

Graffiti: dos experiencias pedagógicas sobre la literacidad crítica en Chile y Colombia

Graffiti: Two pedagogical experiences
on critical literacy in Chile and Colombia

Artículo de investigación | Research Article | Artigo de investigação

Fecha de recepción: 19 de septiembre de 2023

Fecha de aceptación: 2 de abril de 2025

Fecha de disponibilidad en línea: agosto de 2025

doi: 10.11144/Javeriana.m18.gdep

JHON FREDY VARGAS-ESPITIA ✉

jfredy.vargas@javeriana.edu.co

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, COLOMBIA

 ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8986-4159>

ANDREA TORRES-PERDIGÓN

atorresp@javeriana.edu.co

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, COLOMBIA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2539-4766>

Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo

Vargas-Espitia, J. & Torres-Perdigón, A. (2025). Graffiti: dos experiencias pedagógicas en torno a la literacidad crítica en Chile y Colombia. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 18, 1-28. doi: 10.11144/Javeriana.m18.gdep



Resumen

Se ha acumulado una gran cantidad de conocimiento sobre las *deficiencias* en las prácticas de enseñanza del lenguaje, pero se ha prestado poca atención a las posibilidades teóricas, metodológicas y pedagógicas que ofrece la literacidad crítica en Latinoamérica. Por consiguiente, este artículo de investigación examina enfoques alternativos para repensar la enseñanza de la lectura y escritura, particularmente a través del uso de los elementos del grafiti como herramienta pedagógica y didáctica en dos contextos educativos de Colombia y Chile. Asimismo, el estudio discute la importancia de la literacidad crítica y alternativa en clave con la justicia social desde los usos sociales y populares del lenguaje en contextos de desigualdad.

Se propone la descripción y el análisis de dos experiencias escolares latinoamericanas, a partir de los métodos de la etnografía, la observación participante y el análisis de contenido. Se evidenció que los estudiantes de tales poblaciones *desfavorecidas* poseen un repertorio significativo de estrategias de literacidad crítica. Se concluye que la inclusión pedagógica del grafiti permite repensar las prácticas del lenguaje, integrando distintas dimensiones corporales y socioafectivas a la producción de sentidos y significados.

Palabras clave

Grafiti, escuela, escritura, literacidad, desigualdad social

Abstract

A great deal of knowledge has been accumulated about the *deficiencies* in language teaching practices, but little attention has been paid to the theoretical, methodological and pedagogical possibilities offered by critical literacy in Latin America. Therefore, this research article examines alternative approaches to rethink the teaching of reading and writing, particularly through the use of the elements of graffiti as a pedagogical and didactic tool in two educational contexts in Colombia and Chile. Likewise, the study discusses the importance of critical and alternative literacy linked to social justice from the social and popular uses of language in contexts of inequality.

The description and analysis of two Latin American school experiences is proposed, based on the methods of ethnography, participant observation and content analysis. We found out that students from such *disadvantaged* populations possess a significant repertoire of critical literacy strategies. We concluded that the pedagogical inclusion of graffiti allows rethinking language practices, integrating different corporal and socio-affective dimensions to the production of senses and meanings.

Keywords

Graffiti, school, writing, literacy, social inequality

Descripción del artículo | Article description | Descrição do artigo

El artículo es producto de una investigación de tesis doctoral donde se abordan las posibilidades y potencialidades de las prácticas de literacidad específicas de grafiteros y grafiteras urbanos para configurar un programa de escritura crítica en los contextos académicos de Bogotá. La investigación se desarrolló desde la etnografía urbana, móvil y crítica, la foto-etnografía y la investigación en educación basada en las artes. Lo anterior, en el marco del Doctorado en Comunicación, Lenguajes e Información de la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

Las paredes son la imprenta de los pueblos.

RODOLFO WALSH

Somos un grano de arena en una playa.

Contestación: ¡Yo sé que ni eso somos!

(Grafiti de Valparaíso)

Introducción

Organismos internacionales como la UNESCO y el CERLALC, así como unos pocos gobiernos de los países andinos y entidades encargadas del seguimiento y diagnóstico del lenguaje en la escuela (Saber y PISA), generalmente asumen posiciones de preocupación ansiolítica, alarmista y mediática por los resultados asociados a los niveles de lectura y escritura de los estudiantes de educación pública. Ante tal *explotación* ideológica de los resultados del lenguaje en las escuelas públicas, principalmente, se señala a los docentes como los únicos sujetos responsables y dolientes de tales procesos de formación académica (Saldarriaga, 2003). Esto es así porque la atención social solamente se ha enfocado en aspectos cuantitativos: estadísticas y cifras comparativas entre los países del sur y los del norte, más que en lo cualitativo y en las verdaderas condiciones de desigualdad socioeducativa, por ejemplo, de Latinoamérica. Tales datos posiblemente muestran una lectura somera sobre las desigualdades sociales y económicas entre países *desarrollados* y *subdesarrollados*; sin embargo, aquello no permite entender y evidenciar las auténticas razones de las brechas de desigualdad social y educativa que han sufrido las escuelas en Suramérica.

Por esta razón, en la discusión en torno a las políticas públicas de lectura y escritura es necesario considerar críticamente dichas estadísticas, para que no sean el único foco, ni indicador, de las condiciones y habilidades del lenguaje en las prácticas educativas escolares. Así es que la atención excesiva al paradigma del déficit y la carencia de habilidades cognitivas deja poco espacio a una reflexión profunda sobre los repertorios y recursos sociales y lingüísticos cotidianos de los estudiantes. Ciertamente, se han documentado

demasiado las insuficiencias de las prácticas de enseñanza del lenguaje en la escuela, pero poco las potencialidades de las literacidades centradas en el mundo de la vida social de muchas de las comunidades de las regiones latinoamericanas (Alvarado y González, 2022).

Lo anterior ha generado que en los contextos escolares impere una noción de alfabetización restringida, normativa y limitante, condicionada a saberes exclusivamente lingüísticos y cognitivos, a interacciones de aula centradas solamente en el intento fallido de subsanar la deuda del *déficit* y las *carencias* de los estudiantes (Navarro y Revelchion, 2013). Esto es problemático por dos razones: la primera, porque se sigue creyendo que la escuela es el único lugar *legítimo* para aprender todo lo relacionado con el uso del lenguaje y el saber hacer en otras disciplinas; la segunda, porque la escuela continúa promoviendo ideologías y prácticas que mantienen a las poblaciones de escasos recursos bajo la noción de que son deudores morosos de los valores de la *alta cultura*.

En consecuencia, muchas de las intervenciones en el aula pasan a ser poco genuinas, contextualizadas y significativas. Todo ello conlleva a que la escuela promueva unas tendencias sociales y lingüísticas provenientes de los grupos sociales dominantes que, como se sabe, son círculos de élite que generalmente representan y hablan en nombre de las comunidades que ellos mismos han silenciado mediante mecanismos de estratificación cultural, control lingüístico y territorial, o a través del mantenimiento de una versión de la historia y la memoria colectiva. Una materialidad que ejemplifica simbólicamente tal fenómeno son los muros de las escuelas, convertidos en verdaderas murallas de concreto y barreras que dividen un saber escolar y disciplinar de unos saberes comunitarios, locales y populares. Muchas instituciones, en vez de convertirse en agentes de cambio, en dinamizadores del cierre de brechas sociales, terminan reproduciendo los valores de los grupos económicos dominantes (modelo tecnocrático y neoliberal de la sociedad), mediante prácticas políticas de control y dominación cultural.

Por todo ello, es importante integrar la perspectiva ideológica de la lectura y la escritura a la escuela de hoy, en la medida en que dicho enfoque permite integrar elementos contextuales y críticos de las prácticas sociales del lenguaje y, por ende, de la escritura vernácula. De acuerdo con Street (1984), este paradigma ideológico permite entender la lectura y la escritura, no solamente como habilidades y técnicas aisladas de la sociedad, sino como prácticas realmente inmersas en un contexto multisituado y sociohistórico de los sujetos. Frente a lo anterior, este autor afirma que “las formas en que las personas emprenden la lectura y la escritura están enraizadas en concepciones sobre el conocimiento, la identidad y el ser” (p. 44). Consecuentemente, leer y escribir hacen parte de un conjunto amplio de prácticas

normativas y normalizadoras que imponen sus modelos de interpretación, pero que también pueden fundamentar otras alternativas de comprensión de la vida social y el entorno, desde lo socioafectivo y lo local del *lenguaje* popular.

Esta perspectiva ideológica de la lectura y la escritura permite situar y resituar los usos del lenguaje como dominios particulares en correspondencia con las prácticas y los eventos de literacidad que ocurren significativamente en el mundo de la vida social de muchas comunidades (Pattee, 2003). Asumir tales categorías conceptuales permite estudiar el lenguaje como posibilidad o idea de un *sensorium* social de la expresividad, no solamente como un producto cultural. Por ejemplo, pueden constituirse prácticas y eventos de literacidad emergente desde las inscripciones singulares de la escritura urbana en soportes no convencionales o que no fueron destinados para tales fines, como en el caso del graffiti.

La práctica social del graffiti, estrategia de recodificación de la escritura urbana, se caracteriza por la realización de marcas y firmas particulares (*tags*) en el mobiliario urbano o en el espacio público de la ciudad subalterna. Así es como se entiende que el graffiti “se caracteriza por elegir como soporte una superficie que no está destinada a ser soporte de escritura” (Gándara, 2020, p. 35). Desde el enfoque de la literacidad crítica e ideológica, además, se concibe como el conjunto de prácticas del pensamiento crítico y la escritura, pero de corte fugaz, clandestino y marginal.

El graffiti no solo ha encarnado las luchas de las clases populares y la expresión de la rebeldía juvenil; también permite verificar el estado actual de las democracias y la participación ciudadana. De igual manera, permite comprender cómo es que acontecen la creatividad de las demandas, las quejas ciudadanas y la lucha por lo que se considera como la memoria histórica de las ciudadanías subalternas o al margen. Asimismo, también remite a unas materialidades concretas y a unas agencias sociales de los usos populares del lenguaje (Chaves, 2021; Cohn-Bendit *et al.*, 1969).

Dos muestras de tales repertorios socioculturales fueron los dos recientes estallidos sociales en Latinoamérica: el de Chile (2021) y el de Colombia (2019-2020). En estas dos explosiones culturales y regionales circularon mensajes heterogéneos y polifónicos de dibujos, consignas y *lenguajeos*¹ populares, cuya intención incluía un reclamo creativo y colectivo por el derecho a la ciudad (Griffin, 2019; Morales y Neira, 2015; Del Valle, 2020). Por ello, se

1 José del Valle entiende por *lenguaje* popular a aquellas manifestaciones de indisciplina de la lengua y el discurso, como sucede con el uso del lenguaje en situaciones de revuelta y estallido social.

motiva la ampliación de las prácticas de la literacidad crítica y alternativa en la escuela, porque lo que está en juego no solamente son los aprendizajes de la lectura y la escritura, en términos disciplinares, sino las demandas sociales de las comunidades, la inequidad y el reconocimiento a la memoria de las víctimas del Estado (Luke, 2018a).

En ese sentido, este artículo se cuestiona: ¿de qué maneras el grafiti pueden influir en las prácticas de enseñanza-aprendizaje del lenguaje en jóvenes de Colombia y Chile? A continuación, el lector hallará un breve recorrido conceptual que inspira esta propuesta de intervención pedagógica del grafiti. Seguidamente, el recuento del diseño de la investigación, los métodos de recolección de los datos que permitieron llevar a cabo la implementación y, finalmente, la presentación y discusión de los resultados de las dos experiencias en torno a los elementos artísticos y críticos del grafiti en la escuela latinoamericana.

Este artículo se basa en los aportes de los NEL (nuevos estudios de literacidad), así como en la observación activa y el análisis de la práctica pedagógica del grafiti, con énfasis en la justicia social reivindicativa de las memorias locales y comunitarias (eventos y prácticas de literacidad).

Nuevos estudios de literacidad y literacidad crítica

Desde los NEL, el aprendizaje de la lectura y la escritura no se circunscribe solamente al escenario de la escuela, sino que se abre a una constelación de posibilidades para repensar el campo social de la literacidad, más allá del currículo. En esta perspectiva, las prácticas de literacidad superan los paradigmas centrados en lo cognitivo y lo lingüístico para inscribirse en prácticas performativas de reivindicación sociocultural, en clave con las comunidades marginalizadas e invisibilizadas por la minoría cultural dominante (Gee, 2007; Street, 2014). Al respecto, Hernández Zamora (2019, p. 7) menciona que:

En su origen los NEL no fueron un proyecto meramente académico, sino que estuvieron ligados a una crítica política muy cercana al pensamiento poscolonial o decolonial, que cuestiona las políticas y discursos que niegan, desprecian o minimizan las prácticas culturales de los grupos no dominantes en la sociedad (indígenas, mujeres, clases trabajadoras, migrantes, minorías étnicas) y, a la vez, reivindican sus saberes, voces, identidades y prácticas.

A pesar de que los NEL se relacionan con los movimientos disidentes y los estudios decoloniales del saber y la conformación cultural contrahegemónica a través del lenguaje, en las escuelas latinoamericanas son escasas

las iniciativas que se aproximan a tales concepciones y formas de proceder con la lectura y la escritura, porque persisten prácticas del lenguaje centradas en paradigmas normativos y restringidos de la lengua y el lenguaje. Además, porque en el aula de clase imperan formulas pedagógicas estandarizadas, como si de una sola *tecnología de la mente* y el lenguaje se tratara (Freire y Macedo, 1989; Goody, 1996). En ese sentido, cabe preguntarse: ¿cuáles son las reales potencialidades de los NEL en el marco de un contexto social y educativo tan desigual como el latinoamericano?, ¿qué sentidos políticos e ideológicos encarnan sus apuestas y principios?, ¿se anteponen o se integran de alguna manera al sistema capitalista imperante, como una forma de extractivismo y producción de conocimientos?, ¿o encarnan realmente una lucha crítica por la justicia social, pedagógica y cultural de las ciudadanías subalternas?

En este orden los eventos y las prácticas de literacidad constituyen categorías que permiten encuadrar tales fenómenos de literacidad crítica, política y sociocultural (Barton & Hamilton, 2000). Los eventos se distinguen porque son episodios observables en los que la escritura desempeña una función social específica y particular, surgen en el seno de unas prácticas socialmente amplias y son modeladas por ellas. Ejemplos de estos eventos y prácticas van desde cocinar un pudín hasta componer un grafiti o un ensayo, porque cada uno de ellos sucede en un momento particular y se corresponde con escenarios, materiales y habilidades sociales e integradas. Sobre el tema:

Muchos estudios sobre prácticas de literacidad tienen como punto de partida la literacidad impresa y los textos escritos, pero está claro que en los eventos de literacidad la gente utiliza el lenguaje escrito de manera integrada como parte de una variedad de sistemas semióticos; estos sistemas semióticos incluyen sistemas matemáticos, notación musical, mapas y otras imágenes no basadas en texto. (Barton & Hamilton, 2000, p. 9)

El dominio de la lectura y la escritura no se circunscribe exclusivamente a la escuela, dado que no es el único lugar donde realmente se aprenden y se afianzan tales habilidades de literacidad y de literacidad crítica. Además, las prácticas de escritura en la escuela no siempre reflejan las realidades socioafectivas, culturales e históricas de los estudiantes en contextos de desigualdad. Inclusive, la integración de objetos cotidianos y populares para el desarrollo de eventos y prácticas de literacidad situada permite repensar los caminos para el análisis ético, político y estético de la sociedad y sus lenguajes (Drucker, 2013; Luke, 2018b).

Muchas políticas públicas de la enseñanza del lenguaje se basan en la diferencia de las clases sociales en Latinoamérica, lo que al final terminan reproduciendo la desigualdad social, mediante una representación distorsionada de la realidad como forma de dominación social y cultural. Aún persiste el mito de la literacidad, equiparable a un *ascensor social* para obtener el éxito académico, personal y profesional, toda vez que se cree que solo mediante el acceso a la educación se escalará socialmente o se tendrá una vida digna (Graff & Heath, 2017). En contraste con ello, lo que la escuela está generando son verdaderas inmobilizaciones sociales y emocionales de los estudiantes en contextos marcados por la marginalidad de sus prácticas culturales locales (Garay, 2018).

Literacidades alternativas, grafiti y justicia social

Desde los NEL (literacidad crítica) se recuperan esos otros usos sociales, críticos de las escrituras y de las lecturas populares o vernáculos. Como ya se mencionó, una de estas formas de escritura urbana es el grafiti. Por ello, trasladar esta técnica de recodificación de la calle como práctica alternativa de literacidad en la escuela permite desentrañar la cuestión de las identidades juveniles, los relacionamientos estéticos con el medio social y hasta visiones ecológicas, así como recuperar las distintas posturas emergentes socioafectivas y políticas para el análisis del estado de las democracias.

Los oficios artísticos y de literacidad del grafiti permiten resituar una concepción dominante de la cultura, desde los objetos sociales que agencian historias locales. Por consiguiente, la escritura de grafiti y sus distintas materialidades se relacionan significativamente con las condiciones donde se producen y reproducen los imaginarios urbanos, las luchas y las reivindicaciones de los ciudadanos invisibilizados y silenciados. A consecuencia de ello es que las prácticas de escritura no solamente se destacan en el cuaderno, el libro, la hoja y el lápiz, sino que también hay otros escenarios y artefactos semióticos, lingüísticos y performativos de la actividad escritural. Sobre las prácticas escritas, Pahl (2014, p. 19) alega que:

Al comprender que la escritura es solo una forma de marcar un espacio simbólico, es posible ver las prácticas de literacidad de otra manera. Estas prácticas están conectadas a una red de significados simbólicos y ecos que unen a las generaciones. Estas prácticas son artefactuales.

Entonces, ¿por qué situarse en el grafiti como una forma válida de literacidad crítica y alternativa para la escuela? Precisamente, porque desde esta práctica gráfica y semiótica los jóvenes cuentan y describen sus visiones de mundo, manifiestan sus anhelos de vida, sus complejidades recodificadas,

porque permiten advertir sus repertorios socioculturales para relacionarse con la sociedad. En ese mismo orden, la mencionada autora afirma que “en la narración oral y en la escritura, es posible guionizar espacios alternativos de resistencia y explorar pasados posibles, así como futuros imaginados” (p. 2). Por esto es que las pintadas de grafitis son también cuadros narrativos que permiten la resignificación y la comprensión de lo histórico, lo social y lo político en las calles.

Tim Ingold (2016) plantea una antropología comparada de la línea o las líneas humanas, las marcas y las superficies, como dispositivos susceptibles para la realización de lo escrito, partiendo de la idea de la quiromancia, en donde el destino está escrito en las líneas de las manos. De igual manera, en el graffiti tal revisión al pasado, al futuro y al presente se halla en las líneas, los trazos y los dibujos que componen la piel social del espacio público: cuerpos y escrituras sociales. Además, ambos autores también incluyeron en su respectivos trabajos y análisis de la literacidad otros materiales de escritura como el tejido, las cuerdas y los nudos (Ingold, 2016; Pahl, 2014). Sin embargo, se ha de enfatizar que los indígenas del Perú y de México usaban en tiempos remotos distintos dispositivos de inscripción y de pensamiento local. Fueron los *quipus* incas, los códigos mesoamericanos y los dibujos rupestres las huellas simbólicas de una materialidad originaria y reivindicativa que tensiona y conversa críticamente con las concepciones cognitivistas tradicionales y occidentales de la escritura alfabética.

Es por ello que no solo de literacidad académica tradicional se alimentan los estudiantes en la escuela latinoamericana. Con relación a ello, Gándara (2020, p. 30) señala que “hay momentos de la vida social de los países latinoamericanos en los que surge con fuerza el graffiti como medio de crítica y protesta popular”. De aquí se desprende que no basta con abordar el problema del lenguaje y la sociedad desde los NEL y la literacidad crítica, pues hace falta consolidar verdaderos aportes a la enseñanza del lenguaje desde una perspectiva situada del mismo en la vida cotidiana de los jóvenes de esta parte del mundo (Kalman & Street, 2014). Lo anterior permite ampliar el concepto de literacidad más allá de las prácticas escolares de lectura y escritura de alfabetización, hacia metodologías de corte etnográfico y crítico (Pahl & Escott, 2015).

A partir de estas tensiones teóricas y metodológicas en torno al uso social y cotidiano del lenguaje es que se propusieron dos intervenciones pedagógicas para países de Latinoamérica (Colombia y Chile), que se describen y se analizan a continuación. Los métodos implementados para desarrollar tales intervenciones hacen parte de la *observación participante* y el *análisis de contenido*. Lo anterior, porque las prácticas al interior del aula no solamente deberían consistir en el diligenciamiento de formatos, registros

y evaluaciones desmotivadoras para los sujetos educativos, sino en la apertura del aula a contextos y a artefactos semióticos de las comunidades populares, con el fin de preguntarse cómo es que tales artefactos son insumos significativos para una lectura semiótica y crítica de las demandas sociales en la escuela.

Metodología

La observación participante permitió describir a través de notas e imágenes la compleja realidad de dos escuelas en torno a las experiencias pedagógicas del grafiti, como también reflexionar sobre la documentación pedagógica en perspectiva antropológica, para concebir el escenario escolar como un lugar de prácticas y discursos en constante disputa de argumentaciones e ideologías (Tannenbaum, 1980). Además, ello sirvió para comprender cómo es que las condiciones contextuales, las dinámicas sociales y las características de la población posibilitan repensar el actuar pedagógico en el aula de clases (etnografía escolar). En el primer caso, se describe la vida social de unos habitantes en un barrio periurbano de Bogotá, una población que comparte los problemas de la gran ciudad, pero que convive en un entorno rodeado de naturaleza, con situaciones de desempleo, informalidad laboral, escaso acceso a recursos y vulnerabilidad constante de los derechos. Por ello, sus piezas de grafiti muestran las características y las problemáticas complejas del territorio.

Para el caso chileno, la observación participante permitió documentar los grafitis que circundan la comunidad y, posteriormente, llevarlos al aula de clases como un recurso pedagógico y contextual. De igual manera, se pudo generar un taller participativo en donde se debatió por el gusto social del grafiti y los sentidos de la democracia. Por último, se culminó con la creación de firmas o *tags* por parte de los estudiantes. Además, los dos métodos utilizados en esta investigación permitieron generar procesos de revitalización lingüística y de recuperación de repertorios simbólicos de las comunidades urbano-rurales e indígenas (mapuche).

Por otro lado, el análisis de contenido que se aplicó a las piezas de grafiti de las dos escuelas permitió comprender y analizar cómo es que operan las maneras de ver el mundo a través de estas prácticas y eventos pedagógicos, en relación con unas categorías de análisis (Juárez, 2019). Mediante los materiales y pintadas de grafiti se producen manifestaciones relacionales en torno al lenguaje sobre lo personal, lo social y lo político. Al respecto, Hiernaux (2008, p. 8) señala que: “Los mejores materiales son aquellos donde esos sujetos se expresan a su manera, con la menor cantidad de

imposiciones o de inducciones externas, y asimismo con la mayor riqueza de contenidos y combinaciones”.

La información recolectada se organizó en una descripción etnográfica de las dos propuestas de intervención en las escuelas de Colombia y Chile (Corinto y Huisca, respectivamente). Allí se puede apreciar un análisis de las condiciones sociales y culturales de los estudiantes, mediante la observación y la descripción de las dinámicas del lugar. Asimismo, las distintas piezas permitieron situar una lectura de las interpretaciones contextuales de los estudiantes, sus relacionamientos socioafectivos con la ciudad, con la naturaleza, con los muros de la villa y la configuración de identidades a través de mensajes semióticos: la firma o *tag* de los grafiteros. Inclusive, se reportan pistas que permiten que el lector tenga elementos para comprender cómo es que el azar, lo emergente y lo imprevisible hacen parte de una re-escritura de lo social y lo político (Aguiar, 2015; Krippendorff, 2019). A continuación, se presentan las descripciones y contextualizaciones derivadas de los dos casos estudiados en la propuesta pedagógica y comunitaria del graffiti y su escritura.

Escuela Corinto

Corinto es una escuela popular periurbana incrustada en el suroriente de Bogotá, en el barrio del mismo nombre, fundado en los años ochenta por exmiembros del M-19². Una que vez se surtieron los efectos sociales y políticos del proceso de desmovilización, el 8 de marzo de 1990, este grupo se convirtió en un movimiento político organizado de izquierda, conocido como Alianza Democrática M-19. Además, fue una de las fuerzas políticas más importantes en la Asamblea Nacional Constituyente de 1991, que dio origen a la Constitución de ese mismo año.

Los terrenos donde vivieron los excombatientes fueron cedidos a las familias campesinas que llegaban a Bogotá desplazadas por la violencia en el campo, la lucha por el control y la tenencia de la tierra, origen del conflicto armado en Colombia. Así, familias campesinas que llegaron a lo que hoy se conoce como la localidad Antonio Nariño, pero que antes era Corinto, poco a poco fueron posicionándose en este *nuevo* barrio (figura 1).

2 El Movimiento 19 de Abril, conocido por su acrónimo M-19 o simplemente ‘el Eme’, fue una organización guerrillera urbana colombiana, surgida después de las irregularidades en las elecciones presidenciales del 19 de abril de 1970, que dieron como ganador al oficialista del Frente Nacional Misael Pastrana Borrero sobre el candidato opositor Gustavo Rojas Pinilla, derivado de un fraude electoral orquestado por el alto gobierno junto a los partidos tradicionales (Lara, 2022).

Figura 1
Mapa del barrio Corinto, San Cristóbal



Fuente: Nodo de Biodiversidad Cerros Orientales. Barrio Corinto y Google Maps.

Posteriormente, la Alcaldía organizó la ciudad según la estrategia de los Planes de Ordenamiento Territorial (instrumento básico definido en la Ley 388 de 1997), que definían los lugares legales para el hábitat humano. Consecuentemente, a estos habitantes se les notificó en el 2005 de una orden de desalojo inmediato del lugar, proceso que se originó sin considerar la participación democrática y las condiciones socioeconómicas de los afectados para poder adquirir vivienda o pagar un arriendo (Álvarez y Vanegas, 2023). No obstante, los líderes comunales y los pobladores del sector se organizaron ante las autoridades regionales y distritales para exigir su permanencia en el territorio y el reclamo al derecho a una vivienda digna, para lo cual se agruparon bajo la estrategia de Ecobarrios³, proyecto de reapropiación y cuidado ambiental del territorio (figura 2).

Figura 2
Barrio El Triángulo y escuela Corinto



Fuente: archivo personal, 2024.

3 Según lo relata Héctor Álvarez, líder comunitario de los cerros orientales y fundador del proyecto Ecobarrios en San Cristóbal.

Este hecho de injusto desalojo por parte de la administración local impulsó a varios artistas, profesores y líderes comunales de la zona a organizarse en un proceso escolar alternativo que acogiera a las niñas y los niños que viven en situación de pobreza extrema y desigualdad social, y quienes sufren distintos tipos de violencia, con el propósito de brindar un apoyo comunitario y educativo con enfoque social en torno a la reapropiación del territorio y el manteamiento de la memoria del lugar. Por ello, uno de los talleres consistió en la comprensión y el manejo de la técnica y los elementos del grafiti para contar sus historias territoriales.

Las categorías de análisis que surgieron desde la observación participante fueron: problema de tipos de violencia, discriminación social, problemas de alimentación y nutrición, saneamiento básico y alcantarillado, desempleo y desalojo, relación con el entorno y la naturaleza (tabla 1).

Tabla 1
Caso escuela Corinto

Categorías de investigación	Descriptores
Diferentes tipos de violencia (vulnerabilidad y seguridad)	Las niñas y los niños de esta comunidad se ven expuestos a diferentes tipos de violencia (física, sexual, psicológica, simbólica y económica).
Discriminación social	Por pertenecer a un barrio periurbano, en algunos contextos ciudadanos se les discrimina, pues no se concibe como un barrio de Bogotá, cuando llegan órdenes de desalojo. Mientras que, en otros contextos, se les llama “barrios de invasión”. Además, la única escuela oficial del territorio no funcionan por falta de interés político.
Problemas de alimentación y nutrición	La alimentación de las niñas y los niños es precaria: no es suficiente, aunque cuenten con un comedor comunitario subvencionado por el gobierno de la ciudad. Por ello es que se ha creado una huerta comunitaria.
Saneamiento básico y alcantarillado	Las condiciones básicas para la vivienda y el alcantarillado son improvisadas o piratas (elaboradas por la comunidad y sin las condiciones de salubridad digna).
Desempleo y desalojo	Son familias que viven con menos de dos dólares diarios. La mayoría de los habitantes “labora” en la informalidad y el rebusque. Además, enfrentan la amenaza constante del desalojo social y territorial.
Relación con el entorno y con la naturaleza	Los habitantes de la escuela Corinto se relacionan mayoritariamente con las zonas verdes y ambientales del territorio, más que con las dinámicas urbanas de la ciudad de Bogotá.

Fuente: elaboración propia, 2023.

En la escuela se trabajó con una población de niños y niñas en edades de 5 a 17 años. En total, la muestra se compone de 11 niños y 19 niñas, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 y 2 (bajo y muy bajo). En cuanto al taller teórico y práctico sobre el grafiti, este se consolidó en tres jornadas de trabajo, los sábados, para aprender sobre la historia, las características y la técnica. Se consideró este tiempo pedagógico de manera que

los participantes pudieran tener un panorama amplio y significativo de los elementos y de la práctica del grafiti y lo relacionaran con su entorno.

En la primera jornada hubo un acercamiento a la historia del grafiti y su desarrollo global. En la siguiente, se presentaron los materiales de trabajo para componer una pieza, interactuando con objetos como la bitácora de trabajo, los rotuladores o *street markers*, el *spray* o aerosol, las boquillas o *caps*, las plantillas de esténcil y un *spot* o muro. Se motivó a que los mensajes y los dibujos creados por los niños y jóvenes estuvieran en diálogo constante con la identidad de los participantes y con su territorio.

En la tercera jornada, se procedió a aplicar los conocimientos y las técnicas aprendidas anteriormente. Consecuentemente, los mensajes que más abundaron fueron aquellas imágenes de animales que circundan el lugar, las letras y los dibujos espontáneos, así como las firmas o *tags* de autor. El *spot* o espacio que se intervino fue la cancha de fútbol, porque es el lugar que generalmente ocupan y comparten los niños (figura 3).

Los peligros a los que se enfrentan los niños y jóvenes en este sector son múltiples y variados. Consecuentemente, la ausencia de los progenitores durante el día ha posibilitado que se establezcan lazos de solidaridad, así como parapetos de seguridad entre los vecinos. Con la ayuda del grafiti y el esténcil se expresan tales preocupaciones ante la vulnerabilidad y la inseguridad. Por ejemplo, en la figura 4 se observa a los niños marcando algunos lugares como inseguros, con el ícono de una calavera.

Figura 3
Taller de grafiti escuela Corinto



Fuente: archivo personal, 2023.

Figura 4
Grafiti con la técnica de esténcil



Fuente: archivo personal, 2023.

Otro de los propósitos del graffiti con enfoque pedagógico y comunitario es potenciar la presencia del artista a través de su huella, firma o *tag*. El mobiliario urbano está recubierto por las firmas de grafiteras y grafiteros, sinónimo de la batalla entre ellos por ocupar creativamente los espacios de la ciudad. También es el reclamo por el derecho a participar simbólicamente en la misma. Mientras unos participantes del taller se dedicaron a componer imágenes, otros plasmaron su *tag* en las paredes, como parte de su identificación o no identificación con el territorio (figura 5).

Figura 5
Firmas o tags de los niños



Fuente: archivo personal, 2023.

La creación y composición de graffiti también expresa e integra una estética relacional con su medio o hábitat. La conservación del medio ambiente y la representación de los animales que circundan su entorno constatan lo anterior. Los niños dibujan felinos, aves y seres protagonistas de historias, leyendas, mensajes de conciencia ambiental (figura 6).

Figura 6
Grafiti, medio ambiente y territorio



Fuente: archivo personal, 2023.

La trayectoria que se siguió en estos talleres se basó en la exploración, la colaboración, la participación activa, la lectura socioafectiva y la escritura del territorio desde el grafiti. Los mensajes en Corinto permitieron la resignificación del territorio desde la inmersión del cuerpo, la emocionalidad, los sentidos y el pensamiento situado y crítico.

A continuación, se describirá la otra experiencia de literacidad alternativa desde el grafiti en un contexto escolar como el de Chile, específicamente en una escuela del sur de la región de La Araucanía.

Escuela Egon Keutmann Huiscapi

En el contexto de la investigación sobre las prácticas de lectura y escritura crítica se tuvo la oportunidad de aplicar una serie de talleres de literacidad y grafiti en el sur de Chile. Una de las instituciones partícipes fue la escuela pública Egon Keutmann Huiscapi, ubicada en la región sur de La Araucanía, la cual atiende a estudiantes de sectores populares e inmigrantes de otros lugares de la región (Perú, Colombia, Venezuela y Bolivia), con edades que oscilan entre los 7 y 17 años. El número de estudiantes con los que se trabajó en los talleres fue de veinte. Las categorías de análisis que surgieron hacen parte de la observación participante en torno a problemas de desempleo, migración, discriminación social, relacionamiento con el entorno y el territorio (tabla 2).

Tabla 2
Caso escuela Egon Keutmann Huisca

Categorías de investigación	Descriptor
Problemas de desempleo	Muchos de los migrantes tienen problemas para encontrar un empleo en condiciones dignas la zona Sur de Chile.
Migración	La migración es la búsqueda de una mejor expectativa de vida, pero va acompañada de la discriminación y estigmatización social.
Discriminación social	La discriminación social ocurre en relación con el país de procedencia.
Relacionamiento con el entorno y el territorio	La mayoría de habitantes y estudiantes posee una fuerte relación con el entorno y la naturaleza del lugar. Reconocen la importancia del agua, la naturaleza y el hábitat.

Fuente: elaboración propia, 2023.

Mediante la estrategia pedagógica del taller-práctico se exploraron las distintas posibilidades expresivas del grafiti. Se dio a conocer su historia, su origen, los elementos y las características principales de tal práctica urbana. Asimismo, se abordó una de las características cruciales del grafiti: la exploración artística de los estilos de letras (*grafitti writing*) y la consolidación de una identidad grafitera. Según el propósito del taller, las actividades se centraron en la realización de la firma o *tag*. En el taller se plantearon consejos sobre cómo es que el grafiti bien diseñado, con una idea interesante, puede ser una llamativa forma de expresión y de convocatoria colectiva y social en el espacio público.

Todo lo anterior inició con la presentación de una serie de fotografías sobre los grafitis de su propia región a los asistentes. Aquello fue revelador, porque los estudiantes se entusiasman cuando sus contextos sociales y culturales son temas y procesos centrales en el aula. La presentación de imágenes generó una discusión, precisamente en torno a los prejuicios e imaginarios que existen sobre el grafiti. La estrategia del debate integrado al taller fue esencial para despertar las preguntas sobre el gusto o el disgusto que causa esta expresión en la sociedad (figura 7). Por ello, se reproduce un extracto del debate para verificar y contrastar las posiciones democráticas que existen en el aula de clase sobre la irrupción del grafiti en el espacio público (tabla 3).

Figura 7
Taller en escuela Huis capi



Fuente: archivo personal, 2023.

Tabla 3
Fragmento de interacción clase

Contexto del taller de grafiti Escuela Huis capi
Estudiante 1: En mi casa, en la fachada hay unos grafitis como los que mostró el tío*
Profesor: Chicos, pero entonces, ¿les gustaría que un grafitero llegara a su casa e interviniera los muros o las puertas?
Estudiante 2: Noooo, a mí no me gustaría porque ya tiene pintura, no me gustaría...
Estudiante 1: A mí sí, son bonitos, ponen más bonita la entrada de la casa.
Estudiante 3: Yo creo que debería haber un pacto entre el apoderado de la casa y el grafitero, mirar si lo desean o no.
Estudiante 2: Pero en definitiva a mí no me gusta que pinten las casas con grafiti, las ponen como feas. No estoy de acuerdo, pero al igual el grafiti debe pintarse.

* En Chile, es común que al profesor le llamen tío o tía. Esto ha generado una discusión sobre su labor pedagógica y profesionalización.

Fuente: diario de campo, 2023.

Cabe señalar que cuando al aula de clases se lleva un elemento significativo y cercano a la comunidad de los estudiantes, el diálogo pedagógico se torna cuestionador, porque ellos sienten que se están tomando como vitales e importantes sus contextos sociales y culturales. A continuación, en la figura 8 se observan dos pintadas, que se discutieron en el taller, sobre los miembros del pueblo mapuche, quienes han sufrido desplazamiento social y acciones de exterminio por parte de un ala del Estado chileno. Los mapuches viven en su mayoría en la parte sur del país. Aquí, los mensajes

interculturales y críticos son relevantes para cuestionar la historia nacional, los conflictos territoriales, el reconocimiento de los pueblos originarios y sus luchas, así como la defensa de la vida y del equilibrio ambiental. Es el caso de la inscripción: “Todos tenemos sangre mapuche los pobres en sus venas y los ricos en sus manos”, la cual permitió que el dialogo se entablara sobre el sentido de la democracia, la violencia y la naturaleza (figura 8).

Figura 8

Graffiti de la Región Sur de Chile



Fuente: archivo personal, 2023.

La conversación pedagógica durante el taller condujo a que los asistentes eligieran el tag como base para participar desde el graffiti. Consecuentemente, se explicaron y exploraron las formas, los estilos y los elementos de las letras para componer su firma personal (figura 9).

Figura 9

Exploración de las letras y tags



Fuente: archivo personal, 2023.

Asimismo, la explicación pedagógica de la *bitácora* o *cuaderno de trabajo* del grafitero fue fundamental para la realización de las letras y del *tag*. En el taller se enfatizó que la mayoría de grafiteros, artistas y escritores llevan consigo una libreta para apuntar ideas, sensaciones y sentimientos que después pueden motivar la creación de un grafiti o desencadenar eventos de literacidad. También, la usan para experimentar con los estilos y con los tipos de abecedarios. Allí se les expuso la libreta de artista del grafitero Tototrueno (figura 10).

Figura 10

Bitácora del grafitero Tototrueno (Chile)



Fuente: archivo personal, 2023.

Así, los ejercicios y materialidades ligadas a la experiencia personal de los estudiantes y al relacionamiento creativo y crítico con el entorno que los circunda y los define resultan fundamentales para repensar las prácticas y los eventos de literacidad en la escuela. Por esto es que en la escuela Huis-capi se usó aerosol para crear el *tag*, pero también otros materiales para el rayado y la escritura: los marcadores o *street markers*, *liquid paper*, bolígrafos y bisturís fueron útiles para plasmar los seudónimos. Es decir, la nueva identidad de los estudiantes se desplegó a través de otros tipos de mensajes y materialidades que no estaban destinados para el propósito convencional de la escritura (figura 11).

Figura 11
Socialización del tag



Fuente: archivo personal, 2023.

Resultados

Las niñas y los niños de Latinoamérica leen y escriben sobre y desde su territorio de manera crítica, porque expresan a través de imágenes multimodales y textos de distintas materialidades sus sentires y reflexiones. Como ya se había mencionado, en la comunidad y en la escuela de Corinto, como en muchas otras de Bogotá, se presentan diferentes tipos de violencia, problemas relacionados con el consumo de drogas y alcohol, que se suman una marginalización social y una amenaza constante de desalojo por parte del gobierno distrital.

El grafiti con enfoque sociocultural y crítico amplía la visión conceptual y metodológica de las literacidades en la escuela, porque incluye otras materialidades y otras formas sociales de uso del lenguaje. En estas dos experiencias también se observó que, para trabajar con grafiti en la escuela, es central la articulación con otros modos estéticos y populares de la literacidad crítica.

En el futuro se debería estudiar la diferenciación entre prácticas dominantes y prácticas locales de literacidad a través de expresiones urbanas que posibiliten la hibridez de lenguajes para la organización social y educativa. Inclusive, esta apuesta investigativa muestra cómo el uso del grafiti y el estencil puede ayudar a la revitalización lingüística y simbólica de las ciudadanías emergentes y las comunidades indígenas (glotopolítica), como sucede con el lenguajeo popular de la escuela Corinto y el uso del mapudungun, lengua indígena, en Chile.

El cierre de las brechas sociales en contextos marcados por la desigualdad se asocia generalmente a la adopción de modelos y programas estandarizados; sin embargo, como vimos, las sociedades y las culturas son contextualmente situadas (Chile y Colombia). La integración de la corporalidad y la emocionalidad resulta vital para desarrollar apuestas a favor de la justicia social, lingüística y educativa, en el marco del oficio del grafiti como práctica de literacidad crítica y alternativa en la escuela. Por ejemplo, en el caso de las escuelas Corinto y Huis capi, la implicación de los jóvenes en el desarrollo de los talleres integró el cuerpo, la expresividad y los territorios en su conjunto, debido a la curiosidad y el extrañamiento frente a materiales inusuales de exploración didáctica.

En la escuela Corinto, la mayoría de los progenitores de los niños se ocupa en empleos informales o en el rebusque: salen desde temprano a ganarse la vida y arriban a sus hogares, usualmente con menos de 10 dólares diarios. Sin embargo, a diferencias de otras investigaciones, aquí las niñas y los niños evidencian una reapropiación del territorio a partir de marcas y huellas de significado e interpretación más allá de los códigos sociales que la escuela les brinda. En el caso chileno, se trabajó sobre los significantes y los significados que circundan las regiones y las paredes de la escuela Huis capi. Asimismo, allí se pudieron recuperar palabras de la lengua mapudungun y la cultura mapuche con la ayuda del estencil (figura 12). En lugar de centrarse únicamente en el paradigma del déficit lingüístico, en este contexto pedagógico se enfatizó en los recursos y repertorios expresivos tanto de las comunidades como de los estudiantes para el desarrollo del pensamiento crítico. Como se aprecia en el desarrollo metodológico de las dos experiencias, la literacidad crítica surge en torno a prácticas socioculturales específicas y debe ser vista como parte de un proceso más amplio de construcción social del conocimiento, las identidades personales y las ciudadanías críticas en el aula.

La inclusión del grafiti con enfoque pedagógico en las prácticas de lenguaje es pertinente porque posibilita a los estudiantes posicionarse frente a los problemas globales, personales y cotidianos de la sociedad, e interrogarse constantemente sobre los sentidos sociales de uso del lenguaje cotidiano, como se pudo apreciar en las intervenciones de las dos escuelas. Además, esto permitió corroborar que las escuelas de Latinoamérica comparten rasgos de desigualdad, marginalidad e invisibilidad apremiantes, que deben ser tenidos en cuenta en la mayoría de proyectos pedagógicos que allí se desarrollen (tabla 4).

Figura 12
Pichi piuque, 'pequeño corazón noble' en mapudungun



Nota: archivo personal, 2023.

Tabla 4
Comparativo de categorías de análisis

Datos del gráfico		
Para simplificar, asignaremos una puntuación cualitativa (1 = presente, 0 = no presente) a cada categoría de análisis de ambos contextos educativos		
Categoría	Escuela Egon Huiscaپی (Chile)	Escuela Corinto (Colombia)
Discriminación social	1	1
Desempleo	1	1
Migración	1	0
Violencia	0	1
Problemas de alimentación y nutrición	0	1
Saneamiento básico y alcantarillado	0	1
Relación con el entorno y la naturaleza	1	1

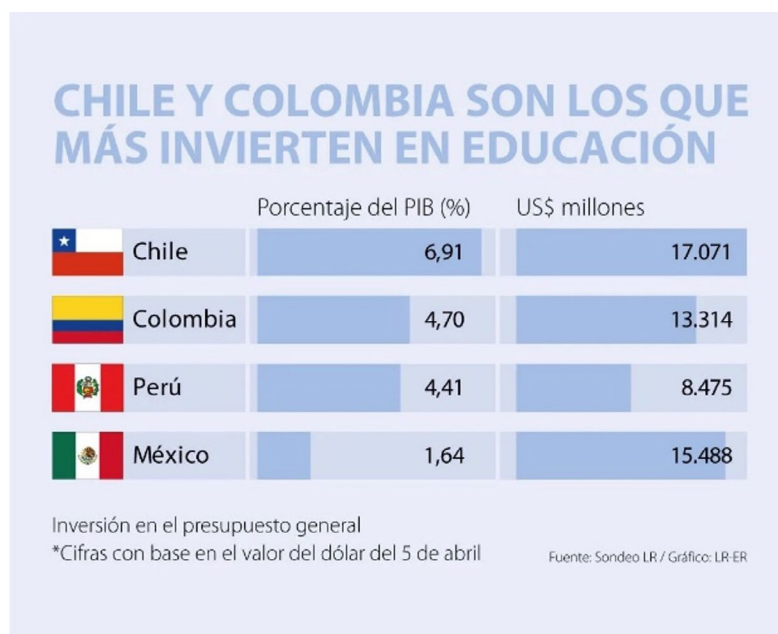
Fuente: elaboración propia, 2023.

Más allá de ello, se encontró que el grafiti puede ser una herramienta pedagógica eficaz para incentivar la literacidad crítica en educación, especialmente en contextos multiculturales. Como se pudo apreciar, en términos de inequidad y desigualdad social, muchos casos colombianos reportan datos dramáticos de desigualdad frente al caso chileno, en correspondencia

con los informes de desarrollo social y las responsabilidades políticas en la inversión económica, que permiten diferenciar unas experiencias de verdadera transformación educativa sobre otras en Latinoamérica (figura 13).

Figura 13

Gasto anual por estudiantes entre Chile y Colombia



Fuente: BID (2023).

De la realización de los talleres, el análisis de las observaciones participantes y las producciones de los jóvenes (análisis de contenido), este estudio encontró que es posible abandonar las ideas sobre fórmulas y estándares generales para abordar las prácticas de lectura y escritura en la escuela y que la inclusión de otras prácticas de literacidad, como la de estos talleres de grafiti, no presta atención solamente a los elementos esenciales de la lengua, sino a las demandas sociales de las comunidades. Sin embargo, se debe brindar un enfoque más social que permita reconocer los vínculos entre los contextos escolares, los códigos culturales locales y la materialidad de la expresividad popular.

Discusión

La escuela no es el único escenario para consolidar y formar las habilidades del lenguaje. Existen otras instancias de participación social en las que los jóvenes se sienten realizados y confrontados. A diferencia de muchas tendencias y corrientes pedagógicas del lenguaje, que se basan en el uso del

manual y de la gramática para la enseñanza, el escenario performativo de la calle es un lugar popular para reencontrarse con los nodos socioculturales del uso de la lengua y el lenguajeo popular. Por ello, el magisterio debería contemplar en las prácticas urbanas y culturales del graffiti verdaderos insumos para promover sus reflexiones críticas y sus acciones pedagógicas.

La función de las políticas públicas no apunta solamente a atender las necesidades lingüísticas y cognitivas de los estudiantes, sino a la afirmación y consolidación de trayectorias de vida realzadas en derechos humanos dignificantes (Luke y Díaz Mosquera, 2011). Inclusive, la escuela debería abandonar la idea de que el pensamiento crítico y la escritura se aprenden únicamente a través de lo que dictamina el currículo. Se advierte que actualmente existen distintas propuestas pedagógicas que se denominan *alternativas*, como es el caso del *homeschooling*. No obstante, se enfatiza que existen ciertas habilidades sociales que solamente se aprenden en un escenario de interacción escolar, pero principalmente diferencial, intercultural y crítico (Pairet *et al.*, 1999).

El papel de las políticas públicas de la educación es vital para promover una escuela que sea igualadora, más que desigualadora. La inversión social es fundamental para cerrar las brechas de desigualdad social y cultural. En ese sentido, la inversión sociocultural debería apoyarse en el reconocimiento de las prácticas y los códigos culturales particulares de las poblaciones *desfavorecidas*, de los migrantes y los marginalizados sociales.

La comprensión de la lengua y el lenguaje involucra un conjunto de prácticas culturales vernáculas, y por ello, lo vernacular es esencial para promover otras formas de leer y escribir en la escuela. En la práctica de graffiti se escriben las historias locales de las comunidades y se reescribe la gobernanza de las literacidades de las ciudadanías subalternas (Spivak y Giraldo, 2003). Por lo tanto, leer y escribir basándose en entornos sociales y culturales como los del graffiti abre un camino para repensar la función del arte, el lenguaje y lo político en la escuela, para lograr mayor acercamiento entre las habilidades del lenguaje, el arte y la creatividad. Como diría en ese sentido Rodolfo Walsh: “Las paredes son la imprenta de los pueblos”.

Sobre los autores

Jhon Fredy Vargas-Espitia es doctor en comunicación, lenguajes e información por la Pontificia Universidad Javeriana, magíster en comunicación, educación y literatura por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Actualmente, es profesor de la Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá, Colombia. También, ha escrito varios libros de texto y artículos de investigación sobre la literatura y su enseñanza a partir de la didáctica.

Andrea Torres-Perdigón es doctora y magíster en estudios románicos hispánicos por la Universidad París Sorbona, Francia. Actualmente, es profesora asociada e investigadora en la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá, Colombia, donde dirige el Departamento de Estudios del Lenguaje. Es autora de libros y artículos especializados sobre escritura académica, literacidad, literatura hispano-americana contemporánea y teoría literaria.

Referencias

- Aguiar, E. P. (2015). Observación participante: una introducción. *Revista San Gregorio*, 80-89. https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTA_SANGREGORIO/article/view/116
- Alvarado, D. A. S., y González, M. Z. (2022). Desarrollo de la literacidad crítica, currículo y estrategias didácticas en secundaria. *Sinéctica*, 58. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0058-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-008)
- Álvarez, H. y Vanegas, E. (2023). Ecobarrio, una propuesta por el derecho a la ciudad y a la partición ciudadana en barrios populares de los Cerros Orientales de Bogotá. *Banco de la República*. <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-400/ecobarrio-una-propuesta-por-el-derecho-a-la-ciudad>
- Arias Ortiz, E., Giamb Bruno, C., Morduchowicz, A., & Pineda, B. (2024). El estado de la educación en América Latina y el Caribe 2023. <https://doi.org/10.18235/0005515>
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy understood as a social practice. En *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. Routledge.
- Chaves, J. I. (2021). Paredes que comunican, pintadas que narran. En J. I. Chaves, *Paredes que comunican. Las pintadas como expresión ciudadana* (pp. 36-57). Ediciones Desde Abajo.
- Cohn-Bendit, D., Sartre, J. P. y Marcuse, H. (1969). *La imaginación al poder*. Ediciones Insurrexit.
- Congreso de Colombia. (1997). Ley 388 julio 18. Por la cual se modifica la Ley 9 de 1989, y la Ley 2 de 1991 y se dictan otras disposiciones. DO: 43.091. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=339>
- Del Valle, J. (2020). Chile lenguajea. Paisaje glotopolítico del estallido. *Anuario de Glotopolítica*, 3, 175-182. <https://glotopolitica.com/indiceaglo3/chile-lenguajea-paisaje-glotopolitico-del-estallido/>
- Drucker, P. (2013). *Sociedad post-capitalista*. Sudamericana.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós.
- Gándara, L. (2020). *Graffiti*. Eudeba.
- Garay, L. (2018). *In- movilidad social y democracia: algunas perspectivas teóricas, analíticas y empíricas a propósito de la experiencia de países de la OCDE y Colombia*. Ediciones Desde Abajo.
- Gee, J. P. (2000). The New Literacy Studies: from 'socially situated' to the work of the social. En D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič (Eds.), *Situated Literacies: Theorising Reading and Writing in Context* (pp. 180-196). Routledge.

- Gee, J. & Gee, J. P. (2007). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203944806>
- Goody, J. (1996). Literacidad restringida en el norte de Ghana. En J. Goody (coord.), *Cultura escrita por sociedades tradicionales* (pp. 221-290). Gedisa.
- Graff, H. J. & Heath, S. B. (2017). The Literacy Myth at Thirty. En H. J. Graff (ed.), *Literacy Myths, Legacies, and Lessons: New Studies on Literacy* (pp. 49-82). Routledge.
- Griffin, A. (2019). Negociando el derecho a la ciudad: graffiti en Bogotá. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (37), 209-229. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2019.n37-12>
- 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://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a10>
- Hiernaux, J. P. (2008). Análisis estructural de contenidos y de modelos culturales. Aplicación a materiales voluminosos. En H. J. Suárez (Coord.), *El sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido* (pp. 5-16). UNAM.
- Ingold, T. (2016). *Líneas: una breve historia* (Carlos García Simón, trad.). Gedisa.
- Juárez, A. (2019). El uso de la técnica de análisis de contenido en una práctica de investigación llevada a cabo desde el profesorado de lenguas de la UNSL. *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, 9(12), 158-182. <https://n2t.net/ark:/32496/ARECS.v9i12.81>
- Kalman, J. (2018). *Leer y escribir en el mundo social. Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe*. Paideia Latinoamericana 5.
- Kalman, J. & Street, B. (2014). Introduction: Literacy and numeracy in Latin America: Local perspectives and beyond. En J. Kalman & B. V. Street (eds.), *Literacy and numeracy in Latin America: local perspectives and beyond* (pp. 1-15). Routledge.
- Krippendorff, K. (2019). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Sage Publications.
- Lara, A. (2022) ¿Qué fue y cómo surgió el M-19? <https://www.radionacional.co/actualidad/historia-colombiana/m-19-que-es-historia-movimiento-19-abril>
- Luke, A. (2008). La raza y la lengua como capital en las escuelas: una propuesta sociológica para las reformas en educación lingüística. *Revista Educación y Pedagogía*, XX(51), 25-49. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9895/9091>
- Luke, A. (2018a). *Critical Literacy, Schooling, and Social Justice. The Selected Works of Allan Luke*. Routledge.
- Luke, A. (2018b). Regrounding Critical Literacy. Representation, Facts and Reality. En D. E. Alvermann, N. J. Unrau, M. Sallors, & R. B. Ruddell (eds.), *Theoretical Models and Processes of Literacy* (pp. 349-361). Routledge.
- Luke, A. y Díaz Mosquera, C. 2011. La raza y la lengua como capital en las escuelas: una propuesta sociológica para las reformas en educación lingüística. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 25-49. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9895>

- Morales, R. L. y Neira, C. (2015). Una lectura del movimiento por la educación en Chile (2011-2013) a partir de la producción de grafitis lingüísticos. *Última Década*, 23(43), 53-93. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362015000200004>
- Navarro, F. D. y Revelchion, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Paidós. <http://hdl.handle.net/11336/115154>
- Pahl, K. (2014). *Materializing literacies in communities: the uses of literacy revisited*. Bloomsbury Academic and Publishing.
- Pahl, K. & Escott, H. (2015). Materialising literacies. En J. Rowsell & K. Pahl (eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 489-503). Routledge.
- Pairat, E. B., Costa, X. B., Sarró, E. B., Mínguez, P. C., Rodríguez, F. C., Castella, E. C., ... & Monguilod, C. P. (1999). *Construir la escuela intercultural: Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (Vol. 141). Graó.
- Pattee, A. (2003). Alfabetización liberadora: descubrir la ideología y ampliar la práctica. *Libri*, 53(3). <https://doi.org/10.1515/libr.2003.210>
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio del maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Spivak, G. y Giraldo, S. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, (39), 297-364. <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105018181010.pdf>
- Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. V. (2014). *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Routledge.
- Tannenbaum, N. (1980). Observación participante. *Anthropological Quarterly*, 53(4), 260-261. <https://doi.org/10.2307/3318111>
- Trigos-Carrillo, L. (2019). Una perspectiva sociocultural crítica de las alfabetizaciones académicas en América Latina. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 13-26. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>
- Zavala, V. (2004). Literacidad y desarrollo: los discursos del Programa Nacional de Alfabetización en el Perú. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 437-459). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>