

NEOCOLONIALISMO Y POLÍTICAS DE REPRESENTACIÓN: LA CREACIÓN HISTÓRICA Y PRESENTE DEL ANALFABETISMO EN MÉXICO Y ESTADOS UNIDOS¹

GREGORIO HERNÁNDEZ ZAMORA*

A pesar de décadas de investigación sobre la alfabetización y la cultura escrita en comunidades marginadas de México y de Estados Unidos (país al que han emigrado más de 20 millones de mexicanos), aún predomina entre los maestros, las autoridades educativas y la opinión pública de ambos países la idea de que los mexicanos y sus familias provienen de “desiertos letrados”, donde no hay ni libros, ni lectura, ni interés por educarse o educar a sus hijos.

Este artículo analiza el origen histórico de la construcción discursiva del analfabetismo de los pueblos nativos de América y sus descendientes; muestra, a partir de historias de vida recogidas en México y en los Estados Unidos, el tipo de obstáculos que mantienen a la mayoría de los mexicanos al margen de las prácticas más legítimas y poderosas de la cultura escrita en ambos lados de la frontera y, por último, discute tanto la representación negativa de los grupos históricamente colonizados y marginados como gente “analfabeta” o “no lectora”, como las agendas educativas que urgen a alfabetizarlos.



Despite decades of literacy research in marginalized communities in both Mexico and the US (current destination of over 20 million of migrant Mexicans), the idea that Mexicans and their families come from "illiterate deserts", where books, reading, and interest for education do not exist, still pervades among educators, public officials, and the public opinion.

This article analyzes the historical origins of the discursive construction of illiteracy as a label applied to the native populations and their descendants. Drawing on life histories gathered in Mexico and the US, the article highlights the types of obstacles that contribute to the marginalization of the majority of Mexicans from the most powerful and legitimate literacy practices on both sides of the border. It also discusses the negative representation of historically colonized and marginalized groups as "illiterate" or "non-readers", as well as the educational agendas that urge to make them "literate".

“Cuando un pueblo tiene la cabeza
en la boca del león, la prudencia exige
sacarla con gran cuidado.”

John Ross, jefe de los nativos cheroquis (1838)

Colonialismo y analfabetización

En el centro de Nashville, capital del estado de Tennessee, Estados Unidos, se encuentra el museo histórico Bicentenario (*Bicentennial capitol mall*). Es una gran explanada rectangular de césped muy verde y recortado, bordeada por un muro de mármol negro en el que está inscrita la versión oficial de la historia del estado, desde la antiquísima formación de sedimentos marinos que aún se aprecian en las laderas de sus abundantes lomas, ríos y lagos, hasta fines del siglo XX. En este muro de mármol están grabadas las palabras que el jefe del pueblo cheroqui –John Ross– pronunció en 1838, cuando el “Acta de eliminación de indios” (*Indian removal act*²) dio a los cheroquis la opción de emigrar o “ser eliminados” (*removed*) de sus territorios en los actuales estados de Tennessee, Carolina del Norte, Georgia y Alabama. Actuando con gran cautela para “sacar la cabeza de la boca del león”, los cheroquis emprendieron la migración hacia el oeste, pero en el camino murieron más de 4 mil de los 17 mil que habían partido. Ellos llamaron *Nunna daul Isunyi* (“El camino donde lloramos”) a esa negra jornada, que en inglés se conoce como *The trail of tears* (El sendero de las lágrimas).

Al igual que los cheroquis, en los últimos 500 años la mayoría de los pueblos nativos de América fueron despojados, expulsados, o literalmente eliminados por la expansión de los conquistadores y colonizadores europeos hacia lo que hoy son los territorios de Estados Unidos, México y el resto del continente. Tras cada despojo siguió siempre un proceso de europeización, asimilación y subordinación por múltiples vías: educación (implantación de un sistema escolar uniforme), ciudadanía (desmantelamiento de sus formas de organización y gobierno autónomos y subordinación al nuevo poder colonial), legislación (imposición de códigos y leyes indecifrables e injustas para los nativos), conversión religiosa (destrucción deliberada de



sitios y prácticas de culto nativos) y cooptación o aniquilación de líderes intelectuales (proceso especialmente intenso durante la conquista y en la segunda mitad del siglo XX en América Latina). Marlinda White-Kaulaity, indígena del actual pueblo navajo, describe así la experiencia educativa de los pueblos nativos en Estados Unidos:

Debido a que la palabra escrita fue a menudo utilizada para desacreditar la cultura de los nativos americanos, o para robarnos nuestros derechos, algunos consideran que leer y escribir son actividades del “hombre blanco”... La historia de la educación indígena muestra que la instrucción en las prácticas de lectura y escritura del hombre blanco trajo consigo prácticas dañinas de adoctrinamiento, asimilación y colonización... La experiencia escolar entera fue dolorosa por el racismo institucionalizado y su objetivo de “quitarles lo indio” a los alumnos. (White-Kaulaity 2007: 561, la traducción es mía)

“Quitarle lo indio” es todavía una expresión común en México, donde la asimilación lingüís-

tica (degradación funcional de las lenguas y formas de escritura indígenas y destrucción material de sus libros y textos) ha jugado un papel crucial en la creación discursiva del “analfabetismo” y los “analfabetos”. Como señalan Jiménez, Smith y Martínez-León:

la experiencia colonial sirvió para crear un contexto históricamente condicionado en el que no sólo fueron prohibidas las culturas escritas nativas, sino incluso se llegó a definir como perpetuamente deficiente el uso que los mexicanos hacían del lenguaje y la escritura de los colonizadores. (Jimenez et al, 2003: 492)

En tanto concepto, el analfabetismo es a la vez creación e instrumento del dominio colonial. Uso el término *analfabetización* para nombrar la invasión cultural basada en *representar* a los sujetos colonizados como seres “incivilizados” y “analfabetos”; es decir, como seres intelectual y culturalmente inferiores. Sin embargo, el éxito de esta invasión radica, como señala Paulo Freire, en que los invadidos *se convencen de su inferioridad* (Freire 1970). Paradójicamente, los discursos y las políticas oficiales de “alfabetización” operan justo como herramienta de *analfabetización*, pues su punto de partida es reconocer la “inferioridad” intelectual de nuestros pueblos. Por el contrario, las luchas de liberación y las experiencias educativas críticas en América Latina han buscado resistir dicha inferiorización mediante la irrupción pública de las voces e historias de los grupos dominados.

Representación estereotipada de los mexicanos

Todo edificio de dominación colonial e imperial requiere un discurso que lo legitime y sostenga, y en esta tarea el papel de los escritores europeos ha sido central. Primero los cronistas españoles de la conquista, luego los antropólogos y más recientemente los “expertos” de la educación han retratado consistentemente a los pueblos colonizados como inferiores, infantiles, incapaces de ver por sí mismos (pese a haberlo hecho muy bien por milenios), y necesitados, por su propio bien, del gobierno paternal de Occidente (Young, 2003). La siguiente cita ilustra la manera en que los cronistas españoles de la conquista retrataban a los nativos mexicanos como “bárbaros”:

¿Qué cosa pudo suceder a estos bárbaros más conveniente ni más saludable que el quedar sometidos al imperio de aquellos cuya prudencia, virtud y religión los han de convertir de bárbaros, tales que apenas merecían el nombre de seres humanos, en hombres civilizados en cuanto pueden serlo; de torpes y libidinosos, en probos y honrados; de impíos y siervos de los demonios, en cristianos y adoradores del verdadero Dios? Ya comienzan a recibir la religión cristiana [...], ya se les han dado preceptores públicos de letras humanas y ciencias y lo que vale más, maestros de religión y de costumbres. Por muchas cosas, pues, y muy graves, están obligados estos bárbaros a recibir el imperio de los españoles [...] porque la virtud, la humanidad y la verdadera religión son más preciosas que el oro y que la plata. (Juan Ginés de Sepúlveda, citado en Florescano, 1994: 278)

Lo sorprendente es que en pleno siglo XXI este discurso racista persiste. Hoy en día, la figura de José Vasconcelos, secretario de Educación Pública de México tras la revolución de 1910-1920, sigue siendo exaltada en los círculos intelectuales y oficiales de lectura de ese país, a pesar de que fue un activo y explícito defensor de la conquista cultural de los pueblos indígenas:

... no pasa de ser un mito esa supuesta destrucción violenta de una cultura. Un conquistador que no trae más que violencia, al quedarse en el pueblo sometido sufre su influjo y es absorbido, pero para eso se necesita que el pueblo sometido posea una cultura. En nuestras tierras, por desgracia, no había elementos para competir, mucho menos para sobreponerse a una civilización cristiana. La técnica nula y la ideología infantil de nuestros mitos indígenas no podían retener ni la curiosidad de los invasores. Se necesita poseer monumentos como la Biblia o como los Upanishads, o por lo menos una profunda cultura tradicional, para resistir invasiones y para civilizar a los invasores, como en los casos de la India o de la China. En nuestro continente la conquista material fue acompañada de la destrucción de la ideología indígena; pero esa ideología destruida fue reemplazada, y no creo que nadie niegue en serio que se la reemplazó con ventaja. (Vasconcelos, 1981: 152-153)

Pero esta representación de los pueblos históricamente sometidos en América como “carentes de cultura” no era exclusiva de las elites políticas tras la Revolución Mexicana. Actualmente, es una ideología arraigada incluso entre muchos educadores, que tanto en México como

en los Estados Unidos clasifican y estigmatizan a los descendientes de los pueblos nativos como gente “analfabeta” o, cuando menos, como gente “sin habilidades ni hábitos lectores”. En ambos casos se pierde de vista el origen histórico del esfuerzo sistemático por construir la identidad de los pueblos dominados como intelectualmente inferiores y el papel crucial jugado por la “alfabetización” en este proceso. Sin embargo, investigadores como Collins y Blot comienzan a develar las formas precisas de esta faceta colonizadora:

Desde la época colonial hasta el mundo postcolonial, la lucha por la identidad es una lucha por escribir las vidas de los pueblos sometidos en la lengua de los vencedores, o en la lengua de los conquistados *transformada* por el colonizador. (Collins y Blot, 2003: 122, la traducción y el énfasis son míos)

Por su parte, Luis E. López argumenta que los proyectos oficiales de educación y alfabetización “bilingüe” en América Latina se han dado en un marco de colonización donde el objetivo es “aculturar” a las poblaciones sojuzgadas (2001b), y los estudiosos de los sistemas de escritura prehispánicos reafirman que estos son verdaderas escrituras y no formas de “prescritura”, como se afirmó por siglos, por lo que la imposición del alfabeto latino es parte también del proyecto colonizador (Mignolo, 1995; Boone y Mignolo, 1994; Jiménez y Smith, 2008).

Desde este discurso, alfabetizar a los despojados es la prioridad de las agendas educativas tecnocráticas, tanto en México como en los Estados Unidos. Pero esta visión niega o ignora nuestra historia colonial y neocolonial e intenta reducir el problema a un simple asunto de “analfabetismo”. Lo paradójico es que mientras se los retrata como “analfabetos” o “rezagados educativos”, esos grupos han sido históricamente excluidos de las instituciones formativas de la sociedad letrada dominante. Por ello, cuando se los etiqueta y ante todo se les exige escolarizarse y alfabetizarse (antes incluso que tener empleo y condiciones dignas de vida), se les está pidiendo algo así como volver a meter la cabeza en la boca del león, pues para los marginados alfabetizarse y “educarse” implica entrar a instituciones y cursos de los que sus grupos de origen han sido

expulsados y donde lo que a menudo se vive son procesos de pérdida y alienación lingüística y cultural, e incluso un declive en sus expectativas y logros educativos (Fanon, 1967; Freire, 1970; Scollon y Scollon, 1981; Harman y Edelsky, 1989; Valenzuela, 1999; Ogbu, 1999; Suarez-Orozco, 2001; Hall, 2006; White-Kaulaity, 2007; López, 2001a; McCarty et al, 2006; Schecter y Bayley, 2002).

Resulta entonces indispensable incorporar al debate sobre la lectura y la alfabetización el tema de las *políticas de representación* estereotipantes, racistas y clasistas de las personas de baja escolaridad. En el discurso público de ambos países se les representa en forma simplista como “analfabetos” o “carentes de hábitos de lectura”, de donde parten afirmaciones tales como: “son un grave problema económico pues su analfabetismo impide el aumento de su productividad y sus ingresos”, “son un peligro para la seguridad nacional pues son germen de conflictos sociales o de migración ilegal”. En suma, en ambos países persiste la idea de que se trata de personas que “no leen” (Hernández 2002, 2006). Paradójicamente, esta visión colonizada suele traducirse en prácticas pedagógicas verticales y paternalistas (“ayudar a los que no saben”, dándoles el trato de menores) o en desinterés y renuncia a educar (“no hay nada que hacer con esa gente”).

Sin embargo, la investigación internacional sobre la gente de baja escolaridad o explícitamente etiquetada de “analfabeta” demuestra que estas personas no son totalmente ignorantes del sistema de escritura, ni de sus usos sociales; que, al igual que la gente escolarizada, ignoran cosas, pero son conocedores y muy competentes en otras; que no son individuos aislados sino parte de redes sociales (familiares, amigos, colegas) con las que intercambian conocimientos y habilidades para resolver sus necesidades, incluyendo necesidades de lectura y escritura (recurren a mediadores de lengua escrita para necesidades específicas, como abogados, escribanos públicos o familiares). En todo caso, como miembros de grupos o clases marginadas, su acceso a redes sociales más poderosas o especializadas es limitado por su falta de recursos económicos y por las estructuras más amplias de discriminación educativa



e injusticia social (Ferreiro, 1983; Fingeret, 1983; Lytle, 1991; Mace, 1992; Gowen, 1992; Hull, 1993; Hernández, 2004a; White-Kaulaity, 2007; Gopar, 2007).

Historias de vida y mundos sociales

En este artículo presento los casos de dos personas mexicanas, Alberto (taxista en la Ciudad de México) y Julia (empleada de McDonald's en los Estados Unidos), que ilustran las dificultades de los descendientes de los pueblos nativos para entrar a territorios sociales y culturales donde la lengua hablada y escrita de los grupos dominantes es la moneda de uso. Sus historias muestran que las formas y prácticas de lenguaje consideradas legítimas les son aún ajenas y su actitud hacia ellas es ambigua: desean entrar, pero el temor o la inseguridad los paraliza o emudece.

Estos casos forman parte de un corpus de historias de vida de personas de baja escolaridad que he recabado dentro de una investigación continua realizada entre 2001 y 2008 en zonas marginadas de México y los Estados Unidos. El fin de la investigación ha sido identificar a qué tipo de prácticas de lengua hablada, escrita y multimodal han tenido acceso las personas marginadas a lo largo de sus historias de vida. Las preguntas generales que guían esta investigación son: ¿Qué tipo de recursos culturales de aprendizaje están disponibles para gente que vive en condiciones de marginación socio-económica? ¿A qué comunidades de lectores y escritores han tenido acceso en sus vidas? ¿De qué manera sus trayectorias escolares, laborales y de participación social amplían o limitan su acceso a diálogos y prácticas mediadas por lo escrito? Por último, ¿de qué manera las historias de vida de sujetos reales cuestionan nuestras propias teorías e ideas sobre qué significa ser alfabetizado?

Mis hallazgos me han llevado a adoptar una perspectiva teórica interdisciplinaria, en la que el aprendizaje y la educación se investigan en las vidas de las personas, entendidas como *trayectorias* a través de múltiples prácticas, sitios e instituciones; es decir, como historias de *personas enteras en el mundo*, y no como habilidades cognitivas de sujetos separados del mundo (Gee, Hull y Lankshear, 1996; Bruner, 1990; Scribner, 1997). Desde esta perspectiva, el

aprendizaje se ve como una consecuencia “natural” de la participación en todas las prácticas culturales y no solo en la escuela formal; y el acceso a contextos más amplios de aprendizaje se considera el factor crucial en el desarrollo comunicativo y cognitivo. Se estudia el aprendizaje en *contexto* pues nadie experimenta y comprende el mundo directamente; nuestro encuentro con él está mediado siempre por contextos locales o *glocales*³ específicos (Bruner, 1990; Ramsey, 1997; Lam, 2006) en los que los individuos y grupos sociales tienen acceso a mundos y prácticas sociales que, a su vez, dan o limitan el acceso a roles y recursos discursivos asociados a las posiciones sociales disponibles en esos contextos. Puesto que los contextos locales no son creación individual sino producto de la estructura y la historia social, en esta perspectiva de investigación el objeto de estudio no son las “habilidades mentales” sino las trayectorias de vida que revelan el acceso diferencial de los grupos sociales a diálogos, interacciones y recursos esenciales de aprendizaje (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998).

En este sentido, mi postura sobre el aprendizaje y la alfabetización se sitúa en la intersección entre *lo histórico* (cómo cambia la distribución de las barreras y oportunidades de aprendizaje entre clases y grupos sociales a lo largo de la historia y cómo cambia el acceso a recursos de aprendizaje en la historia de cada individuo), *lo postcolonial* (cómo los conocimientos, las artes, las lenguas y los sistemas de escritura de los pueblos nativos han sido destruidos, subordinados y etiquetados como “inferiores” respecto a sus equivalentes europeos y cómo los colonizados son convertidos en objeto de estudio, clasificación, representación y diseño social por la “ciencia” e instituciones occidentales) y *lo sociocultural* (de qué manera las actividades de pensar, hablar, leer y escribir están reguladas y distribuidas para distintas categorías de participantes en contextos sociales y comunicativos específicos)⁴.

En este enfoque está implícito también el análisis crítico del discurso, cuyo fin es develar las relaciones entre lenguaje, poder y privilegio (Fairclough, 1989; Foucault, 1974), a partir del principio de que en la vida social hay una lucha sobre cómo deben entenderse las cosas, 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 misma que declaran reflejar (por ejemplo los discursos sobre el “analfabetismo”).

En mi investigación busco, por lo tanto, cuestionar los estereotipos clasistas y racistas sobre los grupos históricamente subordinados y develar las políticas de representación implícitas en los discursos y agendas educativas que al construirlos como “analfabetos” o “no lectores”, prescriben como remedio que se “alfabeticen”... y a la brevedad. Asimismo, más que “medir” las habilidades de lectoescritura intento mostrar historias de vida, pues, como lo apunta Deborah Brandt tras un estudio de 80 historias de vida en los Estados Unidos:

En una sociedad en la que virtualmente cada niño va a la escuela y donde algún tipo de impreso penetra cada esquina, solo las fuerzas adversas más poderosas (opresión, marginación, dislocación) parecen capaces de excluir a una persona de la cultura escrita. (2001: 1; la traducción es mía)

Alberto

Alberto tiene 36 años. Sus padres migraron del estado de Hidalgo a la ciudad de México y ninguno terminó la primaria. Su madre ha sido ama de casa toda su vida, su padre vendía gelatinas de casa en casa y también fue panadero. Alberto vive desde niño en un pueblo de Iztapalapa, el área más pobre, poblada y “peligrosa” de la ciudad. En cuanto a su escolaridad, él afirma con decepción “yo nomás llegué a secundaria”. Pese a esto, en el año 2003 fue nombrado *Cronista de barrio*⁵ por su gran interés y conocimiento sobre la vida, cultura e historia locales. Su trayectoria laboral incluye una serie de trabajos cortos (intendencia, ayudante general, distribuidor en un almacén, ayudante de utilería e iluminación en teatros, técnico en serigrafía). Su actividad laboral actual es como taxista y la ha ejercido durante los últimos 13 años. Cada día maneja un taxi “ecológico” (por el color verde) de 6 de la mañana a 11 de la noche, pero aún no es dueño del vehículo. Duerme en un cuarto pequeño, rodeado de libros viejos y no tan viejos que ha logrado atesorar a lo largo de



muchos años de “trabajo cultural” en grupos y casas de cultura locales de Iztapalapa. En otro cuartito, aun en construcción, sin techo y lleno de trebejos, atesora otro pequeño acervo de libros, protegidos de las inclemencias del tiempo por una vieja mesa y un mantelito de hule. En el patio de su casa, las nuevas tecnologías impresionan al visitante: un sofisticado sistema de suministro de agua “potable” permite que los abundantes chorritos que llegan de vez en cuando a la casa llenen una palangana de plástico, Alberto pasa ese agua a un tanque oxidado de 200 litros y de ahí, mediante una compleja red de cables, bomba y mangueras, el agua sube al tanque de la azotea, de donde vuelve a bajar gracias a la ley de gravedad.

Sin embargo, a pesar de ser un lector ávido de textos sobre cultura e historia local (moderna y prehispánica), Alberto se autodefine como un lector “aprendiz” pues, afirma: “apenas tengo dos o tres años leyendo formalmente; antes leía *Traileros*, *Así soy y qué*, *Lágrimas y Risas*, *Capulina* (historietas o cómics considerados “literatura barata” en México), y lo poco que llegaba a leer de buena literatura no lo razonaba... una cosa es leer y razonarlo y otra es leer por leer” ¿Qué ocurre en la vida de Alberto que lo lleva a dar el salto de “leer por leer” a “leer y razonarlo”? El suceso trascendente que le permite dar ese paso es su entrada en nuevos mundos sociales e institucionales que le dan acceso a nuevas y más amplias conversaciones sobre los temas que le apasionan:

A partir de que yo llego al Museo Fuego Nuevo, a un evento sobre Zapata en Aztahuacán, me piden a mi dar una plática sobre Aztahuacán, y Silvia es la que me documenta, me da La hoguera que fue, de Octavio Paz padre, que habla de la Revolución en Santa María Aztahuacán. Hice un documento de dos páginas. Es a partir de que llego al Museo que me defino: qué quiero hacer de mi vida, trabajar no solo para vivir, sino para hacer algo. A través de Silvia conozco arqueólogos, poetas, pintores, escritores; decidí dedicarme a promover, investigar y rescatar la historia y cultura de Santa María Aztahuacán. Fue Silvia, que es historiadora, la que me animó a investigar sobre la historia del pueblo, me recomendó libros, códices... (Alberto, entrevistas realizadas en 2003-2004.)

¿Y cómo apareció Silvia en la vida de Alberto? Es la dueña del taxi que él maneja, es decir, su patrona. Pero los deseos y planes educativos de Alberto chocan con una pared material:

Ya estoy cansado del taxi. Estoy harto. Trabajo entre 12 y 16 horas diarias y apenas saco para la familia. Cada vez hay más taxis y menos pasaje. Tengo varios proyectos que me gustaría desarrollar, pero no encuentro el tiempo. Por ejemplo, quiero hacer un catálogo fotográfico de las ocupaciones y oficios antiguos y actuales en Iztapalapa. Pero se necesita dinero y tiempo, y no sé qué hacer. Quisiera dejar el taxi pero ¿para meterme a un trabajo donde tenga que estar encerrado todo el día y ganar todavía menos? ¡No! (Alberto)

Julia

Julia está casada y trabaja como cajera en un restaurante de comida rápida en los Estados Unidos. Cuando la conocí tomaba clases nocturnas de inglés en un sombrío barrio del norte de California, a donde llegaba en metro y camión tras sus largas jornadas de trabajo. Al igual que otros migrantes latinoamericanos en los Estados Unidos, Julia hace un recuento muy escueto de su vida laboral allá: “Me he dedicado... mmm, pues a todo, como *house cleaner* [empleada doméstica], empleada de restaurante... mmm pues a todo”. Tras dejar la secundaria en México, Julia estudió una carrera corta de la que se siente orgullosa: “soy tornera, aunque es una carrera para hombres”, pero señala que no puede ejercerla en los Estados Unidos porque no cuenta con el certificado de preparatoria (GED)⁶, que implica tres años más de estudios: “eso sería un desperdicio de tiempo, y no vine a hacer eso, ¿verdad?”. Otros mexicanos que he entrevistado en los Estados Unidos dicen lo mismo: no pueden ejercer su profesión porque sus certificados escolares no son válidos allí.

Julia toma la clase de nivel básico de inglés como segunda lengua (*English as a second language* o ESL) en Richmond, al norte de California. Aunque se ve a sí misma como una persona con un inglés muy limitado, ella lo usa mucho más y mejor fuera de la escuela que en sus clases, especialmente en cuatro actividades: el trabajo, la relación con su casero, las compras y el entretenimiento. En su trabajo, Julia debe hablar con sus compañeros, con clientes y con el

gerente. También debe leer las normas que “nos envían por escrito”. El problema es que sus compañeros de trabajo no son hablantes nativos de inglés: “son de otras razas, como chinos e hindúes. Con ellos nos saludamos, platicamos un poquito de vez en cuando... pero su inglés es tan malo como el mío”. Así que en la práctica usa el inglés principalmente con los clientes. ¿Cómo y de qué habla con ellos?

Más que nada son pláticas cortas, porque no sé hablar mucho. Me limito a decirles lo que he memorizado que les tengo que decir: “Hola, ¿cómo está usted?” “¿Puedo tomar su orden?” “¿Cómo le puedo servir hoy?” “¿Cómo fue su día hoy?” “Aquí tiene su orden”, “es equis cantidad”, “este es su cambio”, “que tenga buen día”... cosas como esas. Yo sé que es demasiado corto, porque a mí me gustaría hablar más, así como yo lo hablo en español.

Por otro lado, Julia cuenta sobre sus malas experiencias en el trabajo (fue acusada de cosas que no hizo, pero no pudo desmentirlas por su limitado inglés) o en situaciones cotidianas, por ejemplo, el día que compró un vestido, lo devolvió, pero no pudo recuperar su dinero porque no sabía cómo pedir en inglés que se lo reembolsaran: “¿Cómo decirle a esa gente que yo no quería el vestido, pero que quería mi dinero de vuelta?” Sobre este tipo de historias ella concluye con elocuencia: “Entonces, cosas como esas le pasan a uno y son cosas que le van a uno haciendo pensar que tiene que hacer algo”.

Por otro lado, en las clases de inglés de Julia que observé, era notable su poca participación, lo cual contrastaba con el conocimiento y uso del inglés que tenía en el trabajo, mucho mejor y más variado que en el ámbito escolar.

Vengo a clases de inglés más que nada para valerme por mí misma. Es como tal vez pensando: ya me cansé de que me tengan abajo. Entonces quiero ser como todos, normal. Quiero saber expresarme, hablándolo, quiero saber escribirlo, quiero saber leerlo, para que pueda hablar con cualquier persona que esté enfrente de mí, porque a veces cuando uno quiere expresar algo y no puede, uno siente impotencia, y esa impotencia lo hace sentirse a uno muy mal. Uno a veces llega al grado de sentirse hasta deprimido... pero a veces como que uno siente un poco de coraje y pues ese coraje lo hace a uno tomar fuerzas y tomar la decisión de “okey, tienes que ir, no importa cuánto te cueste pero tienes que estar ahí”. (Julia, entrevistas realizadas en 2002; énfasis de Julia)

Para Julia, sin duda, asistir a una clase es uno de los pocos espacios en los que muchos migrantes en los Estados Unidos tienen contacto directo con un hablante nativo de inglés (el maestro) en una situación teóricamente menos amenazante y jerárquica que en el trabajo. Escuchar al maestro es algo que Julia, al igual que otros de mis entrevistados, valoraban mucho. Y al igual que otros migrantes mexicanos que he entrevistado, Julia también quiere aprender inglés como una forma de mejorar sus condiciones laborales y económicas. Pero lejos del presupuesto implícito en el curriculum de este programa de ESL, autodefinido como “habilidades de sobrevivencia” (*survival skills*), las palabras de Julia indican motivos más profundos e invisibles que mueven a la gente como ella a tomar la decisión de atreverse a entrar a una escuela formal de inglés en los Estados Unidos, es decir a “meter la cabeza en la boca del león”. Dice ella: “¡estoy cansada de que me tengan abajo!” Sus agudas palabras dejan ver que, a diferencia de la idea común de que los migrantes mexicanos buscan las clases de inglés solo para cubrir uno de los requisitos necesarios para tener un trabajo mejor pagado, hay también cuestiones de autoestima, discriminación y relaciones de poder involucradas. Es decir, cuestiones de dignidad. Julia está a la vez cansada del maltrato y ávida de mejorar su autoestima (“quiero ser como todos, normal”) e independencia personal (“ser autosuficiente”). Sus palabras expresan claramente que la precariedad de su inglés no es solo una limitación para la participación social, sino una condición y una excusa para la discriminación y el maltrato. Pero, ¿cómo aprender inglés tras duras jornadas de trabajo, en una clase nocturna donde participan al menos 20 alumnos y las posibilidades del maestro para atender a cada uno de ellos son muy limitadas?



Del desprecio a la celebración

¿Debe considerarse “analfabetos funcionales” o “no lectores” a personas de baja escolaridad como Julia o Alberto? Mi respuesta categórica es no. Ambos conocen y usan el código alfabético

de manera suficiente y adecuada para satisfacer las demandas de lectura y escritura en su vida diaria, particularmente en el trabajo. Alberto lee y sabe interpretar los anuncios viales, conoce el reglamento de tránsito, etc. Julia toma nota de las órdenes de los clientes en el restaurante, recibe el dinero, registra y da el cambio. Y ambos hablan de manera adecuada al dirigirse a sus respectivos clientes y patrones. Pero la situación de ellos es muy similar a la de miles o millones de trabajadores y migrantes de baja escolaridad, como los que he entrevistado. Se trata de gente a la que gobiernos y agencias internacionales aplican la etiqueta de “analfabetos funcionales” o “no lectores”, pero que tienen las habilidades de lectoescritura necesarias para la posición social y laboral que ocupan. En todo caso, la gran limitación que yo observo en su desarrollo como lectores, escritores y hablantes es justamente que su posición social subordinada (en lo educativo, en lo económico, en lo laboral) les da solo acceso a conocimientos, habilidades y opciones educativas que los encasillan *en esa posición subordinada*.

Desde un punto de vista teórico, una persona aprende y crece al participar con otros más expertos o capaces en actividades conjuntas donde se anima y permite al aprendiz realizar tareas crecientemente complejas bajo la guía y con el apoyo del experto (Vigotsky, 1978). Así, el niño aprende su lengua materna porque se le permite participar en actividades de alimentación, juego, etc., junto con un adulto que a la vez que hace cosas, le habla al niño y busca comprender sus intentos de comunicación hablada o gesticular (Bruner, 1986). Sin embargo, el acceso a prácticas conjuntas o interacción con otros “más capaces” (término de Vigotsky) no garantiza de manera automática las posibilidades de aprender. Esto se debe a que en muchos contextos sociales e institucionales la relación entre expertos y aprendices no es de pares, ni de comunicación horizontal, sino de subordinación jerárquica, donde el que sabe es a la vez el que manda, y el que aprende es el que obedece, por lo que no tiene los mismos derechos a hablar, leer, escribir, o interpretar lo que se dice o se lee. En términos sociolingüísticos,

las estructuras sociales dan acceso a *derechos de habla* diferenciales, dependiendo del rol y la posición que el hablante (o lector-escritor) ocupa en la jerarquía social (Cazden, 1992). Julia, por ejemplo, tiene contacto cotidiano con los clientes del restaurante, pero su interacción hablada se reduce a fórmulas de cortesía (saludar, sonreír, desear buen día, etc.), por lo que sus posibilidades de ampliar su repertorio lexical, gramatical y dialectal del inglés están cerradas. Intenta platicar con sus compañeros de trabajo pero “su inglés es tan malo como el mío”, y con los patrones sólo recibe órdenes e instrucciones breves. Nunca una conversación auténticamente humana e interesada en ella como persona. Nunca una conversación que involucre contar historias, explicar o exponer algo o expresar y defender opiniones. Nunca una situación donde tenga que articular más de dos oraciones o leer algo más que una lista de productos y precios. Estas formas más elaboradas y diversas de la lengua hablada y escrita son justamente el objetivo de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Pero con todo su coraje, decisión y esfuerzo, lo más que puede hacer Julia en este sentido es ir a clases nocturnas de inglés donde puede escuchar a un hablante nativo del inglés (el maestro) pero donde ella permanece en silencio la mayor parte del tiempo. Tal como lo muestran las investigaciones realizadas con migrantes de distinto origen en Norteamérica (Norton, 2000; Menard-Warwick en prensa), la situación de Julia es solo otro caso más que ilustra el extendido fenómeno del escaso contacto que hay entre migrantes y hablantes-escritores nativos del inglés, contacto que se da además bajo relaciones asimétricas de poder.

¿Es mejor la situación de Alberto, que vive en su país? Como taxista, le resulta prácticamente imposible practicar la lectura “por placer”, pues es incompatible leer y manejar a la vez. Pero sus enormes deseos de saber sobre la cultura y la historia local lo llevan a usar parte de su tiempo libre en visitar el museo local, donde tiene breves contactos con historiadores, antropólogos y escritores que le sugieren lecturas o le dan pistas sobre dónde buscar tal o cual libro. Por esta vía autodidacta ha construido un saber que supera el de algunos maestros de historia de nivel de preparatoria o universidad. Sin embargo, esto no es suficiente para que pueda “ejercer” dicho conocimiento, fuera de las conversaciones que tiene con sus clientes a bordo

del taxi. Ante su falta de títulos escolares (solo tiene certificado de secundaria) a Alberto simplemente le está negada la entrada a espacios institucionales donde pueda ejercer, por ejemplo, como docente (tendría que estudiar tres años de preparatoria y cuatro de universidad, lo cual es prácticamente imposible manejando 12 o más horas diarias un taxi). Entonces, aunque tiene muchos conocimientos, está de hecho excluido de las comunidades letradas que a lo largo de la historia han sido “grupos de elite que mantienen su conocimiento y poder, y a sí mismos, separado de las masas” (Heath, 1986).

El caso de individuos como Alberto, que leen “mucho” y “buenos libros”, pero cuyas condiciones económicas y educativas los segregan del trabajo cultural e intelectual, no es sino la “punta del iceberg” de un gigantesco segmento social de mexicanos que, en su propio país o en los Estados Unidos, está sistemáticamente excluido de los recursos económicos y educativos indispensables para acceder a la “economía basada en el conocimiento”. No son entonces los hábitos de lectura de individuos aislados, sino los mundos locales a los que tienen acceso, lo que hace posible (o imposible) cierto tipo de ocupaciones, de expectativas y objetivos personales, de posibilidades de aprender otras formas de hablar, de escribir, de leer... y de usar ese conocimiento para algo más que entretenerse en sus escasos “ratos de ocio”.

En el mundo globalizado de hoy, los espacios indispensables para el desarrollo personal están perfectamente segregados en función de una polarización del trabajo y el conocimiento que equipara con infraestructura y recursos educativos y culturales sofisticados a unos y mantiene en la desolación educativa a las mayorías (Reich, 1992; Hernández, 2004b). Se ve lo mismo en las zonas urbanas y rurales marginadas de México que en los guetos mexicanos de los Estados Unidos. Así, mientras los menos viven en mundos de privilegio, o al menos con oportunidades educativas que les dan acceso al trabajo intelectual, los más sobreviven confinados al trabajo manual, rutinario, subordinado y muchas veces esclavizante, que reduce sus posibilidades para educarse, para leer textos extensos y para escribir y publicar sus propias vidas. Por ello, desde tiempos coloniales hasta la era neocolonial actual, esta gente no es la que habla (o escribe o lee) sino *de quienes se habla*, de quienes se escribe, quienes son leídos y sobre

quiénes se hacen juicios y discursos que o bien los subestiman como seres pensantes o bien los celebran y exaltan por sus ingenio para aprender y pensar aún desde la precariedad y sin acceso a la escolaridad.

¿Volver a la boca del león?

No es difícil ver que los enormes sacrificios para asistir a una escuela tres horas por las noches tras duras jornadas de trabajo o para encontrar tiempo de lectura en medio de jornadas de trabajo de hasta 16 horas diarias reflejan un enorme deseo y compromiso por educarse. Pero escuchar las palabras de Julia y de Alberto y atestiguar las enormes limitaciones que tienen para acceder al aprendizaje formal y los grandes esfuerzos que ambos hacen para abrirse pequeños espacios para realizar una actividad intelectual (leer, hablar otra lengua, escribir, pensar en temas más allá del aquí y ahora) permite ver el clasismo, el racismo y el simplismo de un discurso colonizado que construye a la clase trabajadora como gente que “no sabe”, que “no le gusta”, que carece de “habilidades básicas” o que son “analfabetos funcionales”.

Gente como Julia o Alberto son “personajes” de la vida real, que se abren paso como pueden en territorios comunicativos y educativos ajenos y a veces hostiles. En ambos casos pude observar cómo ambos vacilan y se intimidan en presencia de quienes ellos perciben como “los que sí saben”. Julia expresa el coraje que le ha impulsado a “hacer algo” y atreverse a tocar la puerta de una institución educativa en los Estados Unidos, pero a la vez se muestra como una de las estudiantes más tímidas y silenciosas de su clase de inglés. Y Alberto, experto en temas de historia prehispánica, se intimida y enmudece al entrar a recintos culturales frecuentados por gente de mayor escolaridad en México, tales como centros culturales y museos. Al preguntarle si alguna vez había hecho comentarios en las conferencias a las que asiste en el Museo Nacional de Antropología, contestó:



Mmmuy pocas veces, soy algo tímido para levantarme y más que nada porque dices ‘¡ay güey! quién sabe qué nivel tengan las personas que están aquí a tu alrededor’, y te intimidas. Más que nada porque cuando llegas a un museo ves la diferencia de gente que hay... como que ves pura gente cerebritito, pura gente estudiante. O sea, dices: a lo mejor hago una pregunta, quién sabe si todo mundo se ría de mí. (Alberto)

Como educadores de adultos –como Julia y Alberto–, o de niños –como podrían ser sus hijos– cabría preguntarnos: ¿qué obstáculos sociales e institucionales realmente enfrentan estas personas para realizar *sus propios objetivos* personales y educativos?, ¿cómo llevamos sus historias y sus voces a las aulas y a otros espacios legítimos de aprendizaje, en vez de insistir en llevarles el alfabeto y “la lectura” a los guetos sociales y educativos donde se les mantiene relegados? Por mi parte veo claramente que el sistema educativo en ambos países está perfectamente regido por normas, estándares, exámenes y requisitos tan rígidos que garantizan la exclusión de gente como ellos. Y esta rigidez educativa está tan bien sincronizada con la economía global, que ambas, en conjunto, tienden un cerco infranqueable para millones de excluidos que son convertidos así en verdaderas castas neocoloniales.

El problema no resuelto de los estados nacionales y los sistemas educativos durante el siglo XX ha sido la escasa participación y el fracaso escolar de los sectores subordinados, marginados o hablantes de lenguas minoritarias. Lo que los sistemas educativos enfrentan hoy, como lo plantea Luke (2003), es el impacto social y demográfico del postcolonialismo y la globalización económica, con sus oleadas masivas de migrantes, refugiados y sujetos postcoloniales, tanto en los países postindustriales como en los ex-coloniales. La cuestión central ya no es, entonces, cómo educar y alfabetizar a los colonizados, sino si los sistemas educativos deben ser agentes de asimilación o de pluralidad cultural y si están sirviendo para afirmar o para negar los derechos de las minorías lingüísticas y de los grupos subordinados. Por eso, no es extraño que cuando gente como Julia y Alberto se asoman a las instituciones y prácticas letradas de las que han sido excluidos por generaciones, su sabia prudencia les exija hacerlo “con gran cuidado”, como diría el jefe de los cherokis.

1. La investigación aquí presentada ha contado, en distintas etapas, con el apoyo del Center for the Americas (Vanderbilt University), Conacyt, Fulbright, McArthur-Ford-Hewlett y UC-MEXUS. Agradezco a Robert Jiménez y Patrick Smith sus valiosos comentarios a la versión inicial del artículo y a Julia y Alberto por compartir sus historias.
2. En 1830, el presidente de los Estados Unidos, Andrew Jackson, firmó la *Indian Removal Act*, que obligaba a los pueblos nativos a dejar sus tierras en el Este, a cambio de tierras en el Oeste. La “remoción” debía ser “voluntaria”, pero varias naciones indias declararon ilegítima esa ley y se resistieron a salir. En respuesta, los colonizadores blancos, armados y “asistidos por perros”, los “condujeron” fuera, como se relata en las placas conmemorativas de la fundación de Tennessee, colocadas en parques públicos. Es notable que en pleno 2008, a casi 200 años de esos hechos, se decreta el *Illegal Alien Employment Act* que busca expulsar a los migrantes latinoamericanos de esos mismos territorios.
3. *Glocal* es un neologismo que combina las palabras *global* y *local*. Es un concepto que sintetiza la idea de que en el mundo actual lo local *es* global, debido a los efectos de la globalización económica, militar y cultural en casi todos los planos de la vida “local” (Lam, 2006; Sarroub, 2008).
4. Una exposición más amplia de estas perspectivas teóricas se encuentra en Gee, 1996; Gee, Hull y Lankshear, 1996; Hull y Hernández, 2008; Luke, 2003; Mignolo, 2000; Collins y Blot, 2003; Vasquez, 2006.
5. En la Ciudad de México existe un “Consejo de la Crónica de la Ciudad”, que lleva el registro escrito de las historias, tradiciones y la vida cotidiana de la ciudad. El consejo incluye “cronistas consejeros” (historiadores y escritores reconocidos) y “cronistas regionales”, que pueden ser delegacionales, de barrio o de zona. Alberto es *cronista de barrio* y fue nombrado por el comité regional respectivo.
6. Siglas de General Education Development (Desarrollo Educativo General) o General Equivalency Diploma (Diploma de Equivalencia General). Examen que certifica habilidades académicas equivalentes al nivel de preparatoria (*high school*) de Estados Unidos o Canadá. En Estados Unidos, además del GED, se requiere una licencia específica para ejercer ciertos oficios.

- Boone, E. y W. D. Mignolo (eds.) (1994). **Writing without words. Alternative Literacies in Mesoamerica and the Andes**. Durham and London: Duke University Press.
- Brandt, D. (2001). **Literacy in American Lives**. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1986). **El habla del niño**. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1990). **Acts of meaning**. Cambridge: Harvard University Press.
- Cazden, C. (1992). **El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje**. Barcelona: Paidós.
- Collins, J. y R. Blot. (2003). **Literacy and Literacies: Texts, Power, and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fairclough, N. (1989). **Language and power**. London: Longman.
- Fanon, F. (1967). **Black Skin, White Masks**. New York, NY: Grove Press [1957].
- Ferreiro, E. et. al. (1983). **Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura**. México: DIE/CINVESTAV.
- Fingeret, H. A. (1983). Social network: A new perspective on independence and illiterate adults. **Adult Education Quarterly**, 33 (3): 133-146.
- Florescano, E. (1994). **Memoria mexicana**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1974). **El orden del discurso**. Barcelona: Tusquets.
- Freire, P. (1970). **Pedagogía del oprimido**. México: Siglo XXI.
- Gee, J. P. (1996). **Social linguistics and literacies: Ideology in discourses**. London: Taylor & Francis.
- Gee, J., Hull, G. y C. Lankshear (1996). **The New Work Order: Behind the Language of the New Capitalism**. Boulder: Westview.
- Gowen, S. G. (1992). **The Politics of Workplace Literacy. A case study**. New York, NY: Teachers College Press.
- Hall, A. M. (2006). Keeping *La llorona* alive in the shadow of Cortés: What an examination of literacy in two mexican schools can teach U.S. educators. **Bilingual Research Journal**, 30 (2): 385-406

- Harman, S. y C. Edelsky (1989). The risks of Whole Language Literacy: Alienation and connection. **Language Arts**, 66 (4), April. Urbana, IL: NCTE.
- Heath, S. B. (1986). Literacy and learning in the making of Citizens: 1985 Butt Lecture. **Civic Education, Pluralism and Literacy**, AESA/ Center for the Studies of Citizenship and Public Affairs, Syracuse University, August, 1986.
- Hernández Zamora, G. (2002). ¿Quién define lo que es leer? Un debate inexistente en México. **La Jornada**, México, 01/9/2002.
- Hernández Zamora, G. (2004a). **Identity and literacy development: Life histories of marginal adults in Mexico City**. Berkeley, CA, disertación doctoral no publicada.
- Hernández Zamora, G. (2004b). **Globalización y polarización del conocimiento y de la cultura escrita en la 'sociedad del conocimiento'**. Ponencia presentada en el 1er Congreso Nacional de Lectura y Escritura. Durango, México.
- Hernández Z., G. (2006). Encuesta Nacional de Lectura: ¿Hacia un país de lectores? En Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, **Encuesta Nacional de Lectura: Informes y Evaluaciones**. México: UNAM-CONACULTA.
- Hull, G. (1993). Hearing other voices: A critical assessment of popular views on literacy and work. **Harvard Educational Review**, 63 (1), Spring: 20-49.
- Hull, G. y G. Hernández Zamora (2008). Literacy. En Hult, F. y B. Spolsky (eds.) **The Handbook of Educational Linguistics**. Oxford: Blackwell
- Jiménez, R., P. Smith y N. Martínez-León (2003). Freedom and form: The language and literacy practices of two mexican schools. **Reading Research Quarterly**, 38 (4), Oct-Nov-Dic: 488-508.
- Jiménez, R. y P. Smith (2008). Mesoamerican literacies: Indigenous writing systems and contemporary possibilities. **Reading Research Quarterly**, 43(1): 28-46.

LOS LIBROS DE CORNELIA FUNKE



La primera parte de la trilogía *Mundo de Lintal*. Best seller con adaptación al cine.



FONDO
DE CULTURA
ECONÓMICA
1934 - 2009
www.fce.com.ar

- Lam, Wan Shun E. (2006). Culture and learning in the context of globalization: Research directions. **Review of Research in Education**, 30 (1): 213-237.
- Lave, J. y E. Wenger (1991). **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press.
- López, L. E. (2001a). Literacy and intercultural bilingual education in the Andes. En D. Olson y N. Torrance (eds.). **The Making of Literate Societies**. Oxford: Blackwell.
- López, L. E. (2001b). **La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana**. Ponencia presentada en la 7ª Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Año 2001. [http:// www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/lopez-unesco.pdf](http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/lopez-unesco.pdf), consultado el 18 de noviembre de 2008.
- López Gopar, M. (2007). El alfabeto marginante en la educación indígena: el potencial de las multiescrituras. **Lectura y Vida**, 28 (3): 48-57.
- Luke, A. (2003). Literacy and the other: A sociological approach to literacy research and policy in multilingual societies. **Reading Research Quarterly**, 38 (1): 132-141.
- Lytle, S. (1991). Living literacy: Rethinking development in adulthood. **Linguistics and Education**, 3 (2): 109-138.
- Mace, J. (1992). **Talking about Literacy: Principles & Practice of Adult Literacy Education**. London: Routledge.
- McCarty, T. L., M. E. Romero, y O. Zepeda (2006). Reclaiming the Gift: Indigenous Youth Counter-Narratives on Native Language Loss and Revitalization. **American Indian Quarterly**, 2006, vol. 30, 1 y 2.
- Menard-Warwick, J. (en prensa). L1 and L2 reading practices in the lives of Latina immigrant women studying English: School literacies, home literacies, and literacies that construct identities. En C. Higgins (ed), **Negotiating the self in another language: Identity formation and cross-cultural adaptation among language learners**. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Mignolo, W. D. (1995). **The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality, and Colonization**. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Mignolo, W. D. (2000). **Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking**. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Norton, B. (2000). **Identity and Language Learning. Gender, Ethnicity and Educational Change**. New York, NY: Longman.
- Ogbu, J. (1999). Beyond Language: Ebonics, Proper English, and Identity in a Black American Speech Community. **American Educational Research Journal**, 36 (2): 147-184.
- Portes, A. y R. Rumbaut (2006). **Immigrant America: A Portrait**. Berkeley: University of California Press.
- Ramsey, C. (1997). **Deaf Children in Public Schools. Placement, Context, and Consequences**. Washington D.C.: Gallaudet UP.
- Reich, R. B. (1992). **The Work of Nations: Preparing Ourselves for 21st-Century Capitalism**. New York: Vintage.
- Riggins, S. (ed.) (1997). **The language and Politics of Exclusion: Others in Discourse**. London/New Delhi: Sage.
- Sarroub, Loukia K. (2008). Living "Glocally" with Literacy Success in the Midwest. **Theory Into Practice**, 47 (1): 59-66.
- Schechter, S. R. y R. Bayley (2002). **Language as Cultural Practice: Mexicanos en el Norte**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scribner, S. y E. Tobach (1997). **Mind and social practice: selected writings of Sylvia Scribner**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scollon, R. y S. Scollon (1981). **Narrative, Literacy, and Face in Interethnic Communication**. Norwood, N.J.: Ablex Pub. Corp.
- Suarez-Orozco, M. (2001). Globalization, immigration, and education: The research agenda. **Harvard Educational Review**, Fall 2001.
- Suárez-Orozco, C. y M. Suárez-Orozco (2001). **Children of immigration**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Valenzuela, A. (1999). **Subtractive Schooling: US. Mexican Youth and the Politics of Caring**. New York, NY: SUNY.
- Vasconcelos, J. (1981). **José Vasconcelos: textos sobre educación**. México: SEP/ CONAFE/ Fondo de Cultura Económica.

Vasquez, O. (2006). Cross-national explorations of sociocultural research on learning. **Review of Research in Education**, 30: 33-64

Vygotsky, L. S. (1978). **Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). **Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity**. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

White-Kaulaity, M. (2007). Reflections on native american reading: A seed, a tool, and a weapon. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, 50(7): 560-569.

Young, R. (2003). **Postcolonialism: a very Short Introduction**. Oxford; New York: Oxford University Press.

Este artículo fue recibido en la redacción de LECTURA Y VIDA en enero de 2008 y fue aceptado con modificaciones en junio del mismo año.

* Sociólogo por la UNAM. Maestro en Ciencias con especialidad en Educación por el DIE-CIN-VESTAV y Doctor en Lengua y Cultura Escrita por la Universidad de Berkeley, Estados Unidos. Investigador en el Centro para las Américas de la Universidad de Vanderbilt, Estados Unidos.

Para comunicarse con el autor:

grehz@yahoo.com

LECTURA Y VIDA

CD Rom - 25 años

PEDIDOS A:

Asociación Internacional de Lectura
Lavalle 2116, 8º B
C1051ABH - Buenos Aires,
Argentina
Telefax: (54-11) 4953-3211
Fax: (54-11) 4951-7508
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar
www.lecturayvida.org.ar

