

# DE LOS NUEVOS ESTUDIOS DE LITERACIDAD A LAS PERSPECTIVAS DECOLONIALES EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE LITERACIDAD

DOS NOVOS ESTUDOS DE LETRAMENTO ÀS PERSPETIVAS DECOLONIAIS NAS PESQUISAS  
SOBRE O LETRAMENTO

FROM NEW LITERACY STUDIES TO DECOLONIAL PERSPECTIVES IN LITERACY RESEARCH

## Gregorio Hernández Zamora

Ph. D. in Language, Literacy, and Culture, Universidad de California en Berkeley. Profesor-investigador, departamento de Educación y Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana, México. Calzada del Hueso 1100, Coyoacán, CDMX, CP 04960 [grehz@yahoo.com](mailto:grehz@yahoo.com) <https://orcid.org/0000-0003-3364-0939>

## RESUMEN

Mediante una extensa revisión de literatura, este artículo traza la historia de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), desde su origen en el mundo anglosajón en la década de 1980 hasta el giro decolonial que en la actualidad emerge en América Latina. Se argumenta que en su origen los NEL no fueron un proyecto meramente académico, sino que estuvieron ligados a una crítica política muy cercana al actual pensamiento poscolonial o decolonial, que cuestiona las políticas y discursos que niegan o inferiorizan las prácticas culturales de los grupos no dominantes en la sociedad y, a la vez, reivindican sus saberes, voces, identidades y prácticas. Se argumenta que la educación letrada debe ser, en nuestros países, un proyecto de *formación de sujetos con voz, que tengan la capacidad y disposición para pensar y hablar por sí mismos públicamente*. Para reconstruir esta historia y sustentar este argumento, el artículo revisa tres grandes movimientos detrás del pensamiento decolonial: el movimiento intelectual de los NEL; los movimientos históricos de resistencia y liberación en contra del colonialismo y el neocolonialismo en América Latina; y el movimiento intelectual autodenominado *poscolonialidad* o *decolonialidad*, construido en décadas recientes por académicos en Europa, Norteamérica y Latinoamérica.

**Palabras clave:** poscolonialidad; decolonialidad; nuevos estudios de literacidad; investigación educativa; cultura escrita.

## Resumo

Mediante uma extensa revisão de literatura, este artigo traça a história dos Novos Estudos de Letramento (NEL), desde sua origem no mundo anglo-saxão na década de 1980 até a virada decolonial que na atualidade emerge na América Latina. Argumenta-se que em sua origem os NEL não foram um simples projeto acadêmico, senão que estiveram ligados a uma crítica política muito próxima ao atual pensamento pós-colonial ou decolonial, a qual questiona as políticas e discursos que negam ou inferiorizam as práticas culturais dos grupos não dominantes na sociedade e, ao mesmo tempo, reivindicam seus saberes, vozes, identidades e práticas. Argumenta-se que a educação letrada deve ser, em nossos países, um projeto de *formação de*

363

Received: 2018-07-25 / Accepted: 2018-11-08 / Published: 2019-05-20  
DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02a10

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 24, ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2019), pp. 363-386, ISSN 0123-3432  
[www.udea.edu.co/ikala](http://www.udea.edu.co/ikala)

*sujeitos com voz, que tenham a capacidade e disposição para pensar e falar por si mesmos publicamente.* Para reconstruir esta história e sustentar este argumento, o artigo revisa três grandes movimentos atrás do pensamento decolonial: o movimento intelectual dos NEL; os movimentos históricos de resistência e liberação contra ao colonialismo e ao neocolonialismo na América Latina; e o movimento intelectual autodenominado *postcolonialidade* ou *decolonialidade*, construído em décadas recentes por acadêmicos na Europa, na América do Norte e na América Latina.

**Palavras-chave:** postcolonialidade; decolonialidade; novos estudos de letramento; pesquisa educativa; cultura escrita.

#### ABSTRACT

Drawing on an extensive literature review, this article traces the history of the New Literacy Studies (NLS), from their origins in the Anglo-Saxon world in the 1980s to the decolonial turn that is emerging in Latin America these days. It argues that the NLS were not a purely academic project in their beginnings, but a political criticism closely related to the current poscolonial or decolonial thought that questions the policies and discourses that neglect or downplay cultural practices by non-dominant groups in society and, at the same time, reclaims their knowledge, voices, identities and practices. It also argues that literate education in Latin American countries must be a project of *educating agents with voice, equipped with the capacity and willingness to think and speak for themselves publicly.* To reconstruct this history and ground this argument, the article reviews three major movements behind decolonial thinking: the intellectual movement of the NLS; the historical movements of resistance and liberation against colonialism and neocolonialism in Latin America; and the intellectual movement self-named *poscoloniality* or *decoloniality*, articulated in recent decades by scholars in Europe, North America and Latin America.

**Keywords:** postcolonialism; decolonialism; new literacy studies; educational research; literacy.

## Introducción

Desde hace al menos setenta años, en el marco de las políticas de “modernización” y “desarrollo” posteriores a la Segunda Guerra Mundial, en los países de América Latina, y particularmente en México, casi todos los agentes educativos, tanto del estado como de las organizaciones sociales, han creído y trabajado en programas educativos dirigidos a la gran masa de la población excluida precisamente de los prometidos pero incumplidos beneficios de la modernidad. Programas para “erradicar el analfabetismo”, “fomentar la lectura”, proveer “educación básica” y, recientemente, hacer obligatoria la enseñanza del inglés. Buena parte de estos proyectos y acciones educativas orientados a alfabetizar, promover la lectura o enseñar la lengua extranjera parten de visiones sobre la lengua y la literacidad que las conciben como un conjunto de hábitos y habilidades (individuales, neutrales, transferibles y medibles) (Hull, 1997). Desde esta visión, denominada *modelo autónomo de literacidad* por los teóricos de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) (Street, 1984), se asumen de manera acrítica, o al menos ingenua, los discursos y políticas estatales de modernización y desarrollo, cuya verdadera agenda ha sido eliminar obstáculos al crecimiento y al poder del gran capital, lo cual efectivamente ha ocurrido y con creces.

De esta forma, en vez de preguntarnos cómo las políticas y discursos educativos mismos están contribuyendo a moldear y mantener la creciente desigualdad social, muchos educadores de buena fe simplemente se preguntan por los *métodos* (¿cómo alfabetizar más gente más rápido?, ¿cómo enseñar a leer bonito y por placer?), y pierden de vista los *finés* y los *contenidos* (¿para qué queremos que la gente excluida de la educación, el conocimiento y la economía global se interese por leer libros, visitar bibliotecas, escribir textos o hablar inglés?, ¿qué clase de libros, textos, ideas, prácticas y lenguas importa realmente promover?), así como las *condiciones de acceso al conocimiento y la educación* en un sentido más amplio (¿cómo la actual división social de la riqueza, el trabajo y la educación están polarizando el acceso de distintas clases y grupos sociales

al conocimiento y la cultura en general, y a la lengua y la cultura escrita en particular?).

Dada la descomposición social que se vive hoy en el mundo, y especialmente en nuestros países excoloniales (ascenso de la narcopolítica, feminicidios, desplazamientos y migraciones forzadas, desconfianza en la política y el estado, corrupción rampante, fracaso de la educación como vía de movilidad social, destrucción ambiental, concentración brutal de la riqueza, etc.), es comprensible que mucho del trabajo de promoción cultural se enfoque desde una ingenuidad bienintencionada que fetichiza el libro y la lectura, atribuyéndoles una supuesta superioridad moral y cultural (Hernández, 2006a, 2006b) ante la urgencia de sobrevivir a la desesperanza de estos tiempos. Por ello, una multitud de microacciones se llevan a cabo en barrios marginales, urbanos y rurales, para reconstruir el tejido social mediante espacios de socialidad y diálogo alrededor de las bibliotecas, los libros, la lectura, la oralidad, y la corporalidad (Petit, 2018). Se ha recurrido a este medio con el fin de escapar del hoyo negro del sinsentido, y propiciar espacios y momentos de refugio, convivencia, ensoñación, poesía y relajación, que aporten una mínima sensación de libertad, tranquilidad y, quizás, felicidad.

Sin embargo, este no puede ser un proyecto de largo plazo. Desde hace años, hemos sostenido que un verdadero proyecto cultural y educativo no puede limitarse a ofrecer espacios de confort emocional inmediato a una población cuyas vidas están fundamentalmente dominadas por las violencias criminal y estatal, el miedo, y la exclusión económica, política, educativa y cultural. En el mejor de los casos, el resultado de los esfuerzos culturales así enfocados es la producción de gente *pobre, pero leída* (Hernández, 2005).

Este trabajo hace una revisión crítica del origen y de la transformación histórica de los estudios de literacidad, desde el origen y fundamentos de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) hasta las perspectivas decoloniales que actualmente

impregnan diversas áreas del pensamiento social y los proyectos educativo-culturales en América Latina. Se parte de la premisa de que el pensamiento decolonial va más allá de la academia y se ha expresado históricamente en tres grandes movimientos: el pensamiento anticolonial ligado a los movimientos históricos de resistencia y liberación en contra del colonialismo y el neocolonialismo en América Latina; el movimiento intelectual auto-denominado *poscolonialidad* o *decolonialidad*, construido en décadas recientes por académicos en Europa, Norteamérica y Latinoamérica; y el movimiento de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), de origen anglosajón, pero ya adoptado en el mundo hispanohablante. De este último movimiento se revisan, en particular, su literatura fundacional (premisas teóricas) y una muestra de la investigación realizada en México en años recientes en el marco de los NEL, pero con una perspectiva decolonial. Con este fin, el resto del artículo se organiza en tres apartados: poder y limitaciones de los NEL; literacidad y modernidad, y discusión e implicaciones.

### Poder y limitaciones de los NEL

#### Tesis fundacionales y distorsiones ingenuas

En su momento, en la década de 1980, los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) representaron un giro dramático en nuestra comprensión de lo que hasta entonces se consideraba una *habilidad psicológica e individual* (la “lectoescritura” o “alfabetización”) y que, en adelante, se conceptualizó como un conjunto plural de *prácticas sociales*. Esta perspectiva emergió en el mundo anglosajón bajo la etiqueta de *New Literacy Studies* (Hull y Schultz, 2001; Hull y Hernández, 2008) y fue resultado tanto de elaboraciones teóricas como de investigaciones empíricas, cuyo vasto cuerpo de literatura provocó un giro radical en la investigación y en la práctica educativas, primero en el mundo anglosajón y, recientemente, en el mundo hispanohablante. Algunos autores clave en la investigación y la teorización original de los NEL fueron Sylvia Scribner y Michael Cole (1981), Shirley Heath (1983),

James Paul Gee (1991, 1996), David Barton (1994), David Barton y Mary Hamilton (1998) y Brian Street (1984). Sus trabajos son el origen y fundamento de los NEL y aunque varían a veces en terminología, todos confluyen en varias ideas clave que enseguida presento.

La primera es el rechazo a la hipótesis de la “gran división oralidad-escritura” (*great divide hypothesis*) —según la cual oralidad y escritura son habilidades totalmente distintas y separadas— y a la hipótesis de las “grandes consecuencias” de la alfabetización (*grand consequences hypothesis*) —según la cual el simple uso de la escritura alfabética tuvo grandes consecuencias en el desarrollo económico, político, ético y cognitivo, en los ámbitos social e individual—. Estas hipótesis prevalecían hasta entonces (antes de los años 80 del siglo xx) y fueron planteadas y defendidas por autores como Jack Goody e Ian Watt (1968) y Walter Ong (1982). Por un lado, el estudio de cinco años realizado por Scribner y Cole (1981) en la comunidad de los vai (Liberia) aportó diversas evidencias empíricas y experimentales que desmontaron la hipótesis de que la escritura en sí misma promovía el pensamiento abstracto y lógico, el razonamiento analítico y conceptual, etc. Sus resultados demostraron que no era la escritura (la alfabetización) en sí, sino la escolarización lo que influía en ciertos cambios cognitivos (que además solo tenían pertinencia en el contexto escolar). Es decir, la hipótesis de las “grandes consecuencias” atribuía a la escritura lo que en realidad era producto de la escolaridad. Otro trabajo pionero de los NEL fue la investigación etnográfica que Shirley Brice Heath (1983) realizó durante una década en hogares, escuelas, centros de trabajo, iglesias y espacios sociales diversos de tres comunidades de distinta clase social y grupo étnico en Estados Unidos. Esta investigación, reportada en su obra seminal titulada *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*, cambió también el paradigma al aportar múltiples evidencias empíricas que contradecían la supuesta *gran división oralidad-escritura*, así como las supuestas *grandes consecuencias* de la

literacidad. Entre otras cosas, Heath encontró que la gente participa continuamente en *eventos de literacidad* (*literacy events*) inseparables de las prácticas sociales (trabajo, crianza de los hijos, religión, etc.) y en los que se pasa todo el tiempo de la oralidad a la escritura y viceversa, por lo que no tiene sentido separar o dividir la oralidad y la escritura como si fuesen actividades distintas y separadas. Asimismo, encontró que las diferencias en la literacidad no dependen en sí de la escritura (alfabetización), sino de cómo y para qué se usa, con quién y en qué contexto.

Un segundo aporte clave de los NEL es la distinción conceptual entre *modelo autónomo* y *modelo ideológico* de literacidad, y la tesis de que el modelo ideológico permite comprender mejor la naturaleza sociocultural de la literacidad (Street, 1993). El modelo autónomo conceptualiza la literacidad en términos técnicos, como una tecnología neutral dirigida a fines funcionales independientes del contexto social. El modelo ideológico, en cambio, cuestiona el etnocentrismo que contempla un único tipo de tecnología letrada (la escritura alfabética), un único género de escritura (el ensayo), un único uso social (escolar o académico), y un único contexto cultural (Europa y Norteamérica). El gran aporte de los NEL fue, entonces, cuestionar el *modelo autónomo* y afirmar que leer y escribir no son actividades ideológicamente neutras, ni separadas de las *prácticas sociales* en que tienen lugar (trabajo, educación, etc.). Aprender a leer/escribir no es, entonces, la adquisición de *una habilidad*, sino de *diversas literacidades*, y solo es posible esto al participar en diversas prácticas sociales: “En un enfoque sociocultural el enfoque del aprendizaje y la educación no está en los niños ni en las escuelas, sino en las vidas humanas vistas como trayectorias a través de múltiples prácticas sociales en diversas instituciones sociales” (Gee, Hull y Lankshear, 1996, p. 4, mi traducción). Convertirse en sujeto letrado tiene, por tanto, un carácter ideológico y no solo lingüístico-cognitivo, pues las prácticas letradas son parte de la reproducción o la contestación del poder y la dominación.

Una tercera idea clave de los NEL es que las prácticas letradas (*literacy practices*) son inseparables de *discursos*, entendidos como sistemas sociales de significado que median la constitución de *posiciones de sujeto*. Es decir, los NEL redefinieron el contexto al cambiar la mirada de una unidad lingüística (oración, texto) a una unidad ideológico-conceptual (discurso). Particularmente, James Gee amplió el concepto de lo que es ser un sujeto letrado, desde alguien que solo adquiere un *sistema de símbolos* (el alfabeto) a alguien que adquiere *lenguajes sociales* dentro de *discursos*, lo cual supone adoptar nuevas *identidades*. En esta línea de pensamiento, Gee distinguió entre *discursos primarios* (aquellos aprendidos en casa) y *discursos secundarios* (aprendidos en instituciones o grupos sociales externos al hogar), a partir de lo cual planteó una interesante redefinición del concepto de literacidad como “dominio de discursos secundarios” (*mastery of secondary discourses*) (Gee, 1991, p. 8). Es decir, desde un punto de vista sociocultural, ser letrado implica no solo dominar un sistema de escritura, sino también el conjunto de valores, creencias y prácticas indispensables para *adoptar y actuar una identidad* dentro de *discursos sociales* específicos (Gee, 2004), por ejemplo, discursos de género, nacionalidad, religión, ideología, política, profesión, clase social, etnicidad, escolaridad, etc.

Una idea clave, derivada de las tesis anteriores, es que no todas las literacidades son igualmente poderosas, pues hay discursos dominantes y discursos no dominantes, y un problema de las clases sociales subalternas es su dificultad para acceder a espacios sociales donde los discursos dominantes circulan, se usan, se enseñan y se aprenden de manera *competente y fluida*. La dificultad radica, como lo articuló acertadamente Shirley Heath, en tener acceso a *comunidades letradas* que históricamente han sido grupos de elite separados de las masas:

A menos que vaya acompañada de conocimiento cultural, iniciativa personal, motivación política, u oportunidad económica, la literacidad no conduce al escritor a dar el salto esencial entre ser alfabetizado y ser

letrado [*from literacy to being literate*], entre saber lo que las palabras dicen y entender lo que significan [...] La transformación de las habilidades de lectoescritura en comportamientos y formas de pensar letrados depende de una comunidad de hablantes que hace que el texto signifique algo. Históricamente, tales comunidades han sido grupos de elite que mantienen su conocimiento y poder, y a sí mismos, separados de las masas (Heath, 1986, p. 16, citada en McLaren, 1988, p. 215, mi traducción)

Esta cita de Heath es crucial para entender la diferencia clave entre dos grandes vertientes de los NEL, tal y como se han desarrollado en la investigación educativa en Latinoamérica, y particularmente en México: aquellos que se limitan a documentar y describir las prácticas cotidianas de literacidad, y aquellos que, implícita o explícitamente, adoptan una perspectiva decolonial que interroga y cuestiona dichas prácticas. La diferencia es que los primeros se enfocan en indagar y describir, a veces con detalle minúsculo, las prácticas letradas que se dan en diversos contextos sociales, sin abordar un análisis sobre el grado de poder o legitimidad social de dichas prácticas, ni sobre la historia social o personal detrás de esas prácticas, o sobre los procesos sociohistóricos y políticos que explican por qué ciertos grupos sociales tienen acceso a *cierto tipo de prácticas* y no a otras. Por su parte, los segundos buscan no solo describir las prácticas, sino también analizar cómo estas han sido moldeadas históricamente o mediadas socialmente por relaciones de poder (relaciones económicas, políticas, culturales, pedagógicas) que producen inclusión y exclusión de ciertos sujetos y sus conocimientos; de ciertas voces, lenguas y variantes dialectales; y de ciertos roles e identidades letradas. Es decir, en esta vertiente se interroga la manera como se favorece o se niega el acceso de ciertos grupos sociales a lo que los teóricos de los NEL llaman discursos secundarios, prácticas poderosas, prácticas legítimas, o simplemente *literacidades de y con poder*.

Este es un punto crucial porque en su origen los NEL no fueron un proyecto meramente académico, sino que estuvieron ligados a una crítica política muy cercana al pensamiento poscolonial o decolonial, que cuestiona las políticas y discursos

que niegan, desprecian o minimizan las prácticas culturales de los grupos no dominantes en la sociedad (indígenas, mujeres, clases trabajadoras, migrantes, minorías étnicas) y, a la vez, reivindican sus saberes, voces, identidades y prácticas. Sin embargo, es cierto que sobre los cimientos críticos de los NEL (sus teorizaciones fundacionales) se ha construido todo un edificio de estudios de caso que caen con frecuencia en una celebración automática de *todas* las prácticas culturales de los sectores subalternos. En este punto, cabe recordar la influencia que el pensamiento de Paulo Freire también tuvo en los orígenes de los NEL, en particular la idea de que muchas de las prácticas culturales de los sectores populares reproducen relaciones de dominación u opresión que deben ser desmontadas justo por una educación y alfabetización *críticas* (por ejemplo, machismo, misoginia, homofobia, consumismo, fanatismo religioso, desprecio hacia el conocimiento, excesiva admiración de figuras mediáticas, etc.). Los NEL plantean, ciertamente, que no hay una literacidad sino una *pluralidad de literacidades*, situadas siempre en una ecología de prácticas socioculturales (Barton, 1994), pero es ingenuo pensar que todas las literacidades tienen el mismo valor cultural y la misma significación social, pues las prácticas culturales son siempre moldeadas por fuerzas como el mercado económico, el poder político, la manipulación mediática, e incluso por las estrechas concepciones y prácticas que predominan en el sistema educativo.

### Decolonialidad y literacidad

No podemos, por tanto, celebrar “todas las literacidades”, pues hay algunas (muchas) que si bien enseñan a “leer la palabra” (saber lo que las letras dicen, diría Shirley Heath), no enseñan a leer el mundo ni, mucho menos, a *producir discursos propios, escribir la historia personal o social, y activar la agencia individual y colectiva*. Por ello, en diversos escritos hemos sostenido (Hernández, 2005, 2010b, 2018) que si bien los NEL aportaron valiosas perspectivas teórico-conceptuales y metodológicas para la investigación, la situación histórica y presente de los países que, como México y el resto de

Latinoamérica, sufrieron la experiencia colonial y aun hoy viven un statu quo neocolonial de grandes desigualdades, es indispensable complementar los NEL con una postura decolonial que sitúe la educación, el aprendizaje y la cultura escrita en la intersección entre lo histórico, lo poscolonial y lo sociocultural.

*Lo histórico* implica interrogar cómo cambia el acceso a la cultura escrita entre clases y grupos sociales a lo largo de la historia social y en la historia individual, es decir, cómo cambian las barreras y oportunidades de aprendizaje y uso de la lengua. *Lo poscolonial* implica interrogar cómo los conocimientos, las artes, las lenguas y los sistemas de escritura de los pueblos nativos han sido destruidos, subordinados o etiquetados como “inferiores” respecto a sus equivalentes europeos, y cómo los sujetos colonizados son convertidos en objeto de estudio, clasificación, representación y diseño social por la ciencia y las instituciones occidentales. Y *lo socio-cultural* implica preguntarse de qué manera las actividades de pensar, hablar, leer y escribir están reguladas y distribuidas diferencialmente para distintas categorías de participantes en contextos y eventos letrados específicos.

En esta perspectiva está implícito el *análisis crítico del discurso*, cuyo fin es develar las relaciones entre lenguaje, poder y privilegio (Bourdieu, 1991; Fairclough, 1989; Foucault, 1974) a partir del principio de que en la vida social hay una lucha sobre cómo deben entenderse las cosas (incluyendo personas, objetos, palabras y textos), por lo que se diseñan y diseminan políticas de representación o construcción de discursos que no reflejan la realidad como si fuesen espejos, sino que son artefactos de lenguaje mediante los cuales se construye la realidad que declaran reflejar (por ejemplo, los discursos sobre el analfabetismo, sobre la lectura, o sobre el inglés como la única lengua franca).

#### NEL decoloniales en Norteamérica

Los trabajos decoloniales analizan, por tanto, cómo la cultura escrita ha sido impuesta o promovida, censurada o prohibida, apropiada o resistida, o bien

utilizada para cuestionar discursos y prácticas educativas dominantes en las sociedades que fueron colonizadas y dominadas por la expansión europea en los siglos XV y XVI. Así, la postura decolonial cuestiona la visión ingenua que asume que enseñar a hablar, leer y escribir la lengua “estándar” son acciones inherentemente nobles y positivas (pues permiten “llevar la cultura” a quienes “carecen” de ella). Además de ser falsa la premisa, pues no hay sujeto sin cultura (Giménez, 2005), esta visión ignora que es precisamente la Modernidad occidental la que, detrás de acciones aparentemente bondadosas, inocentes y neutrales (como alfabetizar, enseñar la lengua, o promover la lectura), ha destruido y alienado las culturas, los conocimientos y las identidades de los pueblos hoy llamados “iletrados”, “atrasados”, “incultos”, etc., y es precisamente el sistema social el que *produce masivamente sujetos alienados* tanto de sus saberes y culturas ancestrales como del conocimiento y la cultura contemporánea; sujetos cuyo conocimiento y disposiciones hacia la cultura letrada no solo son limitados, sino que a menudo implican un franco rechazo hacia los saberes y prácticas culturales mediados por la escritura y los textos. Collins y Blot articularon en forma elocuente esta idea al analizar la historia de la alfabetización (enseñanza de la literacidad) como parte integral de la historia de la expansión colonial europea:

El esfuerzo colonial a menudo fue escrito no como una historia de expansión capitalista, sino como una empresa educativa completamente loable [...] Para la población sometida, la escuela implicó la adquisición de la lengua y la literacidad del poder colonial [...] Desde la era colonial a la poscolonial, la lucha por la identidad es una lucha por escribir las vidas de los pueblos sometidos [...] Las lenguas usadas y los medios letrados empleados, los textos producidos y leídos, nos dicen mucho sobre la construcción y la transformación de subjetividades mediante prácticas letradas. La literacidad no es causa ni consecuencia, pero el proceso de autoformación y autoconstrucción está mediado por la literacidad. (Collins y Blot, 2003, pp. 121-122; mi traducción)

La perspectiva decolonial, por tanto, conceptualiza el aprendizaje de la literacidad no solo como

un proceso psicolingüístico y cognitivo (aprender convenciones de escritura y estrategias de producción y comprensión textual), sino centralmente como *un proceso cultural, político e ideológico que implica adoptar y asimilar el lenguaje, la cultura y las ideologías del otro dominante*.

Aunque no todos los estudiosos de la literacidad adoptan explícitamente una perspectiva poscolonial, en Norteamérica y Europa ha habido un evidente cambio desde una visión del aprendizaje de la literacidad (*literacy learning*) como un proceso mental, cognitivo e ideológicamente neutral a una visión del lenguaje y la literacidad como un proceso que nunca es simplemente técnico, sino que es siempre conflictivo pues implica procesos de cambio, pérdida o alienación cultural, lingüística e identitaria. En Norteamérica, en particular, diversos investigadores se han enfocado en las prácticas de socialización lingüístico-letrada de las minorías étnicas, tales como los afroamericanos, los nativos americanos y canadienses, y los mexicanoamericanos. El hallazgo recurrente es que el aprendizaje de las formas dominantes de la lengua (el inglés oral y escrito “estándar”) es siempre un viaje minado de dilemas de pérdida y lealtad lingüística e identitaria (por ejemplo, Scollon y Scollon, 1981; Schecter y Bayley, 1997, 2002; Ogbu, 1999; Cummins, 2000; Skutnabb-Kangas, 2000, 2004; McCarty, Romero y Zepeda, 2006; Hornberger, 2007).

Uno de los trabajos seminales en esta línea fue el estudio de realizado por Scollon y Scollon (1981) sobre comunicación interétnica entre nativos atapascos (*athabaskans*) y gente anglosajona en Canadá, que diseccionó el conflicto cultural enfrentado por los nativos *vis-a-vis* con el grupo cultural-lingüístico dominante (anglos). Susan y Ron Scollon encontraron que si bien los patrones y valores comunicativos de los anglosajones se asumían como “normales” o “estándar”, estos diferían radicalmente de los de los grupos nativos. “Desde el punto de vista de los indígenas Athabaskan lo que usualmente se vive es que los hablantes de inglés hablan todo el tiempo, o hablan mucho. Y desde el

punto de vista de los Anglos, los Athabaskan son vistos como gente que no le gusta hablar, que es muy silenciosa” (1981, p. 14). ¿Cómo explicar este choque de perspectivas? Los investigadores descubrieron que mientras a los anglohablantes les gusta exhibir sus habilidades mediante el habla, los atapascos evitan este exhibicionismo. En consecuencia, los hablantes de inglés llegan a creer que los atapascos son inseguros, sin objetivos, incompetentes y retraídos, mientras que los atapascos creen que los anglos son demasiado habladores, arrogantes y exhibicionistas. Finalmente, Scollon y Scollon hacen la interesante observación de que este conflicto cultural está en el corazón mismo del desarrollo letrado, pues para un atapasco, producir un ensayo escrito exige una autoexhibición pública (*public self-display*), lo que va en contra de su creencia de que tal exhibicionismo no es sino una *forma de arrogancia* que amenaza su identidad cultural. En nuestra propia investigación sobre escritura académica entre estudiantes universitarios en México, hemos encontrado patrones culturales muy semejantes, es decir, un rechazo al exhibicionismo y arrogancia que implica hablar y escribir académicamente (Hernández y Zotzmann, 2014; Hernández, 2017).

Un ejemplo más de esta literatura es la investigación sobre socialización lingüística de hijos de migrantes mexicanos en Estados Unidos. Schecter y Bayley (2002) documentaron profusamente los dilemas y ambigüedades que viven las familias migrantes mexicanas al buscar aprender inglés para acceder a la sociedad mayoritaria (*mainstream*), a menudo a costa de la pérdida lingüística y cultural de sus propios hijos, (tanto de clase media como trabajadora, de mayor o menor educación, más o menos americanizadas). Los investigadores encontraron que al decidir sobre la educación de sus hijos, las familias mexicanas en California tarde o temprano enfrentan el dilema de presionarlos para convertirse en hablantes y lectores-escritores fluidos del inglés, pero al precio de perder sus raíces culturales e incluso su lengua materna (el español). Este fue el caso de la familia Villegas, que siguió al pie de la letra las recomendaciones de la

escuela de su hija Diana, en el sentido de usar solo el inglés en casa para desarrollar fluidez. En algún momento, los padres se dieron cuenta de que al presionar a su hija para “adaptarse lo más pronto posible al sistema americano”, ellos mismos la alienaron de sus raíces culturales: “estamos perdiendo el uso del español en casa, y con esto estamos perdiendo también nuestra cultura. Al final es como estar en el limbo, porque se quedan en ninguna parte” (Schechter y Bayley, 2002, p. 56).

De acuerdo con esta vasta literatura de investigación, para los sectores poco escolarizados e históricamente subordinados, convertirse en letrados (*becoming literate*) exige ganar acceso a mercados lingüísticos usualmente excluyentes (Bourdieu, 1991; Park y Wee, 2008), donde las relaciones de dominación definen valores simbólicos diferenciales para distintas lenguas, dialectos y prácticas letradas. La paradoja de los sujetos pos/coloniales es que educarse significa aprender y apropiarse del lenguaje de su grupo dominante (acentos y estilos, géneros y normas, prácticas e ideologías asociadas), lo que a menudo desplaza y devalúa sus propias formas y prácticas nativas. Por tanto, el “éxito” en la adquisición de la literacidad dominante significa a menudo escindirse a sí mismos entre diferentes mundos socioculturales.

### NEL decoloniales en México

Al revisar los estudios sobre lenguaje y educación en México, como parte de los estados del conocimiento en investigación educativa (Carrasco y Bonilla, 2013), encontramos una producción emergente de estudios que enfocan la literacidad no solo desde la perspectiva sociocultural de los NEL, sino también, de manera implícita o explícita, desde una postura poscolonial o decolonial. Este apartado expone una revisión parcial de dicha literatura.

La investigación de Rockwell (2000, 2005, 2006, 2010) es pionera en el estudio histórico de la cultura escrita europea entre los pueblos nativos de México, conquistados a través de instituciones tales como la iglesia, el gobierno y la escuela,

si bien sus trabajos no se basan en fuentes primarias, sino en escritos de historiadores como Miguel León Portilla, Charles Gibson o Juan Pablo Zebadúa. Rockwell analiza la apropiación de la escritura alfabética por los indígenas mayas bajo el dominio colonial español, cuando curas, misioneros, abogados, notarios, administradores, escribas y maestros jugaban roles específicos en la producción social de la literacidad, y donde cada uno de estos actores favorecía prácticas, textos y contenidos particulares. Tras estudiar la historia de los pueblos mayas de Chiapas y de los nahuas en el centro de México, Rockwell concluye que el analfabetismo lejos de ser un estado de subdesarrollo educativo, es de hecho “un logro histórico”, producto de la dominación colonial que destruyó primero la escritura precolombina y prohibió o limitó después la escritura alfabética y las lenguas nativas entre los pueblos nativos. Así, las prácticas letradas no son solo copias o imposiciones de los modelos de elite, sino armas usadas contra el poder colonial y poscolonial.

Por otro lado, en un capítulo publicado en 2005, Rockwell analizó las estrategias usadas históricamente por los indígenas mayas de Chiapas para apropiarse de la escritura alfabética y a la vez resistir los usos dominantes de la literacidad. La investigación se basa en fuentes historiográficas y en textos de escritores indígenas contemporáneos (de la década de 1990). La inquietante pregunta que planteó fue esta: “¿Cómo fue que en un periodo de 400 años los indígenas mayas de Chiapas, que fueron poseedores de un sofisticado sistema de escritura, llegaron a ser considerados miembros de “culturas orales”? Para responderla, Rockwell revisa la literatura sobre la historia de los periodos colonial y poscolonial de Chiapas. Su hallazgo central es que la literacidad entre los indígenas mayas está más ligada a los movimientos religiosos y políticos que a la expansión de la escuela, y que el “analfabetismo” de los actuales indígenas chiapanecos es más un resultado de 400 años de políticas de escolarización y alfabetización que de “atraso educativo”. Asimismo,

discute el mito del carácter “inherentemente oral” de las culturas indígenas y propone una perspectiva basada en la historia de largo plazo y en el concepto de *literacidades múltiples*, para comprender la relación colectiva de estos grupos con la literacidad, en vez de enfocarse solo en la *cantidad* de individuos *analfabetas*, como lo hacen los discursos y programas educativos dominantes.

En otros trabajos, Rockwell revisa literatura etnográfica e histórica para reconstruir el proceso histórico de resistencia y preservación de las tradiciones escritas de los indígenas mayas desde los primeros años del régimen colonial (siglo XVI), cuando los misioneros españoles destruyeron los libros o códices prehispánicos. Pese a esta pérdida, los indígenas mayas desarrollaron prácticas religiosas clandestinas que implicaban usar la escritura alfabética (prestada o robada de los españoles) para dejar registros escritos. Estos escritos fueron ocultados por los indígenas, pero doscientos años después de la conquista (en 1693) una gran cantidad de ellos fue descubierta y confiscada por autoridades eclesiales. A la historia de destrucción y prohibición de los textos indígenas le siguió una historia de negación de sus prácticas autónomas de escritura, las cuales estuvieron íntimamente ligadas a los levantamientos y rebeliones contra la dominación colonial y poscolonial, como fue la “guerra de castas” de 1869. Etiquetar dichos alzamientos como manipulaciones externas de “masas ignorantes” ha sido una forma de negarles su capacidad y su actividad letrada. Esta historia de textos prohibidos lleva a Rockwell a plantearse la interesante pregunta: ¿No será que la fuerza de la “tradición oral” de los indígenas debe ser vista como una estrategia de transmisión cultural de cara a la constante destrucción de sus escritos durante el periodo colonial?

En otro trabajo, *Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela* (Rockwell, 2006), la autora resume así su indagación:

En este artículo abordo la relación con el mundo de lo escrito en la historia de los pueblos nahuas de Tlaxcala y los tzeltales de Chiapas, ambos con trayectorias de dominio y formación colonial y nacional, pero con significativos contrastes. La relación con lo escrito se explora en tres contextos institucionales que jugaron un papel central en el dominio y el control colonial durante siglos: el eclesiástico, el administrativo y el educativo. Los dominios en que se desarrolló la escritura fueron distintos en cada caso [...] Estas historias desmienten cualquier esquema de evolución lineal de la alfabetización y exigen explicaciones sociales y políticas. (Rockwell, 2006, pp. 161-162)

Desde una perspectiva pluralista de la literacidad, Rockwell sostiene que existen múltiples experiencias y prácticas con la lengua escrita, lo cual cuestiona

la oposición tradicional entre oralidad y escritura [que] tiende a negar la presencia de la escritura en las culturas llamadas orales y, a la vez, a minimizar el peso de lo oral en las sociedades caracterizadas por un mayor uso de la lengua escrita. (2006, p. 166)

Así, la autora destaca que mientras la población tlaxcalteca mantuvo una continuidad demográfica a lo largo de la colonia, los tzeltales fueron diezmados casi hasta su extinción en los primeros cien años de la conquista. Así mismo, a partir de su alianza con Hernán Cortés, los tlaxcaltecas obtuvieron privilegios tales como “cierta autonomía local y la concesión formal de la inviolabilidad de su territorio” (p. 167) pero, a diferencia de los mayas, los nahuas tlaxcaltecas experimentaron un mayor sincretismo lingüístico y cultural con los españoles. En cambio, los pueblos mayas nunca tuvieron la autonomía relativa que la Corona concedió a los tlaxcaltecas. En el ámbito religioso, si bien se ha asumido que la evangelización fue una vía de alfabetización del mundo indígena, en el México virreinal “la producción de textos doctrinarios en las lenguas nativas pronto fue desplazada por otros medios, como el sermón y las artes” (p. 174).

A diferencia de los trabajos de Rockwell, basados en investigación historiográfica, las investigaciones de Hernández (2003, 2004, 2005, 2006b,

2008, 2009, 2010a, 2010b) se basan en la observación, la convivencia y el estudio de las historias de vida de sujetos marginados en México y en Estados Unidos. Las preguntas generales que guían su investigación han sido: ¿cómo se da el desarrollo intelectual, letrado e ideológico de sujetos descendientes de las castas inferiores de la Colonia, que hoy viven entre la precariedad económica, la cultura mediática y una pobre escolaridad? ¿Qué experiencias explican que incluso bajo esas condiciones algunos desarrollen un sentido de agencia y se apropien de discursos críticos? Para contestarlas, se parte de un cuestionamiento a las etiquetas usualmente asignadas a los sujetos subordinados actuales (“analfabetas”, “poco lectores”, “malos aprendices”, etc.), y se propone, en cambio, conceptualizarlos como sujetos *silenciados* y *autosilenciados*, producto de una historia social (neo/colonial) que los ha sometido a prácticas de censura, silenciamiento institucionalizado, educación castrante e incluso represión violenta cuando intentan romper el silencio y se apropian del lenguaje y la escritura para hacerse escuchar. Usualmente las relaciones de dominación y coloniaje van acompañadas de un silenciamiento sutil o violento, así como de un autosilenciamiento internalizado. El fenómeno se reproduce a escala transnacional (entre pueblos y naciones), nacional (entre clases y grupos sociales), local (en comunidades e instituciones específicas) e interpersonal (en las relaciones interindividuales).

En el libro *Decolonizing Literacy: Mexican Lives in the Era of Global Capitalism* (2010b), Hernández estudia las historias de literacidad y aprendizaje de individuos de estatus socioeconómico bajo en México y en Estados Unidos. Se presentan casos en extenso de individuos representativos de tres categorías: “agentes”, “transnacionales” y “sobrevivientes”. *Agentes* son individuos que se han apropiado exitosamente de discursos y prácticas letradas como medio de autoconocimiento, autodeterminación, expresión pública de su voz o desafío de discursos dominantes, aun en condiciones de exclusión

institucional y pobreza económica. De aquí surge un argumento central sobre las relaciones entre literacidad y ciudadanía: la autodeterminación y la autoconstrucción (*self-authoring*) son a la vez condiciones y resultados del desarrollo de la literacidad en el individuo (Hernández, 2010b, p. 42), es decir, un individuo adquiere un sentido de ciudadanía (pertenencia, compromiso, participación) en la medida en que se va volviendo más informado y consciente, lo cual exige entrar al mundo letrado (como sujeto lector, escritor, hablante y pensante), y a la inversa, un individuo entra al mundo letrado en la medida en que participa en grupos, luchas y acciones sociales ligadas al ejercicio de la ciudadanía (es decir, la participación social exige voz y esta se adquiere participando en conversaciones sociales mediadas por lo escrito). Por su parte, *transnacionales* son migrantes mexicanos en Estados Unidos, quienes se describen como “ciudadanos de ninguna parte”, pues se sienten excluidos del estado y de las instituciones mexicanas, y en Estados Unidos son oficialmente clasificados como *illegal aliens*, excluidos de las instituciones oficiales. Sus prácticas discursivas, no obstante, atraviesan fronteras nacionales e hibridan tradiciones culturales de ambos países. Finalmente, *sobrevivientes* es un término aplicado a individuos cuyo bajo estatus socioeconómico y educativo los mantiene en situación de precariedad y sobrevivencia extrema; sus prácticas culturales y de literacidad cumplen funciones más de evasión o sobrevivencia material que de ciudadanía, autorreflexión o agencia individual. El libro ofrece las voces en extenso de los entrevistados, junto con análisis de las trayectorias de *acceso* y *apropiación* de prácticas de literacidad, inseparables del contexto histórico poscolonial y neocolonial en que habitan los sujetos en ambos países. Así mismo se critican las posturas que reducen el concepto de literacidad a una habilidad cognitiva o a una práctica cultural neutra, y se argumenta que la literacidad es una práctica fundamental de voz y agencia, por lo que el desarrollo identitario y

la apropiación o rechazo de prácticas discursivas son inseparables.

En otros trabajos (Hernández, 2009, 2010a), el autor analiza el origen de la construcción discursiva del analfabetismo de los pueblos nativos de América y sus descendientes. A partir de estudios de caso de individuos de baja escolaridad, se contrastan los discursos y las políticas oficiales de educación y alfabetización de adultos con las trayectorias reales de vida y aprendizaje de los sujetos de estudio. Los estudios de caso ilustran las múltiples dificultades experimentadas hoy por “los descendientes de los pueblos nativos para entrar en territorios sociales y culturales donde la lengua hablada y escrita de los grupos dominantes es la moneda de uso” (2009, p. 34). El análisis se enfoca en mostrar cómo la relación de estos individuos con las formas dominantes y legítimas de la lengua es de alienación y distancia, de ambigüedad y temor frente a ese mundo simbólico: “desean entrar, pero el temor o la inseguridad los paraliza o enmudece” (2009, p. 34). Se concluye que el concepto de “analfabetismo” es a la vez creación e instrumento de dominio (neo) colonial, y propone el término *analfabetización* para designar una forma de invasión cultural basada en *representar* a los sujetos colonizados como seres intelectual y culturalmente inferiores por su “analfabetismo” y su “deficiente” relación con la escritura alfabética.

Por su parte, las investigaciones de Jiménez (2009) y Ayora (2012), de la Universidad Veracruzana, plantean reflexiones y cuestionamientos sobre las implicaciones colonizadoras de las prácticas dominantes e “ingenuas” de fomento a la lectura. En *Sociedad civil y literacidad: Una mirada intercultural*, Aída Jiménez explora la literacidad impulsada por el organismo civil Bunko Papalote. Problematisa el campo de promoción de la lectura en México, “dominado por un modelo autónomo de conceptualización de la cultura escrita, esto es, un modelo dominante de literacidad” (2009, p. 239). Este modelo despoja a la cultura

escrita de su dimensión política e ideológica, por lo que “las acciones de promoción de la lectura se presentan como desinteresadas, neutrales, inocuas” (p. 239). Con base en los planteamientos decoloniales de Boaventura de Sousa Santos, Edgardo Lander y Martín Lienhard, la autora interpreta esta postura como “parte del complejo entramado de la globalización hegemónica que promueve formas dominantes de desarrollo y conocimiento”, la cual implica la “colonialidad de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario”. Ello, afirma la autora, “naturalizó las relaciones sociales basadas en la desigualdad” (Jiménez, 2009, p. 39). En talleres de lectura, la autora observa niños cercanos a la literacidad dominante (les gusta hablar mucho y hablar primero que los demás, tienen la iniciativa de expresar opiniones, se muestran seguros al hacerlo, les gusta ser escuchados) y niños lejanos a la literacidad dominante (viven situaciones de agresión en su casa o en la escuela y ello los torna invisibles). Estos niños vuelven objeto de su atención a los compañeros cercanos a la literacidad dominante, quienes parecen tener “algo” que los convierte valiosos a sus ojos y que ellos no tienen: posibilidad de viajar, un carácter distinto al propio, su ascendencia europea, o el dominio de habilidades cognitivas superiores a las propias. Concluye que “hemos dejado de considerar que leer libros es sinónimo de desarrollar habilidades cognitivas y psicológicas superiores [pero] nos enfrentamos ante la extendida y poderosa idea social de que la lectura otorga tales beneficios autónomos” (Jiménez, 2009, p. 244).

Por su parte, Ayora (2012) explora también el tránsito de una práctica de promoción de la lectura a un enfoque de literacidad. Se trataba de “pasar de un sentido menos crítico de las prácticas de formación de lectores o ingenuo, a uno más político y cultural” (Ayora, 2012, p. 223). Al igual que Jiménez, su trabajo se realiza en una comunidad indígena (purhépecha) y se enmarca en teorías de la educación intercultural y los estudios decoloniales. Cuestiona

las certezas sobre la pertinencia de la promoción de la lectura en cualquier contexto, con las mismas metodologías, y prácticas “que siguen siendo colonizadoras del ser y del saber, y que siguen desplazando la lengua original, las cosmovisiones implícitas en ella, y el valor del saber cognitivo propio de la cultura oral, en el afán de promover bondades que se le adjudican únicamente al lenguaje escrito” (Ayora, 2012, p. 223). Partiendo de un análisis de las prácticas de literacidad desde las relaciones de poder que se establecen a partir de ellas, cuestiona las prácticas de promoción de la lectura que establecen relaciones con grupos culturales no letrados o de tradición oral, a partir del dominio de las prácticas hegemónicas de lectura y escritura. Propone la deconstrucción de las intenciones y acciones de estas prácticas para detectar posibles actitudes colonizadoras. La investigación empírica muestra que las prácticas culturales relacionadas con la crianza de la niñez temprana en la comunidad purhépecha se caracterizan por la mixtura entre oralidad y escritura; y hay una fuerte tendencia a la diglosia lingüística y cultural que coloca lo propio como elementos subalternizados, invisibilizados y negados por los externos, pero también por los internos a la comunidad. Encuentra también que las expectativas de la comunidad tienen un fin utilitario: acceder gracias al dominio de la escritura en castellano a niveles educativos que les permitan un trabajo mejor remunerado y un prestigio social, lo que impide ver las relaciones de poder y la desventaja que crea la falta de dominio de su primera lengua, el purhépecha. El resultado es un desplazamiento de esta y un limitado uso tanto del purhépecha como del español. La conclusión propone una reconceptualización de las relaciones entre oralidad y escritura:

Esta particular relación con las prácticas de lectura y escritura en Santa Fe de la Laguna me permitió darme cuenta de que la discusión académica sobre las *literacidades* se ha mantenido con respecto a las diferentes prácticas, usos y portadores de lo escrito, pero no desde las literacidades que tienen su base

en la cultura oral [...] [lo cual] me llevó a intentar entender y plantear elementos que llamé equivalentes entre literacidad hegemónica (texto escrito al centro de la práctica) y literacidad oral (relación con el texto escrito a partir de la oralidad). (Ayora, 2012, p. 224)

## Literacidad y modernidad

De todo lo anterior se desprende que es indispensable replantear nuestra mirada como investigadores y educadores de la lengua materna y extranjera, hablada y escrita, desde las instituciones y desde la sociedad civil. Para ello es preciso reconocer que en nuestros países las políticas económicas, educativas y culturales son diseñadas desde el poder justo para *reproducir* diferencias de estatus y privilegio que arrastramos desde de la época colonial y que en varios aspectos se han agudizado en la era global.

### Nuestra caída en la modernidad

Pero es difícil ver esto sin ampliar la mirada espacial y temporalmente. Detrás del perturbador panorama que hoy vivimos, está la larga historia de modernidad-colonialidad que en los últimos 500 años ha dado lugar a la actual polarización global del conocimiento, la educación, y la cultura letrada (Reich, 1992; Drucker, 1993; Luke y Freebody, 1997; Martin y Schumann, 1998; Lankshear y O'Connor, 1999; Hernández, 2010b) y de la que muchos educadores y promotores culturales no son conscientes, es decir, se ignora que la “modernización” y el llamado “desarrollo” (palabras clave del discurso económico y político) son inseparables, en nuestros países, de la larga historia de discriminación y exclusión que ha moldeado y afirmado un sistema de inequidades y jerarquías en todos los órdenes de la vida: económico, político, cultural, educativo, cognitivo y lingüístico, y en *donde nos es casi imposible encontrar un lugar seguro y una identidad auténtica desde donde ser, pensar y actuar*. Esto se debe, en parte, a que una de nuestras raíces (las culturas, los saberes y las lenguas originarias de América) ha sido destruida, minimizada o deformada justo por nuestra *caída en la modernidad*, como lo explicó hace décadas

el intelectual argentino-mexicano Adolfo Gilly, cuando nos recordó que a nosotros la modernidad (europea) nos llegó en forma de colonialismo:

La primera modernidad llegó a México como catástrofe: como en la frase apocalíptica de Marx: cuanto era sólido fue disuelto en aire, cuanto era sagrado fue profanado. El viejo mundo indígena fue arrasado. Fueron destruidas sus seguridades, sus relaciones interiores; sus intercambios con el cielo, la tierra, el agua y el fuego, su cultura y sus creencias, y menos de diez de cada ciento sobrevivían al comenzar el siglo siguiente al de la conquista. (Gilly, 1988)

Las siguientes modernidades, nos recuerda Gilly, nos llegaron siempre desde afuera y desde arriba. Tanto la expansión del mercado mundial como la Revolución Industrial aparecieron cuando no éramos siquiera países, sino colonias imposibilitadas en absoluto de pensar y decidir por cuenta propia. Igualmente, las políticas de “desarrollo” y “modernización” de la época poscolonial (siglos XIX y XX) nos llegaron siempre desde el Norte y bajo la forma de una invasión neocolonial de corporaciones transnacionales, inversiones extranjeras, y políticas de “desarrollo y modernización” que reafirmaron nuestro lugar como periferia de un mundo eurocéntrico en el que se nos asignó el papel de productores masivos de plusvalía para beneficio ajeno, como bien lo escribió Eduardo Galeano:

La división internacional del trabajo consiste en que unos países se especializan en ganar y otros en perder. Nuestra comarca del mundo, que hoy llamamos América Latina, fue precoz: se especializó en perder desde los remotos tiempos en que los europeos del Renacimiento se abalanzaron a través del mar y le hundieron los dientes en la garganta. (Galeano, 1984, p. 15)

Para poder existir, las políticas de “desarrollo y modernización” tienen como precondition la renuncia a una verdadera autonomía e independencia para pensar, decidir y actuar *en favor de nuestros pueblos*. Y es justo esta capacidad de *pensar y actuar por sí mismo* el corazón de la ideología original de la Modernidad, tal y como la articuló el filósofo Emmanuel Kant en su manifiesto de la ilustración:

La *incapacidad* significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la tutela de otro [...] Para esta ilustración no se requiere más que una cosa, *libertad*; y la más inocente entre todas las que llevan ese nombre, a saber: libertad de hacer *uso público* de la razón íntegramente. (Kant, 1978, pp. 15, 28)

### Literacidad, agencia y voz

Por tanto, el verdadero desarrollo y la modernidad tienen como premisa esta capacidad y esta *libertad para servirse de la propia inteligencia* o, en palabras de Kant, “servirse de su propia razón y hablar en nombre propio” (1978, p. 31); y este principio aplica tanto a las naciones como a los individuos. Quizás sea por esto que la también argentina-mexicana Emilia Ferreiro, teórica de la psicogénesis de la lengua escrita, insistió siempre en afirmar que “escribir es hablar en voz alta”,<sup>1</sup> que es otra manera de decir: *hacer uso público de la razón*.

Decir que usar la lengua escrita es “hablar en voz alta” puede verse como una metáfora, pero es una que encaja muy bien en las teorías actuales sobre la literacidad y la cultura escrita. En particular, en mis indagaciones y reflexiones he buscado cultivar una línea de pensamiento que concibe la lengua como un medio y una práctica fundamental de *constitución de sujetos*, es decir, de seres libres y autónomos *capaces de hacer uso público de la razón*. Detrás de esta idea, se hallan las teorías sociocultural, dialógica y poscolonial que sustentan mi investigación, y cuya tesis central formulo en estos términos: lejos de la idea dominante de que un lector-escritor es alguien que posee una habilidad (la habilidad de de/codificar un sistema de escritura) y un hábito cultural supuestamente “superior” (el hábito de leer libros: muchos, “buenos” y por placer), un *sujeto letrado es alguien que se apropia del lenguaje de otros para expresar sus propias intenciones y para convertirse en autor y actor de su lugar en el mundo* (Hernández, 2005, p. 40).

Desde esta perspectiva, la literacidad es vista como una práctica de *voz* y una herramienta

1 Escuché la expresión de Emilia Ferreiro durante el tiempo que fui su ayudante de investigación (en el DIE-CINVESTAV, México).

de *autoconstrucción del lugar de uno mismo en el mundo*. Sujetos letrados no son, por tanto, quienes decodifican textos, sino quienes usan las ideas contenidas en los textos para decodificar el mundo y *hablar-pensar por sí mismos* en el mundo (Hernández-Zamora 2010). Literacidad y educación son, por tanto, aspectos inseparables de la *constitución de la agencia humana*. Para los descendientes de las castas inferiores (indígenas y mestizos pobres), la educación letrada es un medio indispensable para dejar de depender de otros (abogados, políticos, incluso académicos al servicio del poder) para hablar y ser oídos, vistos y respetados como ciudadanos y seres humanos. En suma, *formar sujetos letrados significa formar autores y actores de su propio lugar en el mundo* (Hernández 2010, p. 9), y la lengua oral-escrita es en sí misma la *posibilidad de devenir sujeto* (Camargo 2017, p. 168). Es indudable que esta perspectiva se inspira y apoya en las ideas de Paulo Freire y otros educadores críticos (Freire, 1970, 1975; Freire y Macedo, 1987; Hull, 2003; Shor, 1999), pero ha sido ampliada y enriquecida con las ideas de diversos pensadores anticoloniales y decoloniales cuyos planteamientos exploramos más adelante.

Es tarea del pensamiento crítico en general, y del pensamiento decolonial en particular, develar las tramas conceptuales e históricas desde las cuales se ha usado la “educación” y la “cultura” para producir identidades y personalidades deformadas y alienadas. Pero estas tramas son invisibles desde las concepciones funcionales o ingenuas de la literacidad, que ponen al centro la idea de formar lectores “competentes”, “gozosos”, etc. En contraste, defendemos una visión de la literacidad que privilegia un proyecto de *formación de sujetos*, es decir formación de *sujetos con voz*, que tengan la *capacidad y la disposición para pensar y hablar por sí mismos públicamente*, es decir en situaciones donde el poder tiende a inhibir, censurar o incluso reprimir la expresión de los grupos e individuos históricamente silenciados.

Haciendo una conexión entre estos planteamientos y el creciente campo de la enseñanza del inglés

(ELT), que en nuestros países se está convirtiendo en política pública universal (todos deben aprender inglés) y obligatoria (todas las escuelas deben enseñar inglés), surgen preguntas como las siguientes: ¿Qué aporta el inglés a nuestra definición del sujeto letrado? ¿A qué tipo de aprendices de inglés, y a cuáles no, este idioma les aporta esta dimensión de su desarrollo letrado (*literacy development*)? ¿La enseñanza del inglés está contribuyendo a formar sujetos en nuestros países? ¿Cómo varía esto entre clases y regiones sociales? ¿A quiénes le está dando voz y agencia el inglés en nuestros países? ¿A las elites empresariales, a políticos transnacionales, a los *business global players*? ¿Quiénes permanecen silenciados o excluidos aun cuando sepan inglés? (por ejemplo, empleados de bajo nivel en transnacionales ubicadas en América Latina; o trabajadores migrantes en Europa y Norteamérica).

#### Desde la academia: El giro decolonial

En el mundo de la academia anglosajona y latinoamericana el pensamiento decolonial ha tenido gran auge en los últimos 25 años. En nuestro continente, el llamado *pensamiento decolonial* está ligado al grupo Modernidad/Colonialidad, integrado por los académicos Walter Mignolo, Aníbal Quijano (QEPD), Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Zulma Palermo, Fernando Coronil, Eduardo Restrepo, Agustín Lao-Montes, Freya Schiwy, Javier Sajinés y José David Saldívar (Castro-Gómez, 2007; Grupo de Estudios por la Liberación, s. f.; Jáuregui y Moraña, 2007). Independientes a este grupo, pero con aportes fundamentales a esta línea de pensamiento, están la *filosofía de la liberación*, del filósofo argentino-mexicano Enrique Dussel (2011), y la *teoría del posdesarrollo*, del antropólogo colombiano-estadounidense Arturo Escobar (2011). A su vez, los trabajos de estos pensadores latinoamericanos continúan y hacen eco de los *estudios poscoloniales* desarrollados por intelectuales asiáticos, entre los que destacan el palestino-americano Edward Said, y los hindúes-británicos Homi Bhabha y Gayatri Spivak (Young, 2003).

La literatura generada a partir de este *giro decolonial* (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007) es vasta y difícil de sintetizar; sin embargo, recupero aquí una idea clave de estos trabajos. La idea de que es indispensable una mirada *histórica de largo plazo* y una *mirada sistémico-global*. Sin perspectiva histórica todo parece “normal” y la tarea académica se limita a describir detalles de un presente que no se sabe cómo surgió ni por qué es como es. A su vez, sin perspectiva global (mundial) la mirada se reduce a describir contextos locales sin comprender por qué hoy día lo local es global, o glocal, como lo expresan diversos estudiosos. Por tanto, la mirada decolonial, tanto en la investigación social como educativa, es inseparable de una comprensión del sistema-mundo que habitamos, el cual, a su vez, tiene tras de sí una larga historia social. Para nuestros países, esa historia arranca con el “descubrimiento”, la conquista y la colonización de América, en el siglo XV, y corre paralela al periodo de la Modernidad europea, desde ese mismo siglo hasta hoy.

378

Entre los teóricos que han acuñado y utilizado los términos modernidad y posmodernidad (e.g. Lyotard, 1991, 2003; Bauman, 2009; Habermas, 1987) no hay un acuerdo sobre la definición de dichos conceptos, ni sobre la delimitación histórica y temporal de los procesos correspondientes. Para fines de este artículo, se considera *modernidad* el periodo histórico de cinco siglos que arranca con el Renacimiento en Europa (siglo XV) y su expansión político-militar-cultural en los continentes colonizados, y cierra en el siglo XX con la caída de las “grandes narrativas” de la modernidad tras las dos guerras mundiales, la bomba atómica en Hiroshima, la caída del Muro de Berlín (fin del bloque comunista), y el derrumbe de la “democracia capitalista” del actual capitalismo neoliberal. Es decir, la modernidad da paso a la posmodernidad cuando se derrumban las narrativas de progreso, libertad, democracia, igualdad, justicia, humanismo, etc., que constituyeron los pilares ideológico-narrativos de los proyectos capitalista y comunista durante los últimos siglos. Esta periodización, sin embargo, puede ser válida para Europa, pero en América Latina, Asia y África es diferente, pues

en los mismos siglos que Europa construía su proyecto de Modernidad (Renacimiento, Reforma protestante, Ilustración, Revolución Francesa, Revolución Industrial, etc.), en nuestros continentes se instauraba un proyecto colonial que más bien iba en contra del proyecto de la modernidad europea. Por esta razón, los teóricos del poscolonialismo hablan de modernidad-colonialidad como un proceso único e indisoluble, que estableció historias y condiciones diferenciales para Europa y para sus colonias en el resto del mundo, y no solo en el terreno económico-político, sino también en el cultural y epistemológico (Mignolo, 2000, 2003; Quijano, 1992, 2000; De Sousa, 2010, 2014).

#### Desde la historia: las luchas anticoloniales

Sería erróneo creer que el pensamiento decolonial es un movimiento intelectual exclusivo de la academia. En todo el mundo excolonial, y en especial en América Latina, el pensamiento decolonial tiene una historia de al menos quinientos años y se ha expresado no en forma de textos académicos, sino de luchas anticoloniales y antiimperiales: desde la resistencia y las rebeliones indígenas contra los conquistadores europeos, hasta las guerras de independencia en el siglo XIX, las revoluciones sociales del siglo XX, y los movimientos sociales y políticos del siglo XXI. Estas luchas se expresaron no solo en movimientos políticos, sino también en el arte libertario y revolucionario (literatura, música, pintura, etc.) especialmente en los siglos XIX y XX, es decir, el pensamiento decolonial no surgió en años recientes ni surgió en los cubículos universitarios. Surgió ligado a las *luchas anticoloniales* de nuestros pueblos desde el momento mismo del desembarco europeo en las costas del hoy continente americano.

En términos simples, *pensamiento decolonial o poscolonial no es otra cosa que el mundo visto desde la mirada de los otros colonizados, inferiorizados, silenciados, ignorados o negados*. Aquellos cuyo punto de vista no aparece en las obras hegemónicas de la literatura y el arte, de la historia y la antropología,

de las crónicas de viajes (excepto como seres salvajes, horrendos o exóticos). Decoloniales han sido las luchas y los reclamos de los *sin voz*, los condenados de la tierra (como los llamó el pensador anticolonial jamaicano Frantz Fanon (1952/1967)). El pensamiento y las luchas decoloniales se oponen, por tanto, a la mirada colonizante, aquella que inferioriza a los otros conquistados o seducidos por el poder (Quijano, 1992, 2000); la que construye al otro como incapaz de ver, pensar, hablar y actuar por sí mismo, como alguien que no habla ni escribe, sino del que se habla y se escribe (y se filma, se pinta, se exhibe en museos). Mirada colonizante es la que diseña programas y políticas de “desarrollo”, de “educación básica”, de “alfabetización”, o de “fomento a la lectura”, de “inglés universal” para un otro que es construido como incapaz de servirse de su propia inteligencia.

La mirada decolonial propone, por tanto, representaciones más dignas y humanizantes de los pueblos, grupos o individuos que han sido sometidos por el poder en tiempos antiguos o modernos. Esta mirada está lejos de ser exclusiva y de haber nacido con los actuales discursos académicos. La mirada y el pensamiento *anticoloniales* existen desde el momento mismo en que la conquista creó lo que el prócer y poeta cubano José Martí llamó la *América mestiza*, y ha sido nutrida por todos aquellos que han confrontado, resistido, subvertido o combatido la mirada arrogante del poder (neo) colonial. Es una mirada encarnada tanto en los líderes de la resistencia indígena-mestiza en tiempos de la Colonia, como entre los europeos que tomaron postura y perspectiva desde la mirada y desde el predicamento de los conquistados, como fue el caso de Fray Bartolomé de las Casas (2011), quien cuestionó y debatió la mirada colonizante de Juan Ginés de Sepúlveda, erudito español que en la famosa controversia de Valladolid (1550-1551) defendió la idea de la inferioridad de los indígenas (Manero, 2009).

Desde una perspectiva literaria, latinoamericana y anticolonial, el poeta cubano Roberto Fernández Retamar (1982, 2005) elaboró la lúcida metáfora

de *Calibán* para expresar este mismo concepto de la mirada del otro colonizado. Como lo explica el propio Fernández Retamar, Calibán es un anagrama<sup>2</sup> de la palabra *caníbal*, creado por el escritor inglés William Shakespeare en su obra de teatro *La tempestad* (Shakespeare, 1610/2016). Caníbal deriva, a su vez, de la palabra *caribe*, que es el nombre del grupo indígena más valiente y heroico ante la llegada de los europeos, en lo que hoy son las islas del actual Mar Caribe. Calibán es, por tanto, una deformación de la palabra *caribe* que, de esta forma, consagró ante los ojos de Europa una visión infame de los indígenas del Nuevo Mundo, al representarlos como caníbales, bárbaros, monstruosos y bestiales, y a quienes había que combatir a sangre y fuego.

En la obra *La tempestad*, Calibán es un personaje cargado de simbolismos. Es un esclavo deforme y de piel oscura, que habita una isla “desierta” del actual Mar Caribe, en la que naufraga Próspero, un duque italiano que viaja con su hija Miranda. Próspero es un hombre europeo ilustrado, mientras que Calibán encarna la América indiana, salvaje, semihumana, subdesarrollada y “estúpida”, pues ni siquiera habla (es Próspero quien le educa y le enseña a hablar). En contraste, la trama incluye también a *Ariel*, un genio alado, civilizado, libre e intelectual, que está al servicio de Próspero (quien simboliza el *paterfamilias colonial*, a juicio de Fernández Retamar). Tras un detallado análisis de los simbolismos de *La tempestad*, y especialmente del contraste simbólico entre *Ariel* y *Calibán*, Fernández Retamar concluye que no es Ariel,<sup>3</sup> sino Calibán, el personaje que mejor simboliza la situación cultural de los pueblos colonizados:

2 Anagrama es una palabra formada con las letras reordenadas de otra palabra, por ejemplo: amor-ramo.

3 Así lo pensaba el escritor uruguayo José Enrique Rodó, quien en su famoso ensayo *Ariel* (publicado en 1900), retomó a este personaje de *La tempestad* para exaltar los valores de la cultura europea de raíz grecolatina, y expresó una visión de la cultura latinoamericana, cuyo ideal debería ser Ariel, como símbolo de nobleza y elevación espiritual, en contraposición a Calibán, símbolo de sensualismo y salvajismo.

Nuestro símbolo no es pues Ariel, como pensó Rodó, sino Calibán. Esto es algo que vemos con particular nitidez los mestizos que habitamos estas mismas islas donde vivió Calibán: Próspero invadió las islas, mató a nuestros ancestros, esclavizó a Calibán y le enseñó su idioma para poder entenderse con él: ¿Qué otra cosa puede hacer Calibán sino utilizar ese mismo idioma — hoy no tiene otro — para maldecirlo, para desear que caiga sobre él la “roja plaga”? No conozco otra metáfora más acertada de nuestra situación cultural, de nuestra realidad (Fernández Retamar, 1982, pp.95-96).

La oposición Próspero/Ariel/Europa vs. Calibán/Caníbal/Caribe simboliza, entonces, como bien lo captó Fernández Retamar, la oposición entre civilización y barbarie, entre cultura y natura, entre educación e ignorancia, entre progreso y atraso, entre modernidad y antigüedad, y, extrapolándolo a nuestro tema de interés, entre sujeto letrado e iletrado, alfabeta y analfabeta, culto e inculto, lector y no lector. De aquí que el poeta cubano identifica a Calibán (el esclavo “educado” por Próspero, quién también le dio nombre y lengua) como nuestro símbolo de nuestra historia y nuestra cultura colonizadas. Pero es el mismo Fernández Retamar quien identifica el pensamiento anticolonial con los luchadores latinoamericanos que desde la conquista española hasta hoy se han opuesto al colonialismo: “desde Túpac Amaru, Tiradentes, Toussaint-Louverture, Simón Bolívar, el cura Hidalgo, José Artigas, Bernardo O’Higgins, Benito Juárez, Antonio Maceo, José Martí, hasta Emiliano Zapata, Augusto César Sandino, Julio Antonio Mella, Pedro Albizu Campos, Lázaro Cárdenas, Fidel Castro y Ernesto Che Guevara” (Fernández Retamar, 1982, p. 96).

A esta lista incompleta (en la que faltan nombres como Salvador Allende, Miguel Enríquez, Lucio Cabañas, Genaro Vázquez, y los de innumerables mujeres igualmente heroínas de nuestras luchas anticoloniales), Fernández Retamar agrega, acertadamente, una serie de nombres de artistas latinoamericanos cuya obra pictórica, poética o musical forma parte también del pensamiento anticolonial/decolonial latinoamericano. Entre estos se incluyen Gioconda Belli, Rigoberta Menchú,

Violeta Parra, Víctor Jara, Mercedes Sosa, Silvio Rodríguez, Pablo Milanés, Pablo Neruda, Nicolás Guillén, Mario Benedetti, José Martí, Eduardo Galeano, Oswaldo Guayasamín, David Alfaro Siqueiros, José Clemente Orozco, Diego Rivera, lo mismo que grupos musicales, como Quilapayún, Inti Illimani, Luis Enrique y Carlos Mejía Godoy, Yolocamba-Ita y muchísimos más.

En suma, en América Latina el pensamiento decolonial/poscolonial existe desde hace cinco siglos, aunque no tuviese ese nombre o etiqueta, y ha sido desarrollado no desde la academia, sino desde las luchas sociales de resistencia anticolonial. Una modalidad de estas luchas, muy reciente en la historia, es el enfrentamiento simbólico-ideológico que busca hacer visible la dimensión política de control y dominación que se ejerce no a través de la violencia física, sino a través de formas simbólicas de violencia, aparentemente neutras e inofensivas, pero poderosas y eficaces para controlar y disciplinar (Foucault, 1982), como son las políticas nacionales de lenguaje (que favorecen una lengua en detrimento de otras), las políticas educativas (que legitiman ciertas ideas, contenidos y prácticas, y prohíben, inhiben o deslegitiman otras, especialmente aquellas que buscan formar sujetos informados, críticos, creativos y expresivos), las campañas de alfabetización (que tratan a la gente pobre como ignorante y en necesidad de remediación), y las políticas de promoción y fomento de la lectura (que desde un hedonismo ingenuo buscan crear “momentos de felicidad” y “refugio” en la vida de gente cuyas vidas están sometidas a patrones sistemáticos de infelicidad). Ahora bien, no es la lengua y la cultura escrita en sí la que resulta opresiva o liberadora, sino las versiones que la piensan y practican desde la *perspectiva de Próspero*. Literacidad decolonial significa cambiar la perspectiva hacia la *mirada de Calibán*.

### Breve historia mexicana

Para entender qué es la mirada de Calibán (perspectiva poscolonial o decolonial) en los estudios de literacidad, puede ser útil hacer un poco de historia, pues la escolarización, las políticas de lenguaje,

y las campañas de alfabetización y fomento de la lectura se han dado siempre en el contexto de los procesos y políticas de “desarrollo y modernización” *dependiente y subordinada* (Marini, 1973; Cardoso y Faletto, 1969; Cardoso, 1973; Furtado, 1964; Dos Santos, 1970; Bambirra, 1974). Es decir, nuestra historia poscolonial (tras la independencia y conformación de los nuevos estados-nación latinoamericanos) raras veces ha buscado la autodeterminación económico-política, y más bien ha aceptado la dependencia y la subordinación, incluso cultural y educativa, a las potencias neocoloniales.

Veamos el caso de México. Antes de la llegada de los españoles ya existían formas de imperialismo interno (los aztecas dominaban diversos pueblos de Mesoamérica, sometiéndolos en lo político, económico y cultural). No obstante, todos los pueblos precolombinos tenían sus propias lenguas y sus propios sistemas de escritura (Jiménez y Smith, 2008; Florescano, 1994; León Portilla, 1996; Boone y Mignolo, 1994). La conquista fue un cataclismo que arrasó con las lenguas, los sistemas de escritura y los textos nativos. Lo que siguió fue un proceso selectivo, pero intensivo de castellanización y alfabetización que continuó durante toda la era colonial (1521-1821, en México) y prosiguió tras la independencia, pues la construcción de un estado nacional exigía una homogeneización cultural y lingüística, y esto ocurrió siempre bajo la conducción de las elites herederas de la colonia pues, al igual que en Colombia, la guerra de independencia fue encabezada por criollos españoles, y tras la separación de España, el país fue gobernado por esa misma elite, lo que dio continuidad a una cultura hispanocéntrica. La construcción de una nación que no existía antes de la conquista (pues “México” no era una, sino muchas etnias o naciones indígenas) implicó un intento de supresión de las lenguas indígenas y una continuidad de las políticas de castellanización y alfabetización coloniales durante los siglos XIX y XX, y no fue sino hasta fines del siglo XX, tras el alzamiento armado de los indígenas zapatistas de Chiapas en 1994, que se plantea por primera vez en doscientos años de historia independiente, la necesidad de reconocer jurídicamente

la pluriculturalidad y el plurilingüismo de la nación mexicana. Pero apenas iniciado el siglo XXI se ha lanzado una política de enseñanza masiva y obligatoria del inglés, desde la educación básica hasta la superior, cuando el manejo del español hablado y escrito es quizás, el mayor problema educativo que aún tenemos.

## Discusión e implicaciones

Ante este panorama histórico, los educadores críticos no pueden seguir contribuyendo a fortalecer estas políticas. Pero desarrollar alternativas educativas no es solo asunto de buena voluntad; se necesita entender lo que está pasando, qué agentes y discursos están en juego, y cómo distanciarse de los programas y discursos que tras su apariencia “educativa” contribuyen de hecho a negar la inteligencia, la voz y la autonomía de los históricamente subordinados.

El gran tema de la investigación y la intervención educativa tanto en los países del Sur “subdesarrollado” como en el Norte “desarrollado” sigue siendo la enorme brecha educativa, cognitiva y lingüística (oral-escrita) que persiste entre grupos y clases sociales privilegiadas y grupos y clases sociales marginalizadas, como lo advierten diversos estudiosos del campo de la adquisición de la lengua y la literacidad en un número reciente del *Journal of Linguistic Anthropology* dedicado al *language gap* (brecha lingüística) (Avinery *et al.*, 2015). Detrás de esta problemática hay décadas de debate sobre la relación entre lenguaje, clase social y educación, que se sintetiza en dos grandes posturas. Por un lado, las políticas educativas oficiales enfatizan el *déficit lingüístico* de las minorías étnicas y las mayorías socioeconómicas (sus *carencias* culturales, lingüísticas y cognitivas), mientras que los académicos de la adquisición de la lengua y la literacidad a menudo enfatizan la *riqueza y sofisticación* del lenguaje oral y escrito de los grupos no dominantes (Avinery y Johnson, 2015; Heath, 2015; McCarty, 2015). A mi juicio, ambas posturas son insatisfactorias, pues mientras las políticas públicas insisten en utilizar el sistema educativo como instrumento de

hegemonía y homogeneización cultural, la postura académica tiende a celebrar la precariedad de los pobres al perder de vista que efectivamente el capital cultural (Bourdieu, 1991) de los grupos históricamente subordinados es extremadamente limitado y limitante, tanto para el éxito escolar como para participar en la economía del conocimiento, y para ejercer una ciudadanía activa y crítica. A mi juicio, utilizar los NEL para celebrar festiva y acriticamente la pluralidad de literacidades que se dan entre las clases populares es erróneo, pues muchas de sus prácticas y tradiciones no han sido elegidas, sino que han sido construidas a través de una larga historia de dominación política, deprivación económica, y supresión cultural.

Por ello, más que caracterizarlas como “analfabetas” (definidos por su relación cognitiva con la literacidad), “sin competencias” (definidos por su relación con la escolaridad), o “sin hábitos y gustos de lectura” (definidos por su relación distante con la cultura letrada de la clase media), la perspectiva decolonial ve a las mayorías como miembros de *grupos sin voz*, cuya posición en el actual sistema económico es sumamente precaria, y cuyas vidas giran alrededor de la sobrevivencia inmediata. No se trata tanto de individuos analfabetas, incompetentes o sin hábitos de lectura, sino de grupos sociales históricamente alienados, silenciados, excluidos y autoexcluidos de la economía, el conocimiento y la educación de la era global.

En consecuencia, en nuestras sociedades excoloniales (o neocoloniales) nuestro reto como investigadores y educadores del lenguaje es preguntarnos qué tipo de perspectivas teóricas y de pedagogías se necesitan para apoyar a los sectores mayoritarios en su avance socioeducativo y en la construcción de una voz propia; qué tipo de intervención y mediación les ayudaría a reinventar sus raíces culturales, su sabiduría nativa, su potencial como aprendices, como gente pensante y creativa, y como gente capaz de imaginar y decidir sus propios futuros. Pienso que este tipo de trabajo educativo y cultural es esencial no solo para mejorar la “competitividad”

de nuestros países en la economía global, sino para garantizar nuestra existencia cultural misma, ante la estandarización educativa y cultural inherente a la mundialización del capitalismo.

## Referencias

- Avinery, N. *et al.* (2015). Invited forum: Bridging the “language gap”. *Journal of Linguistic Anthropology*, 25(1), 66-86. DOI: <https://doi.org/10.1111/jola.12071>
- Avinery, N., y Johnson, E. (2015). Introduction. En Invited forum: Bridging the “language gap”. *Journal of Linguistic Anthropology*, 25(1). DOI: <https://doi.org/10.1111/jola.12071>
- Ayora Vázquez, G. E. (2012). *Educación intercultural y decolonialidad: De la promoción de la lectura a un enfoque de literacidad para la niñez indígena purhépecha* (tesis de maestría). Xalapa, México: IIE-UV.
- Bambirra, V. (1974). *El capitalismo dependiente latinoamericano*. México: Siglo XXI.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Londres: Routledge.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Bauman, Z. (2009). *Modernidad líquida*. México: FCE.
- Boone, E. y Mignolo, W. D. (eds.) (1994). *Writing without words. Alternative literacies in Mesoamerica and the Andes*. Durham/Londres: Duke University Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Camargo Angelucci, T. (2017). La lengua materna en la lengua extranjera: un arma de doble filo. En G. Carillo, *et al* (Comps.), *Tramos y tramas VI: Culturas, lenguas, literaturas e interdisciplina. Estudios comparativos*. Rosario, Argentina: Labor de Libros Editor.
- Cardoso, F. H. (1973). *Problemas del subdesarrollo latinoamericano*. México: Nuestro Tiempo.
- Cardoso, F. H. y Faletto, E. (1969). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Carrasco Altamirano, A. y López Bonilla, G. (Coords.) (2013). *Lenguaje y educación: Temas de investigación educativa en México*. México: SM-Consejo Puebla de Lectura.
- Castro-Gómez, S. (2007). La (post)colonialidad explicada a los niños. Perspectivas latinoamericanas sobre modernidad, colonialidad y geopolíticas del conocimiento.

- En C. A. Jáuregui y M. Moraña, *Colonialidad y crítica en América Latina*. México: UDLA Puebla.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Collins, J. y Blot, R. (2003). *Literacy and literacies: Texts, Power, And Identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486661>
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologías del Sur*. Madrid: Akal.
- Dos Santos, T. (1970). *Dependencia y cambio social*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Socioeconómicos, Universidad de Chile.
- Drucker, P. F. (1993). *Post-capitalist society*. Nueva York: Harper Business.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. México: FCE.
- Escobar, A. (2011). *Encountering development. The making and unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Londres: Longman.
- Fanon, F. (1952/1967). *Black skin, white masks*. Nueva York: Grove Press.
- Fernández Retamar, R. (1982). *Calibán*. México: SEP/UNAM.
- Fernández Retamar, R. (2005). *Todo Calibán*. Bogotá: ILSA. Recuperado el 22 de junio, 2018 de [http://www.ilsa.org.co/biblioteca/EnClaveSur/EnclaveSur\\_9/En\\_clave\\_sur\\_9.pdf](http://www.ilsa.org.co/biblioteca/EnClaveSur/EnclaveSur_9/En_clave_sur_9.pdf)
- Florescano, E. (1994). *Memoria mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1974). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (1982). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970/1997). *Pedagogy of the oppressed (20<sup>th</sup> anniversary edition)*. Nueva York: Continuum Publishing.
- Freire, P. (1975). Are adult literacy programmes neutral? En L. Bataille (Ed.), *A turning point for literacy* (pp. 195-200). Oxford: Pergamon Press.
- Freire, P. y Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey Publishers.
- Furtado, C. (1964). *Desarrollo y subdesarrollo*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Galeano, E. (1984). *Las venas abiertas de América Latina*. México: Siglo XXI.
- Gee, J. P. (1991). What is literacy? En C. Mitchell y K. Weiler (Eds.), *Rewriting literacy. culture and the discourse of the other*. Nueva York: Bergin & Garvey.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Londres: Taylor & Francis.
- Gee, J. P. (2004). Learning language as a matter of learning social languages within discourses. En M. Hawkins (Ed.), *Language learning and teacher education: A social approach*. Bristol, UK: Multilingual Matters. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781853597657-004>
- Gee, J. P., Hull, G. y Lankshear, C. (1996). *The new work order: Behind the language of the new capitalism*. Boulder, CO: Allen & Unwin.
- Gilly, A. (1988). La otra modernidad. *Nexos, I*. Recuperado de <https://www.nexos.com.mx/?p=5102>
- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura*. México: CONACULTA.
- Goody, J. y Watt, I. (1968). The consequences of literacy. En J. Goody (Ed.), *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grupo de Estudios por la Liberación (s. f.). *Breve introducción al pensamiento decolonial*. [Documento PDF] s. e. Recuperado de <http://ahf-filosofia.es/wp-content/uploads/pensamientodescolonial.pdf>
- Habermas, J. (1987). *The philosophical discourse of modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S. B. (2015). The simple and direct? Almost never the solution. En N. Avinery *et al.*, Invited forum: Bridging the “language gap”. *Journal of Linguistic Anthropology*, 25(1), 66-86. DOI: <https://doi.org/10.1111/jola.12071>
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511841057>
- Heath, S. B. (1986). Literacy and learning in the making of Citizens. *1985 Butt lecture civic education, pluralism and literacy*. Nueva York: Syracuse University, AESA/Center for the Studies of Citizenship and Public Affairs.

- Hernández Z., G. (2003). ¿Se lee o no se lee en México? Entrevista virtual. *La experiencia literaria UNAM-FFL*, 11, 109-119.
- Hernández Z., G. (2004). *Identity and literacy development: Life histories of marginal adults in Mexico City* (tesis de doctorado en Language, Literacy, and Culture). Berkeley, CA: California University at Berkeley.
- Hernández Z., G. (2005). *Pobres pero leídos: La familia (marginada) y la lectura en México*. México: CONACULTA (serie Lecturas sobre lectura, vol. 14) (publicado también en *Asolectura: De antología*. Bogotá, 2005).
- Hernández Z., G. (2006a). Por la desfeticización de la lectura. En J. D. Argüelles, *Historias de lecturas y lectores. Los caminos de los que sí leen*. México: Paidós.
- Hernández Z., G. (2006b). Encuesta nacional de lectura: ¿Hacia un país de lectores? En D. Goldin, (Ed.), *Encuesta nacional de lectura: informes y evaluaciones* (pp. 203-234). México: UNAM-CONACULTA.
- Hernández Z., G. (2008). ¿Se puede leer sin escribir? En S. Montes, (Coord.), *De educación y otros temas*. México: UNAM-FES Acatlán.
- Hernández Z., G. (2009). Neocolonialismo y políticas de representación: la creación histórica y presente del analfabetismo en México y Estados Unidos. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 30(1), 30-43.
- Hernández Z., G. (2010a). Capítulo II: Tenemos derecho a guardar silencio: Alfabetización, ciudadanía y voz en tiempos de globalización (pp. 51-88). En J. Vaca, (Coord.), *Prácticas de lengua escrita: vida, escuela, cultura y sociedad*. Xalapa: IIE-UV.
- Hernández Z., G. (2010b). *Decolonizing literacy: Mexican lives in the era of global capitalism*. Bristol, UK: Multilingual Matters. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781847692641>
- Hernández Z., G. y Zotzmann, K. (2014). Digital literacy as a tool for self-authoring: Teaching reluctant student writers through “redesign”. *Journal of Global Literacies, Technologies, and Emerging Pedagogies*, 2(2).
- Hernández Z., G. (2017). Academicism in language: “A Shelob’s web that devours and kills from inside”. En D. Rivers y K. Zotzmann (Eds.), *Isms in language education: Oppression, intersectionality and emancipation*. Berlin: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501503085-009>
- Hernández Z., G. (2018). Apropiación del discurso académico y desarrollo ideológico-cultural entre estudiantes universitarios. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)*, 18(4) (Letramentos Acadêmicos). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201812989>
- Hornberger, N. H. (2007). Bilinguality, transnationalism, multimodality, and identity: Trajectories across time and space. *Linguistics and Education*, 18, 325-334. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2007.10.001>
- Hull, G. y Hernández, G. (2008). Literacy. En F. Hult y B. Spolsky (Eds.), *The Handbook of Educational Linguistics* (serie Blackwell Handbooks in Linguistics). Oxford, UK: Blackwell.
- Hull, G. y Schultz, K. (2001). Literacy and learning out of school: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 71(4), 575-611. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543071004575>
- Hull, G. (2003). Critical literacy for challenging times. In G. A. Hull, L. Mikulecky, R. Clair y S. Kerka (Eds.), *Multiple literacies: A compilation for adult educators*. Columbus, OH: Center on Education and Training for Employment.
- Hull, G. (ed.) (1997). *Changing work, changing workers. Critical perspectives on language, literacy, and skills*. Nueva York, NY: SUNY Press.
- Jáuregui, C. y Moraña, M. (Eds.) (2007). *Colonialidad y crítica en América Latina*. México: UDLA Puebla.
- Jiménez Orozco, A. A. (2009). *Sociedad civil y literacidad: Una mirada intercultural* (tesis de maestría). Xalapa: IIE-UV.
- Jiménez, R., y Smith, P. (2008). Mesoamerican literacies: Indigenous writing systems and contemporary possibilities. *Reading Research Quarterly*, 43(1) pp. 28-46. DOI: <https://doi.org/10.1598/RRQ.43.1.3>
- Kant, E. (1978). *Filosofía de la historia*. México: FCE.
- Lankshear, C. y O’Connor, P. (1999). Response to ‘adult literacy: The next generation’. *Educational Researcher*, 28(1), 30-36. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X028001030>
- Las Casas, Bartolomé de (2011). *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- León Portilla, M. (1996). *El destino de la palabra: De la oralidad y los códices mesoamericanos a la escritura alfabética*. México: El Colegio Nacional/FCE.
- Luke, A. y Freebody, P. (1997). Critical literacy and the question of normativity: An introduction. En S. Muspratt, A. Luke, y P. Freebody. *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

- Lyotard, J.-F. (1991). *La condición posmoderna*. Argentina: Cátedra.
- Lyotard, J.-F. (2003). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. España: Gedisa.
- Manero Salvador, A. (2009). La controversia de Valladolid: España y el análisis de la legitimidad de la conquista de América. *Revista Electrónica Iberoamericana*, 3(2).
- Marini, R. M. (1973). *Dialéctica de la dependencia*. México: Era.
- Martin, H. P. y Schumann, H. (1998). *La trampa de la globalización: El ataque contra la democracia y el bienestar*. Madrid: Taurus.
- McCarty, T. L. (2015). How the logic of gap discourse perpetuates education inequality: A view from the ethnography of language policy. En Avinery, N. et al., Invited forum: Bridging the “language gap”. *Journal of Linguistic Anthropology*, 25(1), 66-86. DOI: <https://doi.org/10.1111/jola.12071>
- McCarty, T. L., Romero, M. E. y Zepeda, O. (2006). Reclaiming the gift: Indigenous youth counter-narratives on native language loss and revitalization. *American Indian Quarterly*, 30(1/2), 28-48. DOI: <https://doi.org/10.1353/aiq.2006.0005>
- McLaren, P. (1988). Culture or canon? Critical pedagogy and the politics of literacy. *Harvard Educational Review*, 58(2). DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.58.2.n106615465585220>
- Mignolo, W. (1995). *The darker side of the Renaissance: Literacy, territoriality, and colonization*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Mignolo, W. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales, diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Ogbu, J. (1999). Beyond language: Ebonics, proper English, and identity in a black American speech community. *American Educational Research Journal*, 36(2), summer/ 99. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312036002147>
- Ong, W. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. NY: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203328064>
- Park, J. S.-Y. y Wee, L. (2008). Appropriating the language of the other: Performativity in autonomous and unified markets. *Language & Communication*, 28, 242-257. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2008.01.010>
- Petit, M. [Biblioteca Vasconcelos]. (2018, marzo 24). Michèle Petit lee las bibliotecas (y a Biblioteca Vasconcelos) [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/8j6Sx6ZEXDc>
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. En H. Bonilla (Comp.), *Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas*. Quito: FLACSO / Ediciones Libri Mundi.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Reich, R. B. (1992). *The work of nations: Preparing ourselves for 21<sup>st</sup>-century capitalism*. Nueva York: Vintage.
- Rockwell, E. (2000). “La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura”. *Divers-Cité Langues*. vol. v. Disponible en: <http://www.teluq.quebec.ca/diverscite>
- Rockwell, E. (2005). Indigenous accounts of dealing with writing. En T. McCarty, (Ed.), *Language, Literacy and Power in Schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rockwell, E. (2006). Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela. *Cultura Escrita y Sociedad*, 3, 161-218.
- Rockwell, E. (2010). L’appropriation de l’écriture dans deux villages nahua du centre du Mexique. *Language et Société*, 3(133), 83-99. DOI: <https://doi.org/10.3917/lis.133.0083>
- Schechter, S. y Bayley, R. (1997). Language socialization practices and cultural identity: Case studies of Mexican-descent families in California and Texas. *TESOL Quarterly*, 31(3), 513-542. DOI: <https://doi.org/10.2307/3587836>
- Schechter, S. y Bayley, R. (2002). *Language as cultural practice: Mexicanos en el Norte*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scollon, R. & Scollon, S. B. K. (1981). *Narrative, literacy, and face in interethnic communication*. serie Advances in Discourse Processes. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press. DOI: <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674433014>

- Shakespeare, W. ([1610]2016). *La tempestad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Shor, I. (1999). What is critical literacy? En I. Shor y C. Pari (Eds.), *Critical literacy in action: Writing words, changing worlds. A tribute to the teachings of Paulo Freire*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education—or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skutnabb-Kangas, T. (2004). 'Do not cut my tongue, let me live and die with my language.' A comment on English and other languages in relation to linguistic human rights. *Journal of Language, Identity, and Education*, 3(2), 127-160. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0302\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0302_3)
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (1993). Introduction: The New Literacy Studies. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Young, R. J. C. (2003). *Postcolonialism: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/actrade/9780192801821.001.0001>

**How to reference this article:** Hernández-Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lengua y Cultura*, 24(2), 363-386. DOI: [10.17533/udea.ikala.v24n02a10](https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a10)