

TRANSITAR Y APRENDER DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA: LA RELACIÓN DE LOS JÓVENES CON LA CULTURA VISUAL COMO ESPACIO DE POSIBILIDAD Y AUTORÍA¹

FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ

UNIVERSITAT DE BARCELONA

RESUMEN

Este artículo parte de la preocupación por cómo la escuela secundaria responde (o no) a las necesidades de aprender de los jóvenes en un mundo cambiante. Para explorar esta inquietud, en la primera parte se da cuenta de cómo hemos investigado las relaciones de los jóvenes con el saber a partir de la realización de relatos biográficos. En la segunda parte se introduce un proyecto actualmente en curso que afronta, desde la perspectiva de los alfabetismos múltiples, cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela. Finalmente, y desde este contexto, se explora la relación de los jóvenes con la cultura visual. Este recorrido nos lleva, además de a compartir modos de investigar con jóvenes, a asumir la importancia de la relación pedagógica en los procesos educativos, dentro fuera de la escuela.

Palabras clave: alfabetismos múltiples, relatos biográficos, aprender dentro y fuera de la escuela, educación de la cultura visual, escuela secundaria.

ABSTRACT

This article tries to respond our concern on how secondary school responds (or not) to the learning needs of young people in a changing world. To explore this situation, in the first part is presented how we have investigated the relationships of young people with savoir through biographical narratives. The second part introduces an ongoing project that faces, from the perspective of multiple literacies, how young people learn in and out of school. Finally, we explore the relationship of young people with visual culture. This journey takes us, to investigate ways of sharing with young people and assume the relevance of the pedagogical relationship in educational processes in and out of school.

Key words: multiple literacies, biographical narratives, learning in and out of school, visual culture education, secondary school.

¹ Este texto está relacionado con el proyecto "Vivir y aprender con nuevos alfabetismos dentro y fuera de la escuela secundaria: aportaciones para reducir el abandono, la exclusión y la desafección escolar de los jóvenes". Ministerio de Ciencia e Innovación. EDU2011-24122. 2012-2014.

LA RELACIÓN DE LOS JÓVENES CON EL APRENDIZAJE Y LA ESCUELA SECUNDARIA

Hace una década, con la voluntad de dar respuesta al persistente lamento sobre el fracaso escolar en la escuela secundaria, comenzamos, en el seno del grupo Esbrina², a cuestionar este discurso centrado en la carencia individual, a partir de explorar y aprender de la relación de los jóvenes con diferentes experiencias de saber (Charlot, 1997). Este interés tuvo un antecedente en el estudio “El papel de la escuela primaria en la construcción de la subjetividad” (BSO2003-06157) (2003-2006) en el que indagamos cómo la escuela primaria contribuye a la creación de subjetividades en los niños y las niñas, a partir del vínculo que establecen los saberes y las relaciones que la escuela les plantea (Hernández, 2010a).

El siguiente paso fue la realización del proyecto “Hacia una escuela secundaria inclusiva: saberes y experiencias de jóvenes en situación de exclusión” (2006 ARIE10044) en el que cuestionamos algunas explicaciones reproductoras, basadas en la influencia de la clase social y en la carencia individual, relacionadas con el fenómeno del fracaso escolar en secundaria. El camino que nos permitió recorrer esta exploración provino de la realización de una serie de historias biográficas con un grupo de jóvenes (Hernández, 2011a). Al margen de otras consideraciones (posicionales y metodológicas de los investigadores) que en este proyecto se pusieron de manifiesto, su realización nos permitió cuestionar la narrativa sobre el fracaso escolar y su consideración como un problema ‘de’ los jóvenes y de sus circunstancias biográficas. Además de posibilitarnos iniciar un camino en el que aprendimos a dar cuenta de lo que sucede cuando nos ponemos *en relación* con los jóvenes. Ese ponerse en relación nos ha llevado no sólo a replantear lo que significa investigar *sobre* los jóvenes, cuestionando con ello las miradas disciplinares que les clasifican y generalizan (Hernández, 2011b), sino también a prestar atención al lugar en el que situamos al Otro en el proceso de investigación (Padilla y Hernández, 2011).

El desarrollo de este proyecto nos sirvió de base para la investigación “Repensar el éxito y el fracaso escolar de la Educación Secundaria desde la relación de los jóvenes con el saber (EDU2008-03287) (2008-2011) en la que se explora los vínculos y tensiones de dos grupos de jóvenes considerados como de éxito y de fracaso escolar con la escuela secundaria, a partir del diálogo que construimos con sus narrativas biográficas (Contreras, 2011; Hernández, 2011c; Hernández y Padilla, 2011). Esta tarea vino acompañada de la recopilación y análisis de evidencias obtenidas a partir de un cuestionario adaptado del que se utilizó en el proyecto europeo EMCOPAS al que respondieron 710 estudiantes de secundaria de diferentes comunidades autónomas. En este cuestionario se explora su experiencia en la escuela secundaria y otros aspectos como su relación con el aprendizaje, la manera de estudiar, sus vínculos familiares y sociales,... Lo que emerge de estas dos investigaciones interrelacionadas es que las escuelas secundarias, de las que se espera que sean lugares que preparen a los jóvenes en la adquisición de múltiples habilidades y destrezas para afrontar los desafíos de un mundo de trabajo cambiante, al tiempo que promueven valores de cohesión social y de inclusividad. Sin embargo, por la manera en que están organizadas y el enfoque fragmentario de las disciplinas que transmiten, no facilitan que estos objetivos se puedan cumplir.

Algunos trabajos que se mueven en una dirección similar a la nuestra nos hablan de que los estudiantes “describe class cutting as a reaction to educational structures that are sterile, bureaucratic, disrespectful of student’s pedagogical preferences or goals, and that do not value student contributions” (Fallis & Opatow, 2003:108); y que el hecho de dejar la escuela es “made consciously and

² Ver la web del grupo en <http://www.ub.edu/esbrina/index-es.html>

often amount to the perceived cultural irrelevance of the school and an absence of respect by the schools for the lives, experiences and aspirations of young people” (Smyth, 2005:121).

Ante esta situación decidimos explorar cómo los jóvenes se relacionan y aprenden con los diferentes alfabetismos dentro y fuera de la escuela secundaria.

LOS ALFABETISMOS MÚLTIPLES Y EL APRENDIZAJE DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA

¿Por qué introducir los alfabetismos múltiples en relación a cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela secundaria? La pregunta no se responde sólo desde la pedagogía o desde las diferentes disciplinas escolares, o pensando que hay que introducir nuevas competencias como un reflejo de las preocupaciones de expertos y sus agendas para las políticas educativas o de investigación. Habría que mirar hacia el exterior de la Escuela, pues como señala Kress (2008:1) “no se puede pensar sobre alfabetismo de forma aislada, al margen de una amplia serie de factores sociales, tecnológicos y económicos”. Para ello es importante destacar algunos elementos clave de la genealogía de los alfabetismos múltiples.

Si tuviéramos que plantear algunos ejes desde los que situar esta emergencia, habría que considerar por un lado, el impacto que tuvo la revisión que el New London Group (1996) llevó a cabo sobre lo que significa la enseñanza y el aprendizaje de la lengua (la alfabetización) en una época de cambios económicos, sociales y tecnológicos. En un tiempo donde no sólo es importante –siguiendo a Freire- aprender a leer (descifrar) los textos, sino a interpretar el mundo para actuar en él desde una concienciación que posibilite la emancipación y la autoría (Patel y Bean, 2007; Cole y Pullen, 2010).

Vinculado a esta primera aproximación surge la necesidad de ampliar la noción de ‘literacy’ (alfabetismo, letramento) en relación a los cambios en las sociedades contemporáneas, en particular a la transformación que se produce al pasar de tener unos conocimientos e informaciones en soporte analógico, a presentarlos en soporte digital. En este marco, la alfabetización se replantea, pues, la identificación de códigos y elementos de lenguaje resulta no solo inadecuada desde un punto de vista teórico, sino insuficiente para relacionarse con la complejidad que conllevan las actuales representaciones y tecnologías visuales, aurales (sonidos), performativas y escritas. Sobre todo si lo que se pretende es que los aprendices comprendan la naturaleza contextual de los discursos, y las maneras de ser, hacer y actuar para determinados participantes en determinadas situaciones (Barton, Hamilton y Ivani, 2000; Coiro, Knobel, Lankshear y Leu, 2008).

De esta manera, la perspectiva de los alfabetismos múltiples nos brinda un punto de partida para iniciar algunos cambios radicales en la enseñanza y el aprendizaje, al tiempo que nos mantienen en guardia en las opciones, exploraciones y caminos que seguimos frente a las posturas que tratan de canonizar bajo un nuevo nombre las políticas que estaban vinculadas a una ‘educación alfabetizadora’ (liferacy education’) (Matthews, 2005). Especialmente en aquellas que reducen la problemática de la construcción de sentido a una cuestión de método o de estrategias de enseñanza.

Desde este punto de vista, la noción de ‘alfabetismos múltiples’ hace referencia en un sentido amplio, y tal y como lo sintetiza Matthews, al impacto de la nueva economía y las actuales condiciones culturales en las que las personas han de saber para dar sentido al mundo, a ellos mismos y a los otros. En este marco, dado que la comunicación (o el ruido informativo) se mueve a través de nue-

vos textos y medios, y debido a que ‘el alfabetismo’ tiene lugar, además de en medios escritos, a través de medios visuales, de audio, gestuales y multimedia, se hace necesario cambiar el cómo pensar lo que quiere decir ‘alfabetismo’ y las prácticas que lo promueven. El estudio y debate sobre la adquisición e importancia de los múltiples analfabetismos capta la variedad de los contextos donde los jóvenes inician, desarrollan y elaboran procesos de aprendizaje, ambos dentro y fuera de la escuela. Mientras anteriormente se usaba el término analfabetismo para definir la capacidad de leer y escribir, ahora el concepto refiere a la construcción y aplicación de conocimiento en diferentes áreas.

El campo de los *nuevos estudios sobre los alfabetismos* (New Literacy Studies) ha tenido un notable impacto en cómo entendemos el binomio alfabetismo/analfabetismo en la Escuela (Heath, 1983; Barton, 1994; Street, 1995; Cope y Kalantzis, 2000; Gee, 2004; Street, 2005). Este marco de trabajo hace hincapié a la relación del analfabetismo con las prácticas sociales, culturales, institucionales o políticas y ha contribuido a una visión expandida del alfabetismo. Este posicionamiento implica que los actos de leer y escribir tienen que ver no sólo con el lenguaje verbal sino también con los valores y nociones que reconocen o legitiman ciertas identidades, acciones y procesos de aprendizaje (Street, 2003).

De esta manera, cuando hablamos de nuevos o múltiples alfabetismos, invitamos a una discusión sobre la legitimación e identificación de los procesos de aprendizaje y la construcción de la subjetividad de los aprendices. Además de cuestionar atribuciones como la de fracaso escolar (Knobel, 2001). Esto afecta a cómo tienen lugar las prácticas alfabetizadoras en la escuela, no sólo en relación con la lectura y la escritura, sino también respecto a otros alfabetismos (visual, aural, medial, digital, corporal, comunicacional,...) (Cushman, Kintgen, Kroll, y Rose, 2001; Faulkner, 2005).

Un área de investigación que tiene una larga tradición dedicada a la exploración de estas cuestiones es el estudio del alfabetismo digital en los jóvenes (Alvermann, 2001, 2002; Luke, 2002; King y O’Brien, 2002; Chandler-Olcott y Maher, 2003.; Gee, 2003; Thomas, 2007). Aunque reconocemos que “múltiples” o “nuevos alfabetismos” no son sinónimos con “alfabetismo digital”, en muchas ocasiones los estudios que tratan este tema en particular hablan de la experiencia de jóvenes dentro y fuera de la escuela (Dillon y Moje, 1998; Hull, y Schultz, 2001a, 2001b; Patel Stevens, 2005b; Cushman, Barbier, Mazak y Petrone, 2006; MORI, 2006). De hecho, la proliferación y los nuevos usos de las TIC han inspirado las investigaciones recientes sobre la cultura juvenil y las formas de aprendizaje (Howe y Strauss, 2000; 2003; Lenhart, Rainie. y Lewis, 2001; Veen y Vrakking, 2003; Oblinger y Oblinger, 2005; Carstens y Beck, 2005; CIBER Group, 2008; Digital Youth Research³).

En este marco, Internet se ha convertido en un medio fundamental para la comunicación y la expresión. En los últimos años, hemos visto que para los jóvenes que tienen cada vez más acceso al Internet (a través de los móviles, portátiles, etc.), las redes sociales, los juegos en línea y las páginas web dedicadas al intercambio de vídeo y otros medios se han convertido en una parte central de su socialización (It , Sonja y Bittanti, 2009; Buckingham, 2000). La Web 2.0 introduce grandes cambios en nuestra manera de entender y usar la tecnología. Ahora Internet es, más que un medio de comunicación unidireccional, es un lugar donde los usuarios también podemos ser autores.

Tal y como señalan Kafai y Peppler (2011) y evidencia la observación diaria de quienes se relacionan con los jóvenes, estos no sólo consumen los media cuando se encuentran en Internet y comparten

³ Ver <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/>

información en las redes sociales, sino que producen contenidos cuando contribuyen y participan “en blogs, diseñan animaciones, gráficos y producciones de vídeo” (Kafai y Peppler 2011:89). Este territorio expandido de los media plantea la necesidad de ampliar la consideración de lo que puede significar una ‘participación crítica’ en el alfabetismo de los nuevos medios, en la medida en que extiende a los nuevos textos de la era digital la conocida propuesta planteada por Freire y Macedo (1987) de que “la lectura del *mundo* precede a la lectura de la *palabra*”.

En este sentido de abrir la dimensión de la alfabetización a los nuevos medios y de explorar cómo los jóvenes aprender en estos contextos, Jenkins, Clinton, Purushotma, Robinson y Wiegel (2006), en su esfuerzo por mapear las competencias que se requieren en este nuevo territorio, incluyen diseños creativos, consideraciones éticas y habilidades técnicas, a la hora de captar la conexión expresiva e intelectual de los jóvenes con los nuevos medios. De este manera, el movimiento DIY (do-it-yourself) ha puesto en el centro de los intereses de investigadores y educadores los modos de participación de los jóvenes en acciones de DIY en las que, además de incorporar las artes y las nuevas tecnologías, dedican de manera voluntaria su tiempo en un aprendizaje intenso en el que afrontan técnicas complejas relacionados con la edición de películas, robótica, escritura de novelas además de acoger otras actividades a través de diferentes redes de DIY (Kafai y Peppler 2011:89). Esta situación plantea la necesidad de ir más allá de las que han sido las consideraciones que han guiado la educación y los alfabetismos de los nuevos medios. Especialmente la de desarrollar posicionamientos críticos ante lo que venía dado por la industria del entretenimiento y del consumo, para adentrarse en el terreno poco explorado de la consideración de los jóvenes como productores creativos y miembros de lo que se ha venido a denominar ‘navegación transmedia’ (Jenkins, 2006). De la misma manera, hay que incorporar a la agenda la noción de ‘cultura de participación’ que cuestiona la tradicional división entre emisor/receptor, y que favorece las habilidades de participación y colaboración: “hablar como escuchar, escribir como leer, producir como consumir! (Jenkins, 2006: 2).

Este enfoque puede ofrecer nuevas oportunidades para el trabajo creativo y colaborativo, al tiempo que apoya la actividad megacognitiva y la autoregulación del aprendizaje (Hsu et al., 2009). Sin embargo, tal como muestra la figura 1, los cambios en el uso y el acceso a nuevas tecnologías han tenido poco impacto en la Escuela, donde vemos que la gestión del conocimiento, el tipo de competencias que se enseñan y la forma de enseñarlas no han afectado a la “gramática de la escuela” (Tyack, y Tobin, 1994; Cuban en Hernández y Sancho, 2011).

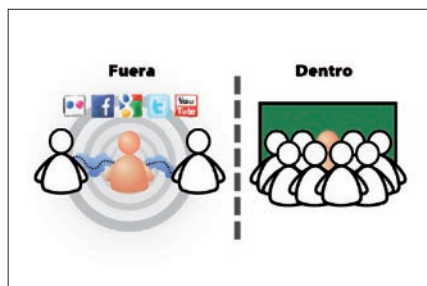


Figura 1: El dentro y el fuera de la escuela

La diferencia entre el uso de los nuevos medios por parte de jóvenes dentro y fuera de la escuela representa dos culturas distintas, cada una con diferentes expectativas respecto a cómo se debe desarrollar una relación con el conocimiento (King & O'Brien, 2002). Por un lado, en la *datasphere*

(Rushkoff, 1994), jóvenes expertos en la utilización de las TIC usan múltiples alfabetismos y diferentes medios. Su consumo selectivo les permite dotar sentido de información aparentemente fragmentada y dispersa. Por otro lado, en la cultura escolar el conocimiento existe como producto limitado en el que los maestros no sólo regulan el contenido y formato de la información disponible pero también, suelen indicar qué se debe pensar de la información presentada.

Entre estas dos esferas, a veces contrapuestas, otras completarías transitamos y la relación con la cultura visual adquiere otra dimensión, que puede vincularse a las aportaciones derivadas de la perspectiva de los alfabetismos múltiples y de la investigación sobre cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela.

LA EDUCACIÓN DE LA CULTURA VISUAL COMO ESPACIO PARA LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

La cultura visual, su estudio y su vinculación con prácticas pedagógicas, ha formado parte de mi trayectoria desde que en 1997 publiqué el libro *Educación y cultura visual* (Hernández, 1997). En este tiempo he recorrido diferentes posiciones que me han permitido transitar desde una postura inicial que consideraba, como en su día señaló Mitchell, a la cultura visual como el campo de artefactos, representaciones y relatos que se investiga desde los estudios de cultura visual, hasta la posición actual desde la pongo el énfasis en los procesos relacionales que los sujetos llevan a cabo en diferentes entornos y mediante los cuales se reconocen, autorizan o resisten (Hernández, en prensa).

En este trayecto he ido posibilitando la producción de experiencias educativas que he vinculado a pedagogías de la cultura visual (Hernández, 2010) y que me han permitido transitar por las posibilidades y dificultades que el abordaje relacional de la cultura visual ofrece para construir otra narrativa para la educación (en la escuela, en los museos, en la universidad,...). En medio de esta historia, y en lo que se refiere a la investigación con los jóvenes, he transitado –como se ha indicado en la primera parte de este trabajo- desde una posición que trataba de tomarlos como ‘objeto’ de estudio a otra, desde la que busco, junto a otros colegas, generar alternativas que permitan que la investigación se lleve a cabo ‘con’ los jóvenes.

Pero lo que me interesa ahora es explorar la noción de cultura visual como proceso de relación.. Un punto de partida para esta aproximación se plantea cuando nos preguntamos cuáles son las miradas subjetivas, y por tanto culturales, que se derivan de las aproximaciones y producciones de los jóvenes a los medios digitales y la cultura visual. Surgen entonces dos modos de relación e investigación con la cultura visual:

- Qué miradas culturales propicia.
- Qué experiencias de subjetividad media.

Articular el sentido de la cultura visual de esta manera supone aproximarse a las prácticas de navegación transmedia y la ‘cultura de participación’ estableciendo ese cruce entre mirada cultural (visualidad) y subjetividad (qué dice de quien mira y construye los relatos visuales).

Con este acercamiento no sólo se pretende volver sobre la propia mirada para contarse de nuevo en un ejercicio de reflexividad. Sino tomar un trayecto que permita, a partir de las conversaciones de y con los jóvenes, proyectar visualmente ese tejido de visualidades y subjetividades.

Esta aproximación permite desplazar la posición que sostiene que la cultura visual son los objetos y artefactos visuales que miran o realizan los jóvenes, y pasar a centrar nuestro interés en las relaciones que mantienen con sus producciones y las relaciones desde las que se constituyen con otros colegas en los procesos de intercambio (por ejemplo en las prácticas DIY).

Esto nos lleva de tomar una perspectiva de indagación, en la que no sólo compartimos y proyectamos las reapropiaciones de los relatos que tienen lugar cuando los jóvenes se presentan como productores de cultura visual, sino a considerar que quizá lo importante no sea tanto hacer con,... sino ser con.

Desde esta posición considero que el visualizador (que también es productor) es alguien que forma parte de lo que ve y hace, que nutre las historias y no sólo las recoge y comparte. Lo que se persigue no es tanto capturar la realidad, la verdad de las imágenes, como producir y desencadenar nuevos relatos, es decir, “contar una historia que permita a otros contar(se) la suya” (Hernández, 2008: 97). De esta manera la pedagogía y la investigación sobre las experiencias de relación de los jóvenes con la cultura visual se convierte en una oportunidad para generar relatos alternativos que posibiliten expandir el sentido de la educación de las artes visuales y de lo que sucede en la escuela y en otras instituciones educativas. Nos lleva a poner el foco de nuestro interés en las relaciones de subjetividad de los jóvenes, y considerarlo como un espacio central para explorar, debatir y generar relatos visuales y performativos que dialogan y contesten a los hegemónicos. Lo que reafirma la opción de que la cultura visual además de hablar desde otro lugar del arte –y de otras prácticas de visualización- también impulsa la realización de proyectos y prácticas generadas como procesos de indagación.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- ALVERMANN, D. (2001). Reading adolescents' reading identities: Looking back to see ahead. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 676-690.
- ALVERMANN D. (2002). *Adolescents and Literacies in a Digital World*. New York: Peter Lang.
- BARTON, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- BARTON, D., HAMILTON, M., & IVANIC, R. (Eds.) (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge.
- BUCKINGHAM, D. (2000). *After the death of childhood. Growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press.
- CARSTENS, A. y BECK, J. (2005). Get Ready for the Gamer Generation. *TechTrends*, 49(3), 22-25.
- CHARLOT, B. (1997). Da relação como saber. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- CIBER group (2008). Information behaviour of the researcher of the future. Disponible en: <http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/resourcediscovery/googlegen.aspx>. Consultado el 13 de marzo de 2008.
- COIRO, J., KNOBEL, M., LANKSHEAR, C., LEU, D. (Eds.). (2008). *Handbook of research on new literacies*. New York: Lawrence Erlbaum.
- COLE, D. & PULLEN, D. (2010). *Multiliteracies in motion*. Routledge. New York and London.
- CONTRERAS, J. (2011). Cuestiones educativas en la investigación 'con' jóvenes. En Hernández, F. (coord.) *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. (pp.51-64). Barcelona: Repositorio digital de la Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/17362>
- COPE, B., & KALANTZIS, M. (Eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge.
- CUSCHMAN, E., BARBIER, S., MAZAK, C. & PETRONE, R. (2006). Family and community literacies. En P. SMAGORINSKY (Ed.), *Research on Composition: Multiple Perspectives on Two Decades of Change*. (187-216). New York, NY: Teachers College Press.
- CUSCHMAN, E., KINTGEN, E., KROLL, B., & ROSE, M. (Eds.). (2001). *Literacy: A Critical Sourcebook*. Boston, New York: Bedford, St. Martin's.
- CHANDLER-OLCOTT, K. & MAHER, D. (2003). Tech-Savvies Meets Multiliteracies: Exploring Adolescent Girls' Technology-Mediated Literacy Practices. *Reading Research Quarterly*, 38 3, 356-385.
- DILLONI, D. R. & MOJE, E. B. (1998). Listening to talk of adolescent girls: Lessons about literacy, school, and life. En D. E. ALVERMANN (Ed.), *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives*. (193-222). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- FALLIS, K. & OPOTOW, S. (2003). Are students failing school or are schools failing students? Class cutting in high school. (Youth Confronting Public Institutions). *Journal of Social Issues*, 59 (1), 103-121.
- FAULKNER, V. (2005). Adolescent Literacies within the Middle Years of Schooling--A Case Study of a Year 8 Homeroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49 (2) 108-117. En FREIRE, P. y MACEDO, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- GEE, J. P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. New York: Routledge.
- (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- HEATH, S.B. (1983). *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HERNANDEZ, F. & SANCHO, J.M. (2011). Larry Cuban. La introducción de las TIC no demuestra que el alumnado aprenda mejor. *Cuadernos de Pedagogía*, 411 (Abril), 40- 45.
- HERNANDEZ, F. (1997). *Educación y cultura visual*. Morón de la frontera, Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- (en prensa). Las pedagogías de la cultura visual como lugares de posibilidad para construir espacios de relación. En L. CHARREU & F. HERNANDEZ (Coords.). *Cultura Visual: Leituras (a partir de una perspectiva educativa)*.

- (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Educação e Realidade*, 30(2), 9 – 34.
- (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- (coord.) (2010a). *Aprender a ser en la escuela primaria*. Barcelona: Octaedro.
- (2010b). *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- (coord.) (2011). *Per a una escola secundària inclusiva: sabers i experiències de joves en situació d'exclusió*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Repositorio digital. <http://hdl.handle.net/2445/1596>
- (2011a). A cultura visual como um convite à deslocalizao do ohla e ao reposicionamento do sujeito. En R. MARTINS & I. TOURINHO, I. (Orgs.) *Educação da cultura visual. Conceitos e contextos* (31-49). Santa María, Brasil: Editora da Universidade Federal de Santa Maria.
- (2011b). La investigación sobre y con jóvenes: entre la romantización y el desafecto. En F. HERNANDEZ, (coord.) *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. (pp.16-23). Barcelona: Repositorio digital de la Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/17362>
- (coord.) (2011c). *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. Barcelona: Repositorio digital de la Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/17362>
- HERNANDEZ,, F. y TORT, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49/8 – 10 de julio de 2009. <http://www.rioei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>.
- HOWE, N. y STRAUSS, W. (2000). *Millennials Rising: The Next Great Generation*. New York: Vintage Original.
- (2003). *Millennials Go to College: Strategies for a New Generation on Campus*. Washington, DC: American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers
- HSU, Y-C; CHING, Y-H; & GRABOWSKI, B (2009). Web 2.0 Technologies as Cognitive Tools of the New Media Age. En L. HIM & R. SUBRAMANIAM (eds), *Handbook of research on new media literacy at the K-12 level*. (355-371). Hershey PA: IGI Global.
- HULL, G. & SCHULTZ, K. (2001a). Literacy and learning out of school: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 71(4), 575-611.
- (2001b). *School's Out: Bridging Out-of-School Literacies with Classroom Practice*. New York: Teachers College Press.
- ITO, M. ; SONJA B. y BITTANTI, M. (2009). *Hanging out, messing around, and geeking out: kids living and learning with new media*. Boston: MIT Press.
- JENKINS, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- JENKINS,, H., CLINTON, K., PURUSHOTMA, R., ROBINSO, A.J. & WIEGEL, M. (2006). *Confronting the challenge of participatory cultura: Media education for the 21st century*. Chicago, IL: MacArthur.
- KAFAI, Y.B. & PEPPLER, K. A. (2011). Youth, Technology, and DIY: Developing Participatory Competences in Creative Media Production. *Review of Research in Education*, 35, 89-119.
- KING, J.R. & O'BRIEN, D.G. (2002). Adolescents' Multiliteracies and their Teachers' Needs to Know. Toward a Digital Détente. En D. ALVERMANN (ed.) *Adolescents and Literacies in a Digital World*. (40-50) New York: Peter Lang Publishing Inc.
- KNOBEL, M. (2001). "I'm not a pencil man": How one student challenges our notions of literacy "failure" in school. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(5), 404-414.
- KRESS, G. (2008). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- LENHART, A., RAINIE, L. y LEWIS, O. (2001). *Teenage Life Online: The Rise of Instant-Message Generation and the Internet's Impact on Friendship and Family Relationships*. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project.
- LUKE, C. (2002). Re-crafting Media and ICT Literacies". En *Adolescents and Literacies in a Digital World*. En D.E. ALVERMAN (ed) *Adolescents and Literacies in a Digital World*. (132-146). New York: Peter Lang Publishing Inc.

- MATHEWS, J. (2005). Visual Culture and Critical Pedagogy in 'Terrorist Times'. *Discourse. Studies in the cultural politics of education*, 26 (2), 203-205.
- MORI (2006). Young People and the Media. <http://www.ipsos-mori.com/polls/2005/pdf/young-people-now.pdf>. (Consulta: 2-3-2007).
- NEW LONDON GROUP (Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J. et al) (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 1, 60-92.
- OBLINGER, D., & OBLINGER, J. L. (Eds.). (2005). *Educating the Net Generation*. Washington, DC: Educause.
- PADILLA PETRY, P. y HERNANDEZ, F. (2011). La relación con el Otro en una investigación educativa con jóvenes, *Educação Unisinos*, 15 (3), 233-240. Se puede consultar en: <http://www.unisinos.br/revistas/index.php/educacao/article/view/836/545>
- PATEL STEVENS, L. (2005b) ReNaming "Adolescence": Subjectivities in Complex Settings. En J.A. VADEBONCOEUR y L. PATEL STEVENS (eds) *Re/constructing 'the adolescent': sign, symbol, and body*. (pp.271-282). New York: Peter Lang.
- PATEL STEVENS, L. y BEAN, Th. (2007). *Critical Literacy*. Londres, Sage.
- RUSHKOFF, D. (1994). *The genX reader*. New York: Ballantine Books.
- SMYTH, J. (2005). An argument for new understandings and explanations of early school leaving that go beyond the conventional. *London Review of Education*, 3(2), 117-130.
- STREET, B. (1995). *Social literacies: Critical approaches to Literacy in development, ethnography, and education*. London: Longman.
- (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- (2005). Recent Applications of New Literacy Studies in Educational Contexts. *Research in the Teaching of English*, 39(4), 417-423.
- THOMAS, A. (2007). *Youth Online: Identity and Literacy in the Digital Age (New Literacies and Digital Epistemologies)*. Peter Lang Publishing Inc.
- TYACK, D. y TOBIN, W. (1994). The "grammar" of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453-479.
- VEEN, W. & VRAKKING, B. (2006). *Homo Zappiens: Growing Up in a Digital Age*. London and New York City: Continuum International Publishing Group.