos de conocimiento letrados que se observaron es que no sólo involucraban los saberes comunitarios y familiares, sino también los que la escuela había transmitido a los niños en su corta trayectoria de escolarización. Cuando André y David a funcionar la guardería, hubo un momento en el que se retroalimentaron mutuamente para el diseño del teléfono móvil y la laptop. André señaló a David que las teclas no correspondían con un diseño real, pero él dijo “está lo que debe estar”. El diseño del escritorio decía “portada”, como si fuera el frente de un libro o un trabajo escolar. Otros compañeros les hicieron notar, en algún momento, que el teléfono móvil era mejor que la lap, aunque aprobaron ambos artefactos.

El rasgo colaborativo de estas prácticas, observado por Barton y Lee (2012) entre adolescentes en redes sociales, apareció con frecuencia en las prácticas de los niños. Además de ser la escritura un acto social, donde se registraba o creaba un texto para otros, se observó un tránsito de la escritura vernácula de un ámbito privado a uno más público. Las tecnologías, como sugieren Barton y Lee, han provocado que ciertos textos, antes íntimos, se hagan del conocimiento de otros. En *Facebook*, por ejemplo, escribían sobre sus sentimientos a otros y socializaban bromas. En el aula circulaban recados, cartas y carteles para expresar declaraciones de amor hechas por los niños de forma pública. El grupo de niños funcionaba como una gran familia donde todos sabían lo que les sucedía. A partir de esto, surgían negociaciones tácitas para aliarse o separarse en grupos de amistad. Lo escrito era aprobado o no por las voces más fuertes en términos de reconocimiento y liderazgo por sus habilidades en la escritura y lo social. Jonás, quien diseñó la invitación para bautizar al bebé huevo, era muy aceptado por su “letra bonita” y siempre estaba involucrado en prácticas vernáculas.

Por último, estas prácticas tenían un carácter multimodal y en muchas ocasiones integraban “repertorios lingüísticos” (Cook-Gumperz y Berenz, 1993), conocidos sólo entre los niños: usaban emoticones, símbolos, palabras relacionadas con videojuegos o programas de televisión que los destinatarios debían conocer para la comprensión de los significados que estaban comunicando. A pesar de que se trataba de una escuela monolingüe, la diversidad de representaciones gráficas, de palabras y de motivaciones que tenían los niños al escribir, muestran una complejidad suficiente para reconocer la presencia de multialfabetizaciones en la escuela (Cope y Kalantzis, 2000).

Es, pues, importante revalorar las prácticas letradas vernáculas de los niños, porque actualmente se habla con mayor frecuencia de una “infancia en riesgo”, bajo un enfoque moralizante que expone el peligro al que se encuentran sometidos los menores frente al uso de internet (Buckingham, 2008), pero poco se ha dicho sobre lo que realmente hacen.

La tendencia es valorar lo que hacen los niños a través de la mirada de los adultos, y no a través de sus propios intereses y preferencias.

CONCLUSIONES

Desde una perspectiva sociocultural, este artículo muestra distintas prácticas letradas vernáculas en una localidad citadina de bajos recursos económicos en la Ciudad de México, donde el español es la lengua dominante. Con el surgimiento de las tecnologías, estas prácticas han transitado de un carácter privado a uno más público. Son colaborativas, aunque también generan marcos de exclusión e inclusión dentro del grupo, porque no siempre surgen marcos de empatía entre sus protagonistas, o los niños no se sujetan a las propias reglas de los autores.

En el desarrollo de estas prácticas los niños despliegan fondos de conocimientos letrados, entendidos como un manual de funciones y usos de la escritura que los niños adquieren en la familia, la comunidad, así como con sus pares en la misma escuela (González, Moll y Amanti, 2005). Los fondos de conocimientos son usados también

para comunicarse por medio de textos con otras personas, dar sentido a sus acciones y apropiarse de los mundos que habitan.

Los resultados corroboran algunos hallazgos de estudios previos realizados en países como Estados Unidos e Inglaterra: escribir en la escuela es un acto social vinculado a los intereses, las experiencias y la vida cotidiana de los niños (Dyson, 1989 y 2013). Al escribir textos vernáculos, los niños se hacen escuchar por otras personas como los docentes, con quienes generan diálogos y logran transformar las tareas propuestas e incidir en ellas. Más que actos individuales, las prácticas letradas vernáculas dentro del aula son actos cooperativos (Goodwin, 2012) impregnados de significados sociales que los niños comprenden y construyen de forma tácita. Aunque estas prácticas son generadas por los niños, también incorporan rasgos heredados por la escuela, de forma que se consideran híbridas. Conocimientos locales que los niños construían en los distintos espacios de socialización como ir a la iglesia, asumir tareas extracurriculares o comisiones dentro de la escuela y jugar videojuegos con sus primos o amigos, les permitían apropiarse de recursos comunicativos, de repertorios lingüísticos que aparecían en sus textos vernáculos. Ejemplo de ello fueron la escritura y el diseño del celular y la laptop del bebé huevo y el cuento de *Five nights at Free*.

LOS RETOS Y LAS PERSPECTIVAS

La implementación de la perspectiva etnográfica y de la sociolíngüística se contempló desde el inicio de la investigación como base teórica y metodológica para documentar y analizar los eventos letrados. Sin embargo, fue necesario considerar, además, los aportes de la teoría de la multimodalidad (Kress, 2000), ante la diversidad de representaciones que los niños usaban al comunicarse por escrito. En el proceso se tuvieron que ampliar las concepciones de espacio escolar y de texto, para comprender el significado de las prácticas letradas de los niños. Sus voces evocaban en todo momento experiencias de mundos que iban más allá de la arquitectura escolar; además, sus textos contenían distintos tipos de materialidades y de representaciones gráficas. Estas situaciones resumen la complejidad metodológica para estudiar las prácticas letradas vernáculas dentro de la escuela.

En el proceso de inmersión etnográfica surgieron, además de los desafíos anteriores, otros que es necesario considerar en futuras investigaciones, por ejemplo; ganar la confianza de los niños y asumir una postura ética ante la información que ellos comparten, porque en ese proceso involucran sentimientos, experiencias y, a veces, pasajes íntimos o delicados de su vida.

Al centrar el foco de la investigación en la escuela, se dejó de lado la observación de prácticas letradas en los hogares de los niños. Algunas investigaciones han involucrado la observación en ambos espacios (Heath, 1983; Reyes, Alexandra y Azuara, 2007), porque se puede obtener mayor información para explicar cómo se vinculan los conocimientos que los niños traen de casa a la escuela y de la escuela a la casa. En este estudio quedaron abiertas interrogantes sobre los hallazgos que pudieron hacerse al conocer las prácticas en los hogares de los niños, pero el diseño de la investigación, desde un inicio, se centró en saber qué ocurría sólo dentro de la escuela.

Otra veta de investigación pendiente es la de las prácticas de las maestras. ¿Cómo conciben las docentes de estos grupos la lectura y la escritura en la escuela? ¿En qué basan sus decisiones para considerar, o no, los textos generados por los niños durante las clases?

¿Influye el tipo de práctica docente en un mayor o menor despliegue de prácticas letradas vernáculas en el aula? También es necesario indagar con mayor profundidad de qué depende que las docentes aprovecharan, o no, estas prácticas en la vida escolar. Por último, las prácticas letradas vernáculas llevadas a cabo en este contexto mostraron rasgos diversos, por lo que una comparación con las de otros contextos latinoamericanos sería enriquecedora.

A partir de los hallazgos de esta investigación, es posible profundizar en el estudio de algunos rasgos encontrados en los niños, por ejemplo, explicar con más detalle cómo se expresa su creatividad en estas prácticas.

Para las políticas educativas en México y en la región latinoamericana existe el desafío de retomar esta perspectiva de investigación y sus resultados en la toma de decisiones. En tiempo recientes el currículo mexicano ha incorporado la noción de prácticas sociales al campo de Lenguaje y Comunicación (SEP, 2017). Se considera que su significado en el currículo podría revisarse a partir de un conjunto de estudios desde esta perspectiva y avanzar en la incorporación de

un enfoque sociocultural, necesario ante la complejidad y diversidad de escuelas e infancias que existen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtín M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barton, D., y Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Barton, D., y Lee, C. (2012). Redefining vernacular literacies in the age of Web 2.0. *Applied Linguistics*, 33(3), 282-298.
- Blommaert, J. (2008). *Grassroots literacy. Writing, Identity and Voice in Central Africa*. Nueva York: Routledge.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la Tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Cammita, M. (1993). Vernacular writing: varieties of literacy among Philadelphia high school students. En B. Street, *Cross-cultural approaches to literacy* (pp. 228-246). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Carrasco, A., y López-Bonilla, G. (Coords.) (2013). *Lenguaje y Educación. Temas de investigación educativa en México*. México: Consejo Puebla de Lectura A.C y Ediciones SM.
- Cassany, D., Sala, J., y Hernández, C. (2008). Escribir al margen de la ley: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes. *El valor de la diversidad (meta) lingüística*. Actas del VIII congreso de Lingüística General. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Cook-Gumperz, J. (1988). Alfabetización y escolarización: ¿una ecuación inmutable? En J. Cook-Gumperz, *La construcción social de la alfabetización* (pp. 15-29). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cook-Gumperz, J. (1999). Sociocultural Knowledge in Conversational Inference. En A. Jaworski y N. Coupland. (Eds.), *The discourse reader* (pp. 78-85). Londres: Routledge.
- Cook-Gumperz, J., y Berenz, N. (1993). Transcribing conversational exchanges. En J. Edwards y D. Lampert. (Eds.), *Talking Data: Transcription and coding in discourse research* (pp. 91-122). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cope, B., y Kalantzis, M. (Eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge.
- De la Piedra, M. (2006). Literacies and Quechua oral language: Connecting sociocultural worlds and linguistic resources for biliteracy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(3), 306-383.

- Dyson, A. (1989). *Multiple world of child writers: Friends Learning to write*. Nueva York: Teacher College Press.
- Dyson, A. (2013). The Case of the Missing Childhoods: Methodological Notes for Composing Children. *Writing Studies*, 30(4), 399-427.
- Dyson, A., y Dewayani, S. (2013). Writing in Childhood Cultures. En K. Hall *et al.* (Eds.), *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning and Culture* (pp. 258-274). Nueva Jersey: Wiley-Blackwell.
- Edwards, J., y Lampert, D. (Eds.) (1993). *Talking Data: Transcripción and coding in discourse research*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- González, N., Moll, L. C., y Amanti, K. (2005). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities and Classrooms*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goodwin, C. (2012). The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. *Journal of Pragmatics*, 46(1), 8-23.
- Gutiérrez, K., Baquedano-López, P., y Tejada, C. (1999). Rethinking Diversity: Hybridity and Hybrid Language Practices in the Third Space. *Mind, Culture and Activity*, 6, 286-303.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández, G. (2013). Cultura escrita en espacios no escolares. En A. Carrasco y G. López-Bonilla. (Coords.), *Lenguaje y Educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 239-286). México: Consejo Puebla de Lectura A.C y Ediciones SM.
- Kress, G. (2000). Design and Transformation: new theories of meaning. En B. Cope y M. Kalantzis. (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 153-161). Londres: Routledge.
- Lankshear, C., y Knobel, M. (Eds.) (2008). *Digital literacies: Concepts, policies and practices*. Nueva York: Peter Lang.
- Lisanza, E. (2011). *What does it mean to learn oral and written English language?: A case study of a rural Kenyan classroom*. (Tesis doctoral). University of Illinois, Chicago.
- Pahl, K., y Rosswall, J. (2010). *Artifactual Literacies: Every object tells a story*. Nueva York: Teachers College Press.
- Prinsloo, M. (2004). Literacy is child's play: Making sense in Khwezi Park. *Language and Education*, 18, 291-314.
- Pink, S. (2015). *Doing sensory ethnography*. Londres: Sage.
- Reyes, I., Alexandra, D., y Azuara, P. (2007). Las prácticas de lectoescritura en los hogares de inmigrantes mexicanos. *Cultura y Educación*, 19(4), 395-407.

- Reyes, I., y Moll, L.C. (2008). Bilingual and biliterate practices at home and school. En B. Spolsky y F. M. Hult. (Eds.), *The Handbook of Educational Linguistics* (pp. 147-160). Massachusetts: Blackwell Publishing.
- Reyes, I., y Guitart, M.E. (2013). Exploring Multiple Literacies from Homes and Communities: A Cross-cultural Comparative Analysis. En K. Hall, T. Cremin, B. Comber y L.C. Moll. (Eds.), *The International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning and Culture* (pp. 155-170). Oxford: Wiley.
- Rockwell, E. (2008). Relaciones con la cultura escrita en una comunidad nahua a principios del siglo XX: temas recurrentes en los relatos orales. *Lingua Escrita*, (4), 1-17.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la Educación Básica*. México: SEP.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Street, B. (2015). *Academic Writing: Theory and Practice*. Londres: King's College.
- Tapia, E. (2015). De ser maestra a ser investigadora: para comprender la infancia en mi contexto. *Revista Internacional Magisterio*, (76), 22-27.
- Wertsch, J., Del Río P., y Álvarez, A. (Eds.) (1997). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Zavalá, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavalá, V., Niño-Murcia, M., y Ames, P. (Eds.) (2004). *Escritura y Sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales.