

# 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

- Cheuk Yi, 27.06.2018

- Gerald, 18.07.2018

- Jennifer, 18.06.2018

- Marco, 22.06.2018

# **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](http://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

**IV**  
**PRÁCTICAS EDUCATIVAS**  
**PARA LA INCLUSIÓN**

## 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.<sup>1</sup>

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

---

<sup>1</sup> 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 semilla<sup>2</sup> 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.

<sup>2</sup> 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 social<sup>3</sup>.

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

---

<sup>3</sup> 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 lenguas<sup>4</sup>. 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

---

<sup>4</sup> 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](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 insuñisas. 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](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](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>

**I**nclusión 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