

CULTURA ESCRITA Y PERSPECTIVAS DECOLONIALES

GREGORIO HERNÁNDEZ ZAMORA
Universidad Autónoma Metropolitana

RESUMEN: Se presentan los resultados de una revisión de literatura reciente sobre estudios de cultura escrita en contextos no escolares en México. En particular, se exponen los planteamientos y aportes de las perspectivas decoloniales en este tipo de estudios.

Palabras clave: lenguaje, illiteracidad, colonialismo, educación no formal.

Introducción

Como parte de la elaboración del Estado del Conocimiento 2001-2011 del COMIE sobre el campo de Lenguaje y Educación¹, así como de un libro extenso sobre el mismo tema² participé como autor responsable del subtema de *literacidad en contextos no escolares*. Dentro de este sub-campo, una línea que enfoca de manera especial las relaciones entre poder, historia y literacidad, es lo que se conoce como estudios postcoloniales o decoloniales, que en México son muy recientes. Pese a su carácter emergente, la perspectiva decolonial aporta elementos analíticos y ángulos críticos poco explorados en los estudios de literacidad enfocados desde lo puramente sociocultural. Éstos últimos se enfocan en documentar eventos cotidianos de lectura y escritura, o en describir la diversidad de textos y prácticas en comunidades locales, mientras los estudios postcoloniales buscan develar la naturaleza colonizante y/o colonizada de las prácticas y las relaciones mismas, el origen histórico de dichas prácticas y concepciones, y las formas modernas en que los discursos y las prácticas sobre la cultura escrita (lectura,

¹ Carrasco Altamirano, Alma y López Bonilla, Guadalupe (coords.), *Investigación sobre Lenguaje y Educación en México, 2001-2012*. México: COMIE-ANUIES (en prensa)

² Carrasco Altamirano, Alma y López Bonilla, Guadalupe (coords.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*. Libro electrónico coedición SM-CPL (en proceso editorial)

alfabetización, enseñanza del español, etc.) reproducen el legado histórico del colonialismo del poder y del saber. Es decir, estos trabajos analizan el papel de las prácticas letradas en la reproducción o el desafío de las estructuras históricas de poder y dominación: la historia social de pueblos, grupos o naciones y las formas en que la literacidad ha sido impuesta o promovida, censurada o prohibida, apropiada o resistida, o bien utilizada para contestar o resistir discursos y prácticas coloniales y/o dominantes.

Contenido

Aunque a nivel internacional la crítica postcolonial o decolonial de la historia y el presente de las prácticas letradas occidentales comienza desde los años 80s del siglo XX (p. ej., Freire y Macedo 1987; Mignolo 1995; Collins y Blot 2003), son pocos los investigadores educativos que en México han adoptado estas perspectivas. Para la elaboración de los estados del conocimiento citados, encontramos trabajos de cuatro autores: Rockwell, Hernández Zamora, Jiménez Orozco, y Ayora Vázquez. Los dos primeros concentran el grueso de la producción; los dos últimos son tesis de maestría, ambas de la Universidad Veracruzana.

Los trabajos de estos autores son de varios tipos. Los de Elsie Rockwell son principalmente de corte histórico y estudian las formas en que los pueblos nativos recibieron, adoptaron o resistieron la escritura alfabética durante la colonia española en México. Por su parte, los trabajos de Hernández estudian los conflictos y dificultades en la apropiación de literacidad alfabética entre los descendientes actuales de los grupos históricamente subordinados, la apropiación que hacen de ésta para resistir discursos y relaciones opresivas, y la naturaleza colonizante de los discursos y las políticas educativas que urgen a “alfabetizarlos” o a convertirlos en “verdaderos lectores”. Finalmente, los trabajos de Jiménez Orozco y Ayora Vázquez cuestionan el carácter “ingenuo” y colonizador de las prácticas de promoción de la lectura, tradicionalmente vistas como literacidad autónoma, positiva y neutra. Enseguida se reseñan estos trabajos.

En estudios de corte histórico, Rockwell (2000, 2005, 2006, 2007, 2010) sitúa la apropiación de la escritura alfabética por parte de los indígenas mayas bajo las condiciones del dominio colonial español, cuando los 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 y canales favorecía un conjunto particular

de prácticas, textos y contenidos. 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. En esta perspectiva, las prácticas letradas no son vistas sólo como copias o imposiciones de los modelos de élite, sino como armas usadas contra el poder colonial y postcolonial.

En un *paper* presentado en la American Anthropological Association Conference de 1999, Rockwell inicia esta línea de indagación. Después, en 2005, publica un capítulo en el que analiza las estrategias que históricamente han usado los indígenas mayas de Chiapas para apropiarse de la escritura alfabética a la vez que resisten los usos dominantes de la literacidad. La investigación se basa, por un lado, en fuentes historiográficas y, por otro, en textos producidos por escritores indígenas contemporáneos (de los años 1990s). La pregunta central del estudio es: ¿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 postcolonial de Chiapas. El hallazgo central es que los usos de la literacidad entre los indígenas mayas están más ligados a los movimientos religiosos y políticos que a la expansión de la escuela, y que el “analfabetismo” de los actuales indígenas de Chiapas es más un resultado de 400 años de políticas de escolarización y alfabetización, que de “atraso educativo”. En este contexto, la autora discute el mito del carácter “inherentemente oral” de las culturas indígenas y propone, en cambio, una perspectiva basada en la historia de largo plazo y en el concepto de *literacidades múltiples* (Street; Cook-Gumperz y Keller-Cohen), que permite comprender la relación colectiva de estos grupos con la literacidad, en vez de enfocar sólo la *cantidad* de individuos *analfabetas* en estas comunidades, como lo hacen los discursos y programas educativos dominantes.

En otros trabajos, Rockwell revisa literatura de corte etnográfico e histórico que le permite reconstruir el proceso histórico de *destrucción de las tradiciones escritas* de los indígenas mayas, desde los primeros años del régimen colonial (siglo XVI), cuando los misioneros españoles destruyen los libros prehispánicos. Así, por ejemplo, para no incurrir en herejía, en los territorios mayas los primeros misioneros no traducen el evangelio a las

lenguas indígenas. Es decir, no introducen la enseñanza del latín ni la escritura alfabética para diseminar la doctrina oficial, sino que recurren a medios visuales y orales, dejando súbitamente sin registro escrito las prácticas religiosas y culturales de los mayas. Así, lejos de imponer un sistema de escritura ajeno, como en las regiones nahuas, los misioneros españoles evitaron activamente la diseminación de la cultura escrita, en cualquier idioma y con cualquier sistema de escritura. Pese a esta pérdida, los mayas desarrollaron prácticas religiosas clandestinas que involucraban el uso de la escritura alfabética (prestada o robada de los españoles) para dejar registros escritos. Dichos escritos fueron ocultados por los indígenas pero, relata Rockwell citando a Ruz (1986), 200 años después de la conquista (en 1693) una gran cantidad de esos escritos fueron descubiertos y confiscados por autoridades eclesiales. A la historia de destrucción y prohibición de los textos indígenas le sigue la historia de negación de sus prácticas autónomas de escritura, las cuales estuvieron íntimamente ligadas a los levantamientos y rebeliones contra la dominación colonial y postcolonial (como la llamada “guerra de castas” de 1869). De hecho, 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 inquietante pregunta: ¿No será que la fuerza de la “tradición oral” de los indígenas deba ser vista como una estrategia de transmisión cultural de cara a la constante destrucción de sus escritos durante el periodo colonial?

En otro trabajo relevante, *Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: Religión, Gobierno y Escuela* (Rockwell 2006), la propia 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. En Tlaxcala, tanto antes como después de la prohibición de la escritura oficial del náhuatl, los habitantes privilegiaron el uso de la escritura para la documentación notarial, los litigios civiles y las peticiones a los gobiernos centrales. En la zona tzeltal, los movimientos de resistencia religiosa y política permitieron la apropiación de la escritura. Las estrategias frente al mundo dominante también fueron distintas, desde aprender a usar las armas jurídicas de los

gobernantes hasta defenderse de los abusos legitimados por la documentación oficial y desarrollar medios no escritos de representación. Las prácticas de escritura fueron canalizadas por iglesias y órdenes, gobiernos coloniales y nacionales y escuelas, pero también llevaban el sello de movimientos sociales y resistencias propios de los pueblos. Estas historias desmienten cualquier esquema de evolución lineal de la alfabetización y exigen explicaciones sociales y políticas” (Rockwell 2006: 161-162).

En concordancia con los postulados de los NEL, y de los trabajos de autores mexicanos que siguen estos postulados, Rockwell adopta también una perspectiva pluralista de la literacidad, según la cual existen múltiples experiencias con la lengua escrita y múltiples maneras de leer y de escribir. Desde esta perspectiva, Rockwell 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: 166). Entre los hallazgos, 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 100 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” (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” (174).

Los trabajos de Rockwell son pioneros en el estudio histórico de la introducción, apropiación y negociación 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. Sin embargo, sus trabajos no se basan en fuentes primarias (p. ej., en archivos documentales de la época colonial), sino en fuentes secundarias, como los escritos de historiadores contemporáneos como León Portilla, Gibson, Gosner, Zebadúa, y otros.

Por su parte, las investigaciones de Hernández (2002, 2003a, 2003b, 2004, 2005, 2006, 2008, 2009, 2010a, 2010b) se basan en la observación, la convivencia directa y el

estudio de las historias de vida de sujetos marginados en México y en Estados Unidos. Preguntas subyacentes a sus estudios son ¿cuáles son las posibilidades de desarrollo intelectual, letrado e ideológico de sujetos descendientes de los grupos subordinados de la colonia, cuyas vidas transcurren entre la precariedad económica, el consumo cultural comercial, y las malas experiencias escolares? ¿Qué experiencias permiten que incluso bajo esas condiciones algunos desarrollen su sentido de agencia, se apropien de discursos críticos, y desarrollen capacidades intelectuales? Tras estudiar diversos casos de habitantes de zonas marginadas en ambos países, el autor encuentra que más que “analfabetas”, “poco lectores”, “malos escritores”, etc., los miembros de los grupos subordinados actuales son sujetos *silenciados* y *auto-silenciados*, como resultado de una historia colonial y neocolonial que los convierte en objetos de prácticas de censura, silenciamiento institucionalizado, educación castrante, y en muchos casos víctimas de represión violenta cuando rompen el silencio y se apropien del lenguaje y la escritura para resistir formas de opresión y contraponer discursos y acciones críticas y contra hegemónicas. En todos los casos las relaciones de dominación y coloniaje van acompañadas de un silenciamiento sutil o violento, así como de un auto-silenciamiento impuesto o internalizado. El fenómeno es complejo porque se observa y 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 presenta un estudio de las historias de literacidad y aprendizaje de individuos marginados en México y en varios estados de Estados Unidos. Se presentan los casos en extenso de una muestra de individuos, representativos de tres categorías de sujetos: “agentes”, “transnacionales” y “sobrevivientes”. *Agentes* son individuos que se han apropiado exitosamente de discursos y prácticas letradas como medio de auto-conocimiento, auto-determinación, expresión pública de su voz, y/o desafío de discursos dominantes, aún bajo condiciones de exclusión institucional y pobreza económica. De este sector de sujetos deriva un argumento central sobre las relaciones entre literacidad y ciudadanía: la auto-determinación y la auto-construcción (*self-authoring*) son a la vez condiciones y resultados del desarrollo de la literacidad en el individuo (Hernández 2010b: 42). Por su parte, *transnacionales* son migrantes mexicanos en EU, que se describen a sí mismos como “ciudadanos de ninguna parte”, pues se sienten excluidos del estado y de las

instituciones mexicanas, y en EU son oficialmente clasificados como *illegal aliens*, lo que los excluye de las instituciones y de la participación social legítima. 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 y/o de sobrevivencia material que de ciudadanía, auto-reflexión y/o agencia individual. Bajo la idea de dejar a los sujetos “hablar por sí mismos”, se ofrecen las voces en extenso de los sujetos entrevistados, junto con análisis de las trayectorias de *acceso* y *apropiación* de las prácticas. Las trayectorias de acceso a prácticas de literacidad se conceptualizan como inseparables e insertas en los contextos históricos de postcolonialismo y neocolonialismo en que habitan los sujetos en ambos países (EU y México). Así mismo se hace una crítica a las posturas que reducen el concepto de literacidad o bien a una habilidad cognitiva o a una práctica cultural neutra, y se argumenta que la literacidad es una práctica fundamental de voz y agencia, de aquí que el autor argumenta que hay una relación estrecha entre desarrollo identitario y apropiación o rechazo de prácticas discursivas.

En otro trabajo (Hernández 2009a), el autor toma una perspectiva histórica y decolonial para analizar el origen de la construcción discursiva del analfabetismo de los pueblos nativos de América y sus descendientes. Argumenta que el concepto de analfabetismo es a la vez creación e instrumento del dominio colonial. De aquí que el autor usa el término *analfabetización* para referirse a una forma de invasión cultural basada en *representar* a los sujetos colonizados como seres “incivilizados” y “analfabetos”; es decir, como seres intelectual y culturalmente inferiores debido a su “deficiente” relación con la escritura alfabética. Para apoyar este argumento, el autor presenta estudios de caso de individuos en México y Estados Unidos, cuyas historias de vida ilustran las dificultades que en el presente experimentan “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” (Hernández 2009a: 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, es decir de ambigüedad y temor frente a ese mundo simbólico: “desean entrar, pero el temor o la inseguridad los paraliza o enmudece” (Idem).

Finalmente, las tesis de maestría de Jiménez (2009) y Ayora (2012), de la Universidad Veracruzana, plantean interesantes reflexiones y cuestionamientos sobre las implicaciones colonizadoras de las prácticas dominantes o “ingenuas” de fomento a la lectura. Con base en su experiencia como integrantes de una organización civil promotora de la lectura (llamada *Bunko Papalote A.C.*), las autoras desarrollan investigaciones en Veracruz y Michoacán, pero convergen en reflexiones y cuestionamientos.

El trabajo de Aída Jiménez, *Sociedad civil y literacidad: Una mirada intercultural*, explora la particularidad de la literacidad impulsada desde el organismo civil Bunko Papalote. El estudio problematiza 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” (Jiménez 2009: 239). Según este modelo, se 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” (239). Desde los planteamientos decoloniales de autores como Sousa Santos, Lander, y Linhard, 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” y con ello se naturalizaron las relaciones sociales basadas en la desigualdad” (Idem). En los talleres de lectura de Bunko Papalote, 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. La autora concluye que “hemos dejado de considerar que leer libros es sinónimo de desarrollar habilidades cognitivas y psicológicas superiores. Sin embargo, nos enfrentamos ante la extendida y poderosa idea social de que la lectura otorga tales beneficios autónomos” (Jiménez 2009: 244).

Por su parte, la tesis de Ayora (2012), *Educación intercultural y decolonialidad: De la promoción de la lectura a un enfoque de literacidad para la niñez indígena purhépecha*,

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: 223). Al igual que Jiménez, su trabajo se enmarca en planteamientos teórico-epistemológicos de la educación intercultural y de los estudios decoloniales, e igualmente 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” (Idem).

Partiendo de un enfoque cultural y político para el análisis de las prácticas de literacidad desde las relaciones de poder que se establecen a partir de ellas, la autora 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 da cuenta de las prácticas culturales relacionadas con la crianza de la niñez temprana en la comunidad purépecha. La autora encuentra que en estas comunidades la relación con las prácticas de lectura y escritura se caracteriza 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. La autora 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 purépecha. El resultado es un desplazamiento de ésta y un limitado uso tanto del purépecha 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: 224).

Conclusiones

Un rasgo común en estos trabajos es su adopción de perspectivas históricas, críticas y/o postcoloniales que ponen de relieve las voces de los grupos subordinados, tradicionalmente considerados “analfabetas” o “no lectores”. Así mismo, estos trabajos es el desvelamiento de la construcción histórica del concepto de “analfabetismo”, aplicado a las poblaciones nativas y/o marginadas, o de hecho la producción histórica del analfabetismo como producto de la dominación colonial.

Referencias

- 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-Universidad Veracruzana.
- Hernández Z., Gregorio (2002). Visiones y prácticas de lectura en México, en *Revista Oaxaca Población en el Siglo XXI*. Oaxaca-DIGEPO, (2)7, pp. 14-29
- Hernández Z., G. (2003a) ‘La vida no es color de rosa’: Las mentiras sobre la lectura. México: *La Jornada* (suplemento Masiosare), 04/May/2003
- Hernández Z., G. (2003b). ¿Se lee o no se lee en México? Entrevista Virtual, en *Revista La Experiencia Literaria*, No.11, pp. 109-119
- Hernández Z., G. (2004). *Identity and Literacy Development: Life Histories of Marginal Adults in Mexico City*. (Tesis de Doctorado). Berkeley, CA: Doctorado (Ph. D.) en Language, Literacy, and Culture, Universidad de California en Berkeley.
- Hernández Z., G. (2005). *Pobres pero leídos: La familia (marginada) y la lectura en México*. Asolectura: De Antología. Bogotá, Colombia: Asociación Colombiana de Lectura y Escritura.
- Hernández Z., G. (2006). Encuesta Nacional de Lectura: ¿Hacia un país de lectores?, en Goldin, D. (Ed.) *Encuesta Nacional de Lectura: Informes y Evaluaciones* (pp. 203-234). México: UNAM-CONACULTA.
- Hernández Z., G. (2008). ¿Se puede leer sin escribir?, en Montes, Sergio (coord.). *De educación y*

- otros temas. México: UNAM-FES Acatlán [publicado originalmente en *La Jornada*, 18/Abr/2004].
- Hernández Z., G. (2009). Neocolonialismo y políticas de representación: la creación del analfabetismo en México y EU, en *Lectura y Vida*, (30) 1, pp. 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 Vaca, J. (coord.) *Prácticas de lengua escrita: vida, es-cuela, cultura y sociedad*. Xalapa: Instituto de Investigaciones en Educación / UV.
- Hernández Z., G. (2010b). *Decolonizing Literacy: Mexican Lives in the Era of Global Capitalism*. Bristol, UK: Multilingual Matters (Critical Language and Literacy Studies).
- Jiménez Orozco, A.A.(2009). *Sociedad civil y literacidad: Una mirada intercultural*. (Tesis de Maestría). Xalapa: IIE-Universidad Veracruzana.
- Rockwell, E. (2000). "La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura." *DiversCité Langues*. En *Ligne*. Vol. V.
- Rockwell, E. (2005). Indigenous accounts of dealing with writing. En McCarty, T. (ed.), *Language, Literacy and Power in Schooling*. Mahwah (pp. 5-27). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rockwell, E. (2006a). Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela. *Cultura Escrita y Sociedad* 3, 161- 218
- Rockwell, E. (2007). Relaciones con la cultura escrita en una comunidad nahua a principios del siglo XX: temas recurrentes en los relatos orales, en Gómez Castillo, A. (dir.) y Sierra Blas, V. (ed.), *Senderos de Ilusión. Lecturas populares en Europa y América Latina (Del siglo XVI a nuestros días)* (pp. 259-278). Gijón: Trea.