Lingüística aplicada crítica y multilectoescrituras: dos lentes incluyentes para la realidad multilingüe e intercultural de México

Critical applied linguistics and multiliteracies: two inclusive lenses for the multilingual and intercultural reality of Mexico

Mario Enrique López-Gopar,* William Sughrua y Edwin Nazaret León-Jiménez¹

Fecha de recepción: 21 de marzo de 2019

Fecha de aceptación: 26 de agosto de 2019

Resumen - El propósito de este artículo es presentar dos conceptos teóricos: la lingüística aplicada crítica y las multilectoescrituras. Se argumenta que ambos pueden proveer marcos de referencia con que la situación multilingüe e intercultural de México y las prácticas sociales de los grupos vulnerabilizados, como los indígenas, pueden ser percibidos de manera positiva, contrapuestos a los modelos de déficit con los que regularmente son vistos. Primeramente se presenta un breve relato histórico de la lingüística aplicada, sección que cierra con la descripción de la lingüística aplicada crítica; después se expone el concepto de multilectoescrituras, enfocándose en las nociones de multimodalidad y diseño. Se concluye relacionando la lingüística aplicada crítica y las multilectoescrituras con la situación cultural de México.

Palabras clave:

Lingüística aplicada crítica, multilectoescrituras, multimodalidad, diseño, grupos indígenas.

Abstract - The goal of this paper is to present two theoretical concepts: critical applied linguistics and multiliteracies. It is argued that these two concepts can provide a theoretical framework where the intercultural and multilingual situation of Mexico and the social practices of vulnerable groups, such as indigenous groups, can be seen in a positive light, as opposed to the deficit models regularly used to see these groups. First, a succinct historical account of applied linguistics is presented, concluding this section with the description of critical applied linguistics. Then, the concept of multiliteracies is presented, focusing on the notions of multimodality and design. The paper concludes making connections between critical applied linguistics and multiliteracies with the cultural situation of Mexico.

Keywords:

Critical applied linguistics, multiliteracies, multimodality, design, indigenous groups.

¹ Los autores están adscritos a la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, Av. Universidad s/n, col. Cinco Señores, Oaxaca, México. *Correo electrónico:lopezmario9@gmail.com ORCID Mario E. López Gopar: 0000-0001-5121-3901. ORCID William Sughrua: 0000-0001-6567-7483. ORCID Edwin N. León: 0000-0002-4018-3281

Introducción

En este artículo se presentan dos conceptos teóricos: la lingüística aplicada crítica y las multilectoescrituras. Se argumenta que estas dos nociones pueden proveer marcos de referencia donde la situación multilingüe e intercultural de México y las prácticas sociales de los grupos vulnerabilizados, como los indígenas, pueden ser percibidos de manera positiva, contraponiéndose a los modelos de déficit con los que son vistos. Primeramente se hace un breve relato histórico de la lingüística aplicada, finalizando esta sección con la descripción de la lingüística aplicada crítica. Después se expone el concepto de multilectoescrituras, enfocándose en los de multimodalidad y diseño; se concluye relacionando la lingüística aplicada crítica y las multilectoescrituras con la situación cultural de México.

Lingüística aplicada crítica

El estado de la lingüística aplicada (LA) se puede definir como una etapa de una disciplina en crisis, en la cual desde hace varias décadas se cuestionan sus quehaceres “normales”. A la LA tradicionalmente se concibe como la *aplicación de o la mediación entre* la teoría lingüística y la práctica. Kaplan y Widdowson (1992, p. 76) afirman que “es una tecnología que convierte a las ideas abstractas y a los resultados de la investigación [en ideas] accesibles y relevantes para el mundo real; sirve de mediador entre la teoría y la práctica” (traducción nuestra). Widdowson la conecta con la Pedagogía de la enseñanza de lenguas, diciendo que la LA “es una actividad que busca identificar aquellos procedimientos de investigación que son relevantes para la reformulación de principios pedagógicos y su realización efectiva en la práctica” (Widdowson, 1990, p. 6, traducción nuestra).

Sin embargo, actualmente muchos especialistas en lingüística aplicada han argumentado que es necesario tener un enfoque que explore y estudie su aspecto social (Block, 2003; Canagarajah, 2004; Pennycook,

2010), desde un punto de vista bi-multilingüe (García, 2009) que vaya más allá de la lingüística pura y se conecte con otras disciplinas (Norton, 2000; Makoni & Pennycook, 2006). Esta visión, de la que se viene hablando desde los 90, ha quedado documentada en investigaciones que discuten sobre la necesidad de un encuadre interdisciplinario y más orientado a lo social (Lantolf & Thorne, 2006); una LA cuyo punto de partida sea la cultura y la organización social, y que se desarrollen estudios interdisciplinarios con un fuerte enfoque etnográfico (Rampton, 1995), un modelo de LA sobre competencias multilingüísticas que reconozca la diversidad de la mayoría de los contextos en donde los hablantes negocian los varios dominios lingüísticos (Cook, 1995).

De acuerdo con esta tendencia, la LA necesita “relacionar la teoría de la cultura con su propio foco de investigación” (Breen, 2001, p. 178). Específicamente, entre las teorías de la adquisición y aprendizaje de lenguas (o lo que comúnmente se conoce como SLA, *second language acquisition*, por sus siglas en inglés), Block (2003) pugna por una investigación que se enfoque en los problemas del mundo real de los aprendientes de lenguas. En este sentido, concibe a la cultura como un proceso social que permite involucrarse en actos de representación simbólica que cruzan los dominios de la estructura y la agencia. Igualmente, Clemente y Higgins (2008) argumentan que el uso del concepto de cultura en LA debe explorar la relación entre estructura y agencia como actividades culturales.

Los investigadores de LA que se inclinan por que sea social y multilingüe, haciendo estudios en diversas partes del mundo, están básicamente reaccionando en contra de las escuelas clásicas tradicionales surgidas en los países que Holliday (2005) identificó hace algunos años como BANA (*Britain, Australasia and North America*: básicamente los países hablantes de inglés y tradicionalmente productores del conocimiento hegemónico en LA). Por ello, es de suma importancia reconocer que la visión social de la LA no solamente

ha florecido en el mundo occidental, sino también en todos los continentes y especialmente en el americano. Haciendo una gran aportación al giro social de la LA y con una perspectiva poscolonial y posmodernista, Luiz Paulo Moita Lopes (2006) publica en Brasil el libro *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*, en el que reúne a varios destacados lingüistas aplicados contemporáneos internacionales (Pennycook, Rampton, Kumaravadivelu, Rajagopalan, Makoni, entre otros) con un grupo brasileño de investigadores para hablar de una LA híbrida, interdisciplinar y transdisciplinar “que dialogue con teorías que atraviesan el campo de las ciencias sociales y las humanidades” y que sirva como base para tratar con “problemas sociales en los que el lenguaje tenga un papel central” (Moita, 2006, p. 14). Es en este diálogo, entablado por investigadores más allá del BANA, donde se gestó una de las definiciones más claras y concretas del enfoque de la LA social de la actualidad. Por ello, y con el fin de desarrollar investigaciones en LA, es imprescindible localizarla en las Ciencias Sociales y conectarla con las discusiones que se sostienen en campos como la Sociología, la Geografía, la Historia, la Antropología, la Psicología cultural y social, y la Pedagogía general y la que se centra en LA.

Esta perspectiva de LA contemporánea tiene, de acuerdo con Moita Lopes (2006), las siguientes características: (1) es híbrida (transdisciplinar, encontrando relaciones y cruzamientos con otros campos de las Ciencias Sociales); (2) no distingue entre la teoría y la práctica del lenguaje, lo que se opone a la noción de que la lingüística se ocupa de la teoría y la LA de la práctica; (3) da cuenta de la diversidad de los sujetos sociales y de sus locaciones de género, clase social, sexualidad, etnicidad, edad, habilidad; y (4) se ubica en donde la ética y el poder se usan para formar una coalición antihegemónica dedicada a la elaboración del significado de otras voces (principalmente aquellas del sur y las que han sido marginadas) para ayudar a la construcción de otro mundo social, otra globalización.

Hablando de los alcances de la LA social y transdisciplinar, Pennycook (2010) llama a este enfoque LA transgresiva, que se refiere a la necesidad crucial de que cuente con instrumentos tanto políticos como epistemológicos para transgredir las fronteras del pensamiento y de las políticas tradicionales. Para Pennycook (2001), la LA tiene como meta un posicionamiento reflexivo que se relaciona con los efectos contingentes y contextualizados del poder, con las desigualdades y necesidades de acceso, con el compromiso con la diversidad y el nexo entre la identidad y la agencia y la acción de los actores sociales usuarios del lenguaje.

Pennycook (2001) introdujo el concepto de LA crítica apoyándose en investigaciones anteriores, basadas en la pedagogía de Paulo Freire, que alegaban que la LA no era una profesión apolítica y desconectada de los problemas sociales (Crookes & Lehner, 1998). El trabajo pionero de Auerbach (1986), por ejemplo, planteó el hecho de que los maestros de idiomas no estaban “neutralmente” ayudando a sus alumnos migrantes de Estados Unidos a comunicarse, sino que los estaban preparando para seguir órdenes en empleos donde eran explotados. Pennycook (2001) definió la LA crítica como un enfoque emergente sobre el uso del lenguaje que busca conectar sus condiciones locales con formaciones sociales más amplias y con temas de género, clase, sexualidad, raza, etnicidad, cultura, identidad, política, ideología y discurso. A pesar de que las ideas de Freire (1970) han incursionado en la LA desde mediados de los 80, son pocas las investigaciones que han adoptado una perspectiva crítica en la LA. Ramírez (2007) y Ramírez, Gilbón y Moreno (2010), quienes han analizado cualitativa y cuantitativamente las indagaciones de LA en México, concluyen que existe una urgente necesidad de realizar proyectos de investigación desde una óptica de LA crítica.

A la orientación social y crítica de la LA por la que pugnan diferentes investigadores de todo el mundo, se suman los que nos invitan a ver los lenguajes ya

no nada más como entes estructurales, sino también como prácticas sociales donde las personas “hacen” cosas y participan en diferentes dominios mediante el lenguaje (García, 2009; Makoni & Pennycook, 2006; Shohamy, 2006). Shohamy llama a esta perspectiva “*linguaging*”. De acuerdo con García y Wei:

el lenguaje no es un sistema simple de estructuras que son independientes de las acciones humanas con otras personas. El término *linguaging* se necesita para referirse al proceso simultáneo de la reinención continua de nosotros mismos y de nuestras prácticas de lenguaje, mientras interactuamos y creamos significado en el mundo (García & Wei, 2014, p. 8, cursivas en el original, traducción nuestra).

Asimismo, Pennycook (2010) se posiciona a favor de un enfoque del lenguaje como algo que hacemos y como parte material de nuestras vidas culturales y sociales. Adoptando y extendiendo esta noción de *linguaging*, otros investigadores (García, 2009; Higgins, 2009; López-Gopar, 2016) han documentado prácticas de “*translanguaging*” durante su trabajo en contextos multilingües; es decir, las personas utilizan diferentes lenguajes al mismo tiempo, mezclándolos para obtener los distintos objetivos que se han propuesto. García define el translenguaje como “*prácticas discursivas múltiples en las cuales las personas bilingües se involucran para poder darle sentido a sus mundos bilingües*” (García, 2009, p. 45, cursivas en original, traducción nuestra). La importancia de esta visión de *translenguaje* es que se aleja de las normas, muchas veces discriminatorias y concebidas por grupos de poder (e.g., academias), y ve a los lenguajes de forma descriptiva y no prescriptiva. Además, devuelve a la gente el sentido de agencia y control sobre sus propias vidas a través de las variadas prácticas de lenguaje.

Es en esta visión, en la que se observa lo que las personas “hacen” con la lengua, donde se conecta la lingüística aplicada crítica con el enfoque de multilectoescrituras, específicamente con los conceptos de multimodalidad y diseño. La perspectiva de multilectoescrituras reconoce que la construcción de significado puede realizarse en diferentes “modalidades”, tales como orales, visuales e impresas y que son (re)diseñadas por los diferentes grupos sociales. En el siguiente apartado abordamos el concepto de multilectoescrituras.

Multilectoescrituras (multimodalidad y diseño)

De la misma manera en que evolucionó la lingüística aplicada hasta convertirse en lingüística aplicada crítica, la lectoescritura se ha ido transformando para dar cabida a las numerosas prácticas culturales de realizarla. Inicialmente, similar a la lingüística aplicada, la lectoescritura se veía como una cuestión técnica y autónoma del aspecto social; la visión autónoma la aborda como una colección de habilidades técnicas y neutrales, y considera que:

introducir la lectoescritura a los pobres, personas “analfabetas”, mejorará sus habilidades cognitivas y su futuro económico [...] sin tomar en cuenta, en primer lugar, las condiciones sociales y económicas que llevaron [a los pobres] a su condición de “analfabetas” (Street, 2003, p. 77, traducción nuestra).

El trabajo de Street identificó que la lectoescritura surge de las prácticas sociales de los diferentes grupos, las cuales están cargadas ideológica y culturalmente, y por ende se tenían que estudiar como fenómenos sociales y culturales, desde una visión etnográfica y crítica.

El enfoque de multilectoescrituras emerge con el fin de validar la multiplicidad de acciones culturales

de lectoescritura y desarrollar uno nuevo dentro de la pedagogía de la lectoescritura. El concepto de multilectoescrituras fue desarrollado por un grupo interdisciplinario de académicos que se autodenominó el Grupo de New London (Cazden *et al.*, 1996), quienes sostienen que la multiplicación de canales comunicativos y el incremento de la diversidad lingüística y cultural en el mundo hoy en día requiere de una visión más amplia de la lectoescritura, que la descrita por las posturas tradicionales basadas en el lenguaje o en una lingüística aplicada tradicional.

Como parte de esta ampliación teórica y empírica de la lectoescritura, en el enfoque de multilectoescrituras se redefine el concepto de texto, dando cabida a las diversas modalidades para crear significado. El Grupo de New London hace hincapié en el “incremento e integración de las principales modalidades de construcción de significado, donde lo textual está relacionado con lo visual, lo auditivo, lo espacial y la conducta, por ejemplo” (Cazden *et al.*, 1996, p. 64, traducción nuestra). Por lo tanto, el concepto de texto se tiene que analizar y reconceptualizar. Típicamente, el texto se ha referido a las palabras impresas en papel, donde las imágenes –como un dibujo o un logo– no serían consideradas como tal. Sin embargo, habiendo ignorado las diferentes formas de los grupos indígenas de México para crear significados y con el desarrollo de la tecnología, distintos autores comenzaron a reconocer que los textos no están confinados a la palabra escrita solamente (Kress, 2000; Kress, 2003), expandiendo la conceptualización que se tiene de esta noción.

Los textos pueden estar en versiones electrónicas, en vivo o impresas; pueden ser auditivos, orales, visuales, corporales, a través de señas, y pueden estar en uno, dos o en la combinación de distintos idiomas y prácticas de translenguaje, como mencionamos anteriormente. Por ejemplo, en internet es posible encontrar páginas que incluyen diferentes “modalidades,” tales como letras, fotografías, sonidos e íconos en movimiento, convirtiéndose en un texto

multimodal. Además, con la creación de los *hashtag*, un texto puede alcanzar a miles de personas en la red en tiempo real o posicionarlo como *trending topic*.

Las prácticas de multilectoescrituras y translenguaje de los diversos colectivos sociales crean diferentes *diseños* que son utilizados y transformados por quienes actúan en ellos. Para el Grupo de New London, el diseño:

es un proceso en que el individuo y la cultura son inseparables. [Los diseños son] las maneras de crear significado que una persona ha aprendido y usado persistentemente a través del curso de su vida; además de las nuevas maneras de crear significado (Cope & Kalantzis, 2000, p. 203, traducción nuestra).

Desde esta perspectiva de diseños multimodales y de translenguaje, *todos* los conjuntos sociales (re) diseñan la lectoescritura y el lenguaje. El Grupo de New London argumenta, por ejemplo, que los grupos indígenas o grupos vulnerabilizados en diferentes partes del mundo son “tanto herederos de patrones y convenciones de significados [diseños disponibles], y al mismo tiempo, activos diseñadores de significado [nuevos diseños]” (Cazden *et al.*, 1996, p. 65). En otras palabras, *todos* y *cada uno* de estos grupos recrean el lenguaje y la lectoescritura a cada momento en sus comunidades. Consecuentemente, es inconcebible hablar de personas analfabetas, ya que esta descripción miope dejaría fuera las múltiples modalidades utilizadas por ellas para comunicarse y (re)crear significados.

Dentro del concepto teórico de las multilectoescrituras, la multimodalidad y el diseño se refieren al qué en el marco de multilectoescrituras, mientras que la *práctica contextualizada*, la *instrucción directa*, el *marco crítico* y la *práctica transformada* son los cuatro conceptos que tienen que ver con el cómo de dicho marco, sobre todo en el ámbito pedagógico, el cual

puede ocurrir tanto en espacios escolares formales como en contextos comunitarios. Para el Grupo de New London, "la mente humana está encarnada, contextualizada, y es social. Es decir, el conocimiento humano es inicialmente desarrollado no como 'general y abstracto', sino que está encarnado en los contextos sociales, culturales y materiales" (Cazden *et al.*, 1996, p. 82, traducción nuestra). Por ello, la práctica contextualizada se refiere al ejercicio diario del lenguaje y de lectoescritura en que se involucran los diferentes grupos o personas, diseñando y rediseñando textos que han aprendido basándose en sus propias experiencias, las de sus progenitores y de los demás miembros de su comunidad.

La *instrucción directa* alude a las explicaciones que reciben los estudiantes o los integrantes de la comunidad por parte del profesor u otras personas para desarrollar un metalenguaje de diseño. Es decir, las personas tienen que estar conscientes y en control de todo lo que están aprendiendo, además de que necesitan ser capaces de hablar de ello. El *marco crítico* conecta los significados a los contextos sociales de la gente y a sus propósitos; asimismo, les ayuda a comparar sus nuevos diseños con los de otros contextos. Finalmente, en la *práctica transformada* los miembros de una sociedad transfieren y recrean diseños de un contexto a otro. Es importante mencionar que estos cuatro conceptos no ocurren de forma lineal, sino que están integrados complejamente.

Tomando como marco referencial a la lingüística aplicada crítica y las multilectoescrituras, en la siguiente sección analizamos sucintamente la historia de los grupos indígenas de México, demostrando que han sido vistos desde modelos de déficit que no valoran sus nuevos diseños multimodales y de translenguaje.

Pueblos indígenas, lingüística aplicada crítica y multilectoescrituras

A partir de la llegada de los españoles a América, los grupos indígenas mexicanos han sido vistos desde la diferencia colonial (Mignolo, 2000). Dicho de otro modo, sus prácticas tanto de lenguaje como de

lectoescritura se han calificado como inferiores a las eurocentristas, especialmente desde un enfoque de lingüística aplicada tradicional y de lectoescritura autónoma. Recientemente, sin embargo, la lingüística aplicada crítica (Pennycook, 2001) y las multilectoescrituras (Kress, 2000) han retado esta diferencia colonial valorando las prácticas de las comunidades indígenas en México.

A raíz de la colonización, las lenguas indígenas de los pueblos originarios, en muchos casos descendientes de imperios poderosos como el azteca y el maya (Heath, 1972), pasaron a ser consideradas como meros dialectos, carentes de importancia y por lo tanto no dignas de un nombre. Dicho menosprecio se trasladó a los hablantes de esas lenguas. Barabas (1999, p. 164) afirma que "hablar un dialecto es considerado una costumbre de indios, asociado con una identidad inferior". Esta inferioridad se llevó a los diferentes escenarios sociales, tales como las escuelas:

En las comunidades indígenas, las prácticas escolares a menudo comunican a los niños y a las niñas una imagen negativa de sus entornos, sus raíces, sus familiares y sus lenguas. Además, les pueden transmitir el mensaje concreto que "ellos no son aptos para aprender" y, por lo tanto, propician el abandono (Rockwell, 2004, p. 3).

La lingüística de los años 70, y por lo tanto la lingüística aplicada tradicional, reconoció que todos los idiomas del mundo son complejamente iguales (Pennycook, 2001) y que se les tenía que dar la misma importancia; sin embargo, esta igualdad fue abordada mayormente desde el punto de vista lingüístico, dejando fuera el entramado social, político y económico que causaban la desigualdad de las lenguas y de sus hablantes, sobre todo. La lingüística aplicada crítica comenzó entonces a desafiar

esta aparente igualdad lingüística enfocándose en la resistencia de los grupos vulnerabilizados (Canagarajah, 1999).

Desde el enfoque de la lingüística aplicada crítica, la vida de los integrantes de grupos indígenas empezó a cobrar mayor relevancia, por encima de los estudios lingüísticos. En México, por ejemplo, Clemente y Higgins (2008) documentaron distintos retratos etnográficos de indígenas oaxaqueños que afrontaban el menosprecio social navegando en diferentes prácticas lingüísticas. De la misma manera, López-Gopar (2016) registró cómo los niños de origen indígena que crecían en la ciudad de Oaxaca reinventaban sus idiomas en contextos escolares y comunitarios. La lingüística aplicada crítica proporcionó a las investigaciones de Clemente y Higgins, y de López-Gopar el lente con el cual valorar las “desviaciones de la norma” como una expresión de resistencia y creatividad, la cual se conectaba directamente en la renegociación de identidades de los participantes y de los mismos investigadores. De la misma forma en que la lingüística aplicada crítica comenzó a analizar transdisciplinariamente las prácticas de lenguaje de grupos indígenas, con el fin de valorarlas y también a sus hablantes, las multilectoescrituras perseguían igual fin.

Así como las lenguas indígenas fueron desvalorizadas y marginadas con la llegada de los españoles a América, las prácticas de lectoescritura de los grupos originarios de México y de América sufrieron el mismo destino. Los códigos diseñados por diferentes sectores indígenas eran perfectos ejemplos de multimodalidad. López-Gopar (2007) afirma que dichos códigos y los actuales textos de modalidades múltiples comparten características similares en tanto que pueden ser interpretados por quienes hablan la misma lengua, su lectura no es lineal y pueden estar escritos en distintos idiomas. Lamentablemente, la mayoría de los códigos fueron destruidos y el alfabeto rápidamente reemplazó estas prácticas de lectoescritura, resultando en la “analfabetización” de los pueblos indígenas. La perspectiva de la lectoescritura autónoma colocó

a los textos alfabéticos, los libros especialmente, como la única herramienta legítima para registrar y transmitir el conocimiento y a las lenguas indígenas como subdesarrolladas si no tienen un sistema de escritura alfabético (López-Gopar, 2007).

El enfoque de las multilectoescrituras ha intentado retar la visión autónoma de la lectoescritura y valorar las prácticas lectoras de los grupos indígenas en México y otros grupos vulnerabilizados en distintas partes del mundo. Por ejemplo, Montemayor (1997; 2000) impugnó la posición de privilegio otorgada a los textos escritos y la visión errónea de contraponer la literatura con la tradición oral; de acuerdo con este investigador, la literatura es el arte del lenguaje, por lo tanto, las oraciones cuidadosamente elaboradas, las letanías ceremoniales, las canciones y las historias representan el arte de la lengua, la literatura de las lenguas indígenas y una de las múltiples modalidades utilizadas por los pueblos indígenas.

Partiendo del marco de las multilectoescrituras, López-Gopar (2007) afirma que los indígenas son autores de textos de modalidades múltiples. Analizando un video de la serie “Ventanas a mi comunidad,” producido por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, este autor examina el huipil portado por una niña de origen triqui, el cual se mimetiza con su cuerpo, creando un nuevo diseño multimodal:

Para los triquis, todo el huipil está lleno de vida y metamorfosis [...] Claramente, el huipil es un ejemplo, entre muchos, de los *códices andantes*, o *textos andantes*, que visualmente describen parte de la cosmovisión de un grupo indígena en particular. Aquellos con una visión autónoma de la lectoescritura podrían alegar que un huipil no es un texto porque no incluye componentes alfabéticos; sin embargo, el alfabeto es tan sólo una de las varias modalidades

utilizadas en la creación de textos
(López-Gopar, 2007, p. 54).

El investigador concluye argumentando que “El marco de multilectoescrituras no sólo reconoce que el artista detrás del huipil es un autor, sino que muchos de los grupos indígenas pueden leer y escribir aun si conocer el alfabeto” (López-Gopar, 2007, p. 54). Por lo tanto, el enfoque de las multilectoescrituras y la lingüística aplicada crítica ve a las personas indígenas como creadoras de significado mientras se reinventan en sus propios mundos.

Conclusión

El propósito de este artículo fue presentar a la lingüística aplicada crítica y las multilectoescrituras como lentes teóricos para analizar la realidad multilingüe e intercultural de México. Tanto la lingüística aplicada crítica como las multilectoescrituras tienen como postura ética valorar las prácticas lingüísticas y de lectoescritura de los grupos marginados; a través de sus componentes teóricos y transdisciplinarios enfocan su atención en la agencia de la gente, la cual está conectada con problemas sociales y globales. Es en estas prácticas donde las personas resisten situaciones hegemónicas y rediseñan sus futuros mediante el lenguaje y la lectoescritura.

Referencias

- Auerbach, E. (1986). Competency-based ESL: One step forward or two steps back? *TESOL Quarterly*, 20(3), 411-429. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/3586292>
- Barabas, A. M. (1999). Los rru ngigua o gente de idioma: El grupo etnolingüístico chocholteco. En A. M. Barabas & M. A. Bartolomé (eds.), *Configuraciones étnicas en Oaxaca: Perspectivas etnográficas para las autonomías* (pp. 159-189), vol. III. México: CONACULTA-INAH.
- Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Breen, M. (2001). Postscript: new directions for research on learner contributions. En M. Breen (ed.), *Learner Contributions to Language Learning* (pp. 172-182). London: Longman.
- Canagarajah, A. S. (2004). Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. En B. Norton & K. Toohey (eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 116-137). Cambridge: Cambridge University Press.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., Luke, A., Luke, C., Michaels & Nakata, S. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10453/13882>
- Clemente, A. & Higgins, M. (2008). *Performing English with a postcolonial accent: Ethnographic narratives from Mexico*. London, UK: the Tufnell Press.
- Cook, V. (1995). Multi-competence and learning of many languages. *Language, Culture and Curriculum*, 8, 93-98. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/07908319509525193>
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). Designs for social futures. En B. Cope & M. Kalantzis (eds.), *Multiliteracies* (pp. 203-234). New York: Routledge.

- Crookes, G. & Leher, A. (1998). Aspects of process in an ESL critical pedagogy teacher education course. *TESOL Quarterly*, 32(2), 319-328. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/3587586>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.
- Heath, S. B. (1972). *La Política de lenguaje en México: De la colonia a la nación*. México: Secretaría de Educación Pública-Instituto Nacional Indigenista.
- Higgins, C. (2009). *English as a local language: Post-colonial identities and multilingual practices*. Bristol: Multilingual Matters.
- Holliday, A. (2005). *The Struggle to Teach English as an International Language*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kaplan, R. & Widdowson, H. (1992). Applied Linguistics. En W. Bright (ed.), *International Encyclopedia of Linguistics* (Vol. I, pp. 76-80). New York: Oxford University Press.
- Kress, G. (2000). Design and transformation. En B. Cope & M. Kalantzis (eds.), *Multiliteracies* (pp. 153-161). New York: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Lantolf, J. & Thorne, S. (2006). *Sociocultural Theory and the Sociogenesis of Second Language Development*. New York: Oxford University Press.
- López-Gopar, M. (2007). El alfabeto marginante en la educación indígena: el potencial de las multilectoescrituras. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 28(3), 48-57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2388023>
- López-Gopar, M. (2016). *Decolonizing Primary English Language Teaching*. Bristol, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Makoni, S. & Pennycook, A. (eds.). (2006). *Disinventing and reconstituting languages*. Cleveland: Multilingual Matters.
- Mignolo, W. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Moita Lopes, L. P. (org). (2006). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. Sao Paulo: Parábola Editorial.
- Montemayor, C. (1997). La función de la literatura y la escritura en las lenguas indígenas. En B. Garza Cuarón (ed.), *Políticas lingüísticas en México* (pp. 231-240). México: La Jornada Ediciones.
- Montemayor, C. (2000). *Los Pueblos indios de México hoy*. México: Editorial Planeta.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, England: Longman-Pearson Education.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a Local Practice*. Abingdon: Routledge.

Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ramírez, J. L. (2007). *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México*. México: Plaza y Valdés.

Ramírez, J. L., Gilbón Acevedo, D. M. & Moreno Gloggnier, E. (2010). Balance final: estado del campo, retos y perspectivas. En J. L. Ramírez (coord.), *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México* (pp. 337-345). México: Cengage Learning.

Rampton, B. (1995). *Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents*. London: Longman.

Rockwell, E. (2004). Herencias y contradicciones de la educación en las regiones indígenas. En L. Meyer,

B. Maldonado, R. Carina & V. Garcia (eds.), *Entre la normatividad y la comunalidad: Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual* (pp. 3-23). Oaxaca: IEEPO.

Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.

Street, B. (2003). What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91. Recuperado de https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf

Widdowson, H. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.

"El Universo"

315 cm x 200 cm x 100 cm

Metal

2019

De la Serie "Arquetipos lineales" | Mixta/loneta | 150 cm x 120 cm | 2017

"Cotidianidad" (diptico) | Mixta/ioneta | 200 cm x 150 cm | 2019