

INCLUSIÓN Y HORIZONTALIDAD EN LA LECTOESCRITURA

María del Carmen de la Peza Casares
Luisa Irazú López Campos
Beatriz Nogueira Beltrão
COORDINADORAS



Fides 2018

- Susann
- Jinny, 14.07.2018

- Jennifer, 18.06.2018
- Cheuk Yi, 27.06.2018
- Gerald, 18.07.2018

Inclusión y horizontalidad en la lectoescritura



Rector general, José Antonio de los Reyes Heredia
Secretaria general, Norma Rondero López

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
METROPOLITANA, XOCHIMILCO
Rector de Unidad, Francisco Javier Soria López
Secretaria de Unidad, Angélica Buendía Espinosa

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES
Dirección, Esthela Sotelo Núñez
Secretaria Académica, Pilar Berrios Navarro
Jefe del Departamento de Educación
y Comunicación, Teseo Rafael López Vargas
Jefe de la Sección de Publicaciones, Miguel Ángel
Hinojosa Carranza

CONSEJO EDITORIAL
Claudia del Carmen Díaz Pérez
José Fernández García / Araceli Mondragón
González / Mario Rufer / Alejandra
Toscana Aparicio

Asesores: René David Benítez Rivera
Manuel Triano Enriquez

COMITÉ EDITORIAL
Ruth Ríos Estrada (Presidenta)
Aleida Azamar Alonso / Sofía de la Mora Campos
Diana Grisel Fuentes de Fuentes / Dulce Asela
Martínez Noriega / Armando Ortiz Tepale
Ana Beatriz Pérez Díaz / Hedaldid Tolentino
Arellano Héctor Manuel Villarreal Beltrán

Asistente editorial: Varinia Cortés Rodríguez

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
METROPOLITANA, CUAJIMALPA
Rector de Unidad, Octavio Mercado González
Secretario de Unidad, Gerardo Francisco Kloss
Fernández del Castillo

DIVISIÓN DE CIENCIAS DE LA
COMUNICACIÓN Y DISEÑO
Dirección, Gloria Angélica Martínez De la Peña
Secretaria académica, Silvia Gabriela
García Martínez
Coordinación de proyectos editoriales y difusión,
Laura Mijares Castellá

CONSEJO EDITORIAL DCCD
Manuel Rodríguez Viqueira / Lorena Alejandra
Guerrero Morán / Noé Abraham González Nieto
Francisco Mata Rosas

COMITÉ EDITORIAL DCCD
César Augusto Rodríguez Cano (Presidente)
Rodrigo Martínez Martínez / Alejandro Rodea
Chávez / Mario Alberto Morales Domínguez
Joaquín Sergio Zepeda Hernández

Inclusión y horizontalidad en la lectoescritura

María del Carmen de la Peza Casares
Luisa Irazú López Campos
Beatriz Nogueira Beltrão
(Coordinadoras)



Inclusión y horizontalidad en la lectoescritura

Primera edición: diciembre 2024.

D.R. © Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco
Calzada del Hueso 1100, Colonia Villa Quietud,
Alcaldía Coyoacán, C. P. 04960, CDMX, México
Sección de Publicaciones de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.
Edificio A, 3er piso. Teléfono 54 83 70 60
pubcsh@gmail.com / pubcsh@correo.xoc.uam.mx
<http://dcsh.xoc.uam.mx/repdig>
<http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/index.php/libroelectronico>

D.R. © Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa
División de Ciencias de la Comunicación y Diseño
Avenida Vasco de Quiroga #4871, Colonia Santa Fe Cuajimalpa,
Alcaldía Cuajimalpa, C.P. 05348, CDMX, México
<http://www.cua.uam.mx/publicaciones-electronicas/>

D. R. © Fides Ediciones
Seris 33 B, Colonia CTM Culhuacán,
Alcaldía de Coyoacán, CP 04440, CDMX, México.
fides.ediciones@gmail.com
www.fidesediciones.com.mx

Diseño de portada: Marcela Muñoz
Diseño de interiores: Martha Alfaro Aguilar
Edición y producción: Fides Ediciones

ISBN UAM X: 978-607-28-3288-6
ISBN Fides Ediciones: 978-607-5901-29-9

Los textos presentados en este volumen fueron revisados y dictaminados por pares académicos expertos en el tema y externos a nuestra Universidad, a partir del sistema doble ciego, proceso realizado por el Comité Editorial de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Agradecemos a la Rectoría de Unidad el apoyo recibido para la presente edición.

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra –incluido el diseño tipográfico y de portada–, sea cual fuere el medio, electrónico o mecánico, sin el consentimiento escrito por los coeditores.

Hecho en México.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

<i>María del Carmen de la Peza Casares, Luisa Irazú López Campos y Beatriz Nogueira Beltrão</i>	11
---	----

I. POLÍTICAS Y LITERACIDADES

ALFABETICEMOS CON CALIDAD

<i>María Alicia Peredo Merlo</i>	39
--	----

NUEVAS PREGUNTAS PARA VIEJOS PROBLEMAS.

LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN MÉXICO

<i>Luisa Irazú López Campos</i>	53
---------------------------------------	----

NUEVAS CONCEPCIONES DE LECTURA, ESCRITURA Y LITERACIDAD

EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

<i>Patricia Rosas Chávez, Martha Vergara Fregoso y Rosa Evelia Carpio Domínguez</i>	72
---	----

LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA REFORMA

DE LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS 2019-2022

<i>Sarah Corona Berkin</i>	93
----------------------------------	----

APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA Y SUBJETIVACIÓN POLÍTICA

<i>María del Carmen de la Peza Casares</i>	108
--	-----

II. ACCESO A LOS RECURSOS EDUCATIVOS, DESAFÍO PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

ACTORES DEL MUNDO DEL LIBRO: EDUCACIÓN Y EDICIÓN	
<i>Sofía de la Mora Campos</i>	129
EL ECOSISTEMA DEL LIBRO EN EL ESTADO DE MÉXICO. UNA PERSPECTIVA SOCIOESPACIAL.	
<i>Armando Trujillo-Herrada, Carmina Vivero Domínguez, Roberto Urra y Sebastián Rivera Mir</i>	151
LEER Y ESCRIBIR EN LA ESCUELA: LOS DESAFÍOS DE LA LITERACIDAD	
<i>Eloísa Alcocer Vázquez</i>	168

III. LAS TRAMPAS DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN

DIVERSIDAD E INCLUSIÓN: HACIA LA INCIDENCIA SIGNIFICATIVA EN LA EVALUACIÓN	
<i>Myriam Rebeca Pérez Daniel</i>	191
INTERSECCIONES DEL COLOR DE PIEL, DESIGUALDAD Y UNIVERSIDADES INCLUSIVAS	
<i>Gisela Carlos Fregoso</i>	214
EL ANALFABETISMO ES UN MITO	
<i>Beatriz Nogueira Beltrão</i>	230

IV. PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA LA INCLUSIÓN

“ESCRIBE PARA QUE TE LEAN” ALFABETIZACIÓN CREATIVA EN JÓVENES DEL SUR DE YUCATÁN <i>Inés Cornejo Portugal</i>	247
REDES DE LECTOESCRITURA EN CIENCIAS: TRANSFORMAR LA RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL <i>Alejandra García Franco, Alma Adrianna Gómez Galindo, Luz Lazos Ramírez, Eurídice Sosa Peinado y Liliana Valladares Riveroll</i>	267
MILPAS EDUCATIVAS: PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE <i>Gustavo Corral Guillé, Ulrike Keyser y Erica Elena González Apodaca</i>	288
INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS SORDAS, EL CASO DE VERACRUZ <i>Waltraud Martínez Olvera, Itzel Moreno Vite y Darlene González Miy</i>	307
LECTOESCRITURA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE PERSONAS SORDAS: UN ACERCAMIENTO AL ENFOQUE HORIZONTAL <i>Silvia Berenice Fajardo Flores, Laura Sanely Gaytán Lugo, María de Jesús Andrade Flores y Ma. del Rosario García García</i>	321
CONCLUSIONES GENERALES	339
SEMBLANZAS	347

INTRODUCCIÓN

MARÍA DEL CARMEN DE LA PEZA CASARES
LUISA IRAZÚ LÓPEZ CAMPOS
BEATRIZ NOGUEIRA BELTRÃO

El libro *Inclusión y horizontalidad en la lectoescritura* es el resultado parcial del Programa Nacional Estratégico (Pronaces) de Educación, proceso que se encuentra en curso y que está dirigido a la comunidad académica para promover la elaboración de propuestas de proyectos de investigación e incidencia, orientados al fomento de la lectoescritura como estrategia para la inclusión social¹. En esta obra, el Comité Ejecutivo a cargo de la organización e impulso del Pronaces hace un alto en el camino para reflexionar sobre los primeros pasos en la transformación estructural de una política pública orientada a realizar investigación educativa con incidencia social que promueva cambios estructurales en materia de educación en el país y los retos que ello implica.

Los Pronaces se proponen impulsar un modelo de investigación radicalmente distinto al establecido por el *mainstream*. La perspectiva dominante de investigación ha sido fundada en dos postulados paradigmáticos para garantizar la objetividad del conocimiento: a) establecer una distancia crítica de la

¹ Véase https://CONAHCYT.mx/wp-content/uploads/convocatorias/fordecyt/fordecyt_2019-08/FORDECYT_CONVOCATORIA_%202019-08.pdf. En la convocatoria se incluyeron las siguientes seis demandas: 1) Formación de la competencia lectora; 2) Lectura y escritura para la participación ciudadana; 3) Lectura y escritura en contextos multilingües; 4) Evaluación horizontal de la lectura y la escritura; 5) Escritura funcional y creativa y, 6) Procesos alternativos en la formación de la lectura y escritura, mismas que fueron atendidas en conjunto por los proyectos que se reportan en la última sección de este libro.

realidad social considerada como objeto de conocimiento² y *b*) mantener un diálogo con la comunidad científica internacional a través de la difusión de los resultados de su investigación en publicaciones –de preferencia en inglés– inaccesibles para los actores sociales³. La distancia de los investigadores de la realidad estudiada y la falta de diálogo con los actores directamente involucrados han impedido que su trabajo incida de forma significativa en la solución de los problemas del país⁴.

En el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt), se considera que en las Ciencias Sociales y las Humanidades no es posible establecer una separación tajante entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento, debido a que el investigador social es a la vez juez y parte de la realidad que investiga, por lo que no es posible avanzar en el conocimiento sin la participación activa de los sujetos investigados. En ese sentido, el nuevo Conahcyt tiene como meta promover, a través de los Pronaces, investigación científica situada sociohistóricamente que involucre a los distintos sujetos afectados por el problema, como agentes de la solución.

La definición de la metodología de investigación horizontal propuesta por el Pronaces de Educación parte de la crítica a la perspectiva cartesiana del conocimiento –todavía dominante en las Ciencias Sociales– fundamentada en la idea de que el conocimiento de la realidad social es producto del trabajo del investigador que necesariamente toma distancia de esta para observarla y pensarla objetivamente.

² Visión heredada de la teoría cartesiana del conocimiento hoy puesta en cuestión desde el marxismo, la filosofía del lenguaje, la crítica poscolonial, las teorías latinoamericanas de investigación-acción y las metodologías horizontales.

³ En este caso los actores directos del proceso de enseñanza-aprendizaje: profesores, alumnos, padres de familia y comunidad, así como de los responsables del diseño de las políticas públicas en la materia.

⁴ De acuerdo con los datos de la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI), de 2013 a 2018 México ganó siete lugares en el Índice Global de Innovación (IGI), pasando del lugar 63 al 56. Sin embargo, en el mismo periodo perdió 16 lugares en materia de eficiencia, pasando del 56 al 72, es decir, a pesar de que destinaron mayores insumos para la innovación del país, la eficiencia fue menor (Conahcyt, 2019, p. 87).

Una primera formulación que es necesario problematizar se refiere a aquello que consideramos “la realidad”, y la forma en que podemos conocerla. Frente a esta interrogante, en el pensamiento occidental dominante destacan tres perspectivas paradigmáticas: 1) el objetivismo abstracto; 2) el empirismo naturalista, y 3) el materialismo dialéctico. Perspectivas que han dado distintas respuestas y propuesto distintas estrategias metodológicas.

Karl Popper, autor paradigmático del objetivismo abstracto, propone como método de las Ciencias Sociales “la lógica deductiva”, que permite inferir “consecuencias inaceptables” en la formulación de nuestras teorías (Popper & Adorno *et al.*, 1978, p. 21). A partir de la crítica del relativismo que, según su punto de vista, considera que la verdad objetiva no existe y del positivismo naturalista, que asocia la objetividad con la observación y la descripción de la realidad, Popper sostiene que el trabajo científico tiene como punto de partida la formulación de problemas conceptuales (no la observación en sí) y el método de las Ciencias Sociales consiste en la refutación y búsqueda de nuevas soluciones para los problemas planteados (1978, p. 21). Para este autor, el conocimiento científico se funda en dos conceptos fundamentales: el primero es el de “aproximación a la verdad” y el segundo el de “fuerza explicativa o contenido explicativo de una teoría” (1978, p. 23). Para lo cual entiende que “un enunciado es verdadero si coincide con los hechos o si las cosas son como él las representa” (1978, p. 21) como concepto absoluto de verdad. Ambos conceptos dan lugar al desarrollo lógico de nuevos conceptos y la objetividad está dada por la refutación de las teorías planteadas a partir del diálogo entre investigadores. Popper parte del supuesto que es posible conocer la realidad por medio del ejercicio del razonamiento lógico. El riesgo es perder la conexión necesaria con la realidad misma, marcada por la acción humana, la contingencia y el devenir del tiempo histórico.

Theodor. W. Adorno, sociólogo marxista, considera que la Sociedad, objeto de estudio de la sociología, “es contradictoria aunque determinable, es a la vez racional e irracional; sistema y ruptura; naturaleza ciega y mediación por la conciencia [...]” (Popper & Adorno *et al.*, 1978, p. 30). En ese sentido, las dificultades que representa conocer la realidad se deben, por un lado, a la complejidad misma de la realidad, y, por otro, a su condición dinámica, cambiante, producto de la acción humana, incluida la del investigador que interviene para conocerla. Asimismo, desde el punto de vista del sociólogo de la Escuela de

Frankfurt, el problema no es solamente epistemológico, sino que también es un problema social concreto y pone como ejemplo las desigualdades sociales, derivadas de la acumulación de la riqueza, que es necesario resolver. Por lo tanto, los métodos no dependen del ideal metodológico sino de la realidad social misma. En ese sentido, para Adorno, “la sociología [...] crítica es también una crítica de la sociedad [...] La sociedad como objeto de la sociología y respecto a la cual hay que medirla, es una sociedad justa [...] y esta surge de la crítica de la conciencia de la propia sociedad de sus contradicciones y de su necesidad [...]” (1978, pp. 42-43). Si bien Adorno tiene en cuenta la especificidad histórica de la realidad social y de los puntos de vista de las y los investigadores, no tiene en cuenta la mediación de los lenguajes.

Tanto el objetivismo abstracto, como el empirismo naturalista y el materialismo dialéctico marxista han dejado de lado el lugar del lenguaje como mediador entre realidad y pensamiento. Desde el punto de vista del lógico pragmático norteamericano Charles S. Peirce (1987), la realidad no es accesible en sí misma, solo es accesible por la mediación de signos, como realidad pensada por alguien. Las distintas formas de ver y de pensar se encuentran plasmadas en el lenguaje, como señala Hannah Arendt: “todo pensar es discursivo” (2002, p. 221).

En su libro *La vida del espíritu*, Arendt distingue a la razón del intelecto como dos facultades distintas. El espíritu científico, basado en el intelecto, busca ampliar y profundizar el conocimiento positivo del mundo. La curiosidad y el deseo de conocer son los fundamentos de la ciencia moderna que aspira a la verdad, aunque esta sea, como hoy sabemos, contingente y provisoria. El deseo de ampliar el conocimiento del mundo pone en duda certezas previas que progresivamente serán sustituidas por verdades más acertadas “a medida que progresa el saber” (2002, p. 82). El intelecto como función cerebral es parte del mundo y nos conecta con el mundo a través de los sentidos; mientras que la razón, a diferencia del intelecto, nos permite tomar distancia del mundo.

En contraste con el intelecto que busca conocer el mundo, “la razón desea comprender su significado” (2002, p. 82). Pensar es el acto reflexivo y crítico propio de la razón. Sin embargo, como señala Arendt, “trazar una línea divisoria entre la verdad y el significado, entre conocer y pensar” (2002, p. 86) no significa negar que existe un vínculo estrecho entre “la búsqueda de la verdad propia del conocimiento” y “la búsqueda del significado que lleva a cabo

el pensamiento” (2002, p. 86). De hecho, toda empresa científica reclama el ejercicio de la reflexión crítica e implica una decisión sobre lo que “merece la pena conocer” y, en ese sentido, la razón, según la pensadora de la banalidad del mal, es el fundamento del conocimiento.

A partir de la propuesta de Arendt consideramos que si bien el horizonte da sentido en las Ciencias, en general, y en las Ciencias Sociales, en particular, es el conocimiento de la verdad, y no puede estar separado de la experiencia y el sentido que le atribuyen las y los sujetos directamente involucrados. Por ello, Arendt señala:

Si el científico desorientado por su propio trabajo de investigación, empieza [...] a despreciar la comprensión popular de la que partió, pierde de inmediato el hilo de Ariadna que es el sentido común, que es el único que le puede guiar con seguridad por el laberinto de sus propios resultados [...] si el estudioso quiere trascender su propio conocimiento [...] ha de escuchar el lenguaje popular (2005, p. 337).

Cabe señalar que paralelamente a la discusión en el marco de la sociología europea de la posguerra, en América Latina, desde la sociología y la economía política, y a partir de la crítica al imperialismo occidental, se elaboró la teoría de la dependencia y, derivados de ella, se crearon los métodos de investigación participativa e investigación-acción. Dichas formas de investigación se plantearon la necesidad de transformar las condiciones socioeconómicas y políticas injustas de las sociedades latinoamericanas, para alcanzar condiciones más dignas de existencia de las mayorías. Sin embargo, dichas metodologías siguieron siendo tributarias del pensamiento occidental dominante al considerar a los científicos sociales como vanguardias intelectuales responsables de conducir el cambio.

Sarah Corona, siguiendo la tradición de la investigación-acción participativa (IAP) latinoamericana, critica la visión vanguardista del intelectual y propone las metodologías horizontales como estrategias de investigación necesarias para la producción de conocimientos realmente nuevos. La autora considera que es necesario desmontar las estructuras académicas coloniales incorporadas en las metodologías consideradas científicas, y descubrir las “tendencias conceptuales subterráneas” que impiden producir nuevo conocimiento (2019, p. 23). Corona enuncia las premisas de su propuesta metodológica en los siguientes términos: “partimos de que el conocimiento de los especialistas de la

academia no es el único ni siempre el más pertinente. Abogamos por una paridad entre su conocimiento y el que tienen todas las personas” (2019, p. 13). Las y los académicos, en conjunto con las y los distintos actores de la comunidad en diálogo horizontal, se constituyen en investigadoras e investigadores pares como actores involucrados en el problema y agentes comprometidos en la solución de estos.

En síntesis, la propuesta metodológica de los Pronaces consiste en realizar proyectos de investigación-incidencia en los que participen las y los investigadores en relaciones horizontales con los actores sociales, no como objetos de estudio, sino como sujetos activos, agentes indispensables para comprender los problemas y alcanzar la solución de estos⁵.

El trabajo horizontal entre los actores involucrados nos inspiró desde el inicio para llevarlo a la práctica desde el diseño de la convocatoria. En los primeros días de la gestión del nuevo Conahcyt, quienes conformamos el Comité Ejecutivo del Pronaces de Educación entramos en contacto con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y con la Coordinación del Programa Nacional de Lectura de la Presidencia de la República. Con la SEP participamos –en calidad de oyentes– en las reuniones de trabajo promovidas por el secretario de educación Esteban Moctezuma Barragán, para la definición de la especificidad de la educación mexicana, y en colaboración con la coordinación del Programa Nacional de Lectura, a cargo de Eduardo Villegas, trabajamos activamente en la elaboración de un diagnóstico sobre la situación de la lectoescritura en el país, la evaluación de los resultados de los programas de promoción de la lectura realizados en gestiones anteriores, así como una extensa revisión sobre los trabajos académicos realizados sobre la materia y los diagnósticos nacionales e internacionales sobre los resultados deficientes de la educación básica en México. De estos diálogos surgió la propuesta de orientar la convocatoria del Pronaces de Educación hacia la promoción de la lectoescritura para lograr la inclusión de las mayorías del país, con el propósito de alcanzar condiciones de bienestar indispensable para la pacificación de este⁶.

⁵ Véase Corona, S. (2019).

⁶ Dos representantes de la Coordinación del Programa Nacional de Lectura de la Presidencia se integraron al Comité Ejecutivo del Pronaces de Educación para la inclusión y la paz.

Los métodos variados de enseñanza de la lectoescritura importados de países del norte-global, fundamentalmente, no han sido eficaces; según se observa en los bajos índices de eficiencia en el manejo de la escritura en español. El gran esfuerzo nacional realizado por los involucrados en el proceso educativo: las y los alumnos, en primer lugar, las y los maestros, y las madres y padres de familia, fracasó. Este fracaso nos invita a una reflexión más amplia que permita explicar las causas y consecuencias de este.

En el texto *Justicia sociolingüística en los tiempos de hoy*, Virginia Zavala (2019) deconstruye los conceptos subterráneos: “igualdad de oportunidades” y “calidad educativa” de las políticas educativas impuestas desde hace más de treinta años a nivel global por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) a través de la evaluación homogeneizada de la educación, mediante el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes o Informe PISA (por sus siglas en inglés).

De acuerdo con la sociolingüista peruana, el concepto “igualdad de oportunidades” (2019, p. 343) oculta e invisibiliza las desventajas estructurales que padecen los grupos minorizados, los indígenas, las mujeres, entre otros, reproduciendo las desigualdades. Mientras en los sectores medios y altos, las y los niños se socializan con el mismo lenguaje y estrategias de aprendizaje que se utilizan en el sistema escolar, la socialización primaria de las niñas y niños de las mayorías de nuestros países no coincide con las que se utilizan en la escuela.

Las y los niños indígenas que se desarrollan en entornos rurales o urbanos y las y los niños de los sectores populares urbanos marginalizados, no solo tienen diferentes nociones de lo que significa el aprendizaje, desarrollan distintas habilidades a través de la práctica, la imitación y la oralidad y traen al espacio escolar otras lenguas e incluso otras formas de habla distintas a la norma estandarizada del español de las clases dominantes, sino que también cuentan con otras formas de usar la lengua y con otros valores e ideas “que difieren de la cultura escolarizada hegemónica” (2019, p. 345). Cuestiones todas ellas que se invisibilizan al considerar que las y los niños llegan a la escuela como “tabla” rasa, y al negar, descalifica y estigmatiza todas las formas de conocimiento adquiridas en su entorno familiar, cultural⁷ y social, antes de su ingreso

⁷ La noción misma de cultura que se utiliza en la prueba PISA corresponde a una visión de “cultura culta” occidental considerada erróneamente como cultura “universal”.

al sistema escolar. Dichas desventajas estructurales son invisibilizadas con las políticas educativas estandarizadas construidas en función de los intereses y objetivos de eficiencia y productividad de la economía capitalista.

La noción ampliamente extendida de “calidad educativa” (2019, p. 346), léxico que se ha tomado en préstamo del discurso empresarial, impulsa una visión homogeneizadora de la educación en torno a ciertas competencias y habilidades que se consideran “universales, objetivas y apolíticas” (2019, p. 346), que se reducen a un conjunto de competencias mínimas que deben adquirir las y los estudiantes, y deben ser medibles. El criterio de evaluación está orientado a mostrar la capacidad de realizar ciertas operaciones estandarizadas, basadas en la comprensión lectora entendida como la capacidad de retener información en calidad de “receptores pasivos de información, sin agencia y creatividad” (2019, p. 346).

La autora propone una estrategia de educación con “justicia sociolingüística” entendida como “una educación lingüística que empodere a los individuos y a los grupos subordinados en batallas sociopolíticas en torno al lenguaje” (2019, p. 347) a través de tres objetivos: 1) *valoración* de las distintas lenguas y formas de habla, así como de los usos lingüísticos y repertorios comunicativos con los que cuentan las y los estudiantes, los valores culturales y la importancia de ampliar sus repertorios comunicativos; 2) *legitimación* de las distintas lenguas y sus variantes a partir de desmontar las relaciones de poder que atraviesa el uso de las distintas lenguas y modos de habla, a través de la naturalización de la imposición de una de las variantes, la de las clases dominantes, como norma universal; lo cual implica, de acuerdo con la autora, “intervenir para transformar las representaciones y prácticas que reproducen la desigualdad y desafiar estas asociaciones y posicionamientos sociales particulares” (2019, p. 353). Desde nuestro punto de vista, la legitimación de las distintas lenguas y formas de habla están encaminadas a fortalecer la ciudadanía de las y los estudiantes a través de la convicción del derecho que tienen al uso de la palabra. Finalmente, 3) *acceso*, el cual consiste en “la necesidad de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, variedades y formas de hablar legitimadas por el poder” (2019, p. 354), una enseñanza completa del funcionamiento de la lengua, las estructuras retóricas y los usos del lenguaje en distintos contextos y situaciones de la comunicación discursiva, y “permitir a las y los estudiantes que la hagan suya, se apropien de la lengua (dominante estandarizada),

encuentren su lugar de enunciación y se inserten en la comunidad académica sintiéndose partícipes de ella” (2019, p. 356).

En ese sentido, el Pronaces de Educación convocó a las y los investigadores a trabajar conjuntamente y en diálogo horizontal con la comunidad formada por las autoridades educativas, las y los profesores, las y los alumnos, las madres y padres de familia, el entorno comunitario y las y los encargados de las políticas públicas en materia de educación a nivel local, estatal y federal. El objetivo del Pronaces de Educación para la Inclusión está orientado a la promoción de proyectos de investigación horizontal encaminados a alcanzar la “justicia lingüística” como horizonte de sentido, en los términos planteados por Zavala.

La Dirección de Pronaces del Conahcyt, en diálogo con los Comités Ejecutivos de los diez Pronaces iniciales⁸, decidió promover la elaboración de los proyectos con esta nueva perspectiva, mediante el financiamiento de proyectos semilla para la construcción colectiva de los Proyectos Nacionales de Investigación e Incidencia (Pronaii)⁹. La elaboración de dichos proyectos fue el resultado del diálogo de las y los investigadores con el Conahcyt, el Comité Ejecutivo del Pronaces de Educación, las comunidades y los agentes del Estado responsables de la política pública¹⁰.

⁸ Agentes tóxicos y procesos contaminantes; Agua; Cultura; Educación, Energía y cambio climático; Salud; Seguridad humana; Sistemas socioecológicos; Soberanía alimentaria y Vivienda. <https://CONAHCYT.mx/pronaces/>

⁹ En virtud del carácter novedoso de la propuesta de investigación-incidencia, hicimos una campaña de difusión de la convocatoria en las distintas regiones del país, organizadas por las coordinaciones regionales del Conahcyt, con la colaboración de los directores de Ciencia y Tecnología de los estados.

¹⁰ Una de las estrategias impulsadas por el Conahcyt para el seguimiento de los Pronaces fue la integración de dos becarias posdoctorales al Comité Ejecutivo del Pronaces de Educación. En el acompañamiento realizado a los proyectos semilla se detectaron algunos retos importantes que habrá que resolver para garantizar la incidencia de la investigación al acceso pleno de la lectoescritura de todas y todos los mexicanos.

Estos diálogos¹¹ mostraron varios tipos de retos a superar en el proceso de cambio estructural de la investigación:

1. El *habitus* de las y los investigadores entendido como aquello “que hace que el conjunto de prácticas de un agente (o conjunto de agentes)”, en este caso las y los investigadores que son producto de condiciones semejantes, “sean a la vez sistemáticas, porque son producto de la aplicación de idénticos esquemas (o mutuamente convertibles), y sistemáticamente distintas de las prácticas constitutivas de otro estilo de vida [...] estructura estructurante que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas” (Bourdieu, 1988, p. 170).
2. A pesar de que se realizó un taller virtual para socializar la perspectiva del Conahcyt sobre las nociones de horizontalidad e investigación-incidencia, las entrevistas realizadas muestran que la noción de horizontalidad es polisémica. La horizontalidad en algunos casos fue traducida por metodologías que eran ya familiares para los proponentes, responsables técnicos, de los proyectos semilla. Tales como co-diseño, investigación-acción, investigación colaborativa, investigación participativa. En otros casos, la horizontalidad fue traducida como la necesidad de producir conocimiento escuchando y tomando en cuenta la opinión de las comunidades con quienes se produce conocimiento, o de aquellas que serán afectadas de alguna forma por dicho conocimiento. La horizontalidad en estos casos se entendió como un proceso de escucha activa de las demandas comunitarias que serían tomadas en cuenta para los procesos de intervención. El concepto de investigación-incidencia como unidad, propuesto por la convocatoria, tampoco fue interpretado de manera homogénea. Cabe señalar que, de manera general, la investigación y la incidencia se entendieron como dos momentos separados. La investigación se entendió como una etapa previa a la incidencia.

¹¹ Los obstáculos señalados están basados en 24 entrevistas realizadas por las becarias posdoctorales: la doctora Beatriz Nogueira Beltrão y la doctora Irazú López Campos, con actores clave del Pronaces de Educación, principalmente algunos miembros del Comité Ejecutivo y los responsables técnicos de los proyectos semilla, así como en algunas reflexiones vertidas en las reuniones realizadas por el Conahcyt con los responsables técnicos de los proyectos semilla y el Comité Ejecutivo durante los años 2020-2021.

3. Los dispositivos institucionales, entendidos como:

un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre dichos elementos (Foucault, 1991, p. 128).

4. La estructura burocrático-administrativa vigente no permite que las comunidades, actores centrales en el proceso de investigación-incidencia, participen como sujeto de apoyo del Conahcyt. La lógica burocrática subordina a los actores sociales a un investigador que, a su vez, debe estar inscrito a una institución como responsable legal y administrativa. Para alcanzar relaciones horizontales en los procesos de investigación-incidencia, es necesario encontrar mecanismos para que las comunidades sean los agentes centrales de la propuesta, y puedan recibir apoyo directamente del Conahcyt, del mismo modo que pueden hacerlo los agentes de gobierno y las y los académicos.
5. Las fallas de comunicación entre los actores debidas a las diferencias e inadecuaciones entre los códigos institucionales, académicos y culturales de las y los funcionarios públicos, investigadores, profesores de educación básica y miembros de la comunidad. Las y los investigadores que atendieron a la convocatoria se enteraron gracias a la información obtenida a través de la página del Conahcyt o de la información difundida en el interior de las Instituciones de Educación Superior (IES) a las que pertenecen. Las y los maestros de las escuelas y miembros de las comunidades que tuvieron conocimiento de la convocatoria por medio de la campaña de difusión *in situ*, organizada por el Comité Ejecutivo, no pudieron acceder a la convocatoria por falta de acceso a internet, por dificultades con la plataforma o por no contar con los requisitos formales requeridos para ser sujetos de apoyo, entre otros.
6. Las condiciones contextuales en las que se realiza la investigación-incidencia. Muchos proponentes señalaron que enfrentaron serias dificultades

para entrar en contacto y establecer relaciones horizontales con los sujetos de investigación debido a la pandemia.

Este libro está integrado por dos tipos de contribuciones: el primero lo integran los textos de los miembros del Comité Ejecutivo del Pronaces que dan cuenta de los temas y problemas relevantes que fueron discutidos en el proceso de construcción de la convocatoria, del seguimiento de los proyectos semilla y de la evaluación de estos. El segundo pertenece a los grupos de investigación cuyos proyectos fueron aprobados¹². Las y los investigadores interpretaron los términos de la convocatoria de acuerdo con sus propios parámetros conceptuales, su experiencia como investigadoras e investigadores en interacción con las y los sujetos de investigación y las y los agentes responsables de la política pública en los niveles local, estatal y federal, como se verifica a través de los textos que conforman esta publicación.

El libro muestra un abanico de reflexiones, posibilidades, abordajes y propuestas, en torno a un mismo tema: los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en español y su relación problemática con la inclusión social, desde la perspectiva de la horizontalidad. Las perspectivas teórico-metodológicas que ofrece este libro no son homogéneas, sino que son una expresión de los debates contemporáneos alrededor de la enseñanza de la lectoescritura en el contexto mexicano, diferentes formas de entender e intentar resolver los problemas derivados del colonialismo –externo e interno– y las múltiples injusticias y desigualdades que impactan a la educación, miradas que contribuyen a complejizar y enriquecer la experiencia de transformación de las prácticas investigativas orientadas a resolver los problemas de literacidad en nuestro país.

Los capítulos que integran el libro están articulados en torno a cuatro ejes problemáticos que dan nombre a los apartados correspondientes: 1. “Políticas

¹² El cambio estructural impulsado por el decreto presidencial que determinó la extinción de los 91 fideicomisos del Conahcyt, así como la pandemia de covid-19, significaron un reto y un aprendizaje de nuevas formas de afrontar la investigación y el vínculo entre el Conahcyt, las instituciones y las y los investigadores. Debido a ello, los proyectos que cumplieron con los términos de la convocatoria iniciaron el trabajo de investigación-incidencia en el mes de abril del 2022 y tendrán resultados parciales en 2023 y finales en 2024.

educativas y literacidades”; 2. “Acceso a los recursos educativos, desafío para la inclusión social”; 3. “Las trampas de las políticas de inclusión”, y 4. “Prácticas educativas para la inclusión”.

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LITERACIDADES

Las políticas educativas en México, en los siglos XX y XXI, han pasado por distintos cambios que corresponden a las diferentes posturas políticas del Estado-nación y sus variadas reformas educativas. En las distintas políticas educativas del último siglo, la distribución de recursos lingüísticos de la cultura letrada/literacidad hegemónica –es decir, el uso del español académico–, constituye un tema transversal a las necesidades educativas, pese a la heterogeneidad de praxis y conceptos correspondientes a cada reforma y posicionamiento político oficial.

Los textos de este apartado abordan críticamente las políticas públicas para el fomento a la lectoescritura desde una perspectiva histórica, como base para comprender las políticas actuales propuestas por los Pronaces de Educación del Conahcyt. En este sentido, una de las reflexiones que cruza los textos, implícita o explícitamente, es: ¿por qué pese a las innumerables políticas para la universalización de la educación formal y el acceso a la lectoescritura en México, estos objetivos no se han logrado? A esta pregunta, cada una de las autoras, más que ofrecer una respuesta cerrada o una receta pedagógica, critican las concepciones monolíticas reproducidas históricamente por las políticas educativas y puntúan la necesidad de repensar tanto las políticas como las prácticas educativas desde una perspectiva horizontal. La producción horizontal de conocimientos es una apuesta que, actualmente, es retomada por los Pronaces del Conahcyt, específicamente en el Programa Nacional de Investigación e Incidencia para el Fomento a la Lectoescritura, y es retomada por las autoras de estos textos.

Estas críticas y reflexiones están vinculadas a necesidades educativas tanto macro como micropolíticas, que funcionan como un engranaje indisociable. Algunas propuestas retomadas por los textos de este apartado son las siguientes: 1) la necesidad de cambios constitucionales y de políticas públicas; 2) la importancia de prácticas de fomento a la lectoescritura que rompan con conceptos de alfabetización mecánicos y cognitivos históricos y

asociales; 3) la importancia de adoptar estrategias para el fomento de la lectoescritura que tengan como centro las desigualdades sociales como fundamentales en la dificultad de acceso a recursos lingüísticos; 4) la producción de materiales didácticos y estrategias pedagógicas que sean el resultado de investigaciones/incidencia horizontales y colectivas, con la participación de actores sociales heterogéneos (gobiernos, comunidades y docentes); 5) la producción de nuevas subjetividades de lectoescritores que se apropien tanto del español como de las lenguas indígenas y desestabilicen las nociones coloniales de las jerarquías entre las lenguas europeas/indígenas, así como la idea de que hay recursos lingüísticos y lenguas que son propiedades de comunidades de hablantes específicos.

En el primer capítulo, “Alfabetícemos con calidad”, María Alicia Peredo aborda la alfabetización¹³ como un derecho humano de primer orden, irrenunciable y presente en el mandato constitucional en la República mexicana. Cuestiona la forma de entender y medir la calidad o la excelencia en la educación, y define los rasgos inherentes a la persona cabalmente alfabetizada como aquella que es capaz de aprender a lo largo de la vida, ejercer sus derechos y poseer la libertad intelectual para tomar decisiones informadas.

En el segundo capítulo, denominado “Nuevas preguntas para viejos problemas. La enseñanza de la lectoescritura en México”, se contextualiza el sentido de la convocatoria del Pronaces de Educación en el marco de las políticas educativas del gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador. Se incluyen datos y referencias de la situación de la educación en México; del Conahcyt como institución interesada en la materia; de las metodologías horizontales, y del Pronaces de Educación. El texto es una propuesta para lograr acercamientos que, desde distintos puntos de vista, logren encontrar soluciones, propuestas, planes y acciones concretas a problemáticas puntuales. Luisa Irazú López Campos cierra su exposición con diez propuestas metodológicas de reflexión para buscar abrir nuevos caminos que permitan mejorar significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en México.

¹³ Si bien las nociones de alfabetización, analfabetismo y calidad han sido ampliamente cuestionadas desde la academia, siguen vigentes en las políticas públicas y la normativa nacional e internacional, de ahí que, en este capítulo, que refiere a dichas políticas, se siga conservando dicha nomenclatura.

En el tercer capítulo, “Nuevas concepciones de lectura, escritura y literacidad en la educación básica”, se presenta un marco teórico-metodológico como base de investigación sobre lectoescritura y literacidad en la educación básica. El colectivo de investigación parte de una concepción que reconoce la multiplicidad y la multimodalidad de literacidades, privilegiando un enfoque sociocultural y transdisciplinario. La producción de conocimiento en este campo, de acuerdo con Patricia Rosas, Martha Vergara y Rosa Evelia Carpio, se centra en el paradigma psicolingüístico de la literacidad y en la formación de los profesores. Ante los precarios resultados obtenidos en la enseñanza de la lectoescritura, y con la inclusión del concepto de literacidad en el artículo 3º constitucional, el colectivo de investigación sostiene que se requieren nuevas formas de desarrollo de la literacidad para mejorar los resultados del aprendizaje, que ha sido tan deficiente en nuestro país.

El cuarto capítulo, “La participación ciudadana en la reforma de los Libros de Texto Gratuitos 2019-2022”, aborda la horizontalidad como metodología para la producción de los libros de texto gratuitos. Asimismo, trata sobre las políticas educativas de revaloración del magisterio del gobierno actual, como una ruptura respecto de las reformas impulsadas por los gobiernos neoliberales, representados por el PRI y el PAN. Para Sarah Corona, este estilo de política educativa toma en consideración a la población como parte de los problemas nacionales y, también, como parte activa de su solución. En particular se refiere a la reforma de los libros de texto gratuitos 2019-2022, que se hizo a partir de una convocatoria pública y abierta a la participación amplia y horizontal de los profesores directamente responsables de las distintas materias. Por último, la autora discute la importancia de la horizontalidad institucionalizada como un mecanismo de inclusión social, que permite romper con el predominio de la voz “autorizada” de los expertos que excluye las voces de los maestros y de todos aquellos actores involucrados directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que permite la participación de la multiplicidad de voces de quienes, desde sus diversos ámbitos de responsabilidad, se encuentran involucrados en los procesos educativos.

En el quinto y último capítulo de este apartado, “Aprendizaje de la lectoescritura y subjetivación política”, se cuestiona por qué, pese a las innumerables campañas de alfabetización y universalización de la educación en México, hay un acceso inequitativo a la cultura letrada. María del Carmen de la Peza parte

de la hipótesis de que las y los mexicanos mantienen una relación conflictiva con el español derivada de una doble prohibición, por un lado, la prohibición de las lenguas originarias, maternas, como propias, y, por otro lado, la del uso pleno de la lengua del colonizador, el español. La autora propone que, para que haya un pleno acceso a la cultura letrada del español, es necesario que las y los mexicanos, durante su proceso educativo, se apropien –tanto del español como de su propia lengua– como sujetos de la escritura–. El texto critica, con varios ejemplos, los libros de español de la SEP, como un modelo de material didáctico cuyo aprendizaje despersonaliza las autorías de los textos y no genera reflexiones en donde las y los estudiantes se identifiquen con la cultura letrada desde la autoría. Por último, argumenta que, para una política lingüística incluyente en el contexto mexicano, la educación lingüística debe impulsar una reflexión crítica –entre autoridades, maestros y alumnos– que permita cuestionar el colonialismo lingüístico históricamente impuesto por la escuela; deconstruir el mito de la lengua materna como propiedad natural o intrínseca; fomentar el plurilingüismo y la relación equitativa entre las lenguas indígenas y el español, y, por último, impulsar un aprendizaje del español (oral y escrito) no como la lengua del otro/amo, sino como un don.

ACCESO A LOS RECURSOS EDUCATIVOS, DESAFÍO PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

El tema central de los textos que componen este apartado, es la necesidad de vinculación entre los lectores, los libros y los textos como productos culturales generadores de comunicación, y que conllevan el trabajo de distintos actores y procesos que van desde la escritura de un texto hasta su edición, diseño, difusión, lectura y discusión. La falta de acceso a los recursos materiales y simbólicos que permean tanto los procesos de lectoescritura como de producción y lectura de libros y textos, incide en los procesos de inclusión/exclusión de la cultura letrada tanto en ámbitos educativos como fuera de ellos. Mientras más alejadas estén las personas de los contextos en donde los libros y los textos tienen un significado cultural claro, más difícil será el acceso a la lectoescritura hegemónica.

Para que haya un acceso pleno a la lectoescritura, las políticas deben tomar en cuenta las desigualdades sociales presentes en distintos contextos y, más allá de impulsar procesos didácticos mecánicos para el fomento de la lectoescritura, es necesario redistribuir los recursos materiales y simbólicos vinculados a ella, de modo que los libros y otros productos culturales escritos que tengan la lectura como herramienta pasen a ser reconocidos desde su uso social comunicativo, es decir, como prácticas letradas que potencien el diálogo sobre lo que se lee, desde la oralidad y desde la escritura. Este segundo apartado cuenta con tres capítulos.

En el primer capítulo de este apartado, “Actores del mundo del libro: educación y edición”, De la Mora destaca la necesidad de entrelazar prácticas culturales que impulsen el acceso de la comunidad, potencialmente lectora, perteneciente o no al sistema educativo, al proceso cultural del libro. El libro, físico o digital, es un objeto cultural que conlleva un proceso de vinculación con la palabra, el pensamiento, el sentimiento, el conocimiento, con el papel, la tinta, la caja tipográfica, la pantalla. El libro es integrador de procesos, actores y agentes, promotor del diálogo, disciplinario y multidisciplinario. El libro asocia la escritura con la lectura, al autor con el lector, al maestro/docente con el alumno/estudiante. El libro articula desde lo social hacia lo educativo cultural. La visualización de todo este complejo ecosistema resulta indispensable para indagar y explorar las posibles relaciones y diálogos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el proceso cultural del libro. Conocer quiénes son, qué hacen, dónde están y cómo se interrelacionan unos con otros, es un saber indispensable para organizar las piezas que componen el amplio lienzo donde el proceso y las competencias educativas, se despliegan como un terreno necesario para la construcción de una comunidad sustentada en una cultura editorial lectora.

El segundo capítulo de este apartado, “El ecosistema del libro en el Estado de México. Una perspectiva socioespacial”, coordinado por Sebastián Rivera Mir, busca desarrollar una reflexión metodológica sobre cómo analizar los procesos de inclusión/exclusión en el ámbito educativo generados a partir de la configuración del ecosistema del libro en el Estado de México. Con este objetivo, los autores describen algunas características particulares de dicho espacio geográfico y proponen estrategias metodológicas para abordarlo. Finalmente, concentran la atención en las potencialidades que brinda el análisis

socioespacial para comprender, en el terreno, cómo se articulan los índices de marginación con la distribución espacial de los actores del ámbito del libro. En este caso, se enfocan en las librerías y bibliotecas establecidas en la zona metropolitana de la ciudad de Toluca. Basándose en un estudio de caso, destacan la importancia de reconocer desde dónde y por medio de qué mecanismos las políticas públicas de distribución y acceso a los materiales de lectura pueden incidir de manera más profunda en los procesos relacionados con la promoción de la lectura.

En el tercer capítulo de este segundo apartado, “Leer y escribir en la escuela: los desafíos de la literacidad”, Eloísa Alcocer da cuenta del proceso de trabajo del grupo de investigación junto con el Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán (Cobay). Un espacio de diálogo con el propósito de generar nuevas miradas a la problemática del desarrollo de la competencia de lectoescritura. Se encontró, después de estos ejercicios de encuentro y diálogo, la importancia de considerar las desigualdades que son parte del contexto social y educativo en el que se encuentran los planteles del Cobay. Uno de los aspectos sustantivos en la promoción de la lectoescritura se refiere al acceso a un corpus amplio de lecturas que dé lugar a la generación de espacios de socialización de la experiencia lectora. Se hace énfasis en el enfoque centrado en la experiencia del sujeto lector, a través de prácticas letradas en campos específicos de su interés que posibiliten una relación emocional, crítica y creativa con el texto, y con el entorno de socialización de las y los estudiantes.

LAS TRAMPAS DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN

Los textos de este apartado discuten críticamente cómo los mecanismos de opresión y desigualdad sociales están vinculados a la exclusión de las personas de los ámbitos educativos, y analizan de esa misma manera el concepto de inclusión social de dicho ámbito. Para las autoras que escribieron este apartado, las desigualdades estructurales como el racismo, el clasismo, el capacitismo, el sexismo y el adultocentrismo, han generado mecanismos de exclusión de acceso a la escolarización formal y de las prácticas letradas hegemónicas.

Una primera etapa de los procesos de inclusión en la educación formal es reconocer cuáles son las diferencias sociales que son base de la desigualdad

estructural, así como heterogeneizar los espacios académicos y educativos formales. Sin embargo, la inclusión solo desde la perspectiva del acceso o del derecho a participar de la educación, no es suficiente, puesto que la inclusión a niveles meramente formales/estadísticos no garantiza que no se sigan reproduciendo y fomentando las desigualdades sociales en el interior de los contextos académicos y educativos.

Para una política de inclusión que realmente sea efectiva, es necesario que en los contextos escolares todas las personas, tanto aquellas que pasaron por opresión como las que tienen privilegios, se involucren, debatan, dialoguen, y produzcan contextos más justos, cuestionando siempre los mecanismos de exclusión social tanto externos como internos a las instituciones educativas. La inclusión, más que un dato numérico, aquí es analizada como un proceso de constante cuestionamiento de prácticas de desigualdad educativas y sociales. Un contexto educativo incluyente tiene que cuestionar de manera constante las desigualdades reproducidas institucionalmente y producir herramientas para romper los ciclos de prácticas desiguales, dentro y fuera de las instituciones de educación formal. Este apartado está compuesto por cuatro capítulos.

El primer capítulo se denomina “Diversidad e inclusión: hacia la incidencia significativa en la evaluación”. En este texto, Myriam Rebeca Pérez Daniel explora la relación existente entre las nociones de diversidad, desigualdad, exclusión e inclusión para aterrizar en el ámbito educativo, lo que implica concebir la diversidad en el aula y, por tanto, la inclusión educativa. La autora parte de entender la diversidad como condición de existencia, sobre la que se construyen prácticas sociales de distinción de trato y de ejercicio de poder, generando desigualdad. La desigualdad, por tanto, es socialmente construida y puede vincularse a la exclusión debido a que implica la negación de derechos o el acceso limitado al ejercicio de estos a una persona o grupo. La inclusión no solo conlleva el acceso al derecho negado o limitado, sino, por una parte, la visibilización de los mecanismos que vinculan la diferencia con la desigualdad y la hacen pasar como natural, así como el reconocimiento de dicha diferencia y la posibilidad de participar, desde ella, en el espacio público, algo que solo se logra a partir del diálogo y la reciprocidad. De acuerdo con el punto de vista de la doctora Pérez Daniel, la inclusión solo es posible desde el diálogo y la reciprocidad. La inclusión educativa no puede entenderse solamente como el acceso a los espacios educativos, sino que requiere que sean reconocidos y se

enseñe a todos a dialogar con ellos y ser recíprocos con sus intereses y necesidades, reconociendo no únicamente su diferencia, sino también las prácticas de desigualdad que se han construido alrededor de ella. Sin involucrar a la diversidad en conjunto, no será posible la inclusión. El texto propone que el primer paso necesario consiste en cuestionar los mecanismos que naturalizan la desigualdad de trato, como los procesos de evaluación educativa, los diagnósticos educativos, las intervenciones educativas verticales o la monoautoría en los materiales educativos. La autora concluye que aspirar a la inclusión implicaría incidir en estos rubros.

El segundo capítulo de esta sección, “Intersecciones del color de piel, desigualdad y universidades inclusivas”, de Gisela Carlos Fregoso, tiene como objetivo enfatizar la relevancia que guarda el color de piel con otros elementos tejidos de forma interseccional en el acceso a la universidad pública de México. Para ello, en un primer momento la autora ofrece datos del Censo de Población y Vivienda 2020, los cuales muestran que las personas afromexicanas/afrodescendientes y negras reportaron igual o similar grado educativo que las personas mestizas, no así con la población indígena. En un segundo momento explica cómo el fraseo y la pregunta para contar a las personas afromexicanas y afrodescendientes omitió la relevancia del color de piel, lo que explica el resultado arrojado por el censo en México. Finalmente, cierra el capítulo resaltando la importancia de que las instituciones de educación superior tomen en cuenta el color de piel para medir la desigualdad no solo educativa, sino social en sus espacios institucionales.

El tercer y último capítulo de esta sección, “El analfabetismo es un mito”, de Beatriz Nogueira Beltrão, presenta algunas reflexiones acerca de la relación entre lengua y poder, subrayando la importancia de una educación horizontal como eje para que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura no se centren en cuestiones mecánicas, sino que tengan como objetivo la justicia sociolingüística. En los países latinoamericanos, las opresiones históricas, como el racismo, el sexismo, el clasismo y el capacitismo, tienen expresión también en el menosprecio de las variantes lingüísticas relacionadas con los grupos históricamente oprimidos. Asimismo, el prejuicio lingüístico es uno de los factores fundamentales en la deserción escolar; en la falta de interés en aprender la variante normativa; en la internalización de que la lengua es difícil, y en la exclusión de personas que no dominan ciertos usos lingüísticos de

espacios de poder y toma de decisiones. La autora señala que, si bien es importante aprender la variante normativa para participar en contextos excluyentes y criticarlos, es igualmente relevante una educación que ponga énfasis en que hablar y escribir son prácticas sociales, y las variantes lingüísticas y géneros textuales diversos corresponden a prácticas contextualizadas, no habiendo formas superiores o inferiores de uso de las lenguas.

Al final del texto, la doctora Nogueira Beltrão destaca la urgencia de una educación horizontal, en la que todas las variantes lingüísticas sean válidas y consideradas en su complejidad, en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje sea mutuo, situado y, a la par, tome en cuenta las variantes normativas y hegemónicas de la lengua. Señala que los enseñantes y aprendices tradicionales se resignifiquen y contribuyan a borrar la jerarquía tradicional de “quién sabe” y “quién aprende”, y, de esta manera, por medio del intercambio lingüístico entre los actores, los géneros y variantes lingüísticas que dominan, se enriquezcan los repertorios lingüísticos de todos.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA LA INCLUSIÓN

Las alternativas pedagógicas y políticas expuestas en los textos de este apartado son parte de los Pronaii para el fomento de la lectoescritura como estrategia para la inclusión social, parte del Pronaces de Educación impulsado por Conahcyt.

Si los apartados anteriores hacen una crítica histórica a las políticas educativas y de alfabetización nacionales, así como a las desigualdades en el sistema educativo formal actual, los siguientes textos proponen soluciones educativas desde una perspectiva horizontal e intercultural, para que el acceso a la lectoescritura propicie la inclusión social de personas que pertenecen a comunidades oprimidas históricamente.

Algunas de las temáticas y prácticas abordadas en los siguientes textos son: 1) una práctica educativa de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura horizontal y dialógica; 2) prácticas de inclusión educativa que visibilicen la heterogeneidad cultural de todos los contextos; 3) la importancia de la educación intercultural y multilingüe, tanto para las personas indígenas que habitan zonas urbanas y rurales como para las personas sordas; 4) procesos

educativos que rompen la división clásica entre las personas que enseñan y las que aprenden, puesto que el aprendizaje y la enseñanza son procesos mutuos e indisolubles; 5) la importancia del acceso a la cultura letrada para la inclusión en los diversos ámbitos sociales y no solo educativos.

El cuarto y último apartado, se compone de cinco capítulos y nos permite conocer casos concretos, experiencias piloto en torno a diversos procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en contextos distintos y sumamente relevantes. “Escribe para que te lean. Alfabetización creativa en jóvenes del sur de Yucatán”, de Inés Cornejo, tiene como temática central la escritura creativa que, contraria a la alfabetización tradicional o, en términos de Paulo Freire, a una educación bancaria, busca la creación en co-labor. Forma parte de una estrategia conjunta de cuatro meses, que se desarrolló en Santa Elena y Dzan, municipios al sur de Yucatán, entre noviembre de 2020 y marzo de 2021, en la que se compartieron tres talleres grupales con jóvenes de secundaria y preparatoria luego de la construcción de espacios dialógicos junto con la colectiva de investigación e incidencia integrada por miembros de la comunidad local y regional, académicos de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, y el escritor Mario Bellatin. Este proyecto se suscribe a la metodología horizontal basada en el diálogo como una de las formas de producción de conocimiento, en el cual se busca no solo explicar, sino también, *corazonar*, es decir, comprender desde la afectividad y la razón para transformar situaciones marcadas por la subalternidad y la marginación. El texto se compone de tres apartados: el primero, a manera de introducción, da cuenta, en términos generales, de los espacios dialógicos llevados a cabo en los ayuntamientos mencionados. El segundo ubica al lector en el contexto sociocultural de los municipios donde se desarrollaron tales espacios dialógicos. El tercero traza las consideraciones teórico-conceptuales y metodológicas del trabajo. Finalmente, breves apuntes sobre *El libro de todos*, como fruto horizontal y dialógico de esta experiencia, nos permiten cerrar el escrito.

El segundo capítulo de este apartado, “Redes de lectoescritura en ciencias: transformar la relación escuela-comunidad para la inclusión social”, coordinado por Alejandra García Franco, presenta un análisis de la forma en la que se desarrollan los procesos de lectoescritura en la educación formal en México, particularmente en los contextos de diversidad cultural. A partir de este análisis, se plantea la construcción de un dispositivo que permita desarrollar

la cultura creativa y científica para la inclusión social, considerando temas sociocientíficos relevantes para las comunidades. Mediante este dispositivo se desarrollan, sistematizan y documentan prácticas de lectoescritura significativas, para las distintas comunidades y actores. Estas prácticas se comparten y desarrollan en redes sociales de innovación, lo que permite desarrollar los procesos de forma horizontal, atendiendo a la diversidad y a la necesidad de adaptar las estrategias a contextos diversos.

En el tercer capítulo, “Milpas educativas: prácticas de educación intercultural bilingüe”, el colectivo de investigación coordinado por Erica Elena González Apodaca, propone una estrategia de inclusión social con el fortalecimiento de la lectoescritura de las lenguas indígenas y el español en las escuelas y comunidades, a partir de las reflexiones emanadas de la experiencia de la Red de Educación Inductiva Intercultural (Rediin A.C.) en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Los antecedentes de la EIB en México y el estado actual de la investigación en este campo, apuntan problemáticas persistentes cuya gravedad revela la necesidad de gestar estrategias colaborativas para el aprendizaje situado e integral de las lenguas y su función comunicativa, que favorezcan su apropiación activa y articulada con la cultura de las comunidades de hablantes. En esta línea, se esboza la propuesta pedagógica de “Milpas educativas” y sus posibilidades en el campo de la enseñanza de las lenguas, como alternativa para construir currículos transversalmente bilingües en torno a las actividades sociales comunitarias, en las escuelas y comunidades de la región de incidencia.

Los dos últimos capítulos de esta sección se refieren a la importancia y la especificidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en personas sordas. En el texto “Inclusión de las personas sordas, el caso de Veracruz”, coordinado por Waltraud Martínez, se destaca la importancia de posicionar un nuevo paradigma en la forma de concebir a las personas sordas a partir de los postulados de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. La legislación internacional, nacional y subnacional ha sido replanteada con el propósito de normar la atención a todos los sujetos de derecho; sin embargo, las racionalidades subyacentes a los paradigmas de pensamiento, imperantes a lo largo del tiempo, evidencian diferencias significativas entre la normatividad establecida y la atención real proporcionada a dicha población. Las reflexiones plasmadas en el presente documento se desprenden de

una revisión documental amplia, contrastada con una visión crítica respecto al actuar de la sociedad y los posibles factores implícitos. Se ofrece una revisión a los obstáculos estructurales identificados en el contexto veracruzano, así como a los retos y oportunidades que se vislumbran para alcanzar acciones de incidencia a corto, mediano y largo plazos que coadyuven en el establecimiento de políticas públicas para la inclusión educativa y social de las personas sordas.

Por otra parte, el capítulo “Lectoescritura para la inclusión educativa de personas sordas: un acercamiento al enfoque horizontal”, coordinado por Silvia Berenice Fajardo Flores, inscribe la problemática de la enseñanza de la lectoescritura de las personas sordas en contextos multilingües como un proceso alternativo en la formación de la lectura y escritura. En México, gran parte de la población sorda tiene habilidades de lectoescritura del español no satisfactorias; la propuesta está dirigida a la inclusión educativa de las personas sordas, y busca mejorar las habilidades de lectoescritura en alumnos sordos de nivel básico en escuelas especiales y regulares. En este documento se describen los contextos familiar, social, cultural, y educativo de las personas sordas, como base para la comprensión del problema nacional y de la necesidad del proyecto de investigación e incidencia.

En estas experiencias concretas, con sus particularidades, las críticas y reflexiones mostradas en el resto de la publicación, encuentran una luz. En ellas se busca entender, cubrir y/o resolver las necesidades y carencias de la enseñanza de la lectoescritura por medio de la participación horizontal de los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El libro que aquí se presenta, es el resultado de un esfuerzo colectivo de incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, a partir de la crítica de algunas características del modelo vigente y la emergencia de políticas y prácticas de investigación-incidencia en la enseñanza de la lectoescritura en México.

REFERENCIAS

- ARENDDT, H. (2002). *La vida del espíritu*. Paidós.
- (2005). Comprensión y política, en *Ensayos de comprensión 1930-1954*. Caparrós Editores.
- BOURDIEU, P. (1988). *La distinción*. Taurus.
- CORONA, S. (2019). *Producción horizontal del conocimiento*. Calas.
- FOUCAULT, M. (1991). El juego de Michel Foucault, en *Saber y verdad*. Ediciones la Piqueta.
- PEIRCE, CH. (1987). *Obra lógico-semiótica*. Taurus.
- POPPER, K., ADORNO, TH. et al. (1978). *La lógica de las ciencias sociales*. Editorial Grijalbo.
- ZAVALA, V. (2019). Justicia sociolingüística en los tiempos de hoy. *Íkala Revista de lenguaje y cultura*, 24(2), 343-359.

I
POLÍTICAS EDUCATIVAS
Y LITERACIDADES

ALFABETICEMOS CON CALIDAD¹

MARÍA ALICIA PEREDO MERLO

En este ensayo tratamos dos grandes temas: los conceptos de calidad (derogado en 2019) y de excelencia (a partir de 2019) introducidos a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la alfabetización como un aprendizaje a lo largo de la vida, que consideramos transversal al sistema educativo. Tomamos una posición analítica y reflexiva para vincular y discutir estos conceptos a la luz de lo que puede considerarse una persona cabalmente alfabetizada.

EL CONCEPTO DE EXCELENCIA EN EL ARTÍCULO 3° DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

Si partimos de que la Constitución tiene una base filosófica e ideológica de la nación y del tipo de país que queremos, aunado a que el artículo 3° constitucional es el que contiene las bases de la educación en México, es entonces cuando cualquier modificación a este adquiere suma importancia, porque lo que cambia es la orientación del sentido social de la educación. El texto establece los criterios que deben seguir las instituciones educativas públicas y privadas. Por ejemplo, la laicidad en toda la educación y la gratuidad que ofrece

¹ Una versión no actualizada de este artículo se publicó seis años después de entregado al Senado de la República.

el Estado. Melgar (s. f., pp. 224-232) hace un recorrido por las diversas modificaciones que ha sufrido este artículo, el cual va dejando, en cada ocasión, una huella nacional y constancia de la tendencia política. Solamente para enfatizar el argumento que sostendremos en este ensayo mencionaremos algunas: en 1934 se hace la primera modificación al texto original con orientación a la educación socialista, la cual hizo obligatoria la educación primaria, con esto se buscaba combatir el fanatismo y los prejuicios, basándose en una enseñanza que permitiera un concepto racional del universo y de la vida social. En 1946 se cancela la orientación socialista y se enfatiza el sentido laico, la libertad de creencias y el sustento a partir del avance científico; se añade la democracia como un sistema de vida. Con relación a las modificaciones que tienen que ver con la educación básica, será hasta 1992 cuando se abre la posibilidad de impartir un credo religioso en las escuelas particulares, no así en las escuelas públicas. En todos los casos era obligatorio respetar los planes y programas de estudio oficiales. Se reconoció el derecho de las asociaciones religiosas a dirigir instituciones educativas. En 1993 se discute la obligatoriedad de la educación básica, que abarca la primaria y la secundaria, pero el Estado seguiría impartiendo la educación preescolar. Y veinte años después, en 2013, se incorpora por primera vez el criterio de calidad en la educación que imparte el Estado. Será en 2019 cuando se sustituye la idea de calidad por la de excelencia.

El ordenamiento constitucional del artículo 3º establece a la letra que:

Artículo 3o. ...

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior [...]

Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional.

I.

II. [...]

[...]

e) Será equitativo, para lo cual el Estado implementará medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos.

[...]

Será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad; (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019)

Si, como decíamos líneas atrás, la Constitución tiene una base ideológica y política, podemos suponer que al añadir el concepto de calidad en 2013, aunque sustituido por el de excelencia, se quiere, por un lado, reconocer que hay un problema al que es menester atajar y, por otro, darle sentido jurídico al logro educativo, lo que lo convierte en un asunto de gran envergadura a pesar de ser poco clara la forma de conceptualizar la excelencia. Si el Estado está obligado a dar educación laica, gratuita, obligatoria, y además con excelencia, debe garantizar el derecho de todos los mexicanos a recibir una instrucción que les permita desempeñarse en la vida productiva y personal, con provecho y dignidad. Según Ziberstein (2000, p. 7, citado por Fuentes, 2008), “la calidad (o la excelencia entendida como parte de la calidad)² responde a un momento histórico concreto, en un proceso social, político y económico dado, y se corresponde con la cultura acumulada de un país”. En el caso concreto de la educación, cuando nos referimos a calidad, podemos decir que, a pesar de su polisemia, un aspecto inherente a la misma es el logro educativo. Ahora bien, este tiene una serie de rasgos o estándares que necesariamente deben adaptarse al avance científico, tecnológico y social. Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 1992), la calidad en la educación básica es la capacidad de otorgar a los estudiantes el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades de participación democrática y ciudadana, la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo y el

² El paréntesis es de quien esto escribe.

desarrollo de valores y actitudes. Distintos autores coinciden en que la calidad de la educación se orienta a la capacidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, a la formación de valores sociales que permitan una mejor convivencia y respeto por el derecho de los demás y, además, a proveer al individuo la posibilidad de una vida productiva y digna. De hecho, podemos afirmar que la excelencia, al menos al nivel discursivo de este artículo, se apega mucho a lo establecido por la Unesco.

Sin embargo, no es suficiente introducir un término en la Constitución para lograr la calidad por decreto o por ordenamiento, sobre todo porque caemos en una trampa ideológica y porque no todos los ciudadanos están informados ni son especialistas en materia jurídica ni pedagógica, más bien actúan conforme a su sentido común y a su esquema conceptual y cognitivo. La apelación al sentido común como fórmula que resulta de introducir el término *excelencia*, sin definirla ni operacionalizarla, hace incuestionable para la mayoría de las personas la forma en la que se le dará cumplimiento. Supone que todos debemos entender lo mismo por una palabra que solo en el discurso empresarial tiene un sentido certero y específico, pero no así en educación, ya que puede conducir a incertidumbre y ambigüedad, dado que se aplica a un proceso humano único, irrepetible e inigualable entre los individuos como lo es el aprendizaje y, en suma, la educación. Fairclough (1989, citado por Navarro, 1998, p. 190) refiere al sentido común ideológico como el conjunto de supuestos y expectativas que un individuo hace del sentido de su actuación en la sociedad. Este autor supone que el sentido común es ideológico, debido a que naturaliza relaciones de poder y porque el sujeto no decodifica una expresión textual que está en su campo conceptual. Es decir, nos referimos en este caso al poder de la autoridad legislativa que establece la educación de excelencia pero que la persona común, usuaria del sistema escolar, no cuestiona ni interpreta a qué tiene derecho cuando se habla de educación de excelencia, simplemente decodifica el término porque carece de referentes concretos que le indiquen las características con las que deben egresar los estudiantes. En consecuencia, el discurso sobre calidad o sobre excelencia, si los consideramos casi como sinónimos, puede mitigar ansiedades sociales, pero no cumplirlas. Podría, incluso, pensarse que al introducir este término, se legitimará la política educativa implementada por el Estado. Indudablemente que el concepto de calidad, desde este enfoque, está cargado de ideología. Gramaticalmente es un

adjetivo calificativo y, por lo tanto, es subjetivo. Según Navarro (1998, p. 43), lenguaje e ideología son conceptos altamente controversiales y están muy lejos de constituir términos sin valor afectivo o emocional. Esta afirmación conduce al argumento que hemos venido desarrollando en el sentido de la carga ideológica que tiene el haber introducido la noción de excelencia al artículo 3º constitucional. En este caso, nos referimos a la ideología expresada en un texto escrito que es particularmente prescriptivo y que regula las obligaciones y derechos de los ciudadanos de un país. Está impuesto por un grupo político que ostenta poder y que se espera sea incorporado por el resto de los individuos. Pero, habrá que tener presente que, por lo expuesto, no queremos dar a entender que la calidad de la educación deja de ser un derecho de los ciudadanos. Claro que lo es, pero habrá que definirla, ponerle rasgos, caracterizarla y establecer responsabilidades concretas.

Ahora bien, paulatinamente el discurso educativo fue permeándose de otros discursos sociales más utilitarios y con énfasis en la rentabilidad productiva de los egresados de la escuela, introduciendo así una idea de calidad como producto y posteriormente como proceso. Hasta cierto punto, nos hemos apropiado de este concepto sin cuestionar su origen, sobre todo al referirnos a la formación de ciudadanos libres.

A pesar de las reflexiones anteriores que nos facilitan tomar distancia y cuestionar si el ordenamiento constitucional es viable, sin duda, hoy en día la noción de excelencia educativa convoca a diferentes actores: autoridades, profesores, padres de familia y estudiantes, instituciones escolares y culturales, y a diversos grupos sociales interesados en opinar sobre este tema. Cada uno desde su rol social tendrá una expectativa, quizá diferente, de lo que espera del sistema educativo. Podríamos preguntarnos: ¿quién tiene el parámetro para medir la excelencia?

ALFABETIZACIÓN COMO UN DERECHO A LA BÚSQUEDA DE LA EXCELENCIA

Ahora bien, si dejamos el discurso y el concepto por un momento y nos introducimos a una competencia formativa concreta como la alfabetización, estaremos de acuerdo en que esta es transversal a todo el sistema educativo nacional, y

entonces podemos coincidir en el derecho que tienen niños y adolescentes a ser enseñados a utilizar el lenguaje escrito de una manera eficiente. Nos referimos a la alfabetización porque las sociedades letradas se caracterizan por tener instituciones donde se producen textos para ser leídos por aprendices y son la base para la enseñanza del lenguaje escrito. En estas sociedades el conocimiento se produce, transmite y organiza por medio de la escritura. Incluso, parte de la vida social está organizada a partir de documentos escritos, por ejemplo, las leyes que rigen a los ciudadanos.

Entendemos la alfabetización como la conceptualiza la Unesco (2013), es decir, como un proceso continuo de aprendizaje que va más allá de las competencias básicas y de la escolarización. Se trata de comprender, analizar y utilizar lo que se lee y de escribir textos coherentes con diferentes niveles de complejidad. No obstante, este derecho se ha visto descuidado en las últimas décadas: los jóvenes no comprenden lo que leen ni pueden escribir correctamente un texto complejo. Además, una mayoría considerable de personas no tienen acceso a entornos letrados; una condición inaceptable en un mundo cada vez más interconectado mediante la escritura. El compromiso de educación de excelencia al que todos tienen derecho no se cumple. Muestra de ello son los resultados de las pruebas nacionales e internacionales que hacen patente la baja calidad de un aprendizaje concreto como la lectura, o bien, para hablar en términos más específicos, muestran el bajo desempeño lector. Evidentemente, no es un problema de aprendizaje, sino de enseñanza y fomento. En principio, la carencia de calidad en la educación puede identificarse cuando hay incongruencia entre las aspiraciones, las funciones y los resultados que la sociedad, en su conjunto, esperan de la educación (Orozco, Olaya y Villate, 2009, p.168). En pleno siglo XXI, cuando entramos a la sociedad del conocimiento, está claro que un individuo que no es capaz de identificar, seleccionar, comprender, analizar y utilizar información, no cumple con las expectativas personales ni puede desarrollarse en acciones comunitarias. La escuela y sus mentores han sido señalados como los principales responsables de la actual crisis de calidad; sobre todo, porque la escuela es la encargada de la enseñanza de la lectura y la escritura. Sin embargo, el Estado es responsable de las instituciones, los planes y programas de la educación básica y la formación y actualización de los profesores, es decir, le corresponde vigilar y hacer todo lo necesario para respetar el ordenamiento constitucional de excelencia. Es pues indispensable rebasar el plano discursivo de la política educativa

y ejecutar estrategias de aseguramiento de la calidad, tomando en cuenta la diversidad de contextos que caracterizan a la sociedad mexicana. En síntesis, se requiere de una institucionalidad educadora consonante con las nuevas dinámicas culturales, capaz de lograr sintonía con las expectativas de los estudiantes (Orozco, Olaya y Villate, 2009) y capaz de disminuir las desigualdades sociales y culturales. Asimismo, se requiere sintonía con las comunidades que acogen a las instituciones escolares. Deberán reconocerse las demandas de una sociedad en movimiento. La equidad y la libertad no pueden cobrar forma si no se está cabalmente alfabetizado.

Permítaseme una posible digresión. Actualmente se habla de literacidad o literacidades como si estos conceptos que, por cierto, tienen un origen anglosajón, hicieran una diferencia sustantiva. En algunas discusiones teóricas se ubica la idea sostenida por los nuevos estudios de literacidad (Barton & Hamilton, 2004) de que las prácticas de lectura y escritura son eminentemente sociales, están permeadas por las relaciones de poder y están contextualizadas. Sin duda alguna esto es así, pero no invalida el concepto anterior de alfabetización o alfabetismo, como lo entiende la Unesco, ya que de lo que se trata es de introducir a los ciudadanos de cualquier nación con alfabeto a comprender el lenguaje escrito como una forma de comunicación social. Quizá también existe un prurito ideológico para no poner en cuestionamientos discriminatorios las nociones de alfabetizado/analfabeta. A cambio de estas posibles etiquetas, hoy decimos letrado/iletrado.

Lo que sin duda es rescatable, es reconocer la complejidad que evidenció la serie de estudios basados en los nuevos estudios de literacidad, para iluminar una visión teórica diferente a la cognitiva, dando paso al peso que tienen los contextos sociales y culturales donde se llevan a cabo eventos de lectura y escritura. También podemos estar de acuerdo en que se intentó superar la idea de que alfabetizar es simplemente enseñar el código escrito. Pero lo importante no es el dominio y la mecanicidad, sino la habilidad compleja de su uso crítico. Ahora bien, ¿es un asunto de conceptos? Quizá convenga recordar lo que decía Emilia Ferreiro (1995): “ambos términos se están complejizando y evolucionando”. Y para estar en sintonía con la línea ideológica que venimos desarrollando: ¿hablar de literacidad, como un anglicismo, no es acaso una forma de coloniaje cultural de tipo lingüístico? Terminemos esta discusión en

el acuerdo de que ambos conceptos actualmente refieren a una práctica social y cultural compleja que involucra igualmente habilidades complejas.

Pero quizá conviene decir que la Unesco ha declarado el Día Internacional de la Alfabetización 2023, diciendo:

La alfabetización es fundamental para dotar a las personas del conocimiento, habilidades y competencias relevantes, transformar la educación y dar forma a sociedades más sostenibles y pacíficas. En este momento crítico del viaje hacia los ODS, el Día Internacional de la Alfabetización 2023 (ILD2023) se centrará en “Promover la alfabetización para un mundo en transición: Construyendo la base para sociedades sostenibles y pacíficas”. Ubicando la alfabetización en todo el espectro de los ODS, centrado en los cinco pilares del desarrollo sostenible, es decir, ‘Personas (desarrollo social)’, ‘Planeta (protección ambiental)’, ‘Prosperidad (prosperidad económica)’, así como ‘Paz’ y ‘Asociación’, se brindará la oportunidad de reforzar y ajustar nuestros caminos, abrazando las relaciones recíprocas entre el desarrollo en ‘alfabetización y cálculo’ y ‘diferentes áreas de desarrollo sostenible y paz (Unesco, 2023).

Regresemos al hilo conductor anterior, si se me permite seguir utilizando el término alfabetización como un concepto complejo de origen más cercano a la política educativa impulsada por José Vasconcelos y Jaime Torres Bodet, grandes pilares de la educación mexicana y la hispanidad.

Analicemos un poco más el caso concreto de la alfabetización, la cual ha sido entendida por diversos enfoques académicos como el conjunto de prácticas sociales y culturales insertadas en contextos socioeconómicos, políticos, culturales y lingüísticos específicos, incluyendo la escuela, la familia y la comunidad. Asimismo, como un instrumento para la reflexión y acción crítica para el cambio social (Unesco, 2013). Ahora bien, la Unesco advierte sobre la importancia de los entornos letrados de calidad que motiven, desarrollen y sostengan dichas prácticas, lo cual impacta en la política educativa, ya que obliga al Estado a proveer y mantener entornos que favorezcan el acceso a la información física y virtual.

Si estamos de acuerdo con la Unesco, la alfabetización con calidad es un derecho humano fundamental porque constituye la base de muchos aprendizajes y porque permite transformar la vida cotidiana de las personas. La invención

del lenguaje escrito transformó a la humanidad y organizó el conocimiento acumulado, pero al mismo tiempo ocasionó la discriminación de las personas que no pueden leer ni escribir o que lo hacen con poca eficiencia.

No podemos negar que los niños y jóvenes, actualmente, tienen acceso al uso de teléfonos móviles, internet y otros aparatos tecnológicos y se introducen a una sociedad interconectada e informada. Son capaces de modificar la norma lingüística y escribir y leer textos breves, pero al mismo tiempo son incapaces de comprender textos de mayor complejidad para el aprendizaje escolar y tampoco pueden escribir un buen resumen o un ensayo argumentativo. Estamos frente a un reto en el sistema educativo nacional de adaptarnos a los nuevos entornos alfabéticos y tecnológicos sin descuidar las habilidades complejas de la lectura y la escritura. La respuesta no puede ser maniquea, no podemos dejar de lado la inmediatez del texto corto en los diversos tipos de mensajes que circulan en los dispositivos electrónicos, pero eso no significa dejar de promover otro tipo de lectura y escritura de mayor nivel de complejidad. Tampoco podemos pensar que es solo un problema escolar. Este es un tema que rebasa los límites de la pedagogía y que se sustenta en los principios constitucionales de una educación de excelencia, la cual no se reduce a la escuela. La escuela es solo una institución pasajera en la vida de los ciudadanos, lo que realmente importa es que los estudiantes encuentren fuera de las aulas la utilidad de los aprendizajes; por ejemplo, el caso de la alfabetización conlleva la posibilidad de la libertad intelectual y el mejoramiento de las oportunidades laborales, de salud y de bienestar. Utilizar el lenguaje escrito es parte del mundo subjetivo al que todos los ciudadanos tienen derecho, pero no siempre tienen acceso.

La capacidad que tiene un individuo para interactuar eficientemente con la lectura y la escritura impacta en su calidad de vida, en la independencia intelectual y en la toma de decisiones informadas –sobre todo en una sociedad global que produce cada vez más información–. El principal valor de la alfabetización con calidad es la libertad, entendida como una condición del hombre que se encuentra ante la posibilidad de ser autónomo para interpretar su circunstancia y actuar, en consecuencia, sin mitos ni creencias, sino con razonamientos y con la capacidad para organizar su propio aprendizaje. Es necesario asegurar el aprendizaje para toda la vida y esto solo será posible con

un sistema de educación básica eficiente y con la promoción de comunidades de aprendizaje crítico, científico y reflexivo.

Los individuos que no poseen estas destrezas quedan marginados, asunto violatorio a sus derechos y garantías constitucionales. La Unesco establece que nuestra comprensión del mundo está, cada vez más, mediada por la palabra escrita tanto impresa como digital, por lo que deviene un requisito para la participación activa en la sociedad.

Si una persona es incapaz de comprender o utilizar la información pertinente, se encuentra frente a una posibilidad restringida de su libertad para tomar decisiones fundamentales y, en consecuencia, no puede ser totalmente autónoma para interpretar su circunstancia y tampoco puede participar activamente en la acción colectiva; espera que otros dirijan sus respuestas. Esta es una forma de sumisión disfrazada de protección (Peredo y Peredo, 2009, p. 312). Es grave pensar que una persona esté marginada por el insuficiente manejo que tiene de la información. Es común observar que las personas menos instruidas o con menos capacidades, se destinan al desempleo, al subempleo o a los trabajos más peligrosos, cuando no a la delincuencia. Su condición de marginación, además de material, es intelectual (Peredo, 2016).

El individuo se constituye a sí mismo solo bajo la auténtica posibilidad de pensar libremente y este es un derecho irrenunciable. Es una obligación constitucional pasar de la letra a la garantía. Garantizar que niños y adolescentes se encuentren inmersos en ambientes letrados, que tengan acceso a la información, que estén conectados al mundo a través de las nuevas tecnologías y que su entorno doméstico se amplíe.

Torres (2006, p. 26) afirma que para lograr una alfabetización auténtica se requieren cuatro fases:

- Educación básica de calidad para todos los niños y jóvenes poniendo un esfuerzo central en la lectura y la escritura.
- Alfabetización universal para todos los jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar.
- Un ambiente que estimule la lectura y la escritura a nivel local y nacional articulando medios y tecnologías.
- Luchar contra la pobreza de manera estructural.

Ahora bien, todo esto no puede lograrse sin una política que acompañe los esfuerzos para formar y capacitar a los profesores, que apoye a las instituciones no gubernamentales que promueven la alfabetización en sus diversas manifestaciones, y a los investigadores que estudian el avance científico en esta materia.

Por una parte, el sistema de formación de profesores en México ha estado orientado más a la técnica que a la fundamentación teórica, pero en el caso que nos ocupa consideramos indispensable que el profesor conozca el proceso cognitivo de la comprensión y producción de textos. Los resultados de las pruebas nacionales e internacionales sirven de sustento para afirmar que la técnica pedagógica para la enseñanza de la lectura y la escritura ha fallado, y que requiere de nuevas explicaciones teóricas que posibiliten su transformación y adecuación en el aula. Por otra parte, podemos suponer, sin mucho riesgo a equivocarnos, que muchos profesores acostumbran a leer muy poco porque no gustan de la lectura y otros porque deben tener dos plazas para sostener el hogar y no tienen tiempo para prepararse en asuntos pedagógicos o disciplinares; además están abrumados con la carga de su labor docente. Es menester, entonces, revisar y mejorar las condiciones laborales de los profesores y facilitar el autoaprendizaje. No podemos permitir la pobreza intelectual de los profesores, ya que, en muchas ocasiones, son ellos los primeros contactos que el niño tiene con el mundo de las letras, les corresponde acercar a los adolescentes al hábito de leer y escribir, puesto que son ellos los que pueden estimular la necesidad de más información y gusto por la lectura.

Pero, aun así, el problema no puede reducirse a la escuela, sino que es indispensable pensar en el ambiente letrado extraescolar y la inminente necesidad de la conectividad pública y gratuita. Por lo tanto, se requiere de políticas públicas sociales, económicas, culturales y lingüísticas, que converjan en un mismo objetivo: formar ciudadanos libres intelectualmente. Se hace necesario contar con espacios públicos de encuentro cultural que fomenten la lectura como las bibliotecas públicas, los encuentros literarios, el acercamiento de los resultados de la investigación a la comunidad a través de foros abiertos, el uso libre y gratuito del internet, centros informáticos que den asesoría para el acceso a la información que necesitan los ciudadanos. En suma, hace falta que las diversas secretarías de estado involucradas en la mejora social, económica y cultural de los ciudadanos tengan programas articulados que apoyen a las escuelas en el fomento a la lectura y la escritura bajo la premisa de que,

así, es posible desarrollar una mejor competencia. No es posible la desarticulación de la escuela básica con las universidades, porque son estas las que podrían mejorar la capacitación docente, llevar la investigación educativa al terreno de la práctica escolar y, desde luego, acercar a estudiantes y profesores al avance en las diversas disciplinas científicas inherentes a su función. Habrá que tener cuidado, tomando en cuenta la experiencia mexicana, y considerar que no es suficiente proveer de equipos de cómputo si esto no se acompaña con programas educativos y culturales que impulsen el acceso a la información. La conjunción de instituciones, medios y nuevas prácticas podría dar mejores resultados.

El analfabetismo parental, la pobreza extrema, la baja calidad del profesorado, la infraestructura deprimida de escuelas, sobre todo en contextos rurales y marginados, son algunos de los problemas que enfrenta el Estado, y como se ha mencionado líneas atrás debe considerarse si se quiere mejorar la calidad educativa.

ALGUNAS PROPUESTAS

Sin duda, si la educación de excelencia es hoy en día un derecho ciudadano y el Estado es el responsable de las garantías individuales, entonces este debe cerciorarse de que el egresado de la educación básica tenga desarrolladas las habilidades y competencias necesarias para la vida socialmente productiva, para el bienestar personal y para el logro de los objetivos individuales.

Si bien cada sujeto tiene características individuales y, por lo tanto, es difícil homogeneizar la calidad de los egresados, corresponde al Estado velar porque disminuyan las diferencias de condición social, económica, cultural, geográfica e incluso intelectual. Estas deben ser niveladas de tal manera, que puedan satisfacer las carencias con las que los niños y jóvenes ingresan al sistema educativo. Deberán desarrollarse todas las potencialidades individuales.

Por lo tanto, la convocatoria publicada por el Conahcyt, concretamente el Programa Nacional Estratégico de Educación (Pronace-Educación) y su especificidad, en este caso, sobre la literacidad (alfabetismo), cobra relevancia particular. No se podría haber encontrado una mejor forma de abordar esta problemática que el impulso a estudios científicos con una metodología horizontal

que involucre a diferentes agentes de la sociedad, que impacten en la pretendida excelencia. Estar alfabetizado completamente involucra varias funciones cognitivas, sobre todo sociales. La libertad de participación social, el ejercicio crítico del uso de la información, el acceso al conocimiento y la posibilidad de la recreación del mundo interior, son tan solo algunas de las posibilidades que una persona cabalmente alfabetizada, puede lograr. Dejemos de lado el discurso sobre la justicia social y logremos el acceso universal de las personas al lenguaje escrito para que, efectivamente, se logre la anhelada justicia social.

No podemos, al menos los profesionales de la educación y los científicos sociales, tomar decisiones improvisadas y adjudicar a la calidad educativa un valor desde el sentido común. Nuestro compromiso está en hacer tangible cada rasgo que caracterice una educación de excelencia y, sobre todo, la de la alfabetización, ya que, como hemos sostenido, es un aprendizaje para la vida intelectual y productiva, así como para la recreación y las necesidades del espíritu.

REFERENCIAS

- BARTON, D., Y HAMILTON, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, (pp. 109-139). Pontificia Universidad Católica del Perú y Universidad del Pacífico. https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/zavala_et_al_2004_escritura_y_sociedad.nuevas_perspectivas.pdf
- FERREIRO, E. (1995). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Revista de Ciencias Sociales*, (2), 9-19. <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1362?show=full>
- FUENTES GUEVARA, M. M. (2008). Capítulo 2. Calidad de la Educación Variables actitudinales y motivacionales relacionadas con el logro matemático. [Tesis de Maestría. *Variables actitudinales y motivacionales relacionadas con el logro matemático en la Universidad de las Américas-Puebla*]. Departamento de Ciencias de la Educación, Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, Universidad de las Américas Puebla. http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mce/fuentes_g_mm/capitulo_2.html

- MELGAR ADALID, M. (s. f.). *Reformas al artículo 3º constitucional*. <http://bibliohistorico.juridicas.unam.mx/libros/1/204/10.pdf>
- NAVARRO, M. A. (1998). *Lenguaje, ideología y administración educativa*. ANUIES.
- OROZCO CRUZ, J. C., OLAYA TORO, A., Y VILLATE DUARTE, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51), 161-181. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie51a08.pdf>
- PEREDO MERLO, M. A., Y PEREDO MERLO, C. (2009). Libertad y alfabetismo en sociedades industriales. En M. Suárez (coord.), *Voces para la libertad: reflexiones sobre la represión* (pp. 304-317). Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.
- PEREDO MERLO, M. A. (2016). Lectura e información en ambientes de pobreza. *Revista Estudios Jaliscienses*, (106), 27-40.
- DIARIO OFICIAL (2019, 15 de mayo). Reformas al artículo 3º, 31 y 73, por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones en materia educativa. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Secretaría de Gobernación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0
- TORRES, R. M. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(1), 25-38. <http://www.oei.es/alfabetizacion/AprendizajePermanenteESP.pdf>
- UNESCO (1992). *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000944/094450s.pdf>
- (2013). *Alfabetización y Educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219157s.pdf>
- (2023). *Día Internacional de la Alfabetización 2023, Promoción de la alfabetización para un mundo en transición: sentar las bases para sociedades sostenibles y pacíficas; nota conceptual*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386936_spa

NUEVAS PREGUNTAS PARA VIEJOS PROBLEMAS. LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN MÉXICO

LUISA IRAZÚ LÓPEZ CAMPOS

¿Cómo encontrar nuevas maneras de acercarnos a las problemáticas que históricamente aquejan a nuestras comunidades y sociedades?, ¿cómo establecer una retroalimentación entre la teoría y la práctica en proyectos que busquen incidir en el entendimiento y la solución de problemáticas puntuales de nuestro cotidiano?

Este escrito pretende exponer las razones por las que, desde mi quehacer como investigadora, considero de enorme relevancia el cuestionarnos de modo distinto las problemáticas de siempre y proponer, a modo de esbozo, algunas líneas de investigación que puedan ayudarnos a encontrar propuestas metodológicas pertinentes para abordar esta labor.

Desde esta visión, presento un planteamiento que puede servir como propuesta para intentar un acercamiento desde un distinto punto de vista a problemáticas puntuales para las que se buscan soluciones, propuestas, planes y acciones concretas.

Mi propuesta sugiere remontarnos al origen para preguntar el cómo entender las problemáticas que son de nuestro interés como investigadores, y hacerlo a partir de trabajar directamente con aquello y aquellos involucrados en la cuestión, para que, a partir de sus interacciones, jerarquías y roles de acción, permitan, entre otras cosas, dilucidar preguntas base, preguntas de arranque, que puedan servir de hilo conductor para diseñar propuestas o proyectos concretos de acción directa e impacto.

Para el desarrollo de esta reflexión, utilizaré como temática específica, la que nos reúne en esta publicación, que es la de la enseñanza-aprendizaje

de la lectoescritura en México, así como el caso del Programa Nacional Estratégico (Pronaces) de Educación para la Inclusión, del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt).

Es importante destacar que este artículo fue concebido en el marco de una publicación que tiene como objetivo dar voz, visibilidad y poner en valor a algunos de los proyectos que fueron seleccionados en el marco de dicho programa nacional, para intentar dar respuestas concretas a la problemática de la lectoescritura en nuestro país. Así, una de las funciones del texto es la de realizar un análisis del marco contextual en el que dichos proyectos se llevan a cabo, que incluye una revisión del plan de gobierno que sirvió como base programática y conceptual, así como una detallada reflexión acerca de la metodología de trabajo con la que se les pidió afrontar sus propuestas, la metodología horizontal, a partir de la que hacemos nuestra propuesta reflexiva.

EL CASO DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA

El tema de lo que globalmente se conoce como “alfabetización” es abordado, no solo en la agenda de organismos internacionales tales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), sino también en la agenda de los distintos países, estados y municipios. Existe una preocupación en torno a que la población sea alfabetizada y, de este modo, domine y utilice la lectura y la escritura en la vida diaria (Muñoz, 2017). Distintos planes, proyectos, políticas, reformas, estrategias y metodologías han sido puestas en marcha en el mundo entero para atender esta problemática.

Muchos esfuerzos, desde distintos campos, disciplinas y áreas de trabajo, tanto académicas como técnicas y profesionales, se han enfocado en atender, investigar y atacar esta problemática. Pedagogos, sociólogos, antropólogos sociales, psicólogos educativos, educadores, comunicólogos, historiadores y demás disciplinas y campos de investigación, han dedicado su quehacer a intentar intervenir y resolver el problema.

Esfuerzos múltiples y diversos se han hecho a lo largo del tiempo, con mejores o peores resultados, con mayor o menor impacto, con más o menos difusión, pero es una realidad que la problemática no ha mantenido ajenas a entidades públicas y privadas, a ciudadanos, profesores, investigadores, funcionarios públicos, etcétera. Desde distintas realidades y trincheras se han diseñado e implementado programas, proyectos, acciones, materiales, herramientas, planes, etcétera, logrando, en lo global, resultados casi invisibles en términos de poder reducir los índices de rezago educativo vinculados con las habilidades de la lectoescritura y que se reflejan en los índices de lo que globalmente se conoce como “analfabetismo”.

Podríamos mencionar distintas iniciativas locales, nacionales e internacionales echadas a andar, distintas maneras de intentar evaluar los avances conseguidos con cada una de ellas, diversos proyectos relevantes en el ámbito de la enseñanza de la lectoescritura que han supuesto grandes avances en el esfuerzo de incidir en las estadísticas y lograr reducir los índices de rezago educativo, pero en ninguno de los casos nos atreveríamos a decir que han sido los correctos, los indicados, los mejores o los más adecuados. Pero ¿es necesario elegir o encontrar uno solo?, ¿es realmente ese el problema?

EL ABORDAJE DE LA LECTOESCRITURA EN MÉXICO

A nivel global se han utilizado esfuerzos enfocados en métodos tales como el alfabético o deletreo; el fonético o fónico, atribuido a Blas Pascal; el silábico, que se les adjudica a los pedagogos Federico Gedike y Samiel Heinicke; el de palabras normales, de Juan Amós Comenio; o el global, aplicado por Ovidio Decroly (Palmade, 1958); o en técnicas como la lectura en voz alta, la lectura en grupo, los juegos de lectoescritura, la copia o transcripción de palabras y frases, la lectura de comprensión o la creación literaria, etcétera. Desafortunadamente, no han tenido los resultados deseados.

Es un hecho que la enseñanza de la lectoescritura es una problemática vigente, urgente y preocupante en nuestro país desde hace muchas décadas, y que, a pesar de diversos esfuerzos y proyectos emprendidos e implementados, no ha habido un avance significativo en la materia.

Las políticas y reformas al sistema educativo no han logrado superar las desventajas que, en materia educativa, padece casi un tercio de la población. La calidad del sistema es insatisfactoria, persisten niveles de inequidad y la coordinación es ineficiente (Alcántara, 2008; Cárdenas, 2018).

Datos contundentes los podemos encontrar al revisar los resultados de la prueba Planea (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) 2018, en Lenguaje y Comunicación, con estudiantes de sexto grado de primaria. En los que se muestra que 49% está en el nivel I de lectura y escritura. Si tomamos en cuenta que el nivel IV es el nivel donde se considera que el individuo sabe leer y escribir, y que en ese nivel solo se encuentra 3% de la población analizada, entendemos lo preocupante de la situación.

La pregunta que surge es la siguiente: ¿por qué no se ha logrado en México, después de tantos años de estudio y trabajo, acortar la brecha de la desigualdad en términos educativos?

Lograr responder a esta pregunta fue uno de los objetivos planteados en el gobierno del licenciado Andrés Manuel López Obrador, por el Conahcyt, encabezando una estrategia que buscaba erradicar problemáticas consideradas de interés nacional, creando los Pronaces. Uno de ellos, en el cual se centra esta reflexión, se concentró en temas de Educación y, en específico, de enseñanza de la lectoescritura vista desde la inclusión y la incidencia, y pensada para fomentar el desarrollo.

EL ENFOQUE DE TRABAJO DEL CONAHCYT (2018-2024)

Durante el periodo de campaña para las elecciones sucedidas en México el día 2 de julio de 2018, en las que obtuvo el triunfo el entonces candidato Andrés Manuel López Obrador del Partido Movimiento Regeneración Nacional (Morena), se publicaron distintos documentos-propuesta o anteproyectos que dictaban las líneas de trabajo más sobresalientes que serían las que se instaurarían si se veían favorecidos en las urnas. Uno de ellos fue el “Plan de reestructuración estratégica del Conahcyt para adecuarse al Proyecto Alternativo de Nación (2018-2024)” presentado en junio de ese mismo año, por la doctora María Elena Álvarez-Buylla Roces, posterior directora de dicho Consejo.

Este documento sentó las bases de lo que nombrarían como el “nuevo Conahcyt”, cuyo trabajo se centró en la ciencia orientada a la comprensión profunda, prevención y solución de problemáticas de salud, alimentación, ambiente, inequidad, exclusión y violencia.

Entre los principios rectores que se plantearon desde ese momento para el Programa de Ciencia y Tecnología se encontraban: *a)* la planeación del desarrollo científico nacional orientada al combate de rezagos sociales y *b)* la promoción de los criterios científicos en la elaboración, puesta en marcha y validación de las políticas públicas y sus marcos regulatorios (Álvarez-Buylla, 2018).

Como línea estratégica central se propuso priorizar el entendimiento y la solución de problemas urgentes de atender, en aras de una mayor equidad social, a partir de proveer, desde las ciencias sociales y las humanidades, fuentes de reflexión, interrogación y diálogo crítico.

Un elemento que quisiera remarcar, ya que es de interés para la propuesta de abordaje de las problemáticas que realizo en este texto, es que, como línea estratégica de trabajo, la propuesta que la doctora Álvarez-Buylla hace en el documento, plantea la premisa que dicta que: el “corregir el rumbo del país es una tarea que nos concierne a todos”, y desde ese enfoque menciona elementos tales como el trabajo basado en el diálogo horizontal de saberes con el conocimiento autóctono; el diagnóstico y visibilización de las dinámicas de racismo y exclusión; el consolidar identidades dignas, no devaluadas y en igualdad de condiciones; la realización de proyectos colaborativos con el conocimiento local en torno a temáticas concretas; el desarrollo científico y tecnológico comunitario; los apoyos para impulsar el conocimiento de las culturas locales; el detectar necesidades y conocimientos locales tradicionales, y la puesta en marcha de proyectos que promuevan de manera comunitaria la valoración del conocimiento tradicional (Álvarez-Buylla, 2018). Todos y cada uno de estos elementos sugieren una manera distinta de hacer ciencia, un modo diferente de abordar la investigación, un enfoque desde lo colaborativo, lo comunitario, lo participativo y lo horizontal, temáticas centrales en la propuesta aquí desarrollada.

El punto por destacar es que desde el “nuevo Conahcyt” se sugiere no solo un cambio en el qué, sino, sobre todo, en el cómo:

Bajo ciertas condiciones es pertinente orientar una parte importante del quehacer científico nacional a ciertas áreas, promoviendo el desarrollo científico o de métodos y enfoques novedosos en áreas prioritarias para México. Esto, sumado a diagnósticos serios de los grandes problemas nacionales, ayudará a resolverlos, a evitar que estos sigan exacerbándose, y a prevenir nuevas calamidades. El CONAHCYT se abocará a coadyuvar en el desarrollo de las capacidades nacionales para atender esta labor, con base en una visión multidisciplinaria, multisectorial y de sistemas complejos, como lo son los problemas que enfrentamos (Álvarez-Buylla, 2018, p. 11).

EL CONAHCYT Y LAS PROBLEMÁTICAS PRIORITARIAS NACIONALES

El Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación (Peciti) 2021-2024, del Conahcyt, derivado del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024, y aprobado por un decreto del Ejecutivo Federal publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF), el 28 de diciembre de 2021, señala que la tarea central del Conahcyt busca contribuir al diagnóstico y atención de problemas nacionales prioritarios, a través del apoyo a proyectos de investigación e incidencia basados en la articulación participativa de instituciones de educación superior, centros públicos de investigación, dependencias del Estado y múltiples actores sociales, donde la ciencia sea una herramienta estratégica y se ponga al servicio de la sociedad de manera directa a través del apuntalamiento de los proyectos de Estado (DOF, 2021).

Este programa plantea que la ciencia y la tecnología sean factores determinantes del cambio social y del consiguiente mejoramiento de las condiciones de vida del pueblo de México. Sugiere que la comunidad científica siga una política que promueva la colaboración y convergencia en torno al avance del conocimiento o la comprensión, prevención y atención de los grandes problemas nacionales. Busca así, según se señala en el propio documento, establecer las bases estratégicas de una política de Ciencia, Tecnología e Innovación, que contribuya al desarrollo económico, social y sustentable de nuestra nación multicultural, con perspectiva de género y enfoque de derechos humanos, de

tal manera que se haga efectivo para las personas el disfrute del derecho a la ciencia, buscando siempre el bienestar social y la felicidad del pueblo de México (DOF, 2021).

Así pues, el abordaje de estos objetivos y enfoques se concreta en la política de trabajo del Conahcyt, mediante lo que se conoce como Pronaces, que aglutinan el abordaje de los problemas que el gobierno considera prioritarios y urgentes.

Las temáticas abordadas en los Pronaces giran en torno a asuntos estratégicos, cuya identificación estuvo basada en estudios, foros (Conahcyt, 2019), encuestas, y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), planteados por la ONU en su agenda 2030.

Una de las características más relevantes de los Pronaces, que empata con la reflexión planteada en este texto, es el intentar encontrar soluciones integrales, profundas y amplias, para problemáticas nacionales concretas que, por su importancia y gravedad, requieren de atención urgente. El objetivo central que se plantean para lograr esta meta es encontrar las causas de los problemas para, de esta manera, poder darles solución. Sugieren, para ello, acercar el conocimiento científico, generado desde la academia, al trabajo práctico para generar resultados y avances en las problemáticas abordadas. Acercar a la academia y al enorme trabajo que se hace desde ella, a los problemas que aquejan a la realidad nacional, ha sido uno de los retos a los que se han enfrentado. Su planteamiento dicta que buscan lograr establecer metas a corto, mediano y largo plazo, que conduzcan, como resultado final, a la solución de las problemáticas en cuestión.

Visto así, los Pronaces han sido un excelente reflejo de lo poco eficaces que son los proyectos hechos desde un escritorio o cubículo, donde se toman decisiones a partir de ideas preconcebidas o juicios de valor que pueden, o no, coincidir con la realidad del día a día. Han significado un esfuerzo para generar ejercicios de trabajo colectivo e inclusivo, donde todos los actores tendrían que ser relevantes y tener voz.

Existen un total de 10 Pronaces en el Conahcyt: Salud; Agua; Educación; Seguridad humana; Soberanía alimentaria; Agentes tóxicos y procesos contaminantes; Energía y cambio climático; Sistemas socioecológicos; Vivienda, y Cultura.

Nuestra reflexión se centra, en la publicación de este libro, en lo que corresponde a la Educación, y al llamado Programa Nacional Estratégico de Educación para la Inclusión.

LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA Y EL PRONACES DE EDUCACIÓN

La enseñanza de la lectoescritura fue una de las apuestas de las autoridades educativas del país durante el gobierno del licenciado Andrés Manuel López Obrador, así como de las instituciones líderes a nivel nacional en temas de investigación, como es el caso del Conahcyt.

¿Cómo unir el interés por la educación, el desarrollo, la inclusión, la formación de ciudadanía y el trabajo directo con población?, ¿cómo establecer retroalimentación entre teoría y práctica en la ejecución de proyectos educativos de enseñanza de la lectoescritura en México?, ¿cómo utilizar la lectoescritura como herramienta de mejora de calidad de vida, refuerzo de identidad y autoestima de la población?

Estos son algunos de los cuestionamientos que pueden derivarse de la política de trabajo del Pronaces de Educación para la Inclusión, que alberga el Proyecto Nacional de Investigación e Incidencia, Pronaii 1, dedicado a buscar la solución de los problemas de rezago educativo en México.

Este Pronaii 1 propone, a partir de la enseñanza de la lectoescritura, incidir en distintas problemáticas que aquejan al país, y que tienen como elemento fundamental lo que globalmente se conoce como “analfabetismo”. Desde el Conahcyt se considera que algunos de los problemas nacionales de pobreza, de igualdad de género y de desigualdad están íntimamente ligados al fracaso que han significado en México una serie de esfuerzos en temas de alfabetización en las últimas décadas. Así pues, se plantea que el Pronaces de Educación para la Inclusión tiene varios puntos de encuentro con la agenda 2030, que son: Fin de la pobreza, Educación de calidad, Igualdad de género y Reducción de desigualdades.

Se propuso así, desde este Pronaii 1, trabajar el rezago educativo mediante el análisis de los procesos de la lectoescritura, a partir de impulsar investigaciones que coadyuvaran en el mejoramiento de habilidades de lectura y escritura, y de

esta manera lograr el esbozo de una metodología de intervención, adaptada al contexto nacional, para su enseñanza.

Para dicha acción, el Conahcyt lanzó una convocatoria para la elaboración de proyectos de investigación e incidencia orientados al fomento de la lectoescritura como estrategia para la inclusión social. Dicha convocatoria se ocupó de buscar proyectos semilla que se encargaran de diseñar estrategias para la enseñanza de la lectoescritura en México y poner en marcha iniciativas que lograran aportar soluciones a los problemas de rezago educativo.

Se lanzó así, una convocatoria novedosa, que abordó el qué desde un nuevo cómo, buscando contribuir a la formulación de estrategias y políticas públicas en materia educativa y de inclusión de grupos vulnerables, bajo una perspectiva horizontal y de incidencia, planteando el dominio de la lectura y la escritura como elementos indispensables para lograr la inclusión plena, necesaria para expresar la propia voz y que ésta sea visible y escuchada en el espacio público.

La convocatoria buscaba apoyar proyectos “semilla” donde la producción de conocimiento partiera del diálogo y trabajo horizontal entre investigadores, agentes políticos y comunidades que tuvieran una clara incidencia, junto con componentes que aportaran al tema de la inclusión.

Fueron seleccionados una treintena de proyectos que comenzarían un trabajo de diagnóstico e investigación, con el objetivo de proponer estrategias de intervención en el ámbito de la lectoescritura. Estas propuestas contaron con recursos económicos durante un año, lapso en el que llevarían a cabo una investigación a fondo de la viabilidad del proyecto planteado para afinarlo y hacer una propuesta sólida de una intervención de mayor impacto, basada en la horizontalidad como metodología de abordaje. Dichas propuestas debían presentar como ejes de acción: la incidencia y la inclusión, haciendo de ellas, iniciativas innovadoras y diferentes. Los responsables técnicos, que en su mayoría eran investigadores, tenían la tarea de concebir intervenciones que plantearan el trabajo de manera colectiva y no individual, la reflexión grupal y no solitaria, la generación de conocimiento en conjunto y no de modo unitario.

Se insiste aquí en lo distinto y relevante del trabajo del “nuevo Conahcyt”, no en torno al qué, sino al cómo.

Una de las peculiaridades de la convocatoria mencionada, es que planteaba el trabajo con población como una de sus principales estrategias, y es ahí donde radica lo diferente, peculiar y especial de la propuesta.

Se buscaba que los proyectos “semilla” realizaran investigación-incidencia e investigación horizontal, que incidieran en las comunidades. Se buscó la identificación de grupos vulnerables para producir con ellos conocimiento educativo, dirigido a ejercer plenamente sus derechos ciudadanos. Se pretendía que lograran generar información cualitativa que complementara la información cuantitativa que ya se tenía para, de igual manera, poder conocer los diferentes contextos de usos de la lectoescritura, comprender la diversidad lectora y, entonces, realizar estrategias diversificadas (Montealegre, 2006).

De este modo, se estableció como una propuesta alternativa a las prácticas convencionales de la investigación social, que buscaría producir conocimiento con los demás, ya que solo al realizarlo de forma incluyente, interdisciplinaria, y a partir del diálogo productivo de todas las voces implicadas en los problemas, se podría transformar la producción de conocimiento.

Analizar los problemas de siempre desde visiones actuales, ahondar en los problemas consistentes, pero desde un ángulo y perspectiva horizontal fue una de las propuestas del “nuevo Conahcyt”. Esto ha significado dar paso a abrir la caja negra (Latour, 2010) de las problemáticas; lo que permite intentar trabajarlas desde otro nivel, desde otra mirada, desde la mirada de los actores que en ellas intervienen, desde no investigar al otro, sino con el otro (Corona, 2017).

¿Los elementos considerados prioritarios por las instituciones oficiales en el problema de la enseñanza de la lectoescritura coinciden, o no, con los que la población local identifica?, ¿por medio de qué procesos la gente percibe o interpreta su realidad? (Foucault, 1971).

En México nos enfrentamos a una problemática de raíz, que consiste en la presencia de un sinfín de divergencias entre el discurso oficial (percepción de las problemáticas sociales) y la percepción de la sociedad de sí misma y de sus problemáticas cotidianas. Cabe mencionar que por lo general no coinciden y esto trae como consecuencia que algunos proyectos realizados resulten fallidos en términos de aceptación, uso y disfrute por parte de la población en quien supuestamente están pensados, y a quien supuestamente van dirigidos. Conocemos someramente la manera en que los individuos se relacionan y comunican con las problemáticas que les aquejan.

Una de las intenciones era que los proyectos “semilla” logaran arrojar resultados que favorecieran la colaboración y la incidencia en las políticas públicas nacionales, regionales y locales, entendiendo la importancia de traducir en políticas públicas los esfuerzos de generación de conocimiento realizados en la academia, a partir de la investigación.

Vemos, pues, un esfuerzo institucional por abordar desde nuevas estrategias las problemáticas nacionales, que han sido una constante en la historia de nuestro país. Queda claro que se hacen nuevas preguntas e intentan establecer mecanismos para poder responderlas. Se reconoce el intento de abordar los conflictos desde nuevas propuestas y maneras de hacer investigación porque es, tal vez, el momento idóneo para consolidar o proponer nuevas maneras de abordar viejos problemas. Es tal vez el momento justo para lanzar nuevas propuestas metodológicas que estén a la altura y nos alcancen para los retos que se tienen por delante.

DECÁLOGO DE REFLEXIONES: NUEVAS PREGUNTAS A VIEJAS PROBLEMÁTICAS

Habiendo hecho esta revisión y entendiendo lo urgente de hacer nuevos planteamientos y propuestas y de encontrar las preguntas adecuadas y precisas para entender las problemáticas que se quieren abordar, retomamos el planteamiento inicial acerca de ¿cómo acercarnos desde nuevos enfoques a las problemáticas de nuestra sociedad? Respondiendo así, al llamado del Conahcyt de promover el desarrollo científico o de métodos y enfoques novedosos (Álvarez-Buylla, 2018).

Para ello, se propone un decálogo de reflexiones, que refleja los puntos estratégicos que podrían o deberían tomarse en cuenta, para encontrar, diseñar o sugerir, nuevas metodologías de trabajo que nos permitan entender, desde nuevos ángulos, problemáticas tales como la enseñanza de la lectoescritura, ante las cuales hemos estado siempre y que, por alguna razón, no se han logrado entender del todo ni mucho menos, resolver. Se titula: “Decálogo de reflexiones para buscar nuevas preguntas a viejas problemáticas”:

1. *¿Cómo lograr que todas las voces valgan lo mismo?*

No se trata de un cuestionamiento donde se pretenda considerar que todos somos iguales, porque esta aseveración es ilógica y absolutamente incoherente. Se trata de un planteamiento donde se logre que todos y cada uno de los actores involucrados (tomados en cuenta para trabajar) tengan el mismo valor, que su discurso, opinión, intervención y actuar en la problemática valga y cuente igual que el del resto de los implicados.

Nadie es más experto en la problemática que aquellos que están involucrados en ésta, desde cualquier ángulo, situación y postura. Por ello, proponemos que se considere que todas y cada una de las miradas tengan el mismo valor, pero siempre en el entendido de que no por ello, se sugiriera que sean iguales. Analizar esas miradas desde su impacto en lo colectivo y siempre respetando su actuar desde lo individual.

2. *¿Qué se puede conseguir si todos los actores involucrados son tomados en cuenta al momento de intentar comprender y resolver la problemática en cuestión?*

Esta propuesta plantea que los involucrados, que pueden ser: elementos, cosas, personas, situaciones, entornos y/o contextos, que juegan un papel, menor o mayor, dentro de una circunstancia, hecho, evento o problemática determinada, deben ser tomados en cuenta de manera particular al momento de intentar entender o resolver determinada problemática. De esta manera cabe la posibilidad de poder apreciar los contrastes, rivalidades, antagonismos y protagonismos, pero también las alianzas, vínculos, solidaridades, estrategias, afinidades y empatías entre ellos. Si dejamos algo o a alguien fuera, estaremos sesgando o limitando la posibilidad de comprender la problemática en cuestión.

3. *¿De qué manera podemos llegar a metodologías que nos ayuden a posicionarnos ante lo subjetivo de la objetividad?*

Tal vez la objetividad no es siempre pensar que el objeto debe ser medible, tangible o cuantificable ni que las herramientas para su investigación y análisis deben serlo. Tal vez lo necesario y urgente es asumir que la objetividad puede darse desde la subjetividad, que la objetividad es, probablemente, lograr llegar al objetivo planteado que, en nuestra reflexión, recae en comprender una problemática, a partir del trabajo directo con los actores involucrados.

4. *¿Cuál es la pertinencia de obtener una visión global, pero al mismo tiempo no perder las visiones individuales de una misma problemática?*

Tener distintos enfoques de un mismo evento o problemática nos permitirá conocerla mejor, a partir de entender la manera en la que cada uno de los actores interactúa con ella, pero, al mismo tiempo, entender cómo lo o los involucrados interactúan entre sí, y lo que producen a partir de esta interacción. Se busca la participación de todos, así la contribución de cada uno tendrá la misma importancia en la creación del discurso final grupal. Es importante destacar que a partir del Otro me constituyo y me construyo a mí mismo. Gracias al Otro cuestiono mi propio entorno, y, por ende, lo redefino.

5. *¿Por qué no pensar que la clave está en buscar preguntas pertinentes?*

La propuesta es no solo buscar respuestas, sino buscar, sobre todo, preguntas, tratar de encontrar qué es lo que se cuestionan los actores involucrados en tal o cual problemática puntual para entender la raíz, el origen, la gravedad y la naturaleza de aquello que nos aqueja, de aquello ante lo que queremos actuar o reaccionar, de aquello que se busca “resolver”. El punto clave es, tal vez, encontrar primero las preguntas correctas y no directamente las respuestas a preguntas que no sabemos si son realmente las indicadas.

Aunque no es cosa menor plantear que para conseguir resolver una problemática debemos, antes que nada, entenderla de raíz, desde lo más profundo y básico, ya que de esta manera, será posible tomar medidas y decisiones certeras que deriven en proyectos que realmente incidan en su solución.

6. *¿Qué estrategia podemos implementar para lograr obtener propuestas, líneas de investigación o diseños de proyectos que emanen directamente de los actores involucrados en la problemática?*

La propuesta es no solamente obtener distintas miradas, sino preguntas, sugerencias, propuestas y conclusiones realmente inclusivas, que integren todas las miradas. Para ello resulta indispensable dar validez a todas las voces, aún si no son “especializadas”, asumiendo que están absolutamente calificadas para proponer soluciones o propuestas concretas.

7. *¿Cómo promover y facilitar la generación de conocimiento desde el trabajo con los involucrados en la problemática en cuestión?*

Desde el entendimiento de que cualquier sujeto es portador de conocimiento y que es capaz de generar conocimiento nuevo, reconociendo que su intervención puede ser válida para cualquier investigación, siempre y cuando esté involucrado de una u otra manera en la problemática abordada, validando que no importa la edad, la situación económica, el estrato social, el contexto, la nacionalidad, etcétera.

8. *¿Cuál tendría que ser el papel del investigador ante nuevas maneras de abordar las problemáticas estudiadas?*

Proponiendo que haya siempre, en todos los casos, un ir y venir entre las teorías y las prácticas, que permita una incidencia real de los proyectos abordados para así, lograr ofrecer elementos para encontrar las “soluciones” a problemáticas enquistadas que, por una u otra razón, no han encontrado solución desde las perspectivas o enfoques tradicionales y hasta ahora implementados.

9. *¿Podemos teorizar desde la práctica?*

Este cuestionamiento surge de situaciones en las que se busca teorizar los contenidos generados en la práctica, una teoría que los explique. Tal vez no debe ser siempre primero la teoría que la práctica y, sobre todo, no siempre es primero la teoría que los resultados que se generan en la práctica.

10. *¿Cómo conseguir nutrir a las instituciones a partir de lo obtenido en este tipo de investigaciones?*

Desde la propuesta de que no se pueden ni se deben tomar decisiones de intervención o diseñar políticas o proyectos en torno a la problemática en cuestión si no conocemos a fondo la percepción y relación que los involucrados tienen con ella. Es en vano tratar de crear estrategias si no conocemos a detalle las necesidades e inquietudes de la gente. Resulta inútil diseñar intervenciones que no contemplen si existen divergencias entre lo que las instituciones perciben o conciben de la problemática a resolver, y lo que los involucrados en la misma conciben o perciben de ella.

Este decálogo pretende, desde 10 preguntas concretas, lanzar posibles líneas de trabajo para motivarnos a ir más allá, con el objetivo de hacer propuestas metodológicas que permitan un acercamiento diferente a las problemáticas que se pretendan analizar y facilitar el acercamiento desde distintos ángulos a las mismas situaciones de siempre. Para darle un giro no al qué, sino al cómo.

A MODO DE CONCLUSIÓN: ¿“LA METODOLOGÍA”
O UNA CADENA METODOLÓGICA?

En esta reflexión buscamos encontrar o diseñar caminos que puedan abrir brechas, dar luz y arrojar resultados precisos, para que puedan servir como insumos a los tomadores de decisiones: a los que diseñan política pública, implementan programas, deciden sobre los presupuestos, lideran campañas, buscan generar cambios y desean impactar ante las problemáticas que perduran y que se resisten.

Presentamos las metodologías horizontales de trabajo como uno de los caminos posibles que pueden ser contemplados al momento de responder algunos de los cuestionamientos presentados en el Decálogo.

Son una propuesta alternativa a las prácticas convencionales de la investigación social. Proponen producir conocimiento con los demás. Transformar la producción de conocimiento al realizarlo de forma incluyente, interdisciplinaria y a partir del diálogo productivo de todas las voces implicadas en los problemas.

¿Cómo hacemos para que la investigación sea con otros seres humanos y no sobre otros seres humanos? Pensar con el otro es la única manera de generar preguntas que abran nuevas puertas para encontrar formas de vivir mejor juntos (Corona & Kaltmeier, 2012).

La respuesta no es una y el camino tampoco es único. La estrategia debe ser plural, multidisciplinar, multimétodo / multimetodológica. Un mismo proyecto, problemática o investigación puede ser abordada mediante distintas metodologías que se complementen, de modo simultáneo o utilizándolas, a pertinencia, en momentos distintos de la evolución del trabajo. O, por qué no, a partir de una metodología que aglutine varias metodologías, es decir, una cadena metodológica donde todos los eslabones tienen un sentido, un momento de acción y son igual de importantes que el resto, aportando desde lo particular, fuerza y valor a lo global.

El conocimiento es valioso cuando es construido entre varios saberes, de forma interdisciplinaria e intersubjetiva y en diálogo, para lograr entender los fragmentos de la realidad imposibles de acceder con una sola visión del mundo (Corona, 2020).

En este esfuerzo por comprender y solucionar problemas viejos con nuevas estrategias, consideramos que es, sin duda alguna, la horizontalidad uno de los eslabones a considerar en la propuesta de cadena metodológica porque nos permite entender y solucionar problemáticas puntuales, a partir de plantearnos las preguntas correctas, de encontrar los planteamientos precisos que sirvan de punto de partida para, desde una nueva manera y visión, abordar problemas viejos desde preguntas nuevas, problemas viejos desde metodologías, visiones y conocimientos nuevos y, por ende, diferentes.

Cuántas problemáticas podrían entenderse e incluso resolverse si se abordaran desde “otras” metodologías o estrategias. Pareciera simple, obvio o evidente, pero no siempre lo ha sido. Hay caminos poco explorados, poco aceptados y poco experimentados, y este texto intenta, de alguna manera, ofrecer algunos puntos clave que pudieran ser respondidos a partir de una o varias propuestas de métodos de abordaje del trabajo de investigación, que no se encasillen en los métodos existentes y que no se exijan ser: “El método”. Entonces, por qué no dar la oportunidad a nuevas propuestas de posicionarse en primera línea y ser el hilo conductor, la herramienta, el vehículo o el punto de partida, para dejar que se desplieguen otras muchas metodologías existentes, que, en conjunto y en equipo, puedan lograr que se generen los cambios.

La propuesta es tajante y llena de optimismo. Se requieren propuestas de trabajo que arrojen resultados contundentes y que nos permitan tener la esperanza de encontrar luz para poder proponer acciones que nos encaminen a resolver problemáticas que no han encontrado salida, a pesar de las metodologías y acercamientos distintos a los que hasta el día de hoy han sido sometidas.

Es en vano tratar de crear estrategias y herramientas de intervención si no conocemos a detalle las necesidades e inquietudes de los involucrados. Resulta estéril el proponer estrategias para encontrar soluciones, sin tomar en cuenta a los implicados. Porque si no comprendemos el modo o razones por los que la población percibe ciertos elementos de su realidad, será imposible generar iniciativas exitosas para incidir en la problemática que nos atañe.

Cuántas problemáticas encontrarían solución si se implicara en ello a los que en ellas están involucrados, si se tomara en cuenta a aquellos que las conocen desde dentro, en lo cotidiano, en lo vivencial. No podemos conocer una problemática social sin trabajar directamente con los involucrados. Es de vital importancia, trabajar a fondo para entender lo que realmente piensan en torno al tema y cómo consideran que se puede abordar y resolver. Para ello, es necesario realizar un trabajo serio que promueva la producción de conocimiento.

Esto solo es posible con proyectos que tomen en cuenta a todos los actores involucrados en cada problemática abordada, que escuchen todas las voces, que tomen en cuenta distintos puntos de vista y opiniones y que trabajen directamente en generar conocimiento a partir de conocer las problemáticas a fondo.

Esto implica mucho trabajo, escuchar a la gente, trabajar con ella, poner en marcha sus propuestas, y destinar fondos para ello; pero desafortunadamente, en México estamos aún lejos de alcanzarlo. Por ello, se debe seguir trabajando en establecer mecanismos y herramientas sólidas, que demuestren que al final esto resulta más rentable que tomar decisiones sin fundamento.

Al proponer crear este tipo de “nuevas” metodologías, lo que pretendemos es crear sinergias, redes, conocimientos novedosos y ubicados en la problemática para la cual buscamos explicaciones y/o soluciones pertinentes. Es importante mencionar que, si bien esta reflexión fue desarrollada para abordar el entendimiento y solución de problemáticas educativas del aprendizaje de la lectoescritura, también se puede poner al servicio de otras temáticas, problemáticas, diversos públicos y contextos.

REFERENCIAS

- ALCÁNTARA, A. (2008). Políticas Educativas y Neoliberalismo en México: 1982-2006. *Revista Iberoamericana de Educación*, (48), 147-165. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie48a07.pdf>
- ÁLVAREZ-BUYLLA, M.E. (2018). *Plan de reestructuración estratégica del CONAHCYT para adecuarse al Proyecto Alternativo de Nación (2018-2024)*. <http://www.smcf.org.mx/RESP1/avisos/2018/plan-CONAHCYT-ciencia-comprometida-con-la-sociedad.pdf>
- CÁRDENAS, E. (2018). Maestros indígenas bilingües: experiencias amargas con la lengua escrita. *Reencuentro: Universidad e interculturalidad*, (75), 199-214. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/961/944>
- CONAHCYT (2019). *Foros Estatales de Consulta (1). Humanidades, Ciencia y Tecnología: Presente y Futuro*. https://foroconsultivo.org.mx/FCCyT/documentos/Foros_Estatales_2019_Vol1.pdf
- CORONA, S. (2017). Flujos metodológicos desde el Sur latinoamericano. La zona de la comunicación y las Metodologías Horizontales. *Comunicación y Sociedad*, (30), 69-106. <https://www.redalyc.org/pdf/346/34653156005.pdf>
- (2020). *Producción horizontal del conocimiento*. CALAS. http://calas.lat/sites/default/files/corona_berkin.produccion_del_conocimiento.pdf

- CORONA, S. Y KALTMEIER, O. (2012). *En diálogo. Métodos horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Gedisa.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2021). *Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2021-2024. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*. <https://www.siicyt.gob.mx/index.php/normatividad/nacional/programa-especial-de-ciencia-tecnologia-e-innovacion-peciti/programa-especial-de-ciencia-tecnologia-e-innovacion-peciti-2021-2024/4965-programa-especial-de-ciencia-tecnologia-e-innovacion-peciti-2021-2024/file>
- FOUCAULT, M. (1971). *L'ordre du discours*. Gallimard.
- LATOURETTE, B. (2010). *Changer de société, refaire de la sociologie*. La Découverte Poche.
- PALMADE, G. (1958). *Les méthodes en pédagogie*. Presse Universitaires de France.
- MONTEALEGRE, R. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: Adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf>
- MUÑOZ, M. (2017). Evolución de los procesos de alfabetización en México: de silabarios a prácticas sociales de lenguaje. *Trayectorias Humanas Transcontinentales*, (2), 5-17. <https://www.unilim.fr/trahs/476&file=1>

NUEVAS CONCEPCIONES DE LECTURA, ESCRITURA Y LITERACIDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

PATRICIA ROSAS CHÁVEZ, MARTHA VERGARA FREGOSO
Y ROSA EVELIA CARPIO DOMÍNGUEZ

En el marco de la convocatoria Fordecyt-Conahcyt 2019-08, un grupo de investigadores¹ participamos con el proyecto “El desarrollo de la lectoescritura y la literacidad en niños y profesores de escuelas primarias ubicadas en zonas vulnerables en los estados de Jalisco y Guanajuato”. Nuestra preocupación se une al clamor de investigadores y actores de políticas públicas, en el sentido de dotar a los profesores y estudiantes de educación básica de las herramientas que les permitan desarrollar mejor la lectoescritura. Nuestra propuesta busca lograrlo a través de un nuevo entendimiento de la literacidad, que implica, en principio, compartir un marco teórico común, para luego definir metodologías e intervenir en las comunidades. En este sentido lo que aquí presentamos son los resultados de las primeras investigaciones que nos dan la pauta para establecer el marco común aludido. Lo hacemos de una manera

¹ Por Jalisco participaron provenientes de la Universidad de Guadalajara: doctora Juana Eugenia Silva Guerrero, doctora Rachel García Reynaga, maestra Marisol Luna Rizo, además de las dos primeras autoras; de la Escuela Normal Experimental de Colotlán: Yaneth Huízar A., Aníbal Huízar A. y Luis Miguel González O.; por Guanajuato, adscritos a la Universidad de Guanajuato: Ma. Guadalupe Galván M. y Luis Jesús Ibarra M., Sylvia van Dijk; de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato: Audelia Vieyra; por la Unidad 111 de Guanajuato de la Universidad Pedagógica Nacional: la tercera autora; por la Escuela Normal Oficial de Irapuato: Ma. Trinidad Hernández C.; y como investigadora independiente por el estado de Zacatecas: Marcelina Rodríguez R.

muy breve, donde se destaca la aportación que estas teorías pueden hacer a la educación básica en términos de una mayor inclusión e incidencia.

Por lo anterior, presentamos una primera sección sobre los estudios de literacidad; otra, en relación con los avances de la construcción del estado de conocimiento de la lectura, lectura de comprensión y literacidad; y una última sobre la lectoescritura desde el paradigma de la literacidad hegemónica. Los resultados de estas indagaciones iniciales muestran la necesidad de ampliar nuestra comprensión sobre la relación existente entre pensamiento, lenguaje, texto y modo, como una forma de innovación educativa que provea a la escuela de un nuevo impulso científico, emocional y comunitario para la inclusión y la justicia social.

NUEVOS ENFOQUES Y ENTENDIMIENTOS DE LA LITERACIDAD

La evolución de la concepción de literacidad no es homogénea, aunque en términos de su práctica y de política pública sea posible agrupar por décadas los discursos y concepciones que han prevalecido. De esta manera, en los años cincuenta del siglo pasado, la apuesta era erradicar el analfabetismo (Unesco, 2013); en los años sesenta la concepción se amplió hacia el combate al analfabetismo funcional (Unesco, 2013); en los años setenta el pensamiento de Paulo Freire cobró resonancia internacional luego de haber recibido el reconocimiento de la Unesco, y se empezó a hablar de literacidad como procesos de concienciación y cambio social.

En los años ochenta las ideas freirianas germinaron mediante nuevos enfoques de la literacidad, que son abordados desde diferentes campos del conocimiento, lo que da lugar a una visión por lo menos multidisciplinar (Street, 1984); mientras que en los años noventa las conferencias de Jomtiem (Unesco, 1990) y Hamburgo (Unesco, 1997) reforzaron la visión de educación como derecho humano al plantear la educación para todos, centrada en el ser humano y en una sociedad de participación.

En el año 2000 se concibió el aprendizaje como un proceso fundamental que se debía cultivar a lo largo de la vida; en la década de 2010 se llegó a un entendimiento que vio a la literacidad pasar de destreza elemental a una noción compleja y dinámica para acceder a la cultura letrada; mientras que en el

año 2020 el pronunciamiento de la Unesco fue comprender a la lectoescritura como un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida, y desde el campo del conocimiento se observa una efervescencia de planteamientos que conciben a la literacidad con visiones inter y transdisciplinares, que abrevan de diferentes enfoques provenientes, principalmente, de la teoría crítica como fuente originaria de la pedagogía crítica, de los estudios culturales y del giro social que se da a la lingüística.

El germen de la visión sociocultural de la literacidad está en Freire y Macedo (1987), cuya impronta es la literacidad como una forma de cultura política, debido a que leer la palabra es leer el mundo y, de esta manera, pretenden que la alfabetización trascienda su contenido etimológico para verla como un conjunto de prácticas que funcionan tanto para empoderar como para quitar poder a la gente. En este sentido, la literacidad puede servir como una reproductora de la formación social existente, o como prácticas culturales que promuevan la emancipación y el cambio democrático.

A partir de estas ideas, según lo analiza Street (1999), se produce un enorme movimiento intelectual que permitió el paso de lo dicotómico entre ser o no ser alfabetizado en donde el concepto clave es alfabetización como enseñanza de la lectura y la escritura-, a lo polisémico, en donde caben habilidades y procesos cognitivos, prácticas y estrategias pedagógicas, y elementos socioculturales y desarrollo de la literacidad. Es por lo anterior, que en español comenzamos a llamarle literacidad para distinguir este nuevo alcance de la alfabetización.

De acuerdo con el análisis, en estos debates dicotómicos hay una línea de primeros abordajes en los que se ve a la literacidad como un conjunto de habilidades que pueden desarrollar los individuos independientemente del contexto; Street (1999) incluye entre estos: en primer lugar, la discusión sobre que la enseñanza de la lectura debe hacerse con base en la codificación, de acuerdo con Chall (1967), en oposición a quienes privilegian el significado, como Wray y Lewis (1997). En segundo lugar, continuando con Street (1999), el debate sobre la conveniencia de enseñar el alfabeto de manera fonética y con el método del lenguaje integrado (Goodman, 1996) versus que se aprenda “naturalmente” (Willinsky, 1990); y, en tercer lugar, su propia taxonomía (Street, 1995), que contrapone el modelo autónomo, que ve a la literacidad como algo independiente

del contexto, al modelo ideológico, en el que se es culturalmente sensible a las prácticas de literacidad que varían de un contexto a otro.

Para los estudiosos de la educación básica en México, estos enfoques son conocidos, ya que forman parte de la evolución de los planes de estudio de este nivel educativo; incluso, es la misma evolución que se ha tenido a nivel internacional. No obstante, resulta imposible hablar en términos homogéneos, ni siquiera en un solo país. Para centrarnos en México, podemos afirmar (y solo refiriéndonos a los planes de estudio) que se ha pasado ya de las prácticas de codificación hasta el método global, y que en los dos últimos –el correspondiente a las administraciones 2012-2018 y 2018-2024– se introduce el concepto de prácticas sociales del lenguaje como un acercamiento al enfoque sociocultural, aunque en la práctica estamos más cerca de la concepción que considera que la literacidad se desarrolla en la cabeza de las niñas y los niños independientemente del contexto.

A partir de la explicación del cómo ha evolucionado la noción de literacidad, Street (1999) agrega que, en oposición a los debates dicotómicos, sobrevienen los abordajes sociales que parten de que la literacidad es una práctica social y, como tal, existe una pluralidad de literacidades. Entre estos, sostiene, figuran las aportaciones sobre literacidades y discursos en relación con el género, la identidad y las creencias, presentados en los trabajos de Heath (1983) y Bloome, (1989); otro enfoque es el que ve a las literacidades embebidas en las relaciones de poder mediante los trabajos de Street (1984 y 1995); Kress (1997) y Janks (2010). También ha surgido la visión de múltiples literacidades (Street, 1984; Kress, 1997; Wagner, 1987), y la de prácticas y eventos de literacidad sostenida (Street, 1984 y 1995; Barton & Hamilton, 1998; Heath, 1983).

Finalmente, se identifica un abordaje de literacidades sociales, comunitarias e individuales por The New London Group (1996) y por los llamados Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), según lo documentó Gee (1990). En todas estas corrientes se demuestra desde cuáles campos del conocimiento se ha configurado una visión de que la literacidad va más allá de la lectoescritura, incluso trasciende la cultura letrada y los ambientes escolares, puesto que, por ejemplo, desarrollar un entendimiento desde el análisis del discurso y símbolos diversos para la lucha de género, constituye claramente una actividad que se da fuera del espacio escolar y que, sin embargo, educa para la cultura de paz.

La corriente de los NEL merece una nota aparte: al decir de Gee (2015), inicia en los años ochenta del siglo pasado con los escritos de Brandt y Clinton (2002); Gee (2000); Hull y Schultz (2001); Pahl y Rowsell (2005), y Street (1993, 1997, 2005), quienes consideran a la literacidad como un fenómeno sociocultural, por lo que debe ser estudiada de manera integral en su complejidad de contextos y prácticas. Sus análisis provienen de la lingüística, la antropología, la historia, los estudios de retórica y composición, la psicología cultural, la educación y otras áreas; por tanto, están escritos en diferentes lenguajes teóricos que nunca se han unificado. De acuerdo con Bloome y Green (2015), dos aspectos que abrieron paso a los NEL son, por una parte, el giro social en el estudio del lenguaje y la literacidad, contrapuesto a posturas en las que el lenguaje es un sistema idealizado o abstracto, o bien, un conjunto de procesos cognitivos y psicolingüísticos localizados en la mente del individuo; y por otra, el giro lingüístico en las ciencias sociales que dio la pauta para comprender, por ejemplo, que el lenguaje es en sí mismo una construcción social, o que la representación y la organización del mundo social se dan principalmente por medio del lenguaje. Estas miradas nos permiten comprender el gran movimiento que implica pasar de un campo de la ciencia, como la psicología cognitiva, a una variedad de campos y a las interrelaciones que entre estos se ha gestado como la urbanliteracidad y la ecoliteracidad, por mencionar algunos con los que se ha trabajado en la Universidad de Guadalajara a través del Instituto Transdisciplinar en Literacidad.

Otra arista desde la cual mirar este campo emergente es planteada por Gee (2015), quien señala la diferencia entre los NEL que se refieren a estudiar la literacidad de una nueva manera, y los nuevos estudios de literacidades que abordan otros tipos de literacidad más allá de la literacidad impresa, especialmente las literacidades digitales y las prácticas de literacidad insertas en las culturas populares. Se trata de diferentes formas de usar las herramientas digitales dentro de las múltiples prácticas socioculturales; y concluye que, al día, los NEL comúnmente se combinan con los NEL para incorporar nuevas formas de literacidad, que a menudo usan la tecnología digital además de la tecnología de lo impreso.

Como era de esperarse, dado el desarrollo de las TIC, el campo de las literacidades digitales ha cobrado un gran impulso y también provoca un debate

sobre el alcance y las implicaciones de la alfabetización digital versus la literacidad digital. Hablar de literacidades embebidas en las culturas populares implica, por ejemplo, trabajar de manera intercultural; sin embargo, prevalecen las prácticas hegemónicas que sobreponen al español y la cultura mexicana a las lenguas originarias y sus prácticas ancestrales.

Si vemos a la literacidad como un campo emergente de la ciencia, cobran relevancia las siguientes anotaciones de Rowsell y Pahl (2015): *a*) los estudios de literacidad permean todos los aspectos de la vida; *b*) el entendimiento de la literacidad que descansa en el día a día sigue en construcción; *c*) un enfoque en la adquisición de literacidad y en sus vínculos con la escuela lleva a la dominancia de la ciencia cognitiva y los abordajes psicológicos en la educación, y *d*) al mismo tiempo, otras formas complejas y no estandarizadas de la literacidad y el lenguaje han sido exploradas por antropólogos, etnógrafos, lingüistas y folcloristas para producir una visión más situada del desarrollo de la literacidad y el lenguaje. Hay que notar que ellas no le llaman NEL, sino que hablan de los estudios de literacidad en general, conscientes de que hay una controversia sobre el asunto de lo “nuevo”. Entre las diversas formas no estandarizadas de literacidad, podríamos mencionar como breves ejemplos, las prácticas pedagógicas de Janks (2010), que propician la escritura a partir de la reflexión acerca de dónde provienen los bienes que consumimos, para luego evidenciar las prácticas de explotación por la vía del trabajo infantil; o las literacidades inmigrantes en Filadelfia, que aprovechan Campano, Ghiso & Welch (2016) para su trabajo comunitario.

Entonces, el estudio de literacidad ha transitado de las visiones dicotómicas de alfabetismo versus analfabetismo, en las que resaltaba una visión psicolingüística, a lo polisémico, en donde ya se le entiende como prácticas y eventos de literacidad arraigados en un enfoque sociocultural, bien como literacidad crítica mediante abordajes sociolingüísticos (análisis del discurso, lenguaje y poder), culturales y etnográficos, o emancipadores de-colonizantes; o bien como multiliteracidad desde una visión autónoma del contexto que las entiende como un conjunto de habilidades (nutricionales, jurídicas y otras), o desde la postura ideológica que reconoce que diferentes prácticas dan lugar a diferentes literacidades (por ejemplo, comerciales y religiosas); y finalmente, la multimodalidad, que agrega al texto escrito la variedad de modos y medios en los que puede existir.

Mientras estos debates ocurren y conforme se aclaran visiones y se consensan criterios, nuestra postura actual es ver la literacidad, de acuerdo con Patricia Rosas (2020), como una posibilidad de innovación educativa que permita ampliar la conciencia de la relación entre pensamiento, lenguaje, texto y modo, para desarrollar el pensamiento crítico y creativo que permita a las personas aportar a la solución de problemas sociales desde sus contextos escolares o comunitarios; así como apropiarse de su herencia cultural y participar activamente en sociedad, en resumen, contribuir al desarrollo de la capacidad de simbolizar. Su alcance es en lo inmediato transdisciplinar, pero en realidad complejo, puesto que los problemas poseen esta misma característica y en la búsqueda de su solución, se atraviesan diversos campos de conocimiento cuyas teorías y métodos se mezclan.

Esta concepción de literacidad es la que pretendemos que guíe los trabajos de investigación e intervención en las comunidades en situación de vulnerabilidad que hemos elegido en los estados de Jalisco y Guanajuato. A continuación, veremos los avances en la construcción de un estado del conocimiento de la lectura, la lectura de comprensión y la literacidad.

LECTURA, LECTO-COMPRESIÓN Y LITERACIDAD

En esta sección ofrecemos algunos elementos que permitan comprender mejor la narrativa académica que prevalece en torno a la lectura, la lecto-comprensión y la literacidad; con ese fin se analizan las investigaciones recuperadas para el estado del conocimiento, producto de la búsqueda y sistematización sobre dichas temáticas en la educación básica. Una vez que se hace la compilación de la información, esta se organiza y se concentra por niveles educativos y categorías de análisis para su descripción. De lo anterior se derivan un conjunto de problemas identificados, así como aportaciones al conocimiento de la lectura, la escritura y la literacidad que nos servirán como punto de partida en nuestra investigación.

En este sentido, algunos autores hacen una referencia objetiva al panorama en el que se encuentra México respecto a los resultados de lectura obtenidos en distintas evaluaciones estandarizadas, luego de las cuales se evidencian amplias áreas de oportunidad.

La mayor parte de los estudiantes mexicanos únicamente identifica el propósito del autor en un texto, tal como se plantea en los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (Excale); tres de cada diez estudiantes que finalizan la educación básica no adquieren un aprendizaje completo de la asignatura de español de acuerdo con el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea); 70% tiene dificultad para usar información de una lectura y aplicarla en la solución de una situación específica (Caracas y Ornelas, 2019). De igual manera, Itzel Aceves y Rebeca Mejía (2015), señalan que México tiene grandes retos en el tema de educación, asociados fundamentalmente a aprendizajes elementales como la lectoescritura.

Además de estos esfuerzos macro, a nivel local, en algunas partes del país se han tomado como muestra de estudio grupos de estudiantes en determinadas condiciones sociales, culturales, etnográficas, y se han realizado esfuerzos para medir el aprovechamiento y la comprensión de la lectoescritura, para identificar sus posibles causas y principales deficiencias, así como para sugerir propuestas de solución. Los alcances de los hallazgos –advierten los autores– se limitan al entorno que ha sido objeto del estudio, ya que la carencia de una metodología o iniciativa a nivel nacional para realizar este tipo de mediciones obliga a presentar resultados como referencias de esfuerzos aislados, aunque, por la rigurosidad de sus metodologías y evidencias, estos trabajos pueden constituir sólidas bases para nuevas y más amplias iniciativas.

De la concentración de estudios se muestran los problemas medulares que ya se han analizado, así como los hallazgos de investigación más destacados y algunas reflexiones al respecto. El propósito es dar cuenta de los principales problemas que se abordan en los ciclos de educación básica, en los niveles inicial, preescolar, primaria y secundaria; y en otros ámbitos, como la educación especial. Para iniciar la revisión de los contenidos de las investigaciones, se elaboró una base de datos en la que los temas fueron clasificados de acuerdo con su formato: 29 artículos (comprensión lectora, comprensión lectora y literacidad, y lectoescritura), 10 tesis (con temas comprensión lectora, comprensión lectora y literacidad, y lectoescritura), un capítulo de libro (comprensión lectora) y un libro (lectoescritura). En un segundo momento se agruparon por temáticas generales.

En esta primera clasificación se tienen mayormente artículos que abordan la literacidad desde diferentes ángulos, de acuerdo con la problemática que se

observa en el contexto y nivel educativo en el que se realiza la investigación; cabe destacar que el tema se aborda en diferentes latitudes de México, tanto en ambientes rurales como urbanos, así como en otros países, como Colombia, España y Chile.

De acuerdo con el nivel de frecuencia, los problemas detectados se agruparon en: estudios pedagógicos y estrategias de intervención; elementos cognitivos, motivacionales, desarrollo de habilidades y destrezas para el uso, adquisición, dominio o apropiación del lenguaje para la comunicación; procesos de evaluación interna o externa; aprendizajes en la era digital; comprensión lectora relacionada con diversas disciplinas del currículum; desigualdad relacionada con clase social y género; literacidad y pertinencia cultural.

Las problemáticas abordadas en la mayoría de las investigaciones son las que aluden a estudios pedagógicos y propuestas de intervención estratégica; esta condición podría considerarse como una evidencia clara de las intenciones de los investigadores respecto a la necesidad de modificar la realidad, a partir del ejercicio de la investigación en la literacidad y la transformación de las características del contexto. En esta temática destaca el número de aportes de nivel primaria, solo dos de preescolar, uno de secundaria y uno más de educación especial, lo que sin duda llama la atención. En este bloque se ubica un libro orientado a los métodos de enseñanza de la lectoescritura.

Entre los temas más estudiados se encuentran los relacionados con lo cognitivo, motivacional, desarrollo de habilidades y destrezas para el uso, adquisición, dominio o apropiación del lenguaje para la comunicación. Lo anterior conlleva a que el tema sea mayormente abordado como comprensión lectora, rendimiento escolar o procesos cognitivos y motivacionales como base para una ruta de mejora. Cabe señalar que solo una de estas investigaciones se desarrolla en educación preescolar, dos en educación básica en general y el resto en primaria y secundaria.

Entre los problemas centrales destacan aquellos que tienen relación con procesos de evaluación externa e interna, ya sea como estudios derivados de pruebas estandarizadas implementadas por organismos nacionales o internacionales, o de diagnósticos institucionales particulares que permiten conocer las dificultades del dominio de competencias fonológicas, de comprensión lectora o sobre los resultados de pruebas como Excale y Planea, además de la

relación de estas con la investigación empírica externa. Estos estudios tienen lugar en educación básica, particularmente en primaria y secundaria. De estas cinco investigaciones, solo la última tiene como objeto de estudio a los profesores; se trata de cuatro artículos y una tesis.

Por lo que se refiere a los problemas sobre literacidad investigados, aparece un tema de actualidad en virtud del auge que han tenido la educación virtual y en línea en los años recientes; con esta orientación aparecen investigaciones sobre los aprendizajes fuera de la escuela, y en una de ellas se realiza una aproximación desde la ruralidad. Hay una investigación más que alude al problema de las prácticas docentes digitales.

También se identifican estudios sobre el uso de la teoría, las prácticas y la comprensión lectora en educación básica en general. Como problema expresado en las investigaciones, la comprensión lectora es asociada a otras disciplinas presentes en los planes de estudio de educación básica, como español, matemáticas, historia, entre otras. Cabe destacar que, en este caso, solo se cuenta con dos investigaciones; una corresponde a la educación primaria y otra a secundaria.

Finalmente, uno de los estudios que llama la atención es el que aborda la literacidad y su pertinencia cultural en la educación indígena; se trata de un problema que cada día cobra mayor relevancia, toda vez que se visibiliza la riqueza cultural de nuestros grupos originarios y sus tradiciones lingüísticas milenarias.

Entre los textos revisados no se tienen registradas investigaciones que den cuenta de la educación inicial, a pesar de que en esa etapa tiene lugar la construcción del lenguaje como manifestación de la literacidad del niño; adicionalmente, solo se ubicaron tres investigaciones sobre educación preescolar. En contraparte, los problemas más estudiados se ubican en educación primaria, y esta apreciación se hace evidente a partir de la preocupación por cumplir con el requisito del dominio de la lectura y la escritura, pero no hay una precisión sobre la literacidad como intencionalidad central de las investigaciones.

En resumen, la narrativa predominante que se advierte en el análisis anterior, es que la literacidad tiene una visión hegemónica que se asocia principalmente con la lingüística y la psicología cognitiva. En este sentido, la literacidad, pese a que se menciona en el artículo 3º. constitucional y en el

currículum de la educación básica, no se relaciona con el paradigma considerado para nuestra investigación: el de las múltiples literacidades, que implica un trabajo más allá de la escuela y desde diversos campos de conocimiento y modos de entrega del texto.

Por lo anterior, en el siguiente apartado presentamos un análisis de los procesos de la lectoescritura que se desarrollan en la actualidad y donde predomina la literacidad hegemónica.

LA ESCRITURA Y LA LECTURA EN PRIMARIA DESDE LA LITERACIDAD DOMINANTE

Los resultados de las pruebas aplicadas en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Educativos (ENLACE) que se realizan en educación primaria han evidenciado los bajos resultados de los alumnos en el área de comunicación y lenguaje, principalmente en las zonas marginadas de México. Ello contribuye a acrecentar las desigualdades educativas y sociales porque, según Rosas (2020), unas brechas se sobreponen o propician otras: a la brecha económica le siguen la educativa, la digital, la cognitiva y la del humanismo. Los resultados referidos nos hacen cuestionar la efectividad de la Ley General de Educación, que reconoce que se debe proporcionar una educación de calidad a los niños para que cuenten con elementos que faciliten su adecuada inserción a la sociedad.

El deficiente nivel de lectura y escritura hace necesario que la escuela sea fortalecida en los procesos de alfabetización, a través de elementos teóricos y metodológicos de literacidad, con el propósito de que los maestros sean mediadores en la construcción del proceso de lectoescritura de las niñas y los niños, lo que contribuirá al logro de los aprendizajes esperados marcados en el plan de estudios, y el desarrollo de habilidades comunicativas que permitan a las niñas y niños participar activamente en la expresión de su cultura.

La revisión del proceso que siguen niñas y niños en la construcción de la lectoescritura, ayudará a identificar los diversos niveles de conceptualización y, con ello, a elaborar propuestas para su alfabetización, desde el enfoque comunicativo-cognitivo-reflexivo, que será complementado con otras estrategias

que desarrollen su literacidad sociocultural. Para tal efecto, en este apartado se revisa el proceso de adquisición de la escritura desde la postura de Emilia Feireiro (1982), quien afirma que el niño pasa por dos momentos: con ausencia de relación sonoro-gráfica y con presencia de relación sonoro-gráfica. En este tránsito, el niño crea hipótesis que aplica para enfrentar la tarea de la escritura, hasta que logra apropiarse de la habilidad. También se revisa el proceso de adquisición de la lectura, gracias al cual el niño utiliza el dibujo y los garabatos para leer, posteriormente descubre el valor de las grafías y el número de grafías para escribir, lo que le permite construir el significado de lo leído. Estas son las bases psicolingüísticas de la alfabetización, pero sigue presente el desafío de avanzar más allá de este entendimiento.

La escuela es la institución donde se educa y alfabetiza de manera sistemática desde los primeros años de vida. La alfabetización implica dos procesos distintos e inversos: la lectura es decodificación y la escritura es codificación (Clares, 2006, citado en De la Peza *et al.*, 2014). A estos dos procesos se les ha tratado como independientes el uno del otro; la escritura es una práctica compleja que involucra tres elementos: grafomotor, ortográfico y expresivo; mientras que la lectura implica percepción y conocimientos previos como marco de interpretación de las grafías. Sin embargo, al ser las dos caras de una misma moneda, debiera tratárseles en su completa relación y a partir de la motivación o necesidad expresiva de las niñas o niños, en especial si se piensa en términos de literacidad más que de alfabetización.

Cuando una persona no alcanza el desarrollo óptimo de la literacidad en educación básica, se produce un conflicto educativo y, por ende, también social, ya que el bajo nivel de literacidad se relaciona con las dificultades de aprendizaje en las diversas asignaturas y con la deserción escolar de quienes recién se integran a este nivel educativo. El problema se acrecienta ya que, bajo estas condiciones, las personas se ven forzadas a diversos escenarios: se incorporan de manera temprana al llamado “trabajo infantil”, se suman posteriormente al desempleo, obtienen sueldos insuficientes, optan por la migración, son marginadas al no poder hacer uso de la información (el activo más importante en la sociedad de hoy), ni de la tecnología. En este sentido, incentivar la literacidad para conformar una cultura, y, con ello, una forma de relacionarse con el mundo, se vuelve parte de la tarea educativa.

El enfoque que se plantea en el Plan de Estudios de Educación Básica (SEP, 2017), es el comunicativo-cognitivo-reflexivo, por medio del cual se busca que el niño se integre y acceda a los conocimientos de su cultura y la de otros, por medio de la comunicación de sus experiencias, lo que piensa y lo que hace (habilidades para hablar, escuchar, leer y escribir). Para el desarrollo de las habilidades de la lectoescritura se retoma la postura de Ferreiro (1982) y Lerner (1980), quienes plantean que el niño construye conceptualizaciones o hipótesis que le permiten descubrir y apropiarse de las reglas y características del sistema de escritura y lectura, y lo hace gracias a la interacción que lleva a cabo en diversos espacios de su vida cotidiana, como la familia, los amigos y la escuela; y es en esta última donde se realiza de manera sistemática con la dirección del maestro. Sus interacciones se dan en diferentes ritmos, dependiendo de las oportunidades para construir el conocimiento que faciliten sus contextos. El niño consolida gradualmente una relación entre la escritura y la lectura, producto de diferentes niveles de reflexión metalingüística, de carácter semántico, fonológico y sintáctico. Dicha reflexión promueve la coordinación progresiva entre los diferentes niveles educativos, a través de los cuales se alcanza el dominio de la lectura y la escritura (SEP/UPN, 1987).

Sin duda, existe un área de oportunidad para mejorar los resultados logrados hasta hoy: las cuatro habilidades clave del proceso comunicativo se deben incorporar en todo el currículum, de manera permanente y en todas las asignaturas, mediante la escucha activa, la lectura, la escritura y la expresividad surgida del contexto cultural propio. Pero, además, la lectura y la escritura, al implicar procesos de abstracción, deben propiciarse desde entornos concretos e inmediatos.

Adquisición de la escritura

En la construcción de la escritura hay dos tipos de representaciones:

1. Con ausencia de relación sonoro-gráfica. En esta representación los niños hacen trazos rectos, curvos, quebrados, redondeles y palitos (Ferreiro, 1982), para representar palabras u oraciones; por tanto, no son grafías

convencionales (letras) debido a que los niños aún no descubren la direccionalidad, la distribución y la lógica ordenada de estas.

Posteriormente, los niños advierten que para escribir o leer, requieren de las grafías convencionales (vocales y consonantes), aunque no han identificado su valor sonoro. A partir de este momento, el niño escribe de manera intencional, pues atribuye sentido y significado a sus producciones escritas.

2. Con presencia de la relación sonoro-gráfica. En esta representación, el niño se centra en el sonido de las grafías para determinar su secuencia a la hora de escribirlas, y establece correspondencia entre un sonido y una grafía; así, la extensión de las grafías está determinada por su emisión oral, y representa su escrito como una totalidad formada por partes.

El niño inicia un análisis sobre la estructura de las palabras para luego escribirlas y, en esa transición, realiza una representación de relación sonoro-gráfica, por lo que establece una correspondencia entre las partes de la emisión sonora y las partes de la representación gráfica mediada por la realización de un análisis de tipo silábico de la emisión oral y, al mismo tiempo, comienza a asignar a cada sílaba una grafía para representarla.

De esta manera, el niño construye la hipótesis de cantidad mínima en los sonidos, como en el caso de las palabras monosílabas y bisílabas; agrega letras para su interpretación o lectura, hasta que las supera, al manejar la coexistencia de dos hipótesis: la silábica y la alfabética, lo que le permite una mayor comprensión de los elementos y las reglas del sistema; con ello se gesta una mayor proximidad al descubrimiento del principio alfabético.

Posteriormente, el niño experimenta otra transición, en la que pasa de la reflexión sonoro-gráfica a una relación más directa con el sistema del lenguaje. Ahora su reflexión es a través de un análisis fonológico, el cual le permite identificar los fonemas que forman las palabras y son representados en una relación biunívoca (una grafía para cada sonido); este proceso muestra la adquisición del principio alfabético, es decir, la utilización y comprensión de las características convencionales del sistema de escritura.

En esta etapa, la reflexión metalingüística del niño le permite consolidar el uso de este descubrimiento y, de esta manera, responder a las exigencias de los patrones silábicos: directa (consonante-vocal), inversa (vocal-consonante), mixta (consonante-vocal-consonante), compuesta (consonante-consonante-vocal) y diptongo. Después de lograr el principio alfabético del sistema de escritura (representación gráfica de los fonemas), ahora se enfrentará a la segmentación: ortografía, signos de puntuación y otras demandas de orden convencional.

En cualquier caso, se trata de un proceso de abstracción y, como tal, demanda, por un lado, madurez neuropsicológica para iniciarlo y, por otro, una motivación intrínseca que solo podrá darse en la etapa inicial mediante el juego y el convencimiento.

Adquisición de la lectura

En un primer contacto de los niños con un texto, la percepción se centra en la imagen global del mismo; no perciben que en un texto se pueda decir algo; después llegan a validar que en un texto se puede leer, pero antes de esta construcción, consideran que debe haber un dibujo para asignarle un significado a lo que se lee. En un segundo momento, reconocen las propiedades cuantitativas del texto (número de grafías y segmentos en los textos) y las propiedades cualitativas (valor sonoro convencional e integración paulatina de la cadena gráfica).

El niño utiliza estrategias para construir el significado del texto, como el silabeo, el descifrado o el deletreo; así, la construcción del significado del texto dependerá de la integración, que implica realizar una secuencia gráfica y establecer relaciones entre las palabras y la información previa que el niño posea sobre la información de lo escrito (en forma aislada y dentro de la totalidad del texto). Los niños también utilizan sus conocimientos previos sobre el tema que se va a leer para elaborar inferencias; con ello llegan a la comprensión de lo leído y logran una construcción cognitiva del tema.

Sin embargo, en ocasiones sucede que en la escuela se favorece la decodificación y la aceptación irreflexiva del significado explícito del texto o su mecanización (Lerner, 1980), debido a que los maestros desconocen cómo recuperar los conocimientos previos y cómo integrarlos en su planeación,

así como a la omisión de los procesos psicológicos involucrados en la captación del significado, en la integración y representación que el lector realiza.

Linan Thompson (2012, citado en Caballeros *et al.*, 2014), plantea tres etapas del aprendizaje de la lectura: *a*) la lectura básica, encaminada al aprendizaje de las habilidades fundamentales que permiten leer y comprender palabras y textos básicos; *b*) el nivel intermediario, que se refiere a la lectura de comprensión, y *c*) el nivel disciplinar, que permite que el lector cuente con la capacidad para leer distintos textos con contenidos variados y comprender los conceptos y significados de diferentes disciplinas. A estos niveles habrá que agregar la posibilidad de leer críticamente y saber distinguir la información de calidad para cualquier propósito, ya sea escolar o extraescolar.

El desarrollo de la lectura de comprensión requiere que el lector relacione las palabras impresas con sus sonidos, y asocie las palabras con su significado; al respecto, Ana Teberosky (2000), señala que el proceso de lectura que sigue el niño se divide en la etapa de alfabetización inicial, en la que distingue entre las imágenes de aquello que sirve para leer y lo que no tiene utilidad para ese fin; y establece la hipótesis de cómo se combinan y distribuyen las letras en las palabras, lo que le permite encontrar regularidades de composición de la escritura. El niño maneja la intencionalidad de decir algo que representa la función simbólica de la escritura, de tal manera que, en primer lugar, los niños identifican los sustantivos para nombrar un objeto, animal o una persona; posteriormente, escriben el verbo; luego, durante el proceso de desarrollo, continúan con los artículos, los pronombres y las preposiciones, sin comprender totalmente su función en la escritura. Sin embargo, la pauta principal para involucrarse y comprender este tipo de procesos debe partir del contexto propio y de la reflexión sobre la realidad que se vive, sus implicaciones y necesidades de cambio.

Los resultados de la lectoescritura desafían a los métodos actuales. Ello no significa que la cognición no deba tenerse en cuenta; por el contrario, es una parte fundamental del desarrollo de las literacidades de los niños y niñas de educación básica; no obstante, se vuelve indispensable modificar las prácticas, por ejemplo, a partir de integrar las literacidades comunitarias que poseen los estudiantes, como ciertos usos específicos del lenguaje; considerar su contexto para diseñar los programas de estudio a partir de una pedagogía de la pregunta, entre muchas otras estrategias.

CONCLUSIONES

Los resultados actuales de lectoescritura de la educación básica plantean un reto de grandes proporciones dada la diversidad regional y cultural de nuestro país, sin dejar de lado que la mitad de la población vive en pobreza². Ampliar la conciencia de la relación existente entre pensamiento, lenguaje, texto y modo, contribuirá a desarrollar el pensamiento crítico y creativo, que permita a las personas aportar a la solución de problemas sociales desde sus contextos escolares o comunitarios, así como apropiarse de su herencia cultural y participar activamente en sociedad. Lo anterior pasa primero por el desarrollo de la capacidad dialógica y la conciencia de estatus social; el reconocimiento de las relaciones de poder; la definición de motivaciones estéticas; el cuestionamiento de acciones injustas o corruptas; la concepción del diseño de los espacios que habitamos; la discusión de las prácticas que ponen en riesgo la vida en el planeta, entre otras capacidades animadas por el pensamiento científico.

La narrativa imperante es la de la literacidad, que se concentra principalmente en los procesos de lectoescritura desde una lógica psicolingüística. Los profesores y profesoras de la educación básica han sido formados en este modelo, de manera que la novedosa inserción del concepto de literacidad en el artículo 3º constitucional, aún supone el desafío de formar a los profesores en un nuevo entendimiento que implica ampliar el espectro de conocimiento hacia la transdisciplina y los límites del aula hacia las comunidades, con el fin de integrar las literacidades que ahí se manejan en los procesos formativos de la niñez mexicana. Hace falta investigar sobre la posibilidad de aplicar estos nuevos entendimientos en diferentes contextos de vulnerabilidad para evaluar los resultados de aprendizaje desde nuevas perspectivas y, sobre todo, para mejorarlos.

² 63.8 millones viven en pobreza de acuerdo con la Cepal (2020).

REFERENCIAS

- ACEVES-AZUARA, I. Y MEJÍA-ARAUZ, R. (2015). El desarrollo de la literacidad en niños. En ITESO (Ed.), *Desarrollo psicocultural de niños mexicanos* (pp. 75-118). <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/3026/3%20-%20I%20Aceves%2C%20R%20Mejia.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- BARTON, D. & HAMILTON, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Routledge.
- BLOOME, D. (1989). *Classrooms and Literacy*. Ablex.
- BLOOME, D. & GREEN, J. (2015). The Social and Linguistic Turns in Studying Language and Literacy. En J. Rowsell y K. Pahl (Eds.). *The Routledge Handbook of Literacy Studies*, Routledge (pp. 19-34).
- BRANDT, D. & CLINTON, K. (2002). Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice. *Journal of Literacy Research*, 34(3), 337-356.
- CABALLEROS, M., SAZO, E. Y GÁLVEZ, J. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology*, 48(2), 212-222. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28437146008>
- CAMPANO, G., GHISO, M. P. & WELCH, B. J. (2016). *Partnering with immigrant communities: Action through literacy*. Teachers College Press.
- CARACAS SÁNCHEZ, B. P. Y ORNELAS HERNÁNDEZ, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas Excale, Planea y PISA. *Perfiles Educativos. IISUE-UNAM*, 41(164), 8-27. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59087
- CEPAL (2020). *Panorama social de América Latina*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45974/4/S2000314_es.pdf
- CHALL, J. S. (1967). *Learning to read: The great debate*. McGraw-Hill.
- DE LA PEZA, MA., TORRES, L., HERNÁNDEZ, I. Y RUBIO, R. (2014). Evaluación de competencias de lectoescritura en alumnos de primer ingreso a la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. *Argumentos*, 27(74), 117-148. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952014000100006&lng=es&tlng=es

- FERREIRO, E. (1982). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- FREIRE, P. & MACEDO, D. (1987). *Literacy. Reading the Word and the World*. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- GEE, J. P. (1990). *Social Linguistics and Literacies*. Ideology in Discourses. Routledge.
- (2000). Identity as an analytical lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125. doi: 10.2307/1167322
- (2015). Literacy and Education. *English in Education*, 51(1), 112-114.
- GOODMAN, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. Textos en contexto II. Lectura y vida. Asociación Internacional de Lectura, 5-68.
- HEATH, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge University Press.
- HULL, G. A. & SCHULTZ, K. (2001). *School's Out: Bridging Out-of-School Literacies with Classroom Practice*. Teachers College Press.
- JANKS, H. (2010). *Literacy and Power*. Routledge.
- KRESS, G. (1997). *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. Routledge.
- LERNER, M. J. (1980). The belief in a just world. En M. J. Lerner (Ed.), *The Belief in a Just World: A Fundamental Delusion* (pp. 9-30). Springer.
- PAHL, K. & ROWSELL, J. (2005). *Literacy and Education: Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. Paul Chapman Publishing.
- PRINSLOO, M. & BREIER, M. (1996). *The Social Uses of Literacy: Theory and Practice in Contemporary South Africa*. John Benjamins Publishing Company.
- ROSAS CHÁVEZ, P. (2020). A New Understanding of Literacy in Latin America. *Research in the Teaching of English*, 54(4), 443-445. <https://library.ncte.org/journals/rte/issues/v54-4>
- ROWSELL, J. & PAHL, K. (2015). *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. Routledge.
- SEP/UPN (1987). *Anexo II. Contenidos de aprendizaje*. Sistema de Educación a Distancia. México. <https://www.upn.mx/index.php/component/phocadownload/category/2-documentos-normativos?download=750:decreto-por-el-que-se-expide-la-ley-general-de-educacio-n>

- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programa de estudios para la educación básica*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- STREET, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge University Press.
- (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Longman.
- (1997). The implications of the 'New Literacy Studies' for literacy education. *English in Education*, 31(3), 45-59.
- (1999). New Literacies in Theory and Practice: What Are the Implications for Language in Education? *Linguistics and Education*, 10(1), 1-24.
- (2005). At last: Recent Applications of New Literacy Studies in Educational Contexts. *Research in the Teaching of English*, 39(4), 417-423.
- TEBEROSKY, A. (2000). Los sistemas de escritura. En *Congreso mundial de Lectoescritura en Valencia*. España. <http://www.waece.org/biblioweb07/pdfs/d152.pdf>
- THE NEW LONDON GROUP (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*. 66(1), pp. 60-92.
- UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje [Conferencia mundial] sobre *Educación para Todos*. <https://www.postgradoune.edu.pe/pdf/documentos-academicos/ciencias-de-la-educacion/26.pdf>
- (1997). *La Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA V)*. <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/confintea/quinta-conferencia-internacional-educacion-adultos-hamburgo-alemania-14>
- (2013). El concepto de alfabetización: evolución y perspectivas. En Unesco (Ed.), *Alfabetización y Educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe* (pp. 16-30). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219157>
- WAGNER, D. A. (1987). *The Future of Literacy in a Changing World*. Pergamon Press.

- WILLINSKY, J. (1990). *The New Literacy: Redefining Reading and Writing in the Schools*. Routledge.
- WRAY, D. & LEWIS, M. (1997). *Extending Literacy. Children reading and writing nonfiction*. Routledge.

LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA REFORMA DE LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS 2019-2022

SARAH CORONA BERKIN

La escuela es la manifestación del Estado mexicano en todos los rincones del país, y los maestros y los libros son sus representantes siempre presentes. Este es un programa de dimensiones tan vastas y profundas, el cual también implica un reto sin precedentes porque se ha logrado 98.4% (ciclo 2016-2017) de la cobertura escolar, hecho que se debe aprovechar para que las 232 mil 876 escuelas públicas (ciclo 2019-2020) sean ejemplo de aprendizaje ciudadano para los 25.4 millones de niños que estudian educación básica en México (INEE, 2019).

Los Libro de Texto Gratuitos (LTG), acompañan al proyecto escolar nacional con alcance a todos los niños que cursan la primaria. Actualmente, además de los 7 mil millones de ejemplares publicados y distribuidos desde 1960, cualquier persona puede descargarlos digitalmente de la plataforma de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Es por lo que las reformas que se hacen al LTG son un asunto de interés nacional. Desde 1959, fecha en que se inaugura el programa, se han realizado cuatro grandes reformas y estamos en la puerta de entrada de una nueva (Corona, 2015).

Es de nuestro particular interés, desde este trabajo, observar especialmente la horizontalidad con la cual fueron contruidos los libros de la presente reforma, ya que, por vez primera en la producción de los LTG, se invita a todo ciudadano, que así lo desee, a participar en su elaboración. Este nuevo proceso de la reforma de los LTG es un ejemplo de producción de conocimiento, que busca, con el apoyo de la sociedad, afrontar uno de los problemas nacionales: la enseñanza de la lectura y escritura para la inclusión ciudadana.

Cabe señalar que cuando me refiero a la horizontalidad como elección metodológica para producir nuevo conocimiento educativo, hablo de la necesidad de construir las condiciones para el diálogo productivo. Un diálogo que, más allá de compartir información, reconozca las diferentes miradas, las voces divergentes, los saberes múltiples, las necesidades diversas, para que en conjunto se construya un texto incluyente como una tercera vía al conocimiento y que, además, aporte a la solución del problema social que nos reúne.

Ahora bien, por *Producción Horizontal del Conocimiento* (Corona, 2019), entiendo una posibilidad de entablar comunicación entre los distintos que todos somos, y concebir el quehacer científico de forma diferente.

En este lugar se reconoce que, al contrario de la Reforma tradicional que apuesta por los procesos institucionales acostumbrados y que se han visto limitados para superar problemas elementales de educación¹, esta Reforma se interesa por cómo la transformación misma del proceso genera el conocimiento necesario para solucionar los problemas. En otras palabras, observamos la transformación del proceso institucional para llevar a cabo la Reforma del LTG del 2021, la cual tiene en su convocatoria pública un punto de partida incluyente, necesario para llegar a formular libros y formas pedagógicas que transformen los alcances de la educación pública nacional.

Empiezo por el contexto institucional de esta reforma, el cual nos permitirá entender algunas particularidades de los nuevos LTG; pero, sobre todo, el proceso por el cual se llevó a cabo esta primera etapa de la Reforma. Después de analizar la historia de las transformaciones de los libros en las cuatro grandes reformas de los LTG, desde 1959 hasta 2010 (Corona, 2015), se puede señalar que este nuevo capítulo en la historia de las Reformas es muy particular por varias razones: 1) se trata de una reforma que está en construcción, ya que nos encontramos a la mitad del sexenio 2018-2024; 2) tiene la particularidad de ser

¹ Sabemos que se han invertido largos años y amplios presupuestos para alfabetizar en su totalidad al país. Si bien se han cumplido ciertas metas, aún las cifras son alarmantes. Los resultados de la prueba Planea 2018 en Lenguaje y Comunicación con estudiantes de sexto grado de primaria muestran que: 49% se encuentra en el nivel I (dominio insuficiente) y solo 3% se encuentra en el nivel IV, que implica poder comparar y evaluar información en textos narrativos, expositivos, dialógicos y argumentativos que pueden incluir elementos de información gráfica.

la primera reforma que se realiza en un gobierno distinto del PRI o del PAN, partidos que gobernaron durante las anteriores reformas del LTG; 3) se produce en un contexto político crítico del neoliberalismo, con el hoy presidente Andrés Manuel López Obrador, al frente, y 4) se construye durante la pandemia de covid-19, lo cual no es un factor menor, que ha incidido, entre otras tantas cosas, en el centro del contenido pedagógico del proyecto educativo.

CONTEXTO POLÍTICO DE LA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN PÚBLICA

El 1o de julio de 2018 es la fecha en la que las elecciones le dieron el triunfo a Andrés Manuel López Obrador (AMLO), con 53.17% de los votos y con más de 30 millones de sufragios, la mayor cantidad de votos en la historia de las elecciones en México. Después de dos intentos fallidos, en 2006 y 2012, López Obrador llegaba a la presidencia de la república con el voto a su favor en 31 de los 32 estados y la mayoría en el Congreso de la Unión. El modelo neoliberal, en práctica desde los años ochenta, las múltiples reformas realizadas desde arriba, favoreciendo a una coalición tecnócrata cupular para acelerar e imponer cambios que finalmente no funcionaron, que precarizaron a la mayor parte de la población sumiendo en la pobreza, de acuerdo con datos del Coneval, a 52.4 millones de personas entre 2008-2018, provocaron un gran malestar ciudadano durante el último sexenio del PRI. El aumento de los precios de los combustibles, de la violencia, de la corrupción, el deterioro de la imagen fatua de Enrique Peña Nieto y la reprobación de su gobierno (desde la presidencia de Ernesto Zedillo la aprobación no había bajado de 40%, con Peña Nieto bajó a 12%), causaron un ambiente ciudadano desmoralizado y desconfiado de los partidos que hasta entonces habían gobernado. Durante las campañas, frente a las propuestas gastadas y muy semejantes entre los demás candidatos y sus desprestigiados partidos (apuesta por la exportación, por controlar bajos los salarios y subordinar la economía al mercado internacional), AMLO empatizó con la población afectada y planteó nuevas estrategias: la reactivación del mercado interno, incrementar los salarios y mejorar la distribución del ingreso, así como acabar con la corrupción.

A diferencia de las reformas entre 1988 y 2018, generadas silenciosamente para no crear oposición, con AMLO fueron anunciadas desde su campaña. Con relación a la reforma educativa, en su discurso de toma de posesión, el 1° de diciembre de 2018, informó que presentaba formalmente al Congreso las reformas constitucionales para garantizar el derecho del pueblo a la educación. De esta manera, afirmó, se cancelaba “la mal llamada reforma educativa” de 2012. Aún en campaña, mostrando una posición clara frente al malestar educativo nacional, en mayo del 2018 AMLO anunciaba 10 compromisos por la educación en México:

1. Fortalecer la educación pública gratuita y de calidad en todos los niveles escolares, bajo la premisa de que la educación no es un privilegio, es un derecho del pueblo.
2. Habrá alimentación en todas las escuelas de educación básica de las zonas pobres y marginadas del país.
3. Todos los estudiantes de preparatoria o de nivel medio superior obtendrán una beca mensual para evitar la deserción escolar.
4. Los estudiantes de familias de escasos recursos económicos que estudien en universidades o en escuelas de nivel superior obtendrán una beca de 2 mil 400 pesos mensuales. No habrá rechazados; 100 por ciento de inscripción a todos los jóvenes que deseen ingresar a las universidades.
5. Será prioritario fortalecer a las Escuelas Normales y a la Universidad Pedagógica Nacional para actualizar los métodos de enseñanza, aprendizaje y mejorar la calidad de la educación.
6. Se cancelará la mal llamada reforma educativa. Haremos uso de las facultades del Ejecutivo para detener las afectaciones laborales y administrativas al magisterio nacional. Habrá justicia para todos los afectados por la imposición de la mal llamada reforma educativa. Habrá justicia para cesados injustamente, para presos políticos y para las víctimas de la violencia.
7. Vamos a elaborar conjuntamente, con los maestros, con los padres de familia, con pedagogos especialistas, un plan educativo que mejore, de verdad, la calidad de la enseñanza sin afectar los derechos laborales del magisterio. ¡Nunca más una reforma educativa sin el magisterio!
8. Se respetará la independencia y la autonomía de los trabajadores de la educación en México. El gobierno no intervendrá en la vida interna de sus organizaciones

- para garantizar una plena democracia sindical. Democracia como forma de vida significa democracia en la familia, democracia en la comunidad, democracia en el sindicato, democracia en la escuela y democracia en el país.
9. Se retomarán las propuestas alternativas de educación que cada entidad federativa ha impulsado, y en particular, se apoyará la educación indígena, respetando y preservando las lenguas, las tradiciones, las costumbres, el medio ambiente y la organización social comunitaria.
 10. Se suspenderán las cuotas que pagan los padres de familia para el mantenimiento de las escuelas y el gobierno destinará, de manera directa, recursos con estos propósitos a los consejos escolares de participación social. (Guelatao, Mihuatlán y Tuxtepec, Oaxaca, el 12 de mayo 2018).

Con los anteriores objetivos, en la Ley de Educación de 2019, también se deroga la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), un organismo creado durante la gestión del expresidente Vicente Fox Quesada y al que la reforma de 2012 le otorgó autonomía constitucional; afirmando, en ese momento, el valor de la evaluación técnica, profesional e independiente de los docentes. Ahora, el trabajo de evaluación pasará a manos del Centro Nacional para la Revalorización del Magisterio y la Mejora Continua de la Educación; para elegir a los miembros de este organismo, se presentaron ante el Senado especialistas en educación para sustituir al INEE².

Se abroga la Ley del Servicio Profesional Docente, la cual establecía los perfiles, indicadores y parámetros para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los docentes en el servicio público educativo, incluyendo aquí la regulación de sus derechos y obligaciones. La nueva reforma educativa no contempla la realización de evaluaciones punitivas, es decir, no se determinará la permanencia de los docentes en sus puestos por los resultados que obtengan en las pruebas que se les hagan. La promoción de los docentes a nuevas posiciones y cargos tampoco estará ligada a ninguna evaluación, sino que se volverá al modelo anterior a la reforma de 2012, donde se impulsaba el ascenso de acuerdo con las capacidades y aptitudes observadas.

² Algunas propuestas se encuentran en la *Revista Comie* (octubre-diciembre 2019), 24(83).

Se establece en el artículo 3º constitucional el concepto de niñas, niños y jóvenes, a quienes se les confiere el “interés supremo” de la educación que imparte el Estado. Asimismo, se agregan a los principios de educación gratuita, laica y obligatoria, los de universalidad, equidad y excelencia para todos los niveles, incluyendo la universidad.

Vale la pena señalar que la nueva reforma también menciona aspectos como la recuperación de estudios de civismo, valores, cultura, arte, música, deporte, y medio ambiente, así como menciona la importancia de las becas Benito Juárez, de nivel básico y para estudiantes universitarios. Se habla de una nueva política educativa diferenciada por zonas, lo que, se afirma, permitirá una educación indígena, bilingüe y bicultural, además de que se plantea una autonomía para la elección de dirigentes en los sindicatos.

La nueva Ley General de Educación, aprobada el 10 de diciembre de 2020, define la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que guía, entre otros, la producción de los LG. La nueva Ley General de Educación habla de un nuevo modelo educativo donde se pone en el centro al niño y, por ende, a los maestros que se encargarán de su educación y de la transformación futura del país. La NEM se diferenciará del sistema anterior por orientarse hacia:

1. La formación de pensamiento crítico y solidario de la sociedad, así como el aprendizaje colaborativo.
2. El diálogo continuo entre humanidades, artes, ciencia, tecnología e innovación como factores de transformación social.
3. El fomento de la honestidad y la integridad para evitar la corrupción y propiciar la distribución del ingreso.
4. Combatir la discriminación y violencia que se ejerce en las distintas regiones, pero con énfasis en la que sucede contra mujeres y niños.
5. Alentar la construcción de relaciones a partir del respeto por los derechos humanos.

Desde el 15 de febrero de 2021, Delfina Gómez Álvarez es la sucesora de Esteban Moctezuma Barragán, quien fuera el primer secretario de Educación Pública de este gobierno. La maestra Delfina Gómez, con licenciatura en Educación Básica en la Universidad Pedagógica Nacional y maestría en Educación y Administración de Instituciones Educativas en el Tecnológico de Monterrey,

también ha desempeñado cargos políticos en el Estado de México, fue presidenta municipal en Texcoco y diputada federal, y candidata por Morena a gobernadora del Estado de México en 2017.

Con esta nueva administración, Marx Arriaga fue elegido titular de la Dirección General de Materiales Educativos (DGME), quien en poco tiempo llamó la atención por sus comentarios que, descontextualizados, proveen de material descalificador para la prensa. Arriaga es doctor en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid; maestro en Teoría Literaria y licenciado en Letras Hispánicas, ambos por la Universidad Autónoma Metropolitana. En 2015 fue galardonado con el Premio Estatal de Ciencia, Tecnología e Innovación de Chihuahua en el área de Humanidades, Educación y Ciencias de la Conducta.

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA HORIZONTALIDAD

El orden social no es natural a las cosas y claramente no deriva de las leyes de la naturaleza. En otras palabras, el orden existe mientras el ser humano lo produzca y las instituciones son su muestra. Todo acto que se repite y se vuelve hábito, genera pautas que aligeran el esfuerzo de tomar decisiones y actuar de una manera u otra. Esas acciones institucionalizadas llegan a sedimentarse y a definir formas de actuar (Walzer, 2004; Berger & Luckmann, 2006; Sassen, 2015). Por ejemplo, la educación institucionalizada puede habituar a la imposición, al individualismo, a la competitividad, o por el contrario puede orientarse a la participación, a la horizontalidad, al diálogo. La parte más habituada de la actividad humana se desarrolla en conformidad con su institucionalización. Mientras más habituada sea una forma de enfrentar la vida cotidiana, más se inclinará cada uno a lo que aprendió y actuará sin pensar más. Esto es porque la institucionalización ofrece precisamente esos procedimientos operativos, esas palabras que nombran y permiten reconocer el mundo y moverse de una manera *económica* en la vida cotidiana.

Ahora bien, la institucionalización funciona a partir de acciones que están tipificadas y que a la vez tipifica a los actores, “la institución establece que las acciones del tipo X sean realizadas por actores del tipo X” (Berger & Luckmann, 2006, p. 74). Así, las instituciones para controlar el comportamiento

humano levantan controles que dejan pasar a algunos y no a otros, incluyendo a unos y excluyendo a otros.

Ante esos controles institucionalizados Sara Ahmed (2012) se pregunta ¿cómo podría la diversidad de miradas participar en la creación de una institución que afronte el racismo, las desigualdades y la exclusión? En diálogo con su pregunta, agregamos: ¿cómo la fuerte institucionalización de la educación en México puede transformar los hábitos, las sedimentaciones, que excluyen a unos e incluyen a otros?, ¿cómo se pueden generar nuevos LTG que hagan sentido a todos, que enseñen a leer y escribir como formas de inclusión social a los niños mexicanos de diferentes contextos?

Hasta ahora la Dirección General de Materiales Educativos, encargada de hacer los libros de texto, se había caracterizado por su discreción; casi nada se sabe del proceso anterior y menos de las formas en que se han decidido los contenidos de los LTG y de las personas encargadas de hacerlos. No queda claro cómo, desde la SEP y en asociación con editoriales privadas, se generan los contenidos que se plasman en los LTG. La Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) ha hecho esfuerzos por mostrar el proceso de impresión y distribución de los libros y ofrecer datos de la enorme tarea que significa entregar un juego de libros a todas las niñas y los niños. El INEE ha hecho lo suyo al evaluar el programa de los LTG, investigadores desde la academia han analizado contenidos y algunos usos pedagógicos. Probablemente es la prensa la que en algunos casos previos ha denunciado la corrupción detrás de la concesión de la producción de los LTG. Pero sabemos poco del proceso intelectual para llegar a los LTG con cada Reforma y solo conocemos los productos terminados, un “aquí así se hacen las cosas”. Los maestros de aula que tienen el conocimiento de la experiencia, los académicos desde diversas disciplinas y la sociedad civil tienen pocas oportunidades para compartir sus saberes en torno a la educación y los LTG.

En esta ocasión se abre una convocatoria diferente: la Secretaría de Educación Pública emitió la Convocatoria para el rediseño de los Libros de Texto Gratuitos de Primaria 2021. A través de la DGME se convocó a la ciudadanía,

a docentes normalistas, investigadores de las universidades públicas y privadas, becarios Conahcyt de posgrado, Consejos Técnicos Escolares, maestros, bibliotecarios, directivos y comunidades educativas de las escuelas públicas y privadas de

educación básica; así como, cronistas, maestras y maestros jubilados que consideren al Libro de Texto Gratuito como un beneficio incalculable, como una inversión al futuro de nuestro país.

La respuesta a la convocatoria fue muy amplia y diversa:

De un total de 2 0 personas registradas, 1 082 cuentan con maestría, 1 032 son licenciados, 283 son doctores en su área, 250 son pasantes, y tres posdoctorantes. Por otro lado, de los mismos participantes iniciales, un número de 2,365 pasarían a la siguiente fase, pues cumplirían con el perfil al tratarse de profesores, investigadores y sociedad civil que consideran al Libro de Texto Gratuito (LTG) como un beneficio incalculable. Es decir, del total de 2 650 aspirantes registrados, el 89.2% accedió a la fase de capacitación. (DGME, DED, 2021, abril).

La convocatoria de Marx Arriaga es una invitación que va contra corriente. Sus detractores criticaron insistentemente los primeros LTG, pero no consideran el hecho de que la institución abrió por primera vez sus puertas para crear los libros de texto con los maestros y la sociedad interesada. La primera diferencia de esta convocatoria está en el proceso mismo, y su relevancia está en que se transforma la producción de libros “para educar a”, por un proyecto incluyente *con* diversas voces comprometidas.

Insistir en la horizontalidad es también insistir que la relación entre los diversos educadores (maestros, familia, académicos, instituciones educativas y culturales, periodistas, etcétera) debe transformarse: ninguno puede ser dueño de la voz “legítima” que convierte el saber del resto en “ilegítimo”. Como propone la *producción horizontal del conocimiento*, el proceso debe ser nuevo, encaminado a generar nuevo conocimiento para resolver problemas sociales, y, en la práctica, a descubrir caminos para transformar las relaciones entre las personas.

La prensa ha criticado el proyecto por sustituir el placer de la lectura sobre su uso político. Extraña el disgusto de los periodistas por lo político, ya que su profesión se orienta menos al “placer” de la lectura y más a la expresión “política”. Con diferentes modalidades, la prensa describe al funcionario como defensor de la lectura ideológica y en contra del placer de la lectura individual.

En grandes titulares, la prensa local de Guadalajara se pregunta “¿Quién es Marx Arriaga el funcionario que dijo que leer es capitalista?” (El Informador, 2020). Acentuar la pregunta “¿Quién es Marx Arriaga?”, no significa, en este caso, tener curiosidad por su currículum ni por el novedoso proyecto, sino hacer patente que no pertenece a la institución. La pregunta busca convertirlo en un extraño en la SEP, donde a muchos otros, aunque se desconozcan sus nombres y sus credenciales, se les otorga residencia legítima en la institución siempre y cuando no vayan contra la corriente.

Y la corriente en este caso tiene que ver con heredar pasivamente las maneras de realizar las Reformas, aprender el *aquí se hace así*. Pero no debe olvidarse que en el 2014, frente al desastre de los 14 millones de LTG que se retiraron por los graves errores que contenían, destacados intelectuales de la educación entrevistados sobre esta crisis en la SEP, respondieron que no se debían hacer nuevos LTG sin la participación de los maestros. La observación no es nueva pero el proceso incluyente no se materializó sino hasta la convocatoria para los LTG del 2021. Entonces, ¿qué es lo que se busca detener?, ¿la participación de los maestros en la creación de los nuevos LTG?, ¿a los ciudadanos de diversas regiones y contextos, que tienen algo que decir al respecto?

Recordemos que la estrategia de “fomento al placer individual” de la lectura en los últimos años no ha terminado de “motivar la lectura” en más de la mitad de las y los jóvenes³. Es especialmente desalentador que en los últimos 10 años los resultados en las pruebas de lectura sigan estancados en un bajo nivel lector. Y, por otro lado, educadores especialistas en la lectura y la escritura, como Paulo Freire, tampoco hablan de enseñar a leer para proporcionar mayor placer. El gran maestro latinoamericano de la lectura y la escritura vincula ambas a la participación de las personas en las decisiones públicas. Su propuesta es enseñar a leer con el vocabulario que haga sentido al futuro lector: alfabetizar es concientizar. Porque solo pensamos con y en el lenguaje, ofrecer un mínimo de palabras con una máxima carga de sentidos, es el punto de partida para la conquista del mundo de la escritura. Leer y escribir es participar del espacio de

³ El promedio de la prueba PISA de competencia lectora de la OCDE se encuentra en 487 puntos, mientras en México se encuentra en 420, lo que ubica al país en el tercio inferior de desempeño lector.

todos, es construir con las propias palabras, los propios textos, para dialogar con los otros que somos todos.

Jorge Volpi, en su crítica en la prensa a los nuevos LTG, acepta que la lectura debe asumirse como un acto emancipador. Sin embargo, lo opone al placer individual. Esta oposición, me parece, no aplica a la enseñanza de la lectura y la escritura. Es imposible obligar a un lector a no encontrar placer individual en la lectura y en su propia escritura. Además de hacer suya la característica emancipadora de la lectura y la escritura para expresar sus necesidades, sus opiniones, extender su impacto porque, además, puede amplificar el “volumen” de lo que quiere decir y aumenta sus posibilidades de ser incluido en los espacios públicos que le conciernen. El lector (cuando se apropia de la lectura), también llega a estremecerse con un libro o un fragmento y encuentra el placer individual de leer. Por eso la plataforma de la SEP tiene 250 mil libros gratuitos para niños y jóvenes de educación básica para descargar y leer, además de los LTG actuales y los LTG de los últimos 60 años.

LA HORIZONTALIDAD COMO GENERADORA DE NUEVOS LTG

Es claro que hace falta analizar el contenido de los libros que son el resultado de la primera convocatoria de la DGME; sin embargo, ahora nos ocupamos de la metodología que se llevó a cabo en una práctica horizontal para realizar un proyecto de tal magnitud como la reforma de los LTG.

El primer paso para horizontalizar las reformas de los LTG ha sido dado. En la convocatoria ha quedado claro que la base lingüística para producir nuevo conocimiento sobre educación, lectura y escritura debe crear un vocabulario incluyente: en el lugar de los “expertos”, invita a “todos los interesados”. El hecho de transformar la etiqueta de quienes se convoca para realizar la reforma de los LTG 2021 es también una iniciativa que transforma el carácter de la institución. La meta será cambiar los “nombres correctos” institucionalizados, por los “nombres incorrectos” que son los propios, con los que cada uno desea ser reconocido, que son los nombres que emancipan y son los que incluyen. Finalmente, estos nuevos nombres pueden llegar a ser institucionalizados en todo el proceso de la nueva reforma.

Ahora bien, ¿cómo continuar? El programa de la reforma de 2021 consideró la capacitación de los participantes. Con el objetivo de preparar a los 2365 perfiles seleccionados para el rediseño de los LTG 2021, según su conocimiento del Plan, los programas de la SEP, la normativa de la DGME y la propuesta de la NEM, del 15 al 19 de marzo de 2021 se conformaron 12 grupos de trabajo de acuerdo al área, grado de adscripción y a la especialidad de cada participante seleccionado, y se diseñó una estrategia de capacitación de acuerdo con el propósito de la convocatoria.

Si bien es importante compartir información de la institución y aprovechar las sesiones dedicadas a ello, es también importante hacer un espacio igual para que los participantes expongan su propio conocimiento y su experiencia en la materia, además de su mirada crítica frente a la institución. Los maestros podrán exponer ante los demás, su experiencia en aula, sus necesidades, los límites de los programas y los LTG, sobre el material didáctico alternativo; los académicos aportarán sugerencias, ideas prácticas; las familias expondrán sus dudas y observaciones desde los hogares, y los jóvenes compartirán lo que significa aprender en el contexto del mundo moderno, tecnológico, regional, en que vivimos todos.

De esta manera, la segunda condición de la horizontalidad es reconocer el *conflicto generador*⁴, es decir, que las múltiples voces, reunidas en torno a un proyecto común, expresen visiones diferentes (Corona, 2019). Y si el conflicto entre las teorías, las experiencias y los distintos objetivos educativos, se puede dar en *equidad discursiva*⁵, este se transformará en un *conflicto*

⁴ Toda producción de conocimiento social implica un conflicto. Pero este puede estar al servicio de un proyecto civilizatorio o bien, a partir de métodos horizontales, alcanzar la producción colectiva de un texto dialógico. El *conflicto generador* como condición de nuevo conocimiento es político y tiene que ver con poner a prueba el vínculo horizontal y permitir que se expresen las propias necesidades y las ajenas, se enfrenten los conflictos entre las diferentes miradas, y se encuentren formas nuevas y negociadas de vivir juntos (Corona, 2019).

⁵ Es claro que a las metodologías horizontales no interesa la igualdad que desvanece o calla las diferencias, y más bien se considera que la igualdad es condición para expresarlas. En esta propuesta metodológica, desde un vínculo creado a partir de la exposición explícita de los objetivos y necesidades de los involucrados, aparece una posibilidad de que las intervenciones tengan como resultado la autonomía de las propias voces. (Corona, 2019).

generador de nuevo conocimiento. Como resultado de esta etapa, deben observarse las diversas posiciones, los conocimientos de todos, la evaluación del problema desde múltiples miradas, y, finalmente, proponer un proyecto común realizado en la más acentuada *igualdad discursiva*.

En el caso educativo, el problema de crear conocimiento socialmente arraigado ha sido uno de los problemas sociales más importantes, debido a que ha generado reformas que no han logrado alcanzar los mejores niveles de lectura y escritura para que todos los ciudadanos tengan oportunidades en el espacio público. La nueva reforma es el esfuerzo colectivo de construir unos LTG que impacten en el dominio pleno de la lectura y la escritura.

La inclusión de las voces de los involucrados debe ser tomada en cuenta para responder las siguientes preguntas: ¿por qué no dominan la lectura y la escritura la mayoría de los niños que terminan la educación básica?, ¿para qué sirve leer y escribir, de acuerdo con los niños y los adultos que los rodean?, ¿qué LTG necesitan los maestros, los padres de familia, los niños y los académicos de la educación? Desde nuestra perspectiva lo que se puede conocer es solo lo que cada uno desea que sea conocido. Por ello la importancia de construir situaciones horizontales para el diálogo, donde se puedan exponer las diversas miradas sobre un mismo problema, en un contexto discursivo de equidad.

En el espacio público –el lugar para manifestar necesidades y visiones diversas, así como para llegar a acuerdos y proponer soluciones– todo empieza con las condiciones para el diálogo. El diálogo no se puede imponer, aunque lo que sí se puede imponer, para que se dé el diálogo, son las condiciones de equidad discursiva necesarias para llegar a producir nuevas y mejores maneras de abordar problemas sociales (Corona, 2019). Y esta práctica es la horizontalidad como forma de producción de nuevo conocimiento. Los objetivos de la horizontalidad son producir conocimiento más profundo y más complejo porque se construye con las voces diversas de los involucrados en el problema.

Jesús Martín Barbero en diálogo con Sarah Corona, planteó que la búsqueda debía ser por producir dialécticamente conocimiento en el diálogo entre un conocedor y otro conocedor que mutuamente se interpelan para hacer juntos el camino. *Ver con los otros* (Martín-Barbero y Corona, 2017), significa reconocer la distancia entre algo que otros saben y yo no entiendo. En el tema educativo, los maestros, los padres de familia, los jóvenes, los académicos, pueden, cada uno, aportar al conocimiento necesario para enfrentar el problema

de la lectura y la escritura en México. La horizontalidad es una invitación a no defender nuestros límites y abrirnos al diálogo productivo. Tengo claro que Martín-Barbero nos dejó el mapa de las calles y sobre todo de las transversales que nos pueden llevar a otro nivel en la creación de nuevo conocimiento en torno a la educación en América Latina.

La respuesta de la amplia participación de la sociedad civil a la convocatoria del 2021 cuestiona los conocimientos hegemónicos de los “especialistas” y se pronuncia por los derechos políticos que favorecen que muchos otros hablen. Vale la pena encausar y repetir la experiencia de la convocatoria para continuar la reforma y para profundizar en el conocimiento educativo que tienen los maestros, los jóvenes, madres y padres de familia, abuelos y académicos, a través de su propia voz y en *conflicto generador* con la institución.

Creemos en esta reforma como una contribución para cambiar los términos del diálogo en la educación pública. Hoy más que nunca, el covid-19 nos ha enseñado la fragilidad de la *ciencia con criterios científicos* y de la imposición de una sola manera de producir conocimiento. No se pueden aplicar los mismos métodos, formatos, recetas, teorías, en todas las realidades temporales y geopolíticas. El término que se busca cambiar en la reforma de los LTG es la inclusión de todos los mexicanos y las relaciones entre ellos. El contexto político favorece el cambio, ahora el reto es organizar las voces convocadas para que sean útiles a una misma tarea: que los mexicanos se apropien de la lectura y la escritura.

REFERENCIAS

- AHMED, S. (2012). *On Being Included. Racism and Diversity in Institutional Life*. Duke University Press.
- AZIZ NASSIF, A., E. VALENCIA LOMELÍ Y J. ALONSO SÁNCHEZ (2020). *Tres miradas al México de hoy*. Cátedra Interinstitucional Universidad de Guadalajara; CIESAS-Jorge Alonso, Guadalajara.
- BERGER P. L. Y LUCKMANN, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- CORONA BERKIN, S. (2015). *La asignatura ciudadana en las cuatro grandes reformas del LTG en México (1959-2010)*. Siglo XXI.

- ____ (2019) *Producción Horizontal del Conocimiento*. CALAS; Universidad de Guadalajara.
- EL INFORMADOR (29 de julio de 2021). *¿Quién es Marx Arriaga, el funcionario que dijo que leer es capitalista?* <https://www.informador.mx/cultura/Quien-es-Marx-Arriaga-el-funcionario-que-dijo-que-leer-es-capitalista--20210729-0143.html>
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (2019). *Panorama educativo de México 2018*. México.
- MARTÍN-BARBERO, J. Y CORONA-BERKIN, S. (2017). *Ver con los otros. Comunicación intercultural*. Fondo de Cultura Económica.
- RANÇIÈRE, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. ContraTextos.
- SASSEN, S. (2015). *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*. Katz.
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y DIRECCIÓN GENERAL DE MATERIALES EDUCATIVOS (2021, abril). *Informe del proyecto de rediseño de los Libros de Texto Gratuito*. México.
- VOLPI, J. (2021, 31 de julio). No leerás. *Mural*, p.7. <https://www.mural.com.mx/no-leeras-2021-07-31/op209471>
- WALZER, M. (2004). *Politics and Passion. Toward a More Egalitarian Liberalism*. Yale University Press.

APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA Y SUBJETIVACIÓN POLÍTICA

MARÍA DEL CARMEN DE LA PEZA CASARES

Programa Nacional Estratégico (Pronaces) de educación para la inclusión y la paz responde a uno de los problemas más apremiantes del país: la exclusión social derivada del acceso inequitativo a la cultura letrada. El mal llamado “analfabetismo funcional” a la vez que se constituye en síntoma de las condiciones de desigualdad social y exclusión, y una expresión denigrante y discriminatoria de las personas que no manejan el código de la escritura en español, es una forma de ocultar los problemas estructurales del sistema educativo nacional que han impedido, a la mayoría de la población, el acceso a la participación política; así como a las condiciones de vida y bienestar social a las que tienen derecho.

A pesar de los esfuerzos realizados por los gobiernos posrevolucionarios para alcanzar el objetivo de acceso universal a la educación con la creación de la infraestructura necesaria, no ha sido posible remontar las deficiencias en el manejo de la lectoescritura en español e incluso, quienes han ingresado a la educación superior muestran graves deficiencias en el manejo de la lectoescritura.

Los resultados de la evaluación aplicada en 2012 a los estudiantes de primer ingreso a la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana demostraron que la mayoría de los sujetos, después de trece años de escolaridad, tenían graves deficiencias en sus competencias de lectoescritura. El promedio general de faltas de ortografía fue de seis faltas por cada cien palabras. El promedio de estudiantes que no utilizaban signos de puntuación en absoluto fue de 59%. Solo 11% de los estudiantes fueron capaces de hacer

textos –resúmenes u opiniones– coherentes. En cuanto a la capacidad de juicio, razonamiento lógico y expresión de ideas propias por escrito, solo 2% reconocieron claramente al enunciador y mostraron capacidad argumentativa mientras 59% de los estudiantes, no podían identificar con claridad las ideas y opiniones de otros y distinguirlas de las propias y no sabían como citar textos ajenos. En síntesis, al iniciar su formación universitaria solo 10% de los estudiantes estudiados contaba con las competencias de lectoescritura necesarias para desempeñarse sin dificultad en la Universidad, lo cual demuestra que las deficiencias en el manejo de la lengua no son la excepción sino la regla (De la Peza *et al.*, 2014). A cien años de haberse fundado la Secretaría de Educación Pública (SEP) no ha sido posible alcanzar la meta de aprendizaje universal de la lectoescritura en español propuesta.

Hasta ahora se han considerado los métodos de enseñanza-aprendizaje como causas endógenas del problema. Para resolverlas se han llevado a cabo innumerables reformas educativas que incluyeron distintas estrategias pedagógicas derivadas de otras tantas teorías de la educación, sin que con ello hayan mejorado significativamente los resultados.

También se ha atribuido el problema a causas exógenas como problemas de salud y alimentación derivados de la pobreza. Si bien es cierto que la pobreza es un problema que es indispensable resolver, existen innumerables ejemplos de estudiantes que, a pesar de la precariedad económica, alimentación y salud deficientes, han destacado en el mundo de la ciencia y de las letras. En contraparte estudiantes de clases medias y altas que gozan de cabal salud y muestran serias deficiencias en el manejo de la escritura. En nuestro país las deficiencias en el manejo de la lectoescritura en español atraviesan transversalmente a las clases sociales, etnias, géneros y generaciones. La pobreza es sin duda una de las causas que agravan aún más el problema, pero es insuficiente para explicar el fracaso en el dominio universal de la lectoescritura en español como estrategia de inclusión social.

La pregunta ¿por qué las y los mexicanos, siendo inteligentes como cualquier otra persona, tenemos dificultades para desempeñarnos con fluidez por medio de la escritura en español? ha sido el *leitmotiv* de mi trabajo de investigación en los últimos años. El interés por el tema surgió de mi relación con la escritura en español y mi experiencia laboral de más de 40 años como docente, con el cual tomé conciencia de la relación conflictiva que tenemos las y los

mexicanos con el español, y muy especialmente de las dificultades para apropiarnos de la lengua como forma de expresión personal por medio de la escritura. Mi punto de vista es sin duda singular, por tanto, considero necesario hacer explícitas las condiciones desde las cuales escribo. Lo hago como mujer, aunque no pretendo hacerlo en nombre de todas las mujeres, me considero mestiza-mexicana y siempre me molestó que me dijeran “güerita” y me trataran como extranjera, nací en una familia de clase media, mi padre ingeniero y funcionario bancario, mi madre ama de casa. Estudié la primaria, secundaria y preparatoria en una escuela de monjas, la licenciatura en una universidad privada y realicé estudios de doctorado en el extranjero, todo mi desarrollo profesional ha sido en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), una universidad pública en la que trabajo desde los 23 años y a la que debo mi consolidación como docente e investigadora. Una parte importante de mi trabajo académico es la escritura, y sin embargo nunca me he sentido en la escritura en español, ni en ninguna otra lengua, como en mi propia casa.

Para explorar respuestas posibles a esta pregunta, tomo como punto de partida para este capítulo, una experiencia que tuve en un seminario en el que expuse mi proyecto de investigación sobre “Políticas de la lengua en el México postrevolucionario” (De la Peza y Rodríguez, 2011). En la ponencia presentada formulé como hipótesis central que la relación conflictiva de las y los mexicanos con el español se debe al proceso de alfabetización/castellanización producto de la colonización que significó, y aún significa, una doble prohibición: la prohibición de la lengua materna (nativa, originaria) y la del uso pleno de la lengua del colonizador: el español. La lectura del texto *El monolingüismo del otro* de Jacques Derrida (1997) fue particularmente reveladora para entender los mecanismos de dominación-exclusión en Estados poscoloniales como el nuestro, que se producen a través de la enseñanza de la lengua como la lengua del amo, del que retomé la hipótesis de la doble prohibición de lengua para formular la hipótesis de mi trabajo.

En respuesta a mi exposición, una colega de origen zapoteco confirmó la pertinencia de mi hipótesis mediante el relato de su propia experiencia.

Para referirse a su relación con el zapoteco, la colega participante en el coloquio y a quién cito en este espacio, se remontó a su primera infancia en Oaxaca a la que volvió muchos años después en un viaje turístico con sus hijas adolescentes. Estando un día de compras en el mercado, una de sus hijas al

descubrir que comprendía lo que la marchanta le decía en zapoteco, exclamó con sorpresa: ¡Mamá le entiendes a la señora! Ella, en ese mismo instante, dejó de entender el zapoteco y perdió para siempre el conocimiento de la lengua de su abuela.

Para explicarse a sí misma y explicarnos lo ocurrido a quienes la escuchábamos, recordó la forma en que aprendió zapoteco y español en casa de sus abuelos. Mientras que, en los espacios privados dominados por su abuela –la cocina especialmente– se hablaba “en lengua”, en los espacios públicos –el comedor, la estancia– del dominio del abuelo, se hablaba “en español”. Durante un tiempo, en la escuela pública del pueblo a la que asistía, se hablaba español en las aulas y zapoteco en el recreo. Sin embargo, a partir de cierto momento y por orden de la SEP se prohibió el uso del zapoteco en la escuela. Como resultado, los niños indígenas monolingües, prácticamente enmudecieron mientras que ella, que conocía ambas lenguas, pudo seguir hablando en español. Al escuchar la hipótesis derrideana de la doble prohibición, tomé conciencia de la forma en que reprimió el conocimiento de la lengua que había heredado de su abuela.

Cabe señalar que la doble prohibición consiste, en primer lugar, en la prohibición de la lengua materna mediante el ejercicio sistemático de la obstrucción de los posibles accesos a la oralidad y a la escritura de las lenguas indígenas (muchas de ellas solamente orales) y, en segundo lugar, en la imposición sistemática en todos los ámbitos de la vida pública de la práctica privilegiada de la lengua de la metrópoli, en el caso de México el español. La segunda prohibición es sin duda diferente a la primera, consiste en la imposición de la lengua y la cultura metropolitana como la lengua del amo, una lengua y una cultura ajenas, que se producen, viene de otra parte, de un lugar a la vez desconocido y mítico, inalcanzable, con el cual existe siempre una distancia irreductible. Para los mexicanos el español “al igual que para los argelinos el francés– “era una lengua supuestamente materna pero cuya fuente, normas, reglas y ley se situaban en otra parte [...] es decir en la Metrópoli, en la Ciudad-Capital-Madre-Patria” (Derrida, 1997, p. 60). La colonialidad del poder consiste en que no solo las lenguas originarias estaban prohibidas, sino que existe también un acceso restringido a la lengua colonizadora, como una lengua ajena.

En el caso de la colega mencionada, en su infancia le enseñaron por medio de prácticas y discursos generalmente implícitos, que ella introyectó de forma

preconsciente e inconsciente, que era incorrecto hablar en la lengua indígena de su abuela, tanto frente a la autoridad paterna del abuelo como frente a la autoridad estatal/colonial representada por la escuela. La exclamación de su hija operó como una repetición de la “llamada de atención” ocurrida en la infancia, por haber incurrido “en falta” y que, a partir de ese momento, reprimió su conocimiento de la lengua materna-indígena prohibida por el padre español. Según Judith Butler

Althusser conjetura que este “llamado de atención” o esta “interpelación” [...] es el poder y la fuerza que tiene la ley de imponer el temor al mismo tiempo que ofrece, a ese precio, el reconocimiento. Mediante la reprimenda, el sujeto no solo recibe reconocimiento, sino que además alcanza cierto orden de existencia social, al ser transferido de una región exterior de seres indiferentes, cuestionables o imposibles al terreno discursivo o social del sujeto (2012, p.180).

En este trabajo sostengo dos hipótesis: la primera, que las deficiencias en el manejo de la lectoescritura en español en nuestro país son resultado de la política de alfabetización-castellanización de los últimos cien años como una prolongación del colonialismo español (De la Peza y Rodríguez, 2011) y la segunda, que el aprendizaje de la lectoescritura es una estrategia apropiada para remontar el colonialismo cultural desde las prácticas escolares concretas, constituir a niñas y niños en sujetos responsables, seguros de sí mismos, con plenos derechos a través del dominio de la palabra oral y escrita en español, a partir del pleno reconocimiento de sus formas de habla y de su lengua materna, cualquiera que esta sea, como formas legítimas de expresión. El punto de partida ético político de mi trabajo es el respeto a la singularidad individual de las niñas y los niños, y el reconocimiento como agentes de su propia formación con pleno derecho al uso de la palabra.

En ese sentido, retomo la pregunta de Hermine Sinclair de la Universidad de Ginebra con la que inicia el prólogo del libro ya clásico de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* “¿qué clase de conceptualización es esa sin la cual el lector debutante no podrá nunca entrar de lleno en el mundo cultural de la escritura, a pesar de los esfuerzos desplegados para inculcarle buenos hábitos perceptivo-motrices y técnicas de descifrado?” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 11). El libro ofrece una

respuesta como hipótesis central: el conocimiento de la escritura solo puede darse mediante la actividad del sujeto en interacción con el objeto de conocimiento, las autoras demuestran por medio del trabajo empírico que “los niños tienen ideas, teorías, hipótesis, que ponen continuamente a prueba frente a la realidad y que confrontan con las ideas de otro” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 11-12).

Las niñas y los niños como sujetos hablantes no llegan a la escuela como tabla rasa, tienen ya un dominio de su lengua materna. Como señala Françoise Dolto¹ “los niños de siete meses, cinco meses, tres semanas” que tuvo que psicoanalizar,

muestran que poseen [...] una inteligencia extraordinaria del lenguaje [...] el extraordinario milagro del lenguaje consiste en que un niño, un bebe, comprende el lenguaje que se le dirige cuando nos dirigimos a lo auténtico de su vida [...] Al comienzo de la vida, el bebé comprende incluso otra lengua distinta de la de su etnia; pero desde los tres meses, tres meses y medio, ya no comprende más que el lenguaje de la persona elegida, aquella gracias a la cual sobrevive fisiológicamente. Diré que además le hace falta la música de su lenguaje, que le hace falta percibir el acento para comprender este lenguaje hablado (1990, p. 93).

En ese sentido, las y los niños al ingresar a la escuela cuentan con un léxico suficiente para desempeñarse en la vida cotidiana y un conocimiento pre-consciente inconsciente de las reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas de la lengua, que aprendieron por sí mismos en el contacto cotidiano con su comunidad de hablantes, gracias a sus capacidades cognitivas de asimilación y apropiación como sujetos activos del proceso de aprendizaje (Ferreiro y Teberosky, 1979). Las niñas y los niños tienen una capacidad de aprendizaje que hasta ahora el sistema escolar ha inhibido al descalificarlo.

¹ En el texto “La aparición del yo gramatical en el niño” presentado en el Coloquio de Royaumont sobre el individuo, celebrado los días 22, 23 y 24 de octubre de 1985, Françoise Dolto, gracias a su experiencia como psicoanalista tratando niños que “de no haber trabado relación con psicoanalista, habrían muerto para toda relación” trastornos que le permitieron interrogarse sobre “¿Quién habla? ¿de qué? ¿a quién? ¿a propósito de que?” (1990, p. 92).

En este texto me propongo mostrar la relación estrecha que existe entre el proceso de aprendizaje de la lectoescritura y la constitución de la identidad de las niñas y los niños mexicanos. Para ello retomo la propuesta teórica desarrollada por Paul Ricoeur (1990) en el texto “Individuo e Identidad Personal”² en el cual explica la relación entre lenguaje y la constitución del yo. El lenguaje, de acuerdo con su punto de vista, es el soporte del proceso de subjetivación y este se realiza a través de tres niveles, distintos y articulados entre sí, a los que denominó: individualización, identificación e imputación, respectivamente. En ese orden de ideas, dividí el texto en tres apartados que se corresponden con los tres niveles del proceso de subjetivación que se realizan por mediación del lenguaje: 1) Individualizar/nombrar, “el individuo es dicho”; 2) Identificar/actuar, “un locutor dice que”; 3) Imputar/prometer, “un sujeto responsable se dice”.

INDIVIDUALIZAR/NOMBRAR, “EL INDIVIDUO ES DICHO”

En el lenguaje, según señala Ricoeur, existen tres operadores de individuación “las descripciones definidas, los nombres propios y los indicadores: pronombres personales, demostrativos, adverbios de lugar, de tiempo, de modo, tiempos verbales” (1990, p. 71) Todas estas formas de designación son referenciales, es decir que una tercera persona es quien designa al individuo, por ejemplo, mediante el nombre propio se singulariza al sujeto como “uno sólo con excepción de todos los demás” (1990, p. 73). En ese sentido podemos decir que el individuo “es dicho”, nombrado por alguien más.

Al recibir un nombre, el individuo es constituido como sujeto y desde su nacimiento se le caracteriza por medio de ciertos “predicados” de raza, género y generación. Los individuos humanos –a diferencia de las cosas y los no humanos– son interpelados como sujetos por el poder. Paradójicamente, el sujeto es, a la vez, sujeto sujetado a ciertas condiciones y sujeto de la acción.

En el libro *Lengua materna. Español. Tercer grado*, “La Secretaría de Educación Pública” –en nombre del Estado– se dirige al niño directamente por medio de un imperativo: “Conoce tu libro”. Y le explica: “El libro que tienes

² Trabajo presentado en el Coloquio de Royaumont (1990) sobre el individuo.

en tus manos, *Lengua materna. Español. Tercer grado*, fue elaborado especialmente para ti, por la Secretaría de Educación Pública [...] Con tu grupo y la guía de tu maestro, mejorarás tus habilidades para leer, escribir y comunicarte mejor oralmente” (SEP, 2021, p. 1). En este texto las niñas y los niños son interpelados personalmente por el poder del Estado representado por “La Secretaría de Educación Pública” dirigiéndose a ellas y ellos en segunda persona del singular: tú.

El libro se inicia, desde el lugar jerárquico superior del poder del Estado, con una “evaluación diagnóstica” de las competencias de lectura y comprensión, en la que se incluye: 1) lectura y comprensión de una fábula; 2) identificación de documentos oficiales: acta de nacimiento y cartilla de vacunación y su utilidad; 3) lectura y comprensión de un texto informativo; 4) lectura y comprensión de un poema; 5) lectura y comprensión de la descripción del juego de las escondidas (realizada por un niño como ellos); 6) lectura y comprensión de un texto publicitario, y 6) la realización de algunos ejercicios (SEP, 2021).

En este apartado inicial se incluye como actividad, el reconocimiento de documentos oficiales como el “acta de nacimiento”. En el texto permanece implícito que los padres registran al recién nacido frente al Estado, le dan un nombre, lo cual significa, que las y los niños ingresan al mundo del lenguaje como señala Butler “El uso del lenguaje se inicia en virtud de haber sido llamado por primera vez con un nombre. La ocupación del nombre es lo que lo sitúa a uno, sin elección posible dentro del discurso [...]” (2012, p. 181). Le atribuyen una identidad de género como niña o niño (con exclusión de otras posibilidades). El acta de nacimiento se presenta explícitamente como documento privilegiado de identidad personal y nacional.

En el acta de nacimiento, además del nombre propio, aparecen otros indicadores: de tiempo, de lugar y de género, que inscriben al individuo en el registro civil. El recién nacido entra en la vida social con un género, como miembro de una familia, que a su vez es parte de una comunidad, con una lengua y una cultura específica, habitantes de un municipio localizado en un estado de la República mexicana, y, de esa forma, el individuo recién nacido entra como sujeto en la historia; es decir que, como señala Butler “el yo obtiene en parte lo que se llama “su capacidad de acción” por el hecho mismo

de estar implicado en las relaciones de poder” (2012, p. 181). Todas estas operaciones son lingüísticas.

Sin embargo, el libro de texto no hace referencia a las operaciones lingüísticas del acta de nacimiento para que las niñas y los niños tomen conciencia de la relación estrecha que existe entre el lenguaje y su identidad como mexicanas y mexicanos, sujetos hablantes con derecho a la palabra. El español escrito aparece desde el inicio como la lengua del otro; la lengua del poder que es necesario descifrar y comprender, pero no como lengua propia, de la que hay que apropiarse plenamente, mediante el ejercicio de la palabra oral y escrita tomando el lugar de la primera persona del singular “yo” en el “yo soy fulano de tal”, “yo digo que”, “yo siento” o “yo me siento triste o feliz”.

Pierre Bourdieu en su texto *¿Qué significa hablar?* (2008) hace una crítica a las perspectivas puramente lingüísticas de la lengua e introduce un análisis de las relaciones de poder, que se expresan en la imposición de la lengua de las clases dominantes como lengua nacional a través de las distintas instituciones del Estado (el gobierno, la iglesia y de forma privilegiada el aparato escolar). De acuerdo con Bourdieu “El sistema de enseñanza [...] contribuye sin duda a la devaluación de los modos de expresión populares, reducidos a la condición de ‘jerga’ [...] y a la imposición de la lengua legítima” (2008, p. 27). Como señalan Ferreiro y Teberosky (1979) “el rechazo lingüístico es uno de los rechazos más profundos y probablemente uno de los rechazos con mayores consecuencias afectivas [...] cuando se rechaza el dialecto materno de un niño, se lo rechaza entero, a él con toda su familia, con su grupo social de pertenencia” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 330). El rechazo lingüístico se constituye en uno de los principales obstáculos para el aprendizaje de la lectoescritura, una forma de violencia simbólica que impone a las niñas y a los niños nombres que los descalifican, los estigmatizan, como ignorantes, incultos, que “expulsan a los sujetos del sistema escolar [...] y contribuye(n) a producir analfabetas en lugar de alfabetizar” (De la Peza *et al.*, 2014, p. 122). Para concluir este apartado retomo la pregunta que se hace Butler “Si uno entra en la vida discursiva siendo llamado o interpelado en términos injuriosos, ¿Cómo podría ocupar la interpelación que ya lo ha ocupado a uno para dirigir las posibilidades de resignificación contra los objetivos de violación?” (2012, p. 182). Una pregunta que intentaremos responder más adelante.

IDENTIFICAR/ACTUAR: UN LOCUTOR DICE QUE

El segundo proceso de subjetivación, de acuerdo con Ricoeur, transita de la individuación a la identificación narrativa. Una de las formas del hacer es tomar la palabra “el que habla es un hacedor de discurso, es un actante [el cual] se identifica con su hacer” (1990, p. 85), el relato en primera persona es el mecanismo por el cual entramos de lleno en el terreno de la identificación, el yo se convierte en agente y en sujeto de su propia historia. Para Ricoeur en el estadio de la identificación se pasa de la pregunta ¿qué? se dice del sujeto cuando este es dicho, nombrado, a la pregunta ¿quién?, para distinguir entre las personas de quien se habla (él o ella), como sujeto del enunciado, y de quien es el que habla (yo, tú, él), como sujeto de la enunciación. La identidad del yo se constituye siempre en relación con un tú, quien toma la palabra como locutor “tiene de entrada un interlocutor” (1990, p. 75) concreto o imaginario.

Uno de los problemas de la enseñanza del español en los libros de texto mexicano, es la negación/ocultamiento del sujeto de la enunciación como sujeto singular a través del uso del impersonal “se dice” o de la tercera persona. Por ejemplo, el libro de español en la unidad ¡Leer obras de teatro! Sección 4, después de describir qué es una obra de teatro, en el segundo párrafo dice: “[se escribe] la obra pensando que será representada en un escenario frente a un público” (SEP, 2021, p. 161). La primera actividad ordena al niño las actividades que debe realizar:

1. En parejas, lean la obra de teatro *Hansel y Gretel* que se encuentra en su libro *Lecturas tercer grado* (páginas. 112-118).
 - a) Identifiquen a los personajes (quiénes actúan), los diálogos, (qué dicen) y las anotaciones (indicaciones de cuándo, dónde y cómo lo dicen). [...] (2021, p. 161).

Cabe hacer notar que entre paréntesis dice “se escribe”, ya que al usar la tercera persona del singular se oculta a la persona que lo escribió. Este hecho tiene especial importancia en la medida en que uno de los problemas que presentaban los estudiantes de primer ingreso a la universidad, era la imposibilidad de identificar al sujeto de la enunciación y distinguirlo del sujeto del enunciado, lo cual les impedía comprender el texto leído. Al no identificar al sujeto de la enunciación como interlocutor, tampoco podían reconocerse a sí mismos

como destinatarios/interlocutores del texto leído, sujetos activos capaces de posicionarse críticamente frente a la palabra del otro. (De la Peza *et al.*, 2014).

El uso del impersonal, “se dice” se agrava por al hecho de que el libro de texto de tercer grado no cita al autor del cuento “Hansel y Gretel” (J. Grimm & W. Grimm, 2019)³, se oculta el origen particular del texto, situado históricamente, se universaliza y se instituye como discurso del poder. Una lectura crítica reclama la identificación de las condiciones sociohistóricas de producción del cuento: quien lo escribió originalmente, en qué época y lugar y a que interlocutores estaba dirigido y cómo, gracias a la escritura y al descubrimiento de la imprenta, ese cuento llega hoy a sus manos, después de un largo proceso editorial. Ese texto, originalmente oral, ha sido transformado por distintas personas innumerables veces para ser adaptado al teatro, al cine, a la televisión, a distintos géneros discursivos. En este caso, los niños son invitados a realizar una nueva adaptación del cuento a una obra de teatro con personajes que actúan aquí y ahora, frente a un público en un escenario.

El desconocimiento del autor, es decir, que un texto ha sido escrito por alguien en un tiempo y lugar específico y dirigido a ciertos destinatarios en particular, se convierte en una voz en tercera persona, un discurso que oculta su origen y se presenta como si fuese universal (sin serlo), se instituye como la voz del poder. No casualmente, se ha establecido como parte del sentido común que “Hansel y Gretel” es un cuento de la “literatura universal” para niños, de modo que los relatos tradicionales de distintas regiones “europeas” se ofrecen al mundo ocultando su origen, local, particular, muchos de ellos siguen difundándose adaptados al cine por Walt Disney. Por medio de los cuentos infantiles se crea la idea de que la lengua y la cultura, vienen de otra parte: “de ese lugar lejano [...] extraño, fantástico y espectral que es la metrópoli” (Derrida, 1997, pp. 60-62). Europa para algunos, la Ciudad de México para otros, se constituyen en esos lugares imaginarios, deseados e inaccesibles, con los cuales existe una distancia irreductible.

Para desarrollar una lectura crítica, sería necesario “provincializar europa” en el sentido de Dipesh Chakrabarty, es decir, particularizar a la Europa imaginaria “que el imperialismo moderno y el nacionalismo (del tercer mundo)

³ Cuento tradicional alemán, publicado en una recopilación de *Cuentos de la infancia y el hogar*, editada por los hermanos Grimm entre 1812-1815.

ha hecho universal mediante la acción conjunta del esfuerzo y la violencia” (2008, p. 75). Un proyecto que supone “considerar lo moderno inevitablemente impugnado [...] para que el mundo pueda imaginarse, una vez más, como radicalmente heterogéneo” (2008, p. 80).

Es importante que las y los niños se pregunten e investiguen ¿cómo es que llegó ese cuento hasta aquí y ahora?, ¿cuál es la distancia de ese cuento en el tiempo y en el espacio?, ¿cuáles son las características del entorno en que fue escrito?, ¿ese cuento puede seguir diciéndoles algo a las niñas y los niños de hoy?, ¿qué significan Hansel y Gretel aquí y ahora para ellas y ellos como niñas y niños mexicanos?

Para que puedan tomar conciencia de su propio lugar habría que preguntarles a las niñas y los niños cuáles son las diferencias entre lo que dice el cuento escrito en aquel tiempo y lugar, y cómo sería un cuento narrado hoy, aquí y ahora si ellos lo escribieran. Cómo se llamarían los protagonistas, cómo sería el entorno y preguntarles si hay bosques en su comunidad, o si hay magueyes o milpas, o calles con coches y semáforos. Si el tema central del cuento es el miedo, entonces ¿cuáles serían los miedos de las niñas y los niños de hoy?, ¿qué es lo que les da miedo?, ¿las brujas, los monstruos, los extraterrestres? O ¿perderse en la ciudad, en el campo, la muerte o el abandono de sus padres?

Los libros de texto hasta ahora habían estado centrados exclusivamente en “qué se dice” y “cómo se dice”. Sin embargo, los nuevos libros de español de tercero y cuarto grado son el resultado del trabajo colectivo y participativo de los maestros que atendieron a la convocatoria de la SEP para realizarlos. Las unidades fueron realizadas por distintas maestras y maestros, ilustradoras e ilustradores y el libro da cuenta de ello señalando la autoría de cada unidad. Como parte del trabajo crítico y reflexivo, niñas y niños, con la ayuda de sus maestras y maestros, deben reconocer la marca de autor, la firma de cada una de las unidades y reconocer al sujeto de la enunciación; es decir, no solo qué dice sino quién lo dice y desde dónde lo dice: su experiencia como maestra o maestro, mujer u hombre que habita en una comunidad, en un estado de la república.

Un elemento fundamental del aprendizaje de la lengua escrita es reconocer que todo discurso escrito o dicho, ha sido enunciado por alguien, una persona singular como ellos mismos, una maestra o maestro, una escritora o escritor, una poetiza o un poeta, una niña o un niño, y está dirigido a un público infantil, juvenil, al público en general, o a quien le pueda interesar. Y que gracias a

la escritura el texto se separa de quien lo escribió y puede viajar en el tiempo y en el espacio, y llegar a sus manos, pero guarda las marcas de su origen. Los textos como los sujetos que los han escrito tienen su historia, una historia que es necesario reconocer a través de las marcas de enunciación que quedan inscritas en el enunciado, impresas en el libro.

Un aporte sustantivo de la lingüística estructural al psicoanálisis, la psicología, la sociología y la política es la función de los pronombres personales en la constitución de los sujetos. Desde el punto de vista de Émile Benveniste “es en y por el lenguaje” como los seres humanos “se constituyen en sujetos”. (1975, p.180). En ese sentido la lengua ofrece un suelo común a cada uno de los hablantes, un marco que, no solo impone una estructura y nos obliga a decir de algún modo, sino que también abre la posibilidad de conocer las experiencias de otras personas, y, sobre todo, de organizar en una historia la multiplicidad de acontecimientos de la vida de cada uno de nosotros, nuestras opiniones, sentimientos y actitudes, cuando tomamos la palabra y decimos yo.

El proceso psicoafectivo de conformación de la identidad del niño se da a través de la adquisición de la lengua materna, como señala Dolto “el yo gramatical (es decir: yo quiero, yo no quiero) aparece en ciertos niños [...] alrededor de los tres años” (1990, p. 92).

Al ocupar el lugar del yo que la lengua abre para ser ocupada por cualquiera como señala Ricoeur, el yo “es un término viajero que cambia de atributivo cada vez que alguien se apodera de él y se lo aplica a sí mismo [...] el yo [...] sigue siendo un término vacante en virtud del cual quienquiera que se apodera de él se apodera de la lengua haciéndola suya” (1990, p. 77). En ese sentido, las niñas y los niños pueden apropiarse de ella y decir “yo digo que”, “yo hago”, “yo pienso”, “yo creo”, “yo quiero”, “yo puedo” y de ese modo tomar el lugar del sujeto de la acción del verbo e inscribirse en la historia de su familia, de su comunidad y de su país como sujetos de su propia historia. La primera persona del singular como dispositivo del lenguaje, permite a las niñas y los niños, no solo apoderarse de la lengua entera como lengua propia, sino a hacer uso de esa palabra que es de todos, hacerla suya y convertirse en sujetos de su discurso ya sea oral o escrito. La primera persona del singular es la condición misma de la identidad de las niñas y los niños como sujetos con derecho a la palabra, es “la capacidad del locutor de plantearse como sujeto”, es decir,

“la unidad psíquica que reúne y asegura la permanencia de la conciencia [...]” (Benveniste, 1975, p. 181).

IMPUTAR/PROMETER, “UN SUJETO RESPONSABLE SE DICE”

La tercera transición a la que se refiere Ricoeur (1990) se expresa en los pronombres reflexivos. El yo, además de expresar la identidad de un sujeto, fulana o fulano de tal, remite a una condición existencial que compromete al sujeto consigo mismo a través del sí mismo. El yo se sitúa en el mundo a través de la valoración de sí mismo frente a otros individuos (humanos y no humanos), frente a la naturaleza y frente a las cosas. El lenguaje establece el fundamento de un umbral ético, desde el cual nos identificamos con nosotros mismos y nos oponemos unos a otros mediante operaciones ideológicas. De acuerdo con Valentín Volóshinov (2009) la palabra siempre nace valorada por los sujetos inscritos en una comunidad de hablantes. Las ideas no son entidades abstractas que existan en la mente, anteriores a la palabra. Las ideas son palabras que se interiorizan en el proceso de aprendizaje de la lengua materna.

Los sujetos se relacionan con los objetos y con los otros a través de valores que se formulan en la lengua a través de juicios y expresiones modales. Esos valores se expresan en términos de preferencias: “preferir algo a algo [...] es poner algo por encima de algo, en ese sentido toda preferencia implica una operación jerarquizante [...] una estructura fundamental por la cual las propias significaciones de una comunidad histórica revisten una función ideológica [...] construida en lenguaje” (Ricoeur 1990, p. 88).

De acuerdo con Ricoeur

la evaluación de sí mismo que acompaña a toda evaluación descansa en un sentimiento fundamental, la estima de sí, la cual me hace decir, a despecho de todo: antes de no ser vale más que yo sea [...] Aquí más que en ninguna otra parte, la relación con el otro es originariamente correlativa de la relación con, sí mismo (1990, p. 88).

En ese sentido ¿qué sucede cuando las niñas y los niños han sufrido la violencia simbólica del rechazo lingüístico antes mencionado?

La violencia simbólica que han sufrido ha generado una identidad trastornada, devaluada. Para Derrida (1997), la especificidad de la identidad del sujeto no-occidental radica, no en una riqueza o una potencia identitaria, sino en un “trastorno de la identidad” (p. 28). Una identidad que se define negativamente en relación con el otro de “occidente”. En el proceso de alfabetización /castellanización el Estado mexicano ha exigido, por un lado “la identificación” de las y los niños “con el fantasma normativo” constituido por el español de las clases dominantes como lengua legítima y por el otro “la desidentificación” de las y los niños “con la abyección”, personificada por las lenguas originarias y los modos de hablar el español de las clases populares. De acuerdo con Butler (2012, p. 20), la constitución de la identidad de los sujetos se produce en un movimiento concomitante que ordena, clasifica y distingue a los sujetos “normales” de los sujetos “abyectos” como aquellos que se ajustan de aquellos que no se ajustan a las normas de la “cultura occidental”, “moderna”, como “imperativo” nacional. Ese sujeto a quien se le ha atribuido la condición de abyección a través de nombres como “premoderno”, “salvaje”, “ignorante”. Como señala Frantz Fanon en su libro *Piel negra, máscaras blancas* (2009) quien “posee el lenguaje posee por consecuencia el mundo que expresa e implica ese lenguaje” sin embargo, “todo pueblo colonizado, es decir todo pueblo en cuyo seno ha nacido un complejo de inferioridad debido al entierro de la originalidad de la cultura local, se posiciona frente al lenguaje de la nación civilizadora, es decir de la cultura metropolitana” como inferior (2009, p. 50). El colonizado sentirá que ha escapado a la condición de “salvaje” en la medida en que se haya desidentificado de su cultura y haya hecho suyos los valores de la metrópoli occidental. El proceso de alfabetización/castellanización, en términos de Fanon (2009), ha generado un complejo de inferioridad en el sujeto colonizado con graves consecuencias en la posibilidad de la constitución de sujetos responsables, seguros de sí mismos, que participen activamente en la vida pública.

Valorarse a sí mismo es la condición de posibilidad de valorar al otro, como señala Ricoeur “la estima del ajeno y el intercambio de estimas en alteridad son operaciones originariamente conjuntas a la estima de sí” (1990, p. 88) y están construidas en lenguaje como lo demuestran los actos ilocutorios como el juramento o la promesa. Prometer es comprometerse a cumplir con la palabra dada cueste lo que cueste, “es colocarse a sí mismo bajo la obligación de hacer lo que

se dice” (1990, p. 89), como se expresa en el lenguaje cotidiano de las niñas y los niños cuando dicen, “te lo juro” o “palabra de honor” para garantizar lo que dicen como verdadero. El juramento y la promesa son obligaciones adquiridas frente al otro y tienen como testigo al grupo, la comunidad, o a una sociedad dada. En lenguaje común “tener palabra” significa que la persona es una persona de confianza, con sentido ético y comprometida políticamente. Si esto es así, entonces ¿cómo podemos formar sujetos activos capaces de valorarse y expresarse a sí mismos en lo que son y posicionarse frente al mundo, valorar lo que les rodea, jerarquizar lo bueno y lo malo, comprometerse frente a los demás y respetar las opiniones de los otros, si la escuela les devuelve una imagen devaluada de sí mismos, de su cultura que se expresa en su lengua, su forma de hablar y la de su familia?

REFLEXIONES FINALES

En la lucha contra el analfabetismo producto del colonialismo contamos con la capacidad innata del lenguaje con la que las niñas y los niños aprendieron a hablar su lengua materna antes de ingresar a la escuela. El sistema escolar debe partir de ese conocimiento fomentando en ellas y ellos el amor a sí mismos y a su comunidad, respetando sus culturas, sus lenguas y sus formas de hablar como igualmente legítimas a todas las demás formas del habla del español y las 67 lenguas originarias consideradas por la ley como lenguas nacionales, incluyendo todas sus variantes.

Poner en el centro de la educación a las niñas y los niños significa partir del conocimiento de su propia lengua y forma de hablar; valorar su inteligencia y capacidad de aprendizaje; reconocerlos como sujetos que han sido nombrados de algún modo, y la seguridad de que ellos pueden diferir de esos nombres que les fueron impuestos. Favorecer la reflexión para que reconozcan y narren sus experiencias personales y colectivas; expresen sus sentimientos, ideas y opiniones respecto al mundo a través del lenguaje oral y escrito. Que reconozcan a esas lenguas que vienen de afuera y que son de todos. Que cada lengua es también su lengua y que se la pueden apropiar plenamente porque tiene un lugar para ellos, ese lugar es la primera persona del singular: yo. Que los niños tomen conciencia, que por medio de la apropiación de la lengua oral

y escrita se valoren y valoren a los demás, a la naturaleza y al resto del mundo, porque es por medio del lenguaje que ingresan a la vida social como sujetos responsables de sus actos frente a los otros: su familia, sus amigos, su comunidad y también con los extraños.

La formación de sujetos libres y con plenos derechos y responsabilidades implica el uso de la palabra oral y escrita, lo cual requiere de la escuela:

1. Impulsar la reflexión crítica –entre autoridades, maestros y alumnos– que permita tomar consciencia y desmontar las tácticas y estrategias heredadas del colonialismo mediante las cuales la escuela ha impuesto el español como lengua del amo y despojado a las niñas y los niños de sus lenguas y sus culturas, reduciéndolas al silencio o haciéndolas inaudibles, impidiendo con ello cualquier posibilidad de construir sus propios relatos, sus propias memorias y de apropiarse plenamente de sus lenguas y del español, oral y escrito.
2. Deconstruir el mito de la “lengua materna” como propiedad, natural, intrínseca y, por lo tanto, reconocer el carácter político de la apropiación/expropiación de las lenguas.
3. Reapropiarse tanto de las lenguas indígenas como del español en condiciones de equidad.
4. Fomentar el plurilingüismo en el espacio público y en los espacios escolares y reconocer en el español mexicano las palabras, expresiones y musicalidad que heredó de las distintas lenguas indígenas.
5. Impulsar el aprendizaje del español oral y escrito (e incluso el inglés) ya no como la lengua del amo, sino como un don. El don de la lengua, el don de la palabra, que consiste en recibir esa lengua “que está en el otro, viene del otro, es *la* venida del otro [...]” (Derrida 1997, p. 109) como promesa, la promesa de que “hay lengua” y puede ser apropiada, aunque nunca totalmente.

Una política lingüística incluyente significa transitar del monolingüismo, impuesto por el poder colonial, el cual consiste fundamentalmente en “reducir las lenguas al Uno, es decir, a la hegemonía de lo homogéneo” (Derrida, 1997, p. 58), al multilingüismo que reconozca y fomente la pluralidad de las lenguas.

Apropiarse de la lengua implica plegarse a ella –ya sea el español o una de las 67 lenguas indígenas nacionales–, el plurilingüismo permite darle, desde la traducción a otras lenguas, lo que esta no tiene, transformar las lenguas desde adentro, hacerlas hablar de otro modo, llevarlas al límite, hacerlas decir lo indecible. Ampliar, desde dentro, las posibilidades del decir, multiplicar los sentidos. El acceso pleno al español oral y escrito, a las lenguas originarias, y a cualquier otra lengua, es un derecho, el derecho a la palabra y al pensamiento crítico.

REFERENCIAS

- BENVENISTE, E. (1975). *Problemas de lingüística general*. Siglo XXI.
- BUTLER, J. (2012) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Paidós.
- BOURDIEU, P. (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal.
- CHAKRAVARTY, D. (2008) *Al margen de Europa*. Tusquets.
- DE LA PEZA, M. Y RODRÍGUEZ TORRES, L. (2011). Políticas de la lengua en México: del plurilingüismo y la multiculturalidad al monolingüismo, en M. Nuñez y J. Rienda (Coords.) *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro*. Sociedad de Didáctica de la Lengua.
- DE LA PEZA, M., RODRÍGUEZ TORRES, L., HERNÁNDEZ, I., Y RUBIO, R. (2014). Evaluación de competencias de lectoescritura en alumnos de primer ingreso a la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. *Argumentos*, 27(74), 117-149.
- DERRIDA, J. (1997). *El monolingüismo del otro*. Manantial.
- DOLTO, F. (1990). La aparición del yo gramatical en el niño, en *Sobre el Individuo. Contribuciones Al Coloquio de Royaumont*. Paidós.
- FANON, F. (2009) *Piel negra mascarar blancas*. Akal.
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- GRIMM, J. & GRIMM W. (2019). *Los cuentos de los hermanos Grimm tal como nunca te fueron contados*. Oficina de Artes y Ediciones.

- JITRIK, N. (1984). *La lectura como actividad*. Premia Editora.
- RICOEUR, P. (1990). Individuo e identidad personal, en *Sobre el Individuo. Contribuciones Al Coloquio de Royaumont*. Paidós.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2021). *Lengua Materna. Español. Tercer Grado*. México.
- VOLÓSHINOV, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Ediciones Godot.

II
**ACCESO A LOS RECURSOS
EDUCATIVOS, DESAFÍO PARA
LA INCLUSIÓN SOCIAL**

ACTORES DEL MUNDO DEL LIBRO: EDUCACIÓN Y EDICIÓN

SOFÍA DE LA MORA CAMPOS

LIBRO, EDICIÓN E HISTORIA

La historia del libro pone de manifiesto una línea del tiempo en la que se hace evidente la necesidad de preservar la palabra, la idea, el deseo, el placer... es un complejo muestreo de soportes y tecnologías que reflejan entornos sociales y recursos culturales de cada época, tiempo y momento que comprenden condiciones ideológicas, políticas, educativas y económicas.

Todo ello da muestra de los actores que intervienen en el libro y, con ello, a los contenidos y su lectura. Cada libro, con su objetivo, razón e historia, es producto del entramado de la autora/autor con su lectora/lector en un ecosistema que va desde la creación hasta la apropiación mediada por quienes le dan sentido como objeto cultural. Diferentes autoras y autores han abarcado el tema del libro desde la lectura y la escritura (Chartier, 1993 y 2009; Cavallo y Chartier, 1998); los espacios del libro y la lectura en la actualidad digital (Darnton, 2003, 2008, 2009/2010); el acercamiento a la historia de la escritura (Pérez, 2006); sin descartar aquellos que permiten comprender la historia que articula y motiva el estudio de las competencias con las que se asocia.

Entonces, el libro creo que es un invento que facilitó la comunicación de uno hacia millones que, por supuesto, a veces no hay el reflujo de ida y vuelta, porque uno

puede hablar con desconocidos, leyendo un libro puede dialogar con quienes ya murieron hace mucho tiempo o puede hacerlo con alguien que está a miles de kilómetros de distancia. Creo que es la única posibilidad, sería bueno también tener el flujo de regreso para que uno se retroalimentara con las experiencias y las formas de leer de los demás (Zavala, 2012, 09m27s).

Etimológicamente la palabra libro proviene del latín “liber” cuyo acusativo es “librum”, corteza interior de los árboles, material usado para escribir antes del papiro. Hoy, con la coexistencia del libro en papel y el digital se le da un sentido más allá de la materialidad definiéndolo desde el uso y lo figurativo que representan. Más de cinco mil años y la historia del libro no acaba: “Habrá siempre una misión para este práctico medio de comunicación que posee la ventaja esencial sobre todos los demás de no ser el pasajero como ellos, sino perdurable depósito de pensamientos y saberes, acciones, sentimientos y fantasías de la humanidad, siempre dispuesto a abrirse al mundo” (Dahl, 1999, p. 292). De allí que el recorrido por diversos hilos de la historia del libro, como el soporte que entreteje a la lectura con la escritura en un contexto determinado, le da consistencia a los procesos de construcción del sujeto que abona a la cultura del conocimiento (Godinas, *et al.*, 2017; Granados, 2017), considerando que se refiere a la capacidad de sistematizar su interacción con el entorno, como una necesidad vital.

Los distintos formatos y soportes muestran que el registro ha sido central y, quienes han intervenido, han influido en esa narrativa del conocimiento. Para los escribanos y los copistas, por ejemplo, la escucha los llevaba a su propio lenguaje; no necesariamente era la palabra dicha, sino la interpretada o la copia de la figura de la letra aprendida, lo cual provocaba la ruptura de lo escrito en el original hacia la constitución de un soporte distinto (Vygotsky, 2015). En particular, la historia del libro en México remonta a diferentes escenarios socioculturales y políticos enmarcados por el colonialismo hasta hoy vigente. Esto se observa en el desarrollo de la industria editorial aunado a las condiciones de sus actores (autoras/es, editoras/es y lectoras/es) en un marco de acciones desde el poder público que recae en la estructura educativa, con la producción de contenidos y de espacios de encuentro de la lectora o lector, y su libro (librerías, bibliotecas y ferias).

SOPORTES Y HERRAMIENTAS

El reconocimiento de la participación transversal de los actores que intervienen es resultado de esa historia; la cual refleja la necesidad intrínseca de trascender. Esto conlleva a procesos comunicativos que se adaptan principalmente a las exigencias del contenido y a la naturaleza del texto, así como a los recursos tecnológicos disponibles. De esta manera, se consolida el núcleo autora/autor-editora/editor-lectora/lector, en el que el proceso articulador de escritura-edición-lectura se ajusta tanto a las particularidades del contenido como a las herramientas que facilitan su desarrollo y difusión, lo que permite la interacción entre forma y fondo que busca la apropiación lectora. Visibilizar y recorrer su significado es explorar cada pieza del conocimiento, de la vivencia y la forma de ver y dialogar con el mundo. Esto, obligadamente, permite observar el cambio constante y necesario del mundo editorial que responde a los procesos del lenguaje, de la expresión y de recursos que permitan darle sentido a la construcción de la voz autoral y a las demandas lectoras. En este ecosistema, los innumerables cambios de paradigma han hecho que el libro, como objeto cultural, permita y acepte las continuas incidencias determinadas por condiciones sociales y educativas. Es por ello que los actores que le dan vida al proceso del libro perciben y accionan sus saberes, estrategias, técnicas y herramientas, para que la forma dialogue armoniosamente con el contenido autoral en búsqueda de la apropiación lectora.

El libro, físico o digital es un objeto cultural que incorpora al proceso de vinculación con la palabra: la idea, el sentimiento, el conocimiento; con el papel, la tinta, la caja tipográfica, la pantalla. Es integrador de procesos, actores y agentes; promotor del diálogo, disciplinario y multidisciplinario; un pretexto, un provocador que activa y sintetiza lo que el pensamiento procesa. Asocia la escritura con la lectura, a la autora y al autor con la lectora o lector, a la maestra o maestro (docente) con la alumna o alumno (estudiante), y también articula desde lo social hacia lo educativo cultural. La visualización de todo este complejo hábitat resulta indispensable para indagar y explorar las posibles relaciones y diálogos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el proceso cultural del libro. Cabe señalar que es aquí donde están presentes, por un lado, el trinomio de las llamadas competencias de lectura, escritura y oralidad, insertado en los procesos de alfabetización, formación y literacidad.

Por otro lado, los actores y agentes que constituyen un discurso sustentado en el proceso cultural editorial, aunado a las relaciones y espacios que permiten el tránsito del libro y la lectura, con lo que obtienen un *capital cultural* en un campo social determinado por las demandas del conocimiento (Bourdieu y Wacquant, 1995).

LIBRO Y LECTURA: PROCESO FORMATIVO

La importancia de observar y analizar los entramados para la construcción de la cultura lectora y editorial abre la posibilidad de incorporar diferentes actores al proceso de las políticas educativas. Visibilizar las acciones que contribuyen con su intervención, como son el acompañamiento desde el conocimiento profesional y académico, permite ir más allá de la mera condición de fabricación mecánica a lo que se les asocia en primera instancia, es decir, la producción del libro como un objeto/producto para su resguardo y categorizarlo solo como objeto con valor mercantil; pero esto va más allá, al colocar la relación actores y agentes ante un discurso cultural.

En las últimas décadas esta situación se ha transformado con el análisis crítico de las condiciones del ecosistema del libro y la lectura, a partir de las tensiones que se da con la articulación de las competencias sociales y educativas, lo que permite el tránsito hacia la adquisición, generación y transmisión del conocimiento. Las competencias de la lectura-escritura están asociadas con el *habitus*, en tanto que es una predisposición conformada por un *capital social* de cada agente en su entorno familiar y escolar, lo que posibilita o limita una transformación hacia un *capital cultural* vinculado a disciplinas y espacios institucionalizados (Bourdieu, 2008).

Así que, la historia del libro –del pensamiento– es estructurante y le da sentido a dichas competencias que rebasan al currículo escolar y académico, al vincularlas al entorno sociofamiliar y cultural de cada individuo y de sus colectivos. Esto ha sido motivo de innumerables acercamientos a referentes en la literatura e impulsa la visibilidad a la trayectoria autoral, al papel de la editora o editor como el puente con lectoras y lectores, aunado a diversos profesionales como correctoras/es, ilustradoras/es, tipógrafas/os, impresoras/es,

libreras/os y bibliotecarias/os, entre muchos otros, quienes son parte de esa narrativa del libro, cómplices de la escritura y constitutivos de la comunidad lectora. La actualidad del libro digital permite reconocer que el contenido se edita en otros formatos que se disponen para la lectura, a través del soporte o dispositivo elegido por cada lector en la búsqueda de experiencias, formas de apropiación o de consulta (Gil y Rodríguez, 2011).

Es posible afirmar que los avances de la tecnología digital parecen incorporar y ampliar la comunidad lectora por las posibilidades de acceso, de inclusión del lenguaje, de usos de procesos para apoyo a ciertas limitaciones corporales de acercamiento a contenidos; así como espacios naturales de resguardo de información bibliográfica como una ruptura de fronteras. Esto ha llevado a la apertura e incorporación de actores con propuestas y con miras a diversos soportes editoriales y medios comunicativos, los cuales permiten la reflexión a partir de la identificación y el diálogo. Asimismo, se plantean modos de aprender desde la visión y el cambio hacia el paradigma digital, lo que incluye instrumentos cognitivos para la escritura y la lectura; así como un acercamiento a la e-literatura y la e-lectura, hipertextualidad, narrativas transmediales y diseño multitransmedial, considerando que es un proceso complejo que va más allá de los recursos hacia el uso, la apropiación y la explotación que favorezca la construcción de la cultura lectora y de un diálogo con los procesos de producción y desarrollo editorial.

Partiendo de esa mirada conceptual, el acercamiento a contenidos disciplinarios, en todos los niveles escolares (básico-superior), permite la vinculación del lenguaje, los conceptos y los discursos. Las relaciones con los diferentes actores del libro y espacios editoriales que lo determinan están desarticulados y fragmentados, lo que perjudica el desarrollo de competencias, indispensables para la construcción y producción de ideas, el posicionamiento crítico lector y la expresión en un entorno social, educativo y profesional determinado (Chartier, 2004, Freire, 2003, Ferreiro, 1997 y 2002, Ferreiro y Gómez, 1982). Indispensable ofrecer visibilidad a la inevitable y cotidiana intervención de actores en la selección de contenidos, en la construcción autoral, en la conformación del texto (legibilidad, estructura, formatos), las estrategias comunicativas y de audiencia, ente otros múltiples aspectos que determinan la formación de comunidades lectoras.

El proceso del libro, su lenguaje, su forma, su sentido y su significado, recae en la construcción de la idea, observada desde el discurso en un contexto determinado por la disciplina, las motivaciones y las necesidades que sintetizan y constituyen la figura autoral. Este se consolida al permitir que tome sentido en el tránsito del proceso editorial, un camino que se elige para establecer una forma que permita la legibilidad y se consolide la literacidad desde una condición alfabetizadora inicial (Martínez, 2015; Vom Hau, 2009).

ACTORES DEL PROCESO EDITORIAL

El/La autor/a, el/la editor/a y el/la lector/a le dan sentido a la página, al texto, con formas y contenidos que son atrapados por una caja, se convierten en un dibujo tipográfico en un fondo de papel o una pantalla, no es solo una mancha, es el recorrer de la mirada por colores y olores que son soportadas en lo que definimos como un libro. Estos actores, sujetos y agentes, con su voz y su palabra, emergen desde la condición profesional, le dan sentido a la complejidad del quehacer editorial y que, a su vez, son acompañados por otros: el/la traductor/a, el/la corrector/a, el/la ilustrador/a, el/la diseñador/a, el/la tipógrafo/a, el/la promotor/a, el/la impresor/a, el/la formador/a, el/la ingeniero/a web, el/la librero/a, el/la bibliotecario/a, el/la distribuidor/a... unos más visibles que otro/as, con formas particulares de relacionarse y coadyuvantes en beneficio de un texto, una lectura, un disfrute o una respuesta a la pregunta formulada o no. En realidad, en la comunidad lectora no hay sujeto que no pueda ser actor o agente del discurso del libro y sus contenidos.

Cada texto es una historia y se colectiviza por el intercambio de experiencias desde diferentes *cuerpos textuales* –aquello que integra orgánicamente a la lectura, la escritura y la oralidad, articula las demandas del deber con las del placer del conocimiento y de la experiencia cultural–, su interpretación desde el lugar que se ocupa: contexto y disciplina. Una lectura, una escucha, en el silencio lector o la oralidad compartida. Las diferentes experiencias editoriales hacen que cada actor aporte una visión, lo que proyecta desde la complejidad de la figura de lo profesional y da fe de que cada libro sea “único”. A su vez, establece el diálogo con *actores* (quienes están presentes en la actividad profesional) y *agentes* (quienes le dan sentido al libro al generar condiciones para

su ejecución y visibilidad) desde diversas perspectivas disciplinarias, para la conceptualización analítica de la escritura, la lectura y la edición. Esto conlleva a una relación discursiva transversal de la profesión con ejes temáticos que se demandan y se sustentan en la movilidad y las necesidades que emergen del libro como detonador.

El reconocimiento de los actores y agentes del libro y la lectura conlleva acciones de profesionalización como un proceso indispensable y permanente. Es allí donde confluyen propuestas académicas, profesionales y de capacitación (cursos, talleres, seminarios, especializaciones, diplomados, grados y posgrados) que apoyan cotidianamente a que la actividad editorial se mantenga con la calidad necesaria, la actualización y reinterpretación de perfiles profesionales en una sociedad siempre cambiante. El libro, la edición, lectoras y lectores son el reflejo de procesos educativos y culturales, que convocan a diversos actores que responden al uso de herramientas y técnicas editoriales; así como a quienes aportan visiones disciplinarias que permitan la construcción de la cultura editorial desde el pensamiento sociológico, histórico, lingüístico, semiológico y retórico, por señalar solo algunos.

Los caminos de la *autoría* son posiblemente inciertos, pero el acompañamiento editorial es necesario. La soledad de quien escribe es una imagen romántica que es testimonial del silencio con el teclado y la inspiración de escenas, palabras, conceptos, enunciados... pero, en realidad, es producto de una experiencia, reflejo de la lectura, del intercambio de las imágenes creadas y del conocimiento disciplinario. Un/a autor/a es un/a lector/a, es parte del ecosistema del libro con su escritura, idea y pensamiento al ofrecer una estructura discursiva que será intervenida por la mirada de quienes permiten el tránsito desde el original hasta el libro impreso o digital, publicarlo, hacerlo público, desprenderse, para la apropiación de las lectoras y lectores.

Es socialmente reconocido que la autora o el autor es el punto de partida de toda obra al concebir una narrativa en la que busca dialogar; ofrece una representación del pensamiento o experiencia literaria.

Básicamente el autor es un creador, esa es la premisa, un creador que a partir de las imágenes y de las palabras va generando una obra, en literatura son las posibilidades que se tienen como autor, en buscar el cauce que puede ser a través de la novela, puede ser a través del cuento, de los poemas, de la obra de teatro, en fin

cada autor, poco a poco, va definiendo sus capacidades, es un asunto que se va aprendiendo, que se va descubriendo (Reyes, 2012).

Existe una figura que busca interlocutores que permitan el paso hacia la publicación y es *la o el agente literario*, quien, como profesional del ámbito editorial, representa y media entre autora o autor-editora o editor. Ofrece su perspectiva lectora y estrategias para la búsqueda de contenidos, ubica líneas editoriales adecuadas, garantiza los derechos y, con ello, el encuentro lector. Es importante ubicarla, ya que se ocupa de ejecutar o revisar los contratos desde el marco legal y posee un amplio conocimiento del mundo editorial, lo que le permite orientar el trato de la autora o autor con la editorial, promoviendo el mejor camino para el proceso y encuentro con las y los posibles lectores.

Las editoriales confían en su criterio y, gracias a ello, se va construyendo un discurso a partir de lo seleccionado y su canalización para la edición y difusión. Los especialistas en este tema, en algunos casos asociados a *sociedades de gestión colectiva*, orientan a la autora o autor y a la editora o editor, a cumplir con la normatividad, contratos y todo aquello que permita la adecuada circulación de los contenidos. En ocasiones, las editoriales tienen gerentes especializados en la venta de derechos para la edición en otros países y la compra de textos en otro idioma para su posible traducción, es allí donde colocamos a la traductora o traductor, una figura central aunque poco reconocida, como un agente autoral de la obra.

Yo siempre hago la distinción entre el castellano, que es mi lengua materna, y el alemán, que es mi lengua paterna, entonces hablo del padre y la madre que son los dos elementos fundamentales en la formación lingüística de cualquier ser humano, cuando coinciden los dos, pues eres monolingüe y no pasa nada, pero cuando eres bilingüe sí que se produce un fenómeno en el cerebro muy bonito, creo yo, por lo menos para mí, yo siempre lo he vivido así, que te permite saltar de una realidad a otra realidad sin caer en la fantasía, sin caer en sueños, sin caer en la distorsión, es decir, pasas de una realidad a otra realidad, que percibes como real, tan real como la otra, pero eres consciente que son distintas, y eso para mí es fundamental en el proceso de la traducción (Forés López, 2017).

Visualizar estos tiempos y condiciones editoriales en un texto, los primeros pasos para su publicación, permite reconocer el tránsito del conocimiento con toda la carga cultural, ideológica y educativa, así como analizar el acceso y la movilidad de ideas. El análisis sobre el proceso de traducción como componente de interpretación da sentido y significado a una obra, y permite profundizar en aspectos como el género textual, lengua y lenguaje, reglas gramaticales, convenciones estilísticas, entre otros.

La editora o editor comunica, transforma, concibe un texto como un producto terminado y lo organiza desde las tecnologías con las que cuenta y con miras a un mercado lector. Su finalidad es la transmisión de un producto cultural que va desde la creación autoral hasta la apropiación del contenido por la lectora y el lector. Detenta una función social al ser responsable de la edición del libro, ya sea en formato papel o digital; defiende los intereses de la y el autor, de la y el lector y del texto como una totalidad; visualiza el contenido, la forma, la función ética, estética o social que pueda llegar a cumplir una vez publicado. Es el profesional que, acompañado por una diversidad de actores, construye la arquitectura de un texto/libro.

Un editor tiene como tarea descubrir autores, temas y fórmulas editoriales, entendiendo esto como la manera de hacer los libros, por los formatos, por las colecciones y otras maneras de presentar los libros. [...] Es una figura profesional que representa un complejo haz de oficios y funciones, un eslabón fundamental en el circuito del libro (Anaya-Rosique, 2012).

La estructura interna del proceso editorial requiere de quienes realizan la gestión que permite fomentar un sistema de flujo administrativo y de producción, bajo conceptos y perspectivas que garanticen un control ágil, equilibrado y eficiente del proyecto. Michael Bhaskar (2014 y 2017) contribuye con la estrategia de observación y consolidación de proyectos editoriales en un marco de curaduría de contenidos para la proyección de los productos y sus actores.

Esto permite incorporar el concepto de objeto-mercancía con un valor que le da sentido al negocio de la industria editorial, donde confluyen una variedad innumerable de perfiles de los/as editores/as que se relacionan en un panel de conocimientos y experiencias que conforman una compleja *organización gremial* (cámaras del libro, asociaciones, redes, institutos, sociedades

de gestión colectiva). Todas ellas se han constituido para definir, expresar, promover y representar los intereses y las preferencias, desde la visión sectorial, del libro. En este entramado es posible encontrar, por un lado, el desarrollo de grandes transnacionales que acaparan una parte importante del mercado y, por el otro, un número creciente de editoriales independientes. Esto repercute en los procesos de apropiación lectora en los espacios educativos, así como en el acceso, definido desde algunas políticas de visibilidad, de contenidos y de experiencias lectoras sectoriales y globalizadas.

Los textos que se presentan pasan por diversas lecturas que posiblemente inicien con los/las *agentes literarios/as*, pero sobre todo por aquellos denominados dictaminadores (literarios, académicos o editoriales). Los cuales, desde su perspectiva disciplinaria o profesional, emiten una valoración de la obra con el objetivo de orientar a el/la editor/a y al comité editorial en la toma de decisiones, así como para el sustento y fortalecimiento del perfil y la línea editorial de sus colecciones. Es una apuesta, pero, a su vez, la carga social, educativa, cultural e ideológica que tienen el/la autor/a y su texto pueden ser determinantes, además de las consideraciones del mercado y la actividad financiera.

La decisión editorial, o lo que se entiende por este concepto, son los temas que abordará la editorial en su colección o en sus colecciones. Es muy diferente pensar en una editorial que trate temas de la coyuntura política o temas de economía, a una editorial que se dedica a hacer obras para niños. Una vez que se ha tomado la decisión de iniciarse en este negocio de los libros, la siguiente decisión, la más importante, será pues qué tipos de temáticas dedicaremos nuestros esfuerzos y, ello a su vez, traerá como consecuencia otra serie de decisiones (Vargas, 2012).

Cada libro tiene su ruta editorial, la bibliodiversidad es parte de ese encuentro individual de la obra y el/la lector/a. En ese sentido, encontramos un amplio abanico de propuestas editoriales que se han “clasificado” en la medida en que se analiza, además de lo definido anteriormente, la proyección para esa búsqueda-encuentro del/de la autor/a-editor/a. Hay editoriales que se clasifican como generales, literarias, académicas, de texto... y, con ello, un sinnúmero de posibilidades de contenidos y productos editoriales –libros, facsímiles, revistas, ya sean proyectos públicos o privados, con visión comercial o de acceso abierto–.

Estos elementos establecen fronteras que confunden tanto el valor del objeto mercantil, con el de un bien cultural educativo, como las funciones de incidencia en los procesos formativos o de enseñanza-aprendizaje; así como la conformación de competencias y experiencias lectoras con la del soporte financiero de una industria. En ese sentido es necesario aceptar las diferentes aristas que el libro incorpora. La bibliodiversidad, como lector/a, es apreciada al identificar desde la portada a los diferentes actores que intervienen y el valor que esto comprende. Una acción de inclusión en la construcción de una cultura lectora.

Hay un capítulo del Quijote donde el autor hace que un personaje recorra una imprenta, que sería digamos una editorial de hoy y al final del recorrido donde le va explicando paso a paso la manufactura del libro, todo el proceso editorial le pregunta y después de esto vuestra merced le parece poca cosa el trabajo que hay que hacer para hacer un libro, bueno eso mismo habría que preguntárselo a los lectores que desconocen todo este proceso, pero que disfrutan justamente de que haya tanta gente en la sombra que busque que él no se distraiga, que busque que él lea esa novela, ese texto erótico lo disfruté hasta sobre las páginas sin preocuparse de que hubo alguien que ideó un tamaño, una letra, un margen, etcétera (Zavala, 2012).

Entre los profesionales que conforman el proceso editorial, están los/las correctores/as de estilo, quienes, en principio, son los encargados de leer y releer cada párrafo para mejorar la expresión del autor/a, tanto en aspectos sintácticos como estilísticos, además de identificar errores ortotipográficos. Es un/a lector/a silencioso/a, pero indispensable. Aunque se dice que este oficio requiere sólidos conocimientos gramaticales, también exige dominio del estilo, atención al contexto y, por supuesto, su mejor aliado es el diccionario. Es un trabajo irremplazable porque ninguna máquina es capaz de respetar el estilo autoral ni el ajuste de significado de un texto.

El principal bagaje de un corrector de estilo es su cultura general, un corrector de estilo debe tener un criterio amplio para dudar siempre de lo que está leyendo, pero también para compararlo con lo que sabe y, entonces, tiene que buscar, tener muy buen oído, tener una excelente ortografía y eso es muy difícil porque la ortografía es una especie de memoria visual (García, 2013).

Analizar el quehacer editorial desde la corrección de estilo y sus etapas, permite observar la importancia que soporta la lingüística, como disciplina, (Van Dijk y Kintsch, 1983) junto a la normatividad del discurso para la solidez del texto a publicar, plasmado en la página. Evidentemente, los cambios del paradigma de la llamada página y los recursos tipográficos encausan a sistemas de diálogo con el lenguaje, las necesidades autorales y, fundamentalmente, con la garantía de la experiencia lectora.

Ese enlace con el/la diseñador/a editorial permite el diálogo entre forma y fondo, se pone en juego la sintaxis, el párrafo, los elementos para su legibilidad con el uso de recursos tipográficos y de conformación (página, caja, colores, tamaño, tonos, papel), que promueve la conceptualización de la composición, la formación y el metalenguaje que dichos profesionales desarrollan. En ese sentido, una misma publicación puede transmitir diferentes sensaciones a cada lector/a, por eso resulta tan importante conocer bien las características específicas de cada proyecto, es una construcción dialógica.

Diseñar sería en diseño editorial básicamente dar, construir el objeto, un objeto peculiar que es este objeto que contiene, dicho de esta manera, significativo y significado y que está articulado en sus diferentes etapas y procesos en búsqueda de este objetivo que, por supuesto no en todas las editoriales ni en todos los casos se tiene claridad, pero a mí me parece que la tarea de un buen trabajo de diseño es ese, es decir, crear las condiciones para que la transmisión y la comunicación de conocimientos y de expresiones y de sabiduría, llegue de manera correcta al lector (Muñoz, 2012).

Como también señala Jorge de Buen (2012), tipógrafo: “las palabras son así mismo imágenes, digamos el texto y en ese sentido la tipografía tiene que cumplir un papel muy importante dentro de la comunicación”. Así, el/la diseñador/a editorial hace uso de su profesión, de un saber histórico, técnico-instrumental que incide sobre la “vista”, la forma y el espacio de un texto, pero fundamentalmente sobre la mirada del/ lector/a. Además de la apropiación de tecnologías digitales que han obligado a este profesional a conjugar la creación artística con el manejo de diversos programas, con una visión distinta para la formación de páginas y el uso de recursos multimedia.

En el diseño editorial hay distintos colaboradores para una colección o un libro: los/las “portadistas”, los/las tipógrafos/as y los/las maquetadores/as o formadores/as. Este último es el que se encarga del formato final y de los elementos gráficos utilizando un *software* informático apropiado para el tratamiento gráfico. Sin considerarlo necesariamente un profesional del diseño, el/la ilustrador/a, en ocasiones como un coautor/a, es quien se dedica a dibujar escenas o situaciones que permitan transmitir un mensaje determinado sin que, necesariamente, medie el uso de la palabra.

En la realidad el ilustrador es un autor también de verdad, escritor e ilustrador, los dos autores. [...] texto es una palabra que viene de trama, de tejido, entonces es una palabra visual para hablar de palabras que son visuales también, yo siempre hablo que palabras e imágenes son la misma cosa, de verdad para mí. Entonces las dos como un fuerte aparato narrativo puede no decir lo mismo. Es como la música, como una polifonía por lo menos una polifonía de dos, en realidad mínimo de tres voces, porque el design del libro, la arquitectura, la ilustración y el texto verbal, si los dos, otros textos visuales (Mello, 2015).

La salida a un soporte ya sea físico o digital, hace contacto con un grupo de profesionales que aportan en el proceso y calidad; entre ellos, con una gran tradición, el/la impresor/a quien se hace acompañar por un grupo de técnicos que llevan el proceso desde la digitalización, las planchas, el encuadernado y el empaquetado para el proceso de comercialización, el encuentro con la lectora o el lector. Cabe señalar que con la presencia del libro digital se ha abierto el abanico de posibilidades de inclusión y posibles nuevos actores que intervienen/intervendrán para que se desarrollen y sean visibles los llamados formatos líquidos, lo que permite la apertura del proceso editorial desde su diseño, para aprovechar las ventajas que se ofrecen. Así que, la incorporación de profesionales de medios digitales es parte de ese diálogo del ecosistema y la cultura del libro, enriquecido ahora con la llamada Inteligencia Artificial (IA). Todo lo expuesto, a su vez, impulsa a estrategias comercializadoras complejas y con mayor diversidad para el mercado lector, siempre en movimiento. La cultura lectora tiende a ser hoy un aspecto relevante en las consideraciones desde el diseño, el soporte y, por ello, las líneas de distribución.

Las empresas comercializadoras son parte sustantiva de los agentes y requieren de visibilidad, es allí donde se construyen las rutas que el libro tomará para que tenga “un buen fin”. La razón de ser de estas empresas es mercadear el “producto”, en este caso, el libro, la revista... son las encargadas de ofrecer las condiciones de organización y gestión de movilidad a los puntos de encuentro lector. El/la distribuidor/a de libros hace contacto con editores/as, selecciona y busca el mejor punto de venta, los hace llegar a librerías, minoristas y tiendas en línea. Desarrollan el conjunto de actividades para cubrir las condiciones de espacio, tiempo, envío y materialidad, para integrar al mercado, la circulación y la comercialización de sus productos. Cabe señalar que existen, al interior de las editoriales, los/las promotores/as quienes representan a la empresa, publicitan y venden libros del catálogo a partir de establecer vínculos con distribuidores y, en algunos casos, visitan librerías especializadas, mayoristas, bibliotecas y escuelas, entre otros.

El lugar privilegiado de venta de todo producto editorial es la librería, ya sea física o digital. Tienen un diseño que involucra una arquitectura interior y mobiliario específico para lograr una experiencia favorable para la lectora o lector. El/La librero/a es el guía porque conoce ese producto cultural como un objeto de consumo. Ofrece al/a la lector/a, con diversas estrategias de mercado y de apropiación de contenido el título del/de la autor/a que busca y analiza las motivaciones de lectura de quien ingresa a la librería para brindarle asesoría. La profesionalización del/de la librero/a es necesaria ya que se requiere de un *capital cultural* que rebase la condición de vendedor.

En la profesionalización del librero tiene que recaer en el conocimiento puro, en los antecedentes históricos del libro, desde su formato hasta su contenido, pasando por actores, por su producción y por su venta. De tal manera que, el librero se requiere actualizar en una educación formal. No ha existido [en México] por muchos años, solamente existe en países como Alemania, Italia, Francia y un poco España, en América, solamente existe en Argentina y en Brasil, pero sin mucho impacto (Ahmed, 2013).

Claramente, las bibliotecas son un lugar apreciado y con una larga tradición por lo que representan y el papel que tienen en la historia. Los bibliotecarios, como actores del mundo del libro, seleccionan, gestionan y clasifican materiales

para que queden a disposición de los usuarios/lectores. Es con “el orden” que da la posibilidad de ofrecer protección, mantenimiento y conservación del estado de todos los materiales, incluso de factores externos tales como humedad, luz, roedores, u otros condicionantes (Chartier, 1992, 2017). El uso tecnologías digitales permite organizar y recuperar una gran cantidad de información sin dejar de fomentar el uso del espacio y los recursos, con un sistema de acceso sencillo a través de programas de capacitación para usuarios, exposición de materiales y la distribución de la información por medio de diferentes espacios de visualización y contacto.

En ese mismo sentido están las ferias de libro que, como industrias culturales integrales, tienen una tradición e historia. Espacio de encuentro de profesionales y de experiencias lectoras y artísticas, lo que impulsa un intenso intercambio cultural y comercial, ya sea local, nacional o internacional. Es una fiesta en la que todos los actores están presentes y donde se aprecian los cruces de miradas y los encuentros autor/a-lector/a. Es allí generalmente que el asistente conoce a la figura del/de la promotor/a de la lectura como parte de la estrategia de mercado, pero sobre todo como un vínculo indispensable para el fomento a la lectura.

Un primer lector de los textos es el/la crítico/a literario/a. Es quien busca descubrir el valor literario, cuestionarlo y disfrutarlo con sus precisiones, disquisiciones, interrogantes que despliegan la posibilidad de una lectura reflexiva y válida. Mantiene y constituye una imagen simbólica de autora/autor y “enseña al/a la lector/a a leer”. Es una autoridad que se va construyendo a partir de su capacidad crítica y de aportación en un entorno de construcción de cultura lectora. De forma distinta están los/las *booktubers* quienes, con una estrategia de mercado, promueven libros o figuras autorales estableciendo relación de audiencia a través de redes sociales con contenidos de “moda”, son un fuerte factor de promoción, de imagen y de carga social en los procesos de formación cultural y educativa.

Yo creo que el trabajo académico puede ser peligroso en ese sentido porque la academia es muy formativa, en cierto sentido es indispensable, la academia te forma, pero también la tendencia en la academia es hacer una crítica digamos científica, donde la objetividad es lo que priva y si la objetividad es lo que domina, entonces ¿dónde está el espacio para la subjetividad? O sea, para ese sujeto

que lee y que está reaccionando ante la lectura de un texto, yo sin menospreciar, por supuesto, los avances en la teoría literaria pienso que el crítico es un ser profundamente comprometido porque está exhibiendo su propia subjetividad que reacciona ante un texto (Escalante, 2019).

En ese sentido, estas figuras lectoras que abonan a la promoción del libro se vinculan con los espacios de divulgación del conocimiento, la cultura y la ciencia que, en momentos, al igual que otros actores del medio, se apoyan de medios de comunicación (radio, televisión, medios impresos), canales digitales (redes sociales, contenidos multimedia), y se insertan en las actividades de la industria editorial (presentaciones del libro, talleres, ferias).

Ahora bien, los/las mediadores/as de lectura y/o narradores orales, se les encuentra en una amplia diversidad de lugares, como muestra simbólica de que todo espacio es propicio para la lectura, sea esta individual o colectiva. Es un ejercicio hermenéutico y cultural que conlleva a transmitir su interpretación de los textos e invitar a la lectora o lector –niños/as, jóvenes y adultos/as– a tener una actitud asertiva hacia la lectura y el entorno del mundo del libro.

CULTURA LECTORA Y EDUCACIÓN

Los procesos de colectivización lectora han dado pie a una amplia diversidad y perfiles de clubes de lectura. Por lo general, es un grupo pequeño que se reúne en cualquier espacio, físico o virtual. Las lecturas son programadas, se fomenta la participación con comentarios y, si es posible, se busca el diálogo entrecruzado con el/la autor/a de la obra. La lectura cuenta con la posibilidad de compartir y de explorar, en compañía de otros, el conocimiento, inmerso en el placer de sus palabras y oraciones que van enriqueciendo y ampliando su experiencia, creando lazos entre el libro y su contenido, el/la autor/a y sus lectores.

El lector, la persona que mantiene y desarrolla una industria editorial, es aquella que entra a una librería y va a ver con quién se encuentra; claro los libros están diseñados para enamorar a ciertos ojos, a ciertas inquietudes, de repente me encuentro a alguien que le gusta este tema y toma el libro, lo analiza y se lo lleva. El lector que mantiene una industria editorial es aquel lector que entra a una librería

y se lleva varios libros a la vez. El lector, que es lector y lee, es aquel lector que puede leer y debe de leer varios libros a la vez (Sanz, 2012).

Bajo esta perspectiva, es necesario poner énfasis en proyectos que se enfocan en difundir y promover a la lectura, a darle al libro el lugar que se desea que ocupe, crear espacios de contacto con el/la lector/a, permitir que cada individuo explore las fronteras del libro, pensando en la creación de conexiones interpersonales en un grupo, de un núcleo social. Un punto fundamental para la creación de redes de lectores, autores, editoriales y contenidos es la promoción de la lectura, pensada, principalmente, para cumplir la meta de una sociedad más abierta al conocimiento. La lectura no es solo adquirir un libro y pasar la mirada por él, implica una aprehensión del mundo; suscitar, en nuestra memoria, un proceso de síntesis que oriente nuestra reflexión por nuevos caminos.

En el mundo de la cultura tiene aparte esta retroalimentación importante en donde lo que tú dijiste fue a algún lugar que no es necesariamente el que tú esperabas y regresa a ti, es como un proceso, como una espiral donde un acto de cultura lectora va a generar otros actos y otras manifestaciones de la cultura que finalmente se van a ir retroalimentando. Entonces el mundo de la cultura lectora es un mundo en espiral, es un mundo infinito y de mucho movimiento también (Chapela, 2013).

Referirse a cultura lectora es vincular preferente al placer que esto conlleva, porque de otra manera se convierte en un acto mecanicista, derivado quizá de la necesidad o, en el peor de los casos, de la obligatoriedad. La lectura enfrenta a situaciones de carácter epistemológico donde se ubican los libros, las páginas, los/las autores/as que descubren nuevas formas de pensar, de explicar el mundo, a la sociedad o la educación; también están los de naturaleza sensorial que es el mundo de la literatura. Desde esta perspectiva, es necesario poner énfasis en proyectos que se enfocan en difundir y promover a la lectura, al darle al libro su lugar, crear espacios de contacto con el/la lector/a; así como permitir que cada individuo explore las fronteras del libro, pensando en la creación de conexiones interpersonales en un grupo, su núcleo social.

En efecto, leer, como un acto de estudiar, no es un simple pasatiempo, sino una tarea seria, en que los lectores procuran clarificar las dimensiones opacas de su estudio.

De este modo, leer es reescribir y no memorizar los contenidos de la lectura. Debemos superar la comprensión ingenua del acto de leer y estudiar como un acto de 'comer'. Desde el punto de vista de esa falsa concepción que podríamos llamar, con Sartre, 'concepción nutricionista del conocimiento', quienes leen y estudian deben hacerlo para llegar a ser 'intelectualmente gordos'. De ahí el uso de expresiones como 'hambre de conocimiento', 'sed de saber', tener o no 'apetito de saber' (Freire, 2003, pp. 67-68).

La lectura ha tomado un nuevo sentido (Cassany, 2019) que rebasa la acción que da cultura, que da autoridad, ya que desde que se incorporaron las nuevas tecnologías como una aparente amenaza de muerte del libro físico, se recupera la condición lectora desde la importancia del contenido, no desde la forma; se empieza a reflexionar sobre las condiciones y no sobre la cantidad. Hay una enorme preocupación por el fomento a través de diferentes programas, pero se encuentra que es, quizá, un elemento incómodo como lo indica Alberto Manguel, un autor que invita a leer:

La verdad es que nuestro poder, como lectores, es universal, y es universalmente temido, porque se sabe que la lectura puede, en el mejor de los casos, convertir a dóciles ciudadanos en seres racionales, capaces de oponerse a la injusticia, a la miseria, al abuso de quienes nos gobiernan (1996, 2005, p. 11).

REFLEXIONES

Los procesos del libro y la lectura están en constante movimiento, por lo que difícilmente se concluye de forma categórica. Este texto reflexivo sobre el papel de los diferentes actores del mundo del libro reconoce que cada libro abona a quienes son los que demanda como proyecto editorial y de contenido. Se busca hacer hincapié en el cómo y el porqué de visibilizar/incluir a los actores ante la clara necesidad de contribuir a la cultura editorial, que beneficia a los procesos formativos en el entorno educativo al reformular las condiciones estructurales y de proyección del libro, las cuales enriquecen y le dan sentido al colectivo y las demandas individuales.

Valorar la forma y el fondo es una condicionante de esos procesos culturales educativos que consideran el valor de los contenidos desde quienes intervienen y nutren a los *cuerpos textuales*, al ofrecer una perspectiva del ser lector. El “valor del libro” responde a demandas de carácter dialógico y, con ello, a identificar que “la tinta y el papel” son un producto cultural enriquecido por sus actores y agentes en un proceso no lineal, sino complejo. Visibilizar es construir cultura, incidir en los procesos educativos.

El recorrido muestra una amplia orquesta de posturas, intervenciones, propuestas, establecidas en un sistema continuo; la lectura goza de un lugar privilegiado en la preocupación por promoverla. Se enuncia que la pertenencia a un todo y su posibilidad de accionarse se articula y se tensiona con otras competencias donde el sujeto, a partir de su *cuerpo textual*, se reconozca y se exprese, se constituya como un ser cultural (Jitrik, 1990).

Considerando los distintos contextos socioeducativos en los que cada sujeto-lector/a se ve inmerso, aunado a las relaciones de las distintas tensiones que se presentan desde las articulaciones de agentes y actores del libro, se propone una mirada hacia las dimensiones de las competencias de lectura, escritura y oralidad, más allá del espacio áulico, que permitan la exploración e inclusión de las relaciones que se manifiestan, articulan y complementan con los procesos de producción y consumo del libro, para la configuración de la subjetividad derivada de lo social, lo educativo y lo político para, con ello, fortalecer la cultural editorial lectora.

REFERENCIAS

- AHMED ROMERO, A. (2013, 15 de abril). El librero. Entrevista realizada por Sofía de la Mora Campos [Podcast]. <https://www.interlineaculturaeditorial.com.mx/es/el-librero>
- ANAYA ROSIQUE, R. (2012, 14 de mayo). ¿Quién es el editor? Entrevista realizada por Sofía de la Mora Campos [Podcast]. <https://www.interlineaculturaeditorial.com.mx/es/quien-es-el-editor>
- BHASKAR, M. (2014 [2013]). *La máquina del contenido. Hacia una teoría de la edición desde la imprenta hasta la red digital* (R. M. Rubio Ruiz, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

- BHASKAR, M. (2017 [2016]). *Curaduría. El poder de la selección en un mundo de excesos*. Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social* (8ª ed.) (I. Jiménez, Trad. y Comp.). Siglo XXI editores.
- BOURDIEU, P. Y WACQUANT, L. J. D. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva* (H. Levesque Dion, Trad.). Editorial Grijalbo.
- CAVALLO, G. Y CHARTIER, R. (Dir.) (1998 [1997]). *Historia de la lectura en el mundo occidental* (M. Barberán, M.P. Palomero, T. Barrajo y C. García, Trans.). Santillana S.A. Taurus.
- CASSANY, D. (2019 [2018]). *Laboratorio lector. Para entender la lectura*. Anagrama [colección Argumentos].
- CHAPELA, L. M. (2013, 24 de junio). Cultura lectora. Entrevista realizada por Sofía de la Mora Campos [Podcast]. <https://www.interlineaculturaeditorial.com.mx/es/cultura-lectora>
- CHARTIER, A-M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. Fondo de Cultura Económica.
- CHARTIER, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna* (Vol. 755) (M. Armiño, Trad.). Alianza Editorial S. A.
- (2009 [2008]). *El libro y sus poderes (siglos XV-XVIII)* (J. Anaya Rosique, Trad.). Editorial Universidad de Antioquia.
- (2017). *El orden de los libros*. Ediciones Gedisa. (Original publicado en 1992).
- DAHL, S. (1999 [1972]). *Historia del libro*. (A. Adell, Trad.; adiciones españolas F. Huarte Morton). Alianza Editorial [Colección Historia y geografía. Ensayo].
- DARNTON, R. (2003). *El coloquio de los lectores* (A. Saborit, Prol.; Selec. y Trad.). Fondo de Cultura Económica [Colección “Espacios para la lectura”].
- (2008). ¿Qué es la historia del libro? *Prismas-Revista de Historia Intelectual*, 12(2), 135-155. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=387036800001>
- (2010 [2009]). *Las razones del libro. Futuro, presente y pasado* (R. García Lenberg, Trad.). Trama editorial.
- DE BUEN, J. (2012, 17 de diciembre). Tipógrafo. Entrevista realizada por Sofía de la Mora Campos, 13:09-13:57 [Podcast]. <https://www.interlineaculturaeditorial.com.mx/es/tipografo>

- ESCALANTE BETANCOURT, E. (2019, 14 de enero). Crítica literaria. Entrevista realizada por Sofía de la Mora Campos [Podcast]. <https://www.interlineaculturaeditorial.com.mx/es/critica-literaria>
- FERREIRO, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo XXI editores.
- (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir* (2ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- FERREIRO, E. Y GÓMEZ PALACIO, M. (Comps.) (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI editores.
- FREIRE, P. (2003.) *La importancia de leer y el proceso de liberación* (2a ed.) (S. Mastrangelo, Trad.). Siglo XXI editores, (original en portugués).
- FORÉS LÓPEZ, V. (2017, 16 de enero). Vicente Forés López: traductor español, historia de vida. Entrevista realizada por Sofía de la Mora Campos [Podcast]. <https://www.interlineaculturaeditorial.com.mx/es/vicente-fores-lopez-traductor-espanol-historia-de-vida>
- GARCÍA CASTILLO, J. E. (2013, 20 de mayo). El corrector. Entrevista realizada por Sofía de la Mora Campos [Podcast]. <https://www.interlineaculturaeditorial.com.mx/es/el-corrector>
- GIL, M. Y RODRÍGUEZ, J. (2011). *El paradigma digital y sostenible del libro*. Trama editorial.
- GODINAS, L., GARONE GRAVIER, M. Y GALINA RUSELL, I. (Eds.) (2017). *De Pérgamo a la nube. Nuevos acercamientos y perspectivas a las edades del libro*. UNAM; Instituto de Investigaciones Bibliográficas.
- GRANADOS, T. (2017) Libros. (E. Floresiano, Coord.). Secretaría de Cultura, [Historia Ilustrada de México].
- JITRIK, N. (1990). *Lectura y cultura* (2ª ed.). Universidad Autónoma de México.
- MANGUEL, A. (2005 [1996]). *Una historia de la lectura* (E. Hojman, Trad.). Emecé Editores.
- MARTÍNEZ MOCTEZUMA, L. (2015). Los manuales de lectura, un patrimonio de la historia educativa de México. *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 1(1), 34-47. DOI:10.20888/ridphe_r.v1i1.9227
- MELLO, R. (2015, 23 de mayo). Roger Mello, Ilustrador. Entrevista realizada por Sofía de la Mora Campos [Podcast]. <https://www.interlineaculturaeditorial.com.mx/es/roger-mello-ilustrador>

- MUÑOZ, V. (2012, 16 de julio). Diseño editorial. Entrevista realizada por Sofía de la Mora Campos [Podcast]. <http://www.interlineaculturaeditorial.com.mx/es/disen-editorial>
- PÉREZ CORTÉS, S. (2006). *La travesía de la escritura. De la cultura oral a la cultura escrita*. Santillana Ediciones Generales S.A. de C.V.
- REYES LÓPEZ, J. A. (2012, 29 de octubre). Creación literaria. Entrevista realizada por Sofía de la Mora Campos [Podcast]. <https://www.interlineaculturaeditorial.com.mx/es/creacion-literaria>
- SANZ CRESPO, J. (2012, 9 de julio). Gestión editorial. Entrevista realizada por Sofía de la Mora Campos [Podcast]. <https://www.interlineaculturaeditorial.com.mx/es/gestion-editorial>
- VAN DIJK, T. & KINTSCH, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.
- VARGAS COSMILLE, H. (2022, 28 de mayo). Decisión editorial. Entrevista realizada por Sofía de la Mora Campos [Podcast]. <https://www.interlineaculturaeditorial.com.mx/es/decision-editorial>
- VOM HAU, M. (2009). Analizando la escuela: nacionalismo y educación en México, la Argentina y Perú. *La Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales*, 3 (5), 1-35.
- VYGOTSKY, L. (2015 [1986]). *Pensamiento y lenguaje* (J. P. Tosaus Abadía, Trad.). Ediciones Culturales Paidós-BOOKET.
- ZAVALA RUIZ, R. (2012, 3 de diciembre). *El libro y sus orillas*. Entrevista realizada por Sofía de la Mora Campos [Podcast]. <https://www.interlineaculturaeditorial.com.mx/es/el-libro-y-sus-orillas>

EL ECOSISTEMA DEL LIBRO EN EL ESTADO DE MÉXICO. UNA PERSPECTIVA SOCIO ESPACIAL

ARMANDO TRUJILLO-HERRADA, CARMINA VIVERO DOMÍNGUEZ,
ROBERTO URRA Y SEBASTIÁN RIVERA MIR

Al momento de analizar la promoción de la lectura y del libro en México, se suele hacer especial énfasis en las carencias, los problemas y las ausencias. Ya sea basándose en la Encuesta Nacional de Lectura del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), o en alguna otra investigación estatal, las declaraciones regularmente apuntan en un mismo sentido, en México se lee cada vez menos y las desigualdades son cada vez mayores. No son extrañas las aseveraciones que consideran la lectura como un asunto de interés público reciente, sin tener en cuenta que esta práctica cultural ha sido objeto de intervención estatal por más de un siglo y que, aún así, podemos plantear que: “La cultura escrita ha sido, por largo tiempo, privilegio de la clase dominante” (Deberti, 2011, p. 109). Inevitablemente, a partir de los cambios en los paradigmas en que se mueve la sociedad contemporánea, a la lectura se le han sumado diversas funciones de comunicación, participación, desarrollo personal y colectivo. De ahí que, actualmente, se recurra a ella para cumplir una función crucial en la construcción de una ciudadanía inconclusa, en pos de una sociedad incluyente y libre de discriminación, que no termina de aparecer.

Frente a estas miradas pesimistas, cuando observamos lo que sucede con la promoción de la lectura desde los propios actores implicados, nos encontramos con una amplia diversidad de iniciativas y planes tanto gubernamentales como aquellos surgidos desde la sociedad civil. A ras de suelo, podemos hallar una enorme cantidad de editores, libreros, escritores, gestores culturales, promotores especializados, entre otros, que a su vez constituyen organismos

e instituciones (bibliotecas, librerías, imprentas, ferias del libro), y que finalmente buscan influir en las prácticas de lectura desde sus espacios locales y regionales (Ramírez, 2008). Todos ellos parecieran olvidarse de las cifras que establecen de manera rotunda que cada vez tenemos menos lectores.

La aparente contradicción en las apreciaciones del problema depende, como en muchas ocasiones, del punto de vista que asumamos. Sin embargo, debemos preguntarnos ¿por qué, pese a esta multiplicidad de esfuerzos desarrollados desde hace varias décadas, las cifras continúan mostrando debilidades importantes en el ámbito de la lectura? Esta es una de las interrogantes que el presente texto busca asediar. Por supuesto, responder a este cuestionamiento requiere de elementos imposibles de desplegar en las siguientes páginas, por lo que nos concentraremos en algunas variables que consideramos pueden ayudarnos a recorrer los primeros pasos en dicha dirección. En particular, el presente texto apuesta por realizar una discusión metodológica sobre cómo estudiar los procesos de inclusión/exclusión en torno a la lectura, generados a partir de la configuración del ecosistema del libro en el Estado de México (Fernández, 2021; Cordón, 2019).

En este sentido, a modo de incitación inicial arrancamos desde una premisa de trabajo que hemos observado en nuestros respectivos espacios de investigación. Nuestro punto de partida se basa en que un ecosistema que funcione de manera equilibrada y horizontal, que potencie la participación de todos los actores, constituye un requerimiento básico para que cualquier esfuerzo de promoción de la lectura logre consolidarse en el tiempo. Esta es una de las principales coincidencias que tuvieron la mayoría de los entrevistados y participantes en el planteamiento inicial de nuestra investigación. El círculo virtuoso de la lectura se da a través de cómo son capaces de interactuar todos los actores que pertenecen al ecosistema. Sin embargo, en México, por lo general, estos implicados han tendido a trabajar desde sus espacios diferenciados y, por distintos motivos, sin prestar mucha atención a los demás actores. Esto ha impactado en la capacidad de cumplir los objetivos que se trazan en cuanto a la promoción de la lectura.

Esto por supuesto tiene un correlato metodológico que es necesario destacar. Contamos con una serie de herramientas para medir los índices de lectura, ya sea a través de encuestas, de estudios académicos, de las propias

ventas de los libreros o de estadísticas que se encuentran en internet. Pero estos indicadores por lo general no logran diagnosticar cómo se desarrolla, en determinados espacios, la articulación del ecosistema del libro y cuáles son sus vacíos o sus fortalezas. De hecho, pareciera indudable que la medición de la lectura en índices desatiende los aspectos cualitativos del fenómeno, tales como la percepción de los lectores sobre sus propias prácticas de lectura, las trayectorias de vida, las necesidades formativas y de capacitación de los actores, entre otras variables.

El resultado final de estos problemas de evaluación, de esta falta de un diagnóstico profundo y regular, es que impide que se realicen las medidas necesarias para fortalecer dichos esfuerzos, lo que se agudiza en un escenario de proliferación de actores implicados en la promoción de la lectura. Por lo tanto, desarrollar una metodología que permita a los distintos sujetos dialogar es crucial para comenzar a avanzar en la solución de las inequidades provocadas por la exclusión en el ámbito de la lectura. Nuestra apuesta se concentra, específicamente, en cómo se lograrían entrelazar horizontalmente los distintos datos y perspectivas analíticas generadas por los diferentes organismos y protagonistas de estos procesos.

Como plantea Florencia Ortega (2006) “toda trayectoria de lectura es construida socialmente, por lo que sólo puede ser comprendida dentro de un espacio social y en interacción con el otro” (p. 303). De ese modo, consideramos que la comprensión cabal de ese “espacio”, sus articulaciones y representaciones, podrían ser un primer paso hacia el análisis no solo de las trayectorias, sino también del ecosistema del libro en su conjunto (Peroni, 2003). En este aspecto, entendemos el espacio de una forma amplia, con una perspectiva socio espacial que involucre diversos campos del conocimiento y que permita formularnos problemáticas complejas de forma integral (Garrocho, 2016).

Ahora bien, antes de continuar profundizando en esta propuesta, detengámonos brevemente en las condiciones por las que atraviesa el Estado de México en cuanto a la promoción y difusión de la lectura.

LA LECTURA EN EL ESTADO DE MÉXICO

Desde una perspectiva general, el Estado de México se caracteriza por tener un índice de personas en situación de pobreza que bordea 60%, una cifra superior al nivel nacional según los resultados de la medición que realizó el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) en 2020. Además, los indicadores de rezago educativo alcanzan cerca de 14%, mientras que la carencia de servicios básicos en la vivienda supera 10%. En este contexto, las posibilidades de promover la lectura implican necesariamente considerar las condiciones adversas que conllevan los amplios niveles de pobreza y rezago. Por este motivo, al mismo tiempo que se debe reconocer esta situación, los distintos actores han considerado importante que la promoción apunte hacia la construcción de herramientas en busca de la superación de estos problemas sociales.

Una de las variables importantes para analizar al estado corresponde a que este espacio geográfico, además de presentar las dificultades recién mencionadas, se caracteriza por estar sometido a las tensiones que provoca su cercanía con la Ciudad de México. Muchos de los planes gubernamentales o las políticas públicas comprenden la zona conurbada sin especificar las diferencias que esta tiene respecto de las alcaldías que la integran. Por ejemplo, las necesidades vinculadas a la lectura muchas veces son resueltas gracias a la infraestructura disponible en la ciudad. De ese modo, las problemáticas asociadas a la promoción de la lectura en el Estado de México requieren, necesariamente, comprender también la movilización de personas o materiales fuera de este espacio.

Una de las iniciativas del gobierno estatal frente a esta situación ha sido el proyecto “Crece leyendo”, el cual ha buscado fortalecer los ejes pedagógicos, culturales y comunicacionales del Programa Nacional de Lectura. En este caso, el énfasis se ha puesto en desarrollar lecturas grupales en espacios públicos, aprovechando la red de casas de cultura de los distintos municipios de la entidad. Además, se incluyeron en este nuevo programa a las 675 bibliotecas que conforman la red estatal de bibliotecas públicas. La intención ha estado orientada hacia el desarrollo de distintas actividades que permitan inculcar el gusto por la lectura, más allá de los espacios formales de educación. Esto finalmente también se enlaza con los esfuerzos federales, ya que

una de las alusiones constantes de las autoridades se refiere a que una vez terminados o abandonados los estudios formales, la lectura deja de practicarse.

Este programa también busca relacionarse con otras iniciativas desarrolladas en la entidad. Por ejemplo, el impulso a la conformación de bibliotecas en las aulas, para lo cual se ha previsto la entrega de 28 mil títulos a las escuelas municipales. De igual modo mediante el programa “Creo en mi barrio” se busca reforzar la identidad literaria de cada uno de estos espacios, realizando murales de los autores y escritores mexicanos. Finalmente, uno de los puntos culminantes de estas medidas es la Feria Internacional del Libro del Estado de México (FILEM) donde cada año se presentan cerca de 140 nuevos títulos, se realizan más de 500 actividades culturales, académicas y formativas, y participan alrededor de 500 sellos editoriales, con asistencia de alrededor de 85 mil visitantes.

Tal vez reconociendo la diversidad de este tipo de iniciativas, que apuntan a distintos niveles e implican a diferentes organismos federales, estatales y municipales, uno de los últimos esfuerzos que se han planteado en este ámbito es la presentación de un proyecto de ley para el fomento para la lectura y el libro del Estado de México. Este marco regulatorio, propuesto en marzo de 2021, busca establecer un esquema de participación tanto para las entidades públicas del Gobierno del Estado de México, la secretaría de Cultura y Turismo y la secretaría de Educación, como también para iniciativas privadas y organizaciones de la sociedad. Además, otro de sus propósitos es generar un presupuesto específico para este rubro. El objetivo final de este esfuerzo apunta a la creación de libros, el fortalecimiento de las actividades relacionadas con la escritura y la lectura, sin olvidar la necesidad de otorgarle un sentido incluyente.

De hecho, este es un tema relevante que ha comenzado a cobrar importancia en los últimos años. El Estado de México concentra a cerca de 10% de la población indígena mexicana. En esta zona encontramos importante población mazahua, otomí, náhuatl y, en menor medida, habitantes mixtecos. En este caso el Programa de Fomento a la Lectura y la Escritura en Lenguas Indígenas Nacionales ha establecido que las diversas instituciones de los sectores cultural y educativo realicen actividades para incentivar la creación escrita y la promoción de la lectura. Esto incluye “el desarrollo de materiales en diversos formatos y ampliando las temáticas de expresión escrita con pertinencia cultural y lingüística” (Dirección General de Publicaciones, p. 67). Además,

se propone que se capacitará a promotores de lectura en lenguas indígenas y se buscará incrementar la información respecto a las prácticas de lectura y escritura en estas lenguas. Pese a las buenas intenciones, no se combate de manera específica un elemento central en este proceso, el prejuicio ampliamente establecido que señala que hablar una lengua indígena implica un menor capital cultural (Del Ángel y Rodríguez, 2007).

Estas condiciones de desigualdad, que podríamos relacionar con variables étnicas, de género y de clase, son el principal escollo al momento de plantear planes o programas en torno a la superación de las exclusiones educativas. Uno de los efectos de esta problemática, relacionada con la promoción de la lectura en el Estado de México, es el desequilibrio entre los diversos actores que intervienen en este proceso. A su vez, esto genera, por lo regular, falta de diálogo entre todos los involucrados. Por ejemplo, en las entrevistas realizadas para desarrollar esta investigación, se evidenció que una de las necesidades era conocer de cerca otras experiencias útiles o replicables en el propio lugar de incidencia. Cada actor desarrolla su labor de manera aislada y sin procesos de evaluación o diagnóstico que valoren el impacto global de las distintas tareas, repartidas en una multiplicidad de sujetos e instituciones.

Veamos cómo esta situación se refleja en la disposición espacial de las bibliotecas y librerías, ambos organismos relacionados con la accesibilidad a los libros y a la lectura, y la relación que esto tiene con los índices de marginalidad presentes en el Estado de México.

BIBLIOTECAS Y LIBRERÍAS

Según las distintas encuestas nacionales de lectura, entre los factores que impiden el acceso a esta práctica encontramos el costo de los libros y la escasez de materiales disponibles. Precisamente en este ámbito se insertan los dos organismos sobre los cuales nos referiremos a continuación con más detalle. Mientras las bibliotecas tienen como objetivo ofrecer el acceso gratuito (o democrático) a diferentes tipos de textos, ya sea impresos o digitales, las librerías desempeñan, desde una mirada restringida, una función comercial orientada a la disponibilidad de dichos materiales (oferta y demanda).

En este entramado, la biblioteca se ha considerado el espacio “natural” de intervención estatal prácticamente durante toda la historia moderna de México (Rodríguez, 2015). Las bibliotecas, desde su naturaleza pública y aparentemente democrática, se constituyen sobre la base de la inclusión social, dado que todo ciudadano tiene derecho a hacer uso libre y gratuito de las instalaciones, recursos y servicios con los que estas cuentan. Por el contrario, la librería, especialmente por su vocación hacia la obtención de ganancias, ha recibido críticas sistemáticas por parte de los actores interesados en la promoción de la lectura. Esto ha impactado también en la investigación y contamos con numerosos trabajos sobre las bibliotecas, mientras que la librería ha sido, salvo notables excepciones, un tema prácticamente olvidado por el mundo académico (Zahar, 1995).

Si específicamente observamos algunas definiciones generadas para el Estado de México, encontramos que:

Las bibliotecas públicas municipales se caracterizan por contar con un acervo general y básico para atender poblaciones pequeñas que tienen, por lo menos, una escuela secundaria. Inicialmente abren con mil 500 volúmenes; desde luego, son pequeñas comparadas con las bibliotecas centrales ubicadas en ciudades grandes, cuyo acervo asciende a los diez mil volúmenes (Ortega, 2006, p. 294).

Según Ortega (2006), los principales usuarios de las bibliotecas públicas, en algunas zonas del Estado de México, se caracterizan por ser estudiantes de primaria, especialmente de los últimos grados (4º, 5º y 6º) y algunos de secundaria. Algo interesante en su descripción es que, pese a que pueden estudiar en otros municipios, los usuarios de las bibliotecas pertenecen a la localidad en donde esta se ubica. En este sentido, las limitantes del desplazamiento de los usuarios son elementos que resultan trascendentales para comprender el impacto de las bibliotecas.

Por ello, una idea importante que subyace al momento de generar propuestas metodológicas para analizar estas condiciones se relaciona con la evaluación de los desplazamientos que deben realizar las personas para acceder y aprovechar los bienes y servicios clave. Esto no solamente tiene una faceta económica, sino que incluye otras dimensiones como el tiempo, el esfuerzo o el riesgo del trayecto, que pueden ser tan importantes como la dimensión

financiera en la escala del espacio cotidiano, particularmente para la población desfavorecida (Garrocho y Campos, 2016).

También en el caso de desplazarse hacia la biblioteca hay que considerar algunos acercamientos etnográficos, que han enfatizado en los procesos emocionales que esto implica. Como nos cuenta Ortega (2006):

De acuerdo con nuestras observaciones, en las primeras ocasiones, ellas asistían con cierta timidez y 'vergüenza', sintiéndose incompetentes delante de un libro y con la sensación de que ese privilegio correspondía a otros con mayor escolaridad. Sin embargo, la necesidad de sus hijos de resolver tareas escolares y la posibilidad de contar con alguien como la bibliotecaria, con la disposición para auxiliarlos, tal vez, resultó ser el único espacio donde pudieron encontrar esa 'ayuda', generando ese 'nuevo encuentro' con los libros (pp. 295-296).

Por ese motivo en este proceso es muy importante el lugar donde se emplazan los distintos organismos que promueven la lectura, incluyendo también a las librerías, ferias, salas de lectura, además de las bibliotecas. En este caso, de igual modo, se debe considerar que uno de los problemas con las bibliotecas públicas es que en algunas ocasiones dependen de la promoción y difusión que realizan entidades externas. Por ejemplo, algunos estudios han demostrado cómo sus visitas se relacionan directamente con las tareas asignadas por las escuelas, o con actividades gestadas desde afuera de las propias entidades, ya sea ferias del libro o la presencia del Librobús (Dirección General de Bibliotecas, 2003).

Desde la perspectiva de las librerías, estudios para el caso argentino llevados a cabo por Alejandro Dujovne, director del Centro de Estudios y Políticas Públicas del Libro perteneciente a la Universidad Nacional de San Martín, han demostrado que en la medida que existe una librería cercana los índices de lectura son mayores. Por el contrario, la concentración genera no solo problemas de índole comercial, sino que impacta en la misma circulación de las ideas a lo largo y ancho del país, y finalmente en la calidad de la democracia (Dujovne, 2019, pp. 35-47).

A diferencia de las posturas que han tendido a valorar negativamente la labor de las librerías, los datos recogidos para el caso argentino (aún carecemos de estudios para México) evidencian que el despliegue territorial de estas entidades puede impactar de manera positiva en la ampliación de los lectores,

reforzando otros esfuerzos estatales. Por supuesto, esto también se ha asociado al surgimiento de nuevos modelos de librerías, las cuales se han transformado en actores culturales locales, mucho más allá de simples comerciantes (González, 2020, pp. 283-292). El caso de la Red de Librerías Independientes (RELI) en México representa en la actualidad un trabajo en este sentido. Sin embargo, hasta el momento desde esta misma Red se reconoce que el Estado de México es un territorio con poca presencia de este tipo de instituciones. Aunque, por otra parte, la Cámara Nacional de la Industria Editorial (Caniem) informó en 2017 que, de los 1204 puntos de venta de libros en el país, el Estado de México poseía alrededor de 7% (Dirección General de Publicaciones, 2017).

De ese modo, vemos que tanto para las librerías como para las bibliotecas, el espacio donde se encuentran situadas es crucial para el cumplimiento de sus objetivos. Detengámonos entonces a observar cómo esto se articula en términos concretos en un espacio determinado.

DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOESPACIAL

En esta parte del análisis se muestra un panorama en la distribución de las bibliotecas y librerías registradas en la Zona Metropolitana del Valle de Toluca (ZMVT). Para poner en contexto el despliegue de ambas entidades, usamos el índice de marginación (Conapo, 2010a) para caracterizar espacialmente a los usuarios y, de esta manera, conocer el nivel de accesibilidad que tienen a estos servicios (capital espacial). Esta aproximación la efectuamos desde un enfoque de ciencias sociales espacialmente integradas apoyado en un análisis espacial riguroso (Garrocho, 2016; Garrocho y Campos, 2016).

El índice de marginación fue clave para realizar el análisis (que se encuentra disponible a nivel de las Áreas Geoestadísticas Básicas urbanas), este se construye con base en distintos indicadores, a fin de analizar las desventajas sociales o las carencias de la población e identificar con precisión los espacios mayormente marginados, diferenciándolos según el nivel o la intensidad de sus carencias (Conapo, 2010b). El resultado del índice es la identificación de sectores del país que carecen de oportunidades para su desarrollo y de la capacidad para encontrarlas o generarlas. En esta investigación, utilizamos

diversos métodos de análisis espacial y herramientas propias de los sistemas de información geográfica (SIG). Además, nos apoyamos en software especializado diverso, principalmente ArcGIS 10.2 (ESRI), SPSS y en la Estación de Inteligencia Territorial Christaller de El Colegio Mexiquense.

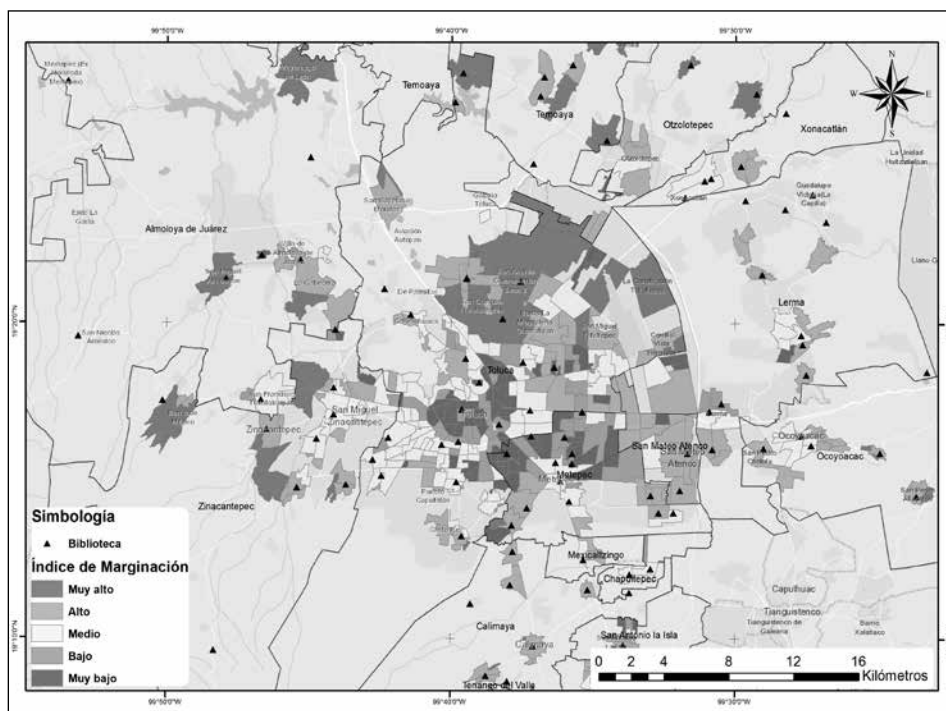
Para realizar el análisis espacial fue necesaria la localización geográfica puntual de las bibliotecas y las librerías, por lo que se construyó una base de datos de las bibliotecas (SIC México, 2021) y las librerías de la ZMVT. Para el caso de las librerías, se seleccionó el número de unidad económica que corresponde en el Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas (DENUE-Inegi, 2018). En este mismo análisis, se agregó el Índice de Marginación (Conapo, 2010a) e información geográfica proveniente del Inegi (2020), incluyendo las Áreas Geoestadísticas Básicas (AGEB), vialidades y principales características del terreno de la ZMVT.

Iniciamos el análisis realizando una intersección entre el índice de marginación y las bibliotecas, para después extraer el valor en el que están ubicadas las bibliotecas en relación con el grado de marginación, con el propósito de ponderar su distribución estadística en el área de estudio (figura 1). De igual manera, se realizó el mismo análisis para las librerías (figura 3).

La ZMVT está conformada por 16 municipios, es un conglomerado urbano discontinuo, los municipios más importantes son: Toluca, Metepec, Zinacantepec, Lerma y Tenango del Valle (Sedatu-Conapo-Inegi, 2018). Los resultados preliminares muestran una distribución de las áreas de marginación diferenciados en centro-periferia, en esta última existe un mayor grado de marginación. Lo que no es sorprendente en las ciudades mexicanas y latinoamericanas (Sobrino, *et al.*, 2015).

El grado de marginación va en aumento conforme nos vamos alejando del centro tradicional de negocios de Toluca. La parte norte de la ZMVT tiene el mayor grado de marginación (muy alto), específicamente las colonias: Jicaltepec Autopan, San Andrés Cuexcontitlán, San Diego de los Padres Cuexcontitlán, Barrio Santa Cruz, Villa de los Ángeles I y II, Barrio San Gabriel, Barrio La Concepción, Barrio San Salvador, Barrio La Magdalena, entre otros. Uno de los propósitos de esta evaluación integral es la perspectiva multiescala, una de las ventajas del enfoque socioespacial en esta investigación. La escala de barrio será clave para entender la relación entre los actores del ecosistema, explorando de forma transversal nuestra información.

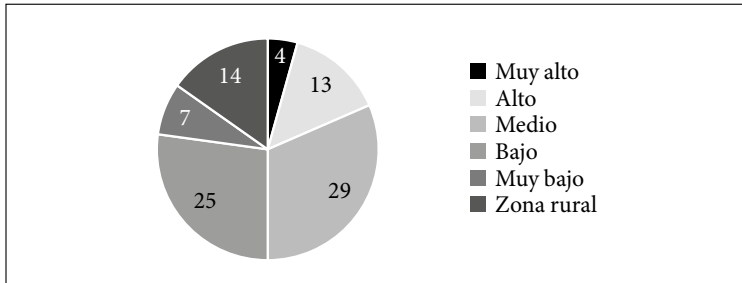
Figura 1. Mapa de la distribución de bibliotecas en la Zona Metropolitana del Valle de Toluca



Fuente: elaboración propia con base en datos del DENUE-Inegi (2018) e Índice de Marginación (Conapo, 2010b).

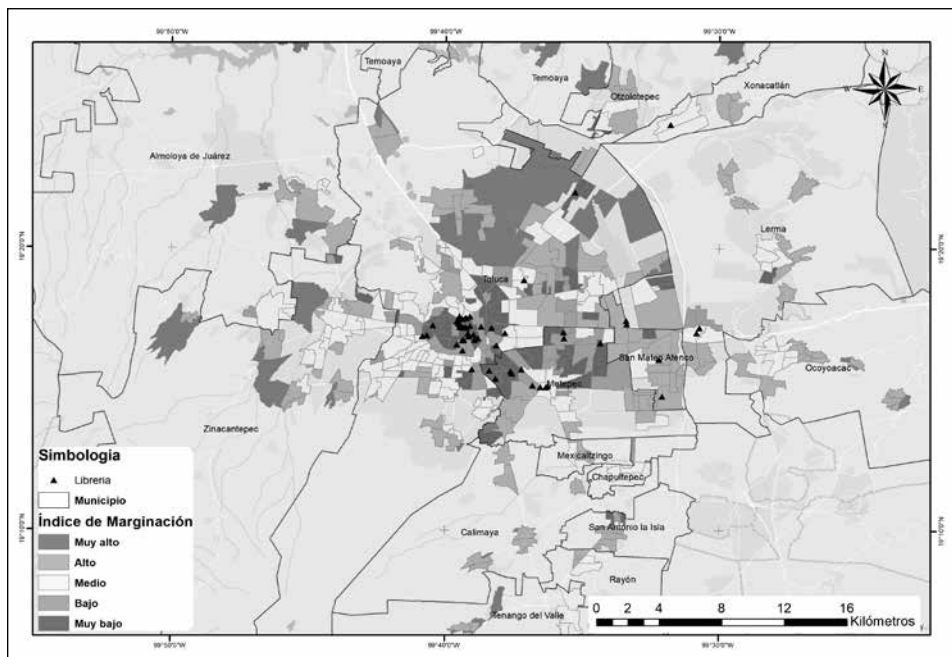
Esta marginación se ve reflejada con la distribución de las bibliotecas, solo 4.3%, cuatro de las bibliotecas están ubicadas en las áreas de muy alta marginación, mientras que 66% de las bibliotecas –40 en total– se sitúan en los niveles Muy bajo, Bajo y Medio y se encuentran distribuidas en los municipios de Toluca y Metepec, principalmente (figura 2). El patrón de distribución de las bibliotecas se relaciona con la gestión de los municipios o implementación de políticas públicas, contrariamente con lo que veremos más adelante con las librerías.

Figura 2. Gráfica del número de bibliotecas y su relación con su grado de marginación



Fuente: elaboración propia con datos del DENUE-Inegi (2018) e Índice de Marginación (Conapo, 2010b).

Figura 3. Distribución de librerías en la Zona Metropolitana del Valle de Toluca

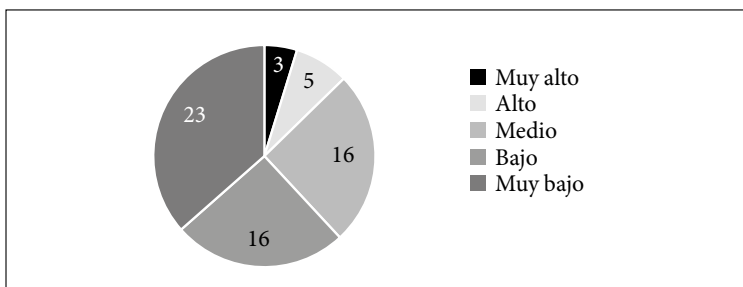


Fuente: elaboración propia con datos del Índice de Marginación (Conapo, 2010b).

En el caso de las librerías, su distribución espacial está más relacionada con la oferta y la demanda, de su relación en el territorio (figura 3). Las unidades económicas, en este caso las librerías, se distribuyen en relación con la movilidad de la población y las oportunidades (Sobrino *et al.*, 2015). Estos elementos, sus diferenciaciones y segmentaciones se han construido de manera histórica.

La distribución de las librerías tiene un patrón espacial concentrado en los principales centros de negocio tradicionales (Toluca y Metepec). La distribución diferenciada de las bibliotecas a las librerías es más marcada, solo 5%; mientras que 3% de las librerías se localiza en áreas de muy alta marginalidad. Al contrario, la mayoría de las bibliotecas se encuentran en las áreas de Muy baja, Baja y Media marginalidad con 87% del total (55) (figura 4). Esto demuestra, por un lado, la estructura de negocios que impera en las ciudades mexicanas, fusionadas por vías de comunicación importantes que convierten a estas poblaciones en conglomerados urbanos casi continuos. El caso de Toluca y Metepec es muy evidente en la distribución de librerías, pero también en los bajos niveles de marginación. Por otro lado, la distribución de las librerías está donde se intercepta la demanda con el poder adquisitivo para la compra de libros.

Figura 4. *Gráfica de las librerías con relación a su grado de marginación*



Fuente: elaboración propia con datos del Índice de Marginación (Conapo, 2010b).

A MODO DE CONCLUSIONES, EL DESAFÍO DE LA HORIZONTALIDAD

Esta reflexión metodológica aporta una perspectiva novedosa en el análisis de las complejas relaciones que se construyen al interior del ecosistema del libro en el Estado de México. Este punto de partida comienza por reconocer las características particulares del espacio y analizar la potencialidad que ofrece el contraste entre los índices de marginación y la distribución espacial de los diversos actores del ecosistema del libro. Todo esto, como una vía para definir dónde y con qué mecanismos de incidencia podemos impactar de manera profunda en el (des)equilibrio del ecosistema del libro estatal.

Uno de los planteamientos centrales fue proponer que los ecosistemas del libro deben ser equilibrados y horizontales, para que las iniciativas de promoción y fomento den fruto y se sostengan en el tiempo. Antes de eso, se propone resolver desafíos como la falta de una valoración cualitativa del proceso y, sobre todo, la construcción de una metodología de incidencia que permita, por un lado, realizar diagnósticos eficientes y por otra parte, impulsar el diálogo y la construcción de relaciones horizontales.

Este desafío de unir las instancias de investigación con las iniciativas de incidencia, esto es, que la perspectiva académica se nutra también de la relación directa con los actores que estudia, ha producido un impacto en la manera de entender la labor investigativa y, sobre todo, genera un marco para la proyección de un tipo de conocimiento que se propone no solo observar la realidad, sino también modificar las relaciones y prácticas observadas históricamente.

Esta necesidad de cambio viene de la constatación de que lo que más impacta al equilibrio de los ecosistemas del libro es la desigualdad en sus diversas facetas, que se traduce en desequilibrio de los actores, de las prácticas y de las iniciativas, lo que redundará en una falta de diálogo entre ellos. Es una realidad que posee raíces históricas, en las que las iniciativas estatales y de organizaciones privadas parecen haber asumido la función de generar las instancias de solución a las demandas de lectura y del libro.

De ahí que la horizontalidad se presente como un reto no solo a resolver en la proyección de una investigación que se proponga incidir, sino que forma parte de los diversos momentos de ejecución de un proyecto, de principio a fin, en todas sus formas de proceder, relacionarse, y en todos los resultados que obtenga.

Mientras este proyecto de investigación exista y opere, deberá fundamentarse en principios fundamentales de la horizontalidad, entendidos como parte de una metodología novedosa que puede responder a los problemas que nos planteamos. Estos principios consideran la autonomía de las propias miradas; la identificación dialógica y grupal de los “conflictos fundadores”; la igualdad discursiva en todo momento y una visión de la autoría grupal, que integra las voces de los participantes (Corona y Kaltmeier, 2012).

Los dos caminos de la investigación y la incidencia deberán compartir el objetivo de generar conocimiento conjunto, a partir de una definición común de la demanda, considerando siempre lo que las comunidades estimen necesario explicar. A su vez, los espacios generados deben ser concebidos como espacios políticos de igualdad discursiva, que refuercen y pongan en diálogo tanto los trabajos de investigación como las prácticas específicas que las comunidades definan como necesarias.

Esta propuesta se presenta como un desafío que responderá a la especificidad de cada comunidad que se pretenda estudiar. Esto, siempre con miras a una realidad regional, de carácter económica, política y cultural, que plantea problemas medulares para la sociedad. Como plantea Alejandro Dujovne (2019) los efectos de esta desigualdad “se extienden sobre las posibilidades de expresión y de circulación de libros, y por lo tanto de ideas, a lo largo y ancho del territorio” (p. 36). De ahí se desprende que esta problemática debe abordarse de manera constante desde una metodología que construya conocimiento e incidencia desde la horizontalidad.

REFERENCIAS

- CONSEJO NACIONAL DE POBLACIÓN (Conapo). (2010a). *Datos abiertos del índice de marginación*. México. http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Datos_Abiertos_del_Indice_de_Marginacion
- (Conapo). (2010b). *Datos abiertos del índice de marginación*. México. <http://www.sideso.cdmx.gob.mx/documentos/2017/diagnostico/conapo/2010/Indice%20de%20marginacion%20urbana.pdf>

- CORDÓN GARCÍA, J. A. (2019). *Lectura, sociedad y redes: Colaboración, visibilidad y recomendación en el ecosistema del libro*. Marcial Pons.
- CORONA BERKIN, S. Y KALTMEIER, O. (Coords.). (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Gedisa.
- DEBERTI MARTINS, C. (2011). La lectura: una herramienta de inclusión social. *Boletín ANABAD*, 2(3), 103-112.
- DEL ÁNGEL, M. Y RODRÍGUEZ, A. (2007), Promoción de la lectura en México. *Infodiversidad*, (11), 11-40.
- DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS (2003). *Hacia la formación de lectores en la biblioteca pública. Ideas y estrategias para el bibliotecario*. Conaculta.
- DIRECCIÓN GENERAL DE PUBLICACIONES (2017). *Programa de Fomento para el libro y la lectura 2016-2018*. Secretaría de Cultura.
- DUJOVNE, A. (2019). Gutenberg atiende en Buenos Aires. La edición universitaria ante la concentración geográfica del mercado editorial argentino. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, (85), 35-47.
- FERNÁNDEZ VERGARA, A. (2021). *Brechas en el ecosistema del libro: gasto y política pública en Chile*. LOM Ediciones.
- GARROCHO, C. (2016). Ciencias sociales espacialmente integradas: la tendencia de Economía, Sociedad y Territorio. *Economía, sociedad y territorio*, 16(50), I-XX.
- GARROCHO, C. Y CAMPOS, J. (2016). *Segregación socioespacial de la población mayor en la Ciudad de México: la dimensión desconocida del envejecimiento*. El Colegio Mexiquense.
- GONZÁLEZ, N. (2020). Nuestros socios, los libreros. La importancia de la ocupación territorial. En D. Badenes y V. Stedile Luna (Comps.). *Estado de feria permanente: La experiencia de las editoriales independientes argentinas, 2001-2020* (pp. 283-292). Club Hem Editores.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (DENUE-Inegi). (2018). *Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas*. México.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (Inegi). (2020). Datos abiertos. <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=15>

- ORTEGA CORTEZ, F. P. (2006). Comunidades y trayectorias en la Biblioteca Pública. Un estudio etnográfico en el municipio de Chalco, Estado de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 293-315.
- PERONI, M. (2003). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- RAMÍREZ LEYVA, E. M. (2008). La poca lectura de libros: Una trayectoria con dos sentidos. *Investigación bibliotecológica*, 22(44), 33-64.
- RODRÍGUEZ GALLARDO, A. (2015). *José Vasconcelos: alfabetización, bibliotecas, lectura y edición*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- SECRETARÍA DE DESARROLLO AGRARIO, TERRITORIAL Y URBANO, CONSEJO NACIONAL DE POBLACIÓN E INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (Sedatu-Conapo-Inegi). (2018). *Delimitación de las zonas metropolitanas de México 2015*. México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/305634/Delimitacion_Zonas_Metropolitanas_2015.pdf
- SISTEMA DE INFORMACIÓN CULTURAL (SIC MÉXICO). (2021). https://sic.cultura.gob.mx/index.php?table=biblioteca&estado_id=15
- SOBRINO, J., GARROCHO, C., GRAIZBORD, B., BRAMBILA, C. Y GUILLERMO AGUILAR, A. (Coords.). (2015). *Ciudades sostenibles en México: una propuesta conceptual y operativa*. Editorial UNFPA.
- ZAHAR, J. (1995). *Historia de las librerías de la Ciudad de México, una evocación*. Universidad Nacional Autónoma de México.

LEER Y ESCRIBIR EN LA ESCUELA: LOS DESAFÍOS DE LA LITERACIDAD¹

ELOÍSA ALCO CER VÁZQUEZ

Leer y escribir se consideran, hoy en día, como derechos fundamentales del ser humano en tanto posibilitan el pleno ejercicio de la ciudadanía. Un lector competente, según José Castilho (2020), es capaz de dialogar con un contexto multicultural y reconocer la importancia del respeto a las prácticas culturales diversas. Entonces, la lectura se devela como un “instrumento democratizador” en tanto que permite la comprensión de uno mismo y de otros hacia una convivencia social armónica y más justa (Munita, 2020; Castilho, 2020).

En el mismo sentido, para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2024), la alfabetización es un indicador de desarrollo, debido a que coadyuva a la participación del sujeto en su entorno social y el mercado laboral, aumentando las posibilidades de calidad de vida de los individuos. Dentro de este marco, el concepto de

¹ Los cambios en la mirada de ver el problema no hubieran sido posible sin el encuentro y el diálogo con el colectivo que ha participado en este proceso y a quienes agradezco y reconozco su disposición a la generación de saberes en comunidad, entre ellos, Pedro Canto Herrera, Sara Poot Herrera, Maricruz Castro Ricalde, Gloria Hernández Marín, Leticia Arias Gómez, Alfredo Zapata González, Myrna Balderas Garza, María Isolda Vermont Ricalde, Delmy Loría Canul, Damiana Leyva Loría, Raúl Lara Quevedo, Morelia Uuh Chi, Fanny Noemí Ciau Góngora, a las autoridades académicas del Cobay, encabezadas por el director general, Marco Pasos Tec y el director académico Heber Orlando Ramírez Erosa, las coordinadoras, Roxana Hernández Alcocer y Claudia López Collí, a las y los docentes, jóvenes y encargados de biblioteca del Cobay que participaron en esta fase del proyecto.

alfabetización ha evolucionado y la escuela como agente alfabetizador está viviendo un proceso constante de replantearse los paradigmas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje.

Los estudios de literacidad apuntan a concebir el lenguaje como una práctica social, alojada en un contexto particular, que tiene como fin el empoderamiento individual y social (Riquelme y Quintero, 2017). Se supera una visión separatista de las habilidades del lenguaje –leer, escribir, comprender y hablar– para aspirar a un propósito mayor que permita al ser humano tomar decisiones y enfrentar crítica y reflexivamente los desafíos de la vida diaria (Atorresi, 2005). Esto indica que la alfabetización es un proceso de aprendizaje continuo y permanente en la vida de cada ser humano (Atorresi, 2005; Munita 2020). La meta final, haciendo eco de las enseñanzas de Paulo Freire, no es saber leer y escribir, sino participar de prácticas letradas complejas, diversas y múltiples para lograr emitir una voz propia: leer y escribir para leer y escribir el mundo y plasmar un lugar propio (Hernández, 2014).

Ahora bien, el reconocimiento de este cambio de paradigma en la enseñanza y aprendizaje de lenguaje no se dará de una manera natural o automática; se requiere de una intención expresa en el currículo, las prácticas letradas y el quehacer docente (Munita, 2020; Quesada y Hernández, 2020). Lo anterior indica que cualquier impulso hacia el fomento de la lectura y escritura dentro de la escuela debe mirar la complejidad de las prácticas letradas existentes e involucrar a todos los sujetos que harían posible un cambio de paradigma. Se devela así, con igual importancia, el análisis de las políticas públicas educativas relacionadas con la enseñanza del lenguaje; la formación continua de las y los docentes, y el reconocimiento de las nuevas formas de aprendizaje de las y los estudiantes. Es decir, solo la inclusión de todas las voces podría conducir a respuestas asertivas y democratizadoras, sobre lo que implica leer y escribir en el siglo XXI.

Un cambio en los modelos de enseñanza se da de manera paulatina, e involucra, como ya se mencionó, un análisis de varios niveles. El objetivo de este ensayo es compartir los primeros acercamientos de la experiencia de trabajo en el planteamiento de un modelo de activación lectora para la inclusión social de jóvenes de bachillerato tomando como base la experiencia de la comunidad educativa del Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán (Cobay). Este ejercicio se deriva de la “Convocatoria 2019 para la conformación de propuestas

de investigación e incidencia orientadas al fomento de la lectoescritura como estrategia de inclusión social”. En esta etapa participó un equipo interdisciplinario conformado por investigadores de diferentes universidades: la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), la Universidad Autónoma de Campeche (UACAM) y el TEC de Monterrey; actores sociales como la Sala de lectura El estudio de Damiana, UC-Mexicanistas y la Asociación Civil Rutas Literarias en conjunto con la comunidad educativa del Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán (Cobay). Este último está conformado por 61 planteles y 11 Centros de Educación Media Superior a Distancia (EMSaD) situados en puntos estratégicos de rezago educativo del estado de Yucatán. La primera fase del proyecto, conocida como “proyecto semilla”, abarcó un periodo de octubre de 2020 a abril de 2021. El colectivo de investigación e incidencia se comprometió a vivir el proceso de replantearse el problema a partir de las voces y el lugar donde se gesta y, en específico, observar los obstáculos con los que convive la comunidad educativa en su camino por el desarrollo pleno de la literacidad.

Se siguió el planteamiento de Olaf Kaltmeier (2012) donde el panorama de un fenómeno social no está completo hasta que se logra una interacción entre los múltiples actores que intervienen como parte del reconocimiento de “formas colectivas de generar saberes” (p. 53). Dentro de esta concepción, el equipo de investigación y la comunidad educativa participante ensayaron canales de encuentro y diálogo, así como la conformación de nuevas miradas en el análisis de necesidades en el desarrollo de la competencia de lectoescritura en jóvenes yucatecos de Educación Media Superior (EMS).

Se llevaron a cabo mesas de diálogo con docentes y responsables de la biblioteca escolar, talleres con jóvenes, conversaciones y entrevistas constantes con autoridades académicas con el objetivo de reconfigurar la mirada de las y los investigadores, reconocer la agencia de las y los integrantes de la comunidad educativa y abrir espacios de igualdad discursiva (Corona, 2012, p. 93). De estos encuentros, surge una primera preocupación que radica en reconocer el contexto social y cultural de la comunidad escolar que enfrenta una serie de desigualdades para acceder a bienes y recursos socialmente relevantes.

Para estos propósitos, se conformó una comunidad de saberes entre autoridades académicas, docentes, encargados de biblioteca, jóvenes estudiantes,

investigadores y actores sociales con una voluntad colectiva de ser parte del proyecto, generosa en compartir experiencias y consciente del rol que juegan la lectura y la escritura en el desarrollo educativo, social y cultural de las y los jóvenes.

MIRADAS AL CONTEXTO Y LOS DESAFÍOS DE LA LITERACIDAD

En el año 2009 se realizó una reforma en la EMS “la cual enfatizó el derecho de los adolescentes y jóvenes a recibir una formación que les permitiera desempeñarse efectivamente en los distintos planos de la vida personal, ciudadana y productiva” (Gómez, 2019, p. 28). Posteriormente, el 9 de febrero de 2012 se publica en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el decreto mediante el cual se establece el carácter obligatorio de la EMS. Con esta acción, el nivel medio superior en México se inscribe como parte clave para el desarrollo del país y “adquiere mayores responsabilidades tanto en la cobertura como en la calidad de la educación que imparte a sus estudiantes” (INEE, 2017, p. 8).

La EMS representa retos evidentes en cuanto a su eficiencia terminal, ya que reporta porcentajes menores a los conseguidos por los niveles de primaria y secundaria. Para el ciclo 2019-2020, la población de 6 a 12 años fue de 98.7%, el grupo de 13 a 15 años en la escuela fue de 95.9% mientras que la población de 16 a 18 años reporta 75.5%, y de 19 a 24 años 38.4% (Inegi, 2020). Es decir, la población en situación escolar va disminuyendo paulatinamente mientras avanza la edad, siendo la población juvenil, la que asiste menos a la escuela. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el informe de 2019 sobre la educación en México coincide con los datos anteriores, y afirma que “a partir de los 12 años, la tasa de asistencia disminuye con la edad, lo que es más notorio entre la población en condiciones de vulnerabilidad” (INEE, 2019, p. 41).

Aunado a lo anterior, existen otros factores que marcan una condición desventajosa para las y los jóvenes que provienen de sectores sociales marginados. Lorenza Villa Lever (2017) hace un llamado a observar la desigualdad en el acceso a recursos y bienes socialmente relevantes que se da según la ubicación de una comunidad educativa:

Se parte de que los sistemas educativos no solo reproducen las desigualdades sociales existentes, sino que las profundizan, porque las instituciones se encuentran segmentadas por origen social, lo cual tiene como resultado que los grupos desfavorecidos deban estudiar en instituciones más precarias (con docentes menos formados y con infraestructura, equipamiento y materiales didácticos escasos) que los que provienen de sectores mejor acomodados en la escala social (p. 8).

Las desigualdades sociales, educativas y culturales no son imputables a una persona en específico, o bien, a una institución educativa, sino que se presentan como parte de un sistema o estructura que las valida a una escala mayor (Villa, 2017, p. 8). Como resultado de lo anterior, existe una relación entre el contexto, la ubicación geográfica, los recursos con los que cuenta cada escuela, y las posibilidades de educación de calidad a las que tienen acceso las y los jóvenes en este país.

En el caso del Cobay, la ubicación geográfica de los planteles indica que estos se encuentran en 40.8% dentro de municipios con población en situación de pobreza y 33.3% con población vulnerable por carencias sociales (Coneval, 2018). Es decir, casi 75% de los planteles está situado en contextos de marginación social y desigualdad en el acceso a bienes y recursos relevantes para su desarrollo social, cultural y educativo.

Los resultados de acuerdo con el desempeño en el área de lenguaje, según pruebas estandarizadas, tampoco son favorables. A nivel estatal, de acuerdo con el reporte Planea (INEE, 2017), 75.9% de estudiantes del estado de Yucatán que está por ingresar a la EMS cuenta con un desempeño básico en lenguaje, lo que supera el porcentaje del promedio nacional de 73.9% de estudiantes que se encuentran en los niveles más bajos (I y II). La situación particular para el sistema del Cobay no es diferente, únicamente se reportó que 8.73% de los sustentantes de la prueba Planea 2017 se logró insertar en el nivel más alto (IV). Lo que indica que la población cuenta con habilidades básicas de reconocimiento de ideas principales en un texto de opinión breve, pero la mayoría de sus estudiantes no logra un nivel de comprensión y análisis complejo.

En los encuentros de diálogo con las y los docentes, bibliotecarios y estudiantes, sobre los retos para el desarrollo de la competencia de lenguaje, surgió de manera constante el tema del acceso restringido a espacios culturales

y bienes relacionados con estos como son los libros. La comunidad refiere a la palabra “ausencia”: ausencia de espacios dedicados a la lectura a varios niveles, pero no solo se refieren a la institución educativa, sino como una ausencia de prácticas y espacios letrados en el contexto comunitario inmediato. La bibliotecaria de Sacalum remarca “porque aquí no hay biblioteca, ni de la comunidad, ni de las escuelas”. La bibliotecaria de Abalá reafirma que la ausencia se da en el municipio en general. De igual manera, el estudiantado manifiesta la necesidad de contar con espacios para leer. Cuando se les preguntó sobre los obstáculos que identifican con respecto a la lectura, respondieron: “el no tener la suficiente habilitación de lugares para la lectura y los libros” (alumno/a de Umán) y “no hay tantos libros y lugares para practicar la lectura” (alumno/a de Sotuta).

Las y los encargados de las bibliotecas del Cobay y varios docentes compartieron cómo al final terminan poniendo de sus recursos para subsanar el acceso a los libros en sus comunidades, lo que implica inclusive transportarse fuera de la comunidad para comprar libros, asistir a actividades culturales o visitar bibliotecas. Es de notar que estas prácticas en el estado de Yucatán se encuentran centralizadas en las capitales urbanas, según lo refieren los participantes. La bibliotecaria de Halachó expresó que espera la Feria Internacional del Libro de Yucatán (FILEY), la cual se realiza una vez al año en la ciudad de Mérida para adquirir libros. La condición de viaje está presente para la obtención de libros, y, además, la de un acontecimiento con periodicidad anual; lo que indica que este bien cultural no está considerado como un objeto cercano y de fácil acceso, por lo tanto, dista mucho de ser parte de la vida cotidiana de la comunidad.

Se podría argumentar que el acceso a bienes culturales es solo un punto de partida que no garantiza el surgimiento de prácticas letradas críticas y plurales; no obstante, la ausencia de estos bienes y espacios culturales en las comunidades refuerza la idea de que leer y escribir es parte de un sistema de privilegios educativos que excluye a muchos mexicanos todavía (Hernández, 2014). El Programa Sectorial de Cultura 2020-2024 (DOF, 2020) afirma la existencia de una brecha en el país en cuanto a las posibilidades para acceder a la cultura y ejercer derechos culturales. De acuerdo con este documento: 67% de la población mexicana nunca ha asistido al teatro; 60% nunca ha

estado en ferias o festivales artísticos, entre otros datos preocupantes. La comunidad del Cobay es parte de esta realidad, la reconoce como un obstáculo inmediato a sus contextos y la cuestiona, además está ávida de contribuir a la solución de un problema que supera la voluntad individual y que requiere de una articulación a un nivel mayor.

Por otra parte, las y los docentes y estudiantes que compartieron sus inquietudes en las actividades del diagnóstico de necesidades del proyecto estaban inmersos en el ciclo escolar 2020-2021 que se impartió dentro del marco de la pandemia del covid-19². Entonces, se dio voz a otra brecha de acceso: los problemas con la conectividad en los municipios alejados de las ciudades y los costos que esta acción involucra; a lo que se sumó con igual nivel de importancia, la falta de preparación docente para mutar al ámbito digital. Una docente del EMSAD X-Can se pregunta: “¿qué estrategias voy a implementar en la distancia?”

La situación del covid-19 orilló a las instituciones educativas a activar un plan educativo de emergencia que dependía, en gran parte, de la infraestructura digital de cada sistema y escuela para llevar la educación en casa. Según datos del Inegi (2021), 60.6% de los hogares en el país cuenta con servicios de internet ya sea en un plan fijo o móvil. En el caso del estado de Yucatán, el porcentaje es menor al promedio nacional al ser únicamente 55.4% de la población con este servicio, lo que indica que casi la mitad de la población yucateca se encuentra con condiciones desfavorables para responder ante la situación de educación remota del covid-19.

Este contexto puso de manifiesto la desigualdad de condiciones para continuar recibiendo educación de calidad en esta situación, la cual dependía de las posibilidades de conectividad al internet, asociadas a la ubicación geográfica y los recursos económicos con los que contaba cada familia, siendo las comunidades rurales las más afectadas. Así, una preocupación constante de la comunidad educativa Cobay fue el acceso restringido a internet y la

² La etapa semilla del proyecto se llevó a cabo durante la pandemia del covid-19 declarada inicialmente por la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 11 de marzo de 2020; resultado de lo anterior, el 16 de marzo del mismo año se suspendieron las clases de manera presencial en todos los sistemas educativos del país (DOF, 2020), situación que se mantuvo en el ciclo escolar siguiente de 2020-2021.

ausencia de infraestructura digital y plataformas educativas, lo que significó una reducción de las posibilidades para continuar de manera óptima con los procesos educativos. Este punto salió a relucir una y otra vez, como si existiera un antes y un después del covid-19, en cuanto a aprendizajes, estrategias y actividades que se llevaban a cabo en formato presencial y que estaban completamente detenidas.

Las y los docentes, alumnos y sus familias realizaron acciones como el utilizar paquetes de datos para celular con el fin de continuar recibiendo educación en la modalidad a distancia y estar presentes en sesiones de videoconferencia, como compartió el tallerista Elías Hernández durante una reunión posterior a la implementación de los talleres literarios donde participaron jóvenes del Cobay:

sí me gustaría reconocer también el esfuerzo de los estudiantes que participaron en los talleres sobre todo un poco en la cuestión económica, porque muchos de ellos o ellas no tienen internet entonces compraban paquetes de datos para conectarse a las sesiones entonces bueno eso creo es algo de reconocer.

La idea de esfuerzo familiar y también de las y los docentes por buscar estrategias surgió como respuestas a una situación compleja que marca una necesidad latente por resolver, ya que, si bien de alguna manera regresamos a ambientes presenciales, la alfabetización digital es un elemento clave a desarrollar en la EMS, sobre todo al ser este un nivel de transición hacia la universidad.

De este modo, en ambas cuestiones de acceso cultural y conectividad, más de un individuo de la comunidad Cobay intenta subsanar ausencias poniendo de sus recursos para participar en actividades culturales, sociales y educativas, pero hay que reconocer que estos esfuerzos son limitados. Sin duda la situación que puso de manifiesto el curso escolar 2020-2021 en medio de la pandemia del covid-19 fue un reto para las políticas públicas educativas sobre cómo garantizar un uso democrático del acceso a internet; así como generar programas de estímulos y capacitación constante para que las y los docentes enfrenten la incorporación de tecnologías emergentes en el contexto educativo de manera asertiva y pertinente. Aunado a lo anterior, y con igual nivel de importancia, se encuentra el clamor de docentes y estudiantes por democratizar recursos culturales básicos como son los libros y los espacios culturales.

En conclusión, en este apartado, se reconoce que si bien el Estado mexicano garantiza el acceso gratuito y obligatorio a la educación básica en su artículo 3º constitucional, entonces quiere decir que hay un lugar para cada joven en el país que desee acceder a la EMS. El derecho a la educación tiene que extenderse a subsanar las desigualdades en el acceso a bienes y recursos socialmente relevantes, ya que estos últimos están en relación directa con las condiciones educativas y posibilidades de los diversos grupos que conforman una sociedad, y exacerban la brecha entre ellos (Villa, 2017, p. 8).

EL CAMBIO DE PARADIGMA: DEL CONOCIMIENTO A LA APROPIACIÓN DEL LENGUAJE

La formación lectora y literaria dentro de la escuela ha estado basada en un enfoque cognitivo y de apreciación estética, la cual se caracteriza por la valía de reconocer periodos literarios, géneros y datos de autores considerados como canónicos. En este marco, se desarrolla la aprehensión y memorización de conocimientos, mientras se demerita la reacción emocional, la relación íntima o subjetiva que se pudiera establecer con un texto que lee desde un contexto inmediato y presente (Warner, 2004; Munita, 2020).

El concepto de literacidad y la asociación del aprendizaje del lenguaje como parte de una competencia comunicativa han cuestionado la reducción de la experiencia lectura a un proceso cognitivo. De acuerdo con Felipe Munita (2020), el modelo por competencias sitúa al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje donde comienza a tomar relevancia la pregunta sobre ¿qué posibilita la lectura y la escritura en el proceso de aprendizaje en la vida de cada estudiante? Entonces, la experiencia del sujeto lector se convierte en un momento perseguido dentro y fuera del aula: lo que piensa, siente, interroga e indaga a partir de lo que lee. El texto es solo un punto de partida para una discusión y reflexión compartida entre un grupo social.

La problemática de la reducción de la enseñanza de lectura y literatura a un ámbito cognitivo, y bajo un principio instrumental como sería la adquisición de conocimientos, conlleva a pensar que hay una única interpretación de la obra por descubrir y “aprehender”, es decir, un campo de la memorización. Este marco aleja la idea de que el texto es un portador de significados

múltiples que todavía están por describirse (Troncoso, 2014). Entonces, se consagra un concepto erróneo de literatura, alejado de la generación de pensamiento crítico hacia problemas socioculturales de la región, además se pierde la oportunidad para problematizar estructuras opresivas inmediatas al contexto del lector como, por ejemplo, el lugar de la mujer en la educación, la perspectiva de género y diversidad cultural, entre otras.

El paradigma actual de enseñanza de lectura y escritura supera la visión pasiva en el aprendizaje del lenguaje o del consumo de información; en su lugar, invita a mirar las posibilidades de respuesta, reacción y reformulación del pensamiento propio en diálogo directo con cada texto, y en ambos contextos: el del lector y la obra. Como parte de estos cambios, es sustancial la discusión del corpus de autores consagrados por el currículo, así como el concepto de lo que implica la figura del escritor.

En los diálogos con las y los docentes, se refirió un canon literario principalmente occidental formado por autores reconocidos como “clásicos”, más de una vez, se escuchó el nombre Shakespeare y Víctor Hugo. Ante esto, se encontró una ausencia del manejo de autores contemporáneos mexicanos y locales. Cuando se comentaba sobre el contexto local aparecía únicamente el género de leyendas populares. Entonces, cabe la pregunta ¿qué sucede cuando el lugar del escritor está reservado para figuras del canon occidental europeo de siglos pasados como el XVII o el XIX? Gregorio Hernández Zamora (2019) se había preguntado anteriormente “¿qué clase de libros, textos, ideas, prácticas y lenguas importa realmente promover?” (p. 365). La cultura escrita, vista como una práctica social, está mediada por relaciones de poder que al final incluyen/excluyen ciertas voces, miradas, lenguas y roles (p. 368). Con base en lo anterior, se transmiten categorías de valoración hacia lo que se conoce como literatura y el corpus de autores, a los que se califica como superior versus inferior, según sea el caso, demeritando lo que queda fuera del currículo escolar y lo que no se ha enseñado bajo esa categoría.

Las y los jóvenes que participaron en los talleres conocen plataformas digitales donde leen y comparten sus escritos tales como Wattpad y Webtoon; además, han sometido sus propuestas a concursos literarios como confirma una estudiante de Temax: “me gusta innovar, es por eso, que me he metido en muchos concursos para escribir cuentos”. No obstante, al preguntarles sobre la autopercepción sobre ser escritor, mencionaron: “No me considero

escritor, porque me hacen falta conocimientos y experiencias” (alumno/a de Chicxulub); “no me considero escritora, pero sí me gusta leer distintos géneros literarios he escrito poesías, algunos cuentos, más que nada leo y he escrito género fantástico, pero basados en comics y de terror [...]” (alumno/a de Valladolid). En las respuestas se encontró una y otra vez el “no me considero escritor/a”, ya que esta figura es vista como algo lejano y de categoría superior a sus prácticas de escritura existentes según lo aprendido y difundido por el currículo de EMS.

En este sentido, existe una necesidad urgente de concebir la escritura como parte del circuito del acto comunicativo y no como una práctica excluyente o privativa para ciertos círculos. Lo que implica la necesidad de replantear la forma en la que se introduce la figura del autor/autoridad en el currículo educativo y literario. Escribir es la posibilidad que tienen todas las personas de dar respuesta; es decir, es imperante concebir la lectura y la escritura como dos herramientas indisolubles del proceso comunicativo. Se espera que un sujeto letrado participe como lector, escritor y oyente, en otras palabras, que sea capaz apropiarse del lenguaje para expresar sus propias ideas y convertirse en autor y actor de su lugar en el mundo (Hernández, 2014, p. 192). En los encuentros con jóvenes del Cobay, estos piden sean escuchadas sus peticiones para la apertura de espacios donde sean leídos, socialicen sus textos y donde el rol de escritor sea una posibilidad cercana.

De este modo, hablar de la lectura y escritura como una práctica social incluyente requiere de la revisión del corpus de textos que son parte del sistema educativo; así mismo considerar las deudas sociales pendientes hacia las lenguas indígenas y los grupos marginados histórica y socialmente, por mencionar algunas. En el mismo sentido, es relevante incluir manifestaciones que tengan pronunciamientos claros hacia la apropiación e intervención del lenguaje. Para la escritora mexicana Cristina Rivera Garza (2014) la escritura se ha querido resguardar engañosamente bajo el genio individual, cuando más bien, este proceso no se puede separar de la lectura que realiza un sujeto desde su lugar particular en el mundo y que se convierte en el inicio de la elaboración de un texto/diálogo propio en relación abierta con los otros. La autoría o el genio individual parten de una jerarquía de mercado,

propiedad y consumo, mientras que la reescritura, la apropiación, la tachadura y la intervención son “un asunto del estar-con-otro que es la base de toda práctica de comunidad” (p. 30).

Paulo Freire (2008) impulsa la idea de la educación como un acto de liberación y pensamiento crítico: “estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir, tarea de sujeto y no objeto” (p. 53). Bajo estos presupuestos, leer y enseñar literatura dejan de ser un lugar de privilegio inamovible e intocable, y, como consecuencia, se convierten en un espacio de diálogo con *mi* lugar y *mi* tiempo; al mismo tiempo, que se rescata el derecho que tienen todos los sujetos a dar una respuesta: “la lectura como se sabe es una relación horizontal y abierta. Aún más: la lectura es una relación de producción y no una de consumo. La lectura es imaginación, ciertamente, o no es. O no será” (Rivera, 2016, p. 19).

La forma de trabajo con la lectura también se reconfigura. En la visión instrumental, se privilegia la preservación de saberes; en cambio, cuando se persigue la respuesta y apropiación del lenguaje se invita a la ruptura, lo divergente y lo heterogéneo. Se recuerda que la literatura es plurisignificativa y ambigua; tratar de imponer respuestas homogeneizadoras o únicas sería ir en contra de su actividad creadora (Troncoso, 2013; Di Marzo, 2013). Entonces, las modalidades de lectura dentro de la escuela se amplían. Munita (2020) reconoce un aspecto psicoafectivo en la apropiación subjetiva y emocional de la experiencia de lectura, a la vez que se da lugar al plano intelectual que implica hacer inferencias, análisis e interpretación (p. 43). Por un lado, se invita a participar y vivir la ficción mientras se lee, por ejemplo, al identificarse con algún personaje o suceso. Por otro lado, se encuentra una modalidad analítica que significa distanciarse para observar cómo se ha contado el relato.

Al situar dentro del proceso de lectura, la dimensión subjetiva y emocional se reconoce que cada sujeto lector tiene la posibilidad de dar una respuesta única desde su perspectiva y su entorno; lo que indica que las actividades tienen que propiciar un encuentro personal con el texto en diálogo abierto con los otros y la comunidad. El lector competente será aquel que sea capaz de relacionarse emocional y críticamente con el texto (Llamazares, 2015). A esas dimensiones, se une, también, la creativa: un sujeto que se apropia del lenguaje y produce un discurso propio a partir de la experiencia subjetiva que ha vivido.

Alicia Revuelta Muela y María del Carmen Álvarez Álvarez (2021) abordan la importancia de abrir espacios para sociabilizar el proceso de comprensión individual dentro de la escuela. Las investigadoras profundizan sobre el formato de club de lectura y cómo este espacio promueve el diálogo, la interacción y el intercambio de diversas opiniones y se convierte fácilmente en un lugar de debate entre pares que permite la reformulación de las ideas propias y la construcción de conocimiento de manera colectiva. Laura Di Marzo (2013) propone la inserción del modelo de taller “aprender haciendo” para propiciar múltiples y variados encuentros con los textos, y da un recorrido de estrategias que unen el binomio lectura y escritura como un proceso continuo de aprendizaje y práctica de la apropiación del lenguaje.

En lo que respecta a nuevas pedagogías mediadas por redes sociales, Carlos Scolari (2018) describe que la transición entre la alfabetización tradicional a una que es considerada como transmedia, propia del contexto del siglo XXI, reside en la capacidad que tienen los sujetos de apropiarse de contenidos y ser parte de una cultura participativa mediada por experiencias interactivas. Como ejemplo de lo anterior, Arantxa Vizcaíno-Verdú, Paloma Contreras-Pulido y María Dolores Guzmán-Franco (2019) analizan el potencial del *booktuber* como estrategia didáctica que promueve la exploración de gustos, valoración, interpretación y reflexión propias sobre un texto, y que además busca la socialización de la práctica de lectura. En este registro, más que el discurso especializado se da entrada a un espacio de afinidad entre pares en el que se validan las múltiples interpretaciones y discursos de análisis desde un lugar propio.

Estas son algunas de las pautas que llevan hacia la concepción de la lectura como un encuentro horizontal entre autor-texto-lector-comunidad-contextos que posibilita un intercambio entre los roles de producción más equitativo y justo. Se integra así la lectura en un circuito comunicativo complejo donde el sujeto lee, siente, comprende, escucha, comparte, responde y crea un discurso propio. No obstante, los cambios en el paradigma y las modalidades de lectura requieren de un mediador y aliado, para convertirlos en prácticas educativas diarias y cotidianas; lo que lleva a pensar en la necesidad de contar con espacios de formación y diálogo para compartir experiencias y saberes entre los actores educativos.

CLAVES DEL CAMBIO: COMPARTIR SABERES Y LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA

Rosa Quesada Mejía y Gregorio Hernández Zamora (2020) han sido enfáticos en referir la importancia del diseño y la planeación de prácticas letradas que inviten a pensar de manera crítica la realidad y el contexto. Los autores hacen un énfasis particular en que estas no se generan solas ni son automáticas; requieren de un propósito declarado: “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” (p. 46).

Aparece la figura del docente como actor clave para convertir el diálogo con los textos en “espacios de formación y transformación de sujetos” (Quesada y Hernández, 2020, p. 46). Munita (2020) ubica esta misión bajo el principio de mediación: agentes que guían al sujeto lector para construir significados y dotar de sentido los textos y lo escrito en la incorporación del conocimiento en la vida propia (p. 31), aboga, al igual que Quesada y Hernández (2020), que nada de esto será natural al ambiente educativo y requiere una intervención didáctica para facilitar la construcción del sentido y la apropiación del lenguaje.

Las y los docentes y encargados de la biblioteca escolar que participaron en las mesas de diálogo se conciben como lectores con una alta motivación para seguir aprendiendo y formándose. No obstante, expresan un sentido de impotencia personal para motivar y compartir las ventajas de leer a sus estudiantes, parte de este sentimiento está ligado a que el docente se siente con menos herramientas para seducir y motivar a la lectura. Manifestaron provenir de otras áreas disciplinares a la enseñanza de lenguaje y literatura, así como la gestión bibliotecaria, debido a que estas posiciones son asignadas en respuesta a las necesidades propias y distribución de responsabilidades de cada plantel. En algunos casos, adicionalmente son docentes que imparten otras materias que no son solo del área de lengua y literatura. Por ejemplo, un/a docente del plantel de Santa Rosa, está en las áreas de matemáticas y español; en el caso de un/a docente de San José Tzal, está en el área de educación especial y orientación e imparte el taller literario. Estas apreciaciones también las compartieron las y los estudiantes al comentar situaciones parecidas. Sin duda, el

entusiasmo del agente es más que relevante; sin embargo, está latente la necesidad de una formación en la competencia de lectoescritura que impulsen sus pasiones lectoras en una mejora en la atención a las y los alumnos.

A lo anterior se suma la constante movilidad de comisiones o cambios en las asignaturas por impartir. El cuerpo docente menciona que requiere estrategias específicas, textos cortos para usar en clases de manera efectiva y pertinente, mencionan que aprenden en el camino y expresan un método de prueba y error. El colectivo docente hace referencia a que es muy usual “experimentar” con un grupo para mejorar la práctica en otro: “si tengo dos grupos de la misma asignatura, pues entonces quito esa actividad o la modifico”. Las y los docentes son parte de familias y de otras estructuras educativas y comunitarias que también tienen carencias de fomento a la lectura, por ello, están deseosos de incidir en sus estudiantes, en sus ambientes personales y sociales como un claro camino de mejora de sus propios contextos: “si mejoro la calidad de vida de mi alumno, él lo hará por mí en mi vejez” dice un/a docente del plantel de Kanasín.

Cualquier programa o proyecto tiene un vigencia limitada y específica; mientras que el docente es una figura más permanente dentro del sistema educativo. Por lo tanto, una de las conclusiones de la etapa semilla fue dirigir los recursos humanos, económicos y administrativos para dotar con herramientas a los sujetos clave de la formación de otros seres humanos. Di Marzo (2013) inclusive apunta hacia la necesidad de coadyuvar en el desarrollo de su sensibilidad lectora y a desplegar su capacidad crítica (p. 26). De este modo, la lectura y la escritura se develan como prácticas sociales en constante movimiento, como afirma Felipe Garrido (2014), antes que conocimiento son experiencia (p. 21). No obstante, para construir estos momentos de diálogo y sociabilización, se requiere de la figura del mediador o guía como un ente sensible y abierto a construir experiencias de aprendizaje significativas, así como prácticas letradas que permitan la participación y voz de los sujetos. En la comunidad Cobay, las y los docentes están ávidos por compartir estrategias, herramientas, saberes y entrar en diálogo; por lo que establecer canales de comunicación y formación continua docente debe ser parte de cualquier cambio curricular o modelo educativo al que se aspire.

PRIMERAS CONCLUSIONES HACIA PRÁCTICAS INCLUSIVAS DE LENGUAJE

De acuerdo con los planteamientos anteriores, la lectura se posiciona ante un nuevo paradigma que la considera en una relación abierta, horizontal y de producción vinculada con la escritura; así como con otras expresiones artísticas, plataformas y modalidades que posibilitan que el sujeto letrado comunique y construya, a partir de esta experiencia, una voz propia. Este escenario debe estar garantizado a todos los sujetos, lo que implica observar con detenimiento las desigualdades que se alojan en el sistema educativo que marcan un distanciamiento entre los diferentes sectores sociales. El internet, el acceso a plataformas educativas y recreativas, la cercanía de los libros y materiales con una diversidad de textos, así como la exposición a una variada oferta de actividades culturales son algunos de los bienes y recursos de relevancia social, que abren la brecha entre sectores sociales, y, que al final, resguardan las prácticas letradas solo para algunos.

De igual importancia se encuentra el formar a los recursos humanos que conduzcan y construyan espacios de diálogo y prácticas de transformación del pensamiento al interior de la dinámica de la escuela. Después de este primer acercamiento, quedó claro para el equipo de investigación y la comunidad, que atender la problemática de manera aislada como, por ejemplo, dotar de acervo a las bibliotecas escolares de las escuelas, no la resuelve. Es sustancial tener un modelo dinámico que abra espacios de convivencia con la experiencia de lectura de manera diversa y, a la vez, coadyuve a la formación docente continua en su crecimiento personal como lectores y como agentes transformadores de su comunidad.

Se concluye que el cambio de mirada hacia lo que implica leer y escribir en el siglo XXI requiere compartir saberes y un trabajo colaborativo a una escala de política pública, institucional, curricular, de formación continua y espacios de crecimiento personal y comunitario. Lo anterior se plasmó en el proyecto bajo los tres ejes siguientes: *a)* el lector al centro de la experiencia de lenguaje; *b)* el trabajo amplio con lo que se lee que lleve a la producción y apropiación del lenguaje, lo que requiere de un mediador de lectura preparado, y *c)* el compartir y sociabilizar en comunidad la perspectiva propia de lo que se lee y escribe.

En este sentido, las conclusiones de esta fase apuntan a que, si bien el libro y el autor son elementos necesarios en el circuito de producción de textos, es el lector quien los dota de sentido y completa el proceso comunicativo. Dentro de estas relaciones intersubjetivas, cada individuo tiene una perspectiva válida y única que aportar, y son sus características particulares –el lugar que ocupa en el mundo– las que enriquecen el diálogo. La lectura se abre a otras modalidades superando niveles básicos como son entender, recordar, analizar y emitir juicios para reconocer nuevas competencias: un sujeto capaz de apropiarse del lenguaje y tener una relación creativa con el texto que lee. El lector deja de ser un consumidor y se integra a una relación horizontal en comunicación directa con el autor, el texto y el contexto.

Aunado a lo anterior, se reconoce que el surgimiento de un lector activo no es casual ni natural a los modelos educativos existentes, sino que requiere de una intención expresa en el diseño de prácticas educativas (Munita, 2020; Quesada y Hernández, 2020). El sujeto letrado, al que se aspira en el paradigma de la lectura en una relación horizontal, es uno capaz de relacionarse emocional e intelectualmente con el texto a partir de sus experiencias previas, y se permite la transformación de sus ideas a partir de este encuentro (Llazamares, 2015; Munita, 2020). Entonces, no basta con la asignación o incorporación de un corpus de lectura, sino que se requiere de una planeación de estrategias didácticas innovadoras y creativas que posibiliten un trabajo amplio con el material de lectura y la multiplicidad de relaciones que se pueden dar entre el lector y su contexto. Es de suma importancia la revalorización del docente como un actor clave, ya que de ello surge un mediador de lectura que posibilita el encuentro del lector con una interpretación y experiencia compleja con el lenguaje. Hay que escuchar las necesidades de las y los docentes y dotarlos de herramientas para responder a su entorno, así como abrir los canales que les permitan comunicarse entre ellos como una comunidad profesional de saberes y aprendizaje continuo.

Al final de esta etapa en el proyecto de investigación-incidencia, se concluye que para lograr una transformación en el paradigma de lectura se deben incluir a todos los actores sociales involucrados: la escuela, las y los docentes, la biblioteca escolar, la familia, las y los jóvenes estudiantes, donde estos se constituyan en una comunidad que lleva el acto de comprensión individual a una práctica social, que los comunica, los nutre y los hace críticos. La lectura

se convierte en una oportunidad de desarrollo personal y empoderamiento comunitario para todos los actores sin dejar a nadie excluido de la oportunidad de hablar y ser escuchado; es así como la formación de un sujeto letrado no es un proceso terminado, sino constante y permanente en la vida del ser humano y en diálogo constante con los otros.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, C. Y VEJO-SAINZ, R. (2017). Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar. *Biblios*, (68), pp. 110-122. Doi: 10.5195/biblios.2017.351
- ATORRESI, A. (2005). Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura (SERCE-LLECE). En *Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- CASTILHO, J. (2020). *La lectura como política. Construyendo políticas y planes nacionales del libro y la lectura*. Biblioteca Nacional del Perú. <https://repositoriodigital.bnpp.gov.pe/bnp/recursos/2/html/la-lectura-como-politica/18/>
- CONSEJO NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA DE DESARROLLO SOCIAL (Coneval). (2018). *Yucatán, Pobreza Estatal 2018*. https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Yucatan/Paginas/Pobreza_2018.aspx.
- CORONA BERKIN, S. (2012). Notas para construir metodologías horizontales. En S. Corona Berkin y O. Kaltmeier (Eds.). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias sociales y culturales* (pp. 85-109). Gedisa.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (DOF). (2020). *Programa sectorial de cultura derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2020-2024*.
- (DOF). (2020). Acuerdo 02-03-20. Por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública.

- DI MARZO, L. (2013). *Leer y escribir ficción en la escuela. Recorridos para escritores en formación*. Paidós.
- FREIRE, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI editores.
- GARRIDO, F. (2014). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre la lectura y la escritura* (2ª ed.). Paidós.
- GÓMEZ MORIN FUENTES, L. (2019). El valor de la educación: anhelos y expectativas de los jóvenes en México. En *Encuesta de jóvenes en México 2019* (pp. 25-35). Fundación SM y Observatorio de la Juventud en Iberoamérica.
- HERNÁNDEZ ZAMORA, G. (2005). *Pobres pero leídos: la familia (marginada) y la lectura en México*. Colección Lecturas sobre Lecturas, núm. 14. Dirección General de Publicación del Consejo Nacional para la Cultural y las Artes.
- (2014). Gregorio Hernández Zamora: Por la desfeticización de la lectura. En J. Domingo Argüelles. *Historias de lecturas y lectores. Los caminos de los que sí leen* (pp. 170-202). Océano Travesía.
- (2019). De los nuevos estudios de literalidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. 24(2), 363-386. <http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a10>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (Inegi). (2020). Analfabetismo. <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx#:~:text=En%20M%C3%A9xico%2C%20en%2045%20a%C3%B1os,no%20saben%20leer%20ni%20escribir>.
- (2021). *Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares, 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/sala-deprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (INEE). (2019). *La educación obligatoria en México*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf>
- . (2017). *Informe de resultados. Planea EMS*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/P1D320.pdf>
- KALTMEIER, O. (2012). Hacia la descolonización de las metodologías: reciprocidad, horizontalidad y poder. En S. Corona Berkin y O. Kaltmeier (Eds.). *En diálogo. Metodologías horizontales y en Ciencias sociales y culturales* (pp.25-54). Gedisa.

- LLAMAZARES PRIETO, M. T. (2015). La activación de conocimientos previos (ACP): una estrategia de comprensión lectora. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 27, 111-130.
- MUNITA, F. (2020). *Hacer de la lectura una experiencia. Reflexiones sobre mediación y formación de lectores*. Biblioteca Nacional del Perú. <https://repositoriodigital.bnp.gob.pe/bnp/recursos/2/html/hacer-de-la-lectura-una-experiencia-reflexiones-sobre-mediacion-y-formacion-de-lectores/100/>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). (2021). *covid-19: cronología de la actuación de la OMS*. <https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (Unesco). (2019). *Estrategia de la UNESCO para la alfabetización de jóvenes y adultos (2020-2025)*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371411_spa
- _____. (2024). *Qué debe saber sobre la alfabetización*. <https://www.unesco.org/es/literacy/need-know>
- QUESADA MEJÍA, R. M. Y HERNÁNDEZ ZAMORA, G. (2020). La lectura y la escritura universitarias como herramientas para transformar el pensamiento. *Didac*, (75), 40-47.
- REVUELTA MUELA, A. Y ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C. (2021). ¿Cómo funcionan los Clubes de lectura en Educación Secundaria? *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 20(2), 80-95. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2554
- RIQUELME ARREDONDO, A. Y QUINTERO CORZO, J. (2017). La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Revista reflexiones*, 96(2), 93-105.
- RIVERA GARZA, C. (2014). *Escribir no es soledad*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____. (2016). *Había mucha neblina o humo o no sé qué*. Random House.
- SCOLARI, C. A. (2018). Introducción: del alfabetismo mediático al alfabetismo transmedia. En *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Ge.Ge. https://perio.unlp.edu.ar/catedras/hdelconocimiento/wp-content/uploads/sites/42/2020/06/Scolari_Teens_es-1-26.pdf

- TRONCOSO ARAOS, X. (2014). Literatura y competencia comunicativa: ¿matrimonio mal avenida? *Educ. Pesqui*, 40(4), 1015-1028. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014051453>
- VILLA LEVER, L. (2017). Introducción. En L. Villa Lever (Ed.) *La construcción de oportunidades educativas en contextos de desigualdad* (pp. 7-24). Consejo Nacional para la Ciencia y Tecnología.
- VIZCAÍNO-VERDU, A., CONTERAS-PULIDO, P., Y GUZMÁN-FRANCO, M. (2019). Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (59), 95-104. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-09>
- WARNER, M. (2004). Uncritical reading. En J. Gallop (Ed.). *Polemic. Critical or uncritical* (pp.13-38). Routledge.

III
LAS TRAMPAS DE LAS
POLÍTICAS DE INCLUSIÓN

DIVERSIDAD E INCLUSIÓN: HACIA LA INCIDENCIA SIGNIFICATIVA EN LA EVALUACIÓN

MYRIAM REBECA PÉREZ DANIEL

La conexión entre diversidad e inclusión puede parecer obvia en los escenarios educativos. Aun así, revisar a detalle su conexión teórica, puede ayudar a repensar las prácticas educativas encaminadas a la inclusión. La diversidad se hace presente como situación dada y, quizá, por ello, no se cuestiona. Pareciera que solo se trata de lidiar con ella, pero, incluso, lidiar con la diferencia depende de cómo se conciba.

En el ámbito educativo, la diferencia se suele atribuir a quien la posee, como un elemento que le es innato y que, en cierto modo, le determina. El reto, por tanto, se traduce a su identificación, por medio de la evaluación, y a su manejo en el aula. El proceso de identificación se vincula a señalar divergencias con respecto a la mayoría, ya sea en el desempeño, en la forma de procesar la información o en la forma de vincularse con el resto de los integrantes en el espacio escolar. Determinada la divergencia, el reto es establecer el trato.

La inclusión educativa parece generar el acuerdo de que la diferencia se debe tratar. No hacerlo implicaría la exclusión inmediata. Pero la variedad de trato puede ser muy amplia, tanto que, en general, se hace notoria la ausencia de acuerdos con respecto a qué se debe entender por inclusión y si todo trato la propicia. Con respecto al tratamiento, un debate recurrente es si se debe promover un trato especial, adecuado a sus particularidades de la divergencia, o, por el contrario, si es necesario ayudar a quien posee la divergencia a cumplir con las tareas de la mayoría, para disminuirla lo más posible.

Estas discusiones recurrentes en el ámbito educativo están dando por sentado elementos clave. ¿Qué se entiende por diferencia?, ¿la diferencia es un problema?, ¿por qué es un problema?, ¿en qué recae el reto de la inclusión?, ¿qué se está entendiendo por inclusión?

Plantear la conexión conceptual que podría tejerse entre la noción de *diversidad* y la noción de *inclusión* permitiría identificar nodos de discusión relevantes para pensar las prácticas educativas. Hacerlo inicialmente, desde una perspectiva social, como dimensión que envuelve a la dimensión educativa, posibilitaría visualizar puntos clave para repensar lo que se hace en el aula. Si, luego, se aterriza esto al ámbito educativo y se hacen notar aquellos procesos que no se suelen discutir a la hora de pensar en la inclusión, como la evaluación educativa, la reestructuración de la conexión *diversidad-inclusión* abriría nuevas vías para explorar el quehacer educativo. Esto es lo que se propone este texto.

DE LA DIVERSIDAD A LA INCLUSIÓN: REVISIÓN CONCEPTUAL DESDE LO SOCIAL

Ana Martínez (2018), al ofrecer un marco inicial de discusión en torno al trabajo colaborativo realizado entre el Laboratorio Nacional Diversidades y el Seminario Alteridad y Exclusiones de la UNAM, plantea la “diversidad” como un fenómeno propio de la existencia. Cuida mucho de no reducirlo a términos biológicos o a variaciones genéticas, aunque las incluye, deja abierta la posibilidad de otras nacidas por la interacción entre elementos culturales, históricos y contextuales o, incluso, entre estos elementos y los biológicos, ampliando con ello al máximo la gama posible de variación. Como ella dice, en todo caso, es un fenómeno propio de la existencia, pero aún siendo una condición dada, no resulta, por sí misma, determinista. Es decir, no es la variación la que define al ser de manera irreversible. Solo es una condición, autónoma, automática y espectral, es decir, que puede impactar, sí, en la definición del ser, pero la forma en que lo haga puede variar dependiendo de cómo interaccione con otras condiciones. La diversidad es, entonces, una condición recurrente y, en sí misma, variada, propia de la existencia, cuya naturaleza es compleja porque

implica la interacción azarosa de elementos cuya manifestación no necesariamente condiciona al ser.

Lo que también varía, frente a esta amplia gama que conforma la diversidad como condición de la existencia, es la forma con la que se interactúa con ella y el alcance que se permite a las acciones de quien la posee; es decir, el poder que se le otorga. Estos elementos son convencionales, lo que significa que son socialmente contruidos, de naturaleza histórica, cultural y contextual. No son una condición dada con la existencia, sino generada o contruida en torno a la diversidad. Por tanto, pueden ser tan modificables, como lo es cualquier convención social. Sin embargo, este elemento creado en torno a la diversidad genera, a su vez, divergencias en los tratos y en el poder otorgado a las personas que las poseen. De esa divergencia creada es de donde surge la desigualdad. Cuando el trato es diferencial y el alcance de las acciones ejecutadas también lo es, comparándolas con el trato y el poder de las acciones de otras personas, las posibilidades de desarrollo quedan determinadas por las convenciones sociales y el alcance que ellas fijan.

La desigualdad en el trato y en el poder otorgado a las personas son, pues, socialmente contruidas, producto de una convención social histórica, cultural y contextual. El riesgo radica en asumir estas desigualdades como naturales, es decir, como propias de la diversidad y como una condición dada, no como una convención social.

Naturalizar algo implica asumirlo como algo dado, que resulta inmutable, que no puede ser de otra forma porque ya es de un modo determinado. Naturalizar es no cuestionar. Cuando se habla de que el riesgo es asumir como natural el trato y la distribución de poder en torno a la diversidad, significa no cuestionar el origen de ese trato o de esa distribución de poder y asumirlo como algo inmutable, que ya está dado y que no se puede cambiar. Lo único que está dado, que es inmutable y no se puede cambiar es la certeza de la diversidad. Pero las razones por las que se le otorga cierto trato y poder, sí pueden cambiar y no están dadas. La invitación que hace Martínez (2018) es a cuestionar esas razones.

La naturaleza de cada variación que conforma la diversidad o la clave de su existencia puede ser objeto de otra clase de discusión. En todo caso, acorde a lo planteado, no toda diversidad es biológica y no toda es socialmente contruida.

Lo que interesa señalar es que está irremediabilmente presente en la existencia humana y, por ello, es un fenómeno que es posible asumir como dado. Donde recae el nodo problemático es en el trato y poder que se le otorga, los cuales no están dados, sino que son socialmente construidos.

La diversidad, como condición dada, e independientemente de su naturaleza constitutiva específica, no determina, por sí, ningún destino. Es su interacción con los otros elementos socioculturales lo que genera convenciones en torno a ella, particularmente las de trato y las del poder otorgado. Naturalizar la desigualdad en el trato y en el poder otorgado es lo que resulta problemático.

Naturalizar una convención social o asumirla como una condición dada, impide cuestionarla. De hecho, su naturalización funciona como justificante: “esto es así, porque así es”. Al fijarla, se imposibilita cualquier cambio. Si esta convención sostiene la desigualdad de trato y de poder, la desventaja que recae en unos con respecto a otros se sostiene. Si la convención promueve que el trato implique el aislamiento y el poder otorgado a quien posee la diferencia es nulo, la exclusión se instaura también como natural.

Ante la posibilidad de la exclusión, la convención social en torno a las diferencias ha construido como necesaria la generación de algún procedimiento o mecanismo, igualmente convencional, que permita distinguir entre quien posee la diferencia y quien no. El asunto por reflexionar, sin embargo, es que cualquier procedimiento o mecanismo que suponga una distinción que acarree un trato y un poder diferencial, genera discriminación. El riesgo, de nuevo, es asumir que los procedimientos de distinción son necesarios y, por tanto, indispensables para lidiar con la diferencia.

Por el riesgo de exclusión y discriminación que pueden acarrear la naturalización del trato y el poder otorgado a las personas que manifiesten algún tipo de diversidad dada, Martínez (2018) invita a cuestionar las convenciones generadas a partir de las diversidades que nos rodean y a asumirlas como un problema teórico, social y político que se tiene que atender. Para empezar, sugiere, se debe promover la visibilización y combate a cualquier tecnología de la exclusión y cualquier acción que busque el exterminio de las diversidades y las identidades generadas a partir de ellas, pues cuando hay un mecanismo de exclusión, es decir, algún procedimiento para distinguir y atribuir, a partir de esa distinción, oportunidades no generalizables que permiten el acceso a derechos, hay, entonces, una convención social construida

que genera desigualdad. Y ahí, es necesario cuestionar las convenciones generadas a partir de las diversidades como un asunto teórico, social y político. ¿Qué diferencias generan estas convenciones?, ¿qué pasa si las convenciones se modifican?, ¿qué está en juego realmente?, ¿por qué se genera la necesidad de distinguir entre quien posee la diferencia y quién no?, ¿por qué poseerla debe implicar exclusión?

Michel Foucault (1995) ya había denunciado, en particular, cómo los mecanismos de naturalización de las convenciones justifican prácticas sociales ahí donde un campo de poder está en disputa. Para desestructurarlos, es necesario remontarse al origen de esas prácticas y distinguir los elementos de poder que están en juego. Tal como él visibilizó, por ejemplo, con respecto a la “locura”, los elementos en disputa no son obvios y cumplen propósitos complejos que procuran sostener relaciones de poder imposibles entre iguales y que tienen que ver con la historia de cada pueblo.

Martínez (2018) advierte que la naturalización de las convenciones generadas a partir de las diversidades, la despolitiza e invisibiliza. Si las convenciones que generan desigualdad e, incluso, exclusión y discriminación, están ocultas, no hay forma de pensarlas teóricamente y de actuar con respecto a ellas, lo que favorece su reproducción, las sostiene en el tiempo y las promueve.

Politizarlas, por el contrario, implica hacerlas visibles y tomar postura con respecto a ellas. Es llevarlas al ámbito de lo público, es decir, al ámbito de lo que es compartido socialmente y en el que es posible tratarlas, a partir de la pluralidad de voces (Arendt, 2003), porque, acorde a Martínez (2018), el abordarlas de manera colectiva, abre la puerta a la defensa de los derechos a ser y a ejercer poder desde las diferencias, resguardando las identidades generadas a partir de ellas y promoviendo el trato digno que merecen. Esto no resulta posible con la naturalización, pues, además, esta promueve la idea de que las diferencias son excepciones únicas y, por tanto, de competencia individual.

Es necesario resaltar que las diferencias, independientemente de su naturaleza y del trato y poder otorgado que se construye a su alrededor, genera procesos identitarios. Saberse y reconocerse diferente impacta en la construcción que la persona hace de sí misma. Lo que Martínez (2018) señala es la importancia de cuestionar la naturalización de las convenciones generadas en torno a las diferencias, para posibilitar la construcción de identidades colectivas, es decir, la posibilidad de hacer de las diferencias un asunto común, que

no solo define individuos, sino a colectivos, para que, en colectivo, se busque defender el derecho a esas identidades generadas a partir de las diferencias y garantizarles un trato digno. Porque la participación en el espacio público no es posible de manera individual sino colectiva (Arendt, 2003). El problema de la naturalización de las convenciones en torno a las diferencias, entonces, es que no permite la construcción de lo colectivo. Es necesario, pues, cuestionar la naturalización.

El nodo problemático, entonces, no son las diferencias, sino la naturalización de las convenciones que se construyen en torno a ellas. La naturalización oculta los elementos socioculturales que generan un trato desigual y que otorgan un poder restringido o limitado a las personas que las poseen, individualizando su experiencia e imposibilitando la construcción de colectivos y, por tanto, la participación en los espacios públicos para la defensa de sus identidades y derechos. Politizar las diferencias posibilita visibilizar las convenciones que se han construido en torno a ellas y, por tanto, visibilizar las desigualdades de trato y de ejercicio de poder, permitiendo la construcción de colectivos y la participación en el espacio público para la defensa de las identidades generadas por las diferencias y la promoción de sus derechos.

El asistencialismo, por ejemplo, es una de las convenciones creadas en torno a las diferencias. Si no se cuestiona, se genera la impresión de que las diferencias son un asunto individual, que convierte en víctima a quien la posee y lo fragiliza, desconectándolo de todo colectivo y de todo poder público (Martínez, 2018).

Dado que las convenciones creadas en torno a las diversidades pueden conllevar a la exclusión, se requiere cuestionar, igualmente, qué se entiende por ello. Rubio y Monteros (2002) proponen concebir a la exclusión como un proceso social en el que se separa a un individuo o a un grupo con respecto a las posibilidades que otros sí tienen y disfrutan. Cualquier limitación de los derechos implica, por tanto, participar en procesos de exclusión. Por contraposición, cualquier acción que favorezca que los individuos ejerzan plenamente sus derechos implica favorecer procesos de inclusión.

Exclusión e inclusión se suelen asumir como estados. Eso implicaría que un derecho perdido, en un momento dado, ubique a la persona en un estado de exclusión. De igual manera, implicaría que la reinstauración de ese derecho, en un momento dado, bastará para estar en un estado de inclusión. Castel

(2015), Rubio y Monteros (2002) señalan que eso es un error, exclusión e inclusión son procesos, no estados. Por tanto, están constituidos por dimensiones tales como la económica, cultural, política y social, interconectadas dentro de un devenir histórico. Un derecho negado incluye elementos económicos, culturales, políticos y sociales que tienen una historia. Restituir dicho derecho, requiere cambios económicos, culturales, políticos y sociales posibles dentro del devenir histórico. Esto resulta complejo, pero, de nuevo, surge la necesidad de historizar los mecanismos de exclusión, como ya lo señalaba Martínez (2018) y Foucault (1995).

En todo caso, lo que se logra dimensionar ahora es lo complicado que resulta revertir procesos de exclusión. Porque, para promover la inclusión, la garantía momentánea de los derechos no basta, así como la generación de oportunidades de excepción para casos únicos. Mas bien, lo que se requiere es generar procesos complejos, en todos los niveles, que posibilite a las personas, en colectivo, su integración plena a la sociedad, es decir su participación, activa y constante, en el espacio público para la defensa de sus identidades y derechos.

Concebidos la exclusión y la inclusión como procesos, sería posible, acorde a Rubio y Monteros (2002), reconstruir un continuo que vaya de la marginación a la integración, donde la primera implique, a grandes rasgos, exclusión laboral, aislamiento social y un pobre sentido del valor de la propia vida. En el opuesto, la integración supone trabajo estable, relaciones sólidas y apreciación por la propia vida. El intermedio está construido de condiciones variables que pueden hacer que alguien tienda más hacia la exclusión o hacia la inclusión.

Despolitizar las convenciones generadas en torno a las diversidades implicaría asumir que la posición de un sujeto en este continuo es una condición dada y no puede cambiar. Eso, a su vez, supondría una sociedad estática, incapaz de ofrecerle a sus integrantes formas de satisfacer sus necesidades o atender su búsqueda de bienestar. Politizarla, por el contrario, implica comprender los mecanismos que operan en los procesos de exclusión generados por las convenciones construidas en torno a las diversidades. Cuestionarlas posibilita revertir esos procesos de exclusión. Por tanto, politizar las convenciones generadas en torno a las diversidades abre la puerta a la generación de procesos de inclusión.

Paz X. Ramírez (1994) apunta al reconocimiento como punto de partida para la politización de las convenciones generadas en torno a las diversidades, porque el reconocimiento de las diversidades y las convenciones generadas a partir de ellas supondría la existencia de pluralidad y, por tanto, la posibilidad de conflicto y la necesidad del diálogo. Hannah Arendt (2003) ya apuntalaba que lo político era necesario en la pluralidad, como un modo de organización o de unirnos en lo diverso en el espacio público. Es decir, el reconocimiento se convierte en una acción que irrumpe lo público y posibilita la discusión de lo que ha sido naturalizado.

La búsqueda de la politización y la inclusión de las diversidades puede generar tensiones con la homogeneización, dado que la igualdad en el goce de los derechos puede generar una aparente invisibilidad de las diversidades. Pero el uso del reconocimiento como vía de acceso al espacio público implica, de cierta forma, la preservación de las diferencias en el intercambio plural. En todo caso, la tensión entre las diferencias y la homogeneización dinamiza el espacio público, tal como la tensión entre la exclusión e inclusión dinamizan el espacio social (Ramírez, 1994). Byung-Chul Han (2017) también advierte la existencia de esta tensión dinámica, al vincular la homogeneidad, lo igual y lo individual al orden, la certidumbre, la conformidad, la pasividad y la sensación de bienestar, mientras que lo plural y diverso, ciertamente implica incertidumbre y conflicto, aunque también posibilita la acción, el crecimiento y lo creativo. Las diversidades son necesarias para la posibilidad de desarrollo social y la creación de nuevas pautas, aunque su existencia implique lidiar con la posibilidad constante de la homogeneización, la necesidad de conflicto y la naturalización.

Las diversidades no acarrear, por sí mismas, desigualdades. Tampoco procesos de exclusión. Las convenciones construidas en torno a las diversidades, sobre todo aquellas referentes al trato que se les debe y al poder que se les otorga, son las que generan desigualdades y procesos de exclusión. La naturaleza compleja e histórica de estas convenciones debe comprenderse y visibilizarse para generar procesos igualmente complejos de participación y, por tanto, de inclusión o de integración social plena. Cuestionar estas convenciones, politizarlas, es un primer paso. Otro posible es reconocer las diferencias, para así hacer visibles las convenciones y posibilitar su cuestionamiento en el espacio público. Visibilizar, cuestionar, reconocer abre tensiones. En ese sentido, la tensión que señala

Ramírez (1994) en torno a lo plural y lo homogéneo, pareciera sobreponerse a la tensión dinámica continua entre exclusión-inclusión.

Ramírez (1994), al hablar de la ética de las diversidades, remarca la importancia de la reciprocidad en las diversidades como un mecanismo de generación de lazos de apoyo a partir del reconocimiento mutuo como un elemento necesario para mantener las tensiones entre lo homogéneo y lo plural; para construir consensos desde las diversidades y no desde la eliminación de las diferencias. Martínez (2018), por su parte, también señala la necesidad de reconocimiento de las diferencias y las convenciones generadas a partir de ellas para la construcción de colectivos que se identifiquen en esas experiencias y, en colectivo, hacerse presentes en el espacio público. Es decir, tanto la permanencia de la pluralidad a través del reconocimiento mutuo de las diversidades como la generación de lazos solidarios y recíprocos que permitan el ejercicio de los derechos ciudadanos de participación, posibilitan, igual, transitar hacia la inclusión, dado que mantienen las diferencias, pero posibilitan la construcción de lo colectivo. No hay inclusión, pues, sin reconocimiento de las diversidades y sin lazos colectivos que las acuerpen, contruidos a partir de la reciprocidad entre diversos, permitiendo cuestionar las convenciones, visibilizarlas y reformularlas en unas que garanticen el buen trato y el combate a las desigualdades.

María Rubio y Silvina Monteros (2002) también señalan que la integración social supone relaciones fuertes con otros actores sociales y la generación de un sentido vital. La reciprocidad de reconocimiento en la diversidad y la generación de acuerdos para el consenso son vitales.

En todo caso, si las acciones de inclusión de las diversidades no implican su reconocimiento y visibilización, el cuestionamiento de las convenciones sociales, que históricamente se han construido en torno a ellas, y el fomento de la construcción de colectivos, a través de la generación de lazos de reciprocidad entre diversos, para irrumpir en el espacio público y, en diálogo con la pluralidad, garantizar los derechos de las diversidades en las distintas dimensiones, se estarán favoreciendo, entonces, los procesos de exclusión.

Cabe advertir que, en la noción del continuo entre exclusión e integración que proponen Rubio y Monteros (2002), las condiciones de la integración plena son difícilmente alcanzadas por la gran mayoría de la población en las sociedades actuales. Concebir esto debería ayudar a desmontar la idea de que la

exclusión es un asunto de minorías y la integración es algo que la mayoría tiene ya garantizado. Si se concibe a la diversidad como una condición dada por la interacción de elementos que enmarcan la existencia humana, las diversas posiciones que las personas pueden ocupar en el continuo exclusión-integración son también condicionantes que generan diversidades. En ese sentido, las diversidades son el elemento constante. Para la integración plena de ellas, el reconocimiento recíproco, su politización, su visibilización, el cuestionamiento constante de las convenciones que generan desigualdad, el diálogo, la generación de lazos, la participación, activa y constante, en el espacio público, la vida en la pluralidad, se vuelven todas necesarias.

EVALUACIÓN EDUCATIVA, DESIGUALDAD Y POLÍTICAS DE INCLUSIÓN

Si las diversidades son una certeza que viene con la existencia, en el ámbito educativo indudablemente están presentes. Para pensarlas, se podría partir de hacer una distinción entre las diversidades que confluyen en lo educativo y las diversidades que se generan a propósito de lo educativo. Es decir, es necesario concebir lo educativo como un espacio en el que confluyen las diversidades, como cualquiera que corresponda a lo humano, pero también como un proceso complejo que conjuga el desarrollo del potencial humano con condicionantes institucionales, cargadas de convenciones sociales (que refieren también a las diversidades), que generan desigualdades. La paradoja de las instituciones educativas es esa: que posibilita el acceso a una serie de derechos fundamentales para la integración plena de las personas, pero, a la vez, reviste el acceso con convenciones que generan tratos desiguales y poderes limitados en torno a diversidades específicas.

Generalmente, cuando se piensa en diversidades y educación se suele concebir solo la primera relación: la educación como un espacio en el que confluyen diversidades y en el que el problema pareciera reducirse a qué hacer con ellas. Parte de la investigación educativa da cuenta de esto al acumular reportes en torno a diversidades específicas que confluyen en un espacio concreto: el aula, y de cómo esas diversidades se manifiestan en los procesos de aprendizaje y, por tanto, obligan a averiguar cómo tratarlas con éxito para alcanzar las

metas curriculares. Así, se reportan estudios sobre diversidades generadas a partir del género, la edad, la condición socioeconómica, la composición familiar, las condiciones físicas, las condiciones neurológicas, el ritmo de aprendizaje, la pertenencia cultural y lingüística, la religión, la conducta manifiesta, el lugar de nacimiento, la condición legal en un territorio, la orientación sexual, etcétera. Estas diferencias, al fin, se traducen en quién puede aprender y quién no, o quién puede aprender más y quién menos y, por tanto, quién merece permanecer y quién no en el sistema educativo, o quién debe ser alentado para hacer trayectorias largas y quién afrontará obstáculos (concebidos, generalmente, como extensión de su propia condición diversa y no de las convenciones sociales).

La “educación”, por otra parte, también puede concebirse como una práctica social que permite acceso al conocimiento y a la posibilidad del desarrollo de las potencialidades humanas. Por ello, se convierte en un campo en disputa pues, acorde a Foucault (1995), el conocimiento posibilita el ejercicio de ciertas formas de poder: el poder de saber, de poseer la verdad, de reconocerla y señalar a aquello que no se apega a ella. Pero, por ser la educación la puerta de acceso al saber-poder, la escuela, como institucionalización de la práctica educativa, debe regular el acceso al conocimiento, administrándolo de tal forma que no atente contra las relaciones de poder establecidas, sino sosteniéndolas, mediante el control, la vigilancia y la corrección de los sujetos que participan en ella y la transformación de estos en agentes de control, vigilancia y corrección de los otros (Foucault, 1995). La escuela, como institución, funciona como aparato de normalización, en cuanto a que diluye las diversidades a favor de la norma, es decir, de lo socialmente esperado bajo las relaciones de poder ya establecidas.

La paradoja mencionada con respecto a las instituciones educativas nace de la invisibilización de un elemento clave: las escuelas reproducen las relaciones de poder establecidas (Giroux, 2003). Por ello, aunque el conocimiento posibilita el acceso al ejercicio del poder y, por tanto, al ejercicio pleno de los derechos, parece ser a costa de diluir las identidades generadas por las diversidades. Esto porque, en realidad, son reflejo de las condicionantes socioculturales históricas y contextuales de las personas que confluyen en ella, manifiestan las desigualdades que viven y las reproducen al negar la presencia de ciertas diversidades, ofreciéndoles acceso limitado al saber o a solo cierto

tipo de saber. En este sentido, la escuela también construye desigualdades o las sostiene.

Si las diversidades confluyen en lo educativo o son producidas por lo educativo, las convenciones sociales construidas en torno a ellas también pueden confluir en este espacio o ser producidas por sus procesos. En el primer caso, si las diversidades se manifiestan en el espacio educativo a través de sus actores, también las convenciones sociales generadas a partir de ellas se hacen igualmente presentes. Ambas, sin embargo, se manifiestan naturalizadas. Por ello, las diversidades se asumen como condicionantes individuales y las convenciones sociales de trato y poder otorgados como extensión de ellas. Muestra de ello es que el asistencialismo educativo suele ser muy frecuente como estrategia para lidiar con las diversidades.

Sumadas a estas convenciones sociales que confluyen en el espacio educativo están las que los espacios educativos han generado, que son propias de ellos y que promueven la despolitización de las diferencias desde el ámbito educativo. La evaluación educativa es una de ellas. A modo de ejemplo, se profundizará en ella.

Laura Aragón (2015) señala que los procesos de evaluación, en particular, surgieron justo con el interés humano por comprender el origen de las diferencias individuales. Y aunque los antecedentes de dicho interés se remontan a las antiguas civilizaciones, es posible identificar en las prácticas educativas actuales, vinculadas al uso de la evaluación, elementos que se conservan desde entonces y que favorecen la naturalización de las convenciones generadas en torno a las diversidades en el espacio social y que, incluso, justifican la generación de nuevas convenciones que promueven la discriminación y la exclusión desde los espacios educativos. Con el fin de ejemplificar algunos de estos aspectos, se mencionarán referentes históricos concretos, de un siglo y medio atrás, que dieron origen a convenciones escolares de discriminación y exclusión aún vigentes.

El primero de ellos surge del trabajo de Friedrich Bessel (1784-1846), él observó, estudió y publicó datos sobre las diferencias individuales de reacción ante un estímulo sensible. Su trabajo es considerado el primer registro publicado sobre las diferencias individuales a partir de la capacidad de reacción de las personas. Esto tuvo tres consecuencias particulares cuya vigencia aún persiste: primero, que toda medición es evidencia suficiente de que las personas

son diferentes y que, por tanto, las diferencias eran susceptibles a ser medidas; segundo, que esas diferencias constituían a los sujetos desde su sustrato biológico, por lo que la medición, aunque indirecta, la develaba, y, tercero, que la cientificidad en el estudio de las diferencias recaía en la rigurosidad de los instrumentos de medición, por lo que se debía apostar por ellos para lograr evidencia más precisa de las diferencias existentes entre las personas (Aragón, 2015). Dado que los referentes científicos de Bessel eran los propios de las ciencias médicas, los aspectos socioculturales que podían participar en las variaciones entre personas no se tomaron en consideración y, desde entonces, suelen no tomarse en cuenta.

Estos elementos siguen estando presentes en la forma de usar la evaluación en los espacios educativos. Primero, se asume que una buena evaluación es aquella que genera evidencia de la diversidad, por lo que puede resultar sospechosa o inútil, aquella que arroje resultados similares en gran parte de la población evaluada. También, aún cuando se pueda estar consciente de la participación de los aspectos socioculturales de los resultados de una evaluación, se sigue asumiendo que esta devela, en cierta forma, la naturaleza del individuo, por lo que las variaciones se justifican a partir de la idea de una diversidad biológica. Y, aunque los instrumentos de evaluación han variado poco en este siglo y medio, sí se ha apostado por sofisticarlos. Su uso se ha naturalizado en el ámbito educativo y hay aspectos que no suelen dejarse a discusión, como su presencia en todo proceso formativo y su utilización para generar distinciones entre las personas.

El segundo referente histórico detalla el trabajo de Adolphe Quetelet (1796-1874). Con el mismo afán de formalizar el estudio de las diferencias, utilizó la curva normal de Gauss para explicar que los resultados de una población, a partir de una evaluación, iban a tender a distribuirse en torno a medidas de tendencia central, pudiendo identificar los resultados que se podían considerar “normales”, pertenecientes a las personas promedio, y contrastarlo con los resultados “anormales” de los casos extremos. Si se toma en consideración las asunciones anteriores con respecto a las evaluaciones de las diferencias, no es de extrañar que los resultados promedio se tomaran como propios de características biológicas estándar, mientras que los resultados extremos se explicaron como producto de algún tipo de malformación

biológica. Cruzando esto con el discurso médico, lo estándar que asoció a lo sano y los extremos a la presencia de algún tipo de patología.

En todo caso, esta metáfora estadística abrió puerta al imaginario sobre lo “normal” y lo “anormal”, convirtiéndolas en etiquetas que promovieron la discriminación. Lo que en un inicio solo indicaba la ubicación de un dato en una distribución hipotética de un conjunto de ellos se convirtió en un estereotipo: todo resultado extremo en una evaluación es producto de una desviación. Martínez-Martínez (1996) define a un estereotipo como una imagen mental que contienen una creencia simple, pero parcialmente incorrecta, sobre una persona. Un resultado extremo en una evaluación puede tener muchas explicaciones. Sí refleja una desviación estadística de las medidas centrales de un conjunto de datos, pero suponer que refleja, más bien, una desviación funcional biológica, implica alterar la idea hacia un planteamiento incorrecto. Si a partir de ahí se construyen actitudes negativas hacia las personas con este tipo de resultados, o por ellos, se les excluye o limita el acceso a un derecho, se escala hacia el prejuicio, la discriminación y la activación de procesos de exclusión (Martínez-Martínez, 1996).

Hoy en día, aún se asume que las diversidades son aquellas nacidas de resultados extremos en procesos de evaluación. El elemento hipotético y estadístico de la noción de lo “normal” se ha perdido de vista y se han asumido como categorías válidas que reflejan realidades biológicas cuyo trato tampoco se suele cuestionar. Y aunque ahora se pudiera estar más abierto a considerar aspectos socioculturales como los determinantes de un resultado de evaluación, se está más propenso a patologizar las condiciones socioculturales que a cuestionar los procesos de evaluación y las convenciones surgidas a partir de ellos.

Un tercer referente histórico reseña el trabajo de Alfred Binet (1857-1911). Él opinaba que el estudio de las diferencias humanas, hasta ese momento, se había centrado demasiado en pruebas sensoriales y en habilidades muy básicas. Por ello, se propuso medir la inteligencia mediante procesos psicológicos o mentales superiores, como el razonamiento, la imaginación, el juicio, la capacidad de adaptación, la persistencia en la tarea, etcétera. En 1905, junto con Theodor Simon, elaboró la primera prueba de inteligencia que permitió determinar la capacidad de los niños para comprender y razonar, memorizar, crear imágenes mentales, atender, tener juicios estéticos y morales, fuerza de voluntad, entre otras habilidades. Esto lo hicieron por encargo del ministerio

de educación francés, el cual deseaba concentrar los esfuerzos educativos del Estado en aquellos que tuvieran verdadero potencial intelectual, orientando a quienes no al ejercicio de otro tipo de oficios. La prueba Binet-Simon fue utilizada, entonces, con ese propósito seleccionador.

Hay varios elementos que se conservan de este referente. El primero es el asociar la evaluación de tareas específicas a habilidades complejas y, a la vez, usar los resultados como un predictor del futuro académico de las personas. Algo que se suele omitir en este tipo de procedimientos es que lo que se evalúa, en realidad, refiere a un constructo abstracto que, en teoría, se puede manifestar en acciones concretas. La inteligencia, por ejemplo, es un constructo teórico complejo asociado a formas concretas de actuar. No es algo que tenga una existencia independiente a la forma en que se le concibe ni una manifestación material que sea fácil de percibir y, por tanto, de medir. Es un ente abstracto que se manifiesta acorde a una hipótesis específica y, siempre de manera indirecta, en acciones concretas.

La forma en que esas acciones son provocadas por un instrumento de evaluación pueden resultar útiles para ciertos contextos de interpretación, pero no para todos, porque, al fin, las formas de los instrumentos son falibles. Y, en todo caso, los resultados solo darán evidencia de que las personas lograron, o no, interpretar adecuadamente los estímulos de una prueba y ofrecer una respuesta a ellos. De ahí a que eso se interprete como que se posee una habilidad y que, en función a esa habilidad, se posee una característica abstracta, depende de un juego de suposiciones. Al fin, de lo que se puede generar evidencia no es de la característica abstracta asociada, sino de un acto de interpretación a un estímulo concreto. Esto se omite y se da por sentado de que la noción propuesta por el constructo abstracto realmente existe, tiene un correlato biológico y las evaluaciones son evidencia fidedigna de la cantidad o calidad de esta característica en una persona y que, por tanto, se puede suponer, por el resultado de una evaluación, el destino de una persona. Porque, al parecer, bajo la noción de la realidad biológica está la idea de la inmutabilidad: algo dado que no podrá cambiar, pese a que los estudios de la naturaleza nos den evidencia constante de la capacidad plástica de todo ser vivo.

Otro de los elementos que persisten de este referente es el uso político y económico de la generación de diferencias a partir de resultados en pruebas específicas. La justificación de un trato diferencial dependiendo de los

resultados parece estar bastante naturalizado. Por supuesto, como Henri Giroux (2003) denuncia, las oportunidades y el presupuesto se concentra en aquellos que ya poseen el poder, a menos que, por falsa inclusión, se hagan esporádicas excepciones para sostener la idea de que el determinante es biológico y no sociocultural.

Como extensión de este referente histórico es necesario señalar que Binet, además, utilizó el término “edad mental” para llamar al nivel más alto en que un niño podía contestar correctamente una prueba, que estaba organizada en grado de dificultad. William Stern (1871-1938) adecuó el modo de asignar la edad mental y propuso el *coeficiente intelectual* como una medida más adecuada (Aragón, 2015). En todo caso, lo que este antecedente refiere es al establecimiento de resultados esperados por edad. Esto se hace presente en la actualidad vinculando los grados escolares con edades específicas y asumiendo que, quien no obtenga los resultados esperados para su edad, estará “retrasado” o “adelantado”. Foucault (1995) diría que este marcaje temporal es parte del control que se ejerce, desde la institución, a los sujetos. Lo cierto es que también es un constructor de diferencias, de estereotipos y, en muchas ocasiones, de prejuicios y prácticas de discriminación. Todo esto, a partir de las prácticas de evaluación que aún persisten en el ámbito educativo.

Desde la época de estos referentes no se ha cuestionado la naturaleza de la inteligencia (en el sentido de que se sigue asumiendo como manifestación directa y exclusiva de lo biológico), ni el por qué de la necesidad de evaluarla, ni el uso que se le da a su evaluación para marcar diferencias, ni el acomodo estadístico de la población en función a sus resultados, ni la categorización de las personas en función a ese acomodo, ni su jerarquización, ni la estigmatización que puede surgir a partir de ellos o el uso de todo esto para justificar el acceso diferencial a recursos y derechos. No se cuestiona porque se ha naturalizado.

La evaluación educativa es necesaria para dar cuenta del estado de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su utilidad depende de su uso para la retroalimentación en la conducción de dichos procesos y en la búsqueda de su optimización. Hacer que la evaluación recaiga solo hacia uno de los actores educativos y evitar que este y otros actores educativos participen directamente en el diseño y ejecución de los procesos de evaluación; así como hacer que su uso conlleve un trato diferencial y a que promueva creencias prejuiciosas y prácticas discriminativas y excluyentes, hace perder de vista el

propósito ideal de la evaluación educativa y, por el contrario, se naturalicen convenciones que llevan a la exclusión de las diferencias.

Es necesario considerar, por otra parte, un referente histórico más. López Beltrán (2000-2001) ubica a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, en la misma época de los referentes históricos antes mencionados, a las teorías raciales de Arthur de Gobineau, mismas que señalaban a los europeos como los más avanzados moral, física, intelectual y culturalmente, siendo todos los demás primitivos. Este espíritu compartido por varios estudios de las diferencias surgidos en esa época es lo que se señala como racismo científico.

Jay Gould (s.f.) profundiza y desarrolla este argumento. Se entiende por racismo científico al uso y abuso de los argumentos científicos para la racialización de las personas y justificar prejuicios específicos sobre algunos. Restrepo (2012) define racialización como un proceso de marcación-constitución de diferencias en jerarquía de poblaciones a partir de diacríticos biologizados que apelan al discurso experto, corporal o moral. Las teorías de la inteligencia, la psicometría, las teorías del desarrollo humano y las teorías del aprendizaje, han generado esa marcación.

Carlos López Beltrán (2000-2001) define al racismo científico como el proyecto de definir, a través de distintas metodologías, en qué consistían las diferencias a nivel biológico. La evaluación educativa ha aportado parte de su historia a este propósito. López Beltrán (2000-2001) señala que este proyecto continúa y sigue buscando establecer criterios biológicos, anatómicos, moleculares o genéticos, para encontrar la diferencia radical entre las razas. Y aunque en la historia de la evaluación educativa no se ha postulado explícitamente la supremacía de la raza blanca, sus metodologías y conclusiones han abonado a su posición privilegiada.

Alejandro Campos García (s.f.) señala que la racialización es un concepto de utilidad política para visibilizar modelos de injusticia social, porque refiere a un desequilibrio entre grupos para el acceso de bienes, recursos y servicios. Con respecto a las pruebas de inteligencia, como la de Binet-Simon, estas se han utilizado para decidir quiénes han de ser atendidos por las políticas educativas y quiénes no. Eso es racializar y se sigue haciendo.

Otra característica del racismo científico, acorde a Jay Gould (s.f.) es el uso del determinismo biológico como argumento. El determinismo biológico afirma que tanto las normas de conducta como las diferencias sociales

y económicas que existen entre los grupos derivan de ciertas distinciones heredadas, innatas y que, en ese sentido, la sociedad constituye un reflejo fiel de la biología. Un pilar del determinismo biológico es la idea de que el valor de los individuos y los grupos puede determinarse por medio de la medida de la inteligencia como cantidad aislada. El peso del argumento como algo dado e inmutable, no permite cuestionamientos. La argumentación biológica está asociada con ideologías conservadoras y reaccionarias, pues convierten a la naturaleza en un cómplice del crimen de la desigualdad política. Y, como Campos García (s.f.) lo denuncia, esto dificulta concretar una ciudadanía incluyente, justa y equitativa.

Todo el conjunto complejo de elementos que quedan invisibilizados en los procesos de evaluación educativa, incluyendo aquellos vinculados al racismo científico y la naturalización de sus resultados, al asumirlos como reflejo de un condicionante biológico pre-existente y de su uso, para generar un trato desigual que conlleva a la discriminación y exclusión de unos para sostener el privilegio de otros, es lo que alimenta la meritocracia. La meritocracia supone que la posición social y el acceso a los recursos y derechos, que esta implica, obedece enteramente a la capacidad individual.

En términos educativos, la meritocracia asume que los resultados obtenidos en los procesos de evaluación educativa son reflejo de la inteligencia personal, es decir, de la constitución biológica con la que se ha nacido. Por tanto, las oportunidades educativas que se abren a partir de resultados positivos de los procesos de evaluación son mérito individual y no el reflejo de las desigualdades sociales ni de las relaciones de poder establecidas a nivel social. La meritocracia impide una lectura inversa: que la posición social que se posee es la que en realidad da origen a los resultados que se obtienen en los procesos de evaluación educativa; lo que implica recibir cierta etiqueta de inteligencia que posibilita el acceso a oportunidades de desarrollo específicas. También genera resistencia al cuestionamiento, al atribuir como logro individual los derechos con los que se cuentan, es decir, al plantear como premio los derechos vinculados a la posición que se posee.

Sacar diez, aprobar el año escolar, ingresar al siguiente nivel educativo, incluso obtener una beca de estudio, todo se asume como producto de esfuerzo individual y de la naturaleza, que ha otorgado cierto nivel de inteligencia que otros no poseen. Sacar notas bajas, reprobar el año, no lograr el ingreso al

siguiente nivel o no obtener apoyo económico para estudiar, se asume, por tanto, como producto de las diferencias naturales, ante las que resulta “lógica” la discriminación y la exclusión.

Politizar las diferencias en el ámbito educativo resulta complejo, debido a que implica combatir convenciones sociales profundamente arraigadas en las prácticas cotidianas de los espacios educativos, mismas que han ayudado a interiorizar prejuicios y avalar actos de discriminación y exclusión que se asumen como necesarias. Martínez (2018) sugería cuestionar lo naturalizado. En este caso, en concreto, aunque no como el único elemento que es necesario poner a revisión, sería cuestionar los procesos de la evaluación educativa.

La evaluación educativa ha funcionado como mecanismo estructural de distinción gracias a la cual opera la meritocracia y el racismo estructural (Velasco, 2016). Para politizarla, se proponen los siguientes puntos:

- Es necesario cuestionar los instrumentos de evaluación. La forma en la que se mide es un factor determinante en el proceso de evaluación. ¿Cómo se diseñan esos instrumentos?, ¿quiénes lo diseñan y bajo qué criterios y condiciones?, ¿cómo se determina qué incluir y qué excluir en la evaluación? Los instrumentos de evaluación son uno de los elementos educativos que no suelen cuestionarse. Son un instrumento de poder y, como tal, los detalles de su origen suelen estar ocultos para la mayoría de los agentes educativos. Transparentar el diseño de los instrumentos de evaluación posibilitaría su cuestionamiento y constante revisión, ayudando, así, a visibilizar los mecanismos de construcción de las diferencias.
- Es necesario cuestionar el fin de la evaluación. El origen histórico de la evaluación del desempeño está ligado a la selección de los sujetos para otorgar el acceso a recursos y opciones de formación que terminan reproduciendo el orden social y las relaciones de poder previamente establecidas (Giroux, 2003). Mientras esto se haga invisibilizando las condiciones iniciales de los sujetos, se seguirán naturalizando las diferencias y la generación de prácticas de discriminación y exclusión. Si se busca la inclusión, ¿para qué serviría distinguir a las personas mediante la evaluación educativa? Si se distinguiera a las personas, mediante la evaluación educativa, considerando sus condiciones específicas, históricas y sociales, se favorecería la

visibilización y el reconocimiento de las diferencias y, por tanto, su politización. ¿Podría hacerse un uso político de la evaluación educativa?

- Es necesario cuestionar quién participa en la evaluación educativa y bajo qué tipo de procedimientos. ¿Cómo combatir el racismo científico en los procesos de evaluación educativa? Los evaluados no suelen participar en el diseño de los instrumentos bajo los que se determina su destino. Incluso, en muchos casos, tampoco quien aplica la evaluación participa de su diseño. Al estar ausentes del diseño de la evaluación educativa los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje, los elementos socio-culturales, históricos y contextuales se quedan de lado. ¿Qué decisiones podrían tomar con los resultados de la evaluación, si sus condiciones no están consideradas? Apropiarse de los procesos de evaluación ayudaría a la visibilización de las diferencias y a la toma de decisiones que posibiliten la generación de colectivos.

El cuestionamiento de la evaluación educativa como una de las convenciones sociales propias del ámbito educativo, que reproduce desigualdades y genera prácticas de discriminación y exclusión en torno a las diversidades, abriría la puerta a la ubicación de otros elementos naturalizados que requieren su reconocimiento e inclusión en el espacio público.

La inclusión educativa debe contribuir a la inclusión social y ambas no pueden ser posibles desde la distinción para la discriminación. Una falsa inclusión sería cualquier medida que implique la aplicación de una excepción, igualmente naturalizada y que no contribuya al reconocimiento de las diferencias en el espacio público. En los términos de la evaluación educativa, sería ejemplo de esto los ingresos por cuotas o el apoyo otorgado a casos únicos (estudiantes que, pese a poseer una diferencia que en el contexto social lo ubica en procesos de exclusión, se les otorga el acceso a oportunidades que siguen siendo inaccesibles para el resto que está en su condición).

La inclusión sin la politización de las diversidades, sin la visibilización de todos los mecanismos de exclusión existentes, de su cuestionamiento y desestructuración; sin la contribución a la construcción de colectivos y su reconocimiento; sin la generación de lazos mediante la reciprocidad, y sin la participación en el espacio público, no es inclusión. En el ámbito educativo, la inclusión debe pasar por el combate de todo mecanismo que genere desigualdad de trato y de poder

otorgado a partir de las diferencias. La evaluación educativa es uno de muchos de esos mecanismos. Se espera, en todo caso, que el recorrido teórico esbozado entre las diversidades y la inclusión contribuya a trazar pautas reflexivas para su análisis.

CONCLUSIÓN

El nodo problemático que origina la necesidad de dispositivos de inclusión está conformado, por una parte, por la generación de procedimientos de distinción y, por otra, por el otorgamiento de condiciones desiguales, derivado de ellos, como vías de tratamiento de la diversidad propia de lo humano. El llamado que se ha hecho a lo largo de este texto es a desnaturalizar ambos elementos, es decir, a cuestionar tanto los procedimientos de distinción, sus criterios, sus mecanismos, su lógica y su fin; así como las condiciones desiguales otorgadas a partir de ellos: el principio que los inspira, la forma en que configuran a la sociedad y la participación posible en ella.

Este es un asunto teórico, social y político importante, pues los procedimientos de distinción son, finalmente, tecnologías de exclusión y las condiciones desiguales generadas por ellas contravienen a la sociedad democrática que se aspira a construir. En el ámbito educativo, los procedimientos de distinción se vinculan, históricamente, con los procesos de evaluación. Y las condiciones desiguales que se producen a partir de ellos se traducen en oportunidades concretas de desarrollo y aprendizaje derivadas del resultado de evaluación.

Cuestionar esto implicaría preguntarse ¿qué se evalúa?, ¿para qué se evalúa?, ¿qué trato se genera a partir de lo evaluado?, y ¿qué oportunidades se generan para quien ha sido evaluado desfavorablemente? También, implicaría identificar aquellas identidades que, de manera reiterada, se excluyen a partir de la evaluación y conforman colectivos: ¿quiénes son?, ¿qué otros elementos estructurales construyen su posición?, ¿qué pasaría si se politizan? y ¿qué pasaría si se les otorga un trato digno?

Un compromiso real con la inclusión comienza con la desnaturalización de estos elementos, pero la sola desnaturalización no es suficiente. También es necesario politizarlos e impulsar, con ello, la generación de procesos complejos que garanticen la participación social plena y el goce de este trato y

derecho a todas, todos, todes, independientemente de las características que les distinguen. La distinción, si se genera, debe estar orientada a la generación de mecanismos que activen estos procesos complejos para atender la particularidad de las personas y colectivos. En todo caso, estos compromisos propios de la inclusión exigen, además, una ética de las diversidades, aquella que remarca la importancia de la reciprocidad en el reconocimiento y en la generación de lazos de apoyo.

La *inclusión educativa*, por tanto, requiere la desnaturalización de sus propios procesos de distinción y de generación de desigualdades, su politización y la generación de procesos complejos que posibiliten la participación y el goce de los mismos derechos. Implica, de igual manera, una reformulación. Exige, también, a las disciplinas afines y a sus profesionistas, a comprometerse en ello. Desnaturalizar, politizar y promover una ética de las diversidades se suelen considerar como procesos impropios de la educación y del trabajo académico, naturalizados como “neutros” y “apolíticos” en esencia. Pero no lo son. Por ello, también las disciplinas y el trabajo profesional ligado a lo educativo se deben desnaturalizar, politizar y comprometer con una ética de las diversidades. También se tienen que reformular.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) tiene la oportunidad de lograr estos cambios en el aula y generarlos en otras esferas por efecto dominó. Las ciencias y el personal profesional se tendrán que sumar a ello. Será bueno comenzar cuestionando los propios prejuicios y los procedimientos disciplinares que se han normalizado.

REFERENCIAS

- ARAGÓN BORJA, L. E. (2015). *Evaluación psicológica: historia, fundamentos teórico conceptuales y psicometría*. Manual Moderno.
- ARENDT, H. (2003). *La condición humana*. Paidós.
- BYUNG-CHUL HAN (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- CAMPOS GARCÍA, A. (s.f.). *Racialización, racialismo y racismo: un discernimiento necesario*.
- CASTEL, R. (2015). *Las trampas de la exclusión*. Topía.
- FOUCAULT, M. (1995). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa.

- GIRAUX, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrortu.
- JAY GOULD, S. (s.f.). *La falsa medida del hombre*. Ediciones Orbis.
- LÓPEZ BELTRÁN, C. (2000-2001) Para una crítica de la noción de raza. *Ciencias*, (60-61), 98-106.
- MARTÍNEZ DE LA ESCALERA, A. M. (2018). Diversidades. En L.R. De la Madrid, y A. Segovia Urbano, (Coords.). *Diversidades: Interseccionalidad, cuerpos y territorios* (pp. 3-14). UNAM.
- MARTÍNEZ-MARTÍNEZ, M. C. (1996). *Análisis psicosocial del prejuicio*. Síntesis.
- RAMÍREZ SÁNCHEZ, P. X. (1994). Hacia una ética de la diversidad. *Alteridades*, 4(8), 67-74.
- RESTREPO, E. (2012). *Intervenciones en teoría cultural*. Universidad del Cauca.
- RUBIO, M.J. Y MONTEROS, S. (2002). *La exclusión social: teoría y práctica de la intervención*. CCS.
- VELASCO CRUZ, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LXI(226), 309-338.

INTERSECCIONES DEL COLOR DE PIEL, DESIGUALDAD Y UNIVERSIDADES INCLUSIVAS

GISELA CARLOS FREGOSO

¿A QUIÉNES INCLUIR EN LA EDUCACIÓN?

Pensar una educación inclusiva implica no solo reflexionar en la educación de los infantes, sino en aquella educación que representa la antesala del Estado, aquella que ha creado las reglas de dicha educación; por ello, la inclusión debe de verse como un término paraguas que nos permita reflexionar sobre la forma en que esta se administra, a qué se le asigna presupuesto, qué contenidos se abordan en los materiales educativos y cómo se asiste/atienden dichos espacios ahora en tiempos de pandemia.

Otra idea sugerente y apremiante para reflexionar sobre la educación inclusiva es pensar sobre quiénes son las personas que atienden dicha educación y cuáles son sus condiciones reales para cumplir lo que este proceso les exige. De acuerdo con el censo 2020 realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), la población del país es de 126 millones de personas aproximadamente. De este número, 21.6% de la población total de México de 15 a 64 años, atiende la educación superior. Es decir, asiste a aulas para profesionalizarse y para alcanzar lo que representa una de las plataformas que otorgan mayor movilidad social a las personas.

Debido a los procesos por los que ha atravesado el sistema educativo en México a lo largo de su historia (Escalante *et al.*, 2010) uno de los sectores poblacionales del país con menor ingreso al sistema educativo en general, y, particularmente al sistema de educación superior, es la población indígena (Czarny, 2008; Dietz y Mateos, 2011; Lara y Ruiz, 2012; Martínez, 2011). Esto nos puede dar pistas sobre cómo opera el racismo en las diferentes esferas

de las instituciones del país y, particularmente, en las instancias universitarias. Por ejemplo, es bien sabido que continuamente se presentan datos que evidencian el amestizamiento de la población indígena, es decir, dejar de autoidentificarse como indígena o tomar la decisión de ya no hablar su lengua indígena como una muestra de los efectos del racismo (Martínez *et al.*, 2014). O bien, otra consecuencia del racismo histórico y estructural en México es que solo recientemente, en el año 2021, se logró reconocer constitucional y estadísticamente a la población afro mexicana, negra y afrodescendiente¹ del país (Senado de la República, 2019). Dicho reconocimiento constitucional y estadístico, nos permite ahora conocer de forma comparativa cuántas personas afro hay en México y, particularmente, cuáles son sus necesidades (tabla 1).

Tabla 1. *Comparación entre población total, población indígena, población afro*

Población nacional	Población indígena	Población afro
126 000 000 = 100%	11 800 247 = 9.3%	2 576 213 = 2%
	Habla una lengua indígena 7 812 000 = 6.2%	

Fuente: Inegi, 2020.

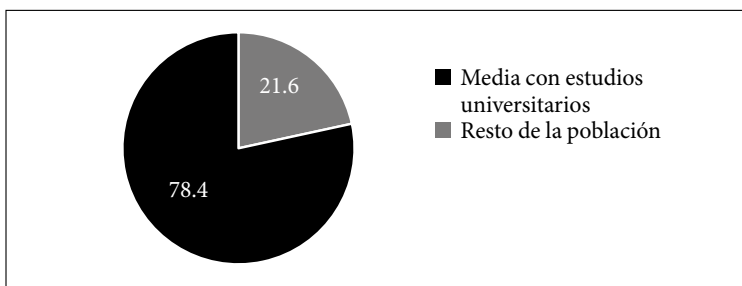
De acuerdo con la Encuesta Intercensal 2015 (Inegi, 2015), en ciertas entidades federativas como Guerrero o Oaxaca parte de la población afro mexicana, negra y afrodescendiente encuestada reportó hablar una lengua indígena, de ahí que exista literatura que nombre a estas personas como afro indígenas (Añorve, 2011) o que en algunas localidades de la llamada Costa Chica se autoidentifiquen como personas “mestizas”; concretamente en esta área del país, ser una persona mestiza significa que provienen de madres indígenas y padres afro, o viceversa; para un afro el reconocerse mestizo es una circunstancia muy distinta al hecho de ser mestizo en relación a la población indígena, ya que, como mencioné, para muchas comunidades indígenas, amestizarse significa

¹ Utilizo el término negro, afro mexicano y afrodescendiente de forma indistinta, como se usa tanto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en el Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

“adecuarse” o experimentar un proceso de blanqueamiento para poder sobrevivir a los efectos del racismo en México, por ejemplo, en el ámbito educativo.

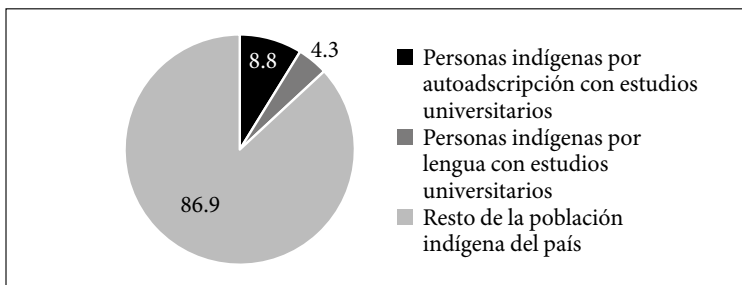
De acuerdo con el último censo poblacional 2020 elaborado por el Inegi (2020) según los años de escolaridad acumulada (gráfica 1), 24% de las personas afro entre 15 y 64 años, cuenta con estudios universitarios; por su parte, del total de personas que se autoadscribieron como indígenas en el Censo 2020 (gráfica 2), 8.8% tiene estudios universitarios, y solo 4.3% habla una lengua indígena y también tiene estudios universitarios.

Gráfica 1. *Media nacional que tiene estudios universitarios*



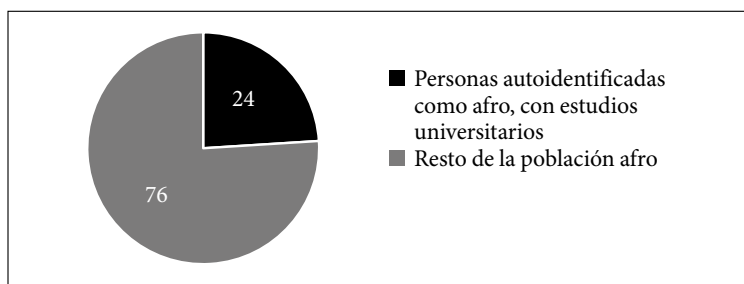
Fuente: Inegi, 2020.

Gráfica 2. *Personas indígenas con estudios universitarios*



Fuente: Inegi, 2020.

Gráfica 3. *Personas afrodescendientes con estudios universitarios*



Fuente: Inegi, 2020.

Pese a que ahora los propios datos del Censo 2020 nos pueden dar pistas sobre quiénes necesitan ser incluidos, o dar un norte sobre cómo dirigir las políticas públicas en materia de educación superior, desafortunadamente casi ninguna Instituciones de Educación Superior (IES) cuenta con mecanismos para reflejar, en cifras, la cantidad de estudiantes negros, afro mexicanos y afrodescendientes que hay en sus aulas. Tampoco sabemos mucho sobre la composición de la plantilla docente, la representatividad de profesores indígenas ni profesores afro, y mucho menos se conoce sobre la eficiencia terminal o condiciones socioeconómicas de personas afro en las IES convencionales.

Para agregar complejidad, existe la discusión en torno a que, para ser una persona afrodescendiente, afro mexicana o negra no depende del color de piel, sino de las prácticas culturales, comunitarias o bien, del reconocimiento de la ancestría afro, como tener una madre o padre negro, o tener abuelos negros. Esto quiere decir que ser afro no depende del color de piel, ni de los rasgos físicos o de las facciones, sino que es una cuestión de identidad emocional que se debe a lo cultural. Sin embargo, como se muestra en las gráficas anteriores, esta afirmación resulta problemática por lo siguiente: como se ejemplifica en la gráfica 3, la población negra, afro mexicana y afrodescendiente reporta tener más estudios universitarios que la media nacional.

Autores como Emiko Saldívar, Patricio Solís y Erika Arenas (2018) señalan que esto se debe a los retos metodológicos usados para identificar en el Censo 2020 ¿quién es una persona afro mexicana, negra o afrodescendiente? Estos tres autores encuentran los sesgos en el fraseo que se usó en la pregunta del Censo

2020 para identificar a estas personas. La pregunta fue formulada de la siguiente forma: “Por sus antepasados y de acuerdo con sus costumbres y tradiciones, ¿(NOMBRE) se considera afro mexicano(a) negro(a) o afrodescendiente?”² (Inegi, 2020). Esta pregunta da cuenta de lo que algunos académicos identifican como “un racismo diferencialista” (Gall, 2021). Es decir, que se reportan las diferencias culturales (costumbres y tradiciones) como las particularidades de la población afro mexicana, negra y afrodescendiente, así como también las diferencias culturales aparecen como la fuente de la desigualdad y el racismo. Saldívar, Solís y Arenas tienen una explicación para desarrollar por qué en el nivel educativo de la población afro presenta igual o mayor índice de inclusión que la media:

Al utilizar el criterio de identificación por “historia, cultura y tradiciones”, las diferencias socioeconómicas entre la población no afrodescendiente y afrodescendiente son prácticamente inexistentes, con niveles promedio de escolaridad casi idénticos y niveles similares de acceso a bienes y servicios. En cambio, con la autoidentificación por “orígenes raciales” no sólo aumenta la proporción de población que se clasifica como “negra o mulata” (a 2.6%, frente a 1.3%), sino que se detectan brechas mucho mayores en los niveles de escolaridad (8.1 años, frente a 9.7 años) (Saldívar, Solís, y Arenas, 2018).

El término “orígenes raciales” fue usado en el estudio llamado “Módulo de Movilidad Social Intergeneracional” realizado en el año 2016 y publicado en 2017 por el Inegi (2017). En dicho estudio se hizo el cruce de orígenes raciales, diferencias culturales y color de piel. Dicho trabajo reportó un importante decremento en el acceso a bienes, servicios y educación en la población identificada como afro, además de que estos datos se interseccionaron con factores como el hablar una lengua indígena y el color de piel. Por ello, Saldívar, Solís y Arenas tomaron como ejemplo la experiencia del Módulo de Movilidad Social Intergeneracional para reflexionar qué consecuencias tendría formular la pregunta afro en términos culturales o bien, en términos raciales para el Censo 2020.

En otras palabras, además de la autoadscripción indígena y el hablar una lengua indígena, cruzar estos datos con el color de piel de las personas y sus

² Subrayado de la autora.

intersecciones de clase, resultan elementos claves a tomar en cuenta si queremos pensar el acceso a la educación convencional en México. Lo anterior quiere decir varias cosas de las cuales quisiera destacar: 1) que no basta con tomar categorías monolíticas u homogeneizantes como indígena o afro, para develar los complejos entretejidos de la desigualdad ni la forma en la que el racismo se reproduce en espacios específicos como la universidad, y 2) que ligar automáticamente lo indígena y lo afro con un racismo diferencialista relacionado con la cultura y dejando de lado el color de piel, no necesariamente explican la exclusión ocasionada por el racismo. Prueba de lo que estoy argumentando es el análisis llevado a cabo por Juliet Hooker (2005), en su texto “Indigenous Inclusion/ Black Exclusion...”, en el cual nos explica que la retórica multicultural de esa época hizo que las personas negras, de diversas geografías latinoamericanas, ganaran los procesos de reconocimiento, el respeto a las tierras comunales, el respeto a la autonomía política y a la autonomía educativa mediante la *retórica indígena*; por ella, se refiere a los discursos que esencializaban culturalmente a las poblaciones negras de diferentes geografías de Latinoamérica. Es decir, la única manera de que las personas negras y afrodescendientes obtuvieran derechos o inclusión, en diversas esferas de la vida política, fue mediante la integración de la retórica cultural a sus luchas, demostrando que tenían una cultura diferente o tradiciones diferentes al resto de la media nacional. Esto ocasionó grandes vacíos en las políticas para gente negra³, como dejar de lado intersecciones como color de piel y provenir de áreas rurales o urbanas, o bien, ser afroindígena (Hooker, 2005).

INTERSECCIÓN, ALTERIDAD Y RACISMO

En los últimos años varios académicos y académicas han cuestionado tanto la potencialidad como los límites que nos ofrece reflexionar la inclusión y la equidad solo en términos culturales sin mencionar lo racial (Hale, 2018; Saldívar, 2018; Wade, 2010). Además, esto se relaciona con otras preocupaciones más recientes de corte histórico que nos plantean el problema epistémico en torno a lo indígena y lo cultural como única vía para comprender la alteridad y, por

³ Juliet Hooker le llama *Black politics*, término que toma de Mark Anderson (Hooker, 2005).

tanto, la inclusión (López y Acevedo-Rodrigo, 2018). Paula López y Ariadna Acevedo-Rodrigo (2018) señalan que una de las preguntas más importantes a reflexionar es ¿sobre quién estamos pensando cuando hablamos de alteridad? Por ejemplo, las autoras señalan que en el Censo Nacional 2010, en México se reportó un aumento considerable de la población que se autoadscribió como indígena: de 6.2 millones pasó a 14.2 millones, mientras que el número de hablantes de lenguas indígenas bajó de 7.1 a 6.7 millones de personas en México. También argumentan que estas cifras nos retan a preguntarnos ¿quién es realmente indígena?, ¿de qué indígena hablamos? y ¿cómo las nociones sobre lo indígena están cambiando? Si bien estas preguntas no son nuevas, la idea que deseo traer al frente es cuando las autoras apuntan que

ser indígena no sólo significa ser “otro”, sino ser “El otro”. Esta alteridad es reforzada por las políticas nacionales e internacionales, en donde comúnmente, aquellos movimientos identificados como indígenas conforman y se constituyen a sí mismos como la política alternativa (López y Acevedo-Rodrigo, 2018, p. 5)⁴.

De ahí que no es de extrañar que gran parte de las políticas educativas sobre inclusión o interculturalidad tengan como objeto de estudio o población objetivo, a las personas indígenas o bien, a las poblaciones migrantes, dado que estas son la alteridad por antonomasia. Para el caso de las instituciones de educación superior de México, pensar las políticas de inclusión en los diferentes sistemas universitarios, nos lleva a lo que ambas historiadoras identifican como las lógicas de alteridad; esto es, tener como lugar común a las personas indígenas para pensar políticas alternativas (López Caballero y Acevedo-Rodrigo, 2018). Esto incluye a los espacios universitarios, sus currículas, sus dinámicas burocráticas y todo el entramado de blanqueamiento que las universidades guardan.

⁴ Subrayado de la autora.

RACISMO, RACIALIZACIÓN E INCLUSIÓN

Hace ya unos años, en Virginia, Estados Unidos, se llevó a cabo el congreso de “Etnicidad, Raza y Pueblos Indígenas” (por sus siglas en inglés ERIP)⁵ perteneciente a la Asociación de Estudios Latinoamericanos⁶, la cual está albergada en Pittsburgh University. En este tipo de eventos académicos, era y sigue siendo común la presentación de investigaciones que abordan el fenómeno del racismo en diferentes geografías latinoamericanas. Al panel que me convocaba en aquel 2015, asistió un prestigioso académico mexicano. Cuando terminé mi presentación sobre la reproducción del racismo en el sistema universitario de México, dicho académico me formuló una pregunta que, para los fines de este capítulo, resulta útil citarla: “¿cómo diferenciamos la exclusión del racismo? ¿cómo saber cuándo estamos hablando de exclusión y cuándo de racismo?”⁷. Sin lugar a duda, aquella pregunta tenía algo de honesto por parte del académico, pero también planteaba retos teóricos, metodológicos y conceptuales que aquí deseo abordar. Un primer avance sería aclarar ¿de qué hablamos cuando hablamos de racismo?

El racismo no es un conjunto de prácticas que se basan únicamente en la construcción social de la diferencia, como se han argumentado en diversos espacios activistas y académicos. Dos personas pueden ser física y culturalmente iguales, pero provenir de orígenes geográficos distintos (geografías racializadas) que, automáticamente, activan jerarquías raciales en la interacción entre estas dos personas. O bien, dos personas pueden tener la misma cultura, pero existir el racismo entre ellas por el color de piel.

El racismo no necesariamente se manifiesta como un racismo diferencialista y un racismo supremacista, como se suele pensar. Es decir, una de las formas de clasificar los tipos de racismo, por diversos académicos, ha sido diferenciar entre aquel racismo que considera que las poblaciones son culturalmente diferentes. Este tipo de racismo asume que, con un proceso de asimilación, dichas poblaciones se integrarán a un proyecto racial, ya sea un proyecto de nación o un proyecto cultural; y, por otro lado, el racismo

⁵ *Ethnicity, Race, and Indigenous People.*

⁶ *Latin American Studies Association.*

⁷ Notas personales de diario de campo.

supremacista es el que considera que ciertas poblaciones, aunque experimenten un proceso de integración y asimilación, siempre seguirán siendo consideradas racialmente inferiores. A estos tipos de racismo, por ejemplo, David T. Goldberg (2002) les llama “racismo historicista” y “racismo naturalista” respectivamente.

Entonces, una primera característica del racismo es que este es una opresión estructural e histórica, y dicha opresión está organizada en la sociedad. Es decir, es impensable que una estudiante totonaca pida un kardex de sus calificaciones en lengua totonaca, porque las estructuras de todo control escolar universitario de gran parte de las IES del país están organizadas en la lengua castellana, es decir, reproducen un racismo lingüístico de forma organizada. Esto quiere decir que, pese a las buenas actitudes e intenciones del personal del control escolar universitario, el racismo está institucionalizado y, por tanto, organizado.

De igual manera, es muy probable que, al menos en las universidades convencionales, los puestos de mayor jerarquía sean ocupados por hombres y mujeres blanco-mestizos, en el sentido de que no son indígenas ni afros. Y no es que cada universidad haya pensado de esta manera la elección de dichos puestos, la razón es porque tienen introyectado un racismo con características históricas, el cual se ha organizado y conformado a través de los años en cada institución convencional. Es más, el solo hecho de que todas las IES no tengan un mapeo de la conformación racial de sus espacios como ¿cuántas personas indígenas y afro están en puestos de mando?, ¿en qué lengua se imparten las currículas? ¿cuál es la conformación racial del alumnado? Es ya un síntoma del racismo como opresión organizada.

Como segundo punto importante, el racismo jerarquiza a las sociedades basándose en ideas (conscientes o inconscientes) sobre “la raza”. Es decir, el racismo se pone en operación cuando se activa la idea de que las razas existen. Por ello, podemos confundirnos y afirmar que, en la historia de la humanidad, la piel oscura es la única objeto de racismo; lejos de esto, están los ejemplos de las personas de origen irlandés en Estados Unidos, las cuales era sobajadas por motivos raciales (Yacovone & Ignatiev, 2006); o bien, el holocausto del siglo XX. En ambos casos, entre muchos otros, seguramente la piel no fue el blanco principal del racismo, pero eso tampoco quiere decir que no haya jugado un

papel importante. Además, cuando el color de piel no es el blanco primordial del racismo, no implica que no se hayan activado las ideas sobre “la raza”.

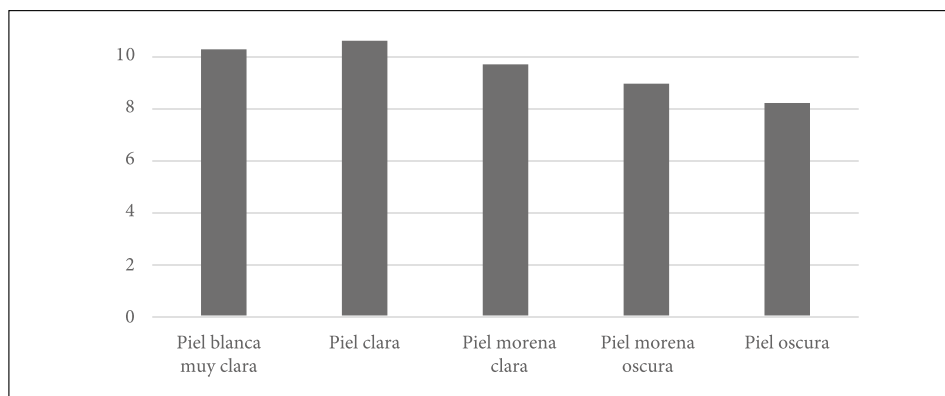
Ya tiempo atrás Peter Wade (2000) ha afirmado que “la raza” (entrecomi-llada) es solo una idea; es decir, no es un objeto real que podamos apuntar con nuestra mano. Sin embargo, la consecuencia de esta idea sí es muy real, es decir, la existencia del racismo en diversas geografías del globo. Ahora ¿cómo saber cuándo alguna idea sobre “la raza” se activa? A esto le llamamos “racialización”. El término ha sido frecuentemente utilizado en los últimos años tanto por la academia latinoamericana como por organizaciones de base, para referirse a las personas que han sido víctimas históricas del racismo, como personas indígenas y afro. Pero esta definición es un poco estrecha y de pocos alcances políticos.

Es decir, la racialización es la activación de la creencia de que las razas existen; pero no siempre implica racismo (Viveros, 2009). Suponer que los estudiantes afro e indígenas universitarios no deben de ser aceptados en las IES porque “no tienen las capacidades de aprobar todas las materias” (Fregoso, 2021) es un proceso de racialización y también un proceso de racismo. Es racialización porque se le está otorgando significados a los estudiantes que activan ideas sobre “la raza”, como que las personas indígenas y afro no son inteligentes (racismo epistémico), que no pueden adaptarse a la escuela o bien, no tienen los recursos económicos para atender su educación.

Por otra parte, es probable que si una persona blanco-mestiza va a la cooperativa de su universidad a comprar un bocadillo, y, una vez ahí, se lo venden más caro que al resto de las personas solo porque los vendedores asumieron que, por su piel blanca, esta persona era de clase media alta. En esta situación estamos ante un proceso de racialización (hacer la ecuación de “piel blanca” = dinero), pero no estamos ante un caso de racismo, ya que no existe una opresión organizada de carácter estructural y de raigambre histórico que esté en contra de las personas blanco-mestizas.

Esto nos lleva a definir lo que es el privilegio y la blanquedad en México. De acuerdo con el Inegi, basados en el Módulo de Movilidad Social Intergeneracional (MMSI), el porcentaje de personas que se consideran blancas en México es de un 12.1%. Lo anterior tiene implicaciones inmediatas en los grados de escolarización, reflejados en la gráfica 4.

Gráfica 4. *Escolaridad de la población entre 25 y 64 años por color de piel*



Fuente: Colegio de México, 2017.

IDENTIFICAR EL ROL QUE JUEGAN LOS DIFERENTES RACISMOS EN LA EDUCACIÓN

Como mencioné en líneas previas, los diferentes sistemas educativos del país han tenido por sujeto primordial como “la alteridad”, a lo indígena (en singular), como si se tratara de entes monolíticos, sin complejidades y sin diversidad en el interior de quien habita esa categoría. Ahora que ya contamos con cifras sobre la presencia de la población negra, afro mexicana y afrodescendiente en México, podemos pensar la inclusión como un paraguas más amplio y maleable en donde se vuelve apremiante para los sistemas educativos complejizar ¿en quiénes debemos pensar cuando hablamos de inclusión?

Además, mencioné que uno de los factores a tomar en cuenta para generar políticas de inclusión, es revisar cuáles son las lógicas del racismo en México y quiénes son las víctimas históricas. Esto nos permitirá, como mencionan López y Acevedo-Rodrigo, ir más allá de la alteridad y salir de sus lógicas. También esto nos permite, y es el punto de este último apartado, voltear la mirada a las preguntas: ¿cuál es el rol que juegan los diferentes racismos en los diversos niveles y sistemas educativos? y ¿cuál ha sido la función de estos racismos en la reproducción de la educación como hoy la conocemos en México?

Ahora ya es bien sabido que el racismo anti-indígena ha tenido una función decisiva en los procesos de castellanización y en el establecimiento de lo nacional en México (Bermúdez, 2016; Fregoso, 2021; Dietz y Mateos, 2011; Martínez, 2011). También ya sabemos que una de las funciones del racismo antinegro o por color de piel es regular la convivencia que existe en los espacios educativos de cualquier nivel o grado (Masferrer, 2016) delineando nuestras redes de amistad, nuestras solidaridades y empatías o el rechazo a lazos filiales.

Identificar la función que tiene cada racismo en nuestros espacios educativos, sobre todo en las IES, es urgente. Esto nos permitirá comprender –como señalé anteriormente– al racismo como una práctica de opresión que está organizada en la sociedad. Lo cual nos impedirá que, en el menos grave de los casos, caer en simplismos o, bien, en la reproducción del racismo mediante revictimizaciones con frases como “los negros son racistas entre ellos” o “los más racistas contra los indígenas universitarios son otros indígenas”. Estas narrativas racistas reproducen la desigualdad y nos imposibilitan tener conversaciones que inquieran en ¿cómo funciona el racismo internalizado en la convivencia escolar, entre los académicos, entre los directivos?, ¿qué rol tiene el privilegio del color de piel clara en la ascensión de la carrera docente, estudiantil o en la investigación académica?, ¿qué función tiene la castellanización en los exámenes de ingreso de las universidades? Si no nos hacemos estas preguntas, mucho menos vamos a llegar a diálogos sobre el rol que tiene el racismo antisiaótico en la creación de los sistemas escolares y las ideas de higiene, o bien, en la reproducción del antisemitismo, del racismo anti-árabe o el racismo entre mestizos como agendas ocultas de las IES convencionales, particularmente, las públicas.

CONCLUSIONES

En este capítulo reflexioné sobre la relevancia de las categorías o etnónimos que usamos para llevar a cabo procesos de inclusión en todo el sistema educativo, particularmente en el sistema de educación superior. Dichas categorías son contextuales y obedecen a procesos más amplios; ejemplifiqué esto mediante los conceptos de ser mestizo o ser afrodescendiente, los cuales tienen

que ver con procesos de blanqueamiento o mezclas entre indígenas y afro; o ser afro según la ancestría o la cultura. También expliqué las complejidades de los procesos de racialización, el racismo historicista o naturalista, conceptos tomados de D.T. Goldberg. De ahí que se piense que unas poblaciones sí son asimilables a ciertos proyectos raciales y otras no. Además, abordé que tanto personas como lugares o prácticas son objeto de racialización, pero no necesariamente de racismo. Eso significa que las personas que sufren una racialización negativa son objeto de racismo, mientras quienes son racializados positivamente no sufren racismo. Finalmente, en el último apartado esbozo algunas preguntas que pueden guiarnos a formular agendas universitarias de inclusión. Estas preguntas son ¿cuál es el rol que juega el color de piel las trayectorias y ascensos universitarios, carreras docentes o de investigación? y ¿cuál es el papel de los diferentes racismos en la reproducción del propio sistema universitario? Estas preguntas, entre otras, son fundamentales no solo para dismantelar las agendas ocultas de las IES, sino para crear estrategias de inclusión en pro de la justicia social.

REFERENCIAS

- AÑORVE ZAPATA, E. (Ed.). (2011). *Los hijos del machomula. Textos periodísticos y fotografías en torno a Cuajinicuilapa de Santa María, producidos entre 1998 y 2006* (1a ed.). Edición del autor. <https://es.calameo.com/read/004139819e76edf315afd>
- BERMÚDEZ URBINA, F. M. (2016). Acción afirmativa, discriminación y negación de derechos lingüísticos y culturales en la educación superior mexicana. El caso de Floriberto Núñez Martínez, indígena tzetzal ante el CONAPRED. *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, VIII(16), 79-97.
- CZARNY, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*. Universidad Pedagógica Nacional. [http://200.23.113.59:8080/jspui/bitstream/123456789/289/1/Czarny%2C Gabriela.pdf](http://200.23.113.59:8080/jspui/bitstream/123456789/289/1/Czarny%2C%20Gabriela.pdf)

- DIETZ, G. Y MATEOS CORTÉS, L. S. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública; Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. <https://www.uv.mx/iie/files/2013/01/Libro-CGEIB-Interculturalidad.pdf>
- ESCALANTE GONZALBO, P.; GONZALBO AISPURU, P.; TANK DE ESTRADA, D.; STAPLES, A.; LOYO, E.; GREAVES, C.; VÁZQUEZ, J. Z. (2010). *La educación en México*. Colegio de México.
- FREGOSO, C. (2021). *Racismo anti-indígena y “privilegio” en una universidad convencional* (1a ed.). Universidad de Guadalajara.
- GALL, O. (2021). Participación como moderadora en la Mesa 1. Miradas teórico conceptuales y etnográficas en torno al racismo y la xenofobia en la educación. Coordinación y Moderación de Evento (video), s/p. https://www.youtube.com/watch?v=qIpT0i_Rdss&t=3860s
- GOLDBERG, D. T. (2002). *Racial State*. Wiley-Blackwell.
- HALE, C. R. (2018). When I hear the word culture ... *Cultural Studies*, 32(3), 497-509. <https://doi.org/10.1080/09502386.2017.1420089>
- HOOKER, J. (2005). Indigenous Inclusion / Black Exclusion: Race, Ethnicity and Multicultural Citizenship in Latin America. *Journal of Latin American Studies*, 37(2), 285-310. <https://doi.org/10.1017/S0022216X05009016>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (Inegi). (2015). *Encuesta Intercensal 2015*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf
- (2017). *Módulo de Movilidad Social Intergeneracional*. <https://www.inegi.org.mx/programas/mmsi/2016/>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (Inegi). (2020). *Censo de Población y vivienda. Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- LARA MILLÁN, G. Y RUIZ LAGIER, V. (2012). *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

- LÓPEZ CABALLERO, P. & ACEVEDO-RODRIGO, A. (2018). Introduction: Why Beyond alterity? In A. López Caballero & P.; Acevedo, R. (Eds.), *Be-yonk Alterity. Destabilizing the Indigenous Other in Mexico* (p. 321). University of Arizona Press.
- MARTÍNEZ BUENABAD, E. (2011). *La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de la ciudadanía* (s.p.). Memoria Electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- MARTÍNEZ CASAS, R.; SALDÍVAR, É.; FLORES, R. & SUE, C. (2014). *The Different Faces of Mestizaje: Ethnicity and Race in Mexico*. In *Pigmentocracies. Ethnicity, Race, and Color in Latin America* (1st Ed.), (pp. 36-80). The University of North Carolina Press.
- MASFERRER LEÓN, C. V. (2016). Yo no me siento contigo. Educación y racismo en pueblos afromexicanos. *Diálogos Sobre Educación. Temas Actuales En Investigación Educativa*, 13(7), s.p. <http://dialogossobreeduccion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/227>
- SENADO DE LA REPÚBLICA (2019). *Iniciativas con proyecto de decreto que adiciona un apartado C al artículo 2o a las Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, para reconocer a las personas afrodescendientes como integrantes de la composición pluricultural de la nación*. Dictamen de Las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/1/2019-04-30-1/assets/documentos/Puntos_Art_2_Const.pdf
- SALDÍVAR, E.; SOLÍS, P. Y ARENAS, E. (2018). Consideraciones metodológicas para el conteo de la población afromexicana en el censo 2020. <https://broomcenter.ucsb.edu/node/2546>
- SALDÍVAR, E. (2018). Uses and abuses of culture: mestizaje in the era of multiculturalism. *Cultural Studies*, 32(3), 438-459. <https://doi.org/10.1080/09502386.2017.1420092>
- VIVEROS VIGOYA, M. (2009). La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual. *Revista Latinoamericana de Estudios de La Familia*, 1(enero), 63-81. <https://doi.org/10.4319/lo.2001.46.6.1546>
- WADE, P. (2000). *Raza y Etnicidad en Latinoamérica*. Ediciones Abya Yala. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/53773.pdf>

- ____ (2010). The presence and absence of race. *Patterns of Prejudice*, 44(1), 43-60.
- YACOVONE, D. & IGNATIEV, N. (2006). How the Irish Became White. *The New England Quarterly*, 69(4), 667. <https://doi.org/10.2307/366567>

EL ANALFABETISMO ES UN MITO

BEATRIZ NOGUEIRA BELTRÃO

En este texto presentaré algunas reflexiones acerca de la relación entre lengua y poder, subrayando la importancia de una educación horizontal como eje para que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura no se centren en cuestiones mecánicas ni en la manutención de una lengua basada en gramáticas normativas como única posibilidad de legitimación de la escritura; sino que tengan como objetivo la justicia sociolingüística. En los países latinoamericanos las opresiones históricas como lo son el racismo, el sexismo, el clasismo y el capacitismo tienen expresión también en el menosprecio de las variantes lingüísticas y lenguas relacionadas a los grupos históricamente oprimidos. Asimismo, el prejuicio lingüístico, el racismo, el capacitismo y el sexismo son factores fundamentales en la deserción escolar; en la falta de interés en aprender la variante normativa; en la internalización de que la lengua es difícil, y en la exclusión de personas que no dominan ciertos usos lingüísticos relativos a espacios de poder y toma de decisiones.

Si bien es importante que todas las personas tengan acceso a la variante normativa para criticar los contextos excluyentes, es igualmente relevante una educación que ponga énfasis en que hablar y escribir son prácticas sociales, y que las variantes lingüísticas y géneros textuales diversos corresponden a prácticas contextualizadas, no habiendo formas superiores o inferiores de uso de las lenguas. También discutiré el papel de las instituciones gubernamentales para que estas sean más justas y promuevan políticas para combatir la desigualdad social, moverse de lugar al ampliar sus literacidades y promover políticas en las cuales haya una mejor comunicación con más parcela de la población. Al final

del texto propongo la urgencia de una educación horizontal en donde todas las variantes lingüísticas sean válidas y consideradas en su complejidad, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje sea mutuo, situado y contemple, a la par, las variantes normativas y hegemónicas de la lengua. Además, propongo que los enseñantes y aprendices tradicionales se resignifiquen, borrando la jerarquía tradicional de “quién sabe” y “quién aprende”, a través del intercambio lingüístico entre los actores, los géneros y variantes lingüísticas dominantes, porque de esta manera, se enriquecen los repertorios lingüísticos de todos.

MÉXICO Y LAS POLÍTICAS DE “ALFABETIZACIÓN”

La educación mexicana en el siglo XX se ha preocupado en erradicar el “analfabetismo” considerado, en términos eurocéntricos, una característica del “retraso del país”. En este sentido, las políticas educativas centradas en la necesidad de alfabetizar a la población han variado acorde a las políticas económicas y a los discursos políticos de los proyectos puestos en marcha por la política oficial (Lazarín, 2013). Asimismo, las políticas de educación y alfabetización de este siglo tuvieron un fuerte vínculo nacionalista, basadas en la centralidad del sujeto mestizo. Incluso cuando las escuelas eran bilingües, afianzaron un proceso de castellanización de las poblaciones. La relación entre lengua y nación justificó el proyecto de la solidificación de un Estado Nación que excluyó de su currículo obligatorio y centralizado, así como de sus instituciones, las lenguas indígenas y de señas del país, al imponer el castellano considerado “culto”, como la norma de participación política oficial y la lengua a la cual debería acceder toda la heterogénea población nacional (De la Peza, 2020).

Hasta los años cuarenta, cuando la economía estaba implicada con procesos de producción rural, se invirtió principalmente, en este contexto, con políticas de alfabetización que, sin embargo, o fueron rechazadas por las comunidades debido al poco apoyo gubernamental, la explotación laboral, la falta de formación de profesores o no funcionaron debido a su poca pertinencia y a las lógicas de castellanización hacia poblaciones que dominaban otras lenguas distintas al castellano. Es decir que desde los años cuarenta hasta la actualidad, las políticas de alfabetización se han volcado principalmente en contextos

urbanos, pero ni siquiera en un sentido hegemónico de la lectoescritura han solventado las desigualdades sociales como tampoco han logrado alfabetizar a las poblaciones en los sentidos que se han propuesto (Lazarín, 2013).

Esas políticas de alfabetización del Estado, aun con tintes políticos distintos, tuvieron en común, desde la formación del Estado nación mexicano, una preocupación por la homogeneización cultural y lingüística, así como la fundación de un sujeto mestizo que supuestamente hablaría la misma lengua, el mismo castellano, de norte a sur y de este a oeste del país. El “español mexicano” se impuso como la lengua nacional, dejando fuera todas las lenguas indígenas y no-gráficas, como la lengua de señas, proyecto similar a la unificación lingüística impuesta también en países europeos y en otros países de Latinoamérica y Norte América (Escalante, *et al.*, 2004).

Para tal proyecto de intento de homogeneización, por medio de la imposición lingüística de la variante académica del español, se hicieron inúmeras campañas de alfabetización, empezando, en 1921, con Vasconcelos hasta hoy en día. Pese a que el concepto de alfabetización ha cambiado no así el discurso homogeneizante cuando se trata de educación en contextos urbanos y rurales mestizos o de contextos urbanos y rurales de personas indígenas o de poblaciones sordas, por ejemplo. La política educativa en los últimos sexenios, e incluso el actual, sigue poniendo como centro el sujeto mexicano mestizo y la necesidad de una identidad nacional en oposición no solo a lo gringo, sino que paradójicamente termina siendo también hacia lo indígena o hacia cualquier persona que se comunique a través de otras lenguas en el país. En resumidas cuentas: pese a que es indudable que en el último siglo hubo cambios pedagógicos, políticos y conceptuales acerca de lo que significa alfabetización, se sigue promoviendo un concepto y una política educativa que reproduce la supremacía blanca, desde que se considera que la lengua española y la variante del mexicano mestizo –hombre, heterosexual, de preferencia blanco y con alto grado de escolaridad–, es la que se debe alcanzar para ser considerado “ciudadano”, término usado reiteradas veces en políticas educativas de alfabetización o lectoescritura durante el último siglo. Por coincidencia, esta también es la única variante que es considerada válida por instituciones estatales de todo tipo, como lo son las instituciones de salud y la jurídica, por ejemplo (Escalante *et al.*, 2004).

En los años ochenta, Ángel Rama (1998) explicó cómo en América Latina la colonización implementó ciudades ordenadas bajo un orden jerárquico racial. Dichas ciudades luego culminaron en espacios letrados en donde la minoría de población blanca resultaba la que sabía leer y escribir. Entonces, la escritura fue instituida como forma de ejercer poder, el cual escrituró propiedades, leyes y reglas. Esto hizo que se fijara en la letra escrita el poder de detentar recursos económicos a partir de la explotación del trabajo de personas indígenas que no tenían acceso a la escritura alfabética.

Este modelo de ciudad tanto durante la conquista como en la colonización se fue afinando, incluso después de las independencias latinoamericanas las ciudades, que habían sido proyectadas geográficamente para albergar jerarquías de poder en relación con lo rural, siguieron reproduciendo lógicas de poder colonial; entre ellas, las lógicas raciales. Para Rama, la ciudad letrada es una producción colonial que incidió directamente en el genocidio de personas indígenas y negras en México y América Latina, lo que también incidió en el racismo epistémico, ya que el poder de definir la escritura normativa siempre fue un asunto relativo a quienes eran considerados blancos o que tenían posiciones de privilegio, respecto a lo que definía la Corona española como norma, principalmente, así como también la posibilidad de avalar cuáles producciones escritas eran válidas o no, en términos científicos y legales. En este sentido de la constitución de las ciudades letradas, en el caso mexicano específicamente, María del Carmen De la Peza (2020) explica cómo la escritura fonética o la ausencia de ella han marcado la diferencia jerárquica entre las lenguas mesoamericanas y las lenguas de origen europeo, como lo es el castellano, y la manera en que se excluyó a las lenguas de los pueblos originarios de los espacios públicos marginándolas del sistema educativo. Ampliaré más adelante que, de igual manera, las variantes no-normativas del español mexicano también son excluidas tanto del espacio público como de la escuela, al igual que las lenguas de señas.

EL ANALFABETISMO ES UN MITO

En este apartado discuto mitos comunes a la idea de los usos lingüísticos que, en términos educativos y políticos, han cimentado la idea de que existen formas inferiores y superiores, más o menos correctas, más o menos asociadas

a la producción de conocimiento y, en la producción de los Estados nacionales, a la idea abstracta de ciudadanía. El mismo término “analfabeto”, que ha justificado políticas lingüísticas educativas alrededor del globo, es un mito a partir de que todas las personas que se comunican, en la lengua que sea, tienen recursos lingüísticos vastos y realizan acciones mediante el uso de esos recursos, de modo que, a menos que alguien no pueda comunicarse de ninguna forma, este concepto queda corto para nombrar a la riqueza de todas las personas que tienen complejos recursos lingüísticos, aunque estas no sepan o no quieran aprender a leer y escribir en la “lengua estándar”. La idea de trabajar los prejuicios en términos de mitos la retomé de Marcos Bagno (1999), que trabaja los principales mitos asociados al prejuicio lingüístico en Brasil y también en el libro de Jesús Tusón (2010) sobre los prejuicios lingüísticos en el contexto español y global.

Otro mito, muy comúnmente reiterado por las políticas lingüísticas, es el que refiere que las lenguas nacionales son “estándar” por ser neutrales, comunes a poblaciones inmensas y de “más fácil aprendizaje”, debido a que esta sería la forma en la que todas las personas deberían aprender una lengua. En América Latina las lenguas nacionales consideradas estándar no son más que una variante específica de la lengua considerada nacional (Bagno, 1999; Tusón 2010). En el caso mexicano, la variante usada por personas blancas y mestizas que tuvieron acceso desde temprana edad a contextos académicos o estatales, y a contextos, en general, vinculados a la blanquedad es considerada “la lengua estándar”. Además, las lenguas consideradas estándar siempre son las lenguas históricamente vinculadas a los colonizadores de América que, en otro mito, también son descritas como lenguas de pensamiento en oposición a las lenguas colonizadas, consideradas de cultura (De la Peza, 2020).

Si bien las discusiones en América Latina se han movido de lugar en las últimas décadas –por lo menos desde los años noventa– y el término “alfabetismo”, “analfabetismo” e incluso el de “analfabetismo funcional” hayan caído en desuso, porque comenzaron a estudiarse las lenguas como producto social y también a hablar de “literacidades”. Las políticas oficiales mexicanas siguen usando el término analfabetismo funcional para designar a la población, en general en desventaja, pobre y racializada, que no domina la lectoescritura académica. Está comprobado por diversas investigaciones que el repertorio

lingüístico de personas que dominan y que no dominan la lectoescritura normativa es similar y que su sobrevaloración es política y no por su importancia intelectual o por ser la única lengua factible de ser usada por el Estado, en los ámbitos educativos e institucionales (Alim *et al.*, 2016; Hernández, 2019; Mosquera y Sito, 2019; Vóvio & Firmino, 2019; Zavala *et al.*, 2004; Zavala, 2019).

Para las teorías que rechazan la idea de alfabetismo o analfabetismo, que piensan los usos lingüísticos en términos de literacidades, es imposible pensar en una persona estrictamente analfabeta, que no piense, no reflexione sobre su realidad y no produzca conocimiento sobre ella. La diferencia radica en que algunas personas lo hacen a través de un alfabeto y una lengua hegemónica porque tuvieron privilegios y se socializaron en contextos en donde la lengua hegemónica es parte de prácticas sociales cotidianas; en tanto que, otras personas aprendieron otras variedades u otras lenguas, no-estatales, debido a que sus prácticas cotidianas están mediadas por otras literacidades y no crecieron en ambientes asociados al privilegio lingüístico. Sin embargo, sus repertorios lingüísticos también generan acciones, son parte de dominios públicos (y por lo tanto implican participación política, aunque fuera de la esfera de la política oficial) y pueden pensar y usar la lengua como herramienta de producción de conocimiento como cualquier otra persona, sean cuales sean las lenguas que dominen, seas cuales sean los repertorios lingüísticos que hayan aprehendido en los contextos en donde participaron y dialogaron activamente.

Los estudios de sociolingüística y literatura, desde hace algunas décadas, arrojaron perspectivas críticas a la idea de que la inequidad en el acceso a la lectoescritura se daban únicamente por desigualdad en el acceso educativo formal o, en perspectivas psicológicas, que se debían a diferencias cognitivas entre los hablantes/escritores de las lenguas. Si bien, parte de las diferencias en el manejo de habilidades de lectoescritura que pueden ser necesarias para la participación ciudadana plena, se deben al acceso desigual a las normas de lectoescritura exigidas y controladas por instituciones de poder y prestigio intelectual. Esta explicación es muy corta para describir las diferencias sociales que permean las lenguas, sus usos y sus contextos.

En los años ochenta y noventa, en el contexto anglosajón, sociolingüistas como James Paul Gee (1986), Brian Street (1993) y Mary Hamilton & David Barton (1998), en contra de las perspectivas tecnicistas de los modelos para

democratizar la lectoescritura del inglés, la analizaron en términos de *práctica social*, lo que en español fue traducido como “literacidad”. Estos autores quedaron reconocidos como parte de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL). Según los autores de los NEL hay distintas literacidades y, por lo tanto, distintos usos no solo del habla-escucha; sino también de la lectoescritura. Además, autores como Gee (1986) consideran que los textos producidos desde el habla también hacen parte de las prácticas de literacidad, criticando el binarismo “habla-escritura”, y pensándolas no como un continuum, sino como diferentes lenguajes para producir eventos de literacidad que pueden o no coexistir en contextos específicos.

Los autores de los NEL empezaron a cuestionarse la literacidad como sinónimo de literacidad escolar o institucional y analizaron, críticamente, cómo la homogeneización política de prácticas de literacidad marginalizaron las prácticas realizadas en contextos heterogéneos y no-oficiales. Aquí, se cuestionó que la lectoescritura es mucho más amplia que los procesos técnicos de codificación-decodificación y que la escritura de la palabra son unas de las muchas formas de literacidad. Además, reflexionaron acerca de las literacidades y su relación con la movilidad social, y sobre cómo las personas en situación de precariedad social eran afectadas por las políticas de la literacidad oficial.

Actualmente, distintas intelectuales latinoamericanas retomaron la discusión propuesta por los estudios latinoamericanos sobre la literacidad alfabética impuesta como un producto de la colonialidad y los NEL. Ello les llevó a realizar investigaciones en América Latina problematizando las literacidades con lenguas heterogéneas en países donde los procesos de castellanización no significaron mayor acceso a la literacidad normativa, pero que siguen haciendo políticas de acceso a la lectoescritura como posibilidad de ascensión social. Todo ello sin tomar en consideración las relaciones de poder con relación a la raza, el género, la edad, la región en los contextos de aprendizaje y práctica cotidiana formal e informal de las distintas literacidades (Alim, *et al.*, 2016; Hernández, 2019; Mosquera y Sito, 2019; Vóvio & Firmino, 2019; Zavala *et al.*, 2004; Zavala, 2019). Si bien los autores de la NEL defendieron la posibilidad de la ascensión social, también a través del acceso a la lengua hegemónica, para autoras y autores latinoamericanas y estadounidenses, racializadas en desventaja, queda muy claro que no basta el acceso, sino que las literacidades son atravesadas y leídas a través de opresiones estructurales.

LA CO-NATURALIZACIÓN ENTRE LENGUA Y RAZA

Durante las primeras décadas del siglo XX se llevaron a cabo prácticas de castellanización y de asimilación (Dietz y Cortés, 2011), las cuales pretendían integrar a las personas indígenas al proyecto del Estado nación mexicano. Es hasta el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) que las políticas nacionales de asimilación e integración fueron consideradas parte de un racismo institucional que tuvo como estrategia primordial la imposición de la lectoescritura en castellano. A veintiséis años de dicho levantamiento, en México conviven 68 lenguas nacionales además del español, por ello, retomar el tema del acceso a las literacidades hegemónicas o a otras literacidades desde una perspectiva antirracista se vuelve fundamental.

De acuerdo con el estudio *Project on Ethnicity and Race in Latin America* (Telles, 2014) el porcentaje de hablantes de lenguas indígenas ha disminuido drásticamente a partir de los proyectos de castellanización, concretamente desde los años cuarenta. Según los datos de esta investigación, fue a partir de la expansión de la educación en los años sesenta (Telles, 2014, p. 50) que el porcentaje de hablantes de lenguas indígenas bajó en 50%, es decir, de haber 15% de hablantes de lenguas indígenas en México, pasó a 7% para 2010. Sin embargo, los procesos de exclusión ligados a las prácticas de literacidad no solo cruzan o se relacionan con el espectro de las lenguas indígenas, sino que pasan por el criterio de racialización. Esto quiere decir que el acceso a la literacidad no solo pasa por la autoadscripción étnicoracial, sino por el color de piel (Telles, 2014, p. 54).

También en el estudio del Proyecto sobre Etnicidad y Raza en América Latina (por sus siglas en inglés PERLA) se comprobó que, en México, mientras se tengan más años de escolaridad y se adquieran más literacidades normativas existe mayor probabilidad de que las personas abandonen identidades racializadas en desventaja, como la indígena (Telles, 2014, p. 57). De acuerdo con la Encuesta Nacional de Discriminación del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, la manera de hablar es la cuarta causa de discriminación o maltrato hacia las personas, siendo la primera la apariencia, luego las creencias religiosas y el sexo en tercer lugar (Conapred, 2017). Así, el racismo es un tema central para la práctica de una justicia social vinculado a las literacidades, ya que

está relacionado tanto con la apariencia (color de piel) como con las creencias religiosas, la sexualidad (Viveros, 2009) y la forma de hablar (los acentos y lenguas están racializados). Es más, como se demuestra en la investigación “Cuerpo a cuerpo” (Nogueira, 2019), mientras un cuerpo, por la lectura que se hace de este, esté más cerca de lo blanco y lo masculino, su literacidad y sus conocimientos son más valorados por las instituciones. Todo apunta a que el racismo y los procesos de literacidad trascienden el factor lingüístico y van hacia las lecturas de lo fenotípico y las lecturas de género, como sucede a quienes por ser indígenas y hablar una lengua no europea sufren discriminación al no valorar sus otras literacidades.

En Estados Unidos, algunos autores han hablado acerca de una ideología raciolingüística, en la cual, varios autores proponen que, más que centralizar la educación en las variedades del inglés estándar, asociadas y mantenedoras de la supremacía blanca también en términos lingüísticos, se debe cambiar el foco del cambio social y modificar las formas lingüísticas de las poblaciones racializadas descentralizando el inglés estándar de las instituciones educativas y estatales en general (Alim *et al.*, 2016; Rosa & Flores, 2017). De acuerdo con las teorías raciolingüísticas hay una correlación entre lengua y raza que se traduce en una racialización de las formas lingüísticas y una asociación inmediata entre formas lingüísticas como elementos racializadores, en un proceso de co-naturalización o co-constitución cuyos orígenes son coloniales, aunque ha mutado históricamente a diferentes formas. Para ello, es siempre importante el contexto en donde se dan las diferencias entre variantes lingüísticas y a cuáles poblaciones racializadas históricamente están asociadas en sus contextos.

En el caso mexicano actual, las lenguas y variantes asociadas a lo indígena, lo negro y lo centroamericano son consideradas inferiores a las lenguas y variantes que están vinculadas a un origen europeo y, por consiguiente, blanco en el imaginario local (aunque sepamos que no todos los europeos son blancos). La lengua nacional es el castellano y, aunque esta, en algunos contextos, está peor posicionada que otras lenguas (como el inglés) en la valoración de ser leída como lengua de pensamiento y de divulgación del pensamiento. En México se produce ciencia en un español académico restricto, el cual, irónicamente, estoy usando. También se considera que, para ser ciudadano, hay que dominar variantes restrictas del español, lo que es masificado a través de un

sistema educativo homogeneizante que no ha roto con los procesos de la unificación lingüística vinculados al mestizaje, y a la ilusión de un sujeto nacional homogéneo; algo, por cierto, muy poco convincente se trate del país que se trate.

Con base en los estudios raciolingüísticos, en Estados Unidos, Virginia Zavala (2019) discute un caso latinoamericano en una investigación realizada en el Perú con personas quechua hablantes, en él ha llegado a la conclusión de que las personas que hablan quechua pasan por experiencias estructurales de racismo lingüístico no solo cuando hablan quechua o variantes consideradas informales; sino también cuando dominan las normas de lectoescritura de universidades e instituciones públicas, porque el oyente/lector influye en la legitimación de la producción letrada por las lecturas corporales que hace del hablante. Así, opresiones estructurales como el racismo, aunque tengan componentes lingüísticos, no se resuelven solamente con una política de acceso y valoración, sino con políticas de literacidades antirracistas que cuestionen la legitimación de los usos de la escritura desde una perspectiva de justicia social hacia personas que, hoy en día, siguen siendo oprimidas por las lógicas del racismo epistémico (Nogueira, 2019). En contextos como México hablar una lengua indígena o tener un color de piel oscuro, comúnmente, se asocia a un mal uso de la lengua, cosa que no sucede con personas blancas y blanco-mestizas.

En el caso mexicano, como se demuestra en la investigación *Por mi raza hablará la desigualdad* (Solís *et al.*, 2019), liderada por el Colegio de México, existe una correlación entre la identidad étnico-racial (ser indígena, negro, mestizo o blanco) y el proceso de adquisición de las literacidades normativas que permiten el acceso a la educación formal básica, media y superior. En este sentido, es importante preguntarnos qué papel tienen las variantes y lenguas no-normativas en los espacios institucionales y educativos en México, así como proponer una educación horizontal en donde textos producidos en diversificados géneros textuales, variantes lingüísticas y lenguas puedan ser intercambiados entre hablantes y escribientes, de acuerdo a cada contexto educativo, rompiendo la lógica del libro didáctico nacional y abriendo espacio para la formulación de materiales didácticos de lectoescritura localizados. Pero que tengan sentido para las poblaciones y que, por eso, haya políticas para incrementar los materiales didácticos contextuales, únicos, correspondientes a contextos puntuales, que se retroalimenten de géneros y variantes lingüísticas relevantes para dichos

contextos en particular. Aunque eso siempre dependerá de los recursos lingüísticos que tengan todos los hablantes y escribientes, los cuales siempre pueden intercambiar formas, variantes y géneros al hablar y escribir para enriquecerse mutuamente. Las instituciones, por su parte, de la burocracia y la justicia nacionales, deberían abrirse también a operar las variantes del castellano, lenguas de señas y lenguas indígenas, tanto en contextos urbanos como rurales, de forma distinta dependiendo de las personas que sean usuarias de políticas públicas o trámites burocráticos.

NOTAS PARA PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE HORIZONTALES DE LAS LENGUAS

Las políticas lingüísticas mexicanas, llevadas a cabo desde la formación del Estado nacional, han tenido como punto de partida la “alfabetización” universal, concepto que, si bien ha sido reformulado con los años, no ha funcionado ni para la “alfabetización universal” en términos hegemónicos ni mucho menos para alcanzar niveles de justicia sociolingüística. Esto se debe a que en un país con 69 lenguas oficiales y variantes lingüísticas incontables tanto de las lenguas consideradas indígenas como del castellano y la lengua mexicana de señas, sigue teniendo todo su aparato burocrático-estatal, jurídico y escolar basado en la utilización de la variedad del castellano considerada “culto” o “estándar”, hablada y escrita.

El proceso educativo, sin embargo, no es suficiente si el Estado y también sus instituciones no amplían sus literacidades y salgan de su analfabetismo funcional, aprendiendo a hablar las lenguas y variantes de las personas que habitan México, sean estas mexicanas o no, mestizas o no, y que la utilización de una variante lingüística tan específica no sea considerada condición *sine qua non* para el concepto de ciudadanía, este concepto por demás muy cuestionable.

En este sentido, propongo ejes para una educación de las lenguas que tenga como base la producción horizontal de conocimiento (Corona, 2020). Un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la horizontalidad tendría que romper con las jerarquías, entre profesores de gramática normativa como

expertos en la lengua y los aprendientes tradicionales, como personas que no son expertas en las lenguas y variantes que dominan. Se tendría que pensar en espacios de enseñanza-aprendizaje irrepetibles, en donde todas las personas participantes del proceso amplíen sus literacidades a través de textos, lenguas y variantes lingüísticas dominadas por cada uno de los participantes del proceso, donde el profesor-tradicional y los textos considerados, escritos en la gramática normativa, sean una forma más de aprendizaje de lectura y escritura. Propongo un trabajo dialógico que amplíe las nociones de textos de los estudiantes, no solo trabajando desde el grafocentrismo sino también con producción y lectura de textos como las canciones, los grafitis, los memes, las pinturas, las animaciones, las conversaciones formales e informales (o sea, el habla y las señas), en distintos géneros textuales (Bajtín, 1982) escritos y no escritos, que no se centren solamente en la literatura canónica y en los textos argumentativos (a depender de los repertorios lingüísticos e intereses de todos los participantes de este proceso).

En el sentido educativo, específico de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas en los contextos escolares, es necesario descentralizar al español normativo mexicano, vinculado a una identidad blanco-mestiza, y en su lugar se deben proponer enseñanzas y aprendizajes lingüísticos en donde los límites entre “correcto” e “incorrecto” sean borrados, dando lugar al trabajo lingüístico con lenguas y variantes que no son normativas y también hacen parte del repertorio mexicano a través de diversos usos sociales, con producción de lectura y escritura de una gran variedad de géneros textuales.

REFLEXIONES FINALES

En este texto, se abordaron algunos estereotipos sobre la idea de alfabetización reproducidos por las políticas educativas oficiales y el correspondiente contexto educativo. A diferencia de la idea clásica de alfabetización como la decodificación de una lengua escrita a través de conceptos de la gramática normativa, los educadores que defienden el concepto de “literacidades” proponen que la enseñanza de las lenguas debe tomar en consideración la lectura, la escritura y el habla como textos que son producidos socialmente.

No se debe perder de vista que el lenguaje es una práctica social, no un conjunto de reglas aisladas de su contexto. Si bien las gramáticas normativas pueden ser una fuente de consulta para las personas que quieren escribir textos más formales, en donde las normas son priorizadas. Las formas de las lenguas, representadas en las gramáticas y libros de texto oficiales, suelen ser pobres con relación a la riqueza de estas tanto hegemónicas como no hegemónicas de hablar y escribir. Cuando hablamos y escribimos, no estamos aplicando al pie de la letra normas que aprendimos en los libros de texto o en las gramáticas, sino que activamos recursos y registros pertinentes, de acuerdo con el contexto en donde estamos.

En este sentido, también discutimos cuáles son los principales mitos difundidos en México respecto a las formas de hablar y escribir, las cuales son consideradas “deficientes” o “incorrectas”. ¿Por qué ciertos acentos son más valorados que otros?, ¿por qué algunas variantes lingüísticas son consideradas regionales y otras no?, ¿por qué algunas formas de hablar o de escribir son comúnmente blanco de burlas o de chistes?, ¿por qué algunas formas de hablar y escribir son consideradas correctas y otras no? Estas son algunas preguntas vinculadas a los principales prejuicios lingüísticos reproducidos socialmente y también en los contextos escolares.

Por último, propuse una educación horizontal, que tenga como finalidad generar espacios de enseñanza/aprendizaje dialógicos, que tenga como objetivo una justicia sociolingüística en los términos defendidos por Zavala (2019), es decir, que a la par que los estudiantes tengan acceso a la variante estándar del español, la escuela sea un espacio que contribuya activamente a la legitimación y valoración de variantes no-estándar del español, así como de las lenguas indígenas.

REFERENCIAS

- ALIM, H. S.; RICKFORD, J. R. & BALL, A. F. (2016). *Raciolinguistics: How language shapes our ideas about race*. Oxford University Press.
- BAGNO, M. (1999). *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. Edições Loyola.
- BAJTÍN, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (p. 214). Siglo XXI.

- CONAPRED (2017). *Encuesta nacional sobre discriminación en México*.
- CORONA BERKIN, S. (2020). *Producción horizontal del conocimiento*. CALAS.
- DE LA PEZA, C. (2020). Interpelaciones de las metodologías horizontales para pensar las condiciones de posibilidad de una ciencia mexicana. En I. Cornejo y M. Rufer (Eds.) *Horizontalidad: Hacia una crítica de la metodología*. Clacso; CALAS.
- DIETZ, G. Y CORTÉS, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública; Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- ESCALANTE GONZALBO, P.; GARCÍA MARTÍNEZ, B.; JÁUREGUI, L.; ZORAIDA VÁZQUEZ, J.; SPECKMAN GUERRA, E.; GARCÍADIEGO, J. Y ABOITES AGUILAR, L. (2004). *Nueva historia mínima de México*. El Colegio de México.
- GEE, J. P. (1986). Orality and literacy: From the savage mind to ways with words. *Tesol Quaterly*, (20), 719-746.
- HAMILTON, M. & BARTON, D. (1998) Understanding Literacy as Social Practice. En *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- HERNÁNDEZ ZAMORA, G. (2019). De los Nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386.
- LAZARÍN, F. (2013). *¿Leer y escribir para el progreso? El proceso de la alfabetización y la economía mexicana (1891-1982)*. Biblioteca de Signos.
- MOSQUERA, E. M. Y SITO, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 219-229.
- NOGUEIRA, B. (2019). *Ciencias médicas cuerpo a cuerpo. Las parteras de Presidio de los Reyes, Nayarit, México*. (Tesis de doctorado en Ciencias Sociales). Universidad de Guadalajara.
- RAMA, Á. (1998). *La ciudad letrada*. Arca.
- ROSA, J. & FLORES, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a racial-linguistic perspective. *Language in society*, 46(5), 621-647.
- SOLÍS, P.; GÜÉMEZ GRANIEL, B. Y LORENZO HOLM, V. (2019). *Por mi raza hablará la desigualdad*. OXFAM.

- STREET, B. (1993). Introduction: The New Literary Studies (pp.1-29). En B. Street (Ed.). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge, Cambridge University Press.
- TELLES, E. (2014), *Pigmentocracies: Ethnicity, Race and Color in Latin America*. University of North Carolina States.
- TUSÓN, J. (2010). *Los prejuicios lingüísticos*. Editorial Octaedro.
- VIVEROS VIGOYA, M. (2009). La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual. *Latinoamericana de Estudios de Familia*, 1, 63-81.
- VÓVIO, C. L. & FIRMINO, E. A. (2019). A construção de identidades étnico-racial em eventos de letramento numa escola pública municipal de São Paulo. Íkala, *Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 307-327.
- ZAVALA, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. Íkala, *Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343-359.
- ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M. Y AMES, P. (EDS.). (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Universidad del Pacífico.

IV
PRÁCTICAS EDUCATIVAS
PARA LA INCLUSIÓN

“ESCRIBE PARA QUE TE LEAN”. ALFABETIZACIÓN CREATIVA EN JÓVENES DEL SUR DE YUCATÁN

INÉS CORNEJO PORTUGAL

Desde Santa Elena y Dzan, las distintas voces de alumnas, alumnos, profesoras y profesores formaron parte de un ejercicio exploratorio del proyecto semilla “Alfabetización creativa” con jóvenes de secundaria y preparatoria en el sur de Yucatán a partir de “Escribe para que te lean”¹, una estrategia de cuatro meses que se desarrolló entre noviembre de 2020 y marzo 2021. Valga mencionar que la investigación se llevó a cabo en esta zona de la entidad por el vínculo recurrente y de largo plazo, que hemos ido construyendo durante la última década; se trata de fomentar y fortalecer el proceso gradual de involucramiento mutuo entre los estudiantes, profesores, líderes comunitarios, autoridades y los investigadores en estos temas.

La colectiva de investigación e incidencia, integrada por el profesor Carlos Maas del Municipio de Santa Elena, el tesorero Marcos Chi May del Ayuntamiento de Dzan, el escritor Mario Bellatin y los investigadores Inés Cornejo Portugal y Vicente Castellanos Cerda de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa (UAM-C) exploraron junto con el estudiantado y el personal docente, las condiciones educativas, los niveles de

¹ La propuesta es resultado del proyecto semilla presentado en el marco de la Convocatoria Fordecyt-Pronaces 2019-08: “Alfabetización creativa e inclusiva para jóvenes de nivel medio superior en el sur de Yucatán: educación para la salud” (309294) entre noviembre de 2020 y mayo de 2021.

pobreza, la marginación, la deserción escolar y las problemáticas propias de los jóvenes estudiantes en la zona.

Enseguida, con indagaciones en campo en co-labor surgieron temáticas emergentes y, de forma procesual, la colectiva fue tejiendo los atributos principales del proyecto. Luego, se compartieron tres talleres grupales entre la colectiva mencionada y los diversos participantes.

En Santa Elena fue el primer espacio de diálogo titulado “Escribe para que te lean” del 13 al 23 de noviembre de 2020 y estuvo integrado por una maestra, dos maestros, tres alumnas y dos alumnos del Colegio de Bachilleres (Cobay) del municipio de Santa Elena, el escritor Mario Bellatin y dos investigadores de la UAM-C. Se trataba de trabajar en la elaboración de argumentaciones y de otras formas de expresión lingüística familiares y atractivas a las y los estudiantes.

En Dzan ocurrió el segundo espacio de diálogo, a través del concurso “Cuéntame sobre tus comidas y bebidas favoritas” promovido por el municipio y la División de Ciencias de la Comunicación y Diseño de la UAM-C para que profesoras y profesores de educación inicial, básica y media superior, así como estudiantes de tercero de secundaria y bachillerato narraran sus comidas y bebidas preferidas con la intención de fomentar la escritura creativa. Los cuatro textos ganadores fueron escritos por mujeres.

Más allá del concurso, el objetivo de este ejercicio de escritura era estimular la creatividad, el ingenio y la agudeza de los participantes sobre su gastronomía. En este caso, al contar sobre sus comidas predilectas, estudiantes y profesores reflexionaron también sobre sus prácticas en cuanto al contexto de consumo (desayunos, comidas, cenas; vida cotidiana o días festivos), los ingredientes, la manera de preparación, el origen de estos platillos, sus historias familiares y personales, que conforman sus saberes.

En Dzan también fue el tercer espacio de diálogo denominado “El diario de alimentos: ¡A comer!”. La experiencia en este municipio profundizó y amplió los espacios mencionados anteriormente. Además de escribir “El diario de alimentos”, relatos de prácticas y contextos alimentarios cotidianos y festivos (Hanal Pixan, cumpleaños, bodas, entierros), se propusieron ejercicios de escritura creativa en los que, en parejas o grupos pequeños, platicaban y elaboraban pautas sobre cómo enseñar a escribir a un amigo, a un colega profesor o a un familiar.

En el presente texto analizamos conceptos y definiciones operativas que permiten problematizar la alfabetización creativa. Además, revisamos a los autores que con enfoque latinoamericano sentaron las bases sobre cómo trabajar junto con el otro para elaborar nuevo conocimiento. Si bien, gran parte de ellos no se lo plantearon de manera explícita, dieron pistas y forjaron el camino con una discusión cardinal para conceptualizar una propuesta de investigación relacional o en co-labor, basada en la confianza, a fin de proyectar e innovar prácticas sociales y culturales en términos de la educación y la alfabetización.

Es importante contextualizar con base en datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) que en 2012-2018 más de 75% de la población de Santa Elena, Dzan, Maní, Tzucacab, Opichén, Chacsinkín, Tixméhuac y Tahdziú se encontraba en situación de pobreza. También, entre 50 y 75% de la población de Oxkutzcab, Ticul, Akil, Tekax, Peto, Muna y Sacalum estaban en las mismas condiciones. Estos pueblos conforman la región sur de Yucatán en la que se encuentran los municipios en los que se desarrolló nuestro estudio exploratorio, en concreto en Dzan y Santa Elena.

Esta investigación se propone promover y desarrollar la expresión escrita en contextos culturalmente diversos, considerando el universo vocabular, los saberes y prácticas culturales de cada persona en su entorno social. Esta intención se traduce en el diseño de estrategias de escritura creativa en co-labor, para que estudiantes y profesores de secundaria y preparatoria se apropien del lenguaje escrito como una herramienta social de expresión, descripción y narración de sí mismos en el espacio público.

La dimensión espacial de este estudio guarda coincidencias con otras regiones del país en cuanto rezago educativo, niveles de marginalidad y contextos de multiculturalidad lingüística. Consideramos que la apropiación sociocultural del lenguaje escrito permite a las personas que habitan regiones en condiciones similares, a participar del espacio público inmediato y valorar que las prácticas de escribir y leer pueden ayudarles a comprender mejor su realidad, crecer en criticidad y tomar conciencia de su lugar social.

Contrario a la idea de que primero es la lectura y luego la escritura, en cuanto alfabetización en niños, a los jóvenes y profesores que ya saben leer y escribir, les es más significativa la dimensión creativa del lenguaje. Se trata de promover la autonomía escritora, pues la palabra propia enraíza como sujeto social independiente y permite cuestionar el sistema de lugares, a veces paternalista e

impositivo, como aquella idea utilizada por décadas de “dar voz a los sin voz”. Por el contrario, alfabetizar creativamente permite dimensionar el nombre propio.

La dificultad para enseñar a escribir radica en la creencia de que el dominio del lenguaje pertenece a un determinado sector social, a la formación escolar, o bien, a la habilidad personal. Pero contrario a esto, proponemos que enseñar a escribir interpela a quien escribe y al lugar desde donde escribe, dando al sentido de lo argumentado, descrito o narrado una dimensión sociocultural. La escritura creativa motiva y alienta el conocimiento y el significado de los signos escritos a alguien que no posee tal código. El anclaje cultural de esta expresión resulta en argumentaciones, narraciones y descripciones, vinculadas a la particular realidad de los participantes.

En otras palabras, afirmamos que el lenguaje tiene una dimensión transformadora de carácter heurístico, que favorece la toma de conciencia de las personas. Pretendemos que aparezca la “fuerza del lenguaje” de jóvenes y adultos para, de cierta forma, “romper” la cobertura de cada uno y así conformar el imaginario colectivo a través de la expresión escrita.

Si bien la escritura es supuestamente un acto en solitario, sabemos se realiza en una interacción comunicativa junto con los otros. Una persona escribe para ser leída en una escucha social, es decir, se alfabetiza creativamente a aquel que incorpora el lenguaje escrito a su vida, lo internaliza y se comunica con él para romper la cobertura individual a favor de la apropiación del espacio público: el saber hablar y el saber escribir como un arma para poder ser escuchados, para poder defenderse, para decir lo que se siente, no enmudecer; sino, de alguna manera, saber que se cuenta con la herramienta de la palabra.

CONTEXTO SOCIOCULTURAL Y GEOGRÁFICO EN EL SUR DE YUCATÁN

Yucatán es una de las 32 entidades federativas que conforman la República mexicana. Está en la región sureste del país, en la llamada península de Yucatán. Su capital y ciudad más poblada es Mérida. El estado cuenta con 2 mil 321 millones de habitantes en total, de los cuales 983 mil 257 hombres y mujeres se denominan indígenas, según datos del Censo de Población y Vivienda 2020, dado a conocer por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi).

Los municipios del presente estudio son Dzan y Santa Elena, los cuales muestran importantes índices de migración, interestatal e internacional a Estados Unidos, y de población maya hablante, elevados niveles de pobreza y rezago educativo. La lengua maya es la segunda predominante, solamente superada por el idioma español.

El *Informe de pobreza y evaluación 2020: Yucatán* expone que los municipios con mayor porcentaje de pobreza suelen tener menor número de habitantes. En este, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) reconoce que la pobreza es una condición multidimensional marcada por varios factores como la edad, la etnia, el género, entre otras. Por ello explora no solamente el bienestar económico, sino también el acceso a los derechos sociales como la vivienda, la seguridad social y la educación.

Este último indicador es el que menos ha avanzado, ya que más de 50% de las poblaciones de 15 años o más, en los municipios del estudio, tienen la educación básica trunca, de acuerdo con la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) en 2017. De hecho, el estado ocupó el sexto lugar a nivel nacional en esta carencia, es decir, se ubica entre los estados con más rezago educativo.

El escenario nacional es poco alentador, así lo muestran los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2018), ya que los estudiantes mexicanos han mostrado poco avance en lectura, matemáticas y ciencias, en las últimas evaluaciones y siguen por debajo del promedio de la organización. Este informe apunta que el nivel socioeconómico es un factor clave en el rendimiento de los estudiantes, ya que el alumnado con más ventajas sociales superó a aquellos con menos prerrogativas (Salinas *et al.*, 2019). Sobre la lectura, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019) señala que en la región sur del país (territorios rurales) hay menor apego a la lectura que en zonas urbanas.

Para hacer frente a ese rezago, la SEP ha propuesto la Estrategia Nacional de Lectura (ENL)², que tiene tres ejes: uno formativo, que busca fomentar

² Que forma parte del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa, que contempla tres ejes: Estrategia Nacional de Seguridad (ENS), Estrategia Nacional para el Desarrollo del Pensamiento Matemático y Científico (ENMC) y Estrategia Nacional de Lectura (ENL).

el hábito de la lectura desde la infancia; uno sociocultural, en el que los jóvenes puedan elegir qué leer y con ello accedan a una oferta cultural más amplia y, uno informativo, en el cual la lectura les permita sentir y pensar más allá de lo inmediato.

Cabe destacar que dicha propuesta está encaminada en fortalecer las habilidades de los docentes y directivos, de modo que no solo promuevan e integren la lectura y la escritura en el aula de clases, sino que además tengan en cuenta los intereses y gustos de los estudiantes como medio de promoción de la lectura³.

POBLACIÓN, POBREZA Y REZAGO EN EL SUR DE YUCATÁN

Municipio de Dzan

El Censo de Población y Vivienda 2020 indica que en Dzan hay 6 mil 3 habitantes (51% mujeres y 49% hombres) distribuidos en 1473 viviendas, en su mayoría particulares. Se estima que 61.3% de la población mayor a tres años es maya hablante.

Con respecto a la situación de pobreza, el *Informe anual sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social 2019: Yucatán, Dzan* revela que 23.2% de la población se encuentra en pobreza extrema, 60.2% en pobreza moderada; de modo que, al menos 83.4% de los habitantes tienen carencias en el acceso a bienes y servicios básicos. El mismo informe, en la versión 2017, mostró que, si bien Dzan disminuyó considerablemente sus condiciones de carencia entre 2000

³ El Estado mexicano ha creado políticas públicas para promover programas de lectoescritura y se ha adscrito a una serie de indicadores que, supuestamente, generan en los estudiantes competencias según el nivel educativo; sin embargo, los resultados no han sido siempre los esperados. Las propuestas que han destacado son el Proyecto e-México (2001), el Compromiso para la Calidad Educativa (2002), la Enciclomedia (2003), la Reforma Educativa de Secundaria (2006-2007). Acciones que tuvieron su principal expresión en la reforma educativa del año 2013 en el sexenio de Enrique Peña Nieto y su consecuente cancelación con la llegada a la Presidencia de la República de Andrés Manuel López Obrador, quien en el año 2021 emprendió cambios en los contenidos de los libros de texto gratuitos.

y 2015, la educación es el indicador con mayor rezago, ya que más de la mitad de la población mayor a 15 años tiene la educación básica incompleta. Debido al alto grado de marginación, el municipio sigue siendo una de las Zonas de Atención Prioritaria según el Decreto por el que se formula la Declaratoria de las Zonas de Atención Prioritaria para el año 2020.

Dzan es un municipio con un alto rezago educativo; aunque entre 2000 y 2015 se redujo este indicador, actualmente 55% de la población de 15 años, o más, tiene la educación básica incompleta, según la Sedesol en 2017.

En el caso específico de este nivel educativo, en Dzan hay 1463 habitantes de entre 3 y 14 años (Inegi, 2021), edades que corresponden a preescolar, primaria y secundaria; de esa cantidad, 89.8% asiste a alguna institución educativa de acuerdo con datos de 2021 de la Secretaría de Educación de Yucatán (Segey). En el ciclo escolar 2020-2021 había dos preescolares, dos primarias y una secundaria, con un total de 1304 alumnos inscritos atendidos por 57 docentes.

Para el nivel medio superior, en el municipio solo se encuentra el Telebachillerato Comunitario. Las cifras del Inegi de 2021 señalan que hay 281 jóvenes de entre 15 y 17 años, de los cuales 73% asiste a la escuela, es decir, casi 30% de este sector deserta del ámbito educativo; el mismo estudio revela que de los jóvenes que asisten a la escuela 50% son hombres y 50% mujeres.

Existe la Sociedad Científica de Dzan A.C. (Socied), una organización enfocada en la divulgación de la cultura y la ciencia en el municipio; organizan diferentes actividades, ferias de la ciencia, entre otros programas de apoyo y orientación a la niñez y la juventud. Por otro lado, esta organización participó en la construcción del Parque de la Ciencia, “un espacio comunitario destinado a promover y fortalecer la comunicación cultural de la ciencia, el emprendimiento comunitario y la orientación vocacional a temprana edad en la región centro-sur del Estado de Yucatán” (Socied, s.f.).

Como ya se mencionó, Dzan es un municipio relativamente pequeño y aunque ha disminuido sus índices de rezago y pobreza, el aspecto educativo se presenta como el principal reto; puesto que la oferta de educación media superior es limitada, por lo cual, los jóvenes que tienen la posibilidad de seguir con sus estudios deben ir a otros municipios como Ticul, Oxkutzcab o Santa Elena para estudiar el bachillerato.

Municipio de Santa Elena

Actualmente, la población de Santa Elena es de 4220 personas (49.8% hombres y 50.2% mujeres) distribuidos en 1124 viviendas; se estima que 69% es bilingüe, ya que habla español y maya, de acuerdo con datos del Inegi de 2021.

El *Informe anual sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social 2019: Yucatán, Santa Elena* indica que 25.2% del total de la población vive en pobreza extrema, además de otro 54.9% en pobreza moderada, es decir, al menos 80.1% de la población está en condición de pobreza, con base en datos de 2019 de la Secretaría de Bienestar. El mismo informe, en la versión 2017, mostró que entre los años 2000 y 2015 las carencias disminuyeron; sin embargo, un poco más de 59% de los habitantes mayores de 15 años tiene la educación básica incompleta, según la Sedesol al año 2017. Si bien, los indicadores muestran un avance en la disminución de la pobreza, Santa Elena sigue siendo una Zona de Atención Prioritaria Rural, establece el Decreto por el que se formula la Declaratoria de las Zonas de Atención Prioritaria para el año 2020.

En cuanto a la ocupación, la Encuesta Intercensal 2015 indica que 1723 personas tienen alguna ocupación remunerada; de ellos 1224 son hombres y solo 479 son mujeres.

Al menos 59% de la población de 15 años, o más, tiene la educación básica incompleta (Sedesol, 2017). Santa Elena tiene un alto rezago en este aspecto y casi no ha disminuido en los últimos años.

Cifras del Inegi del año 2021 indican que en el municipio hay 901 personas de entre 3 y 14 años, sector que corresponde a educación básica, es decir, preescolar, primaria y secundaria; de este grupo, al menos 93% asisten a alguna escuela. De acuerdo con la Segey en el ciclo 2020-2021 había tres preescolares, tres primarias con 21 docentes que atienden a 506 alumnos; y dos secundarias del municipio que tienen a 14 docentes que atienden a 184 alumnos.

En el caso del bachillerato, el ayuntamiento cuenta con un plantel del Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán (Cobay) y un Telebachillerato Comunitario. De acuerdo con el Inegi, en la actualización de 2021, hay 206 personas de entre 15 y 17 años, edades que corresponden a este sector, de las cuales, 70.8% asisten a la escuela.

Los municipios de este estudio han disminuido los rezagos en lo que va de la presente década, sin embargo, siguen siendo Zonas de Atención Prioritaria

para las políticas públicas del Gobierno federal. Como se apuntó a lo largo del apartado, Santa Elena y Dzan, con poblaciones pequeñas, tienen 80% de las mismas en situación de pobreza.

El rezago educativo es uno de los indicadores que menos ha avanzado en lo que va de 2020, pues al menos la mitad de los habitantes (de 15 años o más) tienen la educación básica incompleta. También se observa que el nivel medio superior presenta deserción escolar, pues en el caso de Santa Elena y Dzan alrededor de 30% de los jóvenes de entre 15 y 17 años de edad, no asiste a la escuela.

En síntesis, los datos revelan que la oferta educativa es menor en Santa Elena y Dzan que en localidades cercanas como Muna y Oxxutzcab, donde hay al menos 59 instituciones de educación básica y media superior, además de escuelas para el nivel profesional. Si bien, un porcentaje de jóvenes está alfabetizado formalmente, un número importante de ellos deserta del nivel medio superior.

Cabría preguntarse entonces qué acontece con su formación, qué pasa con los conocimientos adquiridos en la escuela, cómo forjar en ellos y ellas intereses por la escritura y la lectura independientemente del encuadre formal de la institución educativa. Es este un reto en materia de alfabetización creativa y de reducción del rezago educativo, sobre todo, considerando que los estudiantes mexicanos están por debajo del promedio en la prueba PISA de 2018.

ESCRITURA Y PALABRA PROPIA

M. Luisa Canieso Dorolina (1999) señala que la comprensión de la alfabetización funcional en vista de propósitos académicos o educacionales, no se puede reducir a la cuestión técnica de determinar la capacidad de leer, escribir y contar, como si estas competencias fueran autónomas en relación con los ámbitos en que se utilizan. En ese sentido, Paulo Freire parte de la idea de que leer y reproducir la palabra escrita brinda una nueva manera de aprender y aprehender la realidad más allá de una educación bancaria basada en la repetición y memorización; aunque no es suficiente con el aprendizaje técnico que permita conocer los signos de la lectura y la escritura, también hay que entender su significado.

De Mario Bellatin tomamos la idea de que nadie enseña a nadie a escribir, según sostiene en su libro *El arte de enseñar a escribir* ¿Por qué? Pues porque esta actividad creativa permite a los estudiantes elaborar textos, pese a cualquier elemento externo que parezca impedirlo.

Escribir creativamente es una actividad que va más allá del resultado de aprendizaje para lograr que se conciba como una herramienta de comunicación necesaria para la interacción social en diversos ámbitos. Independientemente de mejoras continuas, es necesario valorar esta práctica como un proceso vital y reflexivo que permite tejer las tramas de sentido que moldean la existencia de las personas en comunidad.

El autor tiene tres líneas de trabajo: composición, contenidos y formas de construcción. En la primera se discuten asuntos relacionados con el lenguaje literario: el punto de vista, la primera persona, el uso o desuso de adjetivos, la utilización de distintos tipos de modos y tiempos verbales. La segunda está relacionada con los contenidos, donde el tema es visto como un mero pretexto para establecer un diálogo literario, el cual nos interesa como copartícipes de los talleres. Por otra parte, la tercera línea de trabajo trata de las formas de construcción narrativas y alude a que la escultura, la pintura, la arquitectura, la danza, la fotografía y la escritura cuentan con elementos que, de alguna manera, están fuera de lo que en sí se narra.

“Me interesaría mucho escuchar de alguna forma cuáles son las inquietudes, qué es lo que piensan que es la escritura, si les gusta la literatura, cuál es lo preferido, etcétera”, pronunció el escritor Mario Bellatin en la primera sesión de “Escribe para que te lean”.

Durante los talleres con maestros y alumnos de Santa Elena, se encargó de fomentar la escritura creativa, la cual motiva y alienta el conocimiento y el significado de los signos escritos a quien no posee tal código, no bajo una pauta de carácter escolar, sino con preguntas que convocan su universo vocabular en los temas que les importan, en las palabras que les son significativas y, por tanto, en una construcción creativa de un lenguaje que les es propio.

“A mí me interesan esos temas en general, entonces me gustaría que me digan qué temas les importan, qué creen que podemos ahondar, incrementar, preguntarnos para poder tener una respuesta que no teníamos pensada” dijo el escritor.

El anclaje cultural de estas expresiones resultó en argumentaciones, narraciones, descripciones, vinculadas a la particular realidad de los participantes. En otras palabras, el lenguaje tiene una dimensión transformadora heurística para favorecer la toma de conciencia de las personas considerando la dimensión sociocultural, de ahí que se hicieran noticias a partir de videojuegos y redes digitales.

Mario Kaplún (2001, p. 60) en su libro *A la educación por la comunicación*, menciona:

Textos para la lectura espontánea, seleccionados por el interés y/o la necesidad de los propios educandos, que los lleven naturalmente a buscar y privilegiar, más que lo que el texto literalmente dice, lo que éste quiere decir: el mensaje que comunica. Y vivir situaciones que estimulen a desarrollar su autonomía escritora: a escribir sus propias palabras y a comunicar sobre el papel o en la pizarra sus propias ideas.

Bellatin, al ser narrador y escritor, promovió la escritura creativa entre el estudiantado y el profesorado. Uno de los objetivos fue vincular experiencias prácticas con reflexión, y redacción o narración de estas en público; así se ejercitaban herramientas como la palabra escrita y la oral.

“Lo primero que debemos hacer es saber si han hecho los textos, escucharlos y ver la opción de que cada uno pueda, de alguna manera, tener continuación con el de alguno de los compañeros”, indicó en una de las dinámicas durante el segundo día.

La escritura lleva a los participantes a comprender mejor su realidad y a tomar conciencia crítica de esta. De acuerdo con Kaplún (2001, p. 61), es una manera de ejercitar la función comunicativa.

La apropiación de la lengua escrita no pasa sólo por la adquisición de su código sino también por la captación de su función comunicativa. Ahora bien, entre esos dos componentes existe, desde el punto de vista del proceso cognitivo, una diferencia sustancial que, para los efectos de nuestra indagación, importa subrayar: en tanto lo primero, el código, el valor de los signos, la formación de las palabras, es posible de ser informado y transmitido, lo segundo casi no es transmisible, no se puede explicar ni enseñar; es algo que el alfabetizando ha de descubrir por sí mismo ejercitándolo.

Bellatin hizo énfasis en la figura del creador. Aseguró que una obra le gusta al lector por la manera como fue escrita, más que por lo que dice, y de esta forma invitó a profesores y alumnos a compartir sus textos al grupo; la dinámica se trató de escucharse entre todos para elaborar una historia o narrativa en común.

Esta práctica de producción escrita se refuerza con la práctica de lectura de lo escrito. Es importante que su palabra sea siempre oída y leída. Unas veces leerán en voz alta sus comunicaciones escritas. Otras escribirán lo escrito en la pizarra, en un panel, en un periódico mural o en algún lugar de su centro para que los demás lean sus opiniones (Kaplún, 2001, p. 63).

Una de las principales preocupaciones de Freire –como su misma obra indicaba educar para liberar, lo cual era posible con una

actitud dialogal que los coordinadores deben adquirir para realmente educar y no domesticar. Porque siendo el diálogo una relación yo-tú, es necesariamente una relación de dos sujetos. En cuanto el tú de esa relación se convierta en mero objeto, el diálogo se destruirá y ya no se estará educando, sino deformando (Freire, 1969, p. 143).

El autor brasileño recurrió al método dialogal y nosotros lo retomamos al compartir tres talleres en espacios dialógicos.

Freire definió el proceso de alfabetización como un método activo que sea capaz de hacer crítico al ser humano a través del debate en grupo. En el mismo sentido, Freire argumenta que su método es tanto instrumento del educando como del educador y lo estructura en diversas fases. La primera es la obtención del universo vocabular de los grupos con los que se dialoga; es decir, en encuentros informales y entrevistas, se obtienen las palabras con sentido existencial y de contenido emocional. La segunda fase constituye la selección del universo vocabular estudiado, tomando en cuenta la riqueza fonética y la dimensión pragmática que cada palabra implica. La tercera fase consiste en crear las situaciones cotidianas respecto a la escritura del grupo con el que se trabaja; la intención es que representen sus problemáticas para que el debate genere conciencia y alfabetice.

Si bien la institución escolar se concibe como situada cultural e históricamente y sus métodos de enseñanza consideran las necesidades de los educandos, se requiere que la escritura creativa también sea aprendida por parte de profesores y alumnos, a partir de sus universos vocabulares para convertirse en una expresión emocional, racional y existencial de su lugar en el espacio público. Así, los tres primeros días, el taller en Santa Elena se llevó a cabo en la biblioteca de la presidencia municipal.

Al inicio de los talleres, el escritor propuso a profesores y alumnos hacer un libro entre todos y crear un diálogo particular, como si fuese una sola persona la que va contando lo que dice el libro. Este ejercicio se hizo en voz alta, así, lo que se escribía podía ser redactado por cualquiera, casi como un pretexto para tener materiales en conjunto y que las voces fueran escuchadas. Fue como si se tratara de la obtención del universo vocabular.

Kaplún sostiene que el ser humano “aprende mucho más tratando de construir que repitiendo lo que otros dicen”. En la investigación exploratoria del proyecto semilla realizada en el municipio de Santa Elena, lo anterior fue evidente en el momento en el que el escritor Mario Bellatin fomentaba la participación de los alumnos y profesores en el taller “Escribe para que te lean”, no bajo una pauta de carácter escolar, sino con preguntas que convocaron su universo vocabular en los temas que les importan, en las palabras que les son significativas y, por tanto, en una construcción creativa de un lenguaje que les es propio.

De la plática que se generó, los participantes tomaron notas y diariamente llevaban una hoja, una cuartilla escrita por cada uno a partir de lo discutido en el taller. El escritor preguntó qué temas les importaban, qué les interesaba. Algunos propusieron escribir sobre un videojuego llamado *Free fire*, otros sugirieron a la red digital Tik Tok como tema para el libro. Como si ya fuera la selección del universo vocabular.

Más que “español”, “redacción” o “lenguaje”, la alfabetización creativa es escritura socialmente ubicada para que lean en primera persona. La respuesta central se encuentra en torno a las preguntas ¿para qué sirve leer y escribir creativamente?, ¿qué funciones cumplen esos saberes en la vida concreta? Se trata de escribir para ser leído porque todo acto de lenguaje lleva consigo las marcas de la enunciación del aquí y del ahora, de la persona que escribe para

alguien más y para sí mismo; a su vez, el acto de lectura me implica en el otro, que expresa su palabra. Tiene que ver con el “yo soy”, el nombre propio que me acerca al otro y a la vez me distingue.

Coincidimos con Canieso Dorolina (1999) en que la alfabetización no es un bien en sí mismo ni un imperativo moral. Para alcanzar la alfabetización creativa en las personas que han sido educadas en la secundaria y en la preparatoria, no solo se deben reconocer los obstáculos estructurales de desigualdad, pobreza, diversidad cultural y lingüística, sino también estudiar las causas de no continuidad de acciones sostenibles que gobiernos, escuelas y particulares proponen. A los estudiantes y a los maestros se les puede motivar a que escriban, pero esto no garantiza que lo hagan en el futuro. Con acciones sostenibles se puede lograr el objetivo de la alfabetización creativa para que la ahora juventud de la región sur de Yucatán se sienta interpelada e invitada por la escritura como medio de expresión efectivo y afectivo.

La escuela juega un papel muy importante, pues es el lugar de los jóvenes que, por el solo hecho de pertenecer a una secundaria o preparatoria, están en disposición de aprender. Los problemas de la institución escolar son muchos, primero porque debe lograr conocimientos y habilidades básicas de lectoescritura como requisito para la escritura creativa. Si los estudiantes no valoran, no saben, o peor, se han frustrado ante su imposibilidad de comunicarse por escrito debido a cierta adjetivación (con la correcta puntuación y ortografía, con precisión en el vocabulario), se puede producir la idea de que escribir es difícil o es una actividad elitista en lugar de una acción cotidiana.

La escuela también se encuentra en la encrucijada de responder a los indicadores gubernamentales, inclusive a algunos que provienen de ámbitos internacionales, que buscan sobre todo competencias lingüísticas de una supuesta comunicación estandarizada y útil para contextos urbanos o profesionales, en contraposición con el reconocimiento de que los saberes escolares son válidos si se conservan en el tiempo y se adaptan a las formas de vida comunitaria. Es por ello, que esta investigación considera central que las necesidades de alfabetización de gobiernos y escuelas se confronten con los intereses de maestras, maestros y alumnado en sus contextos particulares de vida. Pensamos que es importante saber qué función tiene la alfabetización creativa fuera de la escuela: dónde, para quién, qué mensajes elaboran, por qué escriben, y por qué quieren ser escuchados.

En este tema coincidimos con Patricio Guerrero (2016, p. 16) cuando afirma que:

se debe evitar tener una única autoridad, la de los investigadores. Se debe andar el territorio juntos con las otras y otros, profesorado y alumnado, pues concebimos que investigar es un acto de alteridad, un camino compartido que nos conduce a la vida de otros, y así comprender nuestros propios mundos. No se trata de idealizar ni estereotipar a las personas, tampoco de que alguien se convierta en vocero de otros. Más bien, hay que saber escuchar la palabra, no juzgarla, en un diálogo para conversar de cosas que nos interesan y nos impulsan a andar juntos.

Los seres humanos no pueden ser reducidos a objetos de estudio como lo ha pretendido cierto paradigma dominante de la investigación social. Lejos de encuadres predefinidos, nos propusimos elaborar las bitácoras de esta investigación con y desde los propios involucrados para que, así, los investigadores no tengan como punto de partida a la academia, sino a la existencia de cada uno en el espacio público.

Sin duda, la instrucción y la claridad en el resultado facilita el proceso de investigación, pero se convierte en una práctica, si bien con buenas intenciones, autoritaria. Para evitar el autoritarismo y la dispersión es obligado el encuentro dialógico y afectivo desde nuestras experiencias vitales para enriquecernos mutuamente, en suma, “corazonar”, en términos de Guerrero, para hacer una reflexión desde la afectividad y, con mayor razón, si se trata del arte de escribir (Guerrero, 2016).

Nos suscribimos a la metodología horizontal que implica conocer al otro a partir de sus características contextuales y su ser particular. Intentamos sortear el sistema de lugares y las maneras de conceptualizar al investigado, al investigador y al propio proceso de conocimiento. Coincidimos en que la horizontalidad es una práctica de investigación-incidencia con la cual se reconoce la diferencia y, desde ahí, se dialoga con todos los participantes del proyecto (Conahcyt-Fordecyt, 2019).

La horizontalidad no se enseña, se construye; hacerlo sería asumir el sistema vertical de lugares ya dado. Por ello, apostamos por la producción horizontal del conocimiento, es decir, por una forma de investigar desde las voces

de las distintas disciplinas científicas en diálogo con aquellas no académicas y que pesan de forma diferente en el conocimiento social (Corona, 2019).

La horizontalidad es responder a preguntas sociales a partir de una metodología dispuesta a modificarse contextualmente en cualquier momento. Así sucedió con “Escribe para que te lean”, que se adaptó a las necesidades e intereses de los participantes en los talleres.

La condición dialógica de la producción de conocimiento es el elemento clave de la apuesta por la horizontalidad. Nosotros sumamos la propuesta de corazonar en el sentido de ser capaces de romper las dicotomías y poder hacer que entre en diálogo colectivo medie tanto la afectividad como la razón. En nuestro caso, se trata de incidir en una alfabetización creativa de jóvenes y profesores de secundaria y bachillerato a partir de su universo vocabular emotivo y contextual.

Este método planteado por el pueblo Kitu Kara (Quichua) se presenta como una forma distinta de vida, como una meta de sabiduría que ofrece posibilidades para corazonar la descolonización del poder, del saber, del ser y la existencia.

De esta manera, el corazonar es una respuesta política, un acto de insurgencia decolonial. Pero no se debe quedar solo en una práctica discursiva, sino que debe llevarse al plano de la acción para acumular experiencias estéticas, pedagógicas y políticas, como la forma en la que logramos co-laborar en los talleres que compartimos en el sur de Yucatán, donde había estudiantes y docentes leyendo en voz alta sus propios textos, dialogando acerca de sus comidas y platicando sobre videojuegos.

De acuerdo con este autor, el corazonar lo que busca, no es solo explicar, sino, sobre todo, comprender para transformar situaciones marcadas por la dominación, ya sea un texto escrito por todos donde no hay un autor y donde la escritura creativa es la apropiación de la palabra para comunicar algo. Se trata, justamente de escribir para que otros nos lean, de dejar andar la palabra desde el corazón, como diría Patricio Guerrero.

El corazonar también puede ser visto como un ejercicio concreto para ir sembrando y formulando teóricamente el conocimiento, reconociendo las diferencias con el otro. Dentro del proyecto “Escribe para que te lean”, entra también la reflexión desde la afectividad, pues lo que compartimos es cómo la gente teje las tramas de sentido que moldean su existencia, su vivir, ya sea

a partir de un desayuno cotidiano que queda plasmado en el “Diario de alimentos ¡A comer!”, o de la comida que se prepara en festividades, como el relleno negro en el Día de Muertos conocido como Hanal Pixan.

Guerrero invita a dejar a un lado la neutralidad positivista que impone la objetividad científica. Para él, el corazonar es una sabiduría de la intuición y, para nosotros, la intuición es precisamente uno de los elementos necesarios para la escritura creativa. Buscamos, junto con el otro, elaborar textos, narrativas, cuentos, breves historias que aporten a la autonomía y la emancipación, y así lograr el mayor bienestar para la convivencia de todos.

Con atención a la igualdad discursiva y sin la condescendencia de “darle voz al otro”, buscamos investigar en igualdad con todas las voces participantes que, en un ejercicio de escritura creativa desde la horizontalidad, son tanto autoras como lectoras de *El libro de todos*.

EL LIBRO DE TODOS

Al fruto de las distintas voces de alumnas, alumnos, profesores y profesoras de secundaria y preparatoria en el sur de Yucatán decidimos llamarlo *El libro de todos*, porque se trata de una publicación que fue pensada, escrita y leída en forma colectiva.

Las prosas están agrupadas en tres apartados. La primera parte es sobre relatos de ficción, como si se tratara de las noticias que aparecen en los medios de comunicación, a partir de videojuegos. Este tema fue una propuesta que resultó del diálogo de quienes participaron en el taller de Santa Elena. De ahí que se encuentren aspectos propios del municipio en el que estas narraciones fueron escritas, pero también los textos nos remontan a destinos como Cozumel o Tokio.

Luego, entre todos hicimos un llamado para que habitantes del municipio de Dzan nos contaran historias sobre sus comidas y bebidas favoritas, y también de su diario de alimentos. De ahí se derivan vivencias gastronómicas, recetas de alimentos festivos, anécdotas que reflejan los aspectos culturales, geográficos e históricos en torno al sabor del salbute, la sopa de lima, el lechón al horno, el poc chuc o el Tsi'ik de venado.

El libro de todos devino en un ejercicio de creatividad y reflexividad en donde se sortearon los roles de autores y lectores. Se trata de una aproximación a las historias, las memorias y los imaginarios de comunidades escolares de dos regiones de Yucatán que se apropiaron de su palabra escrita y hablada hasta compartirla con los demás.

REFERENCIAS

- BELLATIN, M. (2006). *El arte de enseñar a escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- CONAHCYT-FORDECYT (2019). Convocatoria 2019 para la elaboración de propuestas de proyectos de investigación e incidencia orientados al fomento de la lectoescritura como estrategia para la inclusión social. Recuperado el 18 de diciembre de 2021. https://www.CONAHCYT.gob.mx/PDF/FORDECYT_CONVOCATORIA_2019-08.pdf
- CANIESO-DORONILA, L. M. (1999). *Paisajes de la alfabetización. Un estudio etnográfico de la alfabetización funcional en comunidades marginales de las Filipinas*. Unesco; PYV Editores.
- CONSEJO NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA DE DESARROLLO SOCIAL (Coneval) (2012). *Informe de Pobreza y evaluación en el estado de Yucatán 2012*. Recuperado el 18 de diciembre de 2021. [2010-2012_Documentos/Informe de pobreza y evaluación 2012_Yucatán.pdf](https://www.coneval.org.mx/2010-2012_Documentos/Informe%20de%20pobreza%20y%20evaluaci%C3%B3n%202012_Yucat%C3%A1n.pdf)
- (2020). *Informe de pobreza y evaluación 2020. Yucatán*. Recuperado el 18 de diciembre de 2021. <https://www.coneval.org.mx/quienessomos/InvestigadoresAcademicos/Paginas/Investigadores->
- CORONA, S. (2019) *Producción horizontal del conocimiento*. Ediciones CALAS.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (DOF). (2019). *Decreto por el que se formula la Declaratoria de las Zonas de Atención Prioritaria para el año 2020*. Recuperado el 18 de diciembre de 2021. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5581631&fecha=11/12/2019
- FREIRE, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

- GUERRERO ARIAS, P. (2016). *Colonialidad del saber e insurgencia de las sabidurías otras: Corazonar las epistemologías hegemónicas, como respuesta de insurgencia (de)colonial*. Universidad Andina Simón Bolívar. Recuperado el 18 de diciembre de 2021. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/5139/1/TD067-DECLA-Guerrero-Corazonar.pdf>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (Inegi). (2015). *Encuesta Intercensal 2015*. Recuperado el 18 de diciembre de 2021. <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/s2015/>
- (2021). *Censo de Población y Vivienda 2020*. Recuperado el 18 de diciembre de 2021, de <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DEL SUR DEL ESTADO DE YUCATÁN (s.f.). *Indicadores – Instituto Tecnológico Superior del Sur del Estado de Yucatán*. Recuperado el 18 de diciembre de 2021. <http://itsyucatan.edu.mx/servicios-alumnos/http-189-202-210-228082-intertecits/indicadores/>
- KAPLÚN, M. (2001). *A la Educación por la Comunicación. La práctica de la comunicación educativa*. Ediciones CIESPAL.
- SALINAS, D.; DE MORALES, C. Y SCHWABE, M. (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA)-PISA 2018- Resultados*. Recuperado el 18 de diciembre de 2021. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- SECRETARÍA DE BIENESTAR (2019). *Informe anual sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social 2019: Yucatán, Dzán*. Recuperado el 18 de diciembre de 2021. https://extranet.bienestar.gob.mx/pnt/Informe/inf_municipal_31025.pdf
- (2019). *Informe anual sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social 2019: Yucatán, Santa Elena*. Recuperado el 18 de diciembre de 2021. https://extranet.bienestar.gob.mx/pnt/Informe/inf_municipal_31066.pdf
- SECRETARÍA DE DESARROLLO SOCIAL (Sedesol). (2017). *Informe anual sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social 2017: Dzán*. Recuperado el 18 de diciembre de 2021. http://diariooficial.gob.mx/SEDESOL/2017/Yucatan_025.pdf
- (2017). *Informe anual sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social 2017: Santa Elena*. Recuperado el 18 de diciembre de 2021. http://diariooficial.gob.mx/SEDESOL/2017/Yucatan_066.pdf

- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATÁN (2021). *Estadística Educativa*. Sistema de Estadística Educativa de Yucatán. Recuperado el 18 de diciembre de 2021. <http://estadisticaeducativa.sigeyucatan.gob.mx/estadistica>
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). (2019). *Líneas estratégicas del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa*. Recuperado el 18 de diciembre de 2021. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/PFCE/PFCE_completo.pdf
- SOCIEDAD CIENTÍFICA DE DZÁN (Socied). (s.f.). *Parque de la Ciencia*. Recuperado el 18 de diciembre de 2021. <https://www.socied.org/parque-de-la-ciencia>

REDES DE LECTOESCRITURA EN CIENCIAS: TRANSFORMAR LA RELACIÓN ESCUELA- COMUNIDAD PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

ALEJANDRA GARCÍA FRANCO, ALMA ADRIANNA GÓMEZ GALINDO,
LUZ LAZOS RAMÍREZ, EURÍDICE SOSA PEINADO
Y LILIANA VALLADARES RIVEROLL

En los contextos escolares contemporáneos, los procesos predominantes de desarrollo de la lectoescritura y la cultura científica escolar ocurren comúnmente en solitario y desvinculados del contexto, excluyen las problemáticas locales e intereses comunitarios. Esto obstaculiza el diálogo entre el conocimiento tradicional y el escolar, la valoración de la diversidad; así como el desarrollo de la voz de las y los estudiantes y docentes, incidiendo negativamente en el desarrollo de sus capacidades de agencia, su participación ciudadana e inclusión social. Así, la forma en que estos procesos se desarrollan actualmente no favorece relaciones interculturales más simétricas. Tampoco promueven la formación de comunidades de aprendizaje autogestionadas ni la interacción con redes más amplias y, generalmente, no utilizan las TIC como medios de aprendizaje y colaboración. Estas problemáticas se traducen en mayores tasas de exclusión social y educativa en poblaciones vulnerables como es el caso de algunas comunidades semiurbanas y multilingües.

Para atender estas problemáticas, las investigadoras y docentes que conformamos el Grupo-Red de Educación Científica Intercultural (GRECI), desarrollamos el proyecto semilla titulado “Lectoescritura y cultura científica: producción de textos por estudiantes y docentes de primaria y secundaria en entornos multilingües”, en el marco de los Programas Nacionales Estratégicos (Pronaces) impulsados por el Conahcyt, específicamente en la línea de

“Educación para la Inclusión Social”. Este proyecto se planteó los siguientes objetivos:

- Promover el desarrollo de una cultura creativa y científica para la inclusión social, en contextos multilingües mediante redes de aprendizaje, considerando el universo vocabular, los saberes y prácticas culturales de cada entorno social y la participación horizontal de los distintos actores involucrados.
- Desarrollar, sistematizar y documentar estrategias y prácticas de lectoescritura, en diálogo con estudiantes, docentes, comunidades educativas, y autoridades (gubernamentales, locales, comunitarias) a través de redes de aprendizaje de “Lectoescritura y cultura científica” en contextos diversos.

El presente capítulo sintetiza la experiencia llevada a cabo en este proyecto semilla, enfatizando la importancia de realizar investigación educativa horizontal y comprometida socialmente, con la diversidad cultural y la transformación comunitaria y escolar. En la primera parte se describen los procesos causales que históricamente se han articulado para configurar el complejo problema nacional en el que se enfocó nuestro proyecto, y se presenta un breve diagnóstico de las capacidades de lectoescritura en su relación con la diversidad cultural. En la segunda parte se delimita el marco teórico-conceptual en el que se sustentó la propuesta de investigación e incidencia que desarrollamos, y la cual pudimos pilotear en contextos diversos localizados en Chiapas, Nuevo León, Oaxaca, Hidalgo y Ciudad de México. Finalmente, elaboramos una breve caracterización de la estrategia de investigación e intervención que diseñamos, a la cual llamamos “Redes de Lectoescritura en Ciencias”, como potencial alternativa educativa para fortalecer los procesos de lectoescritura, cultura científica e inclusión social, basada en la transformación y estrechamiento de los vínculos que comunican a las escuelas, las y los docentes y estudiantes, con sus comunidades y entornos socioculturales diversos. Consideramos que, en la medida en que la escuela derribe sus muros epistemológicos y dé cabida a las voces y experiencias de vida de las y los estudiantes, así como a los procesos identitarios, culturales y sociales que tienen lugar en los contextos inmediatos, el desarrollo de los procesos de lectoescritura puede multiplicar las oportunidades de agencia y empoderamiento de las y los estudiantes, transformando sus modos de participar de los beneficios de la ciencia y la tecnología.

PROCESOS CAUSALES RELACIONADOS CON EL PROBLEMA NACIONAL

En México, el Sistema Educativo Nacional (SEN) establece la educación pública, gratuita, laica y obligatoria en todos los niveles, desde la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), hasta la educación media superior (EMS) como una obligación del Estado. Corresponde a las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP) señalar los objetivos de la educación, determinar los planes y programas nacionales de estudio y destinar recursos para atender a millones de niños, jóvenes y adultos dentro del territorio nacional.

De acuerdo con distintas evaluaciones y trabajos de investigación (INEE, 2019; Comie, 2019, OCDE, 2019a), la comprensión lectora continúa siendo un reto al término del ciclo obligatorio del bachillerato. La media de estudiantes se ubica en un desempeño por debajo de las capacidades propuestas para la educación media superior (INEE, 2018. p.6). Esto confirma que, en los ciclos obligatorios de la educación nacional, no se han consolidado capacidades para el desarrollo de una alfabetización creativa y crítica, así como para el desempeño de una ciudadanía plena. Las causas que explican, desde nuestra mirada, la condición actual del dominio de la lectura y escritura, en especial en las escuelas públicas, obedece a una trama de condiciones extraescolares y escolares. Dentro de las cuales podemos destacar:

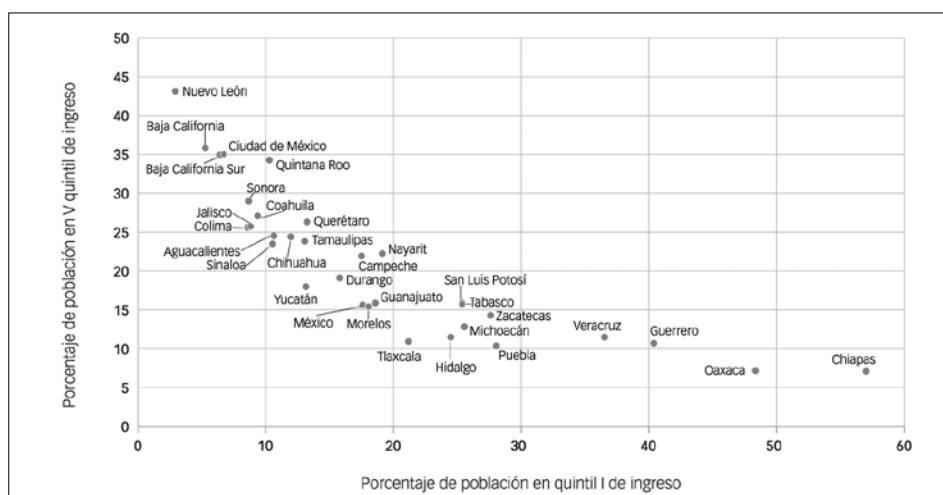
1. Las condiciones de desventaja estructural de la mayoría de las familias mexicanas, lo que coloca a muchos de los estudiantes en una situación de acceso limitado a la “justicia social” puesto que no cuentan con capital cultural y social que les permita el desarrollo de una cultura creativa y científica en el contexto escolar y extraescolar, como se muestra en la tabla 1.

Solamente 22.6% de la población mexicana no está en condiciones de pobreza y vulnerabilidad. Dicha condición desfavorable de la mayoría de la población en nuestro país tiene una distribución geográfica como la que se muestra en la gráfica 1.

Tabla 1. Ingreso promedio per cápita de la población por quintiles de ingreso y porcentajes de población en condición de pobreza y rezago educativo (2008-2016)

Población seleccionada	Año				
	2008	2010	2012	2014	2016
Ingreso promedio per cápita por quintil (pesos 2008)					
I	696	651	692	724	825
II	1 546	1 460	1 515	1 505	1 633
III	2 424	2 314	2 356	2 309	2 428
IV	3 794	3 576	3 675	3 600	3 691
V	10 416	9 998	9 912	10 110	10 542
Total	3 775	3 593	3 630	3 649	3 824
% en condición de pobreza					
Pobreza	44.3	46.1	45.5	46.2	43.6
Pobreza extrema	10.6	11.3	9.8	9.6	7.7
Pobreza moderada	33.7	34.8	35.7	36.6	35.9
Vulnerable por carencias sociales	32.2	28.1	28.6	26.2	26.8
Vulnerable por ingresos	4.7	5.9	6.1	7.1	7
No pobre y no vulnerable	18.8	19.9	19.8	20.5	22.6
% en rezago educativo					
No presenta carencia	78	79.3	80.8	81.3	82.6
Presenta carencia	22	20.7	19.2	18.7	17.4

Gráfica 1. Porcentajes de población en los quintiles de ingreso más bajo y más alto por entidad federativa (2016)



Fuente: INEE, 2018.

2. En los contextos escolares multilingües, las condiciones de injusticia epistémica se recrudecen, como muestran las evaluaciones nacionales, ya que poco o nada se reconocen los saberes propios de los contextos de los educandos como las prácticas del conocimiento de sí y su medio ambiente, además no se identifican los aprendizajes consolidados en dichos contextos por parte de los educandos y educadores. La población que habla una lengua indígena se encuentra concentrada en las entidades federativas de menores ingresos: Guerrero, Oaxaca y Chiapas, y se encuentra dispersa en el resto del territorio nacional, cuyo universo aproximado de hablantes de más de tres años es de más de 7 millones. Sin embargo, los procesos de alfabetización en lengua indígena son prácticamente inexistentes y no se cuenta con metodologías adecuadas ni con materiales didácticos que permitan que los estudiantes sean alfabetizados en su propia lengua, y adquieran el español como segunda lengua.
3. En las comunidades educativas de las escuelas públicas, la cultura escolar y las prácticas educativas, poco desarrollan estrategias constructivas, contextuales y apegadas a la voz e interés de educandos y educadores para que sean prácticas relevantes en el aula y en la comunidad escolar. La investigación educativa constata esta distancia entre la normatividad constructivista y las prácticas educativas, como puede verse en las Memorias de los Congresos Nacionales del Comie (2015, 2017, 2019), especialmente en la línea de práctica educativa.

La actividad escolar de escritura en los niveles obligatorios de la educación mexicana, además de ser escasa, no necesariamente vehiculiza la voz de los educandos y menos permite desarrollar temas de la cultura científica, en torno a los intereses y necesidades de los educandos, que propicien aprendizajes significativos de la escritura. La propia SEP reconoce que, aunque existe un esfuerzo en los libros de texto por vincular los fenómenos a la vida cotidiana, son pocos los ejercicios de contextualización de los conocimientos:

Hasta ahora no se ha logrado ofrecer una formación integral porque no se han reconocido con suficiencia los distintos aspectos del individuo a los que la escuela debe atender ni a la diversidad de estilos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En algunas reformas educativas, el currículo se ha enfocado más en

temas académicos y ha dejado de lado otros aspectos fundamentales del desarrollo personal y social. Asimismo, ha sido poco flexible, por lo que no ha brindado a las escuelas espacios locales de decisión sobre el currículo (SEP, 2017, p.87).

A pesar de que las políticas educativas prescriben prácticas constructivas en el aula para los procesos de aprendizaje y enseñanza, los docentes no las desarrollan, por lo que no son parte de las experiencias prácticas educativas en el aula. No se favorece entonces la consolidación y autorregulación de capacidades para la escritura creativa y crítica que en especial favorezca el aprendizaje de los contenidos científicos.

CAPACIDADES DE LECTOESCRITURA Y DIVERSIDAD CULTURAL

Desde el año 2000 se han establecido pruebas nacionales (Excale, Planea) e internacionales (PISA), que tienen como objetivo identificar la capacidad de los estudiantes de 15 años para obtener, integrar, interpretar y evaluar la información de un texto. Esta capacidad es básica para continuar los siguientes niveles educativos, acceder a mejores empleos y participar en discusiones como un ciudadano informado, además de que está directamente relacionada con mejores logros en matemáticas y ciencias.

Los resultados obtenidos por los estudiantes mexicanos están lejos de ser satisfactorios. Por ejemplo, en la prueba Excale, a nivel nacional, 33% de los estudiantes no tiene las habilidades mínimas que establece el currículo nacional y 38% apenas alcanza el nivel básico. Esto significa que 72% de los estudiantes pueden extraer información explícita de un texto, pero se les dificulta analizar su estructura, comparar diferentes tipos de texto y establecer su relación con su entorno cercano. En el caso de la prueba PISA, aplicada en 2015, el puntaje promedio entre los países participantes fue de 493 puntos, y México estuvo entre los países con promedio más bajo, alcanzando 423 puntos. Solo 5% de los jóvenes mexicanos están ubicados en los niveles de logro superiores, lo que confirma que la gran mayoría de los jóvenes mexicanos de 15 años tienen un nivel mínimo en la competencia lectora, apenas adecuado para acceder a información explícita y establecer relaciones sencillas con su entorno.

Este bajo nivel de logro se ha atribuido a diversas causas. Por una parte, a los contenidos y su organización en los planes y programas de estudio, así como la pertinencia sociocultural de los textos. Por otra, se señala la presencia de prácticas docentes que prefieren acciones asociadas a ejercicios vinculados con la identificación de la información y promoción de la comprensión lectora, mientras se deja a un lado el fortalecimiento de habilidades para el análisis crítico de argumentos, contenidos y estructura, así como su socialización a través de elaboración de textos, exposiciones y debates (Caracas y Ornelas, 2019).

En el caso de los estudiantes indígenas, la riqueza que representa la diversidad lingüística de México se enfrenta en el aula a prácticas que propician el abandono de la lengua materna y que, al mismo tiempo, resultan insuficientes al no considerar la enseñanza del castellano como segunda lengua de los estudiantes (Hammel, 2018; García Franco y Lazos, 2016). Los docentes de secundarias comunitarias y telesecundarias, en su mayoría, no cuentan con la formación que les permita desarrollar estrategias adecuadas a contextos bilingües o multilingües, enfrentándose además a la carencia de materiales didácticos diversos con pertinencia cultural. El resultado es que pocos estudiantes indígenas cuentan con la competencia lectora para continuar sus estudios, para tener acceso a la información y la capacidad para el análisis crítico de diversos textos (INEE, 2018).

Esta situación está asociada con la conformación histórica del sistema educativo nacional y sus tendencias hegemónicas, las cuales han dado como resultado un sistema que presenta múltiples formas de exclusión de los grupos vulnerables. La relación del sistema educativo con la diversidad cultural de México se contempla desde un punto de vista lingüístico, incorporando una asignatura de “lengua indígena” en los niveles preescolar y primaria, en centros escolares ubicados en poblaciones indígenas. Esta asignatura se ajusta a las lenguas de la región y, muchas veces, utiliza como material didáctico los textos traducidos con contenidos de los programas generales. A pesar del reconocimiento a la diversidad lingüística, el sistema sigue teniendo como modelo de sus programas a un estudiante urbano, en un contexto familiar de clase media (Bertely, 1998; Ramírez, 2006) y, en numerosas ocasiones, la enseñanza de la lengua indígena es un vehículo para la castellanización (Hammel, 2018).

Los niveles secundaria y medio superior contemplan únicamente el uso del castellano como lengua de enseñanza, aún en escuelas situadas en regiones con una mayoría de población indígena (INEE, 2018).

Podemos decir entonces que, de acuerdo con las evaluaciones nacionales e internacionales, los resultados del sistema educativo nacional en su conjunto son poco satisfactorios: bajos niveles de logro educativo, grandes diferencias en calidad entre zonas geográficas y niveles, una gran desigualdad en la atención que depende del nivel socioeconómico, dificultades para el acceso, permanencia y egreso en todos los niveles (OCDE, 2019a). Esta situación es especialmente grave para los pueblos indígenas y grupos minoritarios, quienes enfrentan importantes obstáculos para contar con una educación de calidad, con pertinencia cultural y libre de discriminación. En la tabla 2 se muestra el nivel educativo en la población indígena y el resto de la población en México.

Tabla 2. *Nivel educativo de la población indígena y el resto de la población en México*

Nivel educativo	Indígena (%)	Resto de la población (%)	Población total (%)
Sin escolaridad	16	3.7	4.8
Primaria incompleta	21.8	9.4	10.5
Primaria completa	24.1	19	19.4
Secundaria completa	21.4	29.3	28.6
EMS completa	9.7	19.6	18.8
Superior completa	6.6	18.7	17.6
No especificado	0.4	0.3	0.3

Fuente: INEE, 2018; OCDE, 2019b.

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL PARA TRANSFORMAR ESTE PANORAMA

Frente a este panorama, hemos formulado un marco de referencia que nos ha permitido pensar en el desarrollo de procesos de lectoescritura y cultura científica, considerando la complejidad y diversidad de nuestro país. En lo que sigue desarrollamos los elementos de referencia que recuperamos para diseñar una

estrategia de intervención e investigación para fortalecer las capacidades para la lectoescritura y la cultura científica: las redes de lectoescritura en ciencias.

Alfabetización académica y lenguaje como práctica social

Las redes de lectoescritura se enmarcan en el enfoque de las “alfabetizaciones académicas” en edades tempranas, que plantea desarrollar la lectura y la escritura como parte del estudio de las disciplinas mismas, entendidas estas como comunidades discursivas (Carlino, 2013). De acuerdo con las alfabetizaciones académicas, los procesos de lectoescritura son prácticas sociales situadas que involucran textos con propósitos particulares, más que procesos descontextualizados que se reducen a la capacidad técnica y/o cognitiva de leer y escribir (Sørvik y Mork, 2015). Los textos se entienden en sentido amplio como: “cualquier instancia de comunicación en cualquier modo y combinación de modos” (Kress, 2003, p. 48, citado en Sørvik y Mork, 2015, p. 268) y esto es particularmente importante en las ciencias, porque estas se realizan y se comunican de manera multimedial, combinando diferentes modos semióticos de representaciones (por ejemplo, figuras, gráficas, fotos, animaciones, videos, imágenes, fórmulas, inscripciones, gestos). Como señalan Anat Yarden, Stephen Norris y Linda Phillips (2015), los científicos dedican una parte importante de su tiempo a leer y escribir textos científicos, así como a revisar, evaluar y criticar textos escritos por otros científicos, y esas prácticas son partes constitutivas de las ciencias. Para Carlino (2013), alfabetizar académicamente equivale a “enculturizar”, esto es, a ayudar a los estudiantes a participar en prácticas discursivas contextualizadas. Como principios para orientar el diseño de intervenciones en el aula para el fomento de la lectura y la escritura, de acuerdo con Sørvik y Mork (2015), la bibliografía destaca cuatro elementos clave cuya consideración beneficia la lectoescritura en ciencias:

1. Los textos de ciencias están escritos para propósitos y audiencias particulares: los estudiantes se benefician del conocimiento explícito de los géneros textuales en juego, por lo que es importante definir para qué se lee/escribe un texto particular y a quiénes va dirigido dicho texto (Yarden, Norris y Phillips, 2015). Aprender de y con textos científicos requiere un propósito

diferente de lectoescritura que el requerido para leer una novela, un poema o un periódico; por lo general, los textos científicos se leen y escriben con objetivos diversos como son: extraer información con precisión, entender y discutir argumentos, interpretar su significado y evaluar críticamente conclusiones. Vale la pena acotar que entendemos por género textual a una clase de eventos comunicativos con metas y propósitos compartidos (Yarden, Norris y Philips, 2015), en otras palabras, a formas prototípicas de la comunicación en diversos ámbitos disciplinarios, con interlocutores, objetivos comunicativos, estructura y rasgos lingüísticos característicos (Navarro, Ávila y Cárdenas, 2020).

2. Las alfabetizaciones científicas escolares se basan en las prácticas informales de alfabetización de los estudiantes: los estudiantes aprenden mejor cuando establecen vínculos intertextuales con sus propias vidas y experiencias, por lo que es importante construir activamente espacios en la escuela, donde las experiencias diarias de los estudiantes y sus maneras de convertirlas en palabras, es decir, sus literacidades informales o cotidianas, se relacionen con la escolar y sean aprovechadas en el aula, mejorando el vínculo con su comunidad (Sørvik y Mork, 2015).
3. Las actividades de lectura y escritura de ciencias en la escuela difieren en su autenticidad: esto quiere decir que aprender a leer y escribir cierto texto de cierta manera, requiere tener acceso a una amplia experiencia de entornos sociales diversos en donde se leen y escriben textos de ese tipo y de esa manera, puesto que cada texto es siempre producido con propósitos particulares y en contextos socioculturales particulares. Esto demanda construir experiencias de lectoescritura en ciencias, que partan de reconocer los usos reales de información científica fuera de los límites del aula, considerando cómo ocurren las relaciones entre la ciencia y la sociedad, concretamente, en diferentes contextos comunitarios (Sørvik y Mork, 2015).
4. Los estudiantes se benefician de la instrucción explícita de los géneros más comunes en las ciencias: la información se almacena en textos científicos y géneros que incorporan las convenciones, normas y valores de las distintas

disciplinas científicas y que los separan de otro tipo de textos en otros campos de conocimiento. Sin embargo, estos géneros no son familiares para los estudiantes, por lo que es especialmente importante proporcionar estructuras (heurísticas o andamiajes) que los apoyen en el uso gradual de formas de comunicación y lenguaje de la ciencia, así como a desarrollar una comprensión de cómo estas convenciones del lenguaje están relacionadas con las prácticas sociales y las formas de pensar en la ciencia. Varios estudios han demostrado que la instrucción explícita sobre estrategias de lectura y escritura de textos pueden mejorar la comprensión y la composición de tales estructuras (Sørvik y Mork, 2015; Rudolph, Maturano, Soliveres y Perinez, 2016).

Estas consideraciones están alineadas en gran medida con el marco de la lingüística sistémico-funcional (Menéndez, 2010), desde el cual se han desarrollado programas de escritura basados en los géneros de las ciencias para la escuela primaria y secundaria. Estos programas enfatizan la necesidad de iniciar a los estudiantes en la comprensión de los conocimientos y los procedimientos científicos, como un conjunto de prácticas sociales que implican no solo aprender un lenguaje científico; sino también, entre otras cosas, un conjunto de tipos textuales o géneros que codifican este conocimiento (Christie & Derewianka, 2010; Rudolph, Maturano, Soliveres, y Perinez, 2016).

Alfabetización científica y educación científica culturalmente pertinente

La cultura científica es indispensable para la formación de ciudadanos capaces de comprender la ciencia y de utilizarla para resolver problemas relevantes para sus comunidades. Las prácticas de lectoescritura tienen un lugar privilegiado en esta formación, pues permiten la comprensión y comunicación de los problemas y los aspectos científicos relevantes para su resolución (Lemke, 1990; Hodson, 2008).

Diversos estudios han mostrado la poca relevancia que tiene la educación científica en la vida de los estudiantes y la lejanía entre lo que propone la escuela a partir de sus diseños curriculares y lo que sucede en las comunidades.

Esta situación se exagera en las comunidades campesinas e indígenas, lo cual ha llevado a proponer que la educación científica es alienante, y no promueve una participación plena (Rueda, 2016).

Relaciones de diálogo escuela/comunidad

Dentro de las múltiples aristas de la pedagogía crítica, McLaren (en Giroux, 1997, p.19) nos señala que se requiere que los estudiantes comprendan las posibilidades transformadoras encerradas en la experiencia. Pero, para ello, las actividades escolares han de promover que el conocimiento en el aula sea relevante para la vida de los estudiantes, de manera que los contenidos curriculares y prácticas pedagógicas encuentren resonancia en las experiencias vitales del alumnado, y conviertan esa experiencia en algo problemático y crítico.

Si bien en México, desde hace ya 20 años, se ha desarrollado el enfoque de educación intercultural, este no se ha concretado en las aulas en donde se sigue privilegiando el saber escolar científico, sin establecer diálogos o relaciones con los saberes propios (García y Lazos, 2016; Barriga, 2018).

Diversos grupos de investigación en el mundo han hecho propuestas para conseguir que la educación científica sea relevante para la vida de los estudiantes y han considerado el diálogo entre saberes escolares y comunitarios de diferentes maneras (Calabrese, 2003; Aikenhead y Michell, 2011; Mckinley, 2001; Molina, 2014; García y Gómez, 2016). En México, parte del trabajo que hemos hecho como GRECI, muestra la distancia que hay entre las propuestas educativas interculturales y la realidad de las aulas (García, Lazos y Rueda, 2014; Lazos *et al.*, 2018).

Las experiencias de trabajo de campo evidencian que la lengua en la que se habla en clase es fundamental (García, Lazos y Rueda, 2014) para el aprendizaje. La mayoría de los maestros hablan en español, pero los estudiantes se comunican entre ellos en su lengua materna. Los maestros y los estudiantes desarrollan diferentes estrategias con ventajas y desventajas; sin embargo, no es de nuestro conocimiento un proyecto que investigue cuáles son estas formas de gestionar la diversidad de lenguas en el aula de ciencias de secundaria. Nuestra intención es contribuir a la revitalización de las lenguas mediante la generación de materiales escritos en los que los conocimientos

propios y científicos sean valorados a través de la producción de escritos auténticos que tengan una clara intención comunicativa que trascienda la tarea escolar y que de esta forma involucra también a la comunidad.

Las propuestas contemporáneas valoran incorporar la voz del alumnado y considerar cuáles pueden ser esas experiencias vitales. Amartya Sen (1999) ilustra que el bienestar está relacionado con la oportunidad, con la capacidad de utilizar distintas oportunidades, así como la libertad de hacerlo corresponder con los propios intereses. La reciente inclusión de temas sociocientíficos rescata problemáticas sociales de interés y relevancia. En general, se busca desarrollar una postura positiva ante la ciencia, y promover la toma de decisiones informada y crítica, así como la participación en los debates sociales que tienen que ver con aspectos técnicos o científicos (European Commission, 2015).

Redes sociales de innovación

Las prácticas de enseñanza como parte de la educación científica son el entorno principal donde las personas entran en contacto con las representaciones científicas y por ello, se puede pensar que contribuyen directamente a la construcción de una cultura científica; sin embargo, estas prácticas suelen tener un enfoque centrado en la transmisión de contenidos informativos, cuyo aprendizaje, en el mejor de los casos, amplía el horizonte de representaciones, pero no alcanza a transformar las prácticas cotidianas, dando lugar a lo que León Olivé (2013) llama apropiación social “débil” de la ciencia. La cultura científica requiere de una apropiación social “fuerte” de la ciencia, de forma que las representaciones, normas y valores de la ciencia dan una nueva orientación, transformando las prácticas sociales (Olivé, 2008; 2013).

Así, la cultura científica está estrechamente asociada a la construcción de espacios de innovación, para que las personas participen activamente en la observación, sistematización y evaluación de las prácticas y, a partir de ello, generen propuestas para la transformación de acuerdo con su entorno social y cultural.

Si bien el desarrollo de una cultura científica rebasa el ámbito escolar para alcanzar otros espacios y dar lugar a la transformación de diversas prácticas sociales, la escuela mantiene su posición como el punto de contacto inicial

entre la mayoría de las personas y las representaciones de la ciencia. Por ello, uno de los primeros aspectos considerados en esta propuesta es transformar las prácticas de enseñanza de las ciencias, a través de la inclusión de actores diversos y el establecimiento de diálogos, mediante redes sociales de innovación.

En contraste con modelos instruccionales, que se basan en la transmisión unidireccional de la información desde los expertos a los no expertos, la conformación de una red social de innovación como la que aquí se propone, favorece la inclusión de diversos actores y sus perspectivas en el intercambio multidireccional de conocimientos, la aplicación de propuestas de incidencia práctica y la evaluación de sus resultados y productos (Greca y El-Hani, 2015). En la construcción de Redes de Lectoescritura en Ciencias como dispositivos organizacionales del trabajo educativo se incluyen:

- a) *Los agentes que van a interactuar entre sí*, en este caso, profesores, estudiantes, investigadores, grupos de la sociedad civil y autoridades comunitarias, que comparten el interés de generar nuevas prácticas para el desarrollo de la lectoescritura, y así poder incidir en la construcción de la cultura creativa y científica, considerando la diversidad cultural y lingüística.
- b) *Las prácticas que serán el objeto para transformar y que son la base para promover las interacciones entre los agentes*, en este caso, las prácticas de enseñanza de la ciencia y de desarrollo de la lectoescritura.
- c) *Las acciones estratégicas para la interacción* estructuradas para analizar, evaluar, seleccionar y construir las prácticas, e identificar su transformación. Esta serie de acciones servirán como ejes para las interacciones entre los agentes de la red.

El trabajo en la red de innovación propicia la reflexión y el diálogo en torno a los diferentes conocimientos, intereses y valores que orientan la organización de procesos educativos y por ello, es también un dispositivo metodológico que permite identificar los elementos que forman una práctica, la introducción de nuevas propuestas e incluso, la eliminación selectiva de acciones o medios, haciendo evidente la transformación gradual de la práctica.

Las redes propuestas son dispositivos de investigación educativa e incidencia, y también pueden ser vistas como espacios de interacción entre comunidades académicas que, a través del diálogo, permiten pensar los sistemas de

representación y axiológicos que organizan las prácticas, cuyo análisis, como proceso gradual, permite dar cuenta de la transformación de las prácticas de aula, así como de su pertinencia a contexto y relevancia para sujetos participantes.

CONCLUSIONES: EL CAMBIO ESCOLAR Y COMUNITARIO ES POSIBLE

Nuestro proyecto propone, como solución a las problemáticas descritas al inicio, la conformación de “Redes de lectoescritura en ciencias para la inclusión social”. Se trata de redes horizontales, formadas por nodos en los que participan distintos actores (investigadoras, docentes, estudiantes, organizaciones comunitarias y autoridades locales) de diferentes contextos sociales y culturales. Al interior de cada nodo, el trabajo de colaboración está centrado en las prácticas de lectoescritura en ciencias en torno a un problema/asunto sociocientífico.

Como parte de la experiencia semilla pudimos conformar una red piloto que funcionó de la siguiente manera: las interacciones en la red parten de la definición conjunta de un asunto científico de relevancia social que se define de acuerdo con cada contexto. Este proceso abre la posibilidad de realizar investigación educativa sobre los procesos de lectoescritura a nivel comunitario. El codiseño de estrategias didácticas, la reflexión entre pares sobre la práctica docente, así como el intercambio de producciones son parte de las acciones que brindaron a docentes y estudiantes, el desarrollo de una voz propia expresada a través de la escritura. Gradualmente, al promoverse las diferentes interacciones en varios ciclos de prácticas, se alcanzará el objetivo: desarrollar mayores capacidades de agencia, participación comunitaria e inclusión social, a través de la transformación de las prácticas de lectoescritura de las ciencias en torno a un problema/asunto sociocientífico relevante en cada contexto.

La red puede incorporar nuevos agentes de otros contextos, sumando nuevos nodos, cuyo trabajo, centrado en las prácticas de lectoescritura, tendrá retroalimentación a través de la investigación, el codiseño de estrategias y el intercambio de productos, propiciando la reflexión y transformación de las prácticas. Esto hace que la red sea una solución transferible y adaptable a otros

contextos. Las estrategias de diseminación activa, que permitirán esta ampliación de la red, son digitales y territoriales. Ambas estrategias promueven la participación horizontal de docentes, académicos y miembros de organizaciones comunitarias y apuestan a la comunicación interpersonal (voz a voz) entre pares.

El trabajo en red con actores diversos y en contextos diversos tiene la ventaja de ser sensible al contexto y suficientemente flexible para atender la diversidad, lo que significa que el comportamiento de los nodos no es homogéneo y depende de las condiciones del entorno, los participantes y sus intereses. El esquema 1, de elaboración propia, sintetiza el funcionamiento de la red y su proceso de diseminación.

Para concluir, cabe señalar que esta propuesta está en consonancia con los objetivos prioritarios del Programa Sectorial de Educación 2020-2024, muy en particular con los objetivos 2, 3 y 4, en la medida en que contribuye a: 1) revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio (objetivo 3 del PSE); 2) generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y modalidades del SEN (objetivo 4), y 3) garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.

Esquema 1. Esquema del trabajo de colaboración en red



Fuente: elaboración propia.

REFERENCIAS

- AIKENHEAD, G. S. & MICHELL, H. (2011). *Bridging cultures. Indigenous and scientific ways of knowing nature*. Pearson.
- BARRIGA VILLANUEVA, R. (2018). *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, discursos, paradojas y testimonios*. SEP/DGEI.
- BERTELY, M. (1998). Educación Indígena del siglo XX en México. En P. Lapatá (Coord.) *Un siglo de educación en México*. Tomo II. Fondo de Cultura Económica.
- CALABRESE BARTON, A. (2003). *Teaching science for social justice*. Teachers' College Press.
- CARACAS, R. Y ORNELAS, M. (2019) La evaluación de la comprensión lectora en México. *Perfiles Educativos*, 41(164), 8-27.
- CARLINO, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- CHRISTIE, F. & DEREWIANKA, B. (2010). *School discourse: Learning to write across the years of schooling*. Continuum International Publishing Group.
- CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (Comie).(2019, 2017, 2015). *Memoria Electrónica del Congreso Nacional*. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/congreso-nacional-de-investigacion-educativa/>
- EUROPEAN COMMISSION (2015). *Science Education for Responsible Citizenship*. Luxemburg.
- GARCÍA FRANCO, A. & GÓMEZ GALINDO, A. (2016). An Intercultural Approach to Teach Evolution Using Maize Selection and Harvest. En J. Lavonen, K. Juuti, J. Lampiselkä, A. Uitto, y K. Hahl (Eds.) *Electronic Proceedings of the ESERA 2015 Conference. Science education research: Engaging learners for a sustainable future*. University of Helsinki.
- GARCÍA FRANCO, A. Y LAZOS RAMÍREZ, L. (2016). Diseño de materiales para la educación científica intercultural: el cultivo de la milpa en México como ejemplo para el diálogo. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação o em Ciências*. 16(3), 851-870.

- GARCÍA FRANCO, A.; LAZOS RAMÍREZ, L. Y RUEDA ROMERO, X. (2014). Los maestros indígenas y la enseñanza de las ciencias en la educación primaria. Un estudio exploratorio de maestros de la Zona Montaña en el estado de Guerrero. En L. Olivé, y L. Lazos, (Coords.). *Hacia un modelo intercultural de sociedad del conocimiento en México* (pp. 253-263). Seminario de Investigación sobre Sociedad del Conocimiento y Diversidad Cultural; Secretaría de Desarrollo Institucional, UNAM.
- GIROUX, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- GRECA, I. Y EL-HANI, C. (2015). Docentes e investigadores en comunidades virtuales de práctica para el desarrollo profesional docente y la mejoría de la enseñanza de las ciencias. *Revista de Enseñanza de la Física*, 27(1), 7-18.
- HAMMEL, E. (2018). Bilingual education for indigenous peoples in Mexico. En O. García (Ed.) *Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education* (pp. 395-406). Springer International Publishing.
- HODSON, D. (2008). *Towards Scientific Literacy. A Teachers' Guide to the History, Philosophy and Sociology of Science*, Sense Publishers.
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (INEE). (2018). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2018*. Unicef; INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I243.pdf>
- (2019). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media Superior*. México.
- LEMKE, J. (1990). *Talking Science: Language, Learning, and Values*. Ablex Publishing Corporation.
- LAZOS RAMÍREZ, L.; RUEDA ROMERO, X.; SOSA PEINADO, E.; GARCÍA FRANCO, A.; GARCÍA CRUZ, J. C. Y FELTRERO, R. (2018). Educación, comunicación y apropiación de la ciencia desde una perspectiva pluralista: experiencias en la construcción del diálogo para la apropiación social de los conocimientos. *Revista CTS*, 38(13), 205-228.
- MCKINLEY, E. (2001). Cultural diversity: masking power with innocence. *Science Education*, (85), 74-76.

- MENÉNDEZ, S. M. (2010). Opción, registro y contexto: El concepto de significado en la lingüística sistémico-funcional. *Semántica e interpretación*, (23), 221-239.
- MOLINA, A. (COORD.). (2014). *Enseñanza de las ciencias y cultura: múltiples aproximaciones*. Clacso.
- NAVARRO, F.; ÁVILA, N. Y CÁRDENAS, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizand o aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22, 1-13. <https://orcid.org/0000-0001-7525-0475>
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE). (2019a). *El futuro de la educación superior en México: Fortalecimiento de la calidad y la equidad*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/005689e0-es>
- (2019b). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>
- OLIVÉ, L. (2008). *Los desafíos de la sociedad del conocimiento: exclusión, diversidad cultural y justicia social*. Fondo de Cultura Económica.
- (2013). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento, ética, política y epistemología*. Fondo de Cultura Económica.
- RAMÍREZ CASTAÑEDA, E. (2006). *La educación indígena en México*. Programa Universitario México Nación Multicultural, UNAM.
- RUDOLPH, C.; MATORANO, C. I.; SOLIVERES, M. A. Y PERINEZ, C. (2016). Escribir ciencia: un desafío que comienza en la escuela primaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(3), 544-557.
- RUEDA ROMERO, X. A. (2016). La comunicación de la ciencia y la tecnología como herramienta dialógica para la de Ciencia, Tecnología e Innovación (ASCTEI) en comunidad Mixe. *TRILOGÍA. Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 8(15), 119-128.
- SEN, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- SØRVIK, G. & MORK, S. (2015). Scientific literacy as social practice: Implications for reading and writing in science classrooms. *Nordina*, 11(3), 268-281.

- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). (2017). *Aprendizajes Claves, para la educación integral. Plan y Programas de la Educación Básica*.
- YARDEN, A., NORRIS, S. P. & PHILIPS, L. (2015). Adapting Primary Literature for Promoting Scientific Literacy (pp. 15-31). En A. Yarden, S. Norris y M. Philips (Eds.) *Adapted Primary Literature*. Springer.

MILPAS EDUCATIVAS: PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

GUSTAVO CORRAL GUILLÉ, ULRIKE KEYSER
Y ERICA E. GONZÁLEZ APODACA

El presente ensayo reúne una serie de reflexiones, producto de la participación de un colectivo de investigación e incidencia en la elaboración de una propuesta de proyecto orientado al fomento de la lectoescritura como estrategia para la inclusión social. La revisión bibliográfica sobre este tema y las propias experiencias del colectivo de investigación e incidencia confirman que las niñas y los niños que reciben la enseñanza en su lengua materna y de manera transversal, desde los primeros niveles educativos, alcanzan aprendizajes más significativos y, en particular, mejores resultados en lectoescritura.

Además, el abordaje integral y situado de las lenguas en sus contextos de uso y la integralidad lengua-cultura en torno a las actividades sociales comunitarias, favorecen la inclusión con equidad y pertinencia, además de que fortalecen la identidad. La formulación de políticas educativas y lingüísticas que incorporen estos hechos facilitará que las y los estudiantes establezcan conexiones entre sus aprendizajes en la casa y la comunidad y sus aprendizajes escolares.

En consecuencia con lo anterior y para coadyuvar a incrementar la significatividad y la pertinencia cultural y lingüística de la educación indígena, el ensayo desarrolla las reflexiones del colectivo sobre la necesidad y relevancia de currículos interculturales y bilingües donde las lenguas indígenas sean lenguas de instrucción y comunicación, así como objetos de conocimiento, en la escuela y más allá de ella. Este supuesto es el punto de partida que inspira

la propuesta “Leo y comprendo el mundo desde la milpa educativa”, que se presenta más adelante.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE (IEB) EN MÉXICO: BREVES ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Tras su triunfo hacia la segunda mitad del siglo XIX, el proyecto liberal moderno pretendió desaparecer la diversidad lingüística y cultural para apuntalar su hegemonía y consolidar un Estado-nación. La escolarización y las políticas educativas se convirtieron en el dispositivo de unificación lingüística y cultural mediante la castellanización y la instrucción popular.

Con la tradición del indigenismo posrevolucionario se gesta “un discurso nacionalista integracionista” (Dietz, 2014, p. 164) dirigido a alfabetizar a los indígenas en su lengua materna como puente para su castellanización y su integración a la sociedad y la economía nacional-mestiza. Desde entonces, el Estado diseñó proyectos y políticas educativas con el fin de “mexicanizar al indio”, al que considera un obstáculo para el desarrollo. Pero en los años setenta, este escenario castellanizador y el costo social del indigenismo animó un periodo de movilización étnica que sentó las bases de los enfoques interculturales.

En 1978, como una primera respuesta a las presiones de docentes y promotores bilingües, el gobierno creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) e institucionalizó un modelo educativo bilingüe bicultural. En su implantación, este modelo consistió en la incorporación de “contenidos étnicos” a los programas educativos, sin articulación ni contrastación con los conocimientos escolares hegemónicos. El resultado era, por lo tanto, contraproducente, al apuntalar un enfoque dicotómico de la sociedad y una imagen folclórica y discriminatoria de las culturas indígenas. En 1992 se reformó la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, reconociendo al Estado mexicano como pluricultural y “para 1997 el sistema de educación indígena cambia de educación bilingüe bicultural a educación intercultural bilingüe” (Dietz y Mateos, 2011, p. 136). En México la normatividad adoptó la misma interpretación del concepto de interculturalidad que abrazaron

las agencias multinacionales y el resto de los Estados latinoamericanos: un horizonte de convivencia social basado en un conjunto de valores éticos de tolerancia y respeto a lo diverso. Es decir, una perspectiva despolitizada que ignora la dominación y las asimetrías de poder que caracterizan las relaciones interculturales históricas entre los pueblos indígenas y afrodescendientes, el Estado y la sociedad nacional. Este enfoque permeó también las reformas educativas venideras, donde la interculturalidad fue una especie de concesión a la diversidad y la diferencia, al agregar contenido complementario a los programas escolares nacionales.

No es sino hasta el año 2000 que la EIB se oficializa en México, en un contexto marcado por la derrota electoral del PRI después de 71 años y el impacto alcanzado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) con su demanda de autonomía de los pueblos. El nuevo gobierno conservador crea la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) para promover una EIB que “supone convivencia respetuosa entre personas y comunidades que reconocen sus diferencias en un diálogo sin prejuicios ni exclusiones” (CGEIB, 2016, p. 2). Al mismo tiempo que el Estado institucionalizaba esa noción centrada en la diversidad y diferencia cultural, las propuestas educativas nacidas desde los movimientos indígenas comienzan a configurar una perspectiva crítica de la interculturalidad sustentada en sus luchas políticas, territoriales y culturales, contra las relaciones asimétricas de poder entre la cultura dominante y las culturas de los pueblos originarios. La interculturalidad es, desde tal perspectiva, un proceso continuo y un campo de tensión, que involucra la participación activa de los movimientos sociales e indígenas y su intervención en los ámbitos y las instituciones con que el Estado ha sometido a los pueblos, entre ellos la educación escolarizada. Varias propuestas de educación propia –que se apoderan o se distancian de la denominación intercultural– han sido desarrolladas “desde abajo” por pueblos originarios, afirmando su agencia en la construcción de conocimiento válido

y en la priorización de una “ecología de saberes” (Sousa-Santos, 2010) frente a la monocultura del conocimiento científico.¹

En ese marco, en 1995, un grupo de jóvenes indígenas de Chiapas, mandados por sus comunidades autónomas, conforman la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), con la finalidad de construir una propuesta propia de educación intercultural que respondiera a los imperativos políticos y culturales de dichas comunidades. El fundamento pedagógico de esa formación eran los principios del Método Inductivo Intercultural (MII), inicialmente acuñado por Jorge Gasché (2008a, 2008b) en la Amazonía peruana, con inspiración en la teoría de la actividad social (Leontiev, 1984), y después apropiado y contextualizado a la realidad de las regiones indígenas de Chiapas por la UNEM, junto con María Bertely y Rediin (2011). Tras 15 años de trabajo, en 2010 se constituyó la Red de Educación Inductiva Intercultural (Rediin), que incluye entre sus miembros a la UNEM y a un número importante de docentes y asesores indígenas y no indígenas de los estados de Chiapas, Puebla, Michoacán, Oaxaca, así como del estado de Roraima, Brasil.

Con base en la experiencia acumulada al interior de la Rediin, en los diplomados de formación docente impartidos con el Ciesas, entre 2017 y 2019 se desarrolló el proyecto “Milpas Educativas. Laboratorios sionaturales para el buen vivir”. La propuesta, sustentada en el interaprendizaje generado en las actividades sociales cotidianas situadas en el territorio comunitario, promovió el reconocimiento y el uso de las lenguas indígenas (LI) dentro del mismo sistema educativo que las ha subordinado respecto al español. Hasta la fecha, la Rediin continúa trabajando bajo estos mismos principios para construir una educación que fortalezca el ejercicio de la autonomía de gestión pedagógica de las comunidades y sus docentes, así como el control cultural sobre sus lenguas, conocimientos y políticas de educación propia. El alarmante desplazamiento de las LI y la complejidad de su enseñanza-aprendizaje constituyen problemas adicionales que aborda la Rediin a través de la construcción de proyectos de

¹ Algunas de esas iniciativas son el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista (SERAZ) en Chiapas, la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) y el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR) en Guerrero y el Programa Estatal de Educación de los Pueblos Originarios de Michoacán (PEPOMICH).

incidencia-investigación que respondan a las necesidades de formación de lectoescritura en contextos bilingües y multilingües de asimetría.

POLÍTICAS INTERCULTURALES BILINGÜES EN MÉXICO: PROBLEMAS PERSISTENTES

México es un país plurilingüe y pluricultural en el que, además del español, se hablan 68 lenguas indígenas, a partir de las cuales se derivan 364 variantes lingüísticas, todas ellas reconocidas por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali) como lenguas nacionales. No obstante, el Censo 2020 reportó que poco menos de la tercera parte de los 23.2 millones de mexicanos que respondieron considerarse indígenas, continúa hablando una lengua indígena, lo que pone en evidencia el persistente desplazamiento lingüístico en el país (Inegi, 2021). Más aún, el porcentaje de hablantes de lengua indígena que no hablan español (monolingües) fue mayor en las mujeres (11.8%) que en los hombres (6.5%), impidiendo a estas mujeres seguir sus estudios en un sistema escolar pensado en y para el español.

Revertir este panorama alarmante no será posible con un programa único de enseñanza escolar sesgado por un sentido monocultural y monolingüe y orientado hacia la formación de ciudadanos de una sociedad moderna y liberal, con capacidad de consumo y de acceso a un mercado laboral atravesado por un racismo estructural y sistemático. Además, la escuela ha hecho de la ciencia el régimen de saber normativo para todo el mundo, como poseedora de la verdad absoluta y desde los supuestos de objetividad, neutralidad y universalidad, mientras que los conocimientos propios de los pueblos encuentran cabida apenas como saberes folclóricos.

A más de cuatro décadas de la creación de la DGEI en 1978, que inauguró la política del bilingüismo coordinado, aún no es posible superar una realidad adversa: las escuelas indígenas escolarizan en español e instrumentan prácticas sustractivas, a falta de un currículo verdaderamente bilingüe o multilingüe, donde las LI sean lenguas de instrucción y comunicación, así como objetos de estudio y conocimiento. Por el contrario, sigue predominando en la EIB un abordaje fragmentario, reduccionista a lo alfabético y disociado de los usos sociales de las LI en el hogar y la comunidad como espacios de socialización cultural.

No hay continuidad entre el manejo de las LI en las escuelas y las actividades sociales de sus comunidades de hablantes, donde adquieren sentido y significación. El denominado “rescate” de las LI se reduce a su uso en las aulas “bilingües” como puente hacia el español, a la memorización y repetición de palabras por campos semánticos, sin un enfoque comunicativo. Esta estrategia manifiesta el carácter asimétrico del bilingüismo LI-español en términos del estatus sociopolítico de las lenguas involucradas.

El proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa: estrategias pedagógicas para la apropiación de la lectura y la escritura en contextos interculturales e indígenas” en su etapa semilla² resultó representativo de la enorme diversidad lingüística de México al involucrar a maestras y maestros de la Rediin en los estados de Chiapas, Oaxaca, Puebla y Michoacán hablantes de cinco de las 11 familias lingüísticas en México y 12 agrupaciones lingüísticas, según puede apreciarse en la tabla 1:

Tabla 1. *Familias y agrupaciones lingüísticas representadas*

Familia lingüística	Agrupación lingüística
Otomangue	Mazateco
	Ngigua (Popoloca)
	Zapoteco
	Mixteco
	Chinanteco
Maya	Ch'ol
	Tseltal
	Tsotsil
Mixezoque	Mixe
	Zoque
P'urhépecha	P'urhépecha
Yutoazteca	Náhuatl

Fuente: elaboración propia.

² Se refiere al proyecto nacional de investigación e incidencia que forma parte de los Pronaces de Educación.

Por otra parte, se hallaron representadas 7 de las 10 lenguas indígenas con más hablantes a nivel nacional, según reporta el Censo Nacional de Población 2020: náhuatl (1 651 958), tseltal (589 144), tsotsil (550 274), mixteco (526 593), zapoteco (490 845), ch'ol (254 715) y mazateco (237 212).

Los resultados del diagnóstico sociolingüístico realizado en esos cuatro estados de alta composición de población indígena muestran la complejidad de la problemática, al incorporar las dimensiones lingüística y sociolingüística a los aspectos pedagógicos e interculturales. El tratamiento didáctico de las LI en las aulas no explicita la discriminación sufrida por sus hablantes, obstaculizando su revaloración y promoción. Asimismo, prevalece una visión instrumental de las LI ajena a sus contextos sociopolíticos, las relaciones de poder que caracterizan el contacto con el español y los aspectos socioculturales y afectivos que inciden en que su uso no represente utilidad social. El problema de fondo es tanto político como cultural, ya que, bajo esa lógica instrumental y fragmentaria, tampoco se advierten las discrepancias entre modelos de aprendizaje o estilos culturales de interacción de los hablantes: las formas de aprender mediante la observación y participación, propias de una cultura-lengua indígena y el modelo institucional/instruccional (Rogoff *et al.*, 2010), propio de la cultura-lengua del español.

En la práctica, la EIB, como modelo apropiado por las instituciones del Estado mexicano, continúa lejos de hacer realidad los elementos principales de su conceptualización. Por un lado, se requiere un currículo sustantivamente intercultural, flexible y diversificado, cuyos aprendizajes sean relevantes, pertinentes y significativos para niñas y niños indígenas y que desarrolle los estilos socioculturales indígenas de ser, hacer y conocer. Solo a partir de aprendizajes situados pueden incorporarse el conocimiento global y construirse interaprendizajes simétricos. Por otro lado, se requiere reemplazar el modelo de educación bilingüe de transición que opera en la práctica, en el que las LI tienen un uso instrumental con propósitos castellanizadores, con modelos flexibles, diversificados y metodologías de enseñanza-aprendizaje pertinentes, que promuevan el uso continuo de la LI a lo largo del ciclo educativo, la integralidad lengua-cultura y la coincidencia entre el multilingüismo social y el multilectismo escolar (Baronnet, 2013).

Entre los factores que impiden la materialización de estos elementos en las aulas bilingües (Freedson y Pérez, 1999; Jiménez y Mendoza, 2012) sobresalen:

- a) la persistente folclorización y esencialización de los conocimientos indígenas en los currículos escolares;
- b) las rutinas arraigadas en prácticas castellanizadoras con que los docentes desarrollan las actividades propuestas en los libros de texto;
- c) la falta de dominio de las LI de los alumnos por parte de las y los docentes y su desconocimiento del nivel de dominio lingüístico y de la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje,
- d) la exclusión de la comunidad y, por lo tanto, de los conocimientos indígenas y comunitarios, del proceso pedagógico escolar.

No basta con que un modelo educativo intercultural bilingüe reconozca la diversidad cultural y lingüística; es necesario, además, generar mecanismos que favorezcan la participación de la comunidad en la creación de estrategias y materiales pedagógicos que den respuesta a las necesidades y expectativas locales, regionales, y nacionales. La incorporación al aula de las formas de aprendizaje y enseñanza propias, y más aún, el reconocimiento de la comunidad como espacio educador y la participación activa de niñas, niños, adolescentes, comuneras y comuneros y docentes en las actividades comunitarias donde las prácticas lingüísticas adquieren sentido, potencialmente puede incidir en el diseño de propuestas a nivel nacional encaminadas al aprendizaje infantil.

Se distinguen principalmente dos dificultades asociadas a los procesos de lectoescritura y al desarrollo de las habilidades de la literacidad en contextos bilingües y multilingües: 1) la alfabetización de las infancias indígenas no se lleva a cabo en su lengua originaria, sino en una lengua distinta que, a la vez, representa un sistema de dominación en términos culturales y políticos, y 2) las actividades pedagógicas escolares no retoman la experiencia y los aprendizajes que los niños adquieren al realizar sus actividades cotidianas comunitarias. Estas situaciones no solo generan conflictos en el aprendizaje de la lectoescritura entre infantes y, en mayor grado, entre adultos; además obstaculizan su inserción en una sociedad caracterizada por el uso de la escritura en los medios de comunicación actuales.

Diversas investigaciones sugieren que la estrategia de alfabetización en contextos multilingües más indicada debe iniciar con la lengua materna, continuar utilizándola en los procesos de aprendizaje y enseñanza, y complementarla con el español como segunda lengua (Paciotto, 2004; Hamel *et al.*, 2016). Sin embargo, como reflejan los resultados del diagnóstico sociolingüístico realizado, la falta de inclusión de las LI en las escuelas del subsistema está acelerando el desplazamiento lingüístico entre las generaciones más jóvenes. Los propios docentes y educadores miembros de la Rediin reconocen que entre sus estudiantes cada vez hay menos niñas y niños que aprenden la LI de manera natural, por lo que requieren de estrategias de adquisición para lograr la literacidad en la lengua originaria de su comunidad. Esto sin mencionar que una alta proporción de niñas y niños indígenas no está en escuelas bilingües de la DGEI, sino que asiste a preescolares y primarias de tipo general; mientras que en secundaria la mayor parte de los jóvenes indígenas está en telesecundarias, secundarias técnicas y secundarias de tipo general.

No por nada las respuestas del diagnóstico advierten la importancia de alfabetización y lectoescritura, tanto para la conservación y valoración de las LI en sus formas de comunicación oral y escrita como para la formación de un pensamiento crítico y el fortalecimiento de aprendizajes *locales*, en términos de ciudadanía étnica y de inclusión social con equidad.

Finalmente, no es de soslayar el riesgo de formular políticas educativas que apunten a un discurso de la inclusión o educación inclusiva pretendiendo sustituir al de la educación intercultural. Desde la perspectiva de una interculturalidad crítica esto resulta preocupante, porque implica encubrir, una vez más, las relaciones asimétricas de poder que están en el fondo de los discursos y las prácticas de discriminación y racismo. Nuestra concepción de la inclusión educativa no consiste en señalar características asociadas a individuos, valoradas siempre en términos deficitarios, sino que propone la interculturalidad como camino para construir una educación con equidad y pertinencia, que responda a las perspectivas, necesidades y propuestas propias de los sujetos que han vivido relaciones históricas de exclusión y dominación. En este sentido, el proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la milpa educativa” pretende incidir en las políticas educativas y realidades escolares al generar una propuesta inclusiva e intercultural fundamentada

en los derechos individuales y colectivos, así como las prácticas educativas, culturales y lingüísticas de sujetos indígenas, y que reconozca y potencie su diversidad.

BILINGÜISMO, LECTOESCRITURA Y COMPRENSIÓN INTERCULTURAL

La historia y las problemáticas de las políticas y prácticas educativas interculturales bilingües dan cuenta de una amplia gama de experiencias y propuestas tanto desde el Estado como desde los movimientos sociales de profesores y pueblos originarios. Esto se refleja en las publicaciones que se tienen acerca de los componentes políticos, lingüísticos y pedagógicos de la lectoescritura en contextos de población indígena.

En un estudio comparativo entre niños monolingües en español y bilingües (LI y español) se encontró, por ejemplo, que “los niños indígenas con un bilingüismo incipiente por el contacto con dos lenguas, dos sistemas estructurales distintos y con la lengua escrita que potencia la reflexión, agudizan su conciencia lingüística más allá de su situación de desventaja –marginalidad, pobreza, negación de la diversidad–” (Barriga, 2019, p. 36). En esta misma línea también se puede ubicar la teoría de la interdependencia lingüística de L1 y L2 que señala que

los estudiantes bilingües minoritarios que despliegan ambas lenguas en la escuela obtienen mejores resultados académicos, destrezas y habilidades en ambas lenguas; además, es un proceso que permite transferir habilidades de una lengua a otra sin afectar el desarrollo académico y lingüístico de los estudiantes (Rebolledo y Miguez, 2013, p. 198).

Esto evidencia que los problemas que se relacionan con el bilingüismo en contextos indígenas no son de índole lingüística o cognitiva, sino sociales y políticos.

El aprendizaje y la práctica de la lectoescritura en lengua originaria y español en la educación intercultural bilingüe requiere disponibilidad, accesibilidad de textos y comunidades de práctica (Torres, 2016) donde la literacidad adquiere un sentido social. De esta manera, niñas y niños comprenden

“para qué se lee y escribe en diversos contextos de la vida diaria y cómo se relaciona con la participación e involucración de las personas en tales contextos” (Aceves-Azuara y Mejía-Arauz, 2015, p. 82). Rossana Podestá (2002; 2007), lingüista y antropóloga ofrece, por otra parte, una metodología basada en ambientes alfabetizadores de cartas y dibujos entre niñas y niños del campo y la ciudad para provocar reflexión y expresión oral. Mientras que, para el caso mexicano y, en particular, los contextos indígenas, sigue vigente el trabajo de Irena Majchrzak (2004) sobre el papel del nombre propio para comprender y nombrar al mundo, aún en dos o más lenguas.

La escritura de lenguas indígenas constituye todavía un reto particular, no solo por sus características fonológicas y gramaticales y sus variantes dialectales, sino por la escasa utilidad social en la que las deja su exclusión de los espacios públicos y su restricción al ámbito privado. Al problema contribuye, en el ámbito educativo, la ausencia de programas de formación de docentes en lectoescritura de las LI y en las “pedagogías campesindias” (Díaz-Tepepa, 2019) y los estilos y formas socioculturales de aprendizaje. Para la investigación de este tipo de pedagogías se han retomado tanto la teoría sociocultural de Vigotsky como la teoría de la actividad social de Leontiev, que hacen énfasis en la interacción social, en el aprendizaje en grupos heterogéneos en cuanto a saberes y habilidades, por un lado, y, por el otro, en procesos histórico-dialécticos de transformación.

Este aparato conceptual sustenta la teoría del interaprendizaje y el MII desarrollados por la Rediin en sus diversas prácticas político-educativas. Lejos de ser una experiencia aislada, varios movimientos indígenas y campesinos han retomado sus principios pedagógicos para diseñar proyectos educativos alternativos (Medina, 2015) con propuestas que promueven la comprensión intercultural, el interaprendizaje y se fundamentan en una interculturalidad crítica (Dietz, 2017) y decolonial (Walsh, 2014). En este sentido, un proyecto educativo que se propone la inclusión social debe tener un fuerte componente político para poder explicitar e incidir en las relaciones de poder que mantienen a las comunidades lingüísticas y culturales indígenas en desventaja.

La explicitación de las relaciones de poder asimétricas incluye, también, una perspectiva de género que, junto con la educación intercultural bilingüe y

la apropiación de la lectoescritura para la inclusión social, son los ejes transversales de la propuesta. La desigualdad de género se reproduce en las estructuras patriarcales y racistas que obstaculizan la participación de mujeres y su valoración inferior a la de hombres, entre múltiples expresiones de desigualdad que se intersectan con la condición étnico-racial y la posición socioeconómica. Ante estos procesos, diversas expresiones de los feminismos y los movimientos comunitarios e indígenas han respondido con resistencias y alternativas críticas a las relaciones de dominación colonial, capitalista y patriarcal. Mujeres pensadoras del Abya Yala como Aura Cumes, Gladys Tzul Tzul, Julieta Paredes y otras, han desarrollado perspectivas con un fuerte arraigo en las comunidades y luchas indígenas, que cuestionan los feminismos hegemónicos blancos, que ignoran las condiciones que impuso el colonialismo a mujeres de otros contextos sociohistóricos. Algunos “feminismos indígenas” manifiestan una tradición “nosótrica” (Tapia, 2018, p. 81), referida a las relaciones sociedad-naturaleza, que no impide el reconocimiento de las relaciones de dominación-sumisión entre hombres y mujeres, condicionadas y favorecidas por el capitalismo globalizado, pero también arraigadas en los pueblos indígenas.

La inclusión social de mujeres, respetando igualdades y diferencias en el ejercicio de derechos plenos de ciudadanía, interpela al espacio escolar. La enseñanza y el aprendizaje de lectoescritura constituye un punto de partida para construir conocimientos que permitan ampliar la comprensión de la realidad; así como las posibilidades de explicitar y subvertir los obstáculos a la plena participación y valoración de las mujeres en todos niveles. Esto es, abrirse a visibilizar y procesar conflictos, adquirir nuevos conocimientos y formas de aprender, que posiblemente cuestionan conocimientos y prácticas anteriores (Costa y Mendel, 2019). Más allá de los contextos escolarizados, otros ámbitos de enseñanza y aprendizaje donde participan las mujeres son el familiar y comunitario, en donde niñas y niños aprenden su lengua materna, el lenguaje verbal y el no verbal, en situaciones de “participación compleja, fluctuante, y diacrónica” (De León, 2005, p. 102) y participan en la construcción cotidiana de la ciudadanía cultural y la resistencia activa.

“Leer el mundo” incluye poder acercarse y comprender todo lo que constituye este mundo, empezando en el contexto más cercano y ampliándolo según la etapa de desarrollo infantil, el lugar y la forma de vivir.

MILPAS EDUCATIVAS: LA EIB CENTRADA EN LAS ACTIVIDADES SOCIALES COMUNITARIA

Sobre la base de los referentes teóricos abordados en el apartado anterior y desde sus propias experiencias interculturales colectivas generadas, los miembros de la Rediin, junto con otros actores institucionales públicos, privados y de la sociedad civil, elaboraron la propuesta titulada “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa: estrategias pedagógicas para la apropiación de la lectura y la escritura en contextos interculturales e indígenas”, orientada al fomento de la lectoescritura como estrategia para la inclusión social³.

El objetivo principal de la propuesta es favorecer la inclusión social con equidad de las infancias indígenas y la pertinencia cultural y lingüística de la educación básica indígena en la región de incidencia, en los estados de Chiapas, Oaxaca, Michoacán y Puebla, mediante la colaboración con docentes, educadores, comunidades y hablantes de diversas lenguas indígenas de las cinco familias mencionadas en líneas anteriores. Con ese objetivo general, el potencial de incidencia del proyecto quedó delineado en el proceso integral, secuenciado y colaborativo de construcción, desarrollo y evaluación de cuatro ejes:

1. Formación docente y sistematización de experiencias pedagógicas con LI.
2. Repositorios lingüísticos y guías de (auto)documentación.
3. Estrategias pedagógicas interculturales para la enseñanza de las LI.
4. Materiales educativos de autoría indígena para un abordaje situado de las LI en sus contextos de práctica social y en las actividades sociales comunitarias.

Los cuatro ejes se orientan a la incidencia en el trabajo pedagógico colaborativo de las y los docentes, las autoridades escolares y comunitarias, al igual que de las familias indígenas (madres y padres, abuelas y abuelos, niñas, niños y jóvenes). Se fomenta su participación activa para explicitar los usos sociales de las lenguas en las actividades sociales, vincular los conocimientos comunitarios

³ Presentada en la Convocatoria 2019 de los Proyectos Nacionales de Investigación e Incidencia del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conahcyt).

con los conocimientos del currículo escolar y contrarrestar el desplazamiento de las LI al involucrarse en el diseño desde “abajo” y desde “adentro” de estrategias para la preservación, revitalización y enseñanza de sus lenguas.

La integralidad y pertinencia de las acciones de incidencia se sustenta en los enfoques interdisciplinario, intercultural, colaborativo, de género y territorial, adoptados para promover la inclusión social con equidad de los pueblos indígenas, sus lenguas y sus sistemas de conocimiento. El proyecto toma un verdadero cauce de inclusión a través del trabajo colectivo de (auto)documentación, lectoescritura y abordaje pedagógico situado de las lenguas, su diseminación activa y su reconocimiento y promoción en los marcos institucionales y normativos. Se pretende tener incidencia tanto en políticas enunciadas “desde abajo” por los sujetos sociales indígenas y comunitarios como en las acciones y programas de política pública de educación bilingüe indígena.

El diseño metodológico de la propuesta se encuadra en el MII y las metodologías de (auto)documentación de las lenguas⁴. El trabajo con el MII en las milpas educativas está encaminado a implementar diferentes formas de conocimiento en el aula y de enseñanza-aprendizaje acordes con los valores y metas culturales específicas de cada grupo social (Rediin, 2019). La propuesta retoma este aporte metodológico para el desarrollo de procesos de interaprendizaje entre las y los participantes (niños/as, padres/madres, comuneros/as, educadores/as y académicos/as), orientados hacia “pescar contenidos y significados indígenas antes silenciados e inter aprender con la comunidad” (Bertely y Rediin, 2011, p. 23) sobre las tradiciones orales y la lectoescritura de la lengua propia. Otro objetivo es crear recursos didácticos en LI mediante la participación en las actividades cotidianas que impliquen prácticas lingüísticas significativas de adquisición, socialización, aprendizaje y literacidad.

La metodología propuesta, propicia un proceso de reflexión y comunicación que ayuda a construir conocimiento de manera colectiva y horizontal. Es una aproximación de la gente a sus conocimientos, a sus valores positivos y a las actividades sociales en sus territorios, con que la comunidad ha generado su sustento desde tiempos remotos, en la lógica de la Comunalidad y el Buen Vivir, entendidos como horizontes de vida colectiva. Se trata de un proceso

⁴ En atención a la demanda específica del eje 3 “Lectura y escritura en contextos multilingües” de los Pronaces.

de construcción colectiva y convivencial del conocimiento, de co-investigación y coautoría.

Es justamente ese conocimiento propio que se objetiva en la práctica, el fundamento para el diseño de estrategias pedagógicas adecuadas que trasciendan la forma fragmentada en que se abordan las lenguas y los conocimientos indígenas en la escuela. Así mismo, la reflexión sobre la relación lengua-cultura detonada a lo largo de ese proceso de objetivación y, en especial, la función social del lenguaje en las actividades generadoras de cultura, ayudan a seleccionar cuáles experiencias pedagógicas que abordan las dimensiones comunicativa y cognitiva de las LI y promueven la apropiación de la lectoescritura, resultan pertinentes con las necesidades comunitarias, con su horizonte político y con la cultura propia. Finalmente, el proceso sienta las bases para impulsar políticas de planificación de un corpus lingüístico desde los propios hablantes.

En la dirección de lo aquí planteado, la propuesta “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa” está diseñada para fomentar la participación sustantiva de los hablantes de LI en el diseño desde “abajo” y desde “adentro”, de estrategias para la conservación, desarrollo y enseñanza de sus lenguas, del mismo modo que el fortalecimiento de su control cultural sobre los conocimientos y saberes propios, tradicionales e indígenas; ejerciendo de facto los derechos consignados en la normatividad aplicable. Para ello combina estrategias, metas y acciones tendientes a la formación y el interaprendizaje de colectivos docentes en los campos del lenguaje, las lenguas indígenas y la literacidad, para: a) participar, junto con otros actores escolares y comunitarios, en proyectos de (auto)documentación lingüística; b) generar conocimiento horizontal y reflexiones colectivas en torno al nexo lengua-cultura y la dimensión política de las lenguas indígenas, y c) elaborar estrategias pedagógicas y materiales educativos y de formación docente desde una perspectiva intercultural y de género para la enseñanza integral de las LI y la apropiación de la lectoescritura en escuelas y comunidades bilingües.

Los aprendizajes derivados de la propuesta se orientarán hacia la incidencia en favor de políticas escolares y comunitarias, que impulsen el ejercicio *de facto* de derechos educativos y lingüísticos de los pueblos, así como de políticas públicas multinivel, focalizadas y diversificadas que reconozcan la participación

sustantiva de las comunidades y los docentes indígenas, para motivar la reglamentación del uso de las LI en los ámbitos escolares y comunitarios y construir sinergias con actores políticos y sociales vinculados a la problemática.

CONCLUSIONES

La historia de la EIB muestra la complejidad del problema aquí expuesto, así como los retos que se desprenden de la diversidad de actores sociales involucrados con posiciones y visiones no pocas veces contrarias e irreconciliables. Pero las diferencias también han producido conocimiento y saberes que iluminan posibles vías de avance hacia un objetivo apremiante: la apropiación y el dominio de la lectoescritura como base para prácticas de ciudadanía activa de sectores sociales sujetos a exclusiones históricas, para su participación en equidad y el ejercicio de sus derechos individuales y colectivos. Los conocimientos, experiencias y propuestas generadas por el MII ofrecen un amplio espectro de posibilidades para el diseño de propuestas teóricas y prácticas de incidencia en el ámbito educativo y las políticas respectivas.

REFERENCIAS

- ACEVES-AZUARA, I. Y MEJÍA-ARAUZ, R. (2015). El desarrollo de la literacidad en los niños. En R. Mejía-Arauz (Ed.), *Desarrollo psico cultural de niños mexicanos* (pp. 77-121). ITESO.
- BARONNET, B. (2013). Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 8(2), 183-208. <https://doi.org/10.11156/aibr.080203>
- BARRIGA, R. (2019). Bilingüismo y escritura, una compleja díada para niños indígenas en escuelas urbanas. *Lingüística Mexicana. Nueva Época*, 1(3 especial), 17-40. https://linguisticamexicana-amla.colmex.mx/index.php/Linguistica_mexicana/article/view/362/341
- BERTELY, M. (ED.) Y REDIIN (2011). *Interaprendizajes entre indígenas, de cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. Ciesas.

- COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE (2016). *ABC de la interculturalidad*. CGEIB; SEP.
- COSTA, R. Y MENDEL, I. (2019). Alfabetización científica feminista como reto político y pedagógico. Evidencias de un proyecto de investigación en una escuela secundaria. En B. Revelles-Benavente y A. González (Eds.), *Género en la educación. Pedagogía y responsabilidad feministas en tiempos de crisis política* (pp. 121-140). Morata.
- DE LEÓN, L. (2005). *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. INAH; Ciesas.
- DÍAZ-TEPEPA, M. G. (ED.). (2019). *Diversidad de saberes y aprendizaje sociocultural en la configuración de las pedagogías campesindias*. Torres Asociados.
- DIETZ, G. (2014). Educación intercultural en México. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 18, 162-171. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i18.761>
- . Interculturalidad: Una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58293>
- DIETZ, G. Y MATEOS, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. CGEIB; SEP. <https://www.uv.mx/iie/files/2013/01/Libro-CGEIB-Interculturalidad.pdf>
- FREEDSON, M. J. Y PÉREZ, E. (1999). *La educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas. Una evaluación*. UNICACH; SEP.
- GASCHÉ, J. (2008a). La motivación política de la educación intercultural indígena. En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (Eds.), *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 367-397). Abya Yala.
- . (2008b). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: Un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (Eds.), *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 279-365). Abya Yala.

- HAMEL, R.; ERAPE, A.; HERNÁNDEZ, M. Y MÁRQUEZ, H. (2016, junio 20). Tarhexperakua, Creciendo Juntos. *Bricolage: Revista de Estudiantes de Antropología Social y Geografía Humana*. <https://revistabricolage.wordpress.com/2016/06/20/tarhexperakua-creciendo-juntos>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (Inegi). (2021). *Censo de población y vivienda 2020*. México.
- JIMÉNEZ, Y. Y MENDOZA, R. G. (2012). Evaluación integral, participativa y de política pública en educación indígena desarrollada en las entidades federativas. Informe de trabajo. DGEI.
- LEONTIEV, A. N. (1984). *Actividad, conciencia, personalidad*. Cartago.
- MAJCHRZAK, I. (2004). *Nombrando al mundo. El encuentro con la lengua escrita a partir del nombre propio*. Paidós.
- MEDINA, P. (ED.). (2015). Pedagogías insuñisadas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de “educaciones otras” en América Latina. CESMECA.
- PACIOTTO, C. (2004). Language policy, indigenous languages and the village school: A study of bilingual education for the Tarahumara of Northern Mexico. *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(6), 529-548. <https://doi.org/10.1080/13670050408667829>
- PODESTÁ, R. (2002). *Nuestros pueblos de hoy y siempre. El mundo de las niñas y niños nahuas a través de sus propias letras y dibujos*. ICSYH-VIEP; BUAP.
- (2007). *Encuentro de miradas: El territorio visto por diversos autores. Niñas, niños del campo y de la ciudad*. CGEIB; SEP.
- REBOLLEDO, N. Y MIGUEZ, M. P. (2013). Multilingüismo y educación bilingüe. En M. Bertely, G. Dietz y G. Díaz-Tepepa (Eds.), *Estado de conocimiento: Área 12 Multiculturalismo y Educación 2002-2011* (pp. 185-215). ANUIES; Comie.
- RED DE EDUCACIÓN INDUCTIVA INTERCULTURAL (REDIIN). (2019). *Milpas educativas: Nuestra cosecha*. Fundación W.K. Kellogg; INIDE-Universidad Iberoamericana; Ciesas. https://inide.ibero.mx/assets_front/assets/libros/2020/milpas-educativas-para-el-buen-vivir-nuestra-cosecha.pdf
- ROGOFF, B.; PARADISE, R.; MEJIA-ARAUZ, R.; CORREA-CHÁVEZ, M. Y ANGELILLO, C. (2010). El aprendizaje por medio de la participación

- intensa en comunidades. En L. de León (Ed.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: Estudios interdisciplinarios* (pp. 95-134). Ciesas.
- SOUSA-SANTOS, B. (2010). Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur. IIDS. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Refundacion%20del%20Estado_Lima2010.pdf
- TAPIA, A. (2018). *Mujeres indígenas en defensa de la tierra*. Cátedra.
- TORRES, M. A. (2016). Lectoescritura: eventos de literacidad en preescolar. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(12), 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/4981/498153966015.pdf>
- WALSH, C. (2014). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir. <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>

INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS SORDAS: EL CASO DE VERACRUZ

WALTRAUD MARTÍNEZ OLVERA, ITZEL MORENO VITE
Y DARLENE GONZÁLEZ MIY

El grupo identitario al que el actual esfuerzo investigativo refiere caracteriza a personas sordas de nacimiento o bien, con pérdida de audición en etapas prelocutivas (Moreno, 2017). Conforme la legislación actual, la población sorda es considerada como parte de las personas con discapacidad (PCD), siendo la base bajo la cual se han considerado y documentado los esfuerzos de atención a dicha población a lo largo del tiempo, por lo que así se retoma en el presente documento. Sin embargo, se discute la concepción de las personas sordas como PCD puesto que parece contradecir el reconocimiento de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) como patrimonio lingüístico. Es decir, en el caso de las lenguas indígenas se admite que estas permiten la transmisión de la cosmovisión de una cultura determinada; no obstante, dicha aceptación no parece reflejarse en el caso de la LSM y la cultura sorda. Además, la terminología tradicional de la discapacidad, desprendida del enfoque médico, poco abona al campo de la educación inclusiva, tal como lo ha expresado el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2014).

Aunque se acepta la importancia de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), el análisis del marco contextual e institucional refleja tareas pendientes para alcanzar la igualdad plena en la vida económica, social, política y cultural, evidenciando barreras de acceso a los recursos institucionales, así como en espacios de participación, bienes, derechos o servicios fundamentales e incluso sobre las propias

decisiones (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal, 2018). La educación de las y los sordos en México y América Latina se ha visto tergiversada por dolorosas variables como pobreza y desigualdad (Stang, 2011). Bajo el marco en líneas antes expuesto, es sencillo comprender que existe una problemática profunda que permite entrever carencias vinculadas al rezago social.

Desde 2011, María F. Stang contribuye con un importante estudio sobre las personas con discapacidad en América Latina refiriendo la carencia de información censal en el diagnóstico y planteamiento de programas y políticas públicas, así como la subestimación de la producción y aplicación de información estadística, evidenciada en la ausencia de trabajo legislativo relacionado. A 10 años de diferencia, en México, el conteo nacional de las personas con discapacidad auditiva no es del todo claro (Julio Santaella, Junta de Gobierno Inegi, comunicación personal, 21 de marzo del 2021). Cabe destacar que en el censo poblacional 2020, por primera vez, se incluyó el desagregado de analfabetismo estimado entre las personas con discapacidad.

Respecto a la identificación de la población sorda a nivel estatal, el Censo de población y vivienda (Inegi, 2020a; 2020b), arroja 180 146 personas con problemas para oír incluso con aparato auditivo, y 110 922 con una discapacidad para hablar o comunicarse. De las personas con estas discapacidades 185 393 son analfabetas y no se conoce de estadística estatal que corrobore la cantidad de personas sordas usuarias de la Lengua de Señas Mexicana.

El analfabetismo refiere carencia en la atención a las necesidades educativas, lo cual implica dificultades para el desarrollo y el disfrute pleno de los derechos fundamentales. Ignorar la aceptación de los derechos de cualquier grupo social lleva de fondo “la exclusión por falta de reconocimiento político y cultural de sus valores, sus aspiraciones y sus modos de vida”, lo cual limita la democracia y la cohesión social (Cepal, 2010, pp. 25).

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) concibe la educación como la vía de acceso para mejorar la calidad de vida y reducir las desigualdades (s. f.). En la CDPD se subrayó el derecho de las personas sordas sobre la adquisición de la lengua de señas como una medida de apoyo para su educación. Por su parte, la lectura se considera un derecho que posibilita la equiparación de oportunidades para todos (Ocampo, 2015). Desde esta

premisa, la educación de las personas sordas implica el reconocimiento de la lengua de señas como lengua materna y la conciencia de la lectoescritura del español como segunda lengua.

En línea con la CDPD, desde 2012, en México se establecieron las Orientaciones para la Atención Educativa desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural. Sin embargo, la realidad evidencia diversas ausencias, tales como la carencia de buenas prácticas educativas (Rodríguez, 2008) que no responde a las características lingüísticas, culturales y de aprendizaje de las personas sordas, una educación básica con deficiencias severas en la lectoescritura (Moreno y Fernández-Viader, 2017) y la necesidad de mayor investigación para la atención educativa de población joven y adulta sorda.

ALGUNOS CUESTIONAMIENTOS VÁLIDOS

- Si la atención educativa del sordo en México obedece los estándares normativos mejor calificados, como lo es la CDPD, ¿qué factores históricos, sociales o institucionales han propiciado el rezago educativo de dicha comunidad? En esta línea, ¿cuál es el estatus de la educación del sordo en Veracruz?
- El Estado benefactor debe garantizar que la menor cantidad posible de ciudadanos esté desprovista de sus derechos mínimos fundamentales, ¿las acciones gubernamentales actuales reflejan suficiencia o debe aspirarse a optimizar los esfuerzos?

DETERMINANTES HISTÓRICOS EN LA EDUCACIÓN DEL SORDO

Hacia 1867 se conformó la Escuela Nacional de Sordomudos (ENS), institución que conjuntó profesores y alumnos sordos (Cruz, 2009; Lino *et al.*, 2012; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2012), atribuyéndose como legado del presidente Benito Juárez. Es de relevante mención lo atinado del mandato que propuso la interacción alumno-docente a partir de un ambiente lingüístico común como fue la LSM, a partir de la cual se transmitieron

diversos conocimientos básicos (Cruz, 2009; Jullian, 2018; Lino *et al.*, 2012), así como la enseñanza del español escrito.

Para 1880, la tendencia cambió al adoptarse la visión europea impuesta en el conocido Congreso de Milán, coincidiendo con el periodo presidencial de Porfirio Díaz. A partir de entonces, en la educación del sordo se impuso el uso de la lengua oral (Jullian, 2018), prohibiendo la lengua de señas y dejando al margen a los profesores sordos (Bellés, 1995). Como consecuencia se adoptó un enfoque médico, no pedagógico, para la “rehabilitación” del sordo (Lino *et al.*, 2012).

Hacia 1980, se acepta una nueva tendencia educativa que propuso el uso de la LSM a la par de la oralización. No obstante, el llamado enfoque de la *comunicación total* no prosperó dado que empalmó dos sistemas comunicativos distintos (Lissi *et al.*, 2012; SEP, 2012). Pese a ello, la nueva apertura a la LSM y el reconocimiento de la incapacidad del enfoque oralista para proveer de herramientas comunicativas a los alumnos sordos (orales, escritas o señantes) propició el desarrollo de una perspectiva psicolingüística, bajo la cual se retoma la necesidad del acercamiento a la lengua de señas, previo a la enseñanza del español escrito (Cruz, 2009; Lino *et al.*, 2012). Hacia finales de los años ochenta surge un incipiente respaldo legal para la atención de las PCD. Sin embargo, fue hasta 2002 que se registró el primer Programa Nacional enfocado a la educación especial y la integración educativa.

En este punto resulta relevante enfatizar los más de 100 años de involución que sufrió la atención educativa de las personas sordas en México, pasando de una aculturación natural basada en un código lingüístico compartido por docentes y alumnos en la ENS, hacia un replanteamiento normativo e institucional, pero carente de tres aspectos clave: estrategias pedagógicas, lenguaje común y la sensibilización necesaria para entender la tarea de la integración educativa. La oralización, promovida desde 1880, postuló como racionalidad de fondo que las personas sordas deben adaptarse a la norma. Desafortunadamente, en la sociedad permeó la idea de incapacidad al comparar la ejecución de los sordos contra una sociedad oyente que, paulatinamente, los relegó.

Llama la atención que desde 2005, la LSM fue ascendida a patrimonio lingüístico (Cruz, 2021), en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Ley para la Inclusión, 2020), pero fue hasta 2009 que se instruyó

formalmente la educación bilingüe para las personas sordas (LSM y español escrito)¹.

Entre la transición de instrumentos administrativos y legales que encauzaran, en el ámbito nacional, la lógica de las acciones para atender a la población sorda, se concretó la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), ante los Estados que formaron parte en 2006 (Comisión Nacional de Derechos Humanos [CNDH], 2018). Dicho planteamiento, aunado a varios esfuerzos previos, encuentra eco en la reforma constitucional de 2011, donde se oficializa la enseñanza de la LSM y se destaca el concepto de inclusión para la atención de la diversidad (Lino *et al.*, 2012; SEP, 2012).

Como se ha evidenciado, el reconocimiento de los derechos de las PCD en México está en gran medida relacionado a los esfuerzos globales. El paradigma de derechos humanos plasmado en CDPD, una vez recogido en la reforma constitucional de 2011, se refleja en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD) (Ley para la Inclusión, 2020), la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (LFPED) (Ley para Prevenir la Discriminación, 2023; Pérez, 2017), así como en leyes homólogas de cada entidad federativa.

En lo sucesivo, los esfuerzos educativos se ven permeados por los planteamientos de la CDPD. Es así como, finalmente, en las Orientaciones para la Atención Educativa de Alumnos Sordos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012) se asume al sordo como una persona perteneciente a una minoría lingüística y cultural, bajo el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural; aunque su concreción real es cuestionable (Meza, 2015; Cruz, 2021).

En términos de política educativa, los programas propuestos en 2014 y 2019, especialmente el último, se apegan a los ideales de la CDPD (Meza, 2015; Cruz, 2021). Lamentablemente, pese a los esfuerzos normativos por garantizar los derechos de las personas sordas, el trabajo educativo en el aula refleja una realidad distinta: los contenidos educativos se basan en calendarios por grupo de edad, se carece de un modelo sordo acompañante del profesor titular o bien

¹ Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad (<https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/pronaledh/pdfs/PRONADDIS%202009-2012.pdf>)

de un señante competente, así como de espacios de interacción entre grupos nutridos por alumnos sordos (Domínguez, 2017; Cruz, 2021; Moreno *et al.*, 2021).

En la actualidad se apuesta por un enfoque sociocultural que dimensiona a los sordos como una minoría con cultura, identidad y lengua propia (Vidal *et al.*, 2010). Este enfoque aporta un cambio de perspectiva de los sordos, implica el autorreconocimiento como diferentes, pero no como PCD. Actualmente, la tendencia denominada inclusión, en sustitución del concepto de integración, tiene como tarea pendiente al menos dos aspectos: 1) el respeto a la cultura e identidad sorda formadas en comunidad, y 2) el nivel de competencia de los educadores en la LSM (Cruz, 2018), más aún cuando se sabe que el profesor sordo es un importante modelo del alumno sordo (Cedillo *et al.*, 2004).

ORDENAMIENTO INSTITUCIONAL PARA LA INCLUSIÓN DEL SORDO

En los siguientes párrafos se presenta una relatoría abreviada de la operatividad observada en las instituciones de la administración pública estatal, relacionadas con la atención de la población con discapacidad, conforme la Ley para la Integración de las Personas con Discapacidad de Veracruz (Ley para la Integración de Personas con Discapacidad, Ley 822 de 2020).

La ley estatal atribuye la tarea de atención primaria de las PCD a la Secretaría de Salud, en su artículo 53, refiere la elaboración y seguimiento del Registro Estatal de Información de las PCD. Este punto se considera esencial a fin de obtener información estadística para el establecimiento de política pública. Sin embargo, actualmente dicho Registro no existe. La información que recaban las diversas dependencias gubernamentales (Salud, Educación, Trabajo, Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia [DIF], Desarrollo Social) se limita a archivos institucionales internos que no permiten comparabilidad entre sí, ni localización real de la población sorda atendida (J. K. Ríos Mercadante, autoridad de salud, comunicación personal, 13 de enero de 2021; P. Viveros, autoridad de educación, comunicación personal, 14 de enero de 2021; D. E. Aróstegui Carballo, autoridad de trabajo, comunicación personal, 3 de agosto de 2020).

Lo anterior significa que los nacimientos e identificaciones tempranas de niñas y niños sordos se resguardan para referencia dentro de la unidad médica correspondiente (J. K. Ríos Mercadante, comunicación personal, 13 de enero de 2021); de esta manera, no es posible anticipar la atención y la demanda educativa en una zona geográfica determinada.

Como un aspecto acertado, la ley estatal menciona la necesidad de promover la cultura sorda; no obstante, carece tanto de orientaciones específicas como de protocolos de actuación. Un ejemplo de ello es el artículo 24, que plantea la necesidad de ajustes razonables en los Centros de Atención Múltiple (CAM) conforme las necesidades individuales. En este sentido, es válido cuestionar qué se entiende por ajustes razonables. Es decir, si bien se genera una Propuesta Curricular Adaptada, la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) entrega un certificado de estudios por nivel concluido dentro de un plazo espacio-temporal definido (preescolar, primaria, secundaria) y conforme los planes del servicio que atiende. Al respecto, existe evidencia de que, en numerosos casos, los alumnos concluyen su nivel educativo básico sin el conocimiento de la LSM o el español, quedando la tarea de su adquisición fuera de las aulas (J. Baez, L. Sánchez; D. León; A. Jácome; S. Reyes, comunicación personal, 12 de febrero de 2021²).

Si bien, la ley en comento puede ser increpada sobre la operatividad real de las distintas instituciones gubernamentales a las que hace mención, el elemento clave de fondo es la ausencia de datos estadísticos como herramienta para la construcción, monitoreo y evaluación de intervenciones adecuadas (Cepal, 2018).

Es decir, en el Censo de población y vivienda 2020 se contabilizan 297 068 personas con alguna dificultad auditiva o de comunicación, esta última clasificación (discapacidad para hablar o comunicarse) puede referir aspectos distintos a la sordera, por lo que no puede ser tratada igual. Así mismo, arroja más de 180 mil personas analfabetas, pero no ofrece mayor información sobre aquellas alfabetizables. A fin de precisar la estadística de atención de las instituciones gubernamentales del estado, se procedió a verificar sus registros,

² Se entrevistó a 16 jóvenes, de los cuales se rescató una respuesta similar en 10 de ellos. El resto refieren aprendizaje de la LSM en edad escolar básica mas no dentro del servicio educativo cursado en el estado.

sumando un total de 2 690 personas. Notablemente, dicha cifra contrasta con la población sorda detectada en el Censo poblacional de Inegi (2020a; 2020b).

La estadística interna recaudada, de la suma de cinco secretarías distintas, permite verificar una mayor cantidad de información en la SEV, dentro del nivel educativo básico; no obstante, es insuficiente para realizar cálculos específicos de alfabetización, absorción y deserción. Este hecho se vuelve relevante si se desea establecer programas de recuperación o transferencia con el Instituto Veracruzano de Educación para los Adultos (IVEA). La estadística interna de la SEV tampoco permite verificar la suficiencia de personal docente capacitado. Respecto al nivel medio superior, superior y de formación para el trabajo los registros son prácticamente nulos.

Hasta aquí se ha ofrecido un panorama general de los aspectos operativos más cuestionables en cuanto al ámbito educativo; el resto de las áreas gubernamentales implicadas en la legislación veracruzana presentan ausencias similares que, en común, denotan carencia de acciones integrales e interinstitucionales. Además, pese a que la normativa fue recientemente modificada, no se distingue un seguimiento de su aplicabilidad.

REFLEXIONES FINALES

Conforme la información recuperada, se puede apreciar que la concepción y atención de las personas sordas en Veracruz ha caminado a la par de los planteamientos a nivel nacional; lo cual permite inferir que los obstáculos estructurales identificados en el estado se encuentran en las dependencias homólogas de la administración pública federal.

Es innegable la necesidad de desarrollar una revisión minuciosa del trabajo realizado en las aulas regulares de educación básica, a fin de evitar que más escolares sean vulnerados en sus necesidades comunicativas al egresar sin herramientas de intercambio pertinente en LSM. No solo es prudente, sino legalmente necesario que se busque la manera de verificar la adquisición de la LSM en los primeros años escolares, así como establecer mecanismos de canalización puntual para población joven y adulta sorda, siendo evidente el reto de subsanar la falta de atención recibida de manera oportuna. En este último

aspecto, se hace indispensable la información estadística formal e institucionalizada, al igual que el replanteamiento de la operatividad de las instituciones.

Como se indicó en la introducción del presente documento, la clasificación de las personas sordas como PCD, aunado al reconocimiento de la LSM como patrimonio lingüístico, genera la necesidad de analizar la razón por la cual sus usuarios no son automáticamente vinculados a una minoría cultural, tal como los hablantes indígenas. Aun en la concepción vigente sobre discapacidad, la cual enfatiza el resultado de las características del individuo en su interacción con el entorno próximo, es difícil dimensionar a un hablante de totonaco categorizado como PCD.

Ahora bien, los esfuerzos por redimensionar la clasificación médica tradicional de la discapacidad se vienen gestando desde hace casi una década. Sin embargo, la socialización de las definiciones tradicionales compite por al menos 100 años. Es decir, durante décadas el enfoque médico rehabilitador, enfatizó la carencia, la imposibilidad o el obstáculo. Esta percepción trae consigo actitudes inadecuadas como prejuicios, discriminación, vergüenza o actitudes paternalistas que impiden el libre desarrollo del potencial de la persona sorda (Unicef, 2014). Por el contrario, una verdadera inclusión educativa promueve el respeto de la diversidad, buscando potenciar las posibilidades de desarrollo focalizándose en las aptitudes y no en las limitaciones; razón por la cual, la socialización del conocimiento basado en una concepción más justa de las PCD ayuda a su aceptación.

La participación de la sociedad para disipar ideas limitantes y reeducar a los individuos para entender que las PCD tienen derechos de participación plena, permitirá que el grupo social de referencia busque minimizar el impacto del entorno en la inclusión de las personas sordas. Se reconoce que esta conciencia social es un reto importante y sumamente significativo, pues debe enfatizarse que toda institución está integrada por sujetos formados bajo una norma social, obviamente compartida.

Hay que reconocer que los documentos normativos refieren un estado ideal de las cosas y que la operatividad de las instituciones se ve rebasada por la complejidad actual de una tarea que lleva varios años rezagada. En dicho escenario, la educación de las personas sordas en Veracruz presenta grandes retos que demandan tanto la participación social como institucional, de ahí que la educación, capacitación y sensibilización es indispensable.

Por la parte institucional, se considera alarmante la ausencia de estadística, lineamientos y protocolos compartidos para la atención de las personas sordas. Es precisamente en este punto donde se encuentran los obstáculos a abatir y que pueden mejorar la calidad del entorno, sin comprometer los recursos de las instituciones, siempre que se sumen propuestas basadas en la investigación. Es decir, de poco sirven las iniciativas de atención para la inmediatez si no se construye una base sólida que entregue mecanismos de seguimiento, ajuste y resultados verificables cualitativa y cuantitativamente.

A corto plazo, la sensibilización del papel que juegan las instituciones para atención a la población sorda y, en general de PCD, así como la identificación de los elementos estadísticos o de optimización de la calidad de la información recaudada en cada institución, permitirá proponer una matriz de base para el registro comparable de manera interinstitucional, evitando riesgos de duplicación o pérdida de información.

A mediano plazo, la preparación de modelos lingüísticos sordos que acompañen a las y los aprendices sordos en pequeños grupos de referencia, priorizando a la población joven que no ha podido acceder a la educación, permitirá desprender un modelo de intervención pertinente para escenarios itinerantes y cubrir a la población que requiere alfabetización. Así mismo, el establecimiento de una base de datos interinstitucional que permita recoger y compartir información en términos comunes, ayudará a identificar la población objetivo y valorar la viabilidad de las intervenciones de política pública necesarias.

A largo plazo, la puesta en marcha de intervenciones basadas en la investigación, en la estadística aplicada y en la difusión del conocimiento para la estimulación de la conciencia social, se estima que generará resultados más ciertos para la inclusión educativa y social de las personas sordas; especialmente, al acompañarse de un monitoreo y evaluación contextual puntuales.

Finalmente, el Estado debe garantizar el bien mayor de la población, buscando la manera de incorporar a quienes más necesitan sortear las barreras del contexto.

REFERENCIAS

- BELLÉS, R. (1995). ¿Qué dicen los sordos adultos de la educación de los niños sordos? Entrevista a Rosa M. Boldú, Mercè Calalell, Pepita Cedillo y Menchu González de La Federación de Sordos de Catalunya [FESOCA]. *Infancia y Aprendizaje*, 18(69-70), 61-74. <https://doi.org/10.1174/021037095321263079>
- CEDILLO, P., VINARDELL, M. Y GONZÁLEZ, M. (2004). El profesor sordo como modelo del niño sordo [Video]. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc02942>
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). (2010). *Cohesión social en América Latina y el Caribe: una revisión de conceptos, marcos de referencia e indicadores*. ONU. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2981/S2010800_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- (2018). *La medición de la discapacidad en los censos de población: una cuestión de derechos humanos con miras a los censos de 2020* [Conferencia]. Aspectos conceptuales de los censos de población y vivienda Desafíos para la definición de contenidos incluyentes en la ronda 2020. Santiago de Chile. https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/01_daniela_gonzalez_celade.pdf
- COMISIÓN NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS (2018). *La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*. México.
- CONGRESO DE LA UNIÓN (2023a). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. DOF. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- (2023b). *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. DOF. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPED.pdf>
- CRUZ, R. (2021). Las inclusiones “razonables” en materia de discapacidad en México: política de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(1), 91-118. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/200>

- CRUZ-ALDRETE, M. (2009). Reflexiones sobre la Educación Bilingüe Intercultural para el sordo en México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 133-145. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art9.pdf>
- (2018). La evaluación del modelo educativo bilingüe para la comunidad sorda en México: un problema sin voz. *Voces de la Educación*, 3(5), 40-48. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/91>
- DOMÍNGUEZ, A. B. (2017). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 45-51. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art4.pdf>
- FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (Unicef). (2014). *Definición y clasificación de la discapacidad*, Cuadernillo 2. Australian Aid; Unicef.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (Inegi). (2020a,). *Censo de Población y vivienda 2020. Discapacidad*. México. <https://www.inegi.org.mx/temas/discapacidad/#Tabulados>
- (2020b,). *Censo de Población y vivienda 2020. Analfabetismo*. México. https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion_Educacion_02_fa5c35ea-9385-41f0-86df-bf2bbfc929e3
- JULLIAN, C. (2018). Haciendo “hablar” a una historia muda. Surgimiento y consolidación de la comunidad sorda de Morelia. *Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, 39(153), 261-291. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292018000100261
- GACETA OFICIAL. ÓRGANO DE GOBIERNO DEL ESTADO DE VERACRUZ (2020). *Ley No. 822 para la Integración de las Personas con Discapacidad del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave*. GOE 182. <http://www.veracruz.gob.mx/gaceta-oficial/>
- LINO GONZÁLEZ, A.; MERCADO HERNÁNDEZ I.; CASTAÑEDA MACEDA, M. Y ARCH TIRADO, E. (2012). La hipoacusia. Educación y atención sanitaria a través de la historia de México. *Revista Mexicana de Comunicación, Audiología, Otoneurología y Foniatría*, 1(2), 138-144. <https://www.medigraphic.com/pdfs/audiologia/fon-2012/fon122j.pdf>

- LISSI, M. R.; SVARTHOLM, K. Y GONZÁLEZ, M. (2012). El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. 37(2), 299-320. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200019>
- MEZA, C. L. (2015). La educación de los niños y las niñas con discapacidad en México: algunos elementos para su análisis. En N. del Río Lugo (Coord.), *La primera infancia en el espacio público. Experiencias latinoamericanas* (pp. 69-85). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- MORENO, I. (2017). *Formación Laboral y técnica de los Estudiantes sordos del Estado de Jalisco (México)*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/461047>
- MORENO, I. Y FERNÁNDEZ-VIADER, M. (2017). Sordera y el cuarto objetivo del Desarrollo Sostenible (SDG4): Propuesta de un proyecto de RED para la educación bilingüe de los sordos bajo el marco europeo. *Regions and Cohesion*, 7(1), 19-39. <https://doi.org/10.3167/reco.2017.070104>
- MORENO, I.; PIRTTIMAA, R.; DURAN, R. Y ESCOBEDO, C. E. (2021). *Dignity for the Deaf in the Educational Environment: A Comparison Between Finland and Mexico*. *International Journal of Disability. Development and Education*. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1885629>
- OCAMPO, A. (COORD.). (2015). *Lectura para todos. El aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades*. Asociación Española de Comprensión Lectora [AECL]; Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva [CELEI], Chile.
- ORGANIZACIÓN DE LA NACIONES UNIDAS (ONU). (s.f.). *Objetivo 4-Educación en la Agenda para el Desarrollo Sostenible Después de 2015*. <https://www.un.org/es/chronicle/article/objetivo-4-educacion-en-la-agenda-para-el-desarrollo-sostenible-despues-de-2015>
- PÉREZ-RAMÍREZ, B. (2017). Políticas institucionales dirigidas a personas con discapacidad en México: entre la asistencia y el estado de excepción. *Trabajo Social Global-Global Social Work*, 7(13), 73-94. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v7i13.5675>
- RODRÍGUEZ, J. (2008). Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento. *Educación*, 17(32), 29-48. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1537>

- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). (2012). *Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la Educación Básica desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural*. México.
- STANG, M. F. (2011). *Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real*. Cepal. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7135/S1100074_es.pdf
- VIDAL, C., ISIDORO, M. I. Y BONILLA, S. M. (2010). *La lengua de señas mexicana en la educación de los niños sordos desde la perspectiva socioantropológica del modelo educativo bilingüe y bicultural*. Cultura sorda. <https://cultura-sorda.org/biblioteca/articulos/educacion/>

LECTOESCRITURA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE PERSONAS SORDAS: UN ACERCAMIENTO AL ENFOQUE HORIZONTAL

SILVIA B. FAJARDO FLORES, LAURA S. GAYTÁN LUGO,
MARÍA DE J. ANDRADE FLORES y MA. DEL ROSARIO GARCÍA GARCÍA

ASPECTOS QUE INCIDEN EN EL PROBLEMA NACIONAL

En México, las personas sordas –independientemente de su nivel educativo– tienen problemas de comprensión de lectura y de escritura en español. Esta situación es una barrera para su inclusión en ambientes educativos y de trabajo; además de que, una deficiente habilidad en el manejo del español escrito provoca una marginación severa en una sociedad cuya mayoría es oyente. Asimismo, las personas sordas que asisten a escuelas regulares tienen dificultades tanto en términos de comunicación como en lo concerniente al material de estudio; por otro lado, pocas escuelas tienen la capacidad académica para atender las necesidades de esta población.

INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA

¿Cómo se integran dos comunidades lingüísticas entre sí, en particular cuando una oprime a la otra? ¿Cómo se pretende la integración de la comunidad de sordos (con la Lengua de Señas Mexicana) y la de oyentes (con el español) en el ámbito educativo? Habría que empezar por reconocer que tenemos ante nosotros dos comunidades enfrentadas, más que normo-oyentes frente a meros discapacitados auditivos.

BORIS FRIDMAN MINTZ, La realidad bicultural de sordos...

En años anteriores se utilizaba el término “integración” educativa para referirse a la presencia de las personas con alguna discapacidad en el ámbito educativo de personas sin discapacidad. Ahora se prefiere el término “inclusión”, que –según la Unesco– va más allá de la integración, y pone énfasis en ciertas diferencias, la principal llama la atención porque afirma que, desde esta perspectiva, el sistema se adapta a cada alumno/a y no al revés. En ese sentido, en México, aún estamos lejos de tener una educación inclusiva, por más que deseemos estar al día en el uso del término oficial, y por más que insistamos en utilizarlo en leyes y discursos.

CULTURA SORDA Y DISCAPACIDAD

En México, la percepción de la sordera –como una discapacidad– tiene su origen en la práctica social de la medicina, lo cual propició su desconocimiento como identidad lingüística y cultural. Ocasionó que, durante décadas, el oralismo se practicara como ideología en la educación de los sordos (Fridman Mintz, 1999a, p. 39).

En la comunidad de sordos hay personas que pretenden se les deje de considerar como discapacitadas, y que se les tome en cuenta como un grupo cultural con una lengua distinta a la de los oyentes. Esto puede ser un enfoque nuevo para muchos, pero es fácil entenderlo si reflexionamos en el escenario opuesto: no consideramos *discapacitada* a una persona oyente que no se puede comunicar con una comunidad de sordos, solo por el mero hecho de no hablar su misma lengua.

En Morales García (2009) se recogen algunas opiniones de personas sordas, con respecto a la percepción de los oyentes, sobre sordera y discapacidad: ““Los oyentes piensan que somos brutos [...] porque el ciego habla y de la silla de ruedas también”. “El sordo tiene un idioma diferente que no tienen los otros grupos ubicados dentro de la educación especial”. “Los sordos no estamos con discapacitados, estamos con otros sordos””.

Por su parte, Boris Fridman Mintz (1999a) equipara a las personas sordas con los indígenas en la lucha por que se respete su lengua y su cultura, y menciona que ambos deben recibir un trato digno como “distintos y normales”.

Los sordos pertenecen a una comunidad con características y cultura propias; tienen una lengua en común, y comparten tradiciones y valores surgidos de su condición visual: como la manera de saludarse, de aplaudir, de asignar una seña personal en vez de sus nombre propio, entre otras (De la Paz y Salamanca, 2009).

Tiene que haber una relación entre una lengua visual y cómo entendemos el mundo; yo veo que la lengua de señas es fundamental en la manera que vemos el mundo. Es la base de nuestra cultura.

Testimonio de un sordo (citado en Morales García, 2009).

Para Morales García (2009), forzar la oralización en los sordos equivale a la privación de un derecho, a exterminar una cultura minoritaria con el pretexto de que alcancen la “normalidad”. El oralismo fue la corriente pedagógica que estuvo presente durante décadas, aún en la década de los noventa había una falta de reconocimiento de la lengua de señas como sistema lingüístico; ya que se percibía como una colección de gestos sin estructura. Por lo anterior, el estudio formal de las lenguas de señas en el campo de la lingüística es relativamente nuevo (Smith y Cruz, 2006).

CONTEXTO FAMILIAR Y SOCIAL

Para lograr la inclusión educativa es necesario que haya inclusión familiar y social. Cuando un niño/a sordo nace en una familia de sordos, desde muy pequeño adquiere la lengua y la cultura sorda, y socializa en asociaciones de sordos; por lo que, se puede decir que su desarrollo lingüístico y social no están limitados. Por otro lado, los hijos/as sordos de padres oyentes –generalmente– adquieren la lengua de señas de manera más tardía; e, incluso, ingresan a la escuela sin haber adquirido una lengua formal; ya que, únicamente, manejan un sistema gestual creado en su núcleo familiar (Cruz, 2017). Por lo general, ellos/as se integran en la comunidad de sordos de manera más tardía; en ocasiones, en la juventud o, incluso, en la adultez.

La situación de que los padres de familia no estén interesados en aprender la lengua de señas para comunicarse con sus hijos/as es más común de lo que se cree. Algunos padres de familia argumentan que no tienen tiempo debido a su trabajo y a sus obligaciones con sus otros hijos; otros, incluso, niegan el hecho de que su hijo/a requiera aprender la lengua de señas, e insisten en que deben aprender a hablar para integrarse a la escuela regular.

Los sordos/as que nacen en familias de oyentes, frecuentemente, sufren aislamiento en su propia familia, por no sentirse identificados (De la Paz y Salamanca, 2009), y su socialización se da en las asociaciones de sordos. Las personas sordas encuentran en una comunidad la identificación que no pueden hallar fácilmente entre los oyentes; en ocasiones, prefieren interactuar con miembros de su comunidad que, con su propia familia, cuando esta no comparte con ellos el conocimiento de la lengua de señas (SEP, 2012).

La actitud de los padres de niños/as sordos ante la condición de sus hijos definirá, en gran manera, el futuro de estos. Desafortunadamente, en ocasiones, los propios padres no tienen conocimiento de la capacidad de sus hijos sordos, y terminan sobreprotegiéndolos; o bien, privándolos de la oportunidad de estudiar por no saberlos capaces. Por lo anterior, es común que las personas sordas se desempeñen en trabajos relacionados con la limpieza, albañilería, conducción de vehículos, entre otros, aunque hayan manifestado ante sus padres un interés por prepararse académicamente.

Por otra parte, algunas asociaciones de sordos han surgido a partir del interés de los padres y madres de familia, en brindar atención y educación a sus hijos, y a otras personas en situaciones similares; es el caso de la Asociación Manzanillense de Apoyo a Sordos (AMAS) I.A.P, fundada en 2006, y que, además, es la primera asociación de sordos en Manzanillo, Colima. La asociación surgió de la necesidad de una madre de familia, oyente, por gestionar la educación de su hija sorda; quien había sido rechazada en varias escuelas públicas de educación básica regular.

En ese entonces, las propias autoridades educativas argumentaron que, para aceptarla, se necesitaba hacer “reformas a nivel nacional” y hacer “libros especiales”; y, de paso, subrayaron la renuencia de los maestros de los planteles locales de educación regular a aprender la LSM. La educación en escuelas especiales también era complicada, porque se atendía a alumnos/as con discapacidades diversas; por lo que la atención especializada no era posible.

Además de la falta de atención a sus necesidades particulares de educación, se observaron –en la niña– conductas adquiridas a partir de la imitación de niños con otras discapacidades con quienes convivía. Igualmente, en ese entonces, la tendencia en la atención de sordos era la oralización; por lo que se disuadía a los maestros de educación especial el uso de la lengua de señas.

Gracias a las asociaciones civiles –como AMAS– es que las personas sordas han tenido oportunidades de educación y socialización con otros sordos. En tales asociaciones se ofrecen clases de español de manera no formal, las cuales están abiertas a personas sordas de cualquier edad: niños/as, jóvenes, y adultos interesados en mejorar su español escrito para desempeñar mejor su trabajo, o acceder a mejores oportunidades de empleo.

Es común que la educación de las personas sordas no sea formal, o bien, que se adhieran a programas de educación que no corresponden al tipo de atención que requieren; por ejemplo, la telesecundaria, con tal de aprovechar las oportunidades de estudio.

CONTEXTO LABORAL

En México, existe un marco legal que busca favorecer la inclusión de las personas sordas en los diversos ámbitos sociales, educativos y laborales; sin embargo, esto no ha sido suficiente para que las personas sordas reciban una educación de calidad, obtengan servicios de interpretación del LSM, cuenten con servicios médicos o encuentren un trabajo digno. La integración de personas sordas en el ámbito laboral es fundamental para su desarrollo personal; pues, además de garantizar ingresos económicos, eleva la autoestima, contribuye en la realización personal, así como en el reconocimiento social (Acosta, 2006).

Un pilar fundamental en la búsqueda de un empleo es la educación. Esta, en el caso de las personas sordas, es de gran importancia para sus procesos de integración y desarrollo sociolaboral; ya que, de acuerdo con Francisco M. de Miguel *et al.* (2000), la escuela es el medio que forma y orienta a estos estudiantes para el mundo laboral, a través de la adquisición de habilidades, conocimiento, actitudes y otros recursos necesarios. Sin embargo, Víctor M. Acosta Rodríguez (2006) explica que, si las experiencias, los resultados y las

expectativas del estudiante sordo son deficientes, esto repercute igualmente en su búsqueda e inserción en un empleo. El mismo autor menciona algunas causas por las que las personas sordas no cuentan con el ánimo ni con las expectativas para obtener un buen empleo; entre ellas, se encuentran: los comentarios negativos que se realizan dentro de su núcleo familiar, o bien, de sus profesores; muchas familias no están de acuerdo con la idea de que su hija o hijo sordo trabajen; los empleadores pueden tener un comportamiento duro e injusto con las personas sordas; existe discriminación económica para las personas sordas; así como la desinformación y estigmas que existen sobre esta comunidad.

Aunado a lo anterior, muchas de las personas sordas se encuentran en situaciones laborales precarias que no les ayudan a tener una mejor calidad de vida, y es común que solo tengan acceso a empleos relacionados con la limpieza, albañilería, el campo, entre otras; los cuales, en nuestro país, no son bien remunerados.

EL ACCESO A LA LENGUA ESCRITA PARA LAS PERSONAS SORDAS

Históricamente, las personas sordas han sido víctimas de las “estrategias colonizadoras” de los oyentes (Fridman, 1999a); es decir, han vivido bajo la imposición de lo que se considera más adecuado para ellos desde el punto de vista de los oyentes (Skliar, 1997; De la Paz y Salamanca 2009).

Es común que se juzgue a los sordos/as con comentarios como “es flojo”, “no entiende”, “¡déjalo, así está bien!”; y que, por la falta de comunicación con ellos, se prefiera sustituir los aprendizajes o conocimientos con un simple dibujo o bajando los contenidos del nivel escolar que cursa. Lo anterior redundando en un escaso nivel de alfabetización de las personas sordas en México; y, desafortunadamente, es una muestra del fracaso de nuestro sistema educativo para con ellos.

La falta de audición no es la mayor limitante para el sordo, lo que impacta su desarrollo es la falta de acceso a la educación y de los modelos educativos enfocados en que se oralice (escuche y hable), en lugar de priorizar su lengua de señas.

Al leer las producciones escritas de personas sordas que han tenido un limitado acceso a la educación, se les califica como textos poco coherentes y sin organización sintáctica. Es común que la poca competencia de lectoescritura de los sordos/as se atribuya a la propia condición de sordera, y no a la falta de acceso al aprendizaje a través de su lengua, y a las malas prácticas educativas (Cruz, 2017). Al respecto, Ruth Claros-Kartchner (2009, p. 85) explica que es importante reconocer que “el desarrollo de la lectoescritura en los sordos no es simplemente la adquisición de la forma escrita de su primer idioma, como es el caso de los niños oyentes, sino la adquisición de un segundo idioma, el cual tiene una forma escrita”.

En una encuesta realizada a personas sordas (Cruz, 2017), los participantes manifestaron su interés en aprender español escrito, y expresaron que es necesario para insertarse en el mundo laboral y para comunicarse con el mundo oyente: con su familia, sus jefes, con docentes, y con toda aquella persona que no sepa la lengua de señas. Los participantes no asumían el aprendizaje de la lengua escrita como una imposición, sino como una necesidad para poder insertarse en la sociedad y en el mundo laboral y, en general, en el mundo globalizado a través de las tecnologías de la información (TI) y de las redes sociales. En la convivencia con personas sordas, en distintas asociaciones, podemos constatar que es un sentimiento compartido; el aprendizaje del español escrito es necesario para su inclusión educativa.

EL MODELO BILINGÜE-BICULTURAL

Desde un enfoque sociocultural, se considera que la educación de las personas sordas se debe dar en un contexto bilingüe. La base para la construcción del aprendizaje es la lengua de señas; mientras que el lenguaje escrito se utiliza como vehículo para entrar en contacto con la sociedad oyente, lo cual redundará en mejores oportunidades de estudio y de empleo (Torres, 2011). La educación bilingüe-bicultural debe promover que los sordos/as reflexionen a partir de su propia cultura; e incorporar, a su vez, aspectos de la cultura oyente (figuras 1 y 2). De acuerdo con Miriam Robles Gómez (2012), en un modelo bilingüe, el aprendizaje de la lengua de signos es primordial; ya que esta brinda a la persona sorda un sistema estructurado que favorece

su comunicación en escenarios familiares y escolares, al tener acceso a experiencias que le permiten seguir normas y asumir conductas, así como adquirir interés por el ambiente en el que desenvuelve. Por otro lado, el desarrollo de la lectoescritura en niñas/os que no son competentes en una primera lengua se verá afectado negativamente, por no haber desarrollado un primer idioma que medie en el aprendizaje del segundo (Claros, 2009).

Figura 1. *Enseñanza de la Lengua de Señas Mexicana en la Asociación Inclusión, Un mundo posible I.A.P. (Colima, México)*



Crédito: Inclusión un mundo posible I.A.P.

Figura 2. *Práctica de la lectoescritura en la Asociación Manzanillense de Apoyo a Sordos I.A.P. (Colima, México)*



Crédito: Asociación Manzanillense de Apoyo a Sordos I.A.P.

Según Conrado Vicente Pérez (2001, citado por Robles, 2012) en la educación bilingüe-bicultural se persiguen los siguientes objetivos:

- Ofrecer las mismas oportunidades educativas al alumno sordo y oyente.
- Desarrollar una identidad bicultural para acercarse tanto a la cultura sorda como a la oyente.
- Incluir dos culturas y dos lenguas en las escuelas, con profesores especialistas de ambas lenguas y culturas.
- Generar un ambiente con las mejores condiciones para el aprendizaje del estudiante sordo.
- Favorecer el desarrollo socioemocional del estudiante sordo.
- Proporcionar mejores condiciones para que el estudiante sordo tenga un acceso completo a material e información curricular y cultural.

Ser bilingüe no significa manejar dos lenguas con el mismo nivel de dominio. Una persona cuya primera lengua es una de señas puede aprender un lenguaje escrito, aunque su competencia en este último no sea igual que en la primera (SEP, 2012). Los sordos prelingüísticos, que lo son antes de haber adquirido la lengua histórico-vocal de su comunidad, casi nunca logran una competencia lingüística en español, pero sí una de carácter comunicativo; su escritura es muy elemental y, en ocasiones, incomprensible (Radelli, 2001). Los resultados serán diferentes para un hipoacúsico que para un sordo que aprendió la lengua de señas a edad temprana, e, incluso, para quien la aprendió en la juventud o adolescencia.

En cuanto a los maestros de estudiantes sordos, es necesario que conozcan la lengua de señas para comunicarse con sus alumnas/os, además de estar capacitados en modelos lingüísticos que favorezcan el entendimiento del mundo entre las dos culturas y las dos lenguas.

TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN COMO APOYO A LA LECTOESCRITURA

A pesar de que el acceso a la información es un derecho humano reconocido internacionalmente, esto no ha sido garantía para que las personas sordas gocen de tal derecho. El acceso a la información que tiene esta comunidad es muy limitado y, frecuentemente, deben buscar estrategias y herramientas que les permitan encontrar la información requerida. Por lo general, la información que reciben del mundo oyente es resumida; así que es insuficiente y les provoca un sentimiento de frustración. En el ámbito educativo esta falta de información es decisiva para continuar o abandonar los estudios (De la Paz y Salamanca, 2009).

Respecto del uso de las tecnologías, hemos observado –a través de documentos– que, al ser visuales, las aplicaciones digitales facilitan la autonomía de las personas sordas (De la Paz y Salamanca, 2009; Folco, 2010). Asimismo, de manera anecdótica, sabemos que las personas sordas hacen uso diario de dispositivos –como el teléfono móvil y la computadora– y que, además de comunicarse con otros sordos (mediante LSM) a través de videoconferencias,

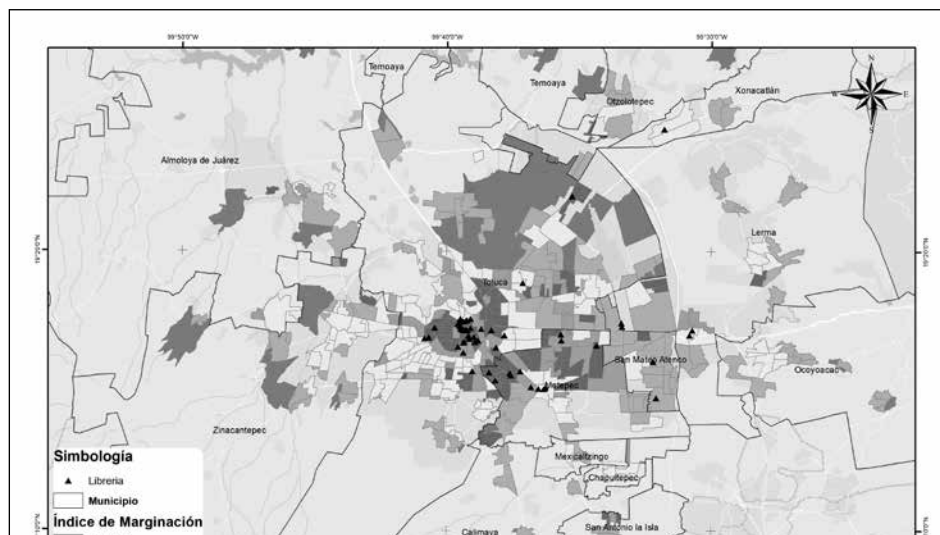
utilizan emoticonos y *stickers* para enviar mensajes a oyentes. Sin embargo, es importante mencionar que varias de las herramientas y aplicaciones que normalmente utiliza esta población no están diseñadas para satisfacer sus necesidades; por lo cual, la experiencia de estos usuarios resulta –en ocasiones– limitada.

Por lo anterior, es que se requieren materiales multimodales que sean útiles tanto para sordos como para oyentes. Las tecnologías de información y comunicación (TIC) proporcionan el soporte para este tipo de materiales, ya que permiten integrar la comunicación por escrito y por lengua de señas. El diseñar este tipo de tecnologías, tomando en cuenta las necesidades de estos usuarios, es todo un reto. Hay profesionales e investigadores bienintencionados, pero que no necesariamente tienen conocimiento del contexto y las necesidades de los sordos; es común que tengan su propia idea de lo que creen que es la mejor manera de diseñar para esta comunidad, sin considerar que la forma en la que las personas sordas perciben el mundo es distinta a la de ellos como investigadores. En consecuencia, los profesionales terminan por diseñar herramientas que no son de ayuda para las personas sordas.

Al crear herramientas soportadas por las tecnologías es importante considerar, como punto de partida, el conocimiento que se encuentra en la bibliografía. Sin embargo, la mayor riqueza proviene de conocer a las personas a las que está enfocada la herramienta que se diseña, así como el ambiente en el que se desenvuelven. En la Interacción Humano-Computadora (IHC) existen métodos centrados en las personas que permiten conocer a los usuarios, sus necesidades, su contexto, sus intereses y objetivos. Para lo anterior, se hace uso de técnicas y herramientas como: entrevistas, grupos de enfoque, *card sorting*, “mago de Oz”, diseño de prototipos, entre otras. De esta manera, las personas sordas pueden ser partícipes, en cierto nivel, de las soluciones tecnológicas que se propongan para apoyarles en las necesidades que ellos mismos tengan.

Se puede decir que, de esta manera, hay un acercamiento a la horizontalidad; ya que requiere involucrar a quienes serán los usuarios finales, pero no es horizontal en sí. Hay otras técnicas o modelos que están creando tendencia, como el diseño participativo, que son parte del estudio en IHC, que no solo considera la retroalimentación del usuario para tomar decisiones de diseño en las diferentes etapas del desarrollo de aplicaciones, sino que el usuario se vuelve su co-diseñador (figura 3).

Figura 3. *Diseño participativo de prototipos*



Crédito: Pereira y Calani Baranauskas, 2015.

En la IHC se han tomado en cuenta aspectos como la ergonomía y la cognición humana; sin embargo, desde hace más de una década se ha hecho evidente el surgimiento de un nuevo paradigma, el del enfoque cultural. Los aspectos culturales como valores, creencias y patrones de comportamiento que afectan la manera en que las personas entienden y utilizan la tecnología (Pereira y Calani, 2015).

EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN E INCIDENCIA

Nuestro proyecto semilla de lectoescritura para la inclusión educativa de personas sordas está enmarcado, principalmente, en el eje de lectura y escritura en contextos multilingües. Se trata de un proyecto de fomento de la lectoescritura en estudiantes sordos/as de nivel básico –en escuelas especiales y regulares– a través del uso de recursos didácticos interactivos, con un enfoque bilingüe-bicultural.

El objetivo general de investigación radica en profundizar en la comprensión de las dificultades de lectoescritura de los alumnos/as sordos/as de nivel básico, a fin de proponer soluciones tecnológicas avanzadas de apoyo al proceso de lectoescritura, así como mecanismos que nos permitan observar la evolución del aprendizaje de la lectoescritura y su incidencia en la inclusión del alumnado sordo.

Nuestro objetivo general de incidencia consiste en mejorar las habilidades de lectoescritura en alumnos sordos de nivel básico –en escuelas especiales y regulares de los estados de Colima, Puebla y Veracruz– a través del uso de una plataforma de recursos didácticos interactivos, diseñados con un enfoque bilingüe-bicultural.

CONFORMACIÓN DEL EQUIPO DE TRABAJO

La idea del proyecto surgió en la Universidad de Colima, México, a partir de nuestras investigaciones anteriores sobre apoyo al proceso de lectoescritura para sordos. En un proyecto predecesor se contaba con el contexto a partir de la revisión bibliográfica; el trabajo estaba encaminado a apoyar el aprendizaje de vocabulario –por medio del desarrollo de una aplicación interactiva para estudiantes sordos y sus maestros– que presentara textos de nivel primaria apoyados con recursos visuales, como videos en lengua de señas e imágenes representativas de las palabras. La aplicación utilizaría algunas técnicas de análisis de textos para determinar, automáticamente, el nivel de lecturabilidad de los textos, y las palabras relevantes para su comprensión; las cuales sería posible personalizar de acuerdo al nivel de cada estudiante. Esa aplicación sigue siendo relevante y útil, por lo que se continúa trabajando en ella; pero dejó de ser la base para la propuesta del proyecto semilla cuando entramos en contacto con la comunidad sorda y con su profesora de español.

La comunicación con la comunidad sorda fue, inicialmente, con la ya citada Asociación Manzanillense de Apoyo a Sordos I.A.P., a través de su fundadora y presidenta; ella aportó el contexto social y educativo de primera mano, no solo por su experiencia al frente de la asociación, sino por haber acompañado a su hija sorda en el calvario educativo: desde sus inicios hasta verla terminar una licenciatura. La maestra de español para sordos/as, con 24 años de experiencia,

colaboradora en Educación Especial de la SE (Colima) y fundadora de la asociación Inclusión un mundo posible, aportó su conocimiento de las necesidades del colectivo; y con respecto a la aplicación que planeábamos tomar como punto de partida, comentó: “Está muy bien, pero andan muy arriba, necesitan saber cómo andan los muchachos en lectoescritura”. Así que, para realizar el proyecto semilla empezamos a conformar, junto con ellas, un equipo de colaboradores, y a platicar directamente con estudiantes sordas/os para hacer la propuesta, la cual tiene mucha mayor riqueza gracias al trabajo colaborativo.

El equipo se conformó durante los meses de trabajo que abarcó el proyecto semilla. Al grupo inicial de colaboradores se fueron sumando participantes de otras instituciones académicas, civiles y gubernamentales, a la par que se obtenía información o se discutían aspectos para los cuales se necesitaba otro enfoque. De esta manera, se conformó un equipo de trabajo muy diverso tanto en áreas de especialización como de instituciones: investigadores en las áreas de interacción humano-computadora con la experiencia en el desarrollo y evaluación de interfaces para personas sordas, además de especialistas en: procesamiento de lenguaje natural, desarrollo de aplicaciones de *software*, lingüística, profesoras de LSM de enseñanza del español para sordos con el enfoque bilingüe-bicultural, y de español como segunda lengua, de modelos lingüísticos sordos, directoras de colectivos de sordos; así como administrativos y gestores de políticas de inclusión educativa.

APROVECHAMIENTO DE LA INFRAESTRUCTURA NACIONAL

Otro de los aspectos que tomamos en cuenta en la propuesta fue que, al atender un problema de nuestro país, se aprovechara la infraestructura nacional existente en educación pública. A la fecha, la mayoría de las instituciones educativas públicas –a nivel estatal y nacional– cuentan con la infraestructura para operacionalizar las estrategias de atención a personas sordas, a través de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM). Si bien tanto en las USAER como en los CAM hay áreas importantes de oportunidad para mejorar la atención educativa de

personas sordas, ya son dependencias establecidas en todo el territorio de México, y cuentan con profesores/as preparados y experimentados.

ACERCAMIENTO A LA METODOLOGÍA HORIZONTAL

A lo largo del proyecto semilla muchas cuestiones evolucionaron: la propia idea del proyecto, la comprensión del problema nacional, el equipo de trabajo, y la manera de ver la investigación. Al respecto, los participantes académicos estábamos acostumbrados a la multidisciplinariedad y a la colaboración, incluso, a los estudios participativos; pero, a partir de la capacitación recibida sobre la metodología horizontal, nos dimos cuenta de que nuestras prácticas, aunque están muy cercanas al sujeto de estudio, seguían considerándolo precisamente como sujeto de estudio.

En las metodologías cualitativas, la intención es que la/el investigador comprenda a la “otra/o”, pero tomando distancia de lo que este último comparte (Pérez y Sartorello, 2012). Por otra parte, los métodos participativos reconocen lo que saben otros; sin embargo, es el investigador/a quien tiene el papel principal y toma las decisiones sobre los temas importantes; en cambio, la producción horizontal del conocimiento busca otras formas de comunicación (Corona, 2019).

En la producción horizontal del conocimiento, el diálogo con el otro no intenta dominarlo, sino que busca –en conjunto con el otro– encontrar respuestas que permitan la convivencia de todos, porque “los implicados en los problemas poseen también soluciones” (Corona, 2019). Por su parte, Rebeca Pérez Daniel y Stefano Sartorello (2012) afirman que en las metodologías horizontales existe una relación de tú a tú entre quien investiga y el “otro”, y que es a partir de esta relación que se produce el conocimiento. Los autores explican que la horizontalidad implica una comprensión mutua que deriva más allá de solo comprender al “otro”, o a sí mismo, sino la relación que se crea, así como al propio diálogo. Se insiste en que la relación entre estos actores se transforma, ya que ambos son parte de la construcción del saber que emerge y se encuentra centrado en el diálogo.

Si pretendemos hacer propuestas inclusivas, congruentes y útiles es necesario trabajar no solo para las personas sordas, sino también con ellas. En este trabajo colaborativo intentamos que se promueva la inclusión en dos sentidos: el primero es a nivel educativo, ya que este proyecto impulsa la inclusión educativa de las personas sordas en las escuelas y en la vida social, a través de la lectoescritura; el segundo es a nivel de equipo, ya que en este grupo de trabajo participamos tanto personas oyentes como sordas. Tendremos que idear mecanismos de comunicación y diálogo que vayan en ambos sentidos: “El tema a discutir no es la integración de los Sordos [...], sino la calidad de la interacción que establecemos entre todos, la calidez con que nos aproximamos el uno al otro y sabemos degustar nuestras diferencias” (Fridman, 1999a).

CONCLUSIÓN

La participación de las personas sordas en actividades dentro de los diversos ámbitos sociales, educativos y laborales –con oportunidades similares a las de los oyentes– es lo que se conoce como *inclusión*. En el caso particular de la inclusión educativa de las personas sordas se requiere de distintas áreas de atención, pues es necesario garantizar que las haya y que se sigan políticas y prácticas adecuadas para satisfacer las necesidades de aprendizaje de este colectivo.

En nuestro país hay mucho camino por recorrer con respecto a la inclusión social y educativa de las personas sordas. Es importante trabajar en varios frentes importantes: la visibilización de esta comunidad, la difusión de información sobre la cultura sorda, la orientación de padres, madres y demás personas involucradas en el núcleo familiar, la capacitación del personal docente de las diversas instituciones, el mejoramiento de la infraestructura, materiales y recursos educativos, entre otros. De nada sirve crear leyes si no existe la voluntad de que se apliquen. Es necesaria una mayor atención de las autoridades educativas en sus distintos niveles.

Los Programas Nacionales Estratégicos (Pronaces) permiten tener acceso a recursos para atender diversos retos nacionales, de manera que los miembros de grupos académicos, sociales y gubernamentales puedan diseñar soluciones a problemáticas existentes en México. Estamos conscientes del reto que implica

la inclusión educativa de las personas sordas; sin embargo, confiamos en que el trabajo multi e interdisciplinario de nuestro equipo de trabajo permitirá reducir la brecha educativa del colectivo en cuestión.

Por último, pero no menos importante, creemos pertinente mencionar que es necesario flexibilizar los procesos administrativos que se realizan antes, durante y después de la ejecución de un proyecto, a fin de reducir la carga mental y el desgaste del equipo de investigación e incidencia por la propia rigidez de los procesos. La flexibilidad que implica la investigación horizontal requiere estar respaldada por una administración igualmente flexible.

REFERENCIAS

- ACOSTA RODRÍGUEZ, V. M. (2006). Los problemas de las personas sordas para su integración en el mundo laboral. Análisis de la realidad y propuesta de acción. *Innovación Educativa*, (16), 257-273. (<https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/4397>).
- CLAROS-KARTCHNER, R. (2009). La inclusión de las personas sordas, como grupo étnico, en los sistemas educativos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 63-75.
- CORONA BERKIN, S. (2019). *Producción horizontal del conocimiento*. Editorial CALAS.
- CRUZ MARTE, C. (2017). ¿Qué opinan las personas sordas sobre el aprendizaje de la lengua escrita? *Ciencia y Sociedad*, 42(4), 73-82.
- DE LA PAZ C., M. Y SALAMANCA SALUCCI, M. (2009). Elementos de la cultura sorda: una base para el currículum intercultural. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 8(15), 31-49.
- DE MIGUEL, M.; PEREIRA, M.; PORTILLA, A.; RIVAS, A. Y VALDIVIESO, M. (2000). *Necesidades y problemas de la población con deficiencias auditivas en el proceso de integración en el mundo laboral. La realidad de Asturias*. Universidad de Oviedo.
- FOLCO, P. (2010). Las tecnologías de información y comunicación como herramientas para la apropiación de la lecto-escritura en sordos e hipoacúsicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(1), 1-10.

- FRIDMAN MINTZ, B. (1999a). La comunidad silente de México. *Viento del Sur*, (14).
- (1999b). La realidad bicultural de sordos e hispanohablantes. Mesa de trabajo: Rumbo a la educación bilingüe del sordo, propuestas y experiencias. INAH.
- MORALES GARCÍA, A. M. (2009). Ser sordo. Aproximación a una pedagogía desde la diferencia. *Ensayo y error. Revista de Educación y Ciencias Sociales*. XVIII(37), 77-106. Universidad Simón Rodríguez.
- PEREIRA, R. Y CALANI BARANAUSKAS, C. (2015). A value-oriented and culturally informed approach to the design of interactive systems. *International Journal of Human-Computer Studies*, 80(25), 66-82.
- PÉREZ DANIEL, M. R. Y SARTORELLO, S. (2012). *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural*. Centro de Estudios Sociales y Jurídicos Mispát, A. C.
- RADELLI, B. (2001). Una aplicación de la lingüística: la logogenia. *Dimensión Antropológica*, 23, 51-72.
- ROBLES GÓMEZ, M. (2012). Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo. Un nuevo camino hacia la inclusión. *Unirevista.es*, (1). <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6148>
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). (2012). *Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la educación básica desde el modelo educativo bilingüe-bicultural*. México.
- SKLIAR, C. (1997). *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. EDIUNC.
- SMITH STARK, T. Y CRUZ ALDRETE, M. (2006). La morfología en la lengua de señas mexicana [Conferencia magistral]. II Congreso Internacional de Logogenia México.
- TORRES LÓPEZ, D. (2011). *Estrategias y recursos para el desarrollo de competencias en el niño sordo, Modelo de educación intercultural bilingüe*. Kofo ediciones.

CONCLUSIONES GENERALES

El libro *Inclusión y horizontalidad en la lectoescritura* es un primer corte de un proceso de investigación colectiva en curso, en el que se materializa una política impulsada por la gestión 2018-2024 del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt). La transformación de la nueva política de fomento a la investigación se expresa desde la estructura misma de la Dirección Adjunta de Desarrollo Científico integrada por tres direcciones responsables del impulso a la investigación científica en tres dimensiones distintas y complementarias: la Dirección de Redes Horizontales del Conocimiento cuyo objetivo es el desarrollo de una estrategia para el fortalecimiento de la infraestructura científica del país. La Dirección de Ciencia de Frontera que tiene la finalidad de promover la investigación para resolver problemas de orden epistemológico y aportar conocimiento nuevo en las fronteras de las distintas disciplinas científicas; así como alcanzar la soberanía científica en aquellos ámbitos en los que las y los científicos mexicanos tienen un liderazgo a nivel internacional. Y la Dirección de Programas Nacionales Estratégicos que promueve el desarrollo de investigación orientada a la solución de problemas prioritarios del país.

Uno de los problemas más graves que enfrenta el país, mismo que se encuentra en la base de otros tantos problemas nacionales, se refiere a los bajos índices de eficiencia en la enseñanza de la lectoescritura. El dominio pleno de la lengua materna sea este el español o cualquier otra lengua nacional, es indispensable para el desempeño en los distintos ámbitos de la vida colectiva y condición necesaria para la inclusión exitosa de los sectores más desprotegidos en la vida

pública de una sociedad letrada como la nuestra. En ese contexto, este libro da cuenta de la primera fase de un proceso complejo, el cual incluyó el diseño de la convocatoria sobre Educación para la inclusión social realizada por un grupo de especialistas en el tema, en diálogo con distintos sectores de la SEP y la Secretaría de Cultura, responsables de la política pública en la materia.

El comité ejecutivo a cargo del diseño de la convocatoria partió no solo del diagnóstico de la situación que guardan las competencias de lectoescritura de las y los estudiantes de educación básica y media superior. También se realizó una reflexión colectiva sobre algunos aspectos problemáticos que operan como obstáculos invisibles o invisibilizados para el acceso pleno de todas y todos a una educación de excelencia, cuya base indispensable es el dominio de la lectoescritura.

La reflexión colectiva se concretó en la escritura de los textos que se presentan en la primera parte de esta compilación, así como en el diseño de una convocatoria para la presentación de “proyectos semilla” y en los resultados parciales de dichos proyectos de investigación, incluidos en la segunda y tercera parte de esta compilación. Dichos proyectos de investigación-incidencia se encuentran actualmente en proceso y entregarán resultados el próximo año 2024.

Teniendo en cuenta que este libro da cuenta de la primera fase de un proceso en curso, las conclusiones tienen un carácter provisorio y abierto, además adoptan la forma de preguntas e hipótesis de trabajo, preguntas que serán de alguna forma respondidas con los resultados finales de dichas investigaciones¹. En el campo científico las conclusiones de cualquier trabajo están sometidas a la revisión crítica y a la refutación a partir de trabajos posteriores que avancen y profundicen sobre los conocimientos previos. Presentamos estas conclusiones a la comunidad académica interesada en el tema de la educación, en particular de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la(s) lengua(s) como un objeto relevante de reflexión científica y de estrategia pedagógica y política, para seguir pensando, experimentando y avanzando en la solución de los problemas de literacidad de nuestro país. Este libro ofrece algunas pistas relevantes para la eventual solución del acceso a los materiales de lectura y de la adquisición de las habilidades de lectoescritura para favo-

¹ Los resultados podrán ser consultadas en el repositorio del propio Consejo en su momento.

recer la inclusión social de algunos de los sectores que viven en situación de mayor marginalidad: las personas indígenas, sordas, afro, entre otros grupos vulnerables.

El compromiso de las y los investigadores, docentes y políticos consiste en trabajar conjuntamente con el objetivo común de hacer tangibles los rasgos que caracterizan una “educación de excelencia”, de acuerdo a lo que mandata la ley, en lo que se refiere específicamente a las habilidades y conocimientos en materia de lectoescritura, debido a que estas destrezas son indispensables para el desempeño exitoso de la vida intelectual y productiva, así como para la recreación y la satisfacción de las necesidades del espíritu.

El artículo 3º de la Constitución Política Mexicana eleva el derecho a la Ciencia como un derecho humano protegido por la Constitución. La nueva ley general de Educación establece que la educación de excelencia es un derecho ciudadano y que es el Estado el responsable de garantizar que todas y todos los ciudadanos concluyan la educación básica con las habilidades y competencias de lectoescritura indispensables para su desempeño como ciudadano en la toma de decisiones políticas, en el ámbito laboral, el bienestar personal y el logro de sus objetivos individuales. Es responsabilidad del Estado desarrollar una política educativa que atienda las diferencias y remonte las desigualdades y garantice la inclusión social plena.

Los resultados deficientes en el aprendizaje de lectoescritura en la educación básica a nivel nacional plantean un gran reto, esto es debido a la diversidad regional y cultural de nuestro país y las condiciones de pobreza en las que vive casi 50% de la población². La solución de los problemas de lectoescritura solo es posible con proyectos que tomen en cuenta a todos los actores involucrados en los problemas de enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Se requiere que los proyectos de investigación-incidencia integren todas las voces, que tomen en cuenta los distintos puntos de vista y opiniones de los involucrados en el problema, así como el compromiso para su solución.

Es necesario que las y los sujetos involucrados en el proceso educativo –comunidad, maestras y maestros, autoridades educativas, alumnas y alumnos– trabajen conjuntamente para conocer a fondo los obstáculos que han impedido lograr los objetivos de la enseñanza de la lectoescritura propuestos

² 63.8 millones viven en pobreza de acuerdo con la Cepal (2020).

y desarrollar conocimiento nuevo sobre las necesidades particulares de cada contexto; como también estrategias específicas para remontar los obstáculos y alcanzar los objetivos propuestos. Sin duda, una investigación con estas características implica mucho tiempo y trabajo; sin embargo, seguramente será más rentable invertir tiempo y esfuerzo en encontrar soluciones a los problemas específicos, que la imposición de estrategias que han demostrado ser inapropiadas para los contextos particulares en que se desarrolla la enseñanza en México.

La novedosa inserción del concepto de literacidad en el artículo 3º constitucional, aún plantea el desafío de formar a los profesores en esta nueva perspectiva. El enfoque de literacidades (en plural), vigente, distingue distintas literacidades por oposición al enfoque de déficit sobre analfabetismo, destaca los procesos de lectoescritura desde una lógica psicolingüística. Sin embargo, como se pudo observar en el desarrollo de las reflexiones propuestas por las distintas autoras y autores de este libro, es un tema polémico, y más que defender a ultranza uno u otro concepto (alfabetismo/literacidades), importa entender lo que aporta y obstaculiza cada uno de ellos en la comprensión del complejo problema de la relación entre el manejo eficiente de la lectoescritura y la inclusión social. El problema queda planteado para seguir pensando.

Así mismo, esta discusión no ha permeado desde la academia hasta el nivel de las profesoras y profesores de la educación básica que no han sido formados en este modelo, de manera que la nueva perspectiva implica modificar las perspectivas pedagógicas disciplinares por una visión transdisciplinaria y ampliar la perspectiva que se reduce al ámbito del aula a la integración de las literacidades comunitarias a los procesos formativos de la niñez mexicana.

La reforma de los libros de texto gratuitos (LTG) de 2021 es un ejemplo de trabajo colaborativo horizontal entre la SEP, los profesores e investigadores que respondieron a la convocatoria emitida por la secretaría para la elaboración de los libros de texto de primero, segundo y tercer año de primaria. La Convocatoria 2021 tuvo una amplia participación de la sociedad civil, una experiencia que sin duda valdría la pena repetir para continuar con la Reforma Educativa. A través de ese ejercicio de horizontalidad se recuperaron los conocimientos de los maestros generados por su experiencia en las aulas, al mismo tiempo que la de las y los estudiantes, las madres y los padres de familia, las y los abuelos, así como la de las y los académicos. Conocimientos

diversos en los que se manifestaron puntos de vista distintos y hasta encontrados a los que no hay que temer, sino partir del conflicto como núcleo generador de nuevos conocimientos. En ese espacio se crearon las condiciones para producir un diálogo horizontal entre las partes involucradas en el proceso educativo.

Este nuevo enfoque generó una amplia polémica –y sin duda fructífera– en los medios de comunicación, entre intelectuales y académicos con posiciones ideológicas, políticas y teóricas encontradas. La exposición mediática, más allá del uso político que se hizo de la reforma en el marco del inicio de los procesos electorales de 2024, permitió hacer visible y volver a hablar de un proceso de convocatorias públicas llevado a cabo en su momento, y mostrar de manera amplia y totalmente abierta los resultados alcanzados. Sin duda los nuevos libros de texto son perfectibles, pero la forma de realizar los cambios fue más horizontal, y como se dice popularmente “la forma es el fondo”.

La aplicación de los métodos, formatos, recetas, teorías, generados en otras realidades temporales y geopolíticas distintas a las realidades –también diversas– de las distintas realidades mexicanas, no dieron los resultados esperados. La reforma de los LTG es una experiencia novedosa en la medida en que incluye distintas voces de lxs mexicanxs. Ahora el reto es organizar las voces convocadas para que sean útiles a una misma tarea: que las y los mexicanos se apropien de la lengua como lengua propia y de la lectura y la escritura como herramienta para el ejercicio de su derecho a expresarse en el espacio público. La reforma representa una contribución para cambiar los términos del diálogo en la educación pública de una estructura vertical y unidireccional a un diálogo horizontal que fluya en ambas direcciones.

Los métodos de enseñanza de la lectoescritura han ignorado los saberes que tienen las y los niños cuando ingresan a la escuela. Todas y todos saben hablar en sus propias lenguas maternas y formas de habla de la comunidad de hablantes a la que pertenecen. El primer objetivo de la enseñanza de la lectoescritura es que los niños tomen conciencia de que en la lengua hay un lugar para ellos y que se pueden apropiar de ella como lengua propia, que la lengua es el instrumento para hacer uso de la palabra, del valor que tiene la expresión de sus deseos, sentimientos y opiniones a través de la palabra. El uso de la palabra como un medio para que se valoren a sí mismos y valoren a los demás, a la naturaleza y al resto del mundo. Con el aprendizaje de la lectoescritura, las y los niños

aprenden el valor de la palabra, el sentido que tiene “dar su palabra”, ya que de ese modo ingresan a la vida social como sujetos responsables de sus actos frente a los otros, es decir, su familia, sus amigos, su comunidad y también con los extraños. Poner en el centro de la educación a las niñas y los niños significa valorar y respetar sus lenguas y formas de hablar, su inteligencia y capacidad de aprendizaje, y reconocerlos como sujetos por sus nombres e identidades con la seguridad de que ellos pueden diferir de los nombres que les han sido impuestos y que los estigmatizan, para renombrarse a sí mismos.

El libro da cuenta también del proceso material de la producción editorial, sus principales actores, el proceso de selección y distribución de los materiales de lectura a través de bibliotecas y librerías, su ubicación y la selección que se hace de los materiales de lectura. Las políticas de edición y distribución de libros y diversos materiales de lectura, en sí mismos promueven o impiden la inclusión social, a través del acceso a dichos materiales.

El libro también presenta distintas formas y mecanismos institucionales y sociales de inclusión/exclusión de los sujetos en el sistema escolar según sus condiciones de raza, clase, y género, sobre los que hay que poner especial atención. Los esquemas de evaluación que no consideran las desigualdades sociales y las diferencias culturales como deseables y que favorecen la jerarquización y clasificación, a partir del establecimiento de una de las variantes lingüísticas y culturales, como norma, son mecanismos de exclusión naturalizados. El punto de partida para desarticular dichos mecanismos sería la crítica profunda y sistemática de los dispositivos de evaluación educativa como una de las prácticas institucionalizadas más discriminatorias y excluyentes de las diversidades.

Otro de los factores que es necesario tomar en cuenta para generar políticas de inclusión, consiste en asumir que existe racismo en nuestro país, identificar a las víctimas históricas y revisar críticamente las prácticas y los discursos que constituyen las lógicas del racismo en México. Es necesario identificar las narrativas racistas que reproducen la desigualdad haciéndonos algunas preguntas básicas: ¿Cómo funciona el racismo internalizado en la convivencia escolar?, ¿qué rol tiene el privilegio del color de piel clara en la ascensión de la carrera docente, estudiantil o en la investigación?, ¿qué función tiene la castellanización en los exámenes de ingreso de las universidades? Entre otras muchas posibles.

Otro de los “mitos” obstáculo para la inclusión social es el concepto mismo de “analfabetismo” que estigmatiza las distintas literacidades existentes en nuestro país, al establecer como norma una de las variantes de una de las más de 69 lenguas, con sus múltiples variantes, que se hablan en México. Como propone una de las autoras de esta compilación en el sistema educativo mexicano “es necesario descentralizar el español normativo mexicano, mismo que está vinculado a una identidad blanco-mestiza”, eliminar los criterios de clasificación de las distintas lenguas y sus variantes como “correctas o incorrectas” e incluir una reflexión amplia sobre las distintas literacidades, trabajar con las distintas lenguas, con producción de lectura y escritura de una gran variedad de géneros textuales: como canciones, grafitis, memes, pinturas, animaciones, conversaciones formales e informales (las distintas formas de habla y las señas), además de los textos literarios consagrados.

La política de alfabetización en México ha pasado por distintas etapas con distintos enfoques, desde la política de castellanización que buscaba la homogenización lingüística del país hasta la política de educación intercultural impulsada hace más de veinte años. Sin embargo, la perspectiva multilingüe y multicultural no se ha aplicado cabalmente en todas las aulas –no solo en las escuelas bilingües– donde prevalece la visión científica occidental dominante, sin establecer un diálogo horizontal con los saberes comunitarios. La escuela no ha incorporado la riqueza que representa la diversidad lingüística y cultural de nuestro país con graves consecuencias, ya que las y los estudiantes no solo pierden su lengua materna, sino que tampoco tienen acceso pleno al español. Distintos proyectos semilla buscaron responder a estos retos y contribuir a la revitalización de las lenguas mediante la generación de materiales orales y escritos, en los que los conocimientos propios y científicos entren en diálogo entre sí y con intención comunicativa, que trascienda la tarea escolar y que, de esta forma, involucren a la comunidad.

“Escribe para que te lean” es un proyecto de escritura colectiva que se está realizando en comunidades maya hablantes del estado de Yucatán. La experiencia piloto se realizó en Santa Elena y Dzan en donde crearon colectivamente *El libro de todos*:

un ejercicio de creatividad y reflexividad en donde se sortearon los roles de autores y lectores. Se trata de una aproximación a las historias, las memorias y los

imaginarios de comunidades escolares de dos regiones de Yucatán que se apropiaron de su palabra escrita y hablada hasta compartirla con los demás (Cornejo, véase p. 239 [en este libro]).

Así mismo, el proyecto “Redes de Lectoescritura” busca crear redes horizontales, formadas por nodos en los que participan distintos actores (investigadoras, docentes, estudiantes, organizaciones comunitarias y autoridades locales) de diferentes contextos sociales y culturales. Al interior de cada nodo, el trabajo de colaboración se organiza al rededor de prácticas de lectoescritura en torno a un problema de carácter sociocientífico. El proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa: estrategias pedagógicas para la apropiación de la lectura y la escritura en contextos interculturales e indígenas”, está orientado al fomento de la lectoescritura como estrategia para la inclusión social en comunidades indígenas de los estados de Chiapas, Oaxaca, Puebla y Michoacán hablantes de 5 de las 11 familias lingüísticas en México, 12 agrupaciones lingüísticas y 7 de las 10 lenguas con mayor número de hablantes en México: náhuatl (1 651 958), tseltal (589 144), tsotsil (550 274), Mixteco (526 593), zapoteco (490 845), Ch’ol (254 715) y mazateco (237 212). El proyecto se basa en procesos de aprendizaje compartido entre lxs niñxs, padres y madres de familia y demás miembros de la comunidad en un proceso de construcción colectiva de conocimientos, co-investigación y co-autoría de materiales didácticos, materiales de lectura en sus propias lenguas que recuperen la memoria, los saberes y la cosmovisión de su cultura.

La experiencia del Pronaces de educación incluyó también proyectos dirigidos a comunidades tradicionalmente excluidas como las personas que viven con alguna discapacidad como es el caso de los sordos. Una de las aportaciones más importantes de estos proyectos se refiere a la necesidad de un cambio de perspectiva de la visión medicalizada y deficitaria que excluye y estigmatiza a las personas sordas a una perspectiva de la sordera como una forma de diversidad y a la lengua de señas, en su especificidad material y lingüística, como una de tantas lenguas, y la necesidad de producir materiales didácticos adecuados a la lengua específica, así como condiciones para su inclusión plena en el sistema educativo nacional. Estos casos son experiencias que iluminan el camino a seguir para la inclusión en los distintos niveles de educación, a otras personas con características diferentes como las personas ciegas, entre otras.

SEMBLANZAS

María Alicia Peredo Merlo

aliciaperedo@hotmail.com

Licenciada y maestra en Educación por la UPN. Especialidad en Administración, planeación e investigación educativa y doctorado en Ciencias Sociales de la UdeG. Profesora e Investigadora Titular C y miembro del SNII, nivel II. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Fue Directora de la Red Estatal de Bibliotecas Públicas en Jalisco en la Secretaría de Cultura Jalisco, Jefa del Departamento de Estudios en Educación de la UdeG, Directora regional Occidente en el Conahcyt, Directora de la División de Estudios Económicos y Sociales en la UdeG.

Luisa Irazú López Campos

irazu13@yahoo.com

Es licenciada en Comunicación por la Universidad Iberoamericana, maestra en Mediación Cultural y Doctora en Historia Cultural y Artística, ambas por la Universidad de la Sorbona de París. Ha colaborado como consultora con la Unesco, en temas de Patrimonio Mundial; con el Ministerio de Cultura de España, donde coordinó un programa de educación patrimonial juvenil: Patrimonio Joven; y con la Secretaría de Hacienda y Crédito Público. Su trabajo académico-profesional está basado en intervenir las problemáticas desde lo que llama “soluciones participativas”.

Patricia Rosas Chávez

patricia.rosas@academicos.udg.mx

Es profesora titular de tiempo completo y miembro del SNII. Integrante del Cuerpo Académico en Innovación Educativa y Nuevas Literacidades. Sus líneas de investigación son Literacidad e Innovación Educativa. Ha colaborado con la OCDE y la Secretaría de Educación Pública en proyectos de innovación educativa sobre resultados de aprendizaje, enseñanza móvil, comunidades de aprendizaje digital, competencias, desarrollo de habilidades cognitivas. Actualmente es Directora del Instituto Transdisciplinar en Literacidad de la Universidad de Guadalajara.

Sarah Corona Berkin

corona.berkin@gmail.com

Doctora en Comunicación. Investigadora de la Universidad de Guadalajara, México, y miembro emérito del Sistema Nacional de Investigadores. Ha realizado trabajo en tres campos: 1) Comunicación educativa, escrita y en imágenes; 2) Historia de la fotografía indígena; 3) Educación y ciudadanía en los Libros de Texto Gratuitos. Su experiencia en estos temas la han llevado a proponer métodos dialógicos y horizontales para analizar los problemas epistemológicos y ético-políticos que enfrentan los diferentes tipos de conocimiento social.

Ma. del Carmen de la Peza Casares

cdelapeza@gmail.com

Doctora en Filosofía de la Universidad de Loughborough (Reino Unido) en el área de Comunicación. Es profesora distinguida de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Actualmente trabaja sobre temas de música, cultura y política, políticas de la lengua en México y metodologías de investigación cualitativa y análisis del discurso. Es Investigadora Nacional Emerita del SNII y miembro fundador de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC) desde 1979.

Martha Vergara Fregoso

martha.vergara@academicos.udg.mx

Licenciada en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, maestría del Centro de Estudios de Posgrado de la SEJ y doctorado en la Universidad La Salle de Guadalajara y un Posdoctorado en Metodología de Investigación en Ciencias Sociales, Humanidades y Artes por la Universidad Nacional de Argentina. Es Profesora-Investigadora titular en el Departamento de Estudios Internacionales del CUCSH de la Universidad de Guadalajara. Línea de investigación: Educación y Cultura. Profesora visitante en Massachusetts Institute of Technology (MIT). Miembro del SNII, nivel II.

Rosa Evelia Carpio Domínguez

reve-cad@hotmail.com

Licenciada en Psicología, Maestría en Pedagogía y Doctorado en Educación, Docente e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 111 Guanajuato. Miembro de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (Redmiie), de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (Aidipe), en la Red Iberoamericana de Investigación y Formación de Posgrados (RIIFPE), y Asociado Titular en Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (Comie). Realiza investigación sobre Interculturalidad, Procesos de Formación y Literacidad.

Sofía de la Mora Campos

somoca3@gmail.com

Profesora-investigadora del Departamento de Educación y Comunicación, UAM-Xochimilco. Licenciada en Comunicación Social de la UAM-X y Maestra en Edición, de la UdeG. Es candidata al Doctorado en Educación Funiber-UNINI. Investiga sobre la cultura editorial, análisis y conceptualización, del que se desprenden publicaciones, ponencias, seminarios y talleres. Desde 2011, dirige el proyecto multimedia “Interlínea, cultura editorial” que le da visibilidad a

los actores del libro y la lectura. Obtuvo el reconocimiento al Mérito editorial UNLeer 2022.

Armando Trujillo

atrujillo20@hotmail.com

Maestro en Arqueología por el Centro de Estudios Arqueológicos de El Colegio de Michoacán, A.C., y doctor en Arqueología, Etnología y Prehistoria por la Universidad de París I Panthéon-Sorbonne. Profesor-investigador en El Colegio Mexiquense A.C., bajo el programa de Investigadores por México -Conahcyt. Miembro del SNII, nivel I y de la línea de investigación Estudios Socioespaciales, Investiga sobre ciudades inteligentes y análisis espacial urbano desde una perspectiva de las ciencias sociales espacialmente integradas.

Carmina Vivero Domínguez

carmiluna10@hotmail.com

Doctora en Bibliotecología y Estudios de la Información por la UNAM. Obtuvo mención honorífica de la Maestría en Bibliotecología y Estudios de la Información en la UNAM. Actualmente realiza una estancia posdoctoral en El Colegio Mexiquense con el proyecto La lectura como estrategia de inclusión social en las bibliotecas de los Centros Culturales del Estado de México. Un análisis desde la Bibliotecología y los Estudios de la Información. Forma parte del proyecto de investigación: El ecosistema del libro en el Estado de México: hacia un observatorio de la lectura.

Roberto H. Urrea Sandoval

rob.urra@gmail.com

Licenciado y maestro en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México, investigador de la prensa escrita y sus impactos sociales. Se desempeñó como coordinador de proyectos de alfabetización en Tlaxcala y Puebla,

actualmente tallerista de Educación Popular. Profesor de Historia y Ciencias Sociales, trabaja como maestro de Historia en la Academia de la Danza Mexicana (Inbal). Investigador asociado del proyecto de Conahcyt, El Ecosistema del Libro en el Estado de México: Hacia un Observatorio de la Lectura (2022-2024).

Sebastián Rivera Mir

sebastianriveramir@gmail.com

Profesor investigador en El Colegio Mexiquense. Miembro del SNII, nivel I. En octubre de 2020 apareció su libro Edición y comunismo. Cultura impresa, educación militante y prácticas políticas (México, 1930-1940). Junto con Aimer Granados es coordinador del volumen Prácticas editoriales y cultura impresa entre los intelectuales latinoamericanos en el siglo XX. Actualmente investiga sobre la cultura impresa entre los profesores mexicanos y además coordina un proyecto de investigación, financiado por el Conahcyt, sobre el ecosistema del libro en el Estado de México.

Eloisa Alcocer Vázquez

ealcocer13@gmail.com

Es licenciada en derecho y en literatura latinoamericana por la Universidad Autónoma de Yucatán. Maestra en español en la Universidad de Ohio y doctora en Lengua y Literaturas Hispánicas en la Universidad de California, Santa Bárbara. Profesora en la Facultad de Educación de la UADY donde imparte asignaturas relacionadas con la metodología de enseñanza de lenguas y el desarrollo de la escritura académica. Editora de la Revista Educación y Ciencia. Investiga sobre enseñanza de lengua y literatura, desarrollo de literacidad crítica y competencia lectora. Es miembro del SNII.

Myriam Rebeca Pérez Daniel

mperez@ucol.mx

Profesora e investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Colima. Licenciada en Psicología por el ITESO, especialidad en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía del Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEA, maestra en Comunicación y doctora en Educación por la UdeG. Miembro del SNI. Integrante del Grupo de Trabajo de la Sociedad Interamericana de Psicología “Derechos y Personas con discapacidad y enfermedades raras”, de las Redes de “Producción Horizontal del Conocimiento” del CALAS y de Estudios Interculturales de la Región Centro-Occidente del ANUIES.

Gisela Carlos Fregoso

carlosfregosogisela@hotmail.com

Es doctora en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana; profesora de tiempo completo en el Departamento de Historia en la Universidad de Guadalajara y dirige el seminario “Hacer una puerta donde no la hay: sesiones sobre blanquedad en México y las Américas”. Investiga sobre racismo en contextos de mestizaje, blanqueamiento, antirracismo y en la educación superior. Trabajó en el proyecto Antirracismo Latinoamericano en tiempos post-raciales en la Universidad de Cambridge. Es miembro del Colectivo para Eliminar el Racismo en México (Copera).

Beatriz Nogueira Beltrão

beatrizbeltrao@gmail.com

Es doctora y maestra en Ciencias Sociales de la Universidad de Guadalajara y licenciada en Literatura por el Centro Universitario de Brasilia. Realiza investigación sobre prejuicios lingüísticos y políticas de fomento a la lectoescritura, en el marco del Programa Nacional Estratégico de Educación para la Inclusión, como parte de su estancia posdoctoral. Sus investigaciones se enfocan en el cuerpo como un ámbito central en la producción discursiva;

se interesa, además, por el racismo/sexismo epistémico y las jerarquizaciones del conocimiento en el ámbito de la salud.

Inés Cornejo Portugal

icportugal@hotmail.com

Doctora en Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Profesora e investigadora del Departamento de Comunicación de la División de Comunicación y Diseño de la UAM, unidad Cuajimalpa. Coordinadora el grupo de Investigación Intercultural en la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC) y la Red de Investigadores sobre la problemática indígena. Miembro del SNI, nivel III y sus líneas de estudio son: comunicación intercultural, educación, migración, salud y medios de comunicación en zonas indígenas y campesinas.

Alejandra García Franco

agarcia@cua.uam.mx

Ingeniera Química y doctora en Pedagogía por la UNAM. Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma Metropolitana - Cuajimalpa en el Departamento de Procesos y Tecnología. Pertenece al SNII, nivel II. Ha sido profesora de química de bachillerato y universidad. Editora de la Revista Educación Química y miembro del Consejo Directivo del Programa Adopta un Talento (Pauta, A.C.). Investiga sobre educación en ciencias e interculturalidad, comprensión de los procesos de aprendizaje y formación de profesores.

Alma Adrianna Gómez Galindo

agomez@cinvestav.mx

Profesora e investigadora en el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav) Unidad Monterrey. Maestra de educación infantil, bióloga marina y doctora en didáctica de las

ciencias experimentales por la Universidad Autónoma de Barcelona. Realiza investigación cualitativa sobre procesos de aprendizaje y desarrollo de actividades dialógicas para la educación científica intercultural. Perteneció al GRECI Grupo Red de Educación Científica Intercultural y REDLAD Red Latinoamericana de Investigación en Didáctica de las Ciencias.

Luz Lazos Ramírez

lazos1@gmail.com

Bióloga y doctora en Filosofía de la Ciencia por la UNAM. Maestra en Ciencia, Tecnología y Valores por la Universidad del País Vasco. Docente en la Facultad de Ingeniería de la UNAM y en la maestría en Docencia para la Educación Media Superior (Biología) en la Facultad de Ciencias, UNAM. Desarrolla investigación en enseñanza de la ciencia, en los niveles educación básica secundaria y educación media superior en contextos interculturales. Responsable de proyectos interinstitucionales para la refuncionalización de lenguas indígenas y elaboración de materiales didácticos.

Eurídice Sosa Peinado

sosa.euridice@gmail.com

Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional en el Área Académica de Nuevas Tecnologías y Modelos Alternativos, como integrante del Cuerpo Académico: Subjetividad, Tecnología y Educación. Es licenciada en Sociología en la UNAM, maestra en Innovación Educativa en la Universidad La Salle y Candidata a Doctor en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo de la Interdisciplinariedad de la UNAM/UADc. Coordinó la elaboración del Plan de Educación Indígena en la Fundación de Rigoberta Menchu (1992-1993).

Liliana Valladares Riveroll

lilianavalladares@filos.unam.mx

Doctora y maestra en Filosofía de la Ciencia por la UNAM y maestra en Filosofía, Ciencia y Valores por la Universidad del País Vasco. Profesora de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en el área de Contextos sociales y culturales de la educación. Miembro del SNII, nivel I. Miembro-fundadora del Grupo-Red de Educación Científica Intercultural (GRECI). Investiga sobre educación en ciencias para la interculturalidad; teorías del conocimiento y educación; relaciones educación-ciencia-tecnología-sociedad.

Gustavo Corral Guillé

gustavo.corral@gmail.com

Maestro en Ciencias de la Computación de la UNAM y doctor en Historia de la Ciencia por la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus líneas de investigación se concentran en la historia de la ciencia y la comunicación pública de la ciencia y la tecnología. En los últimos seis años ha colaborado en proyectos de educación intercultural indígena con metodologías inductivas y participativas para elaborar materiales de autoría nativa que plasmen la complejidad que se vive en los territorios indígenas desde la diversidad de sus propios conocimientos y vivencias.

Ulrike Keyser

ulikeyser@hotmail.com

Licenciada y maestra en Antropología Social por la Universidad de Göttingen, Alemania, y Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México. Docente e investigadora de la UPN en Zamora, Mich. Miembro de la Red de Educación Inductiva Intercultural (Rediin) investiga sobre educación en contextos indígenas e interculturales y las relaciones de poder que la caracterizan. En lo particular, se ha dedicado a la formación de docentes

y a estudiar formas de educación comunitaria y aprendizaje en colaboración. Miembro del SNII, nivel I.

Erica González Apodaca

ericagonzalez@ciesas.edu.mx

Investigadora del CIESAS. Doctora en Ciencias Antropológicas de la UAM; Posdoctorado en el DIE-CINVESTAV. Pertenece al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), a la Red de Educación Inductiva Intercultural (Rediin), al Colegio de Estudios en Antropología Social (CEAS) y al GT CLACSO “Educación e Interculturalidad”. Es miembro del SNII, nivel II. Premio Fray Bernardino de Sahagún (INAH), beca para Mujeres en las Humanidades de la AMC. Investiga sobre educación superior y pueblos indígenas, etnicidad política y educación superior intercultural y comunitaria.

Waltraud Martínez Olvera

miss.martinez.iex@hotmail.com

Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos por la Universidad Veracruzana. Investigadora Candidata del Sistema Nacional de Investigadores y miembro del Padrón Veracruzano de Investigadores COVEICYDET. Líneas de investigación: comprensión lectora en lenguas maternas y segundas lenguas; memoria operativa; entornos digitales de aprendizaje. Publicaciones: Uso del modelo de aprendizaje invertido en un bachillerato público. Memoria operativa y lectura comprensiva: medición con pruebas de amplitud lectora y tipo cloze en ámbitos pre y universitarios.

Darlene González Miy
miy.darlene@gmail.com

Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos por la Universidad Veracruzana. Sus líneas de investigación se centran en los modelos tecno pedagógicos para el aprendizaje y los ambientes educativos mediados por tecnología, así como en el aprendizaje de lenguas. En el Gobierno del Estado de Veracruz contribuyó en un proyecto para la formación de modelos lingüísticos para sordos como vía de inclusión social. Actualmente realiza un postdoctorado en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California.

Itzel Moreno Vite
imorenovite@gmail.com

Investigadora hipoacústica. Miembro de la Comunidad Sorda. Maestra y Doctora en Investigación por la Universidad de Barcelona. Posdoctorada en Investigación por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo con tres estancias en la Universidad de Jyväskylä, Finlandia, Beca Conahcyt. Premio JCCC2016-REDEMPRENDIA, en las Jornadas de Cooperación Conahcyt-Catalunya, otorgada por tesis doctoral. Participa como activistas a favor de su Comunidad. Ha colaborado en distintas Iniciativas como la del Observatorio Regulador de la Lengua de Señas Mexicana.

Silvia Berenice Fajardo Flores
medusa@ucol.mx

Ingeniera en Sistemas Computacionales por el Instituto Tecnológico de Colima, maestra en Tecnologías de Información por la Monash University, Australia, y Doctora en Ciencias Computacionales por la Université Paris Vincennes-Saint-Denis, Francia. Es Profesora e investigadora de la Facultad de Telemática de la Universidad de Colima. Es integrante del del Comité

Latinoamericano de la ACM SIGCHI. Trabaja sobre interacción humano-computadora, accesibilidad digital, usabilidad y tecnología educativa para la inclusión. Pertenece al SNII.

Laura Sanelly Gaytán Lugo

laura@ucol.mx

Profesora investigadora de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad de Colima. Doctora en Tecnologías de la Información de la UdeG. Realiza investigación sobre Interacción Humano-Computadora, juegos serios, accesibilidad, computación social y tecnologías educativas. Es Copresidenta del Comité Latinoamericano de la ACM SIGCHI y Secretaria de la Asociación Mexicana de Interacción Humano-Computadora (AMexIHC). Miembro del SNII y del Comité Ejecutivo de la Association for Computing Machinery's Council on Women in Computing (ACM-W) en Norteamérica.

María de Jesús Andrade Flores

mandradeflores8@gmail.com

Es licenciada en Pedagogía y en Educación Media especializada en audición y lenguaje por la Universidad de Colima, y pasante de la Maestría en comunicación y tecnología educativa. Tiene la certificación en interpretación de Lengua de Señas Mexicana (LSM). Coordinadora del Bachillerato no escolarizado para estudiantes con discapacidad del CBTiS 19 en Colima. Docente de educación inclusiva en el Instituto Superior de Educación Normal de Colima (ISENCO) e imparte cursos sobre LSM en diversas instituciones y dependencias. Es Presidenta del patronato Inclusión Un Mundo Posible I.A.P.

Ma. del Rosario García García

ma.rosario.garcia55@gmail.com

Trabajó 30 años en el H. Ayuntamiento de Manzanillo, desde 1986 hasta su jubilación. Activista por la defensa de los Derechos Humanos de la comunidad Sorda, en 2006 fundó la Asociación Manzanillense de Apoyo a Sordos, I.A.P., que ha contribuido a la integración educativa, social y laboral de la comunidad Sorda. Es madre de una joven con discapacidad auditiva, una de las primeras peronas Sordas en ser admitida en una universidad escolarizada. Ha participado en foros, cursos y talleres de Lengua de Señas Mexicana. Ha recibido numerosos reconocimientos a su labor como activista.

Inclusión y horizontalidad en la lectoescritura es el resultado parcial del Programa Nacional Estratégico (Pronaces) de Educación, proceso que se encuentra en curso y que está dirigido a la comunidad académica para promover la elaboración de propuestas de proyectos de investigación e incidencia, orientados al fomento de la lectoescritura como estrategia para la inclusión social. En esta obra, el Comité Ejecutivo a cargo de la organización e impulso del Pronaces hace un alto en el camino para reflexionar sobre los primeros pasos en la transformación estructural de una política pública orientada a realizar investigación educativa con incidencia social que promueva cambios estructurales en materia de educación en el país y los retos que esto implica. Con ella, se busca entender, cubrir y/o resolver las necesidades y carencias de la enseñanza de la lectoescritura por medio de la participación horizontal de los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El libro que aquí se presenta, es resultado de un esfuerzo colectivo de incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a partir de la crítica de algunas características del modelo vigente y la emergencia de políticas y prácticas de investigación-incidencia en la enseñanza de la lectoescritura en México.



UAM-978-607-28-3288-6



9 786072 832886

FIDES-978-607-5901-29-9



9 786075 901299