

# Aportes y herramientas teóricas para pensar la lectura y la escritura en el campo de la educación intercultural

## Contributions and theoretical tools to think about reading and writing in the field of intercultural education

Ignacio Muñoz Silva

Universidad Nacional Autónoma de México

---

### RESUMEN

El presente texto expone algunos conceptos y herramientas teóricas que permiten describir y analizar el papel de la lectura y la escritura en el campo de la educación intercultural mexicana. Esto como parte de un avance en un proyecto de investigación que busca conocer las prácticas de lectura y escritura de estudiantes jóvenes de un Bachillerato. Primero se describe la fase de castellanización y sus políticas lingüísticas y educativas. Posterior a eso, se recuperan algunos conceptos de Mijaíl Bajtín para explicar el desarrollo de la cultura escrita y plantear una perspectiva sociocultural del lenguaje. Después, se introducen algunos términos de los Nuevos Estudios de Literacidad, como *literacidad* y *práctica letrada*, que resultan pertinentes para el tema. Por último, a partir de lo desarrollado, se plantea una reflexión respecto de los desafíos de la educación intercultural en México y una mirada crítica a la enseñanza de la lectura y la escritura.

---

Contacto:  
nachomunoz33@gmail.com

---

**Palabras clave:** lectura, escritura, educación intercultural, literacidad, práctica letrada

#### ABSTRACT

This text exposes some concepts and theoretical tools that allow us to describe and analyze the role of reading and writing in the field of Mexican intercultural education. This as part of an advance in a research project whose main objective is to know the reading and writing practices of young students at a high school. First, the initial stage of ‘castellanización’ and its linguistic and educational policies are described. After that, some concepts of Mikhail Bakhtin are recovered to explain the development of written culture and propose a sociocultural perspective of language. Afterwards, some terms of the New Literacy Studies, as *literacy* and *literacy practice*, that are relevant to the topic are introduced. Finally, based on what has been developed, a reflection is proposed regarding the challenges of intercultural education in Mexico and a critical look at the teaching of reading and writing

**Key words:** reading, writing, intercultural education, literacy, literacy practice

---

## INTRODUCCIÓN

Este artículo se enmarca en un proyecto de investigación cuyo objetivo es conocer las prácticas de lectura y escritura de estudiantes jóvenes del Bachillerato Integral Comunitario de Teotitlán del Valle, ubicado en el estado de Oaxaca, México. Existen distintas maneras de aproximarse a la lectura y la escritura como objetos de estudio, por lo que es importante definir una perspectiva teórica y metodológica coherente con la problemática planteada y el referente empírico elegido. En el caso del presente estudio, esta definición ha implicado el desafío de buscar miradas pertinentes al contexto educativo intercultural de Latinoamérica y México. La cultura escrita

en nuestro continente ha tenido un desarrollo plural y complejo que exige ampliar y enriquecer las herramientas teóricas para abordarla.

Lectura y escritura suelen describirse como instrumentos transparentes y exclusivamente destinados a la transmisión de información. Sin embargo, desde hace tiempo existen autores que plantean una mirada crítica de estas actividades intentando desentrañar sus complejidades implícitas. Para ilustrar este punto, es pertinente citar al antropólogo Claude Lévi-Strauss (1970), quien en su libro *Tristes trópicos* relata una experiencia que vive con la cultura Nambiquara en la que el jefe del grupo, al observar al francés tomar notas constantemente, comienza a trazar líneas sin sentido en un papel, simulando escribir y aprovechando el asombro de los demás. Para Lévi-Strauss, esta es una muestra de la estrecha relación entre escritura y autoridad: “con vistas a un fin sociológico más que intelectual. No se trataba de conocer, de retener o comprender, sino de acrecentar el prestigio y la autoridad de un individuo –o de una función– a expensas de otro” (p. 322). Un producto intelectual se convierte en una tecnología de dominación. Se cuestiona entonces, a la escritura (y por añadidura a la lectura), en cuanto a su capacidad como instrumento para relacionarse con el otro: “se reduce a un medio para reforzar, justificar o disimular el otro” (p. 324).

El problema planteado por Lévi-Strauss no sirve como cierre de alguna discusión, sino más bien como una apertura, como una provocación para remover algunas ideas que parecen estar instaladas con fuerza en ciertos discursos sobre el lenguaje y la escritura. La observación del autor alude a un hecho puntual que permite descentrar la mirada y admitir otras posibilidades, otras aproximaciones. Algo similar propone Antonio Cornejo Polar (2003) al analizar una serie de textos latinoamericanos que van desde las crónicas de conquista incaicas hasta la poesía vanguardista de César Vallejo en su libro *Escribir en el aire*. El punto de partida de la obra se sitúa en el encuentro de Cajamarca, ese famoso episodio en el que Atahualpa, el emperador inca, desprecia la Biblia que le ofrece el sacerdote español, porque de ella no puede escuchar nada: “la incomunicación absoluta con

que comienza un diálogo tan duradero, que llega hasta hoy, como traumático” (p. 30). A partir de ahí, “la escritura ingresa en los Andes (y en Latinoamérica) no tanto como un sistema de comunicación, sino dentro del horizonte del orden y la autoridad, casi como si su único significado posible fuera el Poder” (p. 41). Una vez más, la escritura es concebida como una técnica opaca y fuertemente relacionada con el poder. Esto se acentúa con el violento choque que se produce entre una cultura letrada y una oral. Sin embargo, después de este quiebre fundacional, la oralidad y la escritura no permanecerán separadas ni ajenas, es más, “entre una y otra hay una ancha y complicada franja de interacciones” (p. 19), por lo que es posible encontrar una serie de producciones escritas que dan cuenta de esta imbricación tan compleja.

La llegada de la escritura a América representa un conflicto y una imposición. No obstante, la historia no se cierra ahí. El desafío, entonces, consiste en poder observar esta “ancha y complicada franja” que se abre, en contar con una perspectiva que no la restrinja ni uniforme, sino que más bien permita visualizar su complejidad y diversidad. Un enfoque que pueda dar cuenta de la imposición lingüística que se configura desde instituciones y círculos oficiales, pero que al mismo tiempo constata la pluralidad permanente que se dispersa y escapa a estas limitaciones. En esa línea, para los propósitos del proyecto de investigación mencionado, puede resultar más productivo no pensar la lectura y la escritura como habilidades neutras, homogéneas e independientes del territorio en el que tienen lugar, sino más bien como productos y prácticas culturales situadas, dinámicas y heterogéneas. Por lo tanto, se presentarán en este texto algunos aportes y conceptos que han ayudado a indagar respecto de la lectura y la escritura en el ámbito de la educación intercultural.

## CASTELLANIZACIÓN, UNIFICACIÓN LINGÜÍSTICA Y ALFABETIZACIÓN

En primer lugar, es importante delinear un breve panorama histórico que permita comprender el papel que han desempeñado la lectura y la escritura en la educación intercultural en México. Una primera entrada a este ámbito se puede encontrar en la propuesta de Gallardo, quien en su texto *Panorama mínimo sobre la historia de la EIB en México* (2018) distingue cuatro periodos o momentos que dan cuenta de la evolución de la relación entre el Estado y los pueblos indígenas. La primera de esas fases corresponde al desarrollo de una política de castellanización que tenía como finalidad “integrar social y culturalmente a los pueblos indígenas dentro de la sociedad mexicana, mediante un proceso de aculturación y homogeneización” (p. 2).

De acuerdo a distintos autores (Amador, 1985; González, 2012; Hernández Zamora, 2009; López, 2001; Martínez, 2016), esta fase de castellanización se traduce en discursos y políticas que tienen la unificación nacional como referente. Este objetivo implica establecer una división entre la lengua española y las lenguas indígenas, nombradas muchas veces como “lenguas vernáculas”. Estas últimas, en el espacio político y educativo, son menospreciadas, ya sea como un obstáculo para la propagación del español o como un mero instrumento funcional a la enseñanza del idioma castellano. El proceso de unificación lingüística atraviesa el siglo XIX y los años posrevolucionarios del siglo XX: “el problema lingüístico era la base del problema nacional de socialización, la unidad nacional de México dependía de una lengua común, así lo entendieron los primeros gobernantes posrevolucionarios que proponían un nacionalismo identitario” (González, p. 99). En esa línea, la promoción educativa de la lengua española se vincula directamente con campañas de alfabetización asociadas a la enseñanza de la lectoescritura. De este modo, la expansión del español por México y el continente latinoamericano también implica la imposición de una cultura escrita

específica con sus determinadas prácticas, mientras que, de manera simultánea, se marginan las lenguas indígenas y sus usos relacionados.

El momento de castellanización, como proyecto político y educativo, llega a su fin durante los años setenta del siglo XX, con el surgimiento de las políticas de educación bilingüe y bicultural. Sin embargo, muchas de sus prácticas y discursos continúan vigentes y se pueden observar sus efectos en ciertas prácticas escolares (Bastiani et al., 2012; Cruz, 2011). De ahí lo relevante del desafío de buscar herramientas teóricas que permitan elaborar una lectura de los procesos de desarrollo de la cultura escrita en el ámbito de la educación intercultural en México.

## HETEROGLOSIA, FUERZAS CENTRÍPETAS Y CENTRÍFUGAS DEL LENGUAJE Y GÉNEROS DISCURSIVOS

Un paso fundamental para indagar respecto de este tema consiste en contar con un enfoque adecuado, que amplíe y complejice la visión del lenguaje, frecuentemente considerado como un sistema abstracto y aislado. Para esto, resulta pertinente rescatar algunas ideas del filósofo ruso Mijaíl Bajtín, quien desarrolló valiosas reflexiones en torno al lenguaje y su estrecha relación con la cultura. Sus propuestas pueden constituir un significativo aporte para comprender mejor la trayectoria de la cultura escrita en México y abrir una discusión relevante para el presente proyecto. Si bien Bajtín es más conocido por sus trabajos vinculados a la teoría literaria, muchas de sus categorías se enmarcan en una reflexión más amplia, que atraviesa planos como la estética, la filosofía del lenguaje, la ética y la antropología filosófica (Bajtín, 2015).

Precisamente, se recuperan primero algunas ideas que Bajtín introduce en un ensayo sobre la novela que resultan muy relevantes para el tema que estamos tratando. En este texto, el filósofo ruso busca definir la especificidad estilística de la prosa novelesca, aunque

para lograr este objetivo desarrolla una reflexión más amplia respecto del lenguaje y las fuerzas que lo tensionan. De este modo, el autor comienza criticando la estilística y la lingüística dominantes de su época, las cuales no han sido capaces de captar los rasgos distintivos del género novelesco, puesto que mantienen una visión muy estrecha y limitada del lenguaje. Para Bajtín, la novela es un fenómeno lingüístico complejo que realiza una “estratificación interna de una lengua nacional en dialectos sociales, en grupos, argots profesionales, lenguajes de género; lenguajes de generaciones, de edades, de corrientes; lenguajes de autoridades, de círculos y modas pasajeros” (1989, p. 81). La interrelación que se da entre estos múltiples dialectos y lenguajes es definida como *heteroglosia*<sup>1</sup> y resulta fundamental no solo para comprender los aspectos específicos de un género literario, sino también para explicar al lenguaje como una realidad dinámica y diversa.

De acuerdo a Bajtín, las disciplinas literarias y lingüísticas predominantes no lograron explicar la novela porque sus categorías son el producto de una visión ideológica enmarcada dentro de lo que él denomina “*las fuerzas de unificación y centralización del universo ideológico verbal*” (p. 88). Estas *fuerzas centrípetas* se materializan en la imposición de un lenguaje único, “un núcleo lingüístico duro y estable del lenguaje literario oficial, reconocido, o defienden el lenguaje ya formado de la presión creciente de la heteroglosia” (p. 88). Por lo tanto, la imposición de un lenguaje único como referente implica la eliminación o marginación de todas las otras lenguas y voces presentes, forzadas a ser desplazadas del centro, invisibles para su estudio. Sin embargo, el autor advierte que, de manera simultánea, existen unas fuerzas centrífugas que actúan en un sentido opuesto, generando una multiplicidad de lenguas y dialectos que se desarrollan en la periferia de los círculos oficiales. La estilística y la lingüística, “nacidas y formadas

1 La traducción de la edición de Taurus (1989) usa el concepto de “plurilingüismo”. Sin embargo, optaré por seguir la recomendación de la doctora Tatiana Bubnova, quien aconseja la utilización de “heteroglosia” como un término más preciso y ajustado al texto original (2015).

en la corriente de las tendencias centralizadoras de la vida de la lengua, han ignorado esa heteroglosia dialogizada, que daba forma a las *fuerzas centrífugas* de la vida de la lengua” (p. 91).

Como se había afirmado antes, las ideas planteadas por Bajtín exceden el campo de lo literario y permiten abrir una reflexión en torno al lenguaje y su desarrollo histórico. De este modo, es posible volver a observar el ya descrito momento de castellanización que se vivió en México, con sus políticas y discursos en el ámbito educativo, como una fase en la que predominó una fuerza centralizadora que buscó imponer un lenguaje único y anular la existencia de la pluralidad de lenguas y dialectos existentes. Sin embargo, de acuerdo al autor ruso, es importante recordar que la fuerza centrífuga sigue operando, aunque quizás de una manera más marginal. De todos modos, es evidente que, a pesar de los procesos unificadores predominantes, persiste la existencia de una heteroglosia manifestada no solo en una pluralidad de lenguas, sino también en las múltiples y complejas interrelaciones que se construyen entre la lengua oficial y los diversos dialectos y usos alejados del plano central.

En esta misma línea, las reflexiones desarrolladas por el autor en su ensayo “Problema de los géneros discursivos” (2012) ofrecen algunas herramientas conceptuales adicionales para abordar la compleja interacción heteroglósica e incluso vincularla con temáticas como la educación y el aprendizaje. Al hacer la distinción entre oración y enunciado, Bajtín concibe este último como la unidad concreta de la comunicación discursiva, en oposición a la primera, que representa una unidad gramatical y abstracta. A partir de ahí, la dimensión social de los enunciados se expresa en la idea de géneros discursivos, entendidos estos como configuraciones específicas de enunciados que corresponden a esferas determinadas de la actividad humana. Las personas siempre se expresan en géneros, incluso aunque no sean conscientes de ello, ya que “no los conocemos por los diccionarios y manuales de gramática, sino por los enunciados concretos que escuchamos y reproducimos en la comunicación discursiva efectiva con las personas que nos rodean” (p. 265).



La interacción con enunciados ajenos, entonces, es lo que les permite a los hablantes adquirir y ampliar su repertorio genérico. Es en la comunicación con los otros, en el intercambio verbal cotidiano, situado en un espacio y en un tiempo, en el cual los sujetos aprenden y aprehenden la lengua. Esta interacción obviamente está mediada y regulada por ciertas instituciones que configuran el desarrollo lingüístico y determinan el prestigio de ciertas formas por sobre otras. En otras palabras, el desarrollo de los géneros también está determinado por la tensión permanente entre las fuerzas centrípetas y centrífugas del lenguaje. “Los cambios históricos en los estilos de la lengua”, dice Bajtín, “están indisolublemente vinculados a los cambios de los géneros discursivos” (p. 250), ya que estos últimos “son correas de transmisión entre la historia de la sociedad y la historia de la lengua” (p. 251). Estas ideas permiten comprender que la posición que ocupa cierto “lenguaje oficial” (o escolar) en un momento dado es producto de un proceso histórico y social, y no corresponde a una regla natural e inamovible. Esta operación posibilita ampliar la estrecha mirada cognitiva sobre el lenguaje en la escuela y situar las habilidades lingüísticas en contextos específicos, aplicadas en géneros discursivos concretos.

## LOS NUEVOS ESTUDIOS DE LITERACIDAD

Las ideas de Bajtín permiten ampliar la mirada respecto del lenguaje en general y la lectoescritura en particular y pensarlos como fenómenos sociales y culturales, permeados por los contextos en que se desarrollan. En esa línea, se acude a referentes teóricos que proponen una perspectiva coherente en el campo de las Ciencias Sociales. Se trata de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), un campo que surge en el ámbito anglosajón durante los años ochenta, con la publicación de distintas investigaciones que coincidían en cuestionar el paradigma evolucionista que predominaba en aquel entonces, el cual vinculaba la escritura con una serie de habilidades psicológicas y descontextualizadas

que explicaban la superioridad de la cultura escrita. De este modo, mediante distintos estudios de carácter etnográfico y situados en diferentes latitudes, los autores de esta nueva corriente demuestran que en realidad cada cultura interactúa de manera distinta con las tecnologías escritas, produciendo una multiplicidad de usos que no puede encasillarse de manera uniforme.

Con este giro, se abre un camino para pensar la lectura y la escritura desde una perspectiva sociocultural y crítica. Esta corriente se expande y emergen más trabajos que adoptan su mirada y dan cuenta de las múltiples prácticas de lectura y escritura en distintos contextos culturales. Hernández Zamora (2019) propone cuatro ideas claves presentes en los NEL: el rechazo a la división entre oralidad y escritura, la distinción entre un modelo autónomo y uno ideológico de literacidad, la inseparabilidad entre prácticas y discursos, y la presencia de asimetrías de poder entre las literacidades. Se expondrán a continuación algunos conceptos que pueden aportar al ámbito de la educación intercultural y que han sido fundamentales para la delineación de la perspectiva teórica del proyecto de investigación.

## LITERACIDAD Y PRÁCTICA LETRADA

En primer lugar, de acuerdo con Virginia Zavala (2004), se propone el término de *literacidad* para referirse tanto a la lectura y la escritura como “una tecnología que está siempre inmersa en procesos sociales y discursivos, y que representa la práctica de lo letrado no solo en programas escolares sino en cualquier contexto sociocultural” (p. 10). La literacidad se entiende, entonces, como un conjunto de prácticas sociales ligadas a la cultura escrita. Este término, además, surge como respuesta al concepto de *alfabetización*, el cual resulta insuficiente en el contexto latinoamericano para abarcar la diversidad de lecturas y escrituras presentes.

Asimismo, uno de los términos fundamentales recuperados de los NEL es el de *práctica letrada*, a veces también mencionado como

*práctica de literacidad* o *práctica de la cultura escrita*. De acuerdo a Barton y Hamilton (2004), “cuando hablamos acerca de prácticas, entonces, no se trata simplemente de escoger superficialmente una palabra específica, sino de tomar en cuenta las posibilidades que esta perspectiva ofrece a una nueva comprensión teórica de la literacidad” (p. 112). En esa línea, la noción de práctica letrada alude, por una parte, a los procesos sociales que se desarrollan en eventos concretos, mediados por textos, en los que participan distintas personas. Y, por otra parte, este concepto también abarca los valores, actitudes y conceptualizaciones que los participantes puedan tener respecto de la lectura y la escritura (Barton y Hamilton, 2004; Street, 2004). De una manera más sencilla, Zavala las define como “maneras de leer y escribir” (2009, p. 26). Además, es importante señalar que estas prácticas se encuentran sujetas a las relaciones de poder, por lo que las instituciones dominantes les dan mayor visibilidad e importancia a unas por sobre otras (Barton y Hamilton, 2004).

## MODELO AUTÓNOMO Y MODELO IDEOLÓGICO

Respecto de lo último, Street (2004) propone una distinción entre dos modelos de literacidad: *modelo autónomo* y *modelo ideológico*. Esta diferenciación, de acuerdo al autor, permitiría develar la supuesta neutralidad de las prácticas letradas y observar cómo se vinculan con las estructuras de poder de la sociedad. Por lo tanto, estos dos modelos pueden ser pertinentes para analizar las políticas de lectura y escritura en el ámbito educativo mexicano, a la luz de lo que ya se ha expuesto.

En primer lugar, el modelo autónomo se entiende como aquel que es utilizado por distintos autores para presentar la literacidad “en términos técnicos, tratándola como independiente del contexto social: una variable autónoma cuyas consecuencias para la sociedad y para la cognición pueden derivarse de su carácter intrínseco” (p. 85). La lectura y la escritura son concebidas como una serie de

habilidades neutrales, que además les confieren a los sujetos letrados una posición de privilegio por sobre el resto. De acuerdo a Street, este modelo promueve y reproduce estereotipos etnocéntricos, basados en la división entre sociedades “modernas” y “tradicionales”.

En segundo lugar, Street propone el modelo ideológico como una respuesta al modelo autónomo y sus supuestos. Este modelo implica entender y hacer visible la estrecha relación entre las prácticas letradas y el poder. Las prácticas letradas pueden reproducir o cuestionar los patrones de poder que se articulan en un contexto social determinado. Por lo tanto, se entiende la ideología como “el punto de tensión entre, por una parte, autoridad y poder y, por otra, resistencia y creatividad” (p. 89). Así, la literacidad deja de ser una “tecnología neutral” y se concibe como un conjunto de prácticas “saturadas de ideología” (p. 90). Es importante mencionar que Street no pretende excluir los rasgos cognitivos de la lectura y la escritura, los cuales son importantes y han sido estudiados ampliamente, sino que se trata de entender estos aspectos de manera contextualizada, al reconocerlos insertos en una cultura y en una red de relaciones de poder determinada.

## LITERACIDAD, ESCUELA E INTERCULTURALIDAD

A continuación, se intentará vincular las temáticas planteadas con el ámbito de la educación intercultural, integrando algunas de las ideas ya expuestas. En primer lugar, es interesante aludir a algunas reflexiones que otro autor importante de los NEL, James Paul Gee (2004), elabora a partir de una revisión del trabajo de Heath (1983) sobre las literacidades de tres comunidades estadounidenses con distintas características sociales y culturales. A partir de esa lectura, Gee apunta las brechas educativas que se presentan entre aquellos niños que ya pertenecen a una cultura hegemónica, por lo que su trayectoria escolar no implica grandes diferencias con las prácticas que ya han desarrollado en su entorno familiar, y aquellos niños pertenecientes a culturas marginadas, que deberán adoptar prácticas que les son

completamente ajenas y que además implicarán un cambio radical en sus identidades. “Aquí hay una paradoja profunda”, dice el autor, “y no hay una forma de alterarla, a menos que se cambie nuestra estructura social jerárquica y los sistemas educativos que –de modo general– la perpetúan” (pp. 48-49). Ante la imposibilidad de este cambio, Gee cierra su reflexión aludiendo a la importante responsabilidad que recae en los maestros de inglés, cuya función en realidad no sería instruir sobre esta lengua o su gramática, sino enseñar una serie de prácticas letradas hegemónicas y su correspondiente visión de mundo.

La reflexión anterior sirve como provocación para trasladar el problema planteado al campo de la educación intercultural. Como ya se expuso, el desarrollo de la educación lingüística en México se ha caracterizado por el predominio de una *fuerza centrípeta*, traducida en un proyecto de unificación nacional y lingüística que resultó en la imposición de un lenguaje único. Este lenguaje único no corresponde exactamente al idioma español, sino que más bien consiste en un conjunto limitado de prácticas letradas asociadas a una tecnología específica. Por este motivo, si bien se han reconocido los avances de las políticas posteriores de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), algunas miradas todavía plantean la existencia de desafíos importantes respecto de la apropiación de la lengua escrita por parte de las comunidades indígenas (López, 2001; Hernández-Zamora, 2019; Zavala, 2011).

En esa línea, López (2001) advierte que la EIB como proyecto es algo más amplio que la enseñanza de lenguas distintas y que “está destinada a generar una transformación radical del sistema educativo en contextos en los cuales el recurso de la lengua propia da pie a una verdadera innovación en los modos de aprender y enseñar” (p. 8). Por este motivo, en el último tiempo ha surgido la demanda por una “interculturalidad para todos”. Sin embargo, una de las tensiones actuales de la educación intercultural en la región es que sigue siendo pensada solamente para los pueblos indígenas o afrodescendientes, lo que termina por provocar una mera coexistencia sin convivencia (López, 2021). De este modo, una transformación radical del sistema

educativo, como la que proyecta López y mira con distancia Gee, exigiría una convivencia manifestada en un diálogo entre culturas. De acuerdo a Panikkar (1995), “el auténtico encuentro entre culturas ocurre no necesariamente a mitad de camino, pero sí ciertamente fuera del terreno propio de ambas” (p. 18). El diálogo transformador implica una conciencia crítica respecto del mito que engloba la cultura propia, haciendo visible el lugar desde donde se enuncia.

Una educación intercultural transformadora y para todos exige necesariamente cuestionar la existencia de un modelo autónomo y neutro, y reconocer la presencia de un modelo ideológico que impone y naturaliza una literacidad determinada, y a la vez margina un complejo y diverso ecosistema de prácticas de literacidad que resisten hasta hoy. En esa línea se pueden valorar las investigaciones de distintos autores (Hernández Zamora, 2019; Jiménez, 2009; Kalman, 2003, 2004; Rockwell, 2001) que, desde una perspectiva afín a los NEL, han empleado sus herramientas conceptuales y metodológicas para dar cuenta de la diversidad de prácticas que se desarrollan en comunidades indígenas y marginadas, a pesar de su escasa valoración por parte del sistema escolar formal.

## REFERENCIAS

- Amador, M. (1985). *El papel de la castellanización en la educación indígena* [tesina de licenciatura en Pedagogía, UNAM].
- Bajtín, M. (1989). *La palabra en la novela. Teoría y estética de la novela*. Taurus.
- Bajtín, M. (2012). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 245-290). Siglo XXI.
- Bajtín, M. (2015) *Yo también soy* (trad. de T. Bubnova). Ediciones Godot.

- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. Los nuevos estudios de literacidad. En P. Ames, M. Niño-Murcia, & V. Zavala (Ed.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-140). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bastiani, J., Ruiz-Montoya, L., Estrada, E., Cruz, T. y Aparicio, J. (2012). Política educativa indígena. Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas. *Perfiles Educativos*, 24(135), 8-25. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.135.29163>
- Cornejo Polar, A. (2003). *Escribir en el aire: ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. CELACP.
- Cruz, O. (2011). La castellanización y negación de la lengua materna en la escuela intercultural en Chiapas. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 9(2), 30-42. <https://doi.org/10.29043/liminar.v9i2.46>
- González, A. (2012). La política lingüística en México entre Independencia y Revolución (1810-1910) (pp. 91-101). En P. Botta, A. Garribba, Ma. L. Cerrón Puga y D. Vaccari, *Rumbos del hispanismo en el umbral del cincuentenario de la AIH* (vol. 8). Bagatto Libri.
- Gallardo, A. L. (2018). *Panorama mínimo de la EIB en México*. Mimeo.
- Gee, J. (2004). Oralidad y literacidad: de “El pensamiento salvaje” a “Ways with Words”. Los Nuevos Estudios de Literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-56). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hernández Zamora, G. (2009). Neocolonialismo y políticas de representación: la creación histórica y presente del analfabetismo en México y Estados Unidos. *Lectura y Vida* 30(1), 30-43. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n1/30\\_01\\_Hernandez.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n1/30_01_Hernandez.pdf)
- Hernández Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura* 24(2), 363-386. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>
- Jiménez, A. (2009). *Sociedad civil y literacidad: una mirada intercultural* [tesis de maestría en Investigación Educativa, Universidad Veracruzana]. Repositorio institucional UV. <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/42084>
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17).
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra*. Siglo XXI.
- Lévi-Strauss, C. (1970). *Tristes trópicos*. EUDEBA.
- López, L. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. *Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- López, L. (2021, 17 de marzo). Apreciaciones preliminares sobre la educación intercultural en América Latina [conferencia en video]. *Seminario de Educación e Interculturalidad*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Superior de la UNAM. <https://youtu.be/pCrDBhrg2R0>
- Martínez, E. (2016). La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías [ponencia]. *XI Congreso de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.



- Panikkar, R. (1995). Filosofía y cultura: una relación problemática [ponencia inaugural]. *1er Congreso Internacional sobre Educación Intercultural*. UNAM.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 11-26. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100002>
- Street, B. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En P. Ames, M. Niño-Murcia y V. Zavala (Ed.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-107). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2004). Introducción. En P. Ames, M. Niño-Murcia y V. Zavala (Ed.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 7-20). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-25). Paidós.
- Zavala, V. (2011). Deconstruyendo la educación intercultural bilingüe: los aportes de la sociolingüística crítica. En S. Frisancho, M. T. Moreno, P. Ruiz Bravo y V. Zavala (Eds.), *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*. Fondo Editorial de la PUCP.

Fecha de recepción: 2 de mayo de 2022

Fecha de aceptación: 25 de mayo de 2022

