

“Multialfabetización”: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje

BILL COPE Y MARY KALANTZIS

University of Illinois Urbana-Champaign

Traducción al español por Cristóbal Pasadas Ureña del artículo original en inglés: Cope, Bill and Kalantzis, Mary (2009). “‘Multiliteracies’: New Literacies, New Learning”, Pedagogies: An International Journal, 4:3,164 — 195

Este trabajo examina el paisaje cambiante de la enseñanza y aprendizaje de la alfabetización, volviendo sobre los argumentos en favor de una “pedagogía de la multialfabetización” presentados por primera vez por el New London Group en el año 1996. Se describen los contextos sociales y tecnológicos de la comunicación y del aprendizaje sometidos a unos cambios espectaculares; se desarrolla un lenguaje con el que poder expresarse acerca de la representación y de la comunicación en entornos educativos; y se plantea la cuestión de una pedagogía de la alfabetización apropiada para los tiempos actuales.

INTRODUCCIÓN

El New London Group (NLG en adelante) se reunió por primera vez a mediados de la década de los años 1990 para analizar la situación actual y el futuro de la pedagogía de la alfabetización. Tras un encuentro en septiembre del año 1994, el NLG publicó un artículo-manifiesto (New London Group, 1996) y posteriormente una monografía (Cope y Kalantzis, 2000b) en los que se proponía una agenda para lo que en aquel momento denominamos como una “pedagogía de la multialfabetización”. Como expertos, colegas y amigos, todos preocupados por el lenguaje y la educación, nos reservamos aquella semana inicial en el año 1994 para hablar largo y tendido sobre lo que estaba ocurriendo en el mundo de las comunicaciones y sobre lo que estaba ocurriendo (o no estaba ocurriendo y debería estarlo) en la enseñanza del lenguaje y de la alfabetización en las escuelas.

Durante aquella semana nos servimos de lo que para entonces parecía constituir una mezcla atrevidamente novedosa de tecnologías: un ordenador transportable

con proyector y pantalla. Con estas tecnologías elaboramos un esquema –un conjunto de notas y encabezados– que se convertiría al mismo tiempo en estructura y argumento tanto del artículo del año 1996 como de la monografía del año 2000. No mucho más de una década después aquellos ordenadores transportables se han convertido en “portátiles”. El término “proyector” se ha acabado por generalizar en nuestro lenguaje común más recientemente. Por aquel entonces el aparato en cuestión, un mecanismo carísimo con pantalla de cristal que había que colocar sobre un retroproyector convencional, era conocido únicamente por un nombre comercial digno del más absoluto de los olvidos. Hoy en día, semejantes herramientas que combinan texto escrito y habla son de uso cotidiano, incluso aunque ahora casi siempre aparezcan elaboradas en el formato de listas de viñetas de “diapositivas” de PowerPoint en una “presentación” didáctica, en vez del texto en desplazamiento del procesador de texto que utilizamos como nuestra herramienta para la reflexión y la redacción conjunta durante aquella semana.

Al utilizar unas tecnologías poco usuales para aquellas fechas hicimos otra cosa extraña tratándose de un grupo de profesores universitarios: nos comprometimos en un ejercicio de redacción en colaboración que implicaba no a dos o tres personas, sino a diez. Durante la semana tuvimos que escuchar con la máxima atención lo que los demás dijeran, estar muy alerta a las cadencias de sus argumentos, captar la gama de perspectivas representadas por los miembros del grupo, negociar nuestras diferencias, afinar los términos y conceptos clave, y dar forma a una declaración que constituyera la representación de un punto de vista compartido en la superficie común de nuestras interpretaciones.

Desde el año 1996 nos hemos reunido virtualmente bastante a menudo y hemos trabajado juntos en varios proyectos y publicaciones. Los miembros del NLG se han reunido también cada año gracias a la Conferencia Internacional sobre Aprendizaje (International Conference on Learning): en Townsville, Australia, 1995; Alice Springs, Australia, 1997; Penang, Malasia, 1999; Melbourne, Australia, 2000; Spetses, Grecia, 2001; Beijing, China, 2002; London, UK, 2003; La Habana, Cuba, 2004; Granada, España, 2005; Montego Bay, Jamaica, 2006; y Johannesburg, South Africa, 2007. En el curso de estas conferencias se han establecido nuevas relaciones y se han consolidado las antiguas, y como resultado han aparecido muchas publicaciones nuevas en el *International Journal of Learning* (www.Learning-Journal.com). Los orígenes intelectuales de esta conferencia anual tan animada y de la revista pueden ser atribuidos al NLG. En gran medida, los miembros del NLG han seguido trabajando juntos. Nos hemos reunido de manera irregular y en diferentes combinaciones; hemos creado redes y conexiones y hemos trabajado en proyectos conjuntos con nuevos colegas en una gran variedad de entornos institucionales y nacionales. Se han desarrollado ideas, se ha profundizado en amistades, y las relaciones se han expandido para abarcar a gente nueva y a experiencias apasionantes.

Más allá de esta experiencia personal de la vida de las ideas, ninguno de nosotros pudo predecir el alcance y la influencia que la idea de la multialfabetización iba a tener mucho más allá de nuestro propio círculo de asociación personal y profesional. La simple idea de una “búsqueda en Google” resultaba inimaginable a mediados de la década de los noventa. Y, sin embargo, en el año 2009, una búsqueda semejante demostró que más de 60.000 páginas web mencionaban la palabra “multiliteracies”, cifra inusualmente precisa si se tiene en cuenta que la palabra fue acuñada durante nuestra reunión en New London para captar la esencia de nuestras deliberaciones y nuestros puntos de vista. Tanto en el artículo como en el libro iniciales presentamos “una pedagogía de la multialfabetización” como un manifiesto programático. El mundo estaba cambiando, el entorno de las comunicaciones estaba cambiando, y a nosotros nos parecía que, para seguir estos cambios, la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización también tenían que cambiar. Eso era lo esencial de nuestra argumentación. Los detalles se encuentran en el análisis del “por qué”, del “qué” y del “cómo” de la pedagogía de la alfabetización.

A la cuestión del “por qué”, respondimos con una interpretación de todo aquello que estaba ocurriendo en el campo de la creación de significado y de representación en los entornos del trabajo, de la ciudadanía y de la vida personal y que pudiera servir de estímulo para la reconsideración de nuestros planteamientos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización. Estábamos interesados en la creciente importancia de dos dimensiones “multi” de las “alfabetizaciones” en plural, lo multilingüe y lo multimodal. El multilingüismo se había convertido en un fenómeno cada vez más significativo que exigía una respuesta educativa más adecuada en el caso de las lenguas de las minorías y en el contexto de la globalización (Cazden, 2006b; Ismail & Cazden, 2005). También teníamos la convicción de que las diferencias de discurso dentro de una misma lengua no habían sido tomadas en consideración de forma adecuada. Un punto clave de nuestra interpretación más amplia del multilingüismo lo constituía la creciente variedad de lo que Gee (1996) llama “lenguajes sociales” en contextos profesionales, nacionales, étnicos, subculturales y de grupos de interés o de afinidad. Junto a las señales de que la lengua inglesa se estaba convirtiendo en un idioma mundial, también se estaba diversificando en una multitud de “lenguas inglesas”. Mientras que el currículo tradicional de la alfabetización se enseñaba de acuerdo con un estándar singular (gramática, el canon literario, formas nacionales estandarizadas de la lengua), la experiencia cotidiana de la creación de significado se estaba convirtiendo cada vez más en un ejercicio de negociación de las diferencias del discurso. Una pedagogía de la multialfabetización necesitaría tratar esto como un aspecto fundamental de la enseñanza y aprendizaje contemporáneos.

Como respuesta a la pregunta del “qué”, hablamos de la necesidad de concebir la creación de significado como una forma de diseño o transformación activa y dinámica del mundo social y sus formas contemporáneas cada vez más multimodales,

con los modos lingüísticos, visuales, audio, gestuales y espaciales de significado integrándose cada vez más en las prácticas mediáticas y culturales cotidianas. Se trata del segundo de los “multi” referidos más arriba: la multimodalidad inherente a las formas contemporáneas de representación. En consecuencia, el énfasis tradicional sobre la alfabetización alfabética (sonidos y letras dentro de palabras dentro de frases dentro de textos dentro de literaturas) debería verse complementado, en una pedagogía de la multialfabetización, con el aprendizaje de la lectura y de la escritura de textos multimodales, integrando así a los otros modos con la lengua.

Y en relación con la pregunta del “cómo”, analizamos las limitaciones tanto de la enseñanza tradicional de la alfabetización, que se propone transmitir las reglas lingüísticas e inculcar las buenas prácticas a partir de los modelos literarios (“instrucción abierta”), como de los progresivismos educativos que consideran que la inmersión o los modelos de aprendizaje natural que abogan por el aprendizaje de la lengua oral constituyen un modelo adecuado y suficiente para el aprendizaje de la alfabetización (“práctica situada”). Como alternativa, llegamos a sugerir que una pedagogía de la multialfabetización implicaría una gama de acciones pedagógicas entre las que se incluirían tanto la “práctica situada” como la “instrucción abierta”, pero que implicarían también el “enmarcado crítico” y la “práctica transformada”.

¿Siguen siendo estas generalizaciones válidas todavía? Muchas cosas han sucedido a lo largo de esta quincena de años. Cuando nos reunimos en el año 1994 el correo electrónico era algo totalmente nuevo; la web era conocida a duras penas, y resultaba imposible predecir su impacto; casi nadie tenía teléfono móvil; y escribir en un teléfono o utilizar un teléfono para tomar fotos era algo impensable. Hoy vivimos en un mundo de iPods, wikis, bitácoras y mensajes SMS. Hace una década era imposible incluso adivinar su nombre, pero en la actualidad se trata tan sólo de algunos de los nuevos espacios en los que ocurre la representación.

Con estas nuevas prácticas de comunicación han surgido nuevas alfabetizaciones que aparecen incorporadas en nuevas prácticas sociales: maneras de trabajar en formas de empleo nuevas o transformadas, nuevas vías de participación como ciudadanos en los espacios públicos, o incluso quizás nuevas formas de identidad y de personalidad.

Este artículo vuelve a plantearse las proposiciones del artículo y del libro originales a la luz de los cambios extraordinarios que se han sucedido en el mundo desde mediados de los años 1990, así como lo que nosotros y otros colegas hemos ido aprendiendo de experiencias extensas y profundas a la hora de comprobar la aplicación de las ideas incluidas en el manifiesto en la realidad del entorno escolar. En vez de redactar un análisis pormenorizado de lo que sigue siendo igual y lo que ha cambiado en el mundo y de nuestras visiones colectivas y diferenciadas acerca de ese mundo, hemos decidido replantear el tema desde el principio. Hemos descubierto que la formulación básica de nuestra posición de origen ha superado la prueba

del tiempo. De hecho, se ha demostrado que constituye una guía útil tanto para la comprensión como para la práctica: la centralidad de la diversidad, la noción de diseño como creación activa de significado, la importancia de la multimodalidad y la necesidad de una aproximación más holística a la pedagogía.

Sin embargo, el planteamiento original tiene que ser reelaborado a la luz de la experiencia; sus ejemplos actualizados; su lenguaje adaptado a las circunstancias actuales; y su agenda pedagógica mejor definida en el contexto de las políticas educativas de hoy en día. El borrador de este artículo fue elaborado por Mary Kalantzis y Bill Cope tras solicitar a los miembros originales del NLG la situación actual de sus reflexiones y revisar sus publicaciones subsiguientes. También pasamos varios días muy productivos con Courtney Cazden en Melbourne en enero del año 2006. El texto fue luego revisado y comentado por los miembros originales del NLG.

EL “POR QUÉ” DE LA MULTIALFABETIZACIÓN

Pero, en primer lugar, ¿por qué alfabetización? O, incluso de manera más fundamental, ¿por qué educación (de la que la alfabetización es un componente “básico”)? En este frente no ha habido muchos cambios desde los años en que escribimos por primera vez. Las dos caras del espectro político, caracterizadas de forma poco precisa como “izquierda” y “derecha”, continúan siendo polos opuestos en todo aquello que tenga que ver con el rol apropiado del aprendizaje de la alfabetización en la sociedad y, por supuesto, con la educación en general.

Sin embargo, ya no hay discusión sobre la educación como proveedora de acceso a los recursos materiales en forma de empleos mejor pagados; permite una capacidad reforzada y mejorada para la participación en la vida civil; y promete el crecimiento personal. Sobre los hombros de la educación todavía sigue descansando una de las promesas clave de las sociedades modernas. Las gentes de derechas llaman a esta promesa “equidad”. Afirman que el mundo resulta inevitable e irreductiblemente desigual. Sin embargo, la desigualdad no es injusta en la medida en que la educación constituya una de las “oportunidades” ofrecidas por la sociedad. Es gratis y obligatoria; y gracias a la educación la gente se puede convertir en lo que prefiera, y lograr el éxito bajo sus propias condiciones —es decir, si tienen la voluntad y la “habilidad” necesarias. La educación es, por tanto, una de las fuentes principales de equidad social.

La gente de izquierdas, por el contrario, mantiene que la meta de la educación es la igualdad. Tanto si se trata de un deseo como de una visión utópica, no otra cosa que la igualdad debe ser el objetivo aceptable, incluso aunque a corto plazo todo lo que se pueda conseguir en educación sea librar una batalla continua por reducir la brecha entre los que tienen y los que no —de ahí los programas compensatorios, los currículos de remediación para niños que se han quedado “atrasados”, o los esfuerzos especiales que se aplican en las escuelas de barrios pobres.

Ya se base la retórica en las nociones de equidad o en las de igualdad, la educación sigue fracasando a la hora de cumplir estas promesas. Aunque pudiera ofrecer o bien mayor equidad o bien mayor igualdad, no está aportando ninguna de las dos. La brecha entre los ricos y los pobres sigue creciendo, e incluso cuando los pobres a veces consiguen convertirse en un poco menos pobres, ello se deberá raras veces a que la educación haya mejorado. Probablemente sea un engaño pensar que la educación haya podido ser alguna vez un instrumento que sirva para curar las enfermedades más básicas de la sociedad. Sin embargo, la educación –y la enseñanza de la alfabetización en particular– continúa haciendo tales promesas.

Pero algo extraño ha ocurrido a lo largo de la última década. La educación se ha convertido en un tema más prominente dentro del discurso público sobre la promesa social. Las expectativas sobre la educación se han incrementado dentro de la retórica tanto de la derecha como de la izquierda. Mucho más que nunca anteriormente nuestros líderes políticos andan diciendo que la educación resulta esencial para el progreso social y económico. Y esto lo expresan en la retórica de la “nueva economía” y de la “sociedad del conocimiento”. Los líderes empresariales también nos dicen que el conocimiento constituye en estos momentos un factor clave de la producción y una base fundamental para la competitividad en el orden personal, empresarial y nacional. Puesto que el conocimiento es el resultado del aprendizaje, la educación es más importante que nunca. Por supuesto, esto no se traduce necesariamente en una inversión pública mayor en la educación (lo cual podría ser visto como un planteamiento serio), pero la retórica de hoy en día sobre la importancia de la educación da a los educadores una prominencia en el discurso público mayor de la que se tenía hace una década (Kalantzis & Cope, 2006a).

¿Y qué hay de la educación de la alfabetización en particular? ¿Cuál sería su función a la hora de respaldar el binomio equidad/igualdad en la sociedad del conocimiento, o incluso la inversión en la “economía del conocimiento”? ¿Cómo se está llevando a cabo ese juego de tira y afloja en la realidad y también en las prácticas de enseñanza y aprendizaje? Para responder a estas preguntas dirigiremos nuestra mirada una vez más a lo que está sucediendo en el mundo del trabajo, en la vida pública de los ciudadanos y en la vida e identidad personal de la gente (ver Cuadro 1).

Trabajadores

En nuestras formulaciones originales establecimos un contraste entre el viejo y el nuevo capitalismo. El viejo capitalismo era un lugar de jerarquías rígidas, un discurso vertical de disciplina y mando, y una división cada vez más refinada del trabajo que descapacitaba a los trabajadores. Mientras tanto, la escuela era un lugar que servía para inculcar los rudimentos del conocimiento básico. De hecho, la alfabetización se centraba en dos de las “tres erres” (lectura y escritura; la tercera “erre” era la de la aritmética). Los niños memorizaban listados de ortografía y aprendían las partes del

habla y la gramática correcta. La escuela constituía un universo de respuestas directas verdaderas o falsas, textos de autoridad y maestros autoritarios. La lección subyacente en los rudimentos del conocimiento básico tenía que ver con el orden social y sus fuentes de autoridad, una lección que resultaba apropiada para una sociedad que esperaba que sus trabajadores fueran pasivos y disciplinados.

Las tendencias dentro del “nuevo capitalismo” que describimos en nuestro texto inicial sobre la multialfabetización no han hecho sino acelerar su ritmo a lo largo de la década posterior, o al menos así ha sido en las zonas más prósperas de las economías avanzadas. En correspondencia con la retórica pública sobre la economía del conocimiento, ahora el capital humano es presentado como la llave para poder tener “ventajas competitivas”, ya sean éstas las habilidades y el conocimiento de un individuo en busca de empleo, el cúmulo de capital humano en una empresa, o la competitividad en el plano internacional de la fuerza de trabajo regional o nacional en la economía mundial. Este es sólo uno más dentro de una serie de intangibles que han llegado a figurar como de igual o a veces incluso de mayor importancia que el propio capital fijo. Entre los otros se incluyen la propiedad intelectual, el know-how tecnológico, los procesos empresariales, la flexibilidad de la organización, la memoria corporativa, la identidad de marca, la estética del diseño, las relaciones con los clientes y los valores del servicio. Estos intangibles constituyen todos ellos el contenido del aprendizaje, ya sea informal o tácito dentro de la cultura corporativa, explícito a través de la gestión del conocimiento en una “organización que aprende”, o cualidades humanas que pueden adquirirse en instituciones formales de educación o en programas especiales de formación (Kalantzis, 2004).

La experiencia de la vida cotidiana en el trabajo también ha cambiado en las organizaciones de la nueva economía. Las estructuras jerárquicas de mando del viejo lugar de trabajo se están viendo reemplazadas por las relaciones horizontales del trabajo en equipo. La lógica de la división del trabajo y de la descapacitación aparece reemplazada por la lógica de la “multicapacitación” o creación de ese trabajador flexible y completo cuyo repertorio de habilidades está en continua expansión. La producción masiva de productos uniformes se ve reemplazada por la customización de productos y servicios para nichos de mercado, cada uno de ellos representando una especie de identidad dentro del espacio de las mercancías en el nuevo capitalismo. Las órdenes del jefe se ven reemplazadas por una “jerarquía nivelada” y por la dinámica, se supone que automotivante, de la pertenencia a la cultura corporativa, que lleva a cabo su visión y personifica su misión. La formalidad de los viejos discursos primarios del ordeno y mando se ve sustituida por la informalidad de un igualitarismo aparente –las reuniones donde predomina la conversación y los correos electrónicos casi de cháchara en vez de aquellos viejos memos cargados de rigidez, los amigabilísimos retiros que buscan la construcción de relaciones interpersonales y las sesiones de formación que sirven para elaborar la cultura corporativa, en vez de esa deferencia que se solía demostrar ante el jefe. En sustitución del interés personal

y de la competencia nos encontramos con relaciones para compartir y colaborar, cuyo ejemplo más visible es el software de código abierto elaborado socialmente y disponible gratis. Y en vez de gestión de línea nos encontramos con relaciones pedagógicas: mentoring, entrenamiento, o gestión del conocimiento corporativo en una organización que aprende. Con toda seguridad, esta gran variedad de cambios ofrece a los educadores una buena razón para reclamar su condición de parte central del juego fundamental de la nueva economía.

Cuadro 1. *El “por qué” de la multialfabetización –los cambios de nuestra era*

	<i>Pasados recientes</i>	<i>Futuros cercanos</i>
Trabajadores	Estructuras de mando jerárquicas	Capital humano, valor en “intangibles”
	Descualificación	>Economía del conocimiento
	Disciplina	Aprendizaje en relación crucial con el trabajo
	Fundamentos rudimentarios	Nuevas vías de desigualdad
Ciudadanos	Política de ordeno y mando	Neoliberalismo
	“Estado niñera”	> Globalización
	Uniformidad lingüística y cultural del estado-nación	Comunidades autodirigidas
Personas	Pesonalidades de mando y personalidades de obediencia	> Reequilibrio del protagonismo o capacidad de acción
	Presiones a favor de la homogeneidad	Diversidad profunda

Bajo esta interpretación de la dinámica del capitalismo actual, ¿cómo creamos una pedagogía de la alfabetización que promueva una cultura de flexibilidad, creatividad, innovación e iniciativa? Incluso con mayor claridad que a mediados de los años noventa, la vieja alfabetización y la economía moral que la sustenta ya no resultan adecuados en sí mismos. En la pedagogía de la multialfabetización hemos intentado desarrollar una pedagogía de la alfabetización que trabaje de forma pragmática a favor de la nueva economía. Y también tendrá que tener la generalmente más conservadora de las razones para existir: la de que ayudará a los alumnos a conseguir un empleo decente, especialmente si los dados de la oportunidad parecen estar predeterminados en su contra. La alfabetización requiere mucho más que los fundamentos tradicionales de la lectura y escritura del idioma nacional: en el puesto

de trabajo de la nueva economía, se trata de un conjunto de estrategias de comunicación flexibles, variables, siempre diferentes de acuerdo con las culturas y los lenguajes sociales de cada tecnología, grupo funcional, tipo de organización y nicho de clientes.

Igualmente plausible es otra lectura, probablemente más optimista, del capitalismo actual, nacida de las convulsiones de la última década y de las transformaciones acaecidas en economía y educación. De acuerdo con esta lectura, no deberíamos hacernos ningún tipo de ilusiones acerca del potencial liberador de la nueva economía, ni sobre la dosis de “novedad” que encierra. Los discursos y las prácticas del entorno laboral actual pueden ser interpretados como una forma altamente sofisticada de cooptación –la cooptación del trabajo en equipo, la visión, la misión y la cultura corporativa, por ejemplo, en la que se supone que cada uno encarna a la empresa, pensándola, amándola y poniéndola en práctica. Cuanto más te creas que perteneces a una empresa de este tipo, tanto más sus desigualdades –de hecho, sus iniquidades– pasan a formar parte de la inevitabilidad del sentido común. Y un montón de gente se queda fuera de la nueva economía: los trabajadores del sector servicios que trabajan en organizaciones de hospitalidad y catering fregando platos y haciendo camas; los inmigrantes sin papeles que recogen fruta o limpian casas; y la gente que trabaja en factorías al estilo antiguo en China o en servicios de atención telefónica en la India. Los patrones de exclusión siguen siendo endémicos. Incluso en el corazón mismo de la nueva economía, quienes no se las arreglan para actuar como clones dentro de la cultura corporativa y para invertir en su igualitarismo fingido –los que descubran esa diferencia los convertirán en extraños, aunque de forma sutil– se darán cuenta rápidamente de que sus aspiraciones a la movilidad social chocan con “techos de cristal”. En tal caso, una pedagogía de la multialfabetización puede dar un paso más para ayudar a crear condiciones para la comprensión crítica del discurso sobre trabajo y poder, una manera de saber de dónde podrían surgir condiciones de trabajo más productivas y genuinamente más igualitarias. (Cope & Kalantzis, 1997, 2000b; Gee, 2000, 2002; Gee et al. 1996; Kalantzis, 2004).

Ciudadanos

Ahora que el polvo ya se ha asentado después de la Guerra Fría, los últimos años del siglo XX representan un punto de inflexión en la historia del estado-nación y en la naturaleza de la relación entre el estado y la ciudadanía. El estado del bienestar no había sido sino la respuesta del mundo capitalista al comunismo. Y el capitalismo del siglo XX pensaba que no tenía más remedio que ofrecer un programa de justicia redistributiva, un estado “niñera” amplio y costoso destinado a mitigar sus peores desigualdades y sus bordes más afilados.

Pero a lo largo de la última década los estados en las sociedades capitalistas han iniciado de forma consciente un programa de abandono de la idea, disminuyendo

al propio estado y reduciendo la escala de sus políticas de bienestar. Han desarrollado políticas de desregulación gracias a las cuales las comunidades profesionales y empresariales crean sus propias normas de funcionamiento. Han privatizado activos que antes eran públicos, vendiéndolos a corporaciones. Estos cambios se han visto articulados por medio de la ideología del “neoliberalismo”, cuyo mantra principal proclama que la reducción del estado permite una mayor libertad a los ciudadanos. Según esta teoría, la sociedad la crea el mercado y el estado debería permanecer al margen de los asuntos económicos y sociales lo más posible. Cada bajada de impuestos, cada recorte de programas se lleva a cabo en el nombre de esta interpretación neoliberal de la libertad.

Estos desarrollos pueden observarse en las escuelas en forma de financiación estatal más escasa, presión para que la enseñanza se convierta en una profesión autorregulada, escuelas autogestionadas que son dirigidas cada vez más como empresas y corporaciones, y cantidades cada vez mayores de escuelas privadas o incluso de escuelas de propiedad privada con ánimo de lucro. Se concibe la educación más como un mercado que como un servicio ofrecido a los ciudadanos por el estado de bienestar. En el contexto de un estado cada vez más escuálido, su función se está viendo reducida a lo más básico de lo básico –alfabetización como método fonético de aprender a leer, y aritmética básica como procedimientos algorítmicos–, asumiendo que el mercado puede hacer el resto en el caso de quienes puedan permitirse el pago de la matrícula y obtener valor para el dinero que se gastan en ello.

La situación actual puede ser interpretada de dos maneras. La primera resulta desoladora: un conjunto de males está siendo reemplazado por otro, aunque totalmente diferente. La expansión de la ideología y de las prácticas del mercado exacerba la desigualdad. En la práctica, el neoliberalismo reduce la calidad y el status de la educación para muchos, y en particular para quienes no tienen otra alternativa salvo la escuela pública.

Desde nuestras observaciones originales acerca de estas tendencias, y sin negar su veracidad, nos gustaría sugerir también una interpretación estratégica y paralela. A medida que el estado se debilita, estamos siendo testigos del aumento de estructuras de autogobierno en la sociedad civil. Internet no está gobernado ni por un estado ni por una coalición de estados, sino por el Consorcio de la WWW, un grupo de expertos y profesionales interesados que se aglutinan gracias a elaborados procesos de creación de consenso y de toma de decisiones. Cada vez más los estándares profesionales son producto del trabajo de las propias profesiones (en el caso de la enseñanza no ocurre como en otras profesiones, pero puede que merezca la pena un plan de trabajo para que sean los propios maestros y profesores quienes vayan adquiriendo cada vez más el control del desarrollo de sus propios estándares); y organizaciones como las propias escuelas, que con anterioridad constituían objetos de mando y autoridad dentro de los tramos inferiores de la jerarquía burocrática,

cada vez tienen que verse a sí mismas como sitios con capacidad de autogestión corporativa.

Para bien o para mal, al mismo tiempo, la vieja relación vertical del estado con los ciudadanos se está viendo reemplazada por los múltiples estratos de la comunidad auto-regida, desde el nivel local hasta el nacional y global. La vieja escolaridad inculcaba lealtad al estado-nación. Sostenemos que hoy en día la nueva escolaridad tiene que promover un estilo muy diferente de ciudadanía: una ciudadanía activa, de abajo arriba, en la que las personas pueden asumir un rol de autogobierno dentro de las muchas comunidades divergentes presentes en sus vidas –equipos de trabajo, profesiones, vecindades, asociaciones étnicas, entornos, organizaciones de voluntariado y grupos de afinidad (Kalantzis, 2000). Algunas de ellas pueden ser locales y ubicadas en una proximidad física; pero otras pueden estar dispersas o ser virtuales e incluso globales.

En la medida en que estos espacios de autogobierno en la sociedad civil se ven facilitados por la retirada del gobierno y por la bajada de impuestos, puede que estén condenados a la penuria y al fracaso. Puede que también contribuyan a una fragmentación peligrosa en una sociedad-no-tan-civil. Esta es la base de los argumentos contra el neoliberalismo. Su éxito a largo plazo como estrategia de gobierno no está asegurado en absoluto, y su condición de deseable resulta, como mínimo, discutible. Sea como sea, la vieja alfabetización ya no resulta adecuada para apoyar ni al gobierno descentralizado de acuerdo con las proclamas del neoliberalismo, ni a una sociedad civil capaz de plantear al estado demandas razonables. El planteamiento de la multialfabetización sugiere una pedagogía para la ciudadanía activa, centrada en los aprendices como agentes de sus propios procesos de conocimiento, capaces de realizar sus propias contribuciones así como de negociar las diferencias entre una comunidad y la siguiente.

Personas

Quizás resulte mucho más fundamental para la argumentación en favor de la multialfabetización en la actualidad la naturaleza cambiante de la propia vida cotidiana a lo largo de la última década. Nos encontramos en medio de un cambio profundo en los equilibrios del poder de acción, donde en tanto que trabajadores, ciudadanos y personas se nos exige que seamos cada vez más usuarios, actores, creadores y consumidores con capacidad de discernimiento, en vez de los espectadores, delegados, audiencias o consumidores aquiescentes de la modernidad anterior. Aunque a trompicones, la sociedad del ordeno y mando se está viendo desplazada por la sociedad de la reflexividad. Pongamos como ejemplo algo tan ordinario y extendido como la narrativa. En la vida cotidiana familiar y comunitaria las narrativas del juego se han convertido en un negocio incluso mayor que Hollywood a lo largo de la última década. Desde las edades más impresionables, los niños de la

generación Nintendo, PlayStation y Xbox se han estado acostumbrando a la idea de que ellos pueden ser personajes en esas narrativas, capaces de determinar o, por lo menos, de influir en el final de la historia (Gee, 2003, 2005). No se contentan con ser otra cosa que actores en vez de audiencia, jugadores en vez de espectadores, agentes en vez de mirones, y usuarios en vez de lectores de narrativa. No contentos con la programación de la radio, estos chicos se construyen sus propias listas discográficas en sus iPods. No contentos con la programación televisiva, leen las narrativas en DVDs o en videos disponibles en Internet en diferentes niveles de profundidad (la película en sí, el documental sobre cómo se rodó la película), sumergiéndose en los “capítulos” a voluntad. No contentos con la visión singular de las retransmisiones deportivas en las cadenas de masas, prefieren elegir sus propios ángulos, repeticiones y análisis estadísticos en la TV digital interactiva (Kalantzis, 2006a). La vieja lógica de la alfabetización y de la enseñanza se ve profundamente desafiada por este nuevo entorno mediático. Está condenada al fracaso, no sólo decepcionando a jóvenes cuyas expectativas de implicación son mucho mayores, sino también fallando a la hora de dirigir sus energías hacia el desarrollo del tipo de personas requerido por los nuevos dominios del trabajo, la ciudadanía y la personalidad (Yelland, 2006).

Por supuesto, las tendencias resultan contradictorias. Por cada momento en el que el protagonismo o la capacidad de acción es traspasada a los usuarios y consumidores el poder también se centraliza de formas que con el paso del tiempo se han hecho cada vez más preocupantes. La propiedad de los medios comerciales, los canales de comunicación y las plataformas de software se están concentrando de forma alarmante (Jenkins, 2004). Y además, ¿en qué medida los nuevos medios que favorecen el protagonismo o la capacidad de acción de los usuarios (como los juegos) están ofreciendo una vía de escape de la realidad en vez de una preparación para afrontarla? Y por cada nueva deslumbrante apertura al conocimiento y a la expresión cultural en la nueva “economía del regalo” de Internet –Google es un ejemplo puntero al respecto– aparecen nuevas posibilidades preocupantes de invasión de la privacidad, propaganda cínicamente dirigida a objetivos, y control sobre las fuentes de conocimiento y los medios (Lanchester, 2006).

Una cosa está clara, sin embargo. La diversidad resulta fundamental en los diferentes mundos de la vida real de hoy en día –mucho más profunda y generalizada– de lo que lo fueron los agrupamientos demográficos sencillos que respaldaban a las anteriores políticas identitarias de género, etnicidad, raza y discapacidad, que fueron las formas de la política que primero desestabilizaron la ansiada homogeneidad de la sociedad de masas y del estado-nación. En el mismo instante en el que permitimos cualquier campo de acción nueva a nuestra capacidad de protagonismo y de acción nos encontramos con capas y más capas de diferencia –en los centros de trabajo, en los mercados, en las comunidades autogobernadas, en medio y en el interior de distintas personalidades. Descubrimos las capacidades de protagonismo

y de acción en lo masivamente plural, y no las invenciones y falsificaciones de la sociedad del ordeno y mando con su nacionalismo de un-pueblo-un-estado, su régimen de producción en masa y de consumo masivo uniforme, y las pretensiones acerca de la homogeneidad cultural de los viejos medios de comunicación de masas y de la cultura de masas. Todo esto va más allá que la simple demografía y saca a la luz unas diferencias profundas en la experiencia, interés, orientación en el mundo, valores, disposiciones, sensibilidades, lenguajes sociales y discursos. Y en la medida en que una persona habita simultáneamente en muchos mundos diferentes de la vida real (hogar, profesión, interés, afiliación), sus identidades son polifacéticas. De hecho, la diversidad se ha convertido en un universal paradójico. El tipo de persona que puede manejarse bien en este mundo es alguien que ha adquirido la capacidad de navegar desde un dominio de actividad social a otro, que es resistente en su capacidad para articular y poner en práctica sus propias identidades, y que puede descubrir formas de aprender y dialogar en nuevos lenguajes sociales desconocidos (Cope & Kalantzis, 1998). Una de las metas centrales de la pedagogía de la multialfabetización es la creación de las condiciones para el aprendizaje que sirvan de apoyo para el crecimiento de este tipo de personas: personas a gusto consigo mismas y lo bastante flexibles para colaborar y negociar con otros que son diferentes para lograr forjar un interés común.

Ya sea en el dominio del gobierno, del trabajo o de la vida cultural, la sociedad del ordeno y mando homogeneizadora tiende a ceder el paso a la sociedad de la diversidad y de la reflexividad –o así lo podríamos afirmar gracias a una de las lecturas de nuestra situación contemporánea. De acuerdo con otra lectura, podríamos estar experimentando estos mismos fenómenos como fragmentación, egocentrismo, aleatoriedad, ambigüedad y anarquía. O podríamos darle el nombre de mera ilusión en el contexto de la concentración del poder de la economía del conocimiento en manos de cada vez menos gente. Bajo cualquiera de estas perspectivas las ramificaciones para la enseñanza y el aprendizaje son enormes. La pedagogía de la multialfabetización puede ser agnóstica acerca de la postura que aprendices y maestros quieran tomar en relación con las condiciones sociales cambiantes. Por ejemplo, podrían tomar el camino de la conformidad o el de la crítica. Si toman la primera de ellas, la educación les ayudará a desarrollar capacidades que les permitirán acceder a la nueva economía y participar de sus beneficios. O bien pueden rechazar sus valores y sus consecuencias en nombre de una visión emancipatoria de las posibilidades de la educación. Sea cual sea la postura que adopten, su elección será mucho más explícita y abierta al escrutinio.

A lo largo de la pasada quincena de años hemos tratado de seguir el rastro, documentar y reflexionar sobre las aplicaciones de la multialfabetización en la práctica. En consecuencia, hemos sido testigos de las ingentes variaciones en la interpretación que han ido ocurriendo: desde prácticas de maquillaje y lavado de cara que atornillan lo nuevo con lo viejo, hasta relaciones de aprendizaje rompedoras que resultan

genuinamente innovadoras. Sea cual sea la senda, la escuela en general y la pedagogía de la alfabetización en particular no pueden permitirse ignorar las trayectorias del cambio. Necesitan ser capaces de justificar las rutas pedagógicas que deciden tomar.

EL “QUÉ” DE LA MULTIALFABETIZACIÓN

Desde la publicación de nuestro texto original, hemos intentado articular aún más y aplicar la pedagogía del diseño y de la multimodalidad. Desde aquellas fechas nuestro tono y nuestro enfoque han cambiado. Éstas son tres innovaciones de calado a lo largo de estos años: centrarnos menos en las especificidades enseñables del sistema de significado y más en la heurística de las especificidades de los aprendices a la hora de descubrir entre el enormemente variado campo de textos posiblemente relevantes; desarrollar una teoría de la transformación semiótica como teoría del aprendizaje por sí misma; y reconfigurar las modalidades de la multimodalidad.

En una pedagogía de la multialfabetización, todas las formas de representación, incluyendo la lengua, deberían ser contempladas como procesos dinámicos de transformación antes que como procesos de reproducción. Es decir, los creadores de significado no son simples replicantes de unas convenciones representacionales. Sus recursos para la creación de significado pueden encontrarse en objetos representacionales, modelados de acuerdo a formas familiares y, por tanto, reconocibles. Sin embargo, tales objetos aparecen reelaborados. Los creadores de significado no se dedican a utilizar simplemente aquello que les ha sido dado: son creadores y recreadores por derecho propio de signos, y transformadores de significado.

Las implicaciones pedagógicas de este cambio en la concepción subyacente sobre la creación de significado (semiosis) son enormes. Para la vieja alfabetización, los aprendices eran receptores pasivos o, todo lo más, agentes de reproducción de formas representacionales recibidas, sancionadas y dotadas de autoridad. La lógica de la pedagogía de la alfabetización la convertía en un instrumento de diseño social que apuntalaba a un régimen de aparente estabilidad y uniformidad. En contraposición, una pedagogía de la multialfabetización exige que se reconozca el enorme rol de la capacidad de protagonismo y de acción en el proceso de creación de significado; y en ese reconocimiento trata de establecer una pedagogía más productiva, relevante, innovadora, creativa e incluso quizás emancipatoria. La enseñanza de la alfabetización no tiene que ver con habilidades y competencias; va dirigida a crear una clase de persona, activa diseñadora de significado, con sensibilidad abierta a las diferencias, al cambio y a la innovación. La lógica de la multialfabetización reconoce que la creación de significado constituye un proceso activo y transformador; y es más probable que una pedagogía basada en ese reconocimiento abra recorridos vitales viables para un mundo de cambio y diversidad.

Diseño de significados

Al desarrollar las ideas clave para una pedagogía de la multialfabetización hace ya más de una década, intentamos reemplazar las concepciones estáticas de la representación, como “gramática” y “canon literario” por medio de una concepción dinámica de la representación como “diseño”. Este vocablo posee un doble significado fortuito al describir simultáneamente la estructura intrínseca o morfología y el acto de construcción. Diseño en el sentido de construcción es lo que hacemos en el proceso de representar unos significados –para uno mismo en procesos de creación de sentido, como lectura, escucha o visión; o para los demás en procesos comunicativos como escribir, hablar o tomar fotografías. La concepción que tiene la multialfabetización sobre el diseño incluye tres aspectos (ver Cuadro 2): los *Diseños Disponibles* (formas representacionales preexistentes y encontradas); el *Acto de Diseñar* en el que nos implicamos (la tarea que realizamos cuando creamos significado, la forma en que nos apropiamos y reelaboramos y transformamos los *Diseños Disponibles*); y lo *Rediseñado* (la forma en que, por medio del *Acto de Diseñar*, la persona y el mundo se ven transformados).

Los Diseños Disponibles son los modelos y convenciones de representación hallados o discernibles. Existen muchas maneras de describir similitudes y disimilitudes en la creación de significado, incluyendo modo (como el lingüístico, visual, audio, gestual y espacial), género (la forma que tiene un texto) y discurso (la forma que adquiere la creación de significado en una institución social determinada) (Gee, 1996; Kress, 2003). El proyecto de la enseñanza de la vieja alfabetización consistía en elaborar un catálogo definitivo de convenciones de significado usables y juzgadas útiles, convenientemente confinadas a una forma nacional estándar de lengua escrita. Por el contrario, en los ámbitos contemporáneos del trabajo, la ciudadanía y la vida cotidiana, las convenciones relevantes son inmensamente variables e inherentemente dinámicas. Esto es así mucho más ahora que a mediados de los años noventa. Son tremendamente variables en cuanto a los modos (por ejemplo, la profunda multimodalidad de los canales y tecnologías de comunicación contemporáneos) y entre los lenguajes sociales divergentes (por ejemplo, de afinidad, profesión, pericia, etnicidad, subcultura y estilo). Los catálogos de convenciones nunca podrán ser más que parciales y encarnan un determinado tipo de comprensión de la capacidad de protagonismo y de acción (“Aquí está el catálogo; apréndetelo”); lo cual se convierte en algo cada vez menos relevante para nuestros tiempos cambiantes, en el caso en que nuestro análisis de los cambios en el trabajo, la ciudadanía y la vida personal resulte correcto.

Antes que afrontar las especificidades de los sistemas de creación de significado (que es lo que tendíamos a hacer previamente), ahora proponemos que las convenciones de cada ámbito sean afrontadas a través de preguntas abiertas sobre el significado, como por ejemplo:

- Representacional: ¿A qué se refiere el significado?
- Social: ¿Cómo conectan los significados a las personas a las que implican?
- Estructural: ¿Cómo se organizan los significados?
- Intertextual: ¿Cómo encajan los significados concretos en el mundo más amplio del significado?
- Ideológico: ¿Para servir a los intereses de quién aparecen sesgados los significados?

La pedagogía de la multialfabetización responde a la cuestión de las convenciones en el significado, no para hablar de su morfología de una manera formalista, sino para describir sus procesos representacionales abiertos y cambiantes y dar cuenta de sus fines. Estos procesos poseen una base cultural y situacional. Sus regularidades son la razón de su legibilidad dentro de un contexto específico; y nuestra poca familiaridad con ellas es lo que tenemos que afrontar cuando cruzamos hacia un nuevo dominio. Nuestra meta no es simplemente enseñar las estructuras o las formas de cada modalidad, género o discurso, porque, especialmente en el mundo de hoy en día, con eso lo único que conseguiríamos sería extender los horizontes menguantes de la complejidad y la diversidad. Más bien de lo que se trata es de diseñar experiencias de aprendizaje por medio de las cuales los aprendices desarrollan sus propias estrategias para leer lo nuevo y lo extraño, sea cual sea la forma en que se puedan manifestar. En vez de hablar a los aprendices simplemente de diseños de autoridad, se plantea la cuestión del diseño, o la relación entre la forma y la función del significado. Al plantearse esta cuestión, los aprendices pueden ser capaces de valerse de varios metalenguajes que describan las formas del significado contemporáneo –profesional y especialista, por ejemplo–, y a partir de ellos construir sus propios marcos de explicación funcional.

Cuadro 2. *El “Qué” de al multialfabetización –diseños de significado*

Diseños Disponibles	Recursos encontrados y encontrables para la producción de significado: cultura, contexto y modelos y convenciones, específicos según finalidad, para la construcción de significado
Acción de diseñar	El acto de producir significado: trabajo realizado sobre/con los Diseños Disponibles para representar el mundo o las representaciones del mundo de los demás, para uno mismo o para los demás
Lo Rediseñado	El mundo transformado, en forma de nuevos Diseños Disponibles, o el propio diseñador de significado, que a través de su propia acción de diseñar se ha transformado a sí mismo (aprendizaje)

Diseñar es el acto de hacer algo con los Diseños de significado ya disponibles, ya sea comunicarse con los demás (como escribir, hablar, tomar fotografías), representarse el mundo para uno mismo, o las representaciones que los demás tienen de él (como leer, escuchar o ver). Contra las nociones inertes de adquisición, articulación, competencia o interpretación que sustentan la vieja enseñanza de la alfabetización, la pedagogía del diseño reconoce el rol de la subjetividad y de la capacidad de protagonismo y de acción en este proceso. El concepto de diseñador-como-creador-de-significado se basa selectivamente en la infinita complejidad y amplitud de los Diseños Disponibles en los muchos ámbitos de acción y de representación que conforman las capas de su experiencia pasada y nueva. El acto de representación es interesado y motivado. Es dirigido, selectivo y tiene un propósito. Constituye la expresión de la identidad de un individuo en la encrucijada única donde se cruzan las líneas de la experiencia social y cultural. Al diseñar, el constructor de significado ejecuta un nuevo diseño. Sin embargo, al utilizar Diseños Disponibles, nunca estará replicando simplemente los diseños hallados, incluso aunque le sirva de inspiración un modelo establecido de creación de significado. Lo que el creador de significado construye es un nuevo diseño, una expresión de su voz que se basa en una mezcla única de recursos para la creación de significado, que son los códigos y las convenciones con las que se ha encontrado dentro de sus contextos y culturas. El momento del diseño es un momento de transformación, de reelaboración del mundo representándolo de nuevo. Creatividad, innovación, dinamismo y divergencia son estados semióticos normales. Ésta es una visión posible de la semiosis, una visión que coloca a la imaginación y a la reapropiación creativa del mundo en el centro de la representación y, con ello, del aprendizaje. En contraste, la vieja alfabetización exigía a sus enseñantes y aprendices una visión retrospectiva del significado centrada en la transmisión y adquisición exitosa de los cánones y convenciones recibidas. Repetición, replicación, estabilidad y uniformidad era algo que tenía que ser impuesto por la vieja alfabetización, a contrapelo de la naturaleza humano-semiótica del diseño.

Lo Rediseñado es el residuo, los rastros de la transformación que se dejan en el mundo social. Los textos del acto de diseñar se convierten en lo Rediseñado, nuevos recursos para el significado dentro del juego abierto y dinámico de subjetividades y significados. El diseño de una persona se convierte en un recurso dentro del universo de Diseños Disponibles de otra persona. Así es como el mundo se queda transformado como consecuencia del trabajo transformador del acto de diseñar. En la vida del creador de significado, este proceso de transformación es la esencia del aprendizaje. El acto de representarse para uno mismo el mundo y las representaciones de los demás transforma al propio aprendiz. El acto de diseñar deja al diseñador Rediseñado. Cuando el diseñador construye significados lo que está haciendo es emplear su subjetividad en el proceso representacional; y puesto que todos estos significados son siempre nuevos ("nuevas percepciones", "expresiones", "perspectivas"), se rehacen continuamente. El resultado de este trabajo representacional y su ejercicio de

subjetividad se convierte en subjetividad transformada –y, por tanto, en aprendizaje (Cope & Kalantzis,

2000a; Kress, 2000a, 2003). Este desarrollo de una teoría del aprendizaje en la que transformación o rediseño resultan ser una microdinámica central constituye una de las evoluciones clave en la teoría de la multialfabetización desde mediados de los años noventa.

MODALIDADES DEL SIGNIFICADO

De todos los cambios que se están produciendo en la actualidad en el entorno del diseño de significados, uno de los retos más significativos para la vieja forma de enseñar la alfabetización lo constituye la creciente multimodalidad del significado. Tradicionalmente, la enseñanza de la alfabetización se ha autolimitado a las formas del lenguaje escrito. Los nuevos medios mezclan los modos de representación de forma mucho más potente de lo que constituía la norma culturalmente o de lo que resultaba posible técnicamente durante la primera modernidad, bajo el dominio del libro y de la página impresa. Gracias a la teorización y a los experimentos curriculares de la pasada quincena de años hemos logrado reconfigurar la gama de posibles modalidades. Hemos separado la lengua oral de la escrita como modos fundamentalmente diferentes (Kress, 2003), se ha añadido un modo táctil, y se han redefinido los contenidos y alcance de los demás modos.

- *Lengua escrita*: escritura (representa significado para los demás) y lectura (representa significado para uno mismo); escritura a mano, página impresa, pantalla.
- *Lengua oral*: habla en vivo o grabada (representa significado para los demás); escucha (representa significado para uno mismo).
- *Representación visual*: imagen fija o en movimiento, escultura, artesanía (representa significado para los demás); vista, panorama, escena, perspectiva (representa significado para uno mismo).
- *Representación audio*: música, sonido ambiental, ruidos, alertas (representa significado para los demás); oído, escucha (representa significado para uno mismo).
- *Representación táctil*: tacto, olor y sabor: la representación para uno mismo de las impresiones y sensaciones corporales, o las representaciones para los demás que suponen un «contacto» físico. Entre estas formas de representación táctil se incluyen: cinestesia, contacto físico, sensaciones cutáneas (temperatura, textura, tensión), apretar, objetos manipulables, artefactos, cocinar y comer, aromas.
- *Representación gestual*: movimientos de la mano y del brazo, expresiones de la cara, movimientos de ojos y mirada, posturas corporales, formas de andar,

vestimenta y moda, estilo de peinado, baile, secuencias de acciones (Scollon, 2001), ritmo, frecuencia, ceremonias y rituales. Se entiende el gesto en sentido amplio y metafórico, como un acto físico para hacer señales (como en "un gesto para..."), y no en el sentido literal más restringido de movimiento de brazos y manos.

- La representación para uno mismo puede adquirir la forma de impresiones y sensaciones o el ensayo de secuencias de acciones en la propia imaginación.
- Representación espacial: proximidad, espaciado, distancia interpersonal, trazado, territorialidad, arquitectura/construcción, paisaje, paisaje urbano, apariencia/diseño de una calle.

También hemos emprendido nuevos trabajos sobre la capacidad de los diferentes modos para expresar muchas de las mismas clases de cosas; es decir, los potenciales representacionales que son únicos para cada uno de ellos. En otras palabras, entre los varios modos disponibles se dan potencialidades de representación inherentemente diferentes y sin relación, pero también aspectos paralelos o transferibles de las tareas representacionales que facilitan.

Si hablamos de paralelismo, una gramática de lo visual podría explicar las formas en que las imágenes funcionan como la lengua. Por ejemplo, la acción expresada por los verbos en las oraciones puede ser expresada mediante vectores en las imágenes. Las preposiciones locativas en la lengua son como los primeros planos y los fondos en las imágenes. Los comparativos en la lengua son como la elección de tamaño y emplazamiento en las imágenes. Los datos conocidos y las nuevas estructuras de la oración en inglés son como el emplazamiento a izquierda o derecha en las imágenes (al menos en aquellas culturas con visión de izquierda a derecha), y lo real/ideal en el lenguaje sería como el emplazamiento arriba/abajo en las imágenes (Kress, 2000b; Kress & van Leeuwen, 1996). El proceso de cambiar entre modos y volver a representar la misma cosa desde un modo a otro se conoce como sinestesia, y los paralelismos representacionales la hacen posible.

En general, la alfabetización tradicional no reconoce o no utiliza adecuadamente el significado y el potencial de aprendizaje propio de la sinestesia. Intenta encerrarse en los formalismos monomodales de la lengua escrita, como si la modalidad de la lengua escrita pudiera ser aislada como un sistema en sí misma. Ésta fue siempre, pues, una agenda reduccionista. Hoy en día, mucho más que hace una década, semejante reduccionismo resulta muy poco realista si se tienen en cuenta las realidades multimodales de los nuevos medios y los cambios más amplios en el entorno de las comunicaciones.

Sin embargo, las consecuencias de la reducción de la representación y la comunicación al estudio exclusivo de la lengua escrita (correspondencia letra-sonido, partes del discurso y gramática de las oraciones, obras literarias, etc.) son más graves que

su todavía poderosa, aunque en declive, relevancia para las condiciones contemporáneas. La sinestesia es parte constitutiva de la representación. En un sentido muy ordinario y material, nuestras sensaciones corporales se presentan integradas globalmente, incluso aunque nuestro enfoque de la atención en la creación de significado para un momento determinado pudiera ser el de un modo en particular. Los gestos pueden ir acompañados de sonidos; imágenes y texto escrito se presentan juntos en una misma página/pantalla; los espacios arquitectónicos aparecen etiquetados con señales escritas. Gran parte de nuestra experiencia representacional cotidiana es intrínsecamente multimodal. Está claro que algunos modos están intrínsecamente más cerca de unos modos que de otros –tan próximos, de hecho, que uno de ellos se funde fácilmente con los otros en las realidades multimodales del significado de la vida cotidiana. La lengua escrita aparece estrechamente asociada con lo visual gracias al uso del espaciado, el diseño y la tipografía. La lengua hablada lo está con el modo audio gracias al uso de la entonación, la inflexión, el tono, el ritmo y la pausa. Puede que resulte necesario planificar y ensayar los gestos, tanto en el habla interior (hablar consigo mismo) como mediante visualización. Los niños poseen unas capacidades sinestésicas naturales; y en vez de servirse de ellas y ampliarlas, durante un largo periodo de tiempo la alfabetización en la escuela lo que intenta es separarlas hasta el extremo incluso de crear diferentes temas o disciplinas –alfabetización en una casilla del horario de clase, y arte en otra casilla sin relación ninguna entre ambas (Kress, 1997).

Los diferentes modos de significado no son, sin embargo, simplemente paralelos, y esto es algo que nos hemos visto obligados a reconocer con mayor claridad a lo largo de esta última década. El significado expresado a través de un modo no puede ser trasladado ni directa ni completamente a otro. La película nunca podrá ser lo mismo que la novela. La imagen nunca puede hacer lo mismo que la descripción de una escena a través de la lengua. El paralelismo permite que la misma cosa sea descrita a través de modos diferentes, pero el significado nunca llegará a ser el mismo. De hecho, algunas de las diferencias en el potencial de significado aportadas por los diferentes modos resultan fundamentales. La escritura (línea a línea, frase a frase, párrafo a párrafo, una página detrás de otra) presenta los elementos de forma secuencial en el tiempo, favoreciendo de ese modo el género narrativo. La imagen coloca los elementos según la lógica del espacio simultáneo, y de esa manera favorece el género del despliegue. La temporalidad intrínseca de la escritura la orienta a la causalidad; la imagen a la localización. La lengua escrita se abre a una gran gama de posibles visualizaciones (por ejemplo, ¿refleja la película la misma visualización de las cosas que tú hiciste cuando leíste el libro?). Las palabras tienen que ser rellenadas con significado visual. Y lo visual, por otro lado, exige que el espectador cree orden (tiempo, causa, finalidad, efecto) organizando los elementos que ya aparecen visualmente completos (Kress, 2003). En otras palabras, la lectura y el visionado nos exigen diferentes tipos de imaginación y de esfuerzo de transformación en la

re-representación de sus mensajes para nosotros mismos. Son maneras fundamentalmente diferentes de conocer y de aprehender el mundo.

Esta mezcla paradójica de paralelismo e inconmensurabilidad entre las modalidades es lo que convierte al planteamiento de la multimodalidad en parte integral de la pedagogía de la multialfabetización. Ante el movimiento de *retorno a lo fundamental*, nosotros ofreceríamos el argumento de que la sinestesia constituye un avance pedagógico que favorece un aprendizaje muy potente a través de varias formas. Puede que algunos aprendices se sientan más cómodos en un modo que en otro; puede que ése sea su modo preferido de representación –lo que hacen con más facilidad, aquello en lo que son buenos, el modo en que mejor expresan al mundo para ellos mismos y a ellos mismos para el mundo. Puede que una persona prefiera concebir un proyecto como si fuera una lista de instrucciones; y otra como si fuera un diagrama de flujo. Paralelismo quiere decir que podemos hacer en un modo una gran cantidad de las mismas cosas que también podemos hacer en otro. Por tanto, una pedagogía que restrinja el aprendizaje a un modo artificialmente segregado acabará por favorecer a un tipo de aprendices sobre otros. Paralelismo también quiere decir que el punto de partida para el significado en un modo puede ser una forma de expandir el repertorio representacional de una persona simplemente cambiando desde los modos más favorecidos a los menos familiares. Si las palabras no tienen ningún sentido, podría ser que un diagrama sí, y entonces las palabras comenzarían a tenerlo. Sin embargo, la inconmensurabilidad de los modos también funciona desde un punto de vista pedagógico. Las palabras tienen sentido porque la foto o el cuadro vehiculan un tipo de significado que las palabras nunca podrían (de ninguna de las maneras, o de forma totalmente satisfactoria). Por consiguiente, el cambio consciente de modo favorece un aprendizaje más potente.

Si en la agenda de la multialfabetización se captan algunas generalidades de la multimodalidad que se extienden más allá del momento actual, los cambios en el entorno contemporáneo de las comunicaciones lo único que hacen es añadir urgencia a la llamada a desplegar conscientemente la multimodalidad en el aprendizaje. Nos encontramos en medio de un giro sísmico en las comunicaciones, desde el mundo descrito a través del medio de la escritura en la página de un libro, revista o periódico, hasta el mundo mostrado a través del medio de lo visual sobre una pantalla. Había una linealidad convincente en la página tradicional del texto escrito. La ruta de lectura estaba clara, incluso aunque tuviéramos que descubrir por nosotros mismos a qué se parecían los referentes de las palabras. Puede que el vocabulario de la escritura exigiese algún tipo de rellenado semántico, pero la sintaxis estaba clara. En el caso de las imágenes, los elementos del significado (léxico) están ahí, pero, a pesar de ciertas convenciones vagas de lectura (de izquierda a derecha, de arriba abajo) influenciadas por la cultura de interpretar guiones que funcionan de esa manera, la ruta de lectura es mucho más abierta que la de la escritura. La sintaxis se encuentra

en manos del espectador (Kress, 2003). A este respecto, en la construcción del texto, el equilibrio en la capacidad de protagonismo y de acción en la construcción de significado ha cambiado a favor del espectador. Las páginas web hoy en día aparecen repletas de texto escrito, pero la lógica de su lectura se parece mucho más a la sintaxis de lo visual que a la de la lengua escrita. La lectura de una pantalla exige un considerable esfuerzo de navegación. Las pantallas de hoy en día están diseñadas para ofrecer muchas rutas de visionado, permitiendo diversos intereses y sensibilidades entre los espectadores; y la ruta de lectura que escojan reflejará el considerable esfuerzo de diseño que el propio espectador ha puesto en su acción de visionar esa pantalla. De hecho, la semántica lógica nos lo está diciendo: los “lectores” de libros se han convertido en “usuarios” ahora que ya están en la red. Pero este cambio no está acaeciendo únicamente en la red: las páginas impresas se parecen cada vez más a las pantallas. La mezcla de imagen, pie de foto, listado y recuadro llega a tal punto que las rutas de lectura de la imagen se encuentran ahora también en la página –manual científico, revista de moda, periódico contemporáneo o manual de instrucciones, por ejemplo. Y allí donde encontramos escritura, el apoyo de lo visual permite una sintaxis simplificada para la propia escritura, por ejemplo en forma de una complejidad decreciente en las oraciones. Pero esta complejidad decreciente de la escritura se ve compensada justamente con una multimodalidad cada vez más compleja (Kress, 2003).

Las razones de este cambio son en parte prácticas y de base. La unidad modular elemental de las páginas tradicionales era el “tipo” de letra de la imprenta de Gutenberg. No resultaba fácil imprimir imágenes en la misma página como tipografía. Por el contrario, la unidad modular elemental de los medios digitales de hoy en día es el pixel, la misma unidad a partir de la cual se presentan las imágenes. De hecho, este proceso ha sido mucho más largo que la propia historia de la digitalización. Comenzó con la impresión litográfica –la aplicación de procesos fotográficos a la impresión desde mediados del siglo XX (Cope & Kalantzis, 2004). Actualmente, incluso los sonidos son presentados a partir de la misma fuente como píxeles –los bits y los bytes del almacenamiento digitalizado de información. Ello quiere decir que el negocio práctico de hacer multimodalidad resulta fácil ahora; y porque lo es, estamos utilizando las posibilidades de los modos complementarios para aliviar la carga semántica que se había colocado sobre la lengua escrita. Sin embargo, al hacerlo así, hemos creado nuevas complejidades en la representación multimodal. Ha llegado el momento de prestarle a ésta la misma seria atención que la enseñanza de la alfabetización ha aplicado a la lengua.

Y, sin embargo, por cada giro en la dirección de lo visual dentro del nuevo entorno de las comunicaciones se producen nuevos retornos a la escritura –correo electrónico, SMS y bitácoras, por ejemplo. Esto resultaba sencillamente inimaginable cuando redactamos nuestro primer manifiesto sobre la multialfabetización. Pero ninguna de

estas formas constituye un simple retorno a la escritura. Todas ellas expresan nuevas formas de multimodalidad –uso de iconos en SMS y la yuxtaposición de imágenes en MMS (Multimedia Message Service); envío de imágenes con texto; el diseño de páginas de bitácoras y mensajes de correo electrónico; y la tendencia en todas estas nuevas formas de escritura a pasarse de la gramática de la escritura a la gramática del modo del habla. Y luego tenemos la profunda paradoja de la “web semántica”, en la que las imágenes, el sonido y el texto se pueden descubrir solo si llevan su correspondiente etiqueta. La web semántica de la Internet que ahora está emergiendo aparece construida sobre una especie de gramática multimodal (“marcado estructural y semántico”, esquemas semánticos u ontologías) por la vía de hacer comentarios sobre las imágenes, el sonido y la escritura que este marcado etiqueta (Cope & Kalantzis, 2004). Lo miremos por donde lo miremos, el lenguaje escrito no está desapareciendo. Al revés, se está entremezclando mucho más estrechamente con los demás modos y en algunos aspectos se está volviendo como ellos. La tendencia a la multimodalidad que ya predijimos en nuestro manifiesto sobre la multialfabetización se ha visto confirmada, aunque las especificidades de los cambios y la intensidad y la rapidez de los mismos resultaban inconcebibles.

EL “CÓMO” DE LA MULTIALFABETIZACIÓN

Pero mientras tanto, ¿qué es lo que está sucediendo en las escuelas? ¿Qué hemos estado haciendo de forma diferente en la enseñanza de la alfabetización en años recientes? Una especie de respuesta, tristemente, sería: no mucho. Hay una rutinaria inercia institucional en las escuelas y en las disciplinas que enseñan, en la arquitectura física heredada de los edificios y en la arquitectura institucional de la burocracia educativa.

Otra clase de respuesta ha sido el movimiento de retorno a lo básico. Se trata de un movimiento en el que los activistas conservadores han logrado en muchos lugares revertir la lenta marcha de la reforma curricular progresista a lo largo del siglo XX que se inició bajo la influencia de educadores como Dewey y Montessori justo desde los comienzos de siglo. Un tercer tipo de respuesta consiste en seguir adelante y rediseñar la pedagogía para nuestros tiempos cambiantes. Las prácticas experimentales de una pedagogía de real multialfabetización han sido uno de esos intentos de seguir adelante.

El movimiento de retorno a lo básico ha conseguido un éxito considerable a la hora de retrotraer la educación a lo largo de la última década a lo que parece ser, desde el punto de vista retrógrado de sus promotores, la época feliz de la escuela tradicional. Una buena señal de su éxito ha sido la imposición de los exámenes estandarizados de alto riesgo o de listón alto, con los que una vez más la escuela asume como propio el proceso de criba y clasificación social sobre la base de una

medida singular y supuestamente universal de las habilidades y el conocimiento básicos. Otro signo del éxito de este movimiento lo tenemos en la vuelta al currículo didáctico de “habilidad y ejercicios” que sólo sirve para manipular unos contenidos de conocimiento que se ajusten a los exámenes diseñados.

En el campo de la alfabetización, el régimen de habilidad más ejercicios comienza con el método fonético de aprendizaje. Por supuesto que hay algo de mérito en la correspondencia entre letra y sonido, pero no lo suficiente como para permitir su conversión en fetiche por las gentes del retorno a lo básico como una de las claves hacia la alfabetización. Cuando se ponen a escribir en inglés, los niños se encuentran con 44 sonidos y las 26 letras que los representan. Mientras tanto, en los espacios llenos de motivación de la cultura infantil contemporánea (como Pokémon o los videojuegos) los niños dominan rápidamente unos sistemas inmensamente más complejos sin ningún tipo de instrucción por parte del maestro (Gee, 2004b). Los horizontes del método fonético de aprendizaje se colocan tan bajos y los resultados son tan fáciles de medir que no es difícil demostrar la mejora en los resultados, incluso entre niños procedentes de comunidades y culturas que históricamente no se han distinguido por sus buenos resultados en la escuela.

Luego tenemos el “bajón del cuarto grado” (niños de 9-10 años) donde los resultados de las pruebas vuelven a ser de aplicación (Gee, 2004b). El problema consiste en que la escritura no es una transliteración del habla, que es lo que los partidarios del método fonético asumen de forma bastante simplista. Se trata de un modo diferente, con su propia gramática sustancialmente distinta (Kress, 2003). Algunos tipos de aprendices al parecer “lo captan”, pero otros no. Los modos más académicos de la lengua escrita tienen sentido de forma intuitiva para algunas personas, pero no para otras. Algunas personas pueden establecer la relación con las formas distintivas de la lengua escrita en tanto que movimiento cultural –ser un científico y escribir como tal, o ser un autor y escribir como tal. En realidad, aprender a escribir tiene que ver con la formación de la propia identidad; algunos aprendices pueden labrarse su propio camino con facilidad hacia esa identidad, pero otros no, y la diferencia tiene que ver con la clase social y con el ambiente comunitario. A largo plazo, el método fonético no lo consigue, y por tanto falla para aquellos aprendices que no proceden de las culturas de lo escrito. ¿Es probable que estos aprendices pudieran haber sido capaces de ampliar sus repertorios hacia el modo de la escritura y sus respectivas culturas si el punto de partida hubiesen sido los demás modos, y los puntos de acceso a la alfabetización hubiesen sido actividades de sinestesia más estimulantes y motivadoras que las correspondencias entre letra y sonido? ¿Es probable que una pedagogía basada en las múltiples subjetividades de los aprendices funcionara mucho mejor que forzar a la distracción a quienes no “captan” de inmediato la cultura de lo escrito?

Mientras tanto, se supone que debemos estar creando aprendices para la economía del conocimiento, para nuevos puestos de trabajo que premian la creatividad y

la automotivación, o para una ciudadanía que devuelve la responsabilidad regulatoria a muchas capas de la comunidad autodirigida. Esta economía es una vida repleta de mundos diferentes en la que el equilibrio en las capacidades de protagonismo y de acción se ha desplazado hacia los usuarios, clientes y creadores de significado y en la que predomina la diversidad (y no la uniformidad mensurable). Exactamente igual que la guerra de Irak puede haber contribuido al incremento de la incidencia global del terror en nombre de la propia Guerra contra el Terror, de la misma forma las gentes del retorno a lo básico en el ámbito de la educación puede que estén haciendo una lectura totalmente errónea acerca de lo que la sociedad necesita de la educación, incluso desde el punto de vista más conservador y reforzador del sistema. En suma: que muy bien podría ser que estén equivocadas esas gentes.

Si hay algo de método y estructura detrás de esta aparente locura, muy bien podría ser que en realidad el retorno a lo básico no sea otra cosa que una fórmula de educación por lo barato en la era del neoliberalismo (Apple, 2006). Puede que los poderes fácticos no alberguen ni la más mínima intención de emparejar todo ese refinado parloteo político sobre la sociedad del conocimiento con una financiación adicional en la misma proporción para la educación.

El método fonético y las pruebas de suficiencia es todo lo que el sistema político y el electorado están dispuestos a financiar; y la educación de calidad y de miras más altas, que vaya más allá de los horizontes de una enseñanza didacticista, de producción masiva, uniforme y fácil de medir, es algo que el usuario tendrá que pagarse de su bolsillo. Todo lo que vaya más allá de lo básico estará accesible únicamente para quien pueda pagarlo. Se trata de un escenario sombrío y parece que sería una estrategia mucho más sabia intentar tomarse al pie de la letra las promesas del sistema sobre cosas tales como la sociedad del conocimiento. Por ejemplo, la enseñanza didacticista promueve la mimesis –transmisión y adquisición de las reglas de la alfabetización. La enseñanza es un proceso de transmisión, y los resultados son la estabilidad cultural y la uniformidad. Por el contrario, una pedagogía de la multialfabetización resulta característicamente transformadora, puesto que se basa en las nociones de diseño y de significado-como-transformación. Un currículo transformador reconoce que el proceso de diseño rediseña al propio diseñador (Kalantzis, 2006b). El aprendizaje es un proceso de autorecreación, y sus resultados son el dinamismo cultural y la diversidad. Afirmamos que semejante pedagogía transformadora está basada tanto en una visión realista de la sociedad contemporánea (¿cómo da la escolarización acceso cultural y material a sus instituciones de poder?) como en una visión emancipadora de las posibles rutas hacia la mejora de nuestros futuros humanos (¿cómo podemos construir un mundo mejor, más igualitario y menos dañino desde el punto de vista humano y medioambiental?). En la medida en que estas dos metas pudieran a veces estar reñidas entre sí, podría aplicarse una pedagogía transformadora en apoyo de ambas visiones. Y luego, quedaría en manos del aprendiz el

hacer de esa pedagogía lo que le parezca, ya sea en términos de un conservadurismo sensible (sensible porque sería realista acerca de las fuerzas contemporáneas de la tecnología, la globalización y el cambio cultural), o una visión emancipadora que se empeña en construir un futuro distinto del presente afrontando sus crisis de pobreza, entorno, diferencia cultural y significado existencial (Kalantzis, 2006a).

La pedagogía trasformadora de la multialfabetización identifica cuatro dimensiones importantes de la pedagogía que originalmente denominamos como práctica situada, instrucción abierta, marco crítico y práctica transformada. Tras aplicar estas ideas a las realidades curriculares a lo largo de la pasada década, hemos reformulado en cierto modo estas ideas y las hemos traducido a los actos pedagógicos reconocibles con mayor immediatez, o “procesos de conocimiento”, de *experiencia*, *conceptualización*, *análisis* y *aplicación*. (Kalantzis & Cope, 2005). También hemos terminado por caracterizar el proceso de moverse hacia atrás y hacia delante por entre estos diferentes movimientos pedagógicos como la *acción de tejer* (Luke, Cadzen, Lin, & Freebody, 2004):

- *Experiencia*: la cognición humana es situada. Es contextual. Los significados están anclados en el mundo real de los patrones de la experiencia, la acción y el interés subjetivo (Gee, 2004a, 2006). Una de las acciones de tejer pedagógicas se da entre el aprendizaje en la escuela y las experiencias prácticas extraescolares de los aprendices. Otra se da entre los textos y las experiencias familiares y extrafamiliares. Esta clase de conexiones entrecruzadas entre la escuela y el resto de la vida constituyen “acciones de tejer culturales” (Cazden, 2006a; Luke et al., 2003). La experiencia se presenta de dos formas:
- *Experiencia de lo conocido*, que implica reflexionar sobre nuestras propias experiencias, intereses, perspectivas, formas familiares de expresión y maneras de representar el mundo de la forma en que cada uno lo entendemos. A este respecto, los aprendices aportan a la situación de aprendizaje su propio conocimiento invariablemente diverso, sus experiencias, sus intereses y los textos de sus vidas.
- *Experiencia de lo nuevo*: implica observar o leer lo extraño, inmersión en nuevos textos y situaciones, leer nuevos textos o recoger nuevos datos. Los aprendices se ven expuestos a nueva información, experiencias y textos, pero solo dentro de la zona de inteligibilidad y seguridad, suficientemente cercana a sus propios mundos de la vida real como para resultar al menos medio significativos en primera instancia, aunque potencialmente transformadores en la medida en que la acción de tejer a partir de lo conocido y lo nuevo lleve al aprendiz a nuevos dominios de acción y de significado (Kalantzis & Cope 2005).
- *Conceptualización*: los conocimientos especializados, disciplinares y profundos basados en las distinciones afinadas con precisión de concepto y teoría que son típicas de las desarrolladas por comunidades de práctica de expertos. La conceptualización no es simplemente cuestión de un estilo de hablar “profesoral”

o de libro de texto basado en el legado de las disciplinas académicas; se trata de un proceso de conocimiento en el que los aprendices pasan a ser conceptualizadores activos, convirtiendo lo tácito en explícito y estableciendo generalizaciones a partir de lo particular.

- *Conceptualización por asignación de nombres*: conlleva o establece distinciones de similitud o diferencia, categorización y asignación de nombres. En este caso, los aprendices asignan nombres a cosas y desarrollan conceptos (Vygotsky, 1962).
- *Conceptualización con teoría*: quiere decir establecer generalizaciones y poner las palabras clave juntas dentro de marcos interpretativos. Los aprendices construyen modelos mentales, marcos abstractos y esquemas disciplinares transferibles. Dentro del mismo territorio pedagógico, la pedagogía didacticista lo que haría sería delinear esquemas disciplinares para que los aprendices los adquieran (las reglas de la alfabetización, las leyes de la física, etc.). La conceptualización exige que los aprendices sean elaboradores activos de conceptos y de teorías. También requiere acciones de tejer entre lo experiencial y lo conceptual (Kalantzis & Cope, 2005). Este tipo de acción de tejer es sobre todo cognitiva, entre el mundo de lo cotidiano de Vygotsky o el conocimiento espontáneo y el mundo de la ciencia o de los conceptos sistemáticos; o entre el pensamiento abstracto y el concreto de Piaget (Cazden, 2006a).
- *Análisis*: un aprendizaje potente también implica un cierto nivel de capacidad crítica. El término “crítico” puede significar dos cosas en un contexto pedagógico –se puede ser funcionalmente analítico o ser evaluador de las relaciones de poder (Cazden, 2006a). Por tanto, el análisis implica estas dos clases de procesos de conocimiento.
- *Análisis funcional*: incluye procesos de razonamiento, extrayendo conclusiones inferenciales y deductivas, estableciendo relaciones funcionales como, por ejemplo, las que se dan entre causa y efecto, y analizando las conexiones lógicas y textuales. Los aprendices exploran las causas y los efectos, desarrollan cadenas de razonamiento y explican los patrones de un texto.
- *Análisis crítico*: (es decir, más crítico que funcional) conlleva evaluación de las propias perspectivas, intereses y motivos, así como de las de los demás. En estos procesos de conocimiento, los aprendices se preguntan por los intereses que siempre hay detrás de un significado o una acción, así como por sus propios procesos de pensamiento (Kalantzis & Cope, 2005). Esta clase crítica de acciones de tejer trabaja en ambas direcciones entre las experiencias conocidas y nuevas, y entre las conceptualizaciones previas y las nuevas (Cazden, 2006a).
- *Aplicación*: la aplicación en la forma correcta supone la aplicación del conocimiento y de la comprensión a la compleja diversidad de las situaciones del mundo real y la comprobación de su validez. Gracias a estos medios, los aprendices ejecutan algo de forma predecible y esperada en una situación del “mundo real”, en una situación que simula al “mundo real”.

- *Aplicación de forma creativa*: implica llevar a cabo una intervención en el mundo que sea verdaderamente innovadora y creativa y que tenga que ver con los intereses, experiencias y aspiraciones de los aprendices. Se trata de un proceso de rehacer el mundo de nuevo por medio de formas frescas y creativas de acción y de percepción. Aquí los aprendices llevan a cabo algo que expresa o afecta al mundo de una forma nueva, o que transfiere su conocimiento previo a un entorno nuevo (Kalantzis & Cope, 2005). Esta acción de tejer puede asumir muchas formas, haciendo que un nuevo conocimiento experiencial, conceptual o crítico llegue a incidir sobre el mundo de la experiencia.

Estas orientaciones pedagógicas o procesos de conocimiento no constituyen una pedagogía en singular ni una secuencia a seguir. Antes bien, se trata de un mapa de la panoplia de movimientos pedagógicos que pueden ayudar a los maestros a expandir sus repertorios pedagógicos. La enseñanza didacticista pone el acento sobre la instrucción abierta de esquemas disciplinarios conceptuales en detrimento de otras orientaciones pedagógicas. Y los planteamientos progresistas que se centran en una actividad del aprendiz bien anclada en el suelo se colocan en el campo de las actividades experienciales y a menudo en detrimento de un trabajo conceptual profundo. La pedagogía transformadora lo que hace es añadir análisis y aplicación a la mezcla.

A lo largo de la última década se ha producido un creciente reconocimiento de la necesidad de integrar la experiencia y la conceptualización, los dos primeros procesos pedagógicos identificados en el esquema de la multialfabetización. Al menos en muchos países que usan el inglés como medio, las “guerras de la lectura” entre los “métodos fonéticos” y la “lengua en su conjunto” han sido reemplazadas por el énfasis sobre una “alfabetización equilibrada” –incluso aunque quizás haya sido reemplazada más en la retórica que en la práctica dentro del aula. Por el contrario, la alfabetización crítica implícita en el análisis ha tenido menos aceptación en cualquiera de sus dos significados, probablemente a causa de la posibilidad implícita de generar controversia. Y la aplicación en el sentido de práctica transformada se ha topado con mayores barreras. Paradójicamente, en muchos países, los argumentos en favor de la reforma educativa que se basan en el miedo a la competencia económica llevan a declaraciones programáticas sobre la importancia de promover la creatividad empresarial, el planteamiento de problemas y la solución de problemas –formas, todas ellas, de aplicación en un sentido propiamente transformador. Para intervenir en la ejecución de tales cambios se requiere vencer la notoria resistencia de la escuela al cambio y vencer también el problema más específico de abrir las arraigadas prácticas de la enseñanza didacticista, que en algunos contextos se ve exacerbada por el gran tamaño de las clases. En tales casos, la apertura no tiene que ser simplemente hacia lo opuesto de la enseñanza didacticista (una excesiva dependencia “progresista” respecto de la experiencia), sino hacia un repertorio de los cuatro procesos de aprendizaje para los alumnos y estrategias complementarias de enseñanza para los profesores.

Si se utiliza la heurística de las diferentes orientaciones pedagógicas para reflexionar sobre su práctica, puede que los profesores se descubran a sí mismos cogidos de forma irreflexiva en la rutina de uno o más de los procesos de conocimiento, o en procesos de conocimiento que no están en línea, en la práctica, con las metas declaradas de aprendizaje. Resulta útil poder desempaquetar la gama de posibles procesos de conocimiento con el fin de decidir y justificar lo que resulta apropiado para un tema o para un aprendiz, para rastrear los inputs y outputs del aprendiz, y para ampliar los repertorios pedagógicos de los profesores y los repertorios de conocimientos de los aprendices. La pedagogía de la multialfabetización sugiere una gama más amplia de procesos de conocimiento a utilizar, así como que un aprendizaje mucho más poderoso surge a partir de las acciones de tejer basadas en esos diferentes procesos de conocimiento de manera explícita y con sentido (véase el cuadro 3).

Cuadro 3. El "Cómo" de la multialfabetización –la microdinámica de la pedagogía

<i>Orientaciones pedagógicas –formulación 1996</i>	<i>Procesos de conocimiento –reformulación 2006</i>
Práctica situada	Experimentar: ... lo Conocido ... lo Nuevo
Instrucción abierta	Conceptualizar: ... asignando nombres ... mediante la teoría
Marco crítico	Analizar: ... Funcionalmente ... Críticamente
Práctica transformada	Aplicar: ... Adecuadamente ... Creativamente

La pedagogía de la multialfabetización también abre la puerta de acceso a un aprendizaje potente para una gran variedad de aprendices en un mundo en el que la diversidad se está haciendo más crítica si cabe. El viejo aprendizaje de la sociedad del ordeno y mando podía al menos intentar salir adelante con un planteamiento de talla única. Sin embargo, tan pronto como la capacidad de protagonismo y de acción se ha reequilibrado y tenemos que tener en cuenta las subjetividades del aprendiz, nos encontramos con una panoplia de diferencias humanas que simplemente ya no podemos ignorar más –sustanciales (clase, lugar), corporales (raza, género, sexualidad, dis/capacidad) y circunstanciales (cultura, religión, experiencia vital, interés, afinidad). De hecho, la falta de atención a la diferencia quiere decir exclusión

de aquellos que no se ajustan a la norma. Significa ineficacia, ineficiencia y, por tanto, recursos desperdiciados por una manera de enseñar que no se implica con cada uno de los aprendices de una forma que sirva para optimizar sus resultados y su rendimiento. Y llega incluso a engañar a los propios aprendices que funcionan bien –aquellos cuya orientación más favorecida hacia el aprendizaje parece encajar mejor con el currículo de talla única– porque limitan su exposición a la experiencia cosmopolita de las diferencias culturales y epistemológicas que son parte integral del mundo contemporáneo (Kalantzis, 2006a).

La pedagogía de la multialfabetización permite puntos alternativos de partida para el aprendizaje (la percepción que tiene el aprendiz sobre lo que merece la pena aprender; lo que implica a las peculiaridades de su identidad). Permite también formas alternativas de implicación, como las distintas experiencias que tienen que ver con el aprendizaje, las diferentes inclinaciones conceptuales de los aprendices, las diversas perspectivas analíticas que el aprendiz pueda tener sobre la naturaleza de causa, efecto e interés humano, y los diferentes entornos en los que pueda aplicar y ejecutar su conocimiento. Permite orientaciones divergentes del aprendizaje (por ejemplo, preferencias por énfasis particular en la creación de conocimiento y patrones de implicación y compromiso). Permite diferentes modalidades de creación de significado, acogiendo los potenciales expresivos alternativos para diferentes aprendices, y promoviendo la sinestesia como estrategia de aprendizaje. También refleja un reequilibrio de la capacidad de protagonismo y de acción en el reconocimiento del “diseño” activo y los potenciales de aprendizaje inherentes al proceso representacional: cada nuevo significado se basa en recursos del mundo ya diseñado de representación; cada creador de significado diseña el mundo de nuevo de una manera que resulta siempre particularmente transformadora de los significados hallados. Luego dejan una huella representacional que a su vez será hallada por otros y transformada una vez más (Cope & Kalantzis, 2000b). Finalmente, una pedagogía transformadora permite rutas alternativas y puntos de destino comparables en el aprendizaje (Kalantzis & Cope, 2004, 2005). La medición del éxito de la pedagogía transformadora consiste igualmente en resultados de aprendizaje de gran rendimiento que pueden producir unos efectos sociales comparables para los aprendices en términos de recompensa material y adscripción social de estatus (Kalantzis, 2006b).

MULTIALFABETIZACIÓN EN LA PRÁCTICA

Esta revisión y actualización de la agenda de la multialfabetización está fundamentada en más de diez años de trabajo teórico, investigación e intervención práctica. Ahora nos queda hacer una breve mención de este trabajo. Como una parte de él ya ha sido discutido o citado anteriormente o constituirá tema principal en los otros artículos de este número especial, mencionaremos sólo a tres grupos de educadores que han desarrollado intervenciones sistemáticas y programas de investigación sobre

la multialfabetización: Denise Newfield y la ya fallecida Pippa Stein, en la University of the Witwatersrand, Sudáfrica; Eleni Karantzola y Evangelos Intzidis, en la Universidad del Egeo en Grecia; y Ambigapathy Pandian y Shanthi Balraj, en la Universidad Sains Malaysia, en Penang, Malasia.

El trabajo de Newfield y Stein comenzó con el inicio del MA in English Education en la University of the Witwatersrand, en el año 1997, fecha en la que se prescribió la utilización del artículo sobre la multialfabetización que entonces era muy reciente. El marco de la multialfabetización se convirtió muy pronto en un ancla para el trabajo de los alumnos. Durante los años siguientes, la pedagogía de la multialfabetización asumió un papel cada vez más central en la University of Witwatersrand tanto en los cursos de formación de profesores antes del ejercicio profesional como en los cursos de formación continua de los profesores en ejercicio. Los miembros del equipo de investigación comenzaron a aplicar esta pedagogía en una gama de contextos educativos –en educación primaria y secundaria y en el nivel terciario, en las clases de alfabetización, lengua y literatura en inglés, o en clases de ciencias, arte y alfabetización visual–, en entornos tanto bien dotados de recursos como infradotados. Los maestros se mostraban entusiasmados con sus experimentos pedagógicos y se reunían con regularidad para discutir y mostrar lo que los aprendices estaban siendo capaces de producir bajo la influencia de la nueva pedagogía. Newfield y Stein informan de que la multialfabetización ha sido admitida y expandida en Sudáfrica de formas muy potentes, centrándose sobre el trabajo identitario en relación con el pasado del apartheid, o en relación con los derechos humanos, la diversidad, el multilingüismo y las múltiples epistemologías. El grupo, en continua expansión, ha trabajado con los sistemas de conocimiento indígena, prácticas culturales y lenguas, todo ello dentro de un marco crítico que toma en consideración también las alfabetizaciones globales y escolares.

El trabajo de Marion Drew y Kathleen Wemmer con los estudiantes del primer curso de audiología consistía en que los alumnos estudiaran libros de texto y visitaran a los *sangomas* (curanderos tradicionales). Joni Brenner y David Andrew centraron sus trabajos de clase para los alumnos de alfabetización visual sobre las formas artesanales locales, como la *Minceka*, una vestimenta tradicional de las mujeres de la provincia del Limpopo. Los alumnos de preparatoria de Tshidi Mamabolo, en la escuela de primaria de Olifantsvlei, en la clase de alfabetización elaboraban muñecas con el patrón de las figuras tradicionales africanas de la fertilidad. Los alumnos desafectos de secundaria de Robert Maungedzo pasaron de una postura de rechazo a una creatividad interminable al implicarse en una gama de actividades semióticas que iban desde la confección de vestidos y composición de alabanzas en sus idiomas indígenas hasta redactar historias y poemas en inglés. Estos alumnos producían brillantes textos híbridos y sincréticos donde hablaban de sí mismos como los "nuevos sudafricanos" y reflexionaban sobre ellos mismos en relación con el pasado, el presente y el futuro. Se trató de un proyecto para dar voz

a los marginados y desposeídos, así como para extender el repertorio semiótico de los que ya tenían voz.

Para Newfield, Stein y su grupo, la agenda de la multialfabetización se ajustaba perfectamente con el momento histórico de la era post-apartheid en Sudáfrica, con su constitución progresista y democrática y el currículo nacional revisado. Era totalmente coherente con y ayudaba a dar forma a principios curriculares emergentes tales como la práctica democrática, el multilinguismo, el multiculturalismo y la noción de pertenencia a una multiplicidad textual. Los educadores y académicos sudafricanos lo adoptaron y lo desarrollaron por vías muy potentes que expresaban las peculiaridades de Sudáfrica en la década posterior a 1994 de libertad y democracia (Newfield, 2005; Newfield & Stein, 2000; Newfield et al., 2001; Stein, 2003; Stein & Newfield, 2002a, 2002b, 2003). Como reconocimiento al enorme interés del trabajo sobre multialfabetización en Sudáfrica, en el año 2007 se ha celebrado en Johannesburgo, en la University of Witwatersrand, la Conferencia Internacional sobre Aprendizaje.

La noción de multialfabetización fue introducida en Grecia gracias a una serie de presentaciones de Mary Kalantzis a partir del año 1997 en conferencias y programas de formación de profesores iniciados por Gella Varnava-Skourea en la Universidad de Atenas, y por Tassos Christidis en el Centro de la Lengua Griega de la Universidad de Tesalónica. A partir de estas relaciones, en julio del año 2001 se celebró la Conferencia Internacional sobre Aprendizaje en Spetses, Grecia (Kalantzis & Cope, 2000a, 2001).

Karantzola e Intzidis iniciaron sus trabajos de investigación en 1997 sobre el diseño de significado multimodal en los recursos curriculares utilizados en la enseñanza obligatoria griega (Karantzola & Intzidis, 2001a). Luego pasaron a examinar la aplicación de la teoría de la multialfabetización en todo el currículo, poniendo el acento especialmente en la enseñanza de la ciencia en secundaria (Karantzola & Intzidis, 2000, 2001b). En un proyecto que duró desde 1997 a 2000, Karantzola e Intzidis aplicaron la teoría de la multialfabetización para desarrollar un currículo alternativo de lengua para el “bachillerato nocturno” y las “escuelas de segunda oportunidad”. Entre los productos de esta iniciativa se encontraban los periódicos elaborados en colaboración en cada escuela. En el año 2000 este trabajo obtuvo el primer premio del Concurso Nacional de Innovación del Ministerio griego de Educación y Asuntos Religiosos. A partir de aquí, continuaron con un proyecto conjunto con Mary Kalantzis para asesorar al Ministerio griego de Educación y Asuntos Religiosos en la reforma del sistema de educación de adultos de Grecia para la Secretaría General de Educación de Adultos.

La gama de actividades aquí han ido desde dar forma y estructura al marco de política global en educación de adultos en Grecia hasta la aplicación de la pedagogía de la multialfabetización en los centros de educación de adultos de todo el país

(Karantzola, Kondyli, Intzidis, & Lykou 2004a; 2004b). Más recientemente, Karantzola e Intzidis han estado implicados en el establecimiento de la Red de Investigación sobre Alfabetización en la Universidad del Egeo, para aportar un enfoque de investigación en el campo de la educación de adultos y para ofrecer un punto focal en la lucha contra la exclusión social mediante la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida para la población en general. Por último, una edición en griego del libro sobre multialfabetización (a publicar por Routledge) está a punto de aparecer, incluyendo estudios de caso griegos por Karantzola e Intzidis.

En Malasia, Pandian y Balraj se sintieron atraídos a la pedagogía de la multialfabetización desde la perspectiva de su entorno multilingüe, multiétnico y multireligioso, junto con los desarrollos espectaculares en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en Malasia. Estas tecnologías estaban siendo promovidas como herramientas indispensables para que las personas gestionen su aprendizaje y su vida económica y social en los tiempos cambiantes. En este contexto, el marco de la multialfabetización adelantado por el NLG les ofrecía un punto de vista útil para pensar acerca de la provisión de un tipo de educación que pudiera equipar a los alumnos con el conocimiento y las competencias necesarias para ser ciudadanos y trabajadores activos e informados en un mundo en cambio –un mundo de diversidad en el que nuestros medios de comunicación y de acceso a la información sufren cambios rápidos.

La investigación sobre la multialfabetización comenzó en Malasia en el año 1997, y en 1999 la Conferencia Internacional sobre Alfabetización atrajo a Penang a los miembros clave del NLG original. A partir de aquí se creó la Unidad Internacional de Investigación sobre Alfabetización, formalizando las relaciones y desarrollando la base para un programa internacional de investigación (Kalantzis & Cope, 1999; Kalantzis & Pandian, 2001; Pandian, 1999, 2001, 2003, 2004a, 2004b). La investigación ha cubierto dos ejes principales: enseñanza del inglés en Malasia, y, más recientemente, la pedagogía del “aprendizaje mediante el diseño”, basada en las cuatro orientaciones pedagógicas propuestas por el NLG. El trabajo en aprendizaje mediante diseño ha implicado a maestros y alumnos en la producción de textos multimodales dinámicos y excitantes, estrechamente relacionados con sus propias comunidades y experiencias vitales, pero ampliando al mismo tiempo sus repertorios comunicativos (Pandian & Balraj, 2005).

CONCLUSIÓN

Después de década y media, un enorme corpus de trabajo ha ido surgiendo alrededor de la noción de multialfabetización. Aunque los cambios de la pasada década han sido inmensos, nos hemos dado cuenta de que los conceptos clave desarrollados a mediados de los años noventa han soportado la prueba del tiempo. En esta redefinición hemos refinado y reformulado los conceptos originales a la luz de los

acontecimientos subsiguientes, más y mejor investigación y puesta a prueba de las ideas principales en la práctica educativa.

En el desarrollo de la pedagogía de la multialfabetización a lo largo de la última década ha habido tanto continuidad como cambio. Después de todo, un grado significativo de cambio es lo que se podría esperar cuando nos aferramos a una teoría de la representación en la que la transformación resulta fundamental y la estabilidad en las formas del significado es casi invariablemente una ilusión.

AGRADECIMIENTOS

Para escribir este artículo revisado hemos implicado también a colegas con los que hemos establecido una estrecha relación de trabajo cuando se han dedicado a comprobar y ampliar las ideas de la multialfabetización a lo largo de los últimos diez años: Denise Newfield y la recién fallecida Pippa Stein, de la University of the Witwatersrand, Sudáfrica; Ambigapathy Pandian y Shanthi Balraj, de la Universidad Sains Malasia, Penang, Malasia; y Vangelis Intzidis y Eleni Karantzola, de la Universidad del Egeo, Rodas, Grecia. Queremos dar las gracias a los demás miembros del NLG por sus comentarios y sugerencias, y a Nicola Yelland por su sugerencia de que ya era el momento de escribirlo.

NOTAS FINALES

1. Pocos miembros del NLG siguen estando en los mismos puestos que en 1996.

Courtney Cazden ya está retirada de la Graduate School of Education, Harvard University, USA, pero sigue en activo como siempre en tanto que Charles William Eliot Profesora Emérita. Bill Cope es profesor de investigación en el Department of Educational Policy Studies, University of Illinois, Urbana-Champaign, USA. Norman Fairclough ya se ha retirado de la Lancaster University, UK, y ahora vive y escribe desde Bucarest. Jim Gee es el Mary Lou Fulton Presidential Profesor de Estudios sobre Alfabetización en la Arizona State University, USA. Mary Kalantzis es decana del College of Education, University of Illinois, Urbana-Champaign, USA. Gunther Kress es jefe del Department of Culture, Language and Communication en el Institute of

Education, University of London, UK. Allan Luke es profesor de investigación en la Queensland University of Technology, Australia. Carmen Luke es profesora en el Centre for Critical and Cultural Studies, University of Queensland, Australia. Sarah Michaels trabaja en el Hiatt Center for Urban Education, Clark University, USA. Martin Nakata es director de los Indigenous Academic Programs en la Jumbunna Indigenous House of Learning, University of Technology, Sydney, Australia.

REFERENCIAS

- Apple, M.W. (2006). Understanding and interrupting neoconservatism and neoliberalism in education. *Pedagogies: An International Journal*, 1(1), 21-26.
- Cazden, C.B. (2006a, January). *Connected learning: "Weaving" in classroom lessons*. Paper presented at the Pedagogy in Practice 2006 Conference, University of Newcastle, New South Wales, Australia.
- Cazden, C.B. (2006b). [Review of the books *Language policies and language education: The impact in East Asian countries in the next decade* and *English language teaching in East Asia today: Changing policies and practices*]. *Asia Pacific Journal of Education*, 26, 120-122.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (1997). *Productive diversity: A new approach to work and management*. Sydney, Australia: Pluto Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (1998). Multicultural education: Transforming the mainstream. In S. May (Ed.), *Critical multiculturalism* (pp. 245-274). London: Falmer Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000a). Designs for social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 203-34). London: Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000b). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2004). Text-Made text. *E-Learning*, 1, 198-282.
- Gee, J.P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Taylor and Francis.
- Gee, J.P. (2000). New people in new worlds: Networks, the new capitalism and schools. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 43-68). London: Routledge.
- Gee, J.P. (2002). New times and new literacies: Themes for a changing world. In M. Kalantzis, G. Varnava-Skoura., & B. Cope (Eds.), *Learning for the future*. Melbourne, Australia: Common Ground.
- Gee, J.P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gee, J.P. (2004a). *Game-like situated learning: An example of situated learning and implications for opportunity to learn*. Unpublished manuscript, University of Wisconsin.

- Gee, J.P. (2004b). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. London: Routledge.
- Gee, J.P. (2005). *Why video games are good for your soul: Pleasure and learning*. Melbourne, Australia: Common Ground.
- Gee, J.P. (2006). *Are video games good for learning?* Unpublished manuscript, Games and Professional Simulation Group, University of Wisconsin.
- Gee, J.P., Hull, G., & Lankshear, C. (1996). *The new work order*. Boulder, CO: Westview.
- Ismail, S.M., & Cadzen C.B. (2005). Struggles for indigenous education and self-determination: Culture, context, and collaboration. *Anthropology and Education Quarterly*, 36, 88-92.
- Jenkins, H. (2004). The cultural logic of media convergence. *International Journal of Cultural Studies*, 7, 33-43.
- Kalantzis, M. (2000). Multicultural citizenship. In W. Hudson & J. Kane (Eds.), *Rethinking Australian citizenship* (pp. 99-110). Melbourne, Australia: Cambridge University Press.
- Kalantzis, M. (2004). Waiting for the barbarians: "Knowledge management" and "learning organisations". *International Journal of Knowledge, Culture and Change Management*, 4, 1823-1827.
- Kalantzis, M. (2006a). Changing subjectivities, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 1(1), 7-12.
- Kalantzis, M. (2006b). Elements of a science of education. *Australian Educational Researcher*, 33(2), 15-42.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (1999). Multiliteracies. In A. Pandian (Ed.), *Global literacy: Vision, revisions and vistas in education* (pp. 1-12). Serdang, Malaysia: Universiti Putra Malaysia Press.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2000a). Multiliteracies: Rethinking what we mean by literacy and what we teach as literacy in the context of global cultural diversity and new communications technologies. In A.-F. Christidis (Ed.), *"Strong" and "weak" languages in the European Union: Aspects of linguistic hegemonism* (pp. 667-679, English; pp. 80-96, Greek). Thessaloniki: Centre for the Greek Language.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2000b). Changing the role of schools. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 121-148). London: Routledge.

- Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). Polugsammatsmoi [Multiliteracies]. In A-F Christidis (Ed.), *Egkyklopaidikos odhgos gia ti Glossa* (pp. 214-217). Thessaloniki: Centre for the Greek Language.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2004). Designs for learning. *E-Learning*, 1, 38-92.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2005). *Learning by design*. Melbourne, Australia: Victorian Schools Innovation Commission.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2006). *The learning by design guide*. Melbourne, Australia: Common Ground.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2008). *New learning: Elements of a science of education*. Cambridge, Victoria, Australia: Cambridge University Press.
- Kalantzis, M., & Pandian, A. (Eds.). (2001). *Literacy matters: Issues for new times*. Penang: Universiti Sains Malaysia.
- Karantzola, E., & Intzidis, E. (2000). Multiliteracies and multimodalities: Narrative and conceptual visual representations. *Glossikos Ypologistis*, 1, 119-124.
- Karantzola, E., & Intzidis, E. (2001a). Multimodality across the curriculum. In M. Kalantzis (Ed.), *Languages of learning: Changing communication and changing literacy teaching* (pp. 9-12). Melbourne: Common Ground.
- Karantzola, E., & Intzidis, E. (2001b). Interrelations among texts, diagrams and photographs: Multimodal designs of meaning in science teaching. *Glossikos Ypologistis*, 2, 199-203.
- Karantzola, E., Kondyli, M., Intzidis, E., & Lykou, C. (2004a). Literacy for active citizenship: Methodology for the development of educational materials for Centres for Adult Education in Greece. *International Journal of Learning*, 11.
- Karantzola, E., Kondyli, M., Intzidis, E., & Lykou, C. (2004b). Literacy for active citizenship: Educational materials for social inclusion. Athens, Greece: General Secretariat for Adult Education, Hellenic Ministry of Education and Religious Affairs.
- Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Kress, G. (2000a). Design and transformation: New theories of meaning. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 153-61). London: Routledge.
- Kress, G. (2000b). Multimodality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 182-202). Melbourne, Australia: Macmillan.

- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Lanchester, J. (2006). The global Id. *London Review of Books*, 28(2), 3-6.
- Luke, A., Cadzen C., Lin, A., & Freebody, P (2004). *The Singapore classroom co-
ding scheme* (Tech. Rep.). National Institute of Education, Singapore, Center for
Research on Pedagogy and Practice.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures.
Harvard Educational Review, 66, 60-92.
- Newfield, D. (2005). "The most precious thing I have ever done in my life": Visual
literacy in a Soweto language classroom. In R. Griffin, S. Chandler & B. Cowden
(Eds.), *Visual literacy and development: An African experience*. Madison, WI:
International Visual Literacy Association: Omnipress.
- Newfield, D., & Stein, P. (2000). The Multiliteracies Project: South African teachers
respond. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and
the design of social futures* (pp. 292-310). London: Routledge.
- Newfield, D., Stein, P., Rumboll, F., Meyer, L., Badenhorst, C., Drew, M., et al. (2001).
Exploding the monolith: Multiliteracies in South Africa. In M. Kalantzis & B. Cope
(Eds.), *Transformations in language and learning: Perspectives on multiliteracies*
(pp. 121-152). Melbourne: Common Ground.
- Pandian, A. (Ed.). (1999). *Global literacy: Vision, revisions and vistas in education*.
Serdang, Malaysia: Universiti Putra Malaysia Press.
- Pandian, A. (2001). Technological literacies for English literacy in the Malaysian clas-
sroom. In A. Pandian (Ed.), *Technologies of learning: Learning through and about
the New Information Technologies* (pp. 7-18). Melbourne, Australia: Common
Ground.
- Pandian, A. (2003). Linking literacy, lifelong learning and living in the New Times.
In A. Pandian & G. Chakravarthy (Eds.), *New literacies, new practices and new
times*. Serdang, Malaysia: Universiti Putra Press.
- Pandian, A. (2004a). Literacy, information technology and language learning. *Jour-
nal of Communication Practices*, 1, [July].
- Pandian, A. (2004b). Multiliteracies, technology and teaching in the classroom: Pers-
pectives from teachers taking distance learning programs in Malaysia. *Malaysian
Journal of Distance Education*, 6(1), [June], 1-26.

- Pandian, A., & Balraj, S. (2005). Approaching “Learning by Design” as an agenda for Malaysian schools. In M. Kalantzis & B. Cope (Eds.), *Learning by design* (pp. 285-313). Melbourne, Australia: Victorian Schools Innovation Commission.
- Scollon, R. (2001). *Mediated discourse: The nexus of practice*. London: Routledge.
- Stein, P. (2003). The Olifantsvlei fresh stories project: Multimodality, creativity and fixing in the semiotic chain. In C. Jewitt & G. Kress (Eds.), *Multimodal literacy* (pp. 123-138). New York: Peter Lang.
- Stein, P., & Newfield, D. (2002a). Shifting the gaze in South African classrooms: New pedagogies, new publics, new democracies. *International Journal of Learning*, 9.
- Stein, P., & Newfield, D. (2002b). Agency, creativity, access and activism: Literacy education in Post-Apartheid South Africa. In M. Kalantzis, G. Varnava-Skoura, & B. Cope (Eds.), *Learning for the future* (pp. 155-165). Melbourne, Australia: Common Ground.
- Stein, P., & Newfield, D. (2003). Recovering the future: Multimodal pedagogies and the making of culture in South African classrooms. *International Journal of Learning*, 10.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Yelland, N. (2007). *Shift to the future: Rethinking learning with new technologies in education*. New York: Routledge.

COMERCIAL GRUPO ANAYA, S.A.

ALGAIDA – ALIANZA EDITORIAL – ANAYA ELE

ANAYA INFANTIL/JUVENIL – ANAYA MULTIMEDIA

ANAYA TOURING CLUB – BARCANOVA – CÁTEDRA – ED. DEL PRADO

OBERON – PIRÁMIDE – SPES (HARRAP'S LAROUSSE – VOX)

TECNOS – XERAIS – ANAYA EDUCACIÓN – CLÉ

Fondos Distribuidos:

Gaesá — Rubiños 1860 — Editorial Fénix — Sociedad General Autores — J. Peñín

Red Comercial Grupo Anaya, S.A.

C/ Juan Ignacio Luca de Tena, 15
28027 MADRID
Telf. 91-3938600
Fax: 91-3209129 – 7426631
e-mail cga@anaya.es

Polígono Pisa
C/ Brújula, 7
41927 - MAIRENA ALJARAFA
Telf. 95-4182502 / 4180711
Fax: 95-4180977
e-mail cga.sevilla@anaya.es

C/ Lanjarón 28
Complejo Proica
Polígono Juncaril
18220 - ALBOLOTE (Granada)
Telf. 958-466833
Fax: 958-466897
e-mail cga.granada@anaya.es