



PRÓLOGO

La propuesta de la interculturalidad en el desarrollo de la escritura y la lectura, en espacios escolarizados, se inserta en la denominada educación intercultural. Un rasgo común de estos procesos, en distintas latitudes, consiste en cuestionar la neutralidad de las literacidades y las orientaciones exclusivamente técnicas en su enseñanza y aprendizaje. En cambio, la educación intercultural ancla la alfabetización a procesos históricos, estructuras y conflictos de poder (Ames, 2002; Zavala, 2000, 2012). En particular, los distintos lugares de Latinoamérica y, especialmente, aquellos con presencia importante de comunidades indígenas, vincularon la educación intercultural con un discurso postindigenista que introdujo discusiones sobre la relación entre el Estado y los pueblos originarios, desde la década del 90 del siglo pasado.

Aún hoy, es común asociar la educación intercultural con las dinámicas sociales de los grupos indígenas en situación de escolaridad y concentrar en este sector poblacional, tradicionalmente minorizado y excluido, el estudio de la interculturalidad en Latinoamérica. Sin embargo, para el desarrollo del campo académico ha sido importante también el interés en la diversidad cultural de otros sectores minorizados, como la comunidad sorda, los colectivos feministas, los grupos LGBTIQ+, los migrantes, los campesinos, los pueblos afrodescendientes y los desplazados por conflictos armados, entre otros.

En Latinoamérica, los programas de educación denominados interculturales responden a agendas políticas que, por lo regular, son postuladas por grupos hegemónicos desde las instituciones transnacionales. Así, los modelos educativos y los currículos específicos se ajustan a los ejes, tensiones e intereses de sectores particulares con influencia global, en cada momento histórico, por lo cual la política educativa local no puede leerse sin el conocimiento de las demandas educativas internacionales (De la Cruz Hernández, 2020). En esta medida, el concepto de interculturalidad responde a lo que Burke (2000) denomina “migración discursiva transnacional”, es decir, el traslado de los discursos transnacionales a los discursos y modelos educativos locales (Mateos y Dietz, 2014, p.49).

Sin embargo, los contextos plurilingües en Latinoamérica muestran especificidades locales y regionales que difícilmente pueden resolverse con fórmulas educativas foráneas. También es problemático que esas “recetas” sean producidas en el campo intelectual de la lingüística aplicada, sin el agenciamiento principal de las comunidades. En países como México, Bolivia, Perú y Colombia, por ejemplo, el hecho de contar con

una amplia población indígena ha tendido a homogeneizar las políticas educativas bajo modelos como el de la Educación intercultural bilingüe.

Resulta más difícil desarrollar investigaciones sensibles a las condiciones locales y a las necesidades específicas de cada comunidad. Los avances en este campo han requerido diseños interdisciplinarios y metodologías mixtas (por ejemplo: Ávila Reyes et al., 2021; De la Piedra, 2003, 2010; Zavala et al., 2004, entre otros) para destacar las condiciones concretas de producción de la escritura y lectura en contextos de diversidad lingüística, étnica y cultural.

En el último lustro, se publicaron alrededor de 16.500 trabajos relacionados con los términos interculturalidad, lectura, escritura y Latinoamérica, según una búsqueda rápida en Google Académico. Dentro de esa importante cantidad se encuentran algunos libros que abordan específicamente la lectura y la escritura con enfoques interculturales, como el interesante volumen coordinado por Ileri Armenta Delgado, en 2021 (*La interculturalidad en el desarrollo de la escritura y la lectura*), en la Universidad de Guanajuato (México); un volumen dedicado a la *Educación intercultural y las mediaciones TIC* (Barreto et al., 2023), en la Universidad del Norte (Colombia); y el manual para docentes titulado *Escritura e inclusión en la universidad*, editado por Federico Navarro (2021), en la Universidad de Chile. También son infaltables los capítulos dedicados a la lectura y la escritura, a menudo en forma de narración de experiencias de trabajo con comunidades específicas, que son incluidos en compilaciones generales sobre educación intercultural (por ejemplo: Concheiro et al., 2025; De la Cruz Hernández y Areiza, 2024; Ferrão Candau, 2013).

En estos y en otros trabajos destacados, el estudio de la lectura y la escritura ha permitido evidenciar relaciones de subordinación entre actores sociales. Por otro lado, formas hegemónicas del ejercicio académico letrado, así como actitudes e ideologías lingüísticas sobre la producción oral y escrita. Además, se han visibilizado voces que las políticas en el área no priorizan, así como diversas formas de organizar e intervenir las lenguas y las textualidades.

Las propuestas interculturales para el desarrollo de la escritura y la lectura resultan necesarias, cuando la interculturalidad avanza como un proyecto de base tanto epistémica como política. Desde esa mirada, las interacciones entre sujetos y conocimientos permiten identificar ideologías determinantes para la construcción de acciones educativas que acogen o rechazan distintas textualidades, discursos y formas de las escrituras.

Precisamente en virtud de esa dimensión política, estas investigaciones suelen apelar a perspectivas que, desde las diversas orillas del pensamiento decolonial (Pachón, 2025), reconocen genealogías y herencias coloniales en las prácticas letradas contemporáneas. Los enfoques interculturales críticos (Dussel, 2016; Santos, 2009; Rodríguez, et

al., 2008; Tubino y Flores, 2020; Walsh, 2012) se concentran en la capacidad de la alfabetización para transformar esas subalternidades heredadas, vigentes y, en algunos contextos, profundizadas. En este sentido, los problemas de la lectura y la escritura no se reducen a su aspecto relacional (comunicación entre culturas diversas) ni funcional (reconocimiento de diferencias), sino que involucran luchas y reivindicaciones políticas de mayor envergadura para desnaturalizar asimetrías injustas.

El aspecto glotopolítico de la interculturalidad y la diversidad lingüística en Latinoamérica incluye estas miradas críticas sobre las literacidades, las alfabetizaciones y los estudios sobre la escritura. En estos campos de trabajo teórico y aplicado cristalizan ideologías lingüísticas productoras de visiones, conceptos y prácticas que tienden a estabilizarse, para fijar órdenes sociales y económicos, disciplinar la discursividad y configurar subjetividades (Arnoux y Bein, 2015). Pero también el esfuerzo por comprender de manera cada vez más profunda esos procesos político-lingüísticos es lo que permitirá cuestionarlos y reorientarlos, en beneficio de los grupos que así lo demandan. Con razón, Zavala y Córdova (2003) advierten que es necesario admitir la dimensión conflictiva como constitutiva de la interculturalidad, pues es un hecho que “la cultura involucra más conflicto que consenso” (p.21).

Los contextos escolares son especialmente sensibles a esta dimensión política de la lectura y la escritura. Las literacidades que circulan en estos ámbitos no son neutrales, sino que reproducen la legitimidad de prácticas sociales que las han producido por razones ideológicas y relaciones de poder (Zavala, 2019), al tiempo que excluyen otras, relegando y obturando la enorme variedad de lenguas, registros y estilos de expresión que llegan a la escuela. Las miradas interculturales sobre la enseñanza de la lectura y la escritura implican desmontar prejuicios en torno al lenguaje, evidenciar los modos en que operan esos sentidos excluyentes y promover acciones mediante las cuales los sujetos se involucren en las formas de vida y en los discursos de los otros. En síntesis, se trata de evitar que las diferencias se conviertan en inequidades.

Este dossier reúne cuatro trabajos sobre lectura y escritura en Latinoamérica desde enfoques interculturales bajo los cuales se producen esos procesos, con especial atención en los contextos escolares. Los textos destacan esas condiciones y las estudian desde perspectivas, abordajes y aportes de la escritura y la lectura situadas. En primer lugar, se presentan dos revisiones bibliográficas –una teórica y otra empírica– que muestran un panorama crítico del campo y algunos debates. También, se incluyen dos análisis sobre prácticas educativas en aulas, que nos permiten ver la materialización de estas prácticas en situaciones concretas. En conjunto, los trabajos invitan a pensar la relación entre lo político y el lenguaje, a problematizar y profundizar en las voces que las políticas en el área no han visibilizado y a caminar hacia las posibilidades de una educación verdaderamente intercultural.

El primer artículo ofrece una revisión del concepto de Justicia sociolingüística. Sus autores, Andrés Felipe Daza Castañeda, Verónica Jaramillo Rodríguez y Mireya Cisneros Estupiñán, consideran necesario incorporar esta noción de manera más decidida en la investigación lingüística en español, por lo cual dedican el texto a explorar la propuesta teórica de Mary Bucholtz y su pertinencia para el campo educativo latinoamericano. Desde hace una década, en su trabajo se definió la Justicia sociolingüística como “la autodeterminación de individuos y comunidades lingüísticamente subordinadas en conflictos sociopolíticos por el estatus y uso de la lengua” (Bucholtz et al., 2014, p.145). La pertinencia de este concepto se basa en el acento crítico que contiene y en su capacidad de operar desde diversas disciplinas, como la sociolingüística, la antropología lingüística y la sociología del lenguaje; campos que, a menudo, son puestos a dialogar en la investigación en lingüística aplicada a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Los autores destacan un aspecto fundamental en la revisión del concepto de Justicia sociolingüística: la responsabilidad ética de los investigadores en lingüística y de los profesores de letras. Ese compromiso implica el reconocimiento de la diversidad de repertorios y patrimonios lingüísticos, el diálogo simétrico entre epistemes y la crítica a las condiciones que ponen en desventaja a los actores sociales y que usualmente minorizan sus lenguas y sus formas de vida. El desafío es transformar los currículos y las prácticas escolares de alfabetización, así como ampliar el conjunto de literacidades legitimadas en la escuela, con el objetivo de reducir asimetrías entre los modos de comunicarse y responder a las necesidades y expectativas específicas de las comunidades. El artículo invita a discutir los diseños y resultados de investigación en lectura y escritura en Latinoamérica desde el enfoque sociocultural autonomista que propone el concepto de Justicia sociolingüística.

En el segundo artículo, Laura Marcela Quintero Montoya revisa estudios empíricos sobre prácticas escriturales en contacto de lenguas, en el ámbito de las escuelas indígenas colombianas, durante una década (2014-2024). La autora destaca cinco focos recurrentes de investigación: la diglosia, la hegemonía del español, la brecha intergeneracional entre los hablantes, la revitalización lingüística y las tensiones entre oralidad y escritura. Para el abordaje de estos problemas, Quintero Montoya realiza un mapeo de las regiones del país e identifica, así, las principales comunidades y lenguas indígenas que han sido atendidas en estos estudios. Sin perder de vista la heterogeneidad de los pueblos, la revisión deja ver un esfuerzo común por tender puentes entre las prácticas comunicativas autóctonas y las literacidades académicas occidentales. Este propósito, sin embargo, supone enormes dificultades para la escuela y, como lo muestra el artículo, a menudo la desborda.

Los resultados de la revisión también llevan a Quintero Montoya a discutir sobre la diversidad de concepciones de la escritura en situación de lenguas en contacto. A partir

de la Constitución Política de 1991 y de las leyes concomitantes, la política lingüística ha intervenido principalmente en hacer del español escrito la lengua de instrucción y de ejercicio de la ciudadanía. Sin embargo, esta orientación puede entrar en tensión con algunas prácticas de transmisión intercultural en las cuales tiene mayor valoración la oralidad y las formas extendidas de la escritura como inscripción (Rocha Vivas, 2018), más allá de los abecedarios. En última instancia, el artículo revela la complejidad de las aristas que presenta la alfabetización como objeto de estudio en países con gran acervo de lenguas indígenas, como Colombia. El enfoque sobre el plurilingüismo nacional replantea la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura como prácticas culturales insertas en órdenes políticos y en tradiciones vernáculas de largo alcance.

El tercer estudio de este dossier se titula “Lectura y escritura en las escuelas chinas de la ciudad de Buenos Aires: entre las prácticas y el recuerdo”. María Florencia Sartori explora las representaciones sobre la escritura del país de origen, la República Popular China, en el contexto migratorio argentino; las ideologías lingüísticas asociadas al español y al *putonghua*, desde las percepciones y adaptaciones de los descendientes de migrantes; y las experiencias y prácticas educativas en las escuelas chinas. Su trabajo combina entrevistas y observación en aulas para interpretar las autorrepresentaciones deficitarias sobre proficiencia lingüística en el marco de los vínculos entre lengua, escritura y migración. El estudio se apoya principalmente en el concepto de *Política lingüística familiar*, es decir, las intervenciones sobre el lenguaje que se realizan en los entornos familiares para usarlo y moldearlo cotidianamente, según creencias e ideologías lingüísticas particulares (King et al., 2008).

Sartori identifica transferencias de prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura desde el país de origen hacia el contexto migratorio, y evalúa el peso de esas tradiciones formativas en las representaciones sobre la lengua elaboradas por los propios hablantes. Asimismo, muestra en las narraciones de los migrantes, evaluaciones sobre sí mismos, cimentadas en la autopercepción de su proficiencia lingüística limitada y en desventaja con respecto al español como lengua dominante en sus ámbitos cotidianos. De ahí que el artículo dialogue con conceptos desarrollados desde la visión crítica del discurso del multilingüismo, como el de Ciudadanía lingüística y el de Modelos de hablante (Martín Rojo, 2020). Con este último, Sartori interroga el vínculo que los descendientes de migrantes chinos en Argentina han establecido con sus trayectorias de aprendizaje del *putonghua*.

Finalmente, el artículo de cierre también se basa en entrevistas y observaciones en aula para aproximarnos a las percepciones de docentes sobre su trabajo con estudiantes sordos en aulas mixtas colombianas. Luz Alicia Galindo Patiño y Andrea Paola González Echavarría buscan problematizar, desde la voz docente, las relaciones entre políticas públicas de inclusión educativa y prácticas cotidianas de enseñanza y aprendizaje de

contenidos disciplinares. El desafío es mayúsculo en este contexto, pues se trata de aulas multigrado, con estudiantes sordos que no dominan la lengua de señas colombiana y con docentes de diversas trayectorias y experiencia profesional, que tampoco son señantes y deben apoyarse completamente en intérpretes. La investigación ofrece resultados valiosos para revisar críticamente el denominado Enfoque bilingüe-bicultural en la enseñanza de lenguas para personas sordas (Galcerán-Troya, 1998; López y Melendres, 2023), perspectiva que ha sido adoptada –al menos en el plano declarativo– por la política lingüística en Colombia y por algunas instituciones que cuentan con aulas mixtas.

Galindo Patiño y González Echavarría señalan que las actitudes favorables hacia la inclusión de los estudiantes sordos entran en tensión con la percepción de insuficiencia del apoyo estatal y con las prácticas observadas en las aulas. En general, los docentes reconocen el compromiso de integrar a los estudiantes sordos en las dinámicas educativas cotidianas, pero no disponen de las herramientas suficientes para hacerlo. Ante estas limitaciones, las autoras observan que los docentes pueden terminar delegando la mediación pedagógica en los intérpretes, asignándoles una carga adicional que excede su función como mediadores comunicativos. El riesgo de que en las aulas mixtas se esté profundizando la exclusión histórica de la comunidad sorda es palpable, exactamente en sentido contrario al propósito que se traza el enfoque bilingüe-bicultural, que apunta al acercamiento y valoración mutua de la riqueza de dos culturas, la sorda y la oyente, y la superación de concepciones deficitarias o incapacitantes sobre la lengua de señas y la comunidad sorda.

En conjunto, los estudios que reúne este dossier nos muestran cuatro intereses en los modos de abordar la lectura y la escritura desde enfoques interculturales en Latinoamérica: el enfoque sociocultural autonomista vehiculado por el concepto de *Justicia sociolingüística*, la perspectiva de la minorización de las lenguas indígenas en situación de contacto en contextos escolares, el encuadre de la interculturalidad desde las dinámicas migratorias, y la problematización desde el enfoque del bilingüismo bicultural, aplicado a grupos lingüísticamente excluidos, como la comunidad sorda. Esta contribución, si bien modesta, abarca áreas de trabajo medulares en la región, porque concreta la reflexión pedagógica sobre la lectura y la escritura en problemáticas compartidas en nuestros países: la injusticia social, la racialización, la migración y la inclusión educativa. Esperamos que el dossier promueva la profundización de perspectivas críticas sobre estos temas y estimule intercambios necesarios entre los investigadores comprometidos con la educación intercultural.

Referencias Bibliográficas

- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Armenta Delgado, I. (Coord.) (2021). *La interculturalidad en el desarrollo de la escritura y la lectura*. Editorial de la Universidad de Guanajuato.
- Arnoux, E. y Bein, R. (2015). Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas. En E. Arnoux y R. Bein (Eds.), *Política lingüística y enseñanza de lenguas* (pp. 13-50). Biblos.
- Ávila Reyes, N.; Figueroa, J.; Calle-Arango, L. y Morales, S. (2021). Experiences with academic writing: A longitudinal study with diverse students. *Education Policy Analysis Archives*, 29(159). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6091>
- Barreto, C. R.; Cano, J. y Ruiz, A. (Dir.) (2023). *Educación intercultural y las mediaciones TIC: un abordaje desde la interdisciplinariedad*. Ediciones Universidad del Norte.
- Bucholtz, M.; López, A.; Mojarro, A.; Skapoulli, E.; VanderStouwe, C. y Warner-García, S. (2014). Sociolinguistic justice in the schools. Student researchers as linguistic experts. *Language and Linguistics Compass*, 8(4), 144-157. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12070>
- Burke, P. (2000). *A Social History of Knowledge: From Gutenberg to Diderot*. Polity.
- Concheiro, L.; León, A.; Gordillo, A.; Martínez, H. y Peralta, I. (Coords.) (2025). *Interculturalidad crítica e investigación vinculada*. CLACSO.
- Mateos, L. S. y Dietz, G. (2014). Resignificaciones locales de los discursos transnacionales de educación superior intercultural en Veracruz. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(60), 45-71.
- De la Cruz Hernández, I. (2020). *Estrategias de vinculación con la comunidad en la Licenciatura en Comunicación Intercultural de la Universidad Intercultural del Estado de México (2017)*. Trabajo de grado de Maestría en Ciencias Sociales, FLACSO.
- De la Cruz Hernández, I. y Areiza, L. T. (Coords.) (2024). *Sumaiui: pensar bonito*. Ediciones UIS.
- De la Piedra, M. T. (2003). *Literacy Practices among Quechua-speakers: The Case Study of a Rural Community in the Peruvian Andes*. PhD thesis, Department of Curriculum and Instruction, University of Texas at Austin.
- De la Piedra, M. T. (2010). Adolescent worlds and literacy practices on the borderlands. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 53(7), 575-584.

- Delgado, I. A. (Comp.). (2021). *La interculturalidad en el desarrollo de la escritura y la lectura*. Universidad de Guanajuato.
- Dussel, E. (2016). Transmodernidad e interculturalidad. *Astragalo*, 21, 31-54.
- Ferrão Candau, V. M. (2013). Educación intercultural crítica. Construyendo caminos. En C. Walsh, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir (re) existir y (re) vivir. Tomo I. Serie Pensamiento decolonial*. Ediciones Abya Yala.
- Galcerán-Troya, F. (1998). Bilingüismo y biculturalismo en la educación del niño sordo. Concepto, bases que lo sustentan y tendencias actuales. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 18(2), 75-84. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(98\)75679-7](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(98)75679-7)
- King, K.; Fogle, L. y Logan Terry, A. (2008). Family Language Policy. *Language and Linguistics. Compass*, 2(5), 907-922. <https://doi.org/10.1111>
- López, L. y Melendres, G. (2023). Educación bilingüe/bicultural o intercultural para sordos en el marco de la educación inclusiva y bajo un enfoque dual: una visión Interseccional entre discapacidad y etnicidad. *Areté*, 23(2), I-II. <https://doi.org/10.33881/1657-2513.art.232000>
- Martín Rojo, L. (2020). Sujetos hablantes. En L. Martín Rojo y J. Pujolar (Eds.), *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo* (pp. 165-198). Prensa de la Universidad de Zaragoza.
- Navarro, F. (Dir.) (2021). *Escritura e inclusión en la universidad. Herramientas para docentes*. Editorial Universitaria de Chile.
- Pachón, D. (2025). *Herencias coloniales de larga duración y decolonialidad*. Ediciones UIS.
- Rocha Vivas, M. (2018). *Mingas de la palabra. Textualidades oralitegráficas y visiones de cabeza en las oralituras y literaturas indígenas contemporáneas*. Ediciones Uniandes; Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Rodríguez, C.; Alfonso, T. y Cavelier, I. (2008). *Primer informe sobre la discriminación racial y derechos de las comunidades afrocolombianas*. Universidad de los Andes.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología desde el Sur*. CLACSO y Siglo XXI.
- Tubino, F. y Flores, A. (2020). *La interculturalidad crítica como política de reconocimiento*. PUCP.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad*. Ediciones Abya-Yala.
- Zavala, V. (2000). *(Des)encuentros en la escritura*. Red para el desarrollo de las ciencias Sociales.

- Zavala, V. (2012) Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: el caso de la lectura en quechua. *Revista de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana*, 4, 77-104.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala*, 24(2). DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02a09
- Zavala, V. y Córdova, G. (2003). *Volver al desafío: hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú*. Ministerio de Educación.
- Zavala, V.; Niño Murcia, M. y Ames, P. (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Iskra de la Cruz Hernández¹

Giohanny Olave Arias²

¹ Profesora de cátedra en la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander (CO). Integrante del grupo de investigación GLOTTA, de la misma universidad. Doctora (c) en Ciencias Sociales por el Colegio de Michoacán y magíster en Ciencias Sociales con orientación en educación, por FLACSO, Argentina. Ha trabajado en México y Colombia en temas relacionados con la educación intercultural, la vinculación con las comunidades y las lenguas nativas. Publicaciones disponibles en <https://independent.academia.edu/IskranautaFunke>

² Profesor asociado en la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander (CO). Doctor en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires. Dirige el grupo de investigación GLOTTA, de la Universidad Industrial de Santander. Sus áreas de interés son la retórica, el análisis del discurso y la educación lingüística. Publicaciones disponibles en <https://uis.academia.edu/GiohannyOlave>