

La lectura y la escritura universitarias como herramientas para transformar el pensamiento

Academic Reading and Writing as Tools for Transforming Thinking

Rosa María Quesada Mejía
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
rosi2342@yahoo.com.mx

Gregorio Hernández Zamora
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
grehz@yahoo.com



RESUMEN

Leer y escribir no son en sí mismas herramientas generadoras de pensamiento transformador. Para que lo sean, se requiere que los docentes hagan un trabajo consciente, especializado e intencionalmente diseñado para transformar el pensamiento de los alumnos, para que éstos, a su vez, se conviertan en agentes con un pensamiento transformador de sí mismos y de la sociedad. En este artículo planteamos que para generar pensamiento transformador primero se debe transformar el pensamiento de los estudiantes, y ello requiere diseñar cierto tipo de prácticas de lenguaje (oral y escrito) que normalmente no se dan en la vida cotidiana ni de manera espontánea en el contexto educativo.

Palabras clave: Lectura y escritura, pensamiento crítico, pensamiento transformador, educación superior.

ABSTRACT

Reading and writing are not in themselves tools for generating transformative thinking. In order to be, teachers must engage in a conscientious, specialized, and intentionally designed manner to transform students' thought, so that the latter may in turn become agents endowed with a transforming thought of themselves and society. In this article we propose that in order to generate transformative thinking, one must first transform students' thinking, for which it is necessary to design certain forms of language practice (oral and written) that are not normally used in daily life, nor spontaneously in the educational context.

Keywords: Reading and writing, critical thinking, transformative thinking, higher education.

Fecha de recepción: 20/03/2019

Fecha de aceptación: 20/06/2019

Introducción

En la convocatoria de este número de *Didac* se propone pensar en el lenguaje como generador de pensamiento transformador. Antes de asumir que hay una relación directa entre leer y escribir, por un lado, y pensamiento transformador, por otro, nosotros nos preguntamos: ¿qué se entiende por pensamiento transformador? y ¿transformador de qué? Para ello, necesitamos primero ampliar el concepto de *lectura*, pues se suele pensar la lectura separada de la escritura, y ambas de la lengua hablada. Esto es falso, pues hablar, leer, escribir y pensar son actividades indisolublemente ligadas a la actividad social real (trabajo, educación, política, religión, etcétera), y sobre todo a las prácticas académicas (Heath; Gee; Hernández Zamora *Literacidad*), donde se espera que los alumnos escriban y hablen sobre lo que leen, presenten y discutan oralmente lo que otros escriben, piensen con los conceptos estudiados en la literatura, escuchen y respondan a lo que dicen los profesores y sus compañeros.

Asimismo, es reduccionista creer que leer es sólo leer *textos escritos*, pues los humanos leemos (decodificamos, desciframos, interpretamos) prácticamente todo: imágenes, gestos, vestimenta, acciones, sonidos e incluso los silencios. Así nos lo han hecho ver los estudiosos de la lengua y los signos en general, desde el propio Saussure (padre de la lingüística, quien fundó la semiología: estudio de los signos), hasta los teóricos antiguos y contemporáneos que desde diversos campos han abordado la lectura o interpretación de signos, textos y discursos verbales y no verbales (Barthes; Hall; Luke).

De igual forma, todas las disciplinas sociales y naturales (antropología, sociología, historia, psicología, física, biología, ingeniería, etcétera) tienen por misión enseñar a la gente a *leer el mundo desde cierta perspectiva, con ciertos fines y mediante ciertos conceptos*. En este sentido, desarrollar un pensamiento transformador a través de la lectura, la escritura y la oralidad no puede limitarse a leer textos (libros, revistas, etcétera), sino que implica leer discursos de todo tipo, que existen en cualquier medio (oral, escrito, multimodal, material, virtual). Por otro lado, la lectura sólo puede ser trans-

formadora cuando es una *lectura crítica*, es decir, una lectura que no se limita a registrar y “comprender” lo que existe, sino que indaga, cuestiona, propone alternativas y es inquisitiva y creativa en general.

Leer, escribir, hablar y pensar *críticamente* es esencial, como lo señaló el pedagogo brasileño Paulo Freire, quien definió la alfabetización crítica (diríamos ahora *literacidad crítica*) como la capacidad de leer *la palabra para leer el mundo* (Freire y Macedo). No se trata, por lo tanto, de leer por leer o escribir por escribir, sino de *leer/escribir textos para leer/escribir el mundo*. ¿Es relevante este concepto de Freire en el contexto actual donde las universidades buscan formar profesionistas competentes para el mercado laboral y económico? Sin duda, porque toda disciplina científica y profesional busca no sólo *describir el mundo* que existe, sino identificar problemas y plantear soluciones para *transformarlo*. El papel de la educación letrada (literacidad académica o *pensamiento mediado por lo escrito*) es justo formar mentes pensantes y críticas que intervengan en cualquier campo profesional (medicina, ingeniería, derecho, sociología), no sólo como espectadores sino como agentes transformadores de las realidades sociales, que a la fecha plantean retos y problemáticas diversas.

Ahora bien, para que los alumnos transformen el mundo con sus ideas se requiere un paso previo. Antes de tener pensamientos transformadores deben *transformar su propio pensamiento*. Es decir, pasar de un pensamiento ingenuo, desinformado, reproductivo y cerrado, a un pensamiento escéptico, informado, inquisitivo y abierto. En este aspecto, la educación superior puede ofrecer mayores posibilidades de desarrollo que los niveles educativos anteriores, pues el conocimiento científico especializado surge justo de una historia de interrogación crítica del mundo, lo mismo en las ciencias naturales que en las ciencias sociales.

La universidad como espacio privilegiado

Desde este punto de vista, es erróneo pensar que los alumnos deben llegar a la universidad “terminados” en cuanto a su manejo del lenguaje, pues sus contenidos y modalidades de uso son distintos

en la educación superior. Algunos cuantos, quizá, lo habrán experimentado anteriormente, pero la gran mayoría se enfrentarán por primera vez con una audiencia que quiere escuchar pensamientos originales, detallados y especializados.

En otras palabras, las prácticas de lenguaje a nivel universitario exigen del estudiante dejar de verse como un mero transmisor de información e ideas ajenas (a través de resúmenes, monografías y exposiciones) y comenzar a mirarse como un *crítico y constructor de ideas*. El docente que tiene claro que esto es un objetivo didáctico central, entonces podrá cumplir con su responsabilidad de formar alumnos críticos y generadores de nuevos conocimientos, independientemente de la disciplina o materia que imparta.

En este sentido, como bien lo señaló el sociólogo francés Pierre Bourdieu, la escuela –incluida la universidad– es un espacio de *ocio*, donde se tiene el tiempo para leer, escribir, conversar y pensar:

Interrogarse sobre las condiciones de posibilidad de la lectura, es interrogarse sobre las condiciones sociales de posibilidad de situaciones en las cuales se lee (y se enseña) que una de esas condiciones es la *scholé*, el ocio en su forma escolar, es decir el tiempo de leer, el tiempo de aprender a leer) y también sobre las condiciones sociales de producción de *lectores* (Bourdieu 78).

Se puede decir, entonces, que ahí se “solapa” que la gente no sea económicamente productiva durante algunos años, con tal de dedicarse a estudiar. Eso en sí mismo es ya un privilegio, cuya esencia es *participar en prácticas letradas*, es decir, *participar en conversaciones académicas* que rara vez ocurren fuera de la universidad.

Una forma de constatar esta capacidad de la universidad como espacio privilegiado para transformar el pensamiento de los estudiantes es la propia experiencia de quienes hemos atravesado por dicho nivel educativo. Enseñando los autores de este artículo comentan parte de tal experiencia, no como anécdota, sino como ilustración del tipo de posibilidades que la experiencia universitaria ofrece (con mayor o menor eficacia) como espacio para transformar el pensamiento de los estudiantes. En nuestro caso, la experiencia

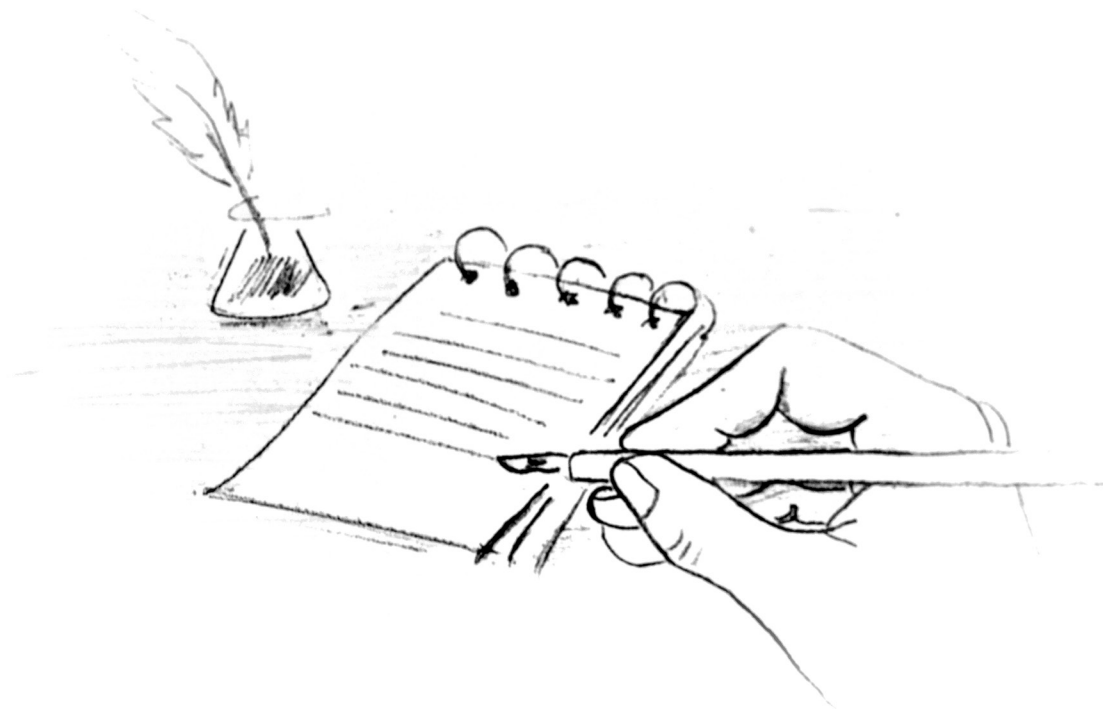
universitaria fue muy significativa y nos condujo incluso a continuar una trayectoria académica.

En el caso de Quesada Mejía:

Mi transformación más importante sucedió cuando estudiaba mi primera carrera técnica. Aún no terminaba la preparatoria y ya me estaba formando como maestra de inglés. La maestra de literatura nos enseñó maneras distintas de entender las historias, de leer entre líneas y de conectar textos. Uno de los grandes hallazgos que tuve en esa clase fue el contacto con libros de texto de literatura norteamericana, que incluyen al final preguntas estructuradas para pensar y comprender la obra en cuestión. Después de llevar dos cursos seguidos de análisis de literatura con este método, ya no pude volver a ver los textos con una mirada inocente. Mis comentarios se transformaron de un “qué bonito, me hizo llorar” a “es impresionante cómo esta historia individual puede expresar tanto del dolor que significa tener que salir huyendo de un hogar, ¿qué podemos hacer para ayudar a personas que viven estos eventos?”. Contrasto esta experiencia con la de muchos cursos que tomé posteriormente en la carrera de Pedagogía en una universidad grande y prestigiosa, pero en donde los maestros no parecían mostrar una pasión ni métodos adecuados de enseñanza-aprendizaje. En esta segunda experiencia universitaria, tuve educación más bien memorística y reproductiva, lo que no me llevó sino a contrastarla con aquella gran experiencia de aprender a ver a través de las palabras con mi antigua maestra, en una escuela mucho más modesta, lo cual demuestra una vez más que la clase universitaria no necesariamente significa pensar de manera crítica, ni leer/escribir en la universidad son en sí experiencias transformadoras del pensamiento. Eso hay que crearlo.

Por su parte, en el caso del Hernández Zamora:

Mi paso por la licenciatura en Sociología en la UNAM implicó al menos tres experiencias transformativas: 1) Contacto con literatura que de otra forma no hubiera aparecido en mi vida y que transformó mi visión del mundo en diversos aspectos (por ejemplo: *La conquista espiritual de México*, de Robert Ricard; *La democracia en México*, de Pablo González Casanova; *El taller y el cronómetro*, de Benjamin Coriat; *Modos de ver*, de John Berger, entre muchos otros); 2) Las charlas y reflexiones en voz alta de profesores eruditos y apasionados de sus



temas (por ejemplo: Juan María Alponte, Juvencio Wing, Lysis Fajardo, José Villaseñor, Sergio Ramos, entre otros); y 3) El acceso a espacios y conversaciones que simplemente no existen fuera de la universidad (por ejemplo: conferencias, cine clubs, asambleas, conciertos, bibliotecas, etcétera). Estas experiencias, que tienen lugar en clase y fuera de ella (en los pasillos, explanadas y espacios diversos), conforman una experiencia global que sí es transformadora, aunque sea difícil apreciar esto si sólo miramos una clase, una materia y un maestro en particular.

Como se puede ver, considerar a la universidad un espacio privilegiado es más que un concepto teórico, pues hemos vivido personalmente esta experiencia y sus consecuencias.

Ejemplos y evidencias

Enseguida presentamos ejemplos de nuestros propios diseños pedagógicos, elaborados desde el rol de profesores universitarios. Estos ejemplos incluyen tanto las actividades de enseñanza como algunas evidencias de lo que pasa con los alumnos al realizar dichas actividades.

Lectura de imágenes

Imaginemos que uno observa una imagen fuera de la escuela, en un puesto de periódicos o en el *lobby* de un cine. La gente sólo dirá “esta película se me antoja” o “se ve interesante”. En cambio, en la universidad se observará esa misma imagen y se conversará sobre ella desde diferentes perspectivas, profundidades y por lapsos mucho mayores, que concluirán en nuevas maneras de interpretar dicha imagen y, quizá, el mundo. Así ocurrió, por ejemplo, en un curso impartido en la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco (UAM-X), donde además de leer y discutir textos teóricos, proyectamos y comentamos imágenes. En una ocasión una alumna proyectó una fotografía donde aparecían dos soldados en una montaña, y uno de ellos cargaba un bebé. Dado que el tema de la sesión era la *lectura hermenéutica de imágenes*, resultaba indispensable plantear preguntas a partir de la fotografía. Así, surgieron preguntas tales como: ¿por qué ese soldado trae a un bebé?, ¿qué pasó antes en esa historia?, ¿cómo llegaron ahí?, ¿quién es ese bebé?, ¿de qué proceso histórico forma parte esa escena?, ¿qué ocurrió después?, ¿cómo cambia

nuestra interpretación de la imagen si la vemos en la portada de una revista o aquí proyectada en un aula universitaria?, entre otras.

Es decir, el tipo de lectura que realizamos en clase fue distinto al que se haría si esa misma imagen apareciera en la portada de una revista en el puesto de periódicos. En este caso, la gente sólo da un vistazo a las portadas y difícilmente se detiene a formularse preguntas que exigen *adoptar ciertas perspectivas disciplinarias y teóricas*, y que con frecuencia implican emplear o aludir a autores y conceptos específicos, que son los que nos permiten *transformar nuestro pensamiento para transformar nuestra mirada*.

De igual forma, en la universidad se conversa sobre aspectos tan variados como las técnicas utilizadas para elaborar la imagen, la intención del autor, las posibles relaciones que tiene con imágenes anteriores, si ha logrado su objetivo, cómo podría mejorar, etcétera. Es decir, en la universidad se lee y se piensa con intenciones pedagógicas de aprehensión, recreación y reinención del mundo y eso, eventualmente, transforma la percepción y las ideas de quienes realizan tales prácticas. Sin embargo, ese tipo de *prácticas letradas* no son naturales, sino diseñadas intencionalmente para introducir a los estudiantes en la comunidad académica.

Autobiografía cultural

En otro curso, impartido a estudiantes de primer año en la Universidad Autónoma Metropolitana Cuajimalpa (UAM-C), diseñamos una actividad de escritura narrativo-analítica que consistía en escribir una narrativa de su historia personal en relación con una práctica cultural muy significativa en la vida de cada estudiante. Era requisito incluir al menos cinco conceptos teóricos estudiados en clase a partir de lectura de textos (como “cultura de masas”, “significados compartidos”, “rituales”, etcétera). El objetivo académico era que los alumnos se apropiaran de algunos conceptos teóricos poniéndolos en juego al narrar por escrito su caso personal. A continuación, y como ejemplo, se reproduce un fragmento de un texto escrito por una alumna:

Nací el día 06 de noviembre de 1991, hija de padres trabajadores, de religión católica... Durante mi estancia en la primaria me fue difícil comenzar a relacionarme con los compañeros de salón, el poder participar en clase era un martirio y sin duda alguna lo sigue siendo, creo que eso fue a consecuencia de la maestra que me *toco* en primer año de primaria que me *dejo* traumada, los libros se comenzaron a convertir en mis enemigos nunca les entendía y me regañaban por no comprender las lecturas... así durante los 6 años en la primaria en donde también comencé a cambiar las caricaturas por las novelas las cuales nunca me las perdía, me *sabia* de memoria todas... Actualmente estoy en la universidad y aunque *aun* es pequeña mi estancia aquí, mis gustos y preferencias se han modificado, ahora tengo el interés por los libros, la incertidumbre por saber que hay en las bibliotecas y para que sirven, sinceramente nunca antes lo había *echo* a profundidad como ahora, estoy en un proceso en el cual *están* cambiando mis gustos e ideologías sobre la vida, ahora ya no veo novelas ni programas domingueros, etcétera. [sic]

En este escrito se observa que, aunque el texto presenta diversas faltas de ortografía y puntuación, la alumna no se limita a narrar algo ya conocido para ella (su vida), ni tampoco a dar definiciones copiadas de los conceptos estudiados en clase, sino que *utiliza los conceptos para analizar críticamente* su propia trayectoria como sujeto creyente y practicante de ese tipo de actividad cultural (consumo televisivo). Asimismo, al realizar la tarea misma de recordar y narrar por escrito un aspecto de su vida, la alumna toma conciencia (por ejemplo, *transforma su pensamiento*) de su propia evolución personal, intelectual e ideológica. Y aunque pareciera mínimo e intrascendente escribir un texto tan breve, esta experiencia de narrar-se, pensar-se, y representar-se mediante símbolos escritos es justo el centro de la formación del sujeto letrado, es decir, un sujeto cuya vida no está asociada sólo a la experiencia vivida, sino que está mediada por la experiencia pensada y simbolizada por él o ella misma. Es en este salto de lo vivido a lo pensado-simbolizado en donde emerge el sujeto, la persona que toma conciencia de su propia máscara (*persona* significa “máscara” en griego) y la transforma, es decir, la revisa, la cuestiona, la reinventa.

Investigación sobre temas “irrelevantes”

A lo largo del semestre, los alumnos del Taller de Comunicación Oral y Escrita (COE, en adelante) en la Universidad Iberoamericana deben investigar a fondo sobre un tema que les interese de manera personal. No hay restricciones sobre el contenido, lo importante es que aprendan a buscar en fuentes especializadas, a resumir lo más importante y a seleccionar aquello que les parezca relevante para sus compañeros.

Algunos deciden presentar temas relacionados con sus carreras, para profundizar en sus estudios, pero la mayoría elige un tema del que son aficionados y bastante expertos a pesar de su juventud. Los temas han sido tan variados como el sonido emitido por las ballenas, el cantante Kurt Cobain, las carreras de *motocross* o el ajolote de Xochimilco. Hablar de manera profunda y formal sobre temas que a ellos les interesan, pero no a la mayoría de sus conocidos, les revela que no hay temas insignificantes, que es la mirada del observador la que traza y esculpe la relevancia. Se vive esta experiencia desde el momento de buscar y estudiar bibliografía interesante sobre el tema. Muchos descubren que lo que para ellos era un simple *hobby*, ha sido motivo de investigaciones y publicaciones universitarias bastante serias. Tras la investigación, al escuchar las exposiciones de sus compañeros se sienten asombrados, pues muchas veces abordan temas de los que nunca habían escuchado hablar y a los que nunca les hubieran dado importancia, de no ser por esta clase.

Uno de estos casos es el de una estudiante de Diseño de Modas que presentó una investigación sobre el desarrollo de la moda durante la Segunda Guerra Mundial. Sus compañeros se impresionaron mucho al saber que fue debido a ese evento que las mujeres pudieron empezar a usar pantalones de mezclilla, lo cual atañe a la vida cotidiana de los jóvenes actuales. Éste es un fragmento de ese trabajo:

Resulta que la comprensión de lo que es la moda se encuentra justamente en su historia. Es uno de los fenómenos más viejos y modernos. Antiguo desde la invención del hilo y aguja, y moderno por su transformación reciente en una de las industrias más grandes

del mundo. Por lo tanto, resulta vital el decodificar el impacto de la historia en la moda. Podríamos encontrar una de las teorías más acertadas de cómo el ser humano se considera a sí mismo. Tratar de ver cómo la moda aporta a la historia, si hay algo de nosotros en la tela de antiguos reyes y en los uniformes de los obreros. Justo cuando creemos que nada de la moda nos conecta con nuestro pasado, encontramos quiénes fuimos, quiénes somos y quiénes seremos al vestir.

Como se puede apreciar, la alumna conecta el tema de la moda con la identidad personal y social en el presente y a lo largo de la historia humana. Es decir, lo que parecería un tema de investigación frívolo se elabora mediante el discurso escrito en un tema significativo en varios planos: el plano histórico-social y el plano de cultural-identitario. De esta forma, mediante la investigación y su reporte verbal (oral y escrito) no sólo se adquiere nueva información, o se ejercitan habilidades de búsqueda de información, sino que se construye una conexión entre el contenido textual (textos consultados en la investigación y textos producidos por la alumna) y el sentido de historicidad, pertenencia e identidad. Bien puede decirse que este movimiento implica una transformación del pensamiento.

Límites y posibilidades de transformación

¿Se puede generar pensamiento transformador a través de cursos tan acotados en objetivos, tiempo y recursos? Sí y no. Lejos de las nociones eficientistas que reducen “pensamiento transformador” a un pensamiento verbal ordenado, coherente, correcto e incluso creativo, los educadores críticos alrededor del mundo han planteado que el verdadero *pensamiento transformador* es aquel que aborda problemas críticos de las relaciones entre grupos sociales dominantes y dominados, y que busca empoderar a los sectores no dominantes expandiendo sus horizontes intelectuales y su sentido de agencia, de voz y de competencia (Hernández Zamora *Decolonizing* 198). Este empoderamiento comienza en la mente, en la emergencia de una nueva consciencia que cuestiona las relaciones y los roles de poder, y que conduce a la gente a reexaminar críticamente sus vidas personales y colectivas. Esto permite que las personas puedan ver viejos pro-

blemas en formas nuevas, que analicen su ambiente y su situación, para reconocer sus fortalezas y alterar su autoimagen, y así acceder a nuevos tipos de información y conocimiento, adquirir nuevas habilidades y tomar acción en vistas a lograr un mayor control sobre recursos diversos y sobre sus propias vidas (Hernández Zamora *Decolonizing*; Batliwala 11).

Visto en estos términos, la transformación que realmente importa es la del *sujeto* en sí. Es decir, se trata de superar una *visión instrumentalista* del lenguaje, que lo ve sólo como “herramienta” comunicativa o cognitiva, y pasar a una *visión constitutiva* del lenguaje, que lo ve en sí mismo como posibilidad de emergencia y devenir del sujeto como persona y como actor social (Freedman y Ball; Hernández Zamora 2017, 2018; Camargo Angellucci). Sería pretencioso en este sentido afirmar que, a través de actividades específicas de lectura y escritura, e incluso a través de cursos completos de COE y asignaturas similares, se logra generar este tipo de transformación.

Sin embargo, sí podemos afirmar, con base en los ejemplos presentados y en multitud de evidencias que hemos recogido a lo largo de casi 30 años de docencia en distintos niveles educativos, que hay transformaciones que sí se producen, quizá más modestas pero muy significativas considerando las condiciones y el nivel con el que llegan los estudiantes a la universidad. Hemos hecho la distinción entre *pensamiento transformador* y *transformación del pensamiento* para señalar que es en este segundo sentido en donde sí podemos afirmar que hemos tenido cierto éxito a través de la pedagogía de la lengua.

En resumen, al mirar con detalle las actividades didácticas de cursos específicos en educación superior, incluido el de COE, ocurre que lo más importante no son los conocimientos académicos que se lleva el alumno (aunque no desdeñables, por supuesto), sino la transformación cognitiva, su visión del mundo y de sí mismo. La forma en la que los egresados de educación superior se miran y pueden expresarse hace que tengan otra posición en el mundo. Ése es uno de los privilegios que otorga la educación universitaria. Es importante, por otra parte, que se concienticen de que su compromiso

con el desarrollo de la sociedad y la transformación del mundo será mayor.

Finalmente, recordemos que no se trata de creer que el solo hecho de ir a la universidad, o el de leer y escribir, genera pensamiento transformador. Para ser transformativa, la experiencia pedagógica tiene que ir más allá de la comprensión y la interpretación, pues estos procesos cognitivos tan sólo sientan las bases para pensar por uno mismo. Las actividades deben estar diseñadas intencionalmente para provocar conexiones entre el lector, el texto y el contexto; entre el texto y los conocimientos previos y nuevos; así como cuestionar creencias y valores socialmente aceptados, inventar ideas, etcétera. Después de todo, debemos tener en mente el objetivo de la educación superior: que al leer y escribir de ciertas maneras y sobre ciertos contenidos, formemos no sólo mentes con ideas, sino personas completas que también serán tocadas por sus propios pensamientos.

Así, el trabajo con el lenguaje implicará la construcción de personas en todos sus ámbitos, sobre todo en su papel como seres capaces de expresarse, comunicarse y transformar el mundo en que viven y ser más libres, competentes para fijar y alcanzar objetivos personales y colectivos mucho más altos.

Recomendaciones para el aula

De acuerdo con el sentido común, se considera que leer y escribir son actividades que por sí mismas crean personas reflexivas, críticas, informadas y con un pensamiento transformador; sin embargo, contrariamente a esto, tal cosa no sucede en automático. De ser así, el simple hecho de atravesar por el sistema escolar (donde las principales actividades son leer y escribir) produciría este tipo de personas, y bien sabemos que eso no ocurre.

La universidad, sin embargo, puede ser un espacio privilegiado para esos fines, a condición de que los docentes realicen un trabajo de diseño pedagógico encaminado a convertir la lectura y la escritura (y las conversaciones y acciones alrededor de lo escrito) en espacios de formación y transformación de sujetos, y no lo vean sólo como un espacio para *cubrir* contenidos programáticos. Ello supone transformar

primero el pensamiento de los alumnos, de uno repetitivo y memorístico a uno dialógico, constructivista y productivo. Y lograr esto requiere, antes que nada, que los propios docentes tomen conciencia de

que *todos los maestros son maestros de lengua*, puesto que la enseñanza-aprendizaje en cualquier materia y disciplina universitaria está siempre mediada por lenguaje, textos y discursos.■

REFERENCIAS

- Barthes, Roland. *Lo obvio y lo obtuso: Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós, 1986. Impreso.
- Batliwala, Srilatha. *Women's empowerment in South Asia: Concepts and practices*. Bombay: Asia South Pacific Bureau of Adult Education, 1993.
- Bourdieu, Pierre. "Lectura, lectores, letrados, literatura." *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa, 1987. 115-124. Impreso.
- Camargo Angellucci, Talitha. "La lengua materna en la lengua extranjera: un arma de doble filo". *Tramos y tramas VI: Culturas, lenguas, literaturas e interdisciplina. Estudios comparativos*. Comps. Graciela Cariello et al. Rosario: Laborde Libros, 2017. 167-174. Impreso.
- Freedman, Sarah Warshauer, y Arneha F. Ball. "Ideological Becoming: Bakhtinian Concepts to Guide the Study of Language, Literacy, and Learning." *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning*. Eds. Arneha F. Ball y Sarah Warshauer Freedman. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 3-33. Impreso.
- Freire, Paulo, y Donald Macedo. *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós, 1989. Impreso.
- Gee, James Paul. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Londres: Taylor & Francis, 1996. Impreso.
- Hall, Stuart, ed. *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Londres: SAGE, 1997. Impreso.
- Heath, Shirley Brice. *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. Impreso.
- Hernández Zamora, Gregorio. *Decolonizing Literacy: Mexican Lives in the Era of Global Capitalism*. Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters, 2010. Impreso.
- Hernández Zamora, Gregorio. *Literacidad académica*. México: UAM, Unidad Cuajimalpa, 2016. Impreso.
- Hernández Zamora, Gregorio. "Apropiación del discurso académico y desarrollo ideológico-cultural entre estudiantes universitarios". *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada (RBLA)*. 18.4 (2018): 771-798. Web.
- Hernández Zamora, Gregorio. "Academicism in Language: A Shelob's web that devours and kills from inside." *Isms in Language Education: Oppression, Intersectionality and Emancipation*. Eds. Damian Rivers y Karin Zotzmann. Berlín: De Gruyter Mouton, 2017. Impreso.
- Luke, Allan. *Educational Policy, Narrative and Discourse*. Nueva York/Oxon: Routledge, 2019. Impreso.

SEMBLANZAS

Rosa María Quesada Mejía. Doctora en Pedagogía. Ha sido parte del Departamento de Formación de Profesores en la Universidad Iberoamericana así como de la revista *Didac*; actualmente imparte el Taller de comunicación oral y escrita en la misma universidad. Ha sido profesora de licenciatura en la Universidad La Salle, la Universidad Panamericana-Aguascalientes y en el posgrado de la Escuela de Restauración del INAH. Es promotora de lectura en ambientes formales como la biblioteca escolar del Colegio Williams y el Westhill Institute, e informales como Salas de Lectura y talleres de Conaculta. Ha participado en diferentes comités lectores como el de Selección de Libros. Es autora de libros de texto de español para preescolar, primaria y secundaria, así como de guías de lectura en planes lectores de las editoriales Castillo, Santillana, SM, Norma y Esfinge. Ha escrito artículos sobre lectura en distintas revistas como *Parteaguas*, *Claroqueleo* y *LIJ Ibero*.

Gregorio Hernández Zamora. Doctor en Lengua y Cultura Escrita por la Universidad de California en Berkeley; maestro en Ciencias por el Cinvestav-IPN y licenciado en Sociología por la UNAM. Fue becario Fulbright y UC-MEXUC en Estados Unidos e investigador de posdoctorado en Vanderbilt University. Es profesor-investigador de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM Cuajimalpa; profesor y fundador de la línea de Lengua y Cultura Escrita en el posgrado en Pedagogía de la UNAM. Pertenece al Grupo Latinoamericano de Especialistas en Alfabetización y Cultura Escrita y al Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Coordina el seminario permanente de Cultura Escrita y Postcolonialidad. Ha sido investigador, docente y diseñador educativo en el Cinvestav-IPN, la SEP, ILCE, ISCEEM, UAM-X y la UNAM.