

## **¡ADELANTE!**

*Conectándose al pasado, anhelando el futuro  
a través del discurso visual latino*

PETER M. COWAN

### **Resumen:**

Los jóvenes latinos en Estados Unidos crean dibujos dentro y fuera de la escuela, expresando identidades biculturales a través de una iconografía que ha migrado desde los países mesoamericanos. Este estudio etnográfico describe estos dibujos como una forma subalterna de alfabetismo visual, y encuentra que ofrecen a los espectadores informados una entrada a discursos sobre la manera de ser tanto joven como latino. Tales prácticas subalternas del alfabetismo visual transculturaron y migraron con los mestizos, quienes integraron la iconografía a sus ambientes visuales. Asimismo, integraron sus prácticas de alfabetismo visual a la red social de sus comunidades en Estados Unidos. Este estudio explora estas prácticas sociales y las ubica dentro del contexto histórico de la zona de contacto entre el alfabetismo pictográfico mesoamericano y el europeo basado en un sistema alfábético, a partir de la conquista española.

### **Abstract:**

U.S. Latino youth create drawings inside and outside of school that express bicultural identities and feature iconography that has migrated from Mesoamerican countries. This ethnography describes these drawings as a subaltern form of visual literacy, and finds that they afford knowledgeable viewers entrance into discourses about being young and Latino. These subaltern visual literacy practices transcultured and migrated with *mestizos* who integrated the iconography into their visual environments and injected their visual literacy practices into the social fabric of their communities in the United States. This study explores these social practices and situates them in the historical context of the contact zone of Mesoamerican pictographic and European alphabetic literacies beginning with the Conquest.

**Palabras clave:** investigación etnográfica, semiología, identidad cultural, juventud, migración, Estados Unidos.

**Key words:** ethnographic research, semiotics, cultural identity, youth, migration, United States.

---

Peter M. Cowan es profesor asistente del Department of Language Education, de Indiana University, W. W. Wright Education Building, 201 North Rose Avenue, Bloomington, Indiana 47405-1006, CE: pcowan@indiana.edu y plcowan@sbcglobal.net.

## Introducción

Muchos jóvenes latinos<sup>1</sup> en Estados Unidos se dedican a dibujar los íconos y símbolos encontrados en sus comunidades. Algunos de estos íconos migraron desde los países mesoamericanos y otros son expresiones de las identidades biculturales de jóvenes como los chicanos<sup>2</sup> (Cowan, 1999, 2003, 2004, 2005; Grady, 2001, 2002; López, 1984, 1994). Los jóvenes latinos crean y circulan estos dibujos fuera de la escuela y a escondidas dentro del plantel, porque las autoridades frecuentemente los estereotipan como relacionados con pandilleros (Cowan, 1999, 2003, 2004; Grady, 2001, 2002). En este artículo exploró cómo uno de estos dibujos es producto de un “discurso visual latino” (Cowan, 2005: 148) y cómo los comentarios de los participantes son metadiscursos (Agha, 2003; Silverman y Urban, 1996; Urban, 2005).

Utilizando como estímulo un dibujo (figura 1) producido por un ex-estudiante, Alejandro, entrevisté a varias personas en Oakdale<sup>3</sup> que tienen conocimientos del discurso visual latino, que es una forma de alfabetismo visual,<sup>4</sup> y el dibujo de Alejandro es un artefacto de éste. Los comentarios de los participantes sobre el dibujo son metadiscursos (discursos sobre discurso visual latino) que sostienen y perpetúan las relaciones sociales que construyen un pasado mesoamericano conectado con las comunidades latinas actuales y que funcionan como fuentes de conocimiento para los adolescentes latinos en Estados Unidos que están construyendo las identidades culturales que los guiarán hacia el futuro.

FIGURA 1

*El dibujo de Alejandro publicado en la antología del programa académico de verano para hispanos (Hispanic Academic Summer Program), 1994*



Al situar las prácticas del discurso visual latino dentro del contexto sociohistórico de la conquista española de Latinoamérica –y dentro de la subalternización de los alfabetismos mesoamericanos– y al analizar las similitudes entre los alfabetismos pictográficos mesoamericanos y las prácticas sociovisuales de los procesos de construir significados en Oakdale, espero motivar a los investigadores a llevar a cabo etnografías de alfabetismos, posiblemente ignorados en las comunidades subalternas de las Américas.

### **El dibujo de Alejandro como un texto semiótico social**

El dibujo de Alejandro, visto como un arreglo de íconos e imágenes de las culturas mesoamericana, mexicana y chicana, es típico del género llamado *lowrider art*<sup>5</sup> (ver Cowan, 1999). Utilizando la teoría de Kress y Van Leeuwen (1996) acerca de la gramática visual y de cómo las estructuras pictóricas construyen representaciones ideológicas y analizables exploró, en primer lugar, el mensaje que, según esta teoría, está disponible para los espectadores del dibujo. De acuerdo con estos autores el dibujo se entiende mejor al utilizar los “procesos simbólicos”:

Los procesos simbólicos se tratan de lo que un participante [un objeto o elemento en una estructura pictórica] *significa* o es [...] hay dos participantes –el participante cuyo significado o identidad se establece en la relación, el *Portador*, y el participante que representa al mismo significado o identidad, el *Atributo simbólico*– (cursivas en original) (Kress y Van Leeuwen, 1996:108).

Una mirada rápida al dibujo de Alejandro muestra un coche *lowrider*<sup>6</sup> en primer plano y una pirámide mesoamericana en el fondo, un guerrero mesoamericano con un tocado de plumas en el lado izquierdo y un mexicano revolucionario en el lado derecho. Una observación más cuidadosa muestra que la pirámide, que se remite a la arquitectura mesoamericana, realmente es un conjunto de libros apilados. Un libro marcado con las palabras “CHICANO History” en el lomo y en la portada, visto a través del parabrisas, es el punto focal y también es el *portador* –el participante “cuyo significado o identidad se establece en la relación”. Los otros participantes –el coche *lowrider*, la pirámide/libros apilados, el guerrero mesoamericano y el mexicano revolucionario– son *atributos simbólicos* que establecen la identidad de la historia chicana, representada por estos íconos, y la historia cultural que ellos a su vez simbolizan. En la parte superior del dibujo se lee “AdeLante”, un vocablo

en español que quiere decir avanzar, progresar y que es utilizado coloquialmente como “¡pase usted!” para responder a alguien que toca a la puerta.

El análisis de la estructura pictórica sugiere que el dibujo de Alejandro se puede interpretar como una invitación a usar el alfabetismo basado en un sistema alfabético y el discurso visual latino para aprender la historia chicana, que funciona de esta manera como un medio para que los jóvenes latinos puedan avanzar y progresar en sus vidas. Más tarde, utilizando fragmentos de los metadiscursos de los participantes, exploré el significado que atribuyen al dibujo así como el significado que Alejandro afirma fue su intención. En este artículo quiero centrarme en un ícono específico del dibujo.

Al platicar sus recuerdos de cómo creó su dibujo, Alejandro mencionó la fuente del ícono de la pirámide. “Mi padre, él hizo esta camiseta, y tenía como una pirámide con un libro encima. Y yo decía, sabes qué, eso está muy bien. Voy a tratar de hacer algo así”. Acordándome de que el logotipo de la Spanish Speaking Citizen’s Foundation (Fundación Ciudadana de Hispano-Parlantes), en Oakdale, es una pila de libros en forma de una pirámide mesoamericana (figura 2), le pregunté a Alejandro si lo había visto. Me dijo: “Sí, mi padre lo dibujó”. Pablo, su padre, trabajaba como un artista gráfico y diseñó los íconos de la pirámide/libros que utilizó para la camiseta y el logotipo, un ícono público que se puede ver en el edificio de la Spanish Speaking Citizen’s Foundation ubicado en una calle principal de Oakdale. Los íconos de Pablo fueron la fuente para la creación de la pirámide en el dibujo de Alejandro.

FIGURA 2

*El logo de la Fundación Ciudadana de Hispano-Parlantes*



La pirámide icónica de Pablo y la versión correspondiente de Alejandro son un ejemplo de “metacultura” (Urban, 2005). Metacultura: “o la cultura acerca de la cultura, que proporciona maneras de ver continuidades y discontinuidades en todos los procesos sociales” (Lee, 2005: ix), nombra los procesos sociales “producidos por la naturaleza semiótica de las formas en circulación” (Lee, 2005: ix-x), que permiten que la cultura no material se mueva a través del tiempo. Pablo y Alejandro retomaron la naturaleza semiótica de la forma circulante de las pirámides mesoamericanas para crear íconos que son productos de la metacultura. Como estadounidenses de descendencia mexicana, sus pirámides icónicas fueron novedosas al mezclarlas con libros: el conocimiento de su historia chicana con sus raíces mestizas. En específico, sus pirámides icónicas son ejemplos de la “cultura acelerativa”:

La “cultura acelerativa” [...] es la cultura partidaria del futuro, viendo hacia adelante en vez de hacia atrás, caracterizada por lo nuevo y lo novedoso, en vez de lo viejo y lo conocido. La fuerza detrás de la cultura acelerativa es el interés que genera, producto en parte de su novedad. Se mueve porque genera interés y capta la atención (Urban, 2005: 15,16).

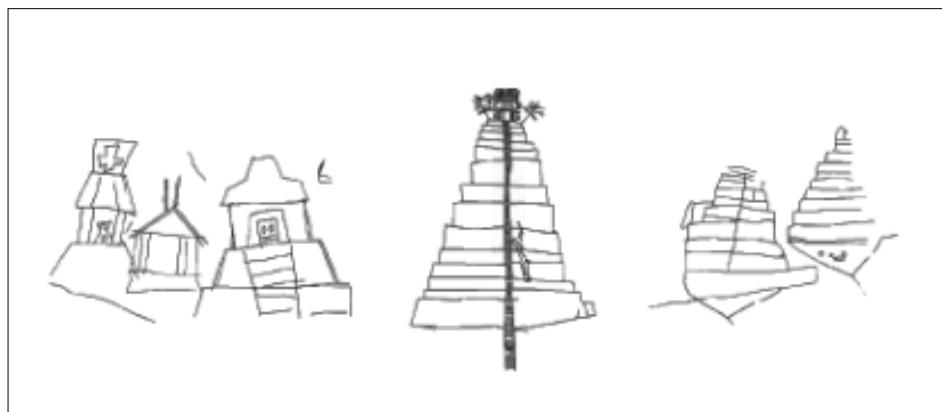
El ícono de Pablo captó la atención de Alejandro, quien fue inspirado a crear su propia versión que, a su vez, interesó y captó la atención de los que lo leyeron, según demuestran los comentarios de los participantes sobre el dibujo de Alejandro.

La representación gráfica de pirámides mesoamericanas, sin embargo, existía antes de que Alejandro y Pablo la utilizaran. “La metacultura, la circulación de formas culturales semióticas, presupone la existencia de otras formas y, como es una acción, se deriva en nuevas formas” (Lee, 2005:ix-x). En 2004, al profundizar mis estudios sobre los íconos mesoamericanos, encontré por casualidad algunas representaciones gráficas antiguas de estas pirámides. Cuando visité la exhibición *Courtly Art of the Ancient Maya*<sup>7</sup> sentí una gran sorpresa al reconocer estas mismas imágenes (figura 3). Estaban etiquetadas como graffiti porque no fueron creadas por los escribanos de la corte, sino rayadas en los muros de lugares públicos o inscritas en los tabiques horneados y escondidas como íconos no oficiales creados por habitantes anónimos de las antiguas ciudades mayas. Pensando en las imágenes de Alejandro y Pablo, sentí que su deseo de dibujar las pirámides

íconicas los vincularon con los creadores anónimos mayas de estos íconos, a través de las prácticas sociales, valoradas culturalmente, de apropiarse de significados del entorno y crear nuevos en las imágenes.

FIGURA 3

*Graffiti de pirámides mayas icónicas trazadas en muros e inscritas en la parte trasera de un tabique de Comalcalco (Miller, Martin y Berrin, 2004:19, fig. 4)*



Permiso de reproducción otorgado por Stephen Houston, director of Graduate Studies, Anthropology.

La metacultura proporciona un lente teórico para ver la continuidad entre las representaciones de las pirámides de Alejandro, Pablo y los mayas anónimos. Sus imágenes (en papel, camisetas, edificaciones) son transitorias en el mundo; lo intrigante es la aparente continuidad de las prácticas culturalmente características del alfabetismo visual, de los procesos sociales de valuar y atribuir significados a los íconos mesoamericanos. Este es el aspecto no material de la cultura que se porta y se mueve a través del tiempo.

Lo que transciende no es material. La sustancia que se mueve a través del espacio y el tiempo es una forma abstracta o molde para la producción de algo material. El hogar transitorio de la cultura son las cosas en el mundo. Pero la sustancia de la cultura es lo no material (Urban, 2005:3).

Al situar este discurso visual latino dentro del contexto sociohistórico de donde emergió, sostengo que la apariencia de las pirámides en los textos

visuales de Alejandro y Pablo y en el antiguo graffiti de las ciudades mayas no es una coincidencia. Sostengo que el discurso visual latino es un alfabetismo subalterno que evolucionó de la “zona de contacto” (Pratt, 1992:6) entre el alfabetismo pictográfico mesoamericano y el europeo basado en sistemas alfábéticos, a partir de la conquista española (Mignolo, 1995; Saldívar, 2004). De hecho, los comentarios provocados por el dibujo de Alejandro son metadiscursos sobre el discurso visual latino. Los metadiscursos de los participantes construyen, a través de prácticas del alfabetismo visual, un pasado mesoamericano y un presente latino en Estados Unidos que enlazan a los mesoamericanos desde antes de la conquista con sus descendientes mestizos que viven actualmente en barrios como Oakdale.

Las siguientes preguntas son el marco de mi exploración del dibujo de Alejandro y lo que dijeron él y otros cuando se lo mostré.

- 1) ¿Cómo funciona el dibujo de Alejandro como un texto visual y cómo puede ser parecido al funcionamiento de los textos pictográficos mesoamericanos?
- 2) ¿Cómo es que los comentarios de los participantes construyen metadiscursos acerca del discurso visual latino vinculado con alfabetismos visuales en las Américas desde la conquista hasta el presente?
- 3) ¿Cómo enlazan estos metadiscursos los contextos del pasado con los contextos actuales?

Baso este argumento, de forma ambiciosa, en una muestra muy pequeña de datos tomada de mi estudio etnográfico más amplio sobre las prácticas del dibujo entre los adolescentes latinos. Por lo tanto, me imagino que algunos lectores interpretarán este argumento como una exageración: creerán “como supuesto básico” que “la escritura es escritura alfábética, normalmente en relación con una de las modernas escrituras alfábéticas” (Boone, 1994: 30). Para aquellos lectores, empiezo con una analogía. Los que conocen las prácticas escritas del alfabetismo probablemente verán la continuidad entre el internet y el invento de Gutenberg hace 500 años de una impresora eficiente. Sin embargo, aquel que desconoce el alfabetismo basado en un sistema alfábético tal vez no verá esa continuidad. Asimismo, en sus metadiscursos sobre el alfabetismo visual latino, algunos participantes ven la continuidad entre el discurso visual latino y las prácticas mesoamericanas del alfabetismo de hace 500 años durante la época prehispánica.

### Marco teórico

Utilizando las perspectivas de estudios latinoamericanos, del nuevo alfabetismo, y el nuevo alfabetismo visual, desarrollo un marco conceptual transdisciplinario para comprender el discurso visual latino como una práctica de valor cultural para crear y circular los textos semióticos sociales. Ubico estas prácticas de alfabetismo visual, culturalmente distintivas, dentro del contexto de la imposición de las concepciones renacentistas del alfabetismo basado en sistemas alfábéticos que relegaban a un lugar subalterno a los pictográficos indígenas durante la época moderna temprana/colonial después de la conquista (Mignolo, 1995). Sostengo que el discurso visual latino transculturó (Ortiz, 1947/1995) y migró a Estados Unidos con los mestizos, quienes integraron sus recursos semióticos al ambiente visual de sus barrios de inmigrantes y entrelazaron sus prácticas sociales en las comunidades latinas que construyeron.

#### Alfabetismos indígenas subalternos en las Américas

El alfabetismo basado en sistemas alfábéticos en las Américas es una herencia colonial. Una parte crucial del proyecto colonial europeo fue la imposición de las concepciones renacentistas del alfabetismo basado en sistemas alfábéticos que llegaron a hacer subalternos a los alfabetismos indígenas (Mignolo, 1995:4). Sin embargo:

La colonización no implica una marcha devoradora a través de la cual todo en las culturas amerindias haya sido suprimido por las instituciones pedagógicas, religiosas y administrativas de España. Insisto, en primer lugar, en la coexistencia de los idiomas, alfabetismos, recuerdos y espacios; en segundo lugar en el predominio que hace posible que uno de los elementos coexistentes ocupe una posición de poder sobre los otros, como si fuera la verdad única.

Aunque los españoles destruyeron casi todos los *productos* del alfabetismo pictográfico, no pudieron destruir las *prácticas sociales* del alfabetismo indígena. Por medio de la transculturación, las prácticas indígenas de alfabetismo se entrelazaron tanto con las prácticas dominantes del alfabetismo –basado en sistemas alfábéticos– como con las renacentistas de la representación visual, creando sistemas semióticos híbridos de representación (Gruzinski, 1992; Lockhart, 1992; Pratt, 1992).

En las Américas, aún vivimos con el predominio del alfabetismo basado en sistemas alfábéticos. Objetivamos el alfabetismo basado en sistemas alfábéticos

como el “verdadero” y esta ideología dificulta que aprendamos cómo el pictográfico podría funcionar, también obstaculiza reconocer cómo nuestros supuestos sobre el alfabetismo basado en sistemas alfábéticos son etnocéntricos (ver Swerdlow, 1999). Así describe Boone (1994: 4) esta ideología sin examinar:

La creencia común entre los estudiosos y particularmente los lingüistas que se enfocan en Europa y Asia [es] que las culturas precolombinas no desarrollaron la “verdadera escritura”. Hemos escuchado términos como *illiterate* (“analfabetas”), *nonliterate* (“no alfabetas”) y *preliterate* (“prealfabetas”) en relación con estas culturas. Claramente el término *illiterate* con su significado de “inculto” es simplemente un mal uso peyorativo de la palabra. El término, *nonliterate*, implica que a las culturas amerindias les faltaba algo importante –ese algo siendo la escritura– e implica más sutilmente que esta “falta” las retrasó de alguna forma y causó que fueran deficientes culturalmente. El término, *preliterate*, de hecho conlleva las expectativas evolutivas; transmite el sentido de que la humanidad se caracteriza por su “deseo de escribir”, que la escritura es una meta cultural universal, y que todas las culturas están en algún punto en el camino hacia la escritura

Al igual que los grupos dominantes en países soberanos “diseñan sus historias para acontecer en ellos mismos”, en el caso del alfabetismo basado en sistemas alfábéticos “los especialistas en la escritura han construido la historia de la escritura para terminar en sistemas alfábéticos modernos. En estas historias, los sistemas indígenas americanos se encuentran o al principio o afuera de la secuencia del desarrollo” (Boone, 1994:4-5). Los estudiosos han marginado a los sistemas de escritura mesoamericanos porque los sistemas semióticos, en contraste con el basado en sistemas alfábéticos, no dependen de representaciones gráficas del idioma.

Boone cuestiona el supuesto etnocéntrico de que a las culturas mesoamericanas les hayan faltado sistemas semióticos suficientemente sofisticados para descifrar y comunicar su conocimiento cultural. Ella utiliza el concepto de los sistemas “semasiográficos<sup>8</sup> de la comunicación” (Boone, 1994: 15) para describir cómo se comunicaban a través de interacciones semióticas. Un tipo de sistema semasiográfico utilizado por las culturas precolombinas en Mesoamérica y en la Sudamérica andina es icónico.

En estos sistemas existe generalmente una relación natural entre la imagen y su referente. Tales sistemas semasiográficos pueden entenderse fuera del idioma

una vez que se haya entendido el sistema lógico (un sistema comparable a una gramática) que los impulsa y los ordena. [Se alcanza el significado] a través de la interacción de imágenes, abstracciones y la secuencia, todos ellos entendidos porque aparecen en un contexto y porque la audiencia ha aprendido a leer tales mensajes. El punto es que uno no tiene que pasar a través del idioma hablado para comprender el mensaje (Boone, 1994:16-17).

Sostengo que el dibujo de Alejandro –como producto del discurso visual latino con su interacción de íconos, imágenes y palabras, cuyo significado colectivo participa en un discurso sobre la historia chicana– es un texto icónico y semasiográfico. Esto implica que tanto el dibujo como el discurso visual latino y los alfabetismos pictográficos mesoamericanos funcionan dentro de los mismos principios semasiográficos para comunicar el conocimiento cultural.

Los sistemas de escritura de los incas, mayas, aztecas y mixtecas fueron sistemas visuales de comunicación permanente en el Nuevo Mundo [que] funcionaron de manera diferente que los del Viejo Continente; la necesidad de registrar el idioma hablado no se sentía universalmente. Como eran permanentes, o relativamente permanentes, funcionaban para que sus sociedades pudieran *documentar y establecer* ideas. Como son registros, son recuerdos que las demás personas pueden inspeccionar. El texto jeroglífico y la presentación pictórica/icónica podían leerse o interpretarse por muchas personas además de su creador (Boone, 1994:20-22).

Mi investigación, al identificar las prácticas del alfabetismo visual que coexisten con las basadas en sistemas alfábéticos y al explorar el conocimiento y las experiencias que estas prácticas comunican, es un ejemplo de cómo hacer “semiosis colonial”<sup>9</sup> (Mignolo, 1995:336). En su descripción de la semiosis colonial, Mignolo amplifica la definición de la escritura para incluir las interacciones semióticas que utilizan los signos para comunicarse sin la mediación del idioma.

Una interacción humana es semiótica si hay una comunidad y un cuerpo de conocimiento común según el cual (*a*) una persona puede producir un signo gráfico con el propósito de transmitir un mensaje (a alguien más o a él mismo); (*b*) una persona percibe el signo gráfico y lo interpreta como un signo producido con el

propósito de transmitir un mensaje; y (c) esa persona atribuye un cierto significado al signo gráfico. Hay que tomar nota que en esta definición teórica de la escritura, los enlaces entre el idioma hablado y la escritura no son necesarios porque la escritura no se concibe como la representación del idioma hablado (Mignolo, 1995:78).

Para los que conocen la semiosis colonial, la conexión entre el alfabetismo mesoamericano y el discurso visual latino es creíble (Saldívar, 2004). Mi investigación, al aplicar los conceptos de Boone y Mignolo sobre las prácticas mesoamericanas no alfábéticas y semióticas del alfabetismo a un análisis del dibujo de Alejandro, agrega evidencia empírica a esta conexión teórica.

#### **La transculturación y la transcontextualización de las prácticas del alfabetismo**

Brandt y Clinton (2002) afirman que las prácticas del alfabetismo no emergen de la nada, ni son inventadas ni sostenidas por unos cuantos practicantes locales, sino que se mueven a través de los contextos, se adaptan y organizan el contexto social local tanto como los practicantes locales organizan las prácticas sociales del alfabetismo. “Nuestra meta es entender ciertos aspectos del alfabetismo que han sufrido por una falta de teoría en las perspectivas de la práctica social –particularmente en su capacidad de viajar, integrarse y perdurar. Queremos entender el potencial transcontextualizado y transcontextualizante del alfabetismo” (p. 338). Al incluir los contextos sociales, históricos y culturales de los cuales emerge el discurso visual latino lo ubico dentro del contexto del mestizaje (Anzaldua, 1987) y de la transculturación (Ortiz, 1947/1995). Ambos revelan cómo el discurso visual latino se ha transcontextualizado a lo largo de 500 años; cómo migraron los íconos mesoamericanos, cómo se transculturaron y cómo las prácticas asociadas con la semiótica social son utilizadas hoy por muchos jóvenes latinos para cuestionar estereotipos, resistir la asimilación y construir positivamente las dobles identidades culturales.

#### **El discurso visual latino**

Para explorar el discurso visual latino, construí un marco teórico al fusionar los estudios del nuevo alfabetismo (Gee, 1990/1996) con el nuevo alfabetismo visual (Kress y Van Leeuwen, 1996). El alfabetismo se define tradicionalmente como un conjunto de habilidades discretas empleadas al

leer y escribir, fácilmente dominado en los primeros años de la escuela. Muchos creen que la práctica regular de estas habilidades mejora la cognición y las oportunidades económicas de la persona, además de desarrollar un carácter de buenos valores (Cowan, 2005b; Reading, en Risk, 2004; Street, 2003). En las últimas dos décadas, con el uso de métodos etnográficos, los investigadores han observado y reportado lo que la gente realmente hace con el alfabetismo en diferentes comunidades alrededor del mundo. Este *corpus* en crecimiento, conocido como los estudios del “nuevo alfabetismo”, define al alfabetismo como prácticas sociales de valor cultural que extraen significado del ambiente y crean significado en textos de definición amplia (Gee, 1990/1996). En mi etnografía describo las prácticas sociales de los jóvenes latinos que extraen significado de los íconos y símbolos que ven en el ambiente visual de sus colonias, y sus interacciones de valor cultural organizadas alrededor de la creación, circulación y exhibición de sus dibujos como una forma de alfabetismo visual.

En *Reading images: The grammar of visual design*, Kress y Van Leeuwen (1996) sostienen que las imágenes que han llegado a ser comunes en los periódicos, revistas, páginas web, anuncios, textos, etcétera y que nosotros asumimos como reflejos de la realidad son, en la práctica actual, un medio de comunicación que se puede analizar por sus significados culturales. El nuevo alfabetismo visual explora las imágenes como textos semióticos sociales que expresan los intereses de la gente y las instituciones que las producen y las circulan.

La fusión de los estudios del nuevo alfabetismo y el nuevo alfabetismo visual y su aplicación a los dibujos creados por adolescentes latinos construye un marco teórico para entender el discurso visual latino que refiere a los dibujos distintivos creados por los jóvenes; a sus prácticas sociales de crear, interaccionar y aprender a través de ellas su patrimonio cultural; y a su forma, como textos visuales, de estructurar el conocimiento y comunicar las perspectivas acerca de las identidades culturales latinas en Estados Unidos (Cowan, 2005a). Descubro cómo algunos jóvenes latinos utilizan estas prácticas de alfabetismo visual, valoradas culturalmente, para codificar y comunicar las perspectivas sobre ser latino y cómo, al participar en el discurso visual, cuestionan y se resisten a los estereotipos negativos que circulan en la sociedad estadounidense de dominación anglosajona.

Mi investigación etnográfica halla que dentro del discurso visual latino, los dibujos de estos jóvenes codifican información cultural que cuestiona

los discursos mayoritarios en Estados Unidos que denigran las expresiones de estas identidades culturales; tal información rechaza los discursos mayoritarios sobre la necesidad de asimilarse a las normas. Más específicamente, estos dibujos crean subjetividades que ofrecen a sus consumidores una entrada a discursos acerca de ser joven y latino en Estados Unidos.

### Métodos

Susan Phillips define a la etnografía como:

La práctica de vivir en una comunidad durante un periodo extendido de tiempo, y participar en la observación de esa comunidad mientras se forma parte de ella. A través de este proceso uno llega a entender las actividades en las que uno participa, desde el punto de vista de los oriundos de esa comunidad (1983:xiii).

Mi estudio etnográfico cumple con el criterio de Phillips, pero pertenece al género de las etnografías del alfabetismo donde los investigadores producen descripciones etnográficas de la función y el significado del alfabetismo para los participantes dentro de un determinado contexto social. En los estudios del nuevo alfabetismo, la meta del investigador etnográfico es “suspender el juicio acerca de qué constituye el alfabetismo para las personas con quienes está trabajando, hasta que puedan entender lo que quiere decir para las personas mismas” (Maybin, 2000:198-199).

Viví doce años en Bayside, una colonia que colindaba con Oakdale. Durante la mayor parte de esos años observé, como participante, el discurso visual latino: primero como maestro y luego como investigador del alfabetismo. Al enseñar a los participantes en Oakdale y trabajar con ellos, creo que llegué a entender su participación y sus perspectivas del discurso visual latino.

Durante seis años fui maestro del alfabetismo en Oakdale, en el programa académico de verano para hispanos (Hispanic Academic Summer Program –HAP– de 1988 a 1994). El programa fue diseñado para incentivar a los estudiantes latinos de secundaria –académicamente capaces pero no atendidos adecuadamente– para que se prepararan para los estudios universitarios. Utilizaba el acceso a las computadoras para motivarlos a escribir; diseñé un currículum de alfabetismo enfocado en las historias de sus familias: cómo llegaron ellos o sus familias a Estados Unidos y cómo fueron sus viajes de regreso a sus países de origen. Pegábamos los escritos de

los estudiantes en las paredes y algunos trajeron sus dibujos que también compartíamos. Hacia el final de cada programa de verano, les pedíamos entregar sus escritos e ilustraciones para hacer una antología que preparábamos conjuntamente. Alejandro hizo su dibujo (figura 1) para la antología del Hispanic Academic Summer Program en 1994.

Mi estudio etnográfico del arte *lowrider* y del discurso visual latino evolucionó a través de tres etapas. Primero, llevé a cabo una exploración inicial de cómo la gente lee la revista *Lowrider* (Cowan, 2004). Al entrevistar a los dueños y creadores de coches *lowrider*, encontré que el texto escrito en *Lowrider* era secundario a las fotos de los coches y los detalles de su fabricación individual; leer los escritos representaba una forma de obtener información adicional sobre lo que primero se percibía visualmente. El evento primario del alfabetismo fue uno en el que la fotografía de un coche *lowrider* “es parte integral de la naturaleza de las interacciones de los participantes y sus estrategias y pasajes interpretativos” (Heath, 1982:50).

Considerando este hallazgo, me preguntaba si habría significados construidos intencionalmente en los dibujos que creaban mis estudiantes en el Hispanic Academic Summer Program. En la segunda etapa escogí unas cuantas ilustraciones producidas por estudiantes del HAP y llevé a cabo entrevistas parcialmente estructuradas con adultos latinos aún jóvenes que habían crecido en Bayside (Cowan, 2004, 2005). Quería escuchar sus historias retrospectivas sobre cuándo y dónde vieron este tipo de dibujos, de quiénes los hicieron, qué querían decir y cómo interactuaban con ellos. En estas entrevistas, los participantes describían eventos visuales del alfabetismo: las interacciones sociales organizadas sobre la creación, exhibición y circulación del arte *lowrider*.

Esto me llevó a la tercera etapa: un año de observación como participante en una clase dos veces a la semana, después del horario escolar, del arte *lowrider*, en la escuela secundaria Johnson Middle School en Oakdale (la misma donde habían asistido muchos de mis estudiantes de HAP). Quería observar y documentar los eventos de alfabetismo visual y las prácticas sociales de este sistema tales como me las habían descrito en las entrevistas.

### Lugar del estudio

Bayside es una ciudad de la clase trabajadora del norte de California y Oakdale es un barrio pobre de inmigrantes, diverso, con una mezcla de familias afro-americanas, asiáticas y del este de Europa, junto con una comunidad heterogénea

latina que incluye a americanos de descendencia mexicana que han sido residentes durante generaciones, además de muchos inmigrantes recientes predominantemente de México pero también de Centro y Sudamérica y el Caribe. Tanto los estudiantes en el Hispanic Academic Program como los participantes en este estudio representaban a estos grupos.

Dos hechos sobresalientes de la historia de Oakdale se relacionan con esta etnografía del discurso visual latino: *a)* el primer habitante no indígena de Bayside, en lo que ahora es Oakdale, fue un mestizo que llegó en 1820 de un presidio español en lo que fuera el estado de Arizona; de esta manera, los latinos representan la comunidad más antigua no indígena, y *b)* Oakdale es una de los primeros destinos más comunes para los nuevos inmigrantes a Estados Unidos, particularmente de México.

### **Participantes**

En esta sección proporciono información específica sobre los antecedentes de los participantes.

Alejandro nació, se educó y vive en Oakdale. Forma parte de la segunda generación nacida en Estados Unidos de una familia de descendencia mexicana. Tenía doce años de edad en 1994, cuando estaba en el Hispanic Academic Program, y lo entrevisté sobre sus recuerdos de ese dibujo cuando tenía veinte y tantos años. Alejandro terminó la escuela preparatoria, entró a la universidad, se casó, ahora trabaja en un almacén y está aprendiendo a ser un artista de tatuajes.

Pablo, el padre de Alejandro, nació, se educó y vive en Oakdale. Forma parte de la primera generación nacida en Estados Unidos en su familia; sus padres son inmigrantes de México. El tenía cuarenta años cuando lo entrevisté. Pablo se recibió de una prestigiada universidad de arte y trabajó como artista gráfico. Los padres de Pablo todavía viven en Oakdale; es decir ahí residen las tres generaciones.

Francisco nació y se educó en una colonia trabajadora latina de Los Ángeles. Es hijo de padres mexicanos inmigrantes. Tenía veintitrés años cuando lo entrevisté; se recibió de una prestigiada universidad estatal como maestro y ahora da clases de ciencias naturales en la Johnson Middle School en Oakdale.

Marisa también era estudiante. Nació y se educó en una colonia adyacente a Oakdale. Su padre es mexico-americano, su madre es europeo-americana y ambos son artistas. Al momento de la entrevista, Marisa tenía veinte años e iba a una prestigiada universidad estatal.

Juana nació y se educó en Oakdale, asistía a la Johnson Middle School. Sus padres son inmigrantes de Guatemala, tenía veinte años cuando la entrevisté y estudiaba en una universidad de la comunidad que visité para reclutar a quienes me pudieran explicar los dibujos en las antologías del Hispanic Academic Summer Program.

Ángel nació y se educó en Los Ángeles. La familia de su madre, de descendencia mexicana, ha vivido en el sur de California durante cinco generaciones y su padre es inmigrante mexicano. Ángel se recibió de una prestigiada universidad estatal y trabaja como maestro bilingüe en la Johnson Middle School. Creó un programa de arte para las tardes así como la clase en arte *lowrider* que observé.

### Recolección de datos

Dos objetivos guiaban este estudio: primero, determinar si el arte *lowrider* funciona como un sistema de alfabetismo visual; y segundo, observar y documentar los eventos de alfabetismo visual y las prácticas sociales de esta forma de alfabetismo que es culturalmente distintiva.

Los datos los obtuve en dos etapas. Primero, llevé a cabo un estudio extendido de casos sobre la teoría de Kress y Van Leeuwen (1996) del alfabetismo visual: elegí dibujos de las antologías del Hispanic Academic Program y escribí una guía parcialmente estructurada para las entrevistas. Si las respuestas de los participantes fueron consistentes, entonces sugerirían que los dibujos se leyeron para significados específicos. Pensando en las descripciones de los eventos del alfabetismo visual tomados de estas entrevistas, me dirigí a Ángel y le pedí ayuda para que me presentara a estudiantes que estaban creando e interactuando con el arte *lowrider*. Él comentó que mi interés en este arte compaginaba con su deseo de crear una clase en arte *lowrider* dirigida a un grupo de estudiantes susceptibles a faltar a la escuela.

En la segunda etapa de recolección de datos observé, como participante, la clase de arte *lowrider* durante un año. Un reto especial fue cómo recabar datos sobre el contexto del discurso visual latino fuera de la escuela, donde los adolescentes veían íconos similares a los que incluyeron en sus dibujos. Utilizando fondos de una beca para la investigación doctoral, “University of California Linguistic Minority Research Institute Dissertation Research Grant”, compré cámaras de 35mm y se las di a los estudiantes de arte *lowrider*, pidiéndoles que tomaran fotos de las cosas que asociaban con este tipo de arte.

Mis fuentes de datos incluyen dibujos de las antologías HAP; entrevistas parcialmente estructuradas, grabadas y transcritas con los participantes con base en estos dibujos; apuntes de campo de todas las entrevistas e interacciones con las personas asociadas al estudio; y fotografías del arte *lowrider* que tomamos junto con los estudiantes.

### Análisis de datos

En este artículo me enfoco principalmente en los comentarios de Francisco, Alejandro y Pablo sobre el significado que perciben en el dibujo de Alejandro. También utilizo fragmentos de otras entrevistas, fotografías que tomamos y fotocopias de los materiales que recolecté en Oakdale, para demostrar cómo el dibujo de Alejandro es un producto de las tres características del discurso visual latino: la *contextual*, la *intertextual*, y la *social* (Cowan, 2005).

La *característica contextual* explora los contextos contemporáneos donde los jóvenes latinos llegan a conocer los íconos que aparecen en sus obras de arte. En la *característica intertextual*, estos adolescentes utilizan los recursos semióticos de sus ambientes visuales para crear textos visuales que codifican significados específicos que pueden leer quienes conocen la iconología del discurso visual latino. La *característica social* describe los eventos del alfabetismo visual dentro y fuera de la escuela que involucran a los adolescentes latinos en prácticas sociales del alfabetismo visual, que construyen significados culturales y conocimientos que son particulares a los latinos dentro de las estructuras sociales más amplias de las categorías étnicas y raciales de Estados Unidos.

Exploro la característica contextual, tanto el contexto mesoamericano histórico como el contemporáneo de Oakdale, donde se pueden ver los íconos que utilizó Alejandro. En la característica intertextual exploró cómo dibujó íconos para crear un texto visual que codifica un significado particular que pueden leer quienes han sido socializados en este discurso. En la característica social describo las prácticas sociales del discurso según funcionan en Oakdale, y dentro y fuera de la Johnson Middle School.

### Hallazgos

#### La característica contextual

Recordemos que la característica contextual explora los contextos contemporáneos donde los jóvenes latinos conocen los íconos que aparecen en sus

obras de arte. Al moverme dentro del dibujo de Alejandro en la misma dirección que las manecillas de un reloj, compararé los íconos con las fotografías o fotocopias de los objetos que recolecté en su colonia. Estas imágenes documentan la presencia pública de los íconos que aparecen tanto en la colonia de Alejandro como en su dibujo para ilustrar cómo estos íconos están en lugares conocidos entre los habitantes de Oakdale. No estoy afirmando que sean las fuentes verdaderas de las iconografías de Alejandro sino que estoy documentando la presencia de estos íconos en la colonia a través de mis propias observaciones.

El coche *lowrider* en el dibujo de Alejandro es un Chevrolet Impala modelo 1963. El Impala es el predilecto entre los amantes del *lowrider* para hacer sus propias creaciones. La figura 4 es una fotografía de un coche *lowrider* modelo Impala 1963 en las calles de Oakdale, a un par de cuadras de la escuela donde se lleva a cabo el Hispanic Academic Program.

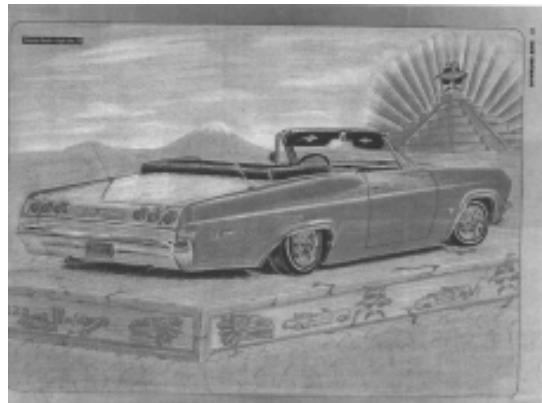
FIGURA 4  
*Impala 1963 lowrider en la calle de Oakdale*



La figura 5 es un dibujo hecho por Francisco Varela y publicado en el número de octubre-noviembre de 1997 de *Lowrider Arte*<sup>10</sup> que muestra un coche *lowrider* Impala 1965 (estacionado sobre un pedestal inscrito con “*lowrider*” y glifos mesoamericanos<sup>11</sup>) con una pirámide en el fondo, como el arreglo en el dibujo de Alejandro.

FIGURA 5

*Dibujo de Francisco Varela publicado en Lowrider Arte, octubre-noviembre, 1997*



La figura 6 es un mural de graffiti pintado por “KRASH” en el lado de un camión que está estacionado detrás de un popular restaurante mexicano en la calle principal de negocios de Oakdale. Al lado izquierdo vemos un guerrero con un tocado de jaguar, en medio y en contra del sol está una pirámide, y al lado derecho, una bandera mexicana ondeando. Aunque los murales son lugares comunes para ver iconografía, no son los únicos espacios públicos que exhiben íconos del discurso visual latino. Muchos jóvenes latinos usan camisetas que tienen este tipo de arte (ver Goldman, 1997).

FIGURA 6

*Mural de graffiti pintado por KRASH en un camión en Oakdale*



La figura 7 es una fotografía de una camiseta que compré en Oakdale. Tiene, en primer plano, la imagen de una mujer azteca sentada encima de un pedestal; usa un tocado de plumas y en el fondo se ven dos pirámides. Estas fotografías y copias ilustran que el coche *lowrider*, la pirámide y los guerreros mesoamericanos con sus tocados característicos se pueden ver en una variedad de maneras –como objetos reales e imágenes en revistas, murales y camisetas– exhibidas y circulando en los espacios públicos de Oakdale.

FIGURA 7  
*Camiseta con imágenes aztecas comprada en Oakdale*



Claramente estos íconos forman parte del ambiente visual de Oakdale. Además, como en el dibujo de *Lowrider Arte*, los jóvenes latinos dibujan estos íconos repetidamente y los combinan para crear “temas que los estudiados de la historia y el arte chicanos (Fregoso, 1993; Goldman, 1997) consideran ser narrativos de la auto-afirmación chicana y mexicano americana” (Grady, 2001:181). A través de la característica contextual del discurso visual latino, vemos que quienes han sido socializados en este discurso ponen atención a sus objetos y, como mencionaré en la próxima sección sobre la característica intertextual, esas personas interpretan los símbolos y los íconos que los practicantes utilizan para construir el significado cultural en textos visuales.

Algunos que conocen el discurso visual latino tienen una teoría de su transcontextualización; de cómo se ha movido a través de los contextos. Le pregunté a Ángel de dónde opinaba que venía el arte *lowrider*, y él explicó cómo el discurso visual latino transcontextualizó, cómo viajó, se integró y perduró. Su comentario es un metadiscurso sobre el dibujo de Alejandro. Ángel toma el pasado compartido –mesoamericano e indígena– invocado por la iconología de Alejandro y lo conecta con su presente como latinos en Estados Unidos y en Oakdale. Hace esta conexión por medio de los procesos sociales del discurso visual latino y la manera que le permite construir una historia cultural latina de Estados Unidos.

[El arte *lowrider*] es de alguna manera una subcultura, pero no porque está tanto en un contexto. Tú sabes, las letras, las imágenes de todo: el simbolismo religioso, los coches, los indígenas, las chicas, los *batos*,<sup>12</sup> la ropa, los apodos, las *placas*,<sup>13</sup> todas esas cosas están tan asociadas. Ahora esto es muy singular y lo aprendí cuando visité a mis familiares en México. Me he dado cuenta que es tan singular de California, tan singular del sur de California, y tan singular de los chicanos y los cholos, pero viene de miles y miles de años de la historia de la humanidad y la evolución. Es interesante porque una gran parte del arte de los períodos, creo que se puede ver esta transformación desde el arte clásico del Renacimiento hasta un arte tipo impresionista, y así. Pero son bastante diferentes y bastante asociados a un cierto cambio o clase, tú sabes, un cambio de la burguesía o algo así. Mientras para mí, yo creo que este [arte *lowrider*] es mucho más, sí. Es casi como si tomaras una piedra sagrada de los mayas, la piedra sagrada maya original, o quizás hasta mejor, un códice, un códice maya sagrado que literalmente se pasaba de la mano de un familiar al siguiente. Cuando digo de mano en mano, podría haber sido de un amigo a otro, pero nunca, sabes, captado de una iglesia o un museo. Así, como eso se vería mil años después, es cómo yo veo este tipo de arte. Es el mismo objeto que expresa el mismo sentido espiritual de tu conexión a la vida que está muy, muy, muy profundamente arraigado, pasado de mano en mano, de generación en generación. Por lo tanto, yo creo que si lo tomas fuera de contexto, sería lo mismo que una sola parte de una receta.

Ángel explica que el discurso visual latino empezó su evolución a partir de los antiguos códices mesoamericanos. La perspicacia de Ángel está de acuerdo con la evidencia arqueológica (figura 3). Los arqueólogos han descubierto

que algunas pirámides icónicas mayas “a menudo se encuentran [como] temas de graffiti, dibujadas en los muros de las grandes ciudades y también en los centros de menor tamaño” (Miller, Martin y Berrin, 2004:19), y que otras se encuentran trazadas en los ladrillos horneados de los mayas: “Sin embargo, cuando los albañiles colocaban estos ladrillos en los muros, no se veía ni una sola marca. ¿Quién grabó o pintó o esculpió estas obras” (p. 155). Sostendría que los mayas que crearon estos íconos estaban extrayendo significado de sus ambientes visuales y haciendo significado a través de las imágenes. En otras palabras, estaban participando en una práctica del alfabetismo muy parecida a la característica contextual del discurso visual latino en Oakdale.

La teoría de Ángel es que el discurso visual latino se ha perpetuado a través de las redes sociales fuera de las instituciones occidentales que conservan el conocimiento cultural. De la misma manera que la historia del arte occidental no se trata solamente de la estética visual en evolución sino también de su entrelazamiento con la clase social y las perspectivas culturales y políticas de la burguesía, el discurso visual latino no es sólo de la iconología en evolución sino también de su entrelazamiento con la clase social y las perspectivas culturales y políticas de los mestizos, de los latinos en Estados Unidos y de los inmigrantes.

Ángel primero clasificó el discurso visual latino como una “subcultura”, sólo para negarlo de inmediato: “pero no porque se encuentra tanto en un contexto”. Implica que la migración de los mestizos no se trata de su entrada y adaptación a un contexto nuevo de dominancia. También se trata de los mestizos que crean y residen en su propio contexto, que Ángel invoca al listar objetos visuales del discurso visual latino: “las letras, las imágenes de todo, el simbolismo religioso, los coches, los indígenas, las chicas, los *batos*, la ropa, los apodos, las *placas*”. Para Ángel, si alguien intentara comprender los dibujos del Hispanic Academic Program, incluyendo el de Alejandro, sin conocer este contexto más amplio de sus orígenes, sus redes sociales y su iconología, sería como si alguien quisiera guisar un platillo con sólo una parte de la receta. Tomar el discurso visual latino fuera de este contexto quiere decir abstraerlo de la dinámica más amplia y más larga de la transcontextualización, de su movimiento geográfico a través de los contextos de Mesoamérica a California y específicamente al sur de California (donde Ángel se socializó en el discurso visual latino). También quiere decir abstraerlo del sincretismo dinámico de la transculturación

que creó identidades culturales “singulares de los chicanos y los cholos”, el arte *lowrider* como expresiones de esas identidades y ambos como manifestaciones del “mismo sentido espiritual de tu conexión a la vida que está muy, muy, muy profundamente arraigado, pasado de mano en mano de generación a generación”.

Probablemente sería imposible tratar de armar una cadena íntegra de artefactos que documenten la evolución de los alfabetismos pictóricos/ideográficos precolombinos hasta el discurso visual latino según se practica en Oakdale hoy en día. Sin embargo, si uno se imaginara una genealogía tal, dado la colonización y la migración, la transculturación y la transcontextualización, entonces el discurso visual latino –en su iconología, prácticas sociales e ideología de una identidad cultural latina que afirma sus raíces indígenas y resiste la asimilación– sería lo que uno podría esperar. Esto parece ser la perspectiva de Ángel: “Si tomaras [...] un códice maya sagrado que literalmente se pasaba de la mano de un familiar al siguiente [...] Así, cómo eso se vería mil años después, es cómo yo veo este tipo de arte”.

El metadiscurso de Ángel, su discurso acerca del discurso visual latino y la transcontextualización, demuestra que él ve la continuidad producida por las formas semióticas circulantes de los íconos y símbolos mesoamericanos, mexicanos y chicanos en el arte *lowrider*. Ángel entiende que este proceso social permitió que la inmaterial cultura indígena se moviera a lo largo del tiempo, a través de los contextos y fuera de la comprensión y alcance de las instituciones que pudieran haber intentado destruirla. Más allá de que sus ideas sobre los enlaces históricos entre los códices mayas y el arte *lowrider*, lo sobresaliente es cómo Ángel construye un pasado mesoamericano que se conecta con un presente en Oakdale así como un futuro donde el discurso visual latino y este tipo de información cultural son centrales para la construcción de identidades culturales afirmantes de parte de algunos adolescentes latinos en Estados Unidos.

### La característica intertextual

En la característica intertextual, los adolescentes latinos hacen uso de los recursos semióticos en sus ambientes visuales para crear nuevos textos semasiográficos e icónicos que codifican significados particulares que pueden leer quienes están familiarizados con este discurso visual. Pero no es suficiente que simplemente utilicen estos íconos sino también deben poseer

conocimientos iconológicos y culturales para construir significados particulares sobre las identidades culturales latinas. Asimismo, el significado de estos textos semasiográficos lo pueden leer solamente los espectadores que comparten tal conocimiento iconológico y cultural. Cuando le enseñé el dibujo de Alejandro a Francisco, quien creó arte *lowrider* desde la escuela primaria hasta sus primeros años en la universidad, dijo:

Encontré éste más interesante porque tiene este componente de lo que podrías interpretar como una educación, o éstos [toca los íconos en el dibujo con el nudillo], averiguando, descubriendo quién eres, ¿verdad? Y aquí tienes lo más viejo, el indígena, ¿verdad? Y luego aquí a través de la cultura de la revolución [mexicana] y estas gentes obviamente estaban luchando por tierra y por todo. Y luego moviendo a algo más moderno ahora porque están dibujando los impalas y está padre. Tienen esta pirámide aquí [tocando la pirámide con el nudillo]. Somos todos parte de esta historia. Entonces está muy interesante.

Francisco está ocupando su conocimiento iconológico para leer el significado del dibujo, consistente con lo que anticipaba su estructura pictórica: que es una narrativa de la afirmación chicana y mexicana que motiva a los espectadores, en este caso los jóvenes de 12, 13 y 14 años que están en el Hispanic Academic Program, para que aprendan la historia chicana. Este mensaje se está comunicando visualmente. Pero luego Francisco hace una pregunta crucial:

Yo sé lo que los dibujos (de la antología HAP) me están diciendo, pero me pregunto qué pensaba la persona que los hizo, si solamente los dibujó. Quiero decir que cada uno de estos dibujos expresa algo, pero me pregunto qué tan consciente estaba esa persona de lo que estaba expresando. Si yo tuviera que decir qué tan consciente estaba yo a esa edad, diría que no estaba consciente. Solamente estaba yo dibujando. Dibujando algo que pensaba que estaba padre, algo que disfrutaba y sólo practicando y dibujando, y tratando de dibujar mejor.

La pregunta de Francisco es si Alejandro estaba construyendo conscientemente un mensaje para aprender la historia chicana o si, simplemente, estaba copiando grupos de íconos que había visto en otros textos visuales, o dibujando íconos y combinándolos en formas que le gustaban y que le parecían interesantes. Cuando tenía la misma edad que Alejandro, Francisco

dibujaba arte *lowrider* porque estaba rodeado por él, porque sus hermanos mayores lo dibujaban y porque le parecía “padre”. Hasta que llegó a la universidad aprendió la importancia de algunos de los íconos, como las pirámides y se dio cuenta de que el arte *lowrider* podría significar algo más:

En ese entonces, yo no estaba muy bien informado acerca de la cultura y todo eso. Entonces yo dibujaba cosas porque me gustaba dibujarlas. Estaban a mi alrededor y mis hermanos las dibujaban, hacía sentido. Pero ahora veo más. Ya que he acabado la carrera y todo, ahora veo mucha importancia, muchas cosas que no habría yo visto antes. Habría pensado que solamente era un dibujo muy “padre” y que lo quería dibujar.

Aunque Francisco no estaba consciente de “estar diciendo” algo con su arte *lowrider*, reconoce la posibilidad de que otros jóvenes lo puedan estar:

Nunca pensé si estoy diciendo algo con eso. Y a lo mejor estoy equivocado con ellos [otros jóvenes que crean arte *lowrider*], porque algunos de los chavos han estado en niveles muy diferentes de los que nunca estuve yo a su edad. Como los impalas aquí. Tú sabes, la gente piensa en *lowrider*, piensa en el Impala casi de inmediato. Entonces es un coche que se dibuja una vez tras otra, y lo ves aquí y allá. Ahora veo yo, y digo, bueno, esto es indígena, tú sabes, mostrando sus raíces, qué tan orgullosos están, las pirámides, algo en qué sentir orgullo. Y antes yo habría dicho, ah, qué padre, pero sin idea de las pirámides y todo eso. Los libros, sí. “Adelante”, seguir moviendo. Por eso encontré éste más interesante, porque tiene este componente de lo que interpretarías como la educación o el descubrimiento, educándote acerca de quién eres.

Como Ángel, el metadiscurso de Francisco acerca del dibujo de Alejandro construye una historia particular: conecta a Mesoamérica (“el indígena”, “esta pirámide”), a través de la historia mexicana (“la cultura de la revolución”), con un Oakdale contemporáneo (“los impalas”), y con el futuro a través del proceso social de los jóvenes latinos que aprenden su historia cultural. Esta historia es relevante para los jóvenes latinos como él “en ese entonces”: “Todos somos parte de esta historia [...] tiene este componente de lo que interpretarías como la educación o el descubrimiento, [enseñándote] quién eres”. Para Francisco, el elemento clave para determinar si la intención del Alejandro fue que su dibujo motivara a los latinos de educarse, es

“AdeLante”. Tuve la oportunidad de preguntar a Alejandro sobre sus recuerdos de haber creado este dibujo y él contestó así:

Cuando lo hice, quería como que hacer algo que inspiraba. A ese fin iba, y lo hice. Me gustan mucho mis raíces y cosas así. Me gusta la historia chicana y cosas así, y todo eso es muy interesante para mí. Debo tener seis o siete libros sobre eso. Quiero decir, si hubiera seguido en la universidad, probablemente habría estudiado eso también. Y mi padre, él hizo esta camiseta y tenía una pirámide con un libro encima. Y yo decía, sabes qué, eso está muy bueno. Voy a tratar de hacer algo así. Y entonces, bueno, pues una pirámide es un poco como una cosa azteca, entonces hice una pirámide con un montón de libros. Y puse un libro que decía “Chicano History.” Esto es importante, saber de dónde venimos. Y quiero decir, ir hacia la meta de estudiar y cosas así, afuera de las pandillas. Hay algo positivo cuando pongo “AdeLante” porque quiere decir adelante, como ir hacia delante. Sólo puse figuras de raíces aquí, como un azteca y el revolucionario, para mostrar un tipo de raíces. Y el coche *lowrider* solamente porque es como una cosa joven. Creo que con eso muchos jóvenes se pueden identificar. Creo que hubieran entendido de qué se trataba, un dibujo acerca de ir hacia adelante y cómo la educación, sólo porque decía “AdeLante” y los libros, y aquí tenía cosas de nuestra cultura. Quiero decir que hasta si no hablaban inglés tan bien, todavía lo podrían entender.

Los comentarios de Alejandro revelan que el significado que Francisco vio en su dibujo fue intencional. Él quiso que motivara a sus pares a aprender la historia chicana. La ventaja de utilizar el alfabetismo semasiográfico es que el mensaje de Alejandro, sin la mediación del idioma, es accesible para todos sus pares en HAP: aquellos que, como él, nacieron en Estados Unidos y los que migraron aquí y todavía “no hablaban inglés tan bien”. Este significado fue inaccesible para Francisco cuando tenía la edad de Alejandro, no porque le faltaba el alfabetismo basado en sistemas alfabéticos, sino que carecía del conocimiento iconológico requerido —que adquirió después por su propio estudio de la historia chicana—. El punto es que la característica intertextual no se trata simplemente de copiar y combinar íconos, sino de cómo los jóvenes latinos adquieren el conocimiento cultural que se representa a través de su uso de íconos. Alejandro me explicó la importancia en su dibujo:

Siempre he admirado a los revolucionarios porque cuando alguien empieza una revolución como que se están enfrentando a la muerte como consecuencia, especialmente en México. Realmente me gusta lo revolucionario y los aztecas como algo fuerte. Son gentes admirables, que a pesar de las consecuencias hicieron lo que tenían que hacer, no sólo para ellos mismos, sino para sus familias y el futuro.

Obviamente, Alejandro no está haciendo uso simplemente de los recursos semióticos de su ambiente visual en Oakdale sino del conocimiento de otras fuentes. En el próximo fragmento, revela que está utilizando su propia experiencia.

Cuando yo era muy chico mis padres me llevaron a la ciudad de México y vimos esas pirámides (ruinas aztecas). Hemos regresado a Cancún y a Chichén Itzá (ruinas mayas) y eran hermosas. Me encantan las pirámides y me encantan las culturas azteca y maya. Realmente me gusta aprender historia. Y siempre me ha gustado la figura del guerrero azteca, como un hombre indígena fuerte. Quiero decir que trató de pelear lo más duro que pudo en contra de los españoles pero ellos tenían espadas y caballos. Siempre admiraba eso como que una figura fuerte. Quiero decir, a lo mejor espiritualmente quisiera ser un guerrero azteca.

En la característica intertextual, Alejandro está utilizando sus viajes a México, sus visitas a las pirámides aztecas y mayas y su conocimiento de la historia mexicana –su orgullo en la valentía de sus ancestros quienes peleaban a nombre de sus familias y generaciones futuras sabiendo de que la consecuencia probable era la muerte– así como una conexión espiritual con su pasado. Claramente, Alejandro a los doce años tenía conocimientos de esos íconos y los utilizaba en los significados visuales, con el intento claro de lo que quería comunicar. Los íconos que dibujó se encontraban en lugares públicos. Su conocimiento anterior de estos íconos fue ampliado por visitas y experiencia dentro de los sitios arqueológicos aztecas y mayas. Al elegir y arreglar los íconos para crear este dibujo y, a través de él, evocar sus experiencias durante sus viajes a México, Alejandro expresó su sentimiento de conexión espiritual a sus ancestros indígenas.

En el metadiscurso de Alejandro sobre su dibujo revela que su mensaje fue intencional: “un libro [...] decía ‘Chicano History’. Esto es importante,

saber de dónde venimos [...] ir hacia la meta de estudiar y cosas así [...] pongo ‘AdeLante’ porque quiere decir adelante, como ir hacia delante [...] un dibujo acerca de ir hacia adelante y relacionado con la educación”. El dibujo es un texto semasiográfico porque codifica ideas acerca de la historia chicana que no tienen la mediación del idioma. El significado de Alejandro fue accesible para todos sus pares del HAP sin tomar en cuenta si hablaban solamente inglés o español o ambos. Como compartían la experiencia de vivir en Oakdale, habían aprendido o podían aprender que su dibujo fue un producto de prácticas culturalmente distintivas del alfabetismo visual, de valorar y hacer significado a partir de las formas semióticas en circulación de las culturas mesoamericanas, mexicanas, chicanas y de los cholos, y que su significado se logra a través de la interacción de íconos, símbolos, imágenes y palabras.

Estos textos visuales evocan los metadiscursos en los lectores, sobre el discurso visual latino, que participan en los procesos sociales de construir una historia cultural propia que es afirmante. Así es como el aspecto no material de la cultura mestiza se transciende y se mueve a lo largo del tiempo. Esta es la característica intertextual, de cómo Alejandro utilizó los recursos semióticos en su comunidad y en su familia para crear un texto visual que comunicaba su significado: que como jóvenes latinos, y sin importar su lugar de nacimiento e idioma materno, los estudiantes inscritos en HAP tienen que aprender su historia cultural, que esta historia es accesible a través de múltiples formas y que el conocimiento de esta historia lleva la promesa de una conexión espiritual a sus raíces indígenas. El texto semasiográfico de Alejandro era legible para otras personas y funcionaba para documentar y establecer ideas acerca de la historia chicana, sus enlaces con la cultura mesoamericana, y su importancia para los jóvenes latinos para avanzar en sus vidas.

### La característica social

La característica social del discurso visual latino identifica los eventos del alfabetismo visual donde los dibujos se crean, se exhiben y se circulan. Describo los eventos donde los adolescentes latinos participan dentro y fuera de la escuela. Al intervenir en ellos, los jóvenes coleccionan los textos visuales que exhiben para reclamar sus identidades culturales y adquirir sus habilidades del alfabetismo visual. Cuando pregunté cuándo y dónde la gente hacía arte *lowrider*, Marisa dijo: “La gente se sentaba

por allí y dibujaba, como cuando te aburrías en las clases, solamente te sentabas ahí y dibujabas cosas como esto. Tú sabes, ¡hey!, mira esto, ¡ah, qué padre!“.

El comentario de Marisa revela que algunos estudiantes recurren al dibujo para responder a la experiencia común de aburrirse en la escuela o para atraer la atención de los demás compañeros. Sus observaciones van acompañadas de una fotografía que tomó un estudiante inscrito en la clase de Arte *lowrider*, de la escuela secundaria Johnson Middle School (figura 8). El fotógrafo me dijo que su amiga siempre dibujaba en una clase en particular; que era una clase “ruidosa” y se iba a un rincón, a donde no la vieran y pudiera dibujar. Cuando le pregunté qué hacían los estudiantes cuando acababan sus dibujos, Marisa dijo:

Los regalabas a alguien y los guardaban en su cuaderno. Los cuadernos tienen un sobrecito transparente y ahí los puedes guardar. O ponerlos en tu casillero [*locker*], en la pared de tu recámara. Se nota con quién te llevas, quién eres. Quiero decir ahí mismo, ¡zas!, tu casillero muestra quién eres, ahí mismo. Y al tener [un dibujo] en tu cuaderno, siempre estás identificado con eso, tú sabes, con tu raza.<sup>14</sup> Te metes a la clase y te sientas con otros estudiantes latinos, te vas a comer y te sientas con ellos, y todos se identifican con estos símbolos, tú sabes, de los coches y los aztecas y cosas así.

FIGURA 8

*Dibujando en una clase en Oakdale*



La descripción de Marisa de guardar dibujos en el cuaderno va con otra fotografía (figura 9). Aquí dos estudiantes de la secundaria en Oakdale están viendo los dibujos del joven, colecciónados en sobres transparentes en su cuaderno. Un hecho importante es que los comentarios de Marisa sugieren que no sólo los íconos tenían el poder de afirmar una identidad cultural latina, sino que los dibujos exhibidos en cuadernos, casilleros y en paredes de recámaras también funcionaban como afirmaciones de la misma identidad. Cuando le pregunté a Marisa quién hizo los dibujos, ella dijo:

Había un muchacho o muchacha en la clase que era muy bueno para dibujar. “OK. ¿Me puedes hacer un dibujo que tenga esto y el otro?, ¿como un coche lowrider y una chica o algo así?” Y decían, “OK”, y te lo dibujaban.

**FIGURA 9**  
*Viendo la colección de arte lowrider  
en un cuaderno del joven, en una escuela en Oakdale*



Ciertas personas se reconocen como buenos dibujantes y se comisionan para quienes tal vez no tengan las habilidades para dibujar bien lo que tienen en mente. Estas relaciones parecen ser de escritores (Kalman, 1999), entre artistas y coleccionistas. Juana se describe como coleccionista: “Yo les pedía dibujarme esto o el otro”. Finalmente le dio un uso social a su

colección: como modelos de estudio y copia para su hermano y los primos de su marido, que se encontraban en el proceso de adquirir sus propias habilidades del alfabetismo visual.

Yo tenía dos archivos con mucho arte. Los guardaba en todos lados, siempre conmigo. Si nos cambiábamos a algún lugar, iba por mis dos archivos y los metía y ahí se quedaban. Pero era chistoso porque muchos de los primos de mi marido veían a veces que yo tenía eso y lo sacaban. Y se lo quedaban viendo, y luego empezarían a dibujar para ver si podían hacer algo así. Empecé a regalarles mis cosas. Ellos sabían qué iban a hacer con ellas. Iban a ver cómo lo dibujaban, o sacar lo que fuera de nuevas ideas. Pero se identificaban con esas cosas. Se las di para que pudieran ver. Pero me quedé con las que más me gustan. Ésas no las iba a regalar.

En su papel de mentora, Juana reconoció los deseos de sus familiares jóvenes de iniciarse en el discurso visual latino, evidenciados por su interés en la colección de dibujos. Ella apoyó su interés al entregar su colección y ellos desarrollaron sus prácticas de alfabetismo visual al estudiar y copiar los dibujos. Juana mostró su dedicación a su papel de mentora al motivarlos: “después de un tiempo, yo decía, bueno pues, dibújame algo. Quiero ver cómo va tu arte”. También sobresaliente en la historia de Juana es que no regaló toda la colección. Es obvio que los dibujos seguían siendo importantes para ella como objetos de valor. Pero dijo Juana que ya no los necesitaba: “Yo decía, bueno pues, tómalo, ya no me hace falta”. Esto implica que Juana ya no siente la necesidad de guardar todos los dibujos para reclamar su identidad cultural. Reconoce que para sus familiares adolescentes estos dibujos son recursos culturales de importancia para aprender de sus raíces y reclamar sus identidades culturales.

Estos eventos del alfabetismo visual –las interacciones centradas en la creación, exhibición y circulación del arte *lowrider*– sugieren que no son solamente los íconos y los dibujos, sino también las prácticas sociales y la participación en eventos del alfabetismo visual latino los que construyen el conocimiento cultural. Tal conocimiento es significativo para algunos jóvenes latinos porque lo utilizan para construir sus identidades culturales.

### **Discusión**

Mis hallazgos revelan que en Oakdale, y probablemente en otras comunidades latinas en Estados Unidos, el discurso visual latino es una forma

distintiva cultural del alfabetismo visual que es parte íntegra de la red social de la comunidad. Alejandro es un practicante del discurso visual latino y su dibujo funciona como un texto semasiográfico icónico; utilizó la naturaleza semiótica de la forma de pirámides mesoamericanas que estaba en circulación para producir un texto que participó en el discurso sobre la historia chicana y la importancia de que los jóvenes latinos en Estados Unidos se eduquen en esta historia.

La representación semiótica de las pirámides mesoamericanas tiene raíces antiguas, igual que las prácticas sociales, de valor social, del discurso visual latino. Más sobresaliente, sin embargo, es que a través del proceso de la cultura acelerativa practicada por Pablo y Alejandro y en los metadiscursos sobre el dibujo de Alejandro, los participantes relacionaron su pasado indígena con su presente en Oakdale y conectaron esta característica con el futuro de los estudiantes latinos de Estados Unidos, quienes están aprendiendo la historia chicana a través de procesos sociales basados en metadiscursos y el discurso visual latino. Esto es la metacultura. El dibujo de Alejandro, el logo de Pablo, el graffiti de las antiguas ciudades mayas, las fotografías, la revista *Lowrider Arte*, la camiseta, las entrevistas y los metadiscursos grabados son artefactos físicos, aunque transitorios, de la cultura latina en Estados Unidos. Lo que transciende es la construcción de una historia mesoamericana, de una historia chicana, de una identidad cultural latina que es joven y abarca el pasado indígena mientras rechaza las connotaciones peyorativas del “indio” (Rodríguez, 1993) y el “cholo” (Cowan, 2005), y los estereotipos de los coches *lowrider* asociados con las pandillas (Cowan, 1999, 2004, 2005). Son estas cosas no materiales de la cultura que se mueven por el espacio y el tiempo como formas abstractas para la producción de los artefactos de la cultura.

### Implicaciones

Al emprender una etnografía del alfabetismo de un discurso visual latino en Oakdale, llegué a entender que el dibujo de Alejandro y las prácticas sociales descritas en las entrevistas funcionan como prácticas del alfabetismo, comunicando “cogniciones compartidas representadas en ideologías e identidades sociales” (Barton y Hamilton, 2000:8). Los que han sido socializados en las prácticas del discurso visual latino en Oakdale tienen acceso a un conocimiento cultural que muchos utilizan para construir identidades que reflejan sus experiencias como jóvenes latinos en Estados Unidos (Cowan, 1999, 2004, 2005). Este es un conocimiento de la frontera, una epistemo-

logía híbrida que utiliza las maneras españolas/latinoamericanas y amerindias de percibir, pensar y saber. Es conocimiento subalterno (Mignolo, 2000) porque existe fuera de las principales instituciones culturales que preservan el conocimiento.

Sostengo que esta constelación de teoría y evidencia empírica no es casual. La existencia de alfabetismos semasiográficos en Mesoamérica antes de la conquista, la presencia del discurso visual latino en Oakdale y el uso que Alejandro hace de este discurso para comunicar visualmente un mensaje de orgullo en sus ancestros indígenas e incentivar a sus pares a aprender de sus raíces, sugieren que el discurso visual latino es un alfabetismo subalterno que evolucionó fuera de la “zona de contacto” (Pratt, 1992:6) del alfabetismo pictográfico mesoamericano y el europeo basado en sistemas alfábéticos, a partir de la conquista (Mignolo, 1995; Saldívar, 2004).

La evidencia que presento aquí sugiere que, si somos sinceros en nuestro intento de hacer la educación en las Américas más equitativa y socialmente justa, entonces las etnografías del alfabetismo en las comunidades indígenas subalternas tienen mucho qué enseñarnos sobre los recursos culturales y el conocimiento que existen en dichas comunidades y que los niños llevan a sus escuelas como recursos para su aprendizaje de la lectura y la escritura. Espero que mi trabajo motive a otros investigadores a emprender etnografías de alfabetismos en comunidades subalternas a través de las Américas y que colectivamente estas etnografías tengan implicaciones de importancia para la investigación educativa y la teoría del alfabetismo en las Américas.

## Notas

<sup>1</sup> Utilizo “latino” para identificar una categoría heterogénea dentro de la estratificación social y étnica de la población de Estados Unidos. “Latino” identifica a personas que vienen de los territorios americanos colonizados por los países latinos, e incluye a quienes hablan o son descendientes de hablantes en español o portugués (Oquendo, 1998: 60).

<sup>2</sup> “Chicano (-a). Según la definición más elemental, un chico es una persona de descendencia mexicana, nacida en Estados Unidos. Históricamente, el término ha tenido una connotación peyorativa. Al final de los años sesenta, los universitarios y jóvenes mexicano-americanos adoptaron el término para identificarse, con énfasis en la auto-determinación y la auto-confian-

za al escoger una identidad propia. Ha llegado a ser un código simbólico que expresa el orgullo cultural hacia la herencia mexicana. Llamarse chico simboliza una solidaridad con el idioma español y el pasado indígena precolombino, además de una comprensión de la opresión racial americana y la discriminación en contra de los mexicano-americanos” (Castro, 2001: 46).

<sup>3</sup> Estos nombres son pseudónimos. Oakdale es un barrio predominantemente latino en Bayside, una ciudad de la clase trabajadora del norte de California.

<sup>4</sup> Empleamos el término de “alfabetismo” para traducir la palabra “literacy” en inglés. Cabe señalar que en español, el concepto de alfabetismo está estrechamente relacionado con procesos de

lecto-escritura alfábéticos, mientras en inglés el de *literacy* últimamente ha abarcado otras “capacidades de comprender y producir,” como seían el “*visual literacy*” o el “*media literacy*”.

<sup>5</sup> Los dibujos con iconografía característica creados por los adolescentes latinos comúnmente se llaman *lowrider art* porque se publican en dos revistas conocidas, *Lowridery Lowrider Arte*.

<sup>6</sup> Un *lowrider* es un coche modificado según la estética de un género personalizado que se asocia con la comunidad mexicano-americana en Estados Unidos. A menudo el coche *lowrider* se baja más cerca del suelo, tiene llantas pequeñas y angostas y se pinta detalladamente con símbolos e íconos visibles en la comunidad.

<sup>7</sup> “The Courtly Art of the Ancient Maya” fue una exhibición en la National Gallery of Art, del 4 de abril al 25 de julio de 2004, en Washington, DC.

<sup>8</sup> “Semasiográfico” combina “la palabra griega *semasia*, que quiere decir ‘significado’ con un estilo de presentación ‘gráfico’ para indicar aquellos sistemas gráficos de comunicación donde los trazos comunican el significado directamente y dentro de la estructura de su propio sistema” (Boone, 1994:15).

<sup>9</sup> Mignolo distingue entre hacer semiosis colonial y estudiar la literatura y el discurso coloniales. La semiosis colonial amplifica el *corpus* y extiende el alcance de las teorías colonial y post-coloniales en las Américas, más allá de la literatura y el discurso coloniales: “Se sugiere la semiosis colonial con el intento de trazar nue-

vamente los límites de un campo de estudio poblado principalmente por textos escritos alfábeticamente por los colonizadores o en sus idiomas de origen, para abrir el campo a su espectro más amplio de interacciones semióticas en los idiomas amerindios y los textos no alfábéticos” (1995:78). En otras palabras, la semiosis colonial incluye textos que reflejan el acomodo o la resistencia a las formaciones discursivas coloniales creadas a través de los alfabetismos híbridos o indígenas.

<sup>10</sup> *Lowrider Arte* se ha publicado desde 1992, cuando los editores de *Lowrider* “decidieron que estaban recibiendo suficiente arte para publicar una revista por separado dedicada totalmente al género del arte *lowrider*” (Grady, 2001:175).

<sup>11</sup> Los glifos son símbolos pictográficos o jeroglíficos.

<sup>12</sup> “Bato” quiere decir *dude* en inglés; un “bato loco” sería *crazy guy* o *cool dude* en inglés, el descendiente del pachuco y familiar cercano del cholo (Castro, 2001:21)

<sup>13</sup> Una *placa* es el nombre de una forma de graffiti donde uno, normalmente el integrante de una pandilla, escribe su apodo y otra información que identifica sus lealtades, afiliaciones y colonia (Castro, 2001:188).

<sup>14</sup> *Raza* es el nombre colectivo que muchos latinos en Estados Unidos emplean para referir a todos los latinos en conjunto, sin tomar en cuenta su nacionalidad; literalmente quiere decir “la raza de gente” (Polkinhorn, Velasco, y Lambert, 1986:54).

## Referencias bibliográficas

- Anzaldua, G. (1987). *Borderlands/La frontera: The new mestiza*, San Francisco: Spinsters/Aunt Lute.
- Barton, D. y Hamilton, M (2000). “Literacy practices”, en D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context*, Londres/ Nueva York: Routledge, pp. 7-15.
- Boone, E. H. (1994). “Introduction: Writing and recording knowledge”, en E. H. Boone y W. D. Mignolo (eds.). *Writing without words: Alternative literacies in Mesoamerica & the Andes*, Durham, NC: Duke University Press, pp. 3-26.
- Brandt, D. y Clinton, K. (2002). “Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as social practice”, *Journal of Literacy Research*, 34(3), pp. 337-356.
- Cowan, P. (1999). “‘Drawn’ into the community: Re-considering the artwork of latino adolescents”, *Visual Sociology*, 14, pp. 91-107.

- Cowan, P. M. (2003). *Lowrider Art: Latino visual literacy and border knowledge*, tesis doctoral, Graduate School of Education, University of California, Berkeley.
- Cowan, P. (2004). "Devils or angels: Literacy and discourse in lowrider culture", en J. Mahiri (ed.), *What they don't learn in school: Literacy in the lives of urban youth*, Nueva York: Peter Lang Publishing, pp. 47-74.
- Cowan, P. M. (2005). "Putting it out there: Revealing latino visual discourse in the Hispanic Academic summer program for middle school students", en B. V. Street (ed.), *Literacies across educational contexts: Mediating learning and teaching*, Philadelphia: Caslon Publishing, pp. 145-169.
- Gee, J. P. (1990/1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (1st edition, 1990), Londres/ Nueva York: The Falmer Press.
- Grady, K. (2002). "Lowrider art and latino students in the rural midwest", en S. Wortham, E. G. Murillo y E. T. Hamann, *Education in the new latino diaspora: Policy and the politics of Identity*, Ablex Publishing, pp. 169-191.
- Grady, K. (2001). 'School made me stupid': *The literacies and learning of immigrant adolescents in a rural midwestern high school*, tesis doctoral, School of Education, Indiana University Bloomington.
- Gruzinski, S. (1992). *Painting the conquest: The mexican indians and the european renaissance*, traducción de Deke Dusinberre, Paris: Flammarion.
- Heath, S. B. (1982). "What no bedtime story means: Narrative skills at home and school", *Language and Society*, 11(2), pp. 49-76.
- Lockhart, J. (1992). *The nahuas after the conquest*, Palo Alto, California: Stanford University Press.
- López, T. (1994). "An aesthetic revealed through the art products of chicano adolescents", *Art and Academe*, 7(1), Fall 1994, pp. 60-71.
- López, T. (1984). *The illustration of ethnography as a research process for identifying artistic and cultural behavior among high school students in a culturally mixed setting*, tesis doctoral en la University of New Mexico, Albuquerque.
- Kalman, J. (1999). *Writing on the plaza: Mediated literacy practices among scribes and clients in Mexico City*, Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*, Londres/Nueva York: Routledge.
- Maybin, J. (2000). "The new literacy studies: Context, intertextuality, and discourse" en D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (eds.) *Situated literacies: Reading and writing in context*, (pp. 197-207), Londres/Nueva York: Routledge.
- Mignolo, W. D. (1995). *The darker side of the renaissance: Literacy, territoriality, and colonization*, Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Miller, M.; Martin, S. y Berrin, K. (2004). *Courtly art of the ancient maya*, San Francisco: Fine Arts Museums of San Francisco/Thames & Hudson.
- Ortiz, F. (1947/1995). *Cuban counterpoint: Tobacco and sugar*, Durham, North Carolina/Londres: Duke University Press.
- Phillips, S. (1983). *Invisible vulture*, Waveland Press.

- Pratt, M. L. (1992). *Imperial eyes: Travel writing and transculturation*, Londres/Nueva York: Routledge.
- Rodríguez, R. (1993). *Days of obligation: Arguments with my mexican father*, Nueva York: Penguin Books.
- Saldívar, J. D. (2004). “Response to ‘devils or angels’”, en J. Mahiri, (ed.) *What they don’t learn in school: Literacy in the lives of urban youth* (pp. 75-77), Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Street, B. V. (2003). “What’s ‘new’ in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice”, *Current issues in comparative education* [Online], 5(2), disponible en: <http://www.tc.columbia.edu/cice/articles/bs152.htm>
- Swerdlow, J. L. (1999). “The power of writing”, *National Geographic*, 196(2), pp. 110-132.
- Vigil, J. D. (2002). “Community dynamics and the rise of gangs”, en M. M. Suarez-Orozco y M. M. Peaz (eds.) *Latinos: Remaking america*, Berkeley, California: University of California Press, pp. 97-109.

**Artículo recibido:** 10 de enero de 2007  
**Dictamen:** 15 de marzo de 2007  
**Segunda versión:** 15 de mayo de 2007  
**Aceptado:** 25 de mayo de 2007

*Traducción:* Trena Brown