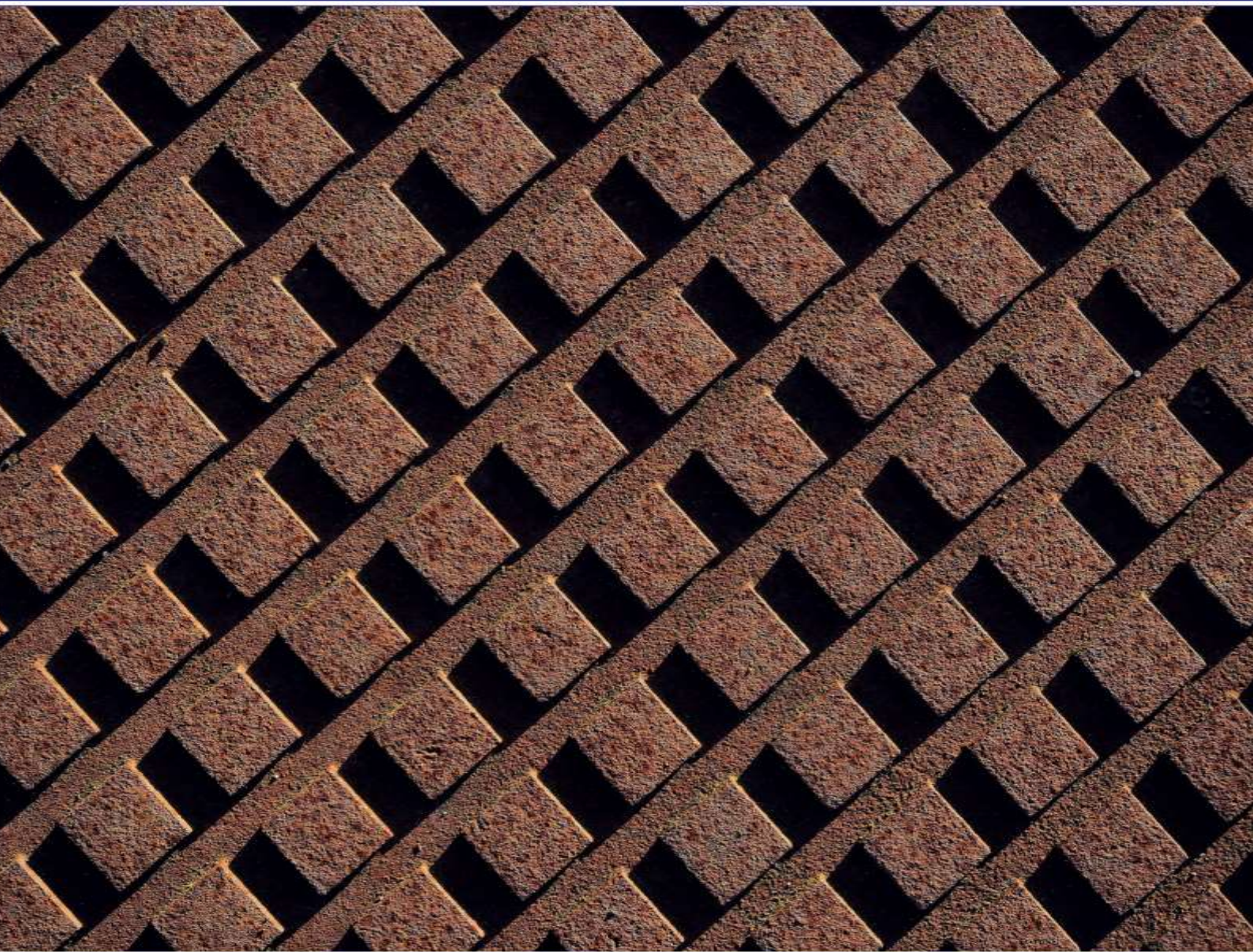


## Intersecciones en los procesos formativos: pequeñas estrategias de construcción para la inclusión

Margarita Maria Arroyave Palacio - Luanda Rejane Soares Sito







## Datos de catalogación bibliográfica

**Margarita María Arroyave Palacio**  
**Luanda Rejane Soares Sito**

Documento de trabajo número 4

Intersecciones en los procesos formativos: pequeñas estrategias de construcción para la inclusión

© Ediciones CELEI.

© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile.

**ISBN: 978-956-386-028-3**

CC 4.0 Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual.

Materia: literacidad crítica; educación lectora; sociología de la lectura; política educativa; derecho a la lectura; educación inclusiva; discapacidad; singularidad.

Páginas: 54



**OCTUBRE, 2020 (Primera Edición)**

**Margarita María Arroyave Palacio**  
**Luanda Rejane Soares Sito**

Intersecciones en los procesos formativos: pequeñas estrategias de construcción para la inclusión

**ISBN: 978-956-386-028-3**

© **Editor:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI |

© **Edita y publica:** Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

**Ciudad:** Santiago de Chile

**Diseño:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI

**Composición:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

**Contacto:** [celei@celei.cl](mailto:celei@celei.cl) – [ediciones@celei.cl](mailto:ediciones@celei.cl)



\*\*Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. Ediciones CELEI podrá iniciar acciones legales en contra de las personas que no respeten esta disposición, CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial Compartir igual.

*Publicación arbitrada internacionalmente por pares académicos.*





Los *documentos de trabajo* editados por el Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – *Emilia Ferreiro*, dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), se articulan como un eje de producción crítica sobre los mecanismos intelectuales que, bajo un discurso crítico, imponen diversos dispositivos de colonización cognitiva y epistémica, que dan continuidad a las múltiples formas de expresión de la opresión educativa, la injusticia social y la exclusión, avalando de esta forma, un campo normativo y reproductor del modelo neoliberal. Cada uno de los documentos, coinciden en la producción de armas intelectuales para interrogar éstos efectos, en la conformación de prácticas educativas y culturales, invisibilizados por gran parte de la contribución crítica de la educación que piensa el campo teórico metodológico de la inclusión y, con ello, impone nuevas formas de subalternización y violencias epistémicas, plurales e invisibles.

# Índice

Introducción	10
¿De dónde partimos?: algunas notas de nuestros referentes teóricos	12
La Educación inclusiva	12
La brecha digital, otra forma de exclusión social	14
El acceso a la cultura escrita	18
Desempaquetando las escenas de inclusión	22
Primera escena. el acceso a la cultura digital por parte de adolescentes con discapacidad intelectual	22
Eventos mediados por la escritura en situaciones de la vida cotidiana de adolescentes con discapacidad intelectual	23
Orientaciones Metodológicas	28
Lucas, disfruta del mundo digital gracias a la música que lleva en la sangre...	30
Andrés, una pantalla dispuesta para él	31
Segunda escena: el acceso a la literacidad académica por parte de jóvenes afros e indígenas	33
Literacidad académica: las estrategias de las artes letradas en la zona de contacto	34
Las estrategias de creación en la zona de contacto	36
Dorival, y las pedagogías para la educación oral desde la visión Kaingang	38
Valentina, reconstruyendo el imaginario local	40

Discusión	43
Referencias bibliográficas	46
Sobre las autoras	53





## INTRODUCCIÓN

*“Devemos também questionar os nossos modos de receber, traduzir e fazer circular epistemologias do Sul: como fazer para não reproduzir, dentro da elitista e arcaica estrutura universitária brasileira, as relações que o centro mantém com a periferia? Em outras palavras, e usando os termos de nossos colegas do Sul, como fazer para implantar um projeto de modernidade e descolonialidade nos nossos locais de trabalho?” (Angela Kleiman, 2013)*

América Latina es una hermosa parte del territorio de *Abya Yala*<sup>1</sup>, marcado por su diversidad y, a la vez, por grandes brechas sociales entre sus poblaciones. La educación siempre es tomada como una estrategia de construir la tan buscada igualdad social. Sin embargo, pese a décadas de un sistema educativo de amplia cobertura, bajo el propósito de una educación para todos, no se ha logrado eliminar las enormes cifras de desigualdad (Gentili, 2011). Frente a esta realidad, nosotras, como profesoras, nos preguntamos ¿cómo avanzar en términos de justicia social desde la educación?

Con el fin de en-redarnos en indagaciones como ésta, marcadas en las labores de docencia e investigación – propuesta por la publicación *Encrucijada lectora* –, abordaremos un aspecto relevante en los espacios de enseñanza y formación: las estrategias para construir inclusión. Para ello, partimos de nuestras experiencias como profesoras en una universidad pública colombiana, con 18 y 5 años de experiencia en esta institución, y que se nutre de otras experiencias profesionales en contextos escolares y no escolares para pensar y cuestionarnos la desigualdad, la inclusión y la equidad en educación.

La preocupación por la inclusión llega a la trayectoria de Arroyave desde su formación inicial en Educación Especial. Durante su formación en Maestría, se acercó a reflexiones sobre el acceso y el sentido de las culturas digitales en personas con discapacidad; intereses académicos e investigativos que durante su formación doctoral tuvo la oportunidad de profundizar y ampliar sensiblemente sobre las concepciones con respecto a la adquisición de competencias relacionadas con la alfabetización digital en personas con discapacidad intelectual, como parte esencial de una preparación básica para la vida. Esta búsqueda por comprender la inclusión, la ha llevado a reconocer algunas implicaciones educativas y sociales que

---

<sup>1</sup> La palabra *Abya Yala*, con origen en la lengua *guna* (pueblo indígena de Panamá), significa tierra en plena madurez, o tierra en florecimiento, tierra madura y ha sido la forma como los pueblos originarios han nombrado el continente que habitaban. También es una forma oposición a la expresión “América”, designada en la colonización.

tiene la alfabetización digital para colectivos que aún cuentan con escaso reconocimiento social y económico, y a nuevos interrogantes alrededor de las prácticas educativas inclusivas en el contexto de la alfabetización digital a luz de la justicia social y las desigualdades. Se suma a esto, la asesoría a tesis de grado, cursos de pre y posgrado y líneas de práctica que viene implementando, en las cuales comparte con sus estudiantes cuestionamientos sobre la exclusión, la inclusión y la equidad en diferentes contextos educativos.

En el caso de Sito, la demanda por acceso a la universidad marcó su trayectoria de formación y pasó a ser su objeto de estudio más detallado en el doctorado. Y su indagación por la cultura escrita y las literacidades empezó todavía en el pregrado. Sito, durante su formación de licenciada en letras, empezó a desarrollar trabajo de formación política con líderes campesinos de territorios afrodescendientes, en el sur de Brasil. Esta experiencia le generó tensiones al ver un currículo universitario – para la enseñanza de literatura y la variedad culta *del portugués* – tan distante de la realidad conocida – con otros manejos de variedades del portugués así como poco uso de literatura, pero con abundancia de interacciones con el lenguaje escrito (Sito, 2010). Y esta tensión la llevó a pensar más sobre el uso social del lenguaje y las relaciones de poder que lo atraviesan. Su trayectoria de investigación es recogida y ampliada en cursos de pre y posgrado que ofrece, líneas de práctica que viene implementando y asesoría a tesis de grado, los cuales siguen una indagación por el lenguaje, la diversidad cultural y la educación.

Así, la invitación para este texto, nos ha provocado a (re)pensar sobre la inclusión y las culturas escritas y digital a partir de nuestra experiencia profesional. Nuestro objeto en este documento consiste en compartir estrategias para construir inclusión, como una acción de justicia social. Tratamos el tema desde un abordaje interdisciplinar y crítico. Para este diálogo, empezaremos por ubicar las nociones de inclusión que vamos a utilizar. Luego, desde perspectivas socioculturales hacia el lenguaje, presentaremos una discusión sobre el acceso a la cultura escrita y alfabetización digital para, en la siguiente sección, enseñar los casos que ilustran dicha conversación. *Primera escena*, el acceso a la cultura digital, escena que nos brinda la oportunidad de analizar alternativas de inclusión para la participación de adolescentes con discapacidad intelectual en entornos digitales. *Segunda escena*, las políticas afirmativas en la educación superior, en esta escena se indagará sobre las estrategias creadas por jóvenes universitarios afrodescendientes e indígenas para lidiar con la cultura escrita en el contexto académico. Ambas escenas se desprenden de las investigaciones doctorales de las autoras, con las cuales buscamos reflexionar sobre educación, inclusión y equidad.

## ¿DE DÓNDE PARTIMOS?: ALGUNAS NOTAS DE NUESTROS REFERENTES TEÓRICOS

La noción de inclusión es polémica y polisémica. Esta percepción del término nos ayuda a proponer un acercamiento a las acepciones más pertinentes y buscar traducirlo a otros conceptos que logran precisar mejor nuestros objetivos como investigadoras. En los niveles político, teórico y práctico, la noción de inclusión fue ganando diferentes matices que no siempre logramos captar, pero este ejercicio escritural nos invita a hacerlo.

### LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El derecho de toda persona a recibir una educación de calidad, equitativa e inclusiva plantea a las instituciones y a las comunidades de referencia, la necesidad de implicarse en continuos procesos de reflexión-acción colaborativos para mejorar y alcanzar dicha educación. Indudablemente este ideal plantea un reto para los sistemas educativos, ya que, el cumplimiento de este derecho implica que la educación debe ser efectivamente universal y llegar a todas las personas (niños, jóvenes y adultos). De cara a estas referencias, las sociedades contemporáneas deberían estar, comprometidas con el progreso hacia comunidades con mayor equidad y justicia social, donde las diferencias entre las personas no sean un factor de riesgo para la exclusión, la discriminación o la desventaja, social, laboral o educativa, sino más bien, una oportunidad para mejorarlas (Murillo, 2009; Arnaiz, De Haro, y Azorín, 2018).

El cuarto objetivo para desarrollo sostenible propuesto por Naciones Unidas, busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Esta perspectiva se mezcla con el movimiento de atención educativa a la diversidad, lo cual no puede ser una tarea parcial o sectorizada, ha de ser una tarea institucional que corresponde a la comunidad educativa en su conjunto, con la intención de encontrar la respuesta más adecuada para cada estudiante. En este sentido, los cambios que propone la educación inclusiva son institucionales y profundos, enmarcados en el contexto político, social y educativo y centrados en procesos de mejora, donde las instituciones tienen un papel principal, dada la capacidad de aprendizaje y cambio que tienen (González, 2008; Hargreaves y Fink, 2006; Black-Hawkins, Florian y Rouse, 2007). De este modo la educación inclusiva es mucho más que un marco de acción escolar para las aulas de clase, es un proyecto de orden social y ciudadano en permanente transformación. Cualidad que bien analiza Ocampo (2013), cuando presenta la condición performativa de la educación

inclusiva, como esa [...] “capacidad desviante, oblicua, de torsión del modelo sociopolítico y de la gramática escolar instalada en todos sus planos y dimensiones” (pág. 15).

La educación inclusiva, aspira a ofrecer una educación de calidad a toda la población, asegurando la plena participación y los logros de aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados. La inclusión desde el enfoque de derechos, implica una transformación profunda de los sistemas educativos y de la cultura de las instituciones para que sean capaces de atender la diversidad de necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes. La inclusión es entonces entendida como un proceso, una tarea interminable en la que se buscan formas que respondan a la diversidad de quienes aprenden, que se relaciona con la tarea de identificar y remover barreras, lo que permitirá una mejora en las políticas y en las prácticas educativas. Estos postulados han sido inspirados por expertos reconocidos en el tema, cuyas ideas orientan este campo de estudio y de práctica, entre ellos (Ainscow, 2005; Booth y Ainscow 1998, 2002; Ainscow, Booth y Dyson, 2004, 2006; Arnaiz, 2003, 2019; Echeita, 2011, 2014, 2016). Los cuales además tienen la intención común de frenar y cambiar la exclusión social tan fuertemente arraigada en algunas sociedades.

Los niños, jóvenes y adultos de zonas rurales aisladas o de extrema pobreza, personas pertenecientes a minorías étnicas, víctimas del conflicto armado, desplazados, personas con discapacidad, son colectivos que históricamente han sido excluidos, y son precisamente los que más necesitan educación para superar su situación de desventaja o de vulnerabilidad; los problemas en la distribución y calidad de la oferta educativa y en el acceso al conocimiento, dejan al descubierto cómo la desigualdad social afecta el acceso y calidad de la educación para algunos, marco que desdibuja la justicia social y los derechos humanos, expandiendo los límites de la inclusión, hacia la equidad por su carácter relacional y su interdependencia económica, política, cultural, social y educativa, subrayando así, la necesidad de una escuela, de una institución que reflexione sobre su contexto local. Los discursos educativos contemporáneos plantean la necesidad que las instituciones sean más inclusivas aceptando los principios de equidad y justicia social (Ainscow, 2016; Ainscow, Arnaiz, Azorín, 2019; Florian, Black-Hawkins y Rouse, 2016; Messiou y Ainscow, 2015).

El fenómeno de la exclusión social está acogiendo características y dimensiones cada vez más amplias que no solo indican pobreza; sino también, problemas de acceso a vivienda, a la salud, al empleo, a la educación y a la información y falta de participación en la sociedad. La intolerancia a la discapacidad, al origen étnico, cultural, religioso y al lugar de procedencia, está generando acciones discriminatorias que avanzan cada vez con mayor fuerza en la cotidianidad de las

sociedades, creando separación entre personas y comunidades. Siguiendo a Echeita (2014), analizamos los sistemas educativos como primera fuente de exclusión social. Tal es el caso de los sistemas educativos que por su debilidad no pueden ofrecer una educación básica a toda su población; o que persisten en prácticas educativas de segregación o con sobrevaloración de las capacidades de tipo intelectual de estudiantes con discapacidad; o con currículos rígidos y centralizados en la colonialidad del saber que no responden a la diversidad de sus estudiantes, factores que en suma generan altos riesgos de exclusión social.

Llegados a este punto, vamos a llamar la atención sobre dos grupos poblacionales que quizás se pueden ver distantes, pero bajo esta mirada reflexiva y la situación que enfrentan, comparten aspectos de exclusión social. Tal es el caso de la participación de adolescentes con discapacidad intelectual en la sociedad actual y el acceso a la literacidad académica por parte de jóvenes afrodescendientes e indígenas. En los apartados posteriores revisaremos con detalle elementos propios y comunes de estas dos situaciones. De un lado la participación en la sociedad actual implica el acceso y uso significativo de las tecnologías de la información y la comunicación, situación que genera condiciones de desigualdad y desventaja. De otro lado, el acceso y participación en el sistema universitario desde políticas afirmativas.

### **LA BRECHA DIGITAL, OTRA FORMA DE EXCLUSIÓN SOCIAL**

Vivir en esta sociedad significa de manera ineludible contar con la presencia de las tecnologías de la información y la comunicación en todas las actividades de la vida, desde las tareas más profesionales hasta los usos más cotidianos Susinos y García (2006). Desde este referente, el acceso, el aprendizaje y el manejo significativo de las tecnologías de la información y la comunicación se constituyen en procesos primordiales para participar en la sociedad. Y esta participación debe ser entendida en términos de utilizar crítica y reflexivamente las nuevas oportunidades ofrecidas por las tecnologías.

La información y el conocimiento en la sociedad actual se han convertido en piezas básicas del sistema social, que según Sacristán (2007), presenta cinco elementos representativos que son:

1. Aumento de conocimientos disponibles.
2. Accesibilidad al conocimiento.
3. Mayor disposición de todo tipo de información.
4. Mayor circulación en todo tipo de contenidos.
5. Presencia cada vez más importante de los medios de comunicación.

Estos elementos exigen a su vez un nuevo conjunto de competencias que permitan la participación activa en esta sociedad. Area (2002) plantea que interactuar con un sistema de menús u opciones, navegar a través de documentos hipertextuales sin perderse, otorgar significado a los múltiples datos e informaciones encontradas, acceder al correo electrónico y lograr comunicarse mediante el mismo, ser crítico ante la avalancha de múltiples imágenes, sonidos y secuencias audiovisuales, etc., son, entre otras, nuevas habilidades que debe dominar cualquier sujeto para poder desenvolverse de modo autónomo en la era digital o sociedad de la información. Se había considerado que la persona alfabetizada era aquella que dominaba los códigos de acceso a la cultura escrita o impresa (saber leer) y que a la vez poseía las habilidades para expresarse a través del lenguaje textual (saber escribir), definición perfectamente aceptada durante los siglos XIX y XX, pero en la actualidad esto ha cambiado de forma dramática, ya que la comunicación se produce no sólo a través del lenguaje escrito, sino también por medio de lenguajes audiovisuales y de soportes físicos como la televisión, la radio y el computador. En la actualidad, resulta insuficiente y poco eficaz el dominio exclusivo de la lectoescritura, pues únicamente permite acceder a una información que solo circula en medio impreso. Por lo tanto, una persona que no posee competencias digitales, es decir, una analfabeta digital, queda inmediatamente al margen de la red comunicativa que ofrecen las nuevas tecnologías, y se genera exclusión de la sociedad actual.

Esta es una sociedad que ha experimentado muchos cambios y ha transformado muchas de sus actividades. Sin embargo, aún no ha transformado las condiciones de desigualdad y desventaja que han estado presentes a lo largo de la historia. “Exclusión digital”, “divisoria digital”, “brecha digital” y “discapacidad tecnológica”, son algunas de las denominaciones que hacen referencia a la exclusión social que se está experimentando. Cuando se piensa en las tecnologías de la información y la comunicación, también se piensa en un nuevo factor de exclusión social y más específicamente en un factor de desigualdad social (Area, 2002; Soto y Fernández, 2004; Sassi, 2005; Susinos y García, 2006; Calvo y Rojas, 2007; Ortoll, 2007). Al respecto, Susinos y García afirman que “la exclusión digital se parece demasiado a la exclusión social puesto que afecta a los mismos grupos de personas” (2006, p. 24). Siguiendo el planteamiento de estas autoras, la sociedad repite las mismas situaciones de desventaja asociadas a los mismos factores que hemos conocido hasta el momento: el género, la etnicidad, el territorio, la edad, los ingresos y la formación; es decir, se mantiene o se incrementan los mismos esquemas de injusticia social.

En este punto, es importante aclarar que no se está haciendo referencia a una brecha digital dada por las condiciones de conectividad; se hace referencia a una desigualdad que responde a la capacidad educativa y cultural de utilizar Internet, específicamente a la ausencia de políticas específicas sobre inclusión digital, a la

insuficiente formación en y para el uso de las TIC, a la ausencia de referentes y apoyos que permitan desarrollar la capacidad de aprender a aprender, de saber qué hacer con lo que se aprende. Se trata de una situación que genera una desigualdad social obediente a factores sociales, familiares, culturales y educativos.

Las tecnologías de la información y la comunicación, vistas desde otro ángulo, proporcionan un lado que establece divisiones y exclusiones. Las tecnologías operan a menudo como nuevas y potentes fuentes de dualización, tanto entre países pobres y ricos como en el interior de los mismos entre quienes tienen acceso a las tecnologías y quienes no lo tienen, entre aquellos que tienen los conocimientos, los recursos y el poder para utilizarlas como instrumentos de producción, de negocio y de creación, y los que están en situación de dependencia económica y cultural y sólo pueden usarlas como objeto y vía para el consumo (Calvo y Rojas, 2007, p. 144), o incluso no pueden llegar a usarlas. Ortoll sigue esta misma línea de reflexión al plantear que “una persona está excluida digitalmente cuando se ve privada de acceder a las oportunidades y los derechos derivados del uso de las TIC o cuando no tiene capacitación para disfrutarlas” (2007, p. 29). Son entonces dos aspectos cruciales que marcan desigualdad: el acceso y el uso. La distinción entre acceso y uso significativo de las tecnologías es una cuestión que Casacuberta presenta con claridad: Aunque hablemos de centenares de millones de personas conectadas a Internet, solo una minoría es capaz de usar ese acceso de manera que intervenga positivamente en sus vidas, y pueda utilizar Internet para mejorar su educación, sus posibilidades laborales, etc. La brecha digital es, sobre todo, una cuestión cognitiva: sin los conocimientos adecuados, sin saber propiamente “moverse” por la red, una buena parte de los usuarios de la red son meros consumidores (2007, p. 222). El concepto de división o brecha digital, al igual que el analfabetismo y la alfabetización no tiene una definición única, y depende además de la perspectiva con que se analice (económica, social, tecnológica, educativa). En general el término de brecha digital está asociado con no tener acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, aspecto que incluye conectividad, conocimiento y uso significativo. En la actualidad existe un mayor acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, pero son muchas las personas que no tienen la formación para saber cuáles herramientas, estrategias y criterios son efectivos para aprovechar al máximo su potencial y mejorar su calidad de vida y oportunidades de desarrollo. Uribe et al. (2008), en su investigación, proponen una definición de brecha digital basada en los aspectos anteriormente mencionados, y se desprende de definiciones, caracterizaciones y aproximaciones derivadas de amplias investigaciones y trabajos descriptivos sobre esta temática. La brecha digital es una situación de inequidad que se presenta en la sociedad de la información entre continentes, países, regiones, comunidades, organizaciones y personas al no tener niveles de acceso suficientes y adecuados a las tecnologías de



la información y la comunicación (infraestructura informacional), ni tener una formación crítica (infoestructura informacional) y un contexto social, cultural, político, económico (socioestructura informacional) que posibilite la integración y uso estratégico de esta tecnología como medio de información y comunicación al que se debe tener derecho para lograr mejores condiciones de vida individuales y colectivas que permitan un desarrollo equitativo y sostenible (Uribe et al., 2008, p. 26).

Se podría decir, entonces, que el reto que afronta la sociedad de la información es reducir la brecha digital a través de la inclusión digital, lo cual tiene importantes implicaciones que van más allá de solucionar problemas de infraestructura y conexión. Hasta el momento ha sido más fácil proveer computadores y conectarlos que diseñar programas que faciliten la apropiación de las tecnologías para el uso significativo y eficaz en lo académico, lo laboral y en la vida diaria (Ba et al., 2002; Area, 2008). Es decir, lograr la participación plena de todos los ciudadanos, en igualdad de condiciones, garantizando tanto el acceso a las nuevas tecnologías (programas de infraestructura) como el acceso a la asunción, aplicación y promoción de los estándares y directrices de accesibilidad y, naturalmente, mediante la formación y la educación. Sumado a este planteamiento, Castaño formula un interrogante, que deja aún más en evidencia que no es tan sencillo disminuir la brecha digital, y es:

[...] si la brecha de uso se puede resolver sin resolver las desigualdades previamente existentes y si las diferencias de uso contribuyen a la desigualdad [¿?]. Se trata de un círculo vicioso porque la brecha no es sólo tecnológica, sino social, de conocimiento y educación, por eso las facilidades de acceso y uso, aunque necesarias, no bastan por sí mismas (2006, p. 85).

Además de los aspectos mencionados anteriormente, existen otras condiciones de tipo teórico y práctico que también limitan los procesos de inclusión digital. Llópiz dice que es necesario definir lo que se entiende por alfabetización digital, partiendo de la base de que no todo el mundo debe saber lo mismo, saberlo de la misma manera y saberlo al mismo tiempo. Cada uno debe alcanzar el grado de competencia que le sea útil. Esto significa fijar con claridad el para qué necesitamos las nuevas tecnologías y cuánto y qué debemos saber sobre ellas. Pero si no hay un discurso social, crítico, que determine estos aspectos clave, nos seguiremos adaptando al que existe, que como es conocido, lo están fijando ya las grandes empresas de tecnología con arreglo a sus intereses económicos e ideológicos (2007, p. 107).

Y esto en cierta medida es lo que está creando un ideal de usuario de la tecnología que excluye ciertos grupos poblacionales. Las mujeres, la población rural, las personas mayores de edad, los desempleados, los inmigrantes y las personas con discapacidad, son poblaciones que tradicionalmente han sido vulnerables y ahora

corren el riesgo de seguir siendo marginados culturalmente en esta sociedad (Susinos y García, 2006; Ortoll, 2007).

Específicamente las personas con discapacidad intelectual están viendo limitados sus derechos a la información, al trabajo, a la educación, teniendo que acceder a ellos de manera convencional como única opción (Arrastia, 2009). Será necesario considerar la alfabetización digital como una alternativa que promueva la participación e interacción de estas personas en la sociedad actual, para ello será necesario, tal y como lo plantea Llópis (2006), fijar con claridad el para qué necesitan las nuevas tecnologías y cuánto y qué deben saber sobre ellas para alcanzar el grado de competencia que les sea útil, según las exigencias de su contexto inmediato. Finalmente, la evolución y transformación del concepto de alfabetización está relacionado directamente con el momento histórico y el contexto. Así, la alfabetización digital debe estar vinculada a una práctica social bajo condiciones de funcionalidad y significación que permitan diferentes niveles en la adquisición de competencias, acordes a las exigencias de la sociedad actual. La ausencia de estas competencias digitales es una condición de la exclusión social establecida bajo el concepto de brecha digital.

## **EL ACCESO A LA CULTURA ESCRITA**

Pensar el acceso a la cultura escrita implica un ejercicio interdisciplinar que ponga en diálogo campos del conocimiento preocupados con las prácticas sociales y las relaciones de poder para entender el texto, las textualidades situados en prácticas sociales. Desde la segunda mitad del siglo XX, la perspectiva sociocultural del uso de lenguaje viene generando trabajos que rompen con una visión instrumental y estructural del lenguaje para permitir la comprensión del lenguaje desde una conexión entre lenguaje y sociedad, al reconocer que *“las prácticas de cultura escritas son construidas socialmente, históricamente situadas, desigualmente distribuidas, y producidas en el marco de otras prácticas y relaciones sociales que les otorgan sentido”* (Cragolino, 2019, p. 235).

Entre esas perspectivas, asumimos los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) como un campo de estudios que nos aporta con referentes conceptuales y teóricos para comprender la cultura escrita y el uso del lenguaje mediado por textos (incluyendo los digitales). En este campo de estudios, lo “Nuevo” hace referencia al giro social y epistemológico que ocurre en los Estudios de Literacidad, *Literacy Studies* en el contexto anglosajón, a finales de los años 1970 (Gee, 2004), en el cual hubo una reelaboración de la noción de *literacy*, comprendida como alfabetización, con el propósito de expandir su noción de la (de)codificación hacia los procesos sociales que están implicados en ella (Cook-Gumperz, 1988). Esta noción social y de construcción de la alfabetización, como nos plantea Cook-Gumperz (1988), nos

interpela a reconocer que el acto de alfabetizarse no puede ser circunscrito al dominio del código, sino también a la inserción en prácticas sociales en las cuales los textos escritos hagan sentido. En síntesis, Sito y Moreno (2019) hacen una explicación del giro propuesto y destacan que:

[...] los Nuevos Estudios de Literacidad obedecen a la traducción del término *New Literacy Studies*, un campo que emergió en el escenario anglosajón como un giro social a los estudios sobre la alfabetización (*literacy*, en inglés) (...) mientras en inglés el término *literacy* se refiere tanto a la alfabetización como a la cultura escrita; en portugués se acuñó el término *letramento*, y en español, los términos literacidad y cultura escrita. (p. 222)

Es importante destacar que va más allá de un cambio de nombres, sino más bien marca rupturas epistemológicas fuertes en la comprensión del lenguaje. En este sentido, Hernández-Zamora (2019) destaca tres ideas clave de este campo: la primera es *el rechazo a la hipótesis de la “gran división” entre escritura-oralidad*, muy común en discusiones sobre alfabetización, cuando comprende que la escritura conlleva a un desarrollo cognitivo, social y económico, mientras la oralidad se asocia al subdesarrollo; la segunda es *la distinción conceptual que se plantea entre los Modelos autónomo literacidad* – en el cual se enmarcan los trabajos que abordan el lenguaje de forma desarticulada de su contexto sociohistórico –, y *el Modelo ideológico de literacidad*, que considera el lenguaje intrínseco al contexto social y reconoce las relaciones de poder en el uso de lenguaje (Street, 1984; Gee, 2004); y la tercera es reconocer que las prácticas letradas “son inseparables de discursos, entendidos como sistemas sociales de significado que median la constitución de posiciones de sujeto” (Hernández-Zamora, 2019, p. 367). A partir de esas nociones, los estudios de los NEL pasan a buscar entender los modos cómo los sujetos usan la escritura en sus interacciones sociales, cómo la valoran y la significan, y lo qué hacen con ella.

La perspectiva de los NEL implica un abordaje social y crítico del lenguaje, que permita a los investigadores reconocer las relaciones de poder y, a la vez, las respuestas que los sujetos sociales accionan desde sus contextos sociohistóricos. Así, es importante reconocer un perfil histórico (al indagar cómo se da el cambio en el acceso a la cultura escrita), poscolonial (al cuestionar por el legado del colonialismo y las jerarquías sociales) y sociocultural (al preguntarse de qué manera los sujetos se relacionan con el lenguaje en prácticas letradas específicas) (Kleiman, 1995; Zavala, 2010; Hernández-Zamora, 2019). Desde este marco, las nociones de acceso y participación desde una mirada sociocultural hacia el lenguaje buscan apoyar a nosotros, como docentes e investigadores, a entender mejor cómo funciona el uso social del lenguaje y, a partir de los modos de hacer de los actores sociales, poder diseñar mejores estrategias para apoyar sus procesos de aprendizaje y empoderamiento (Kalman, 2003; Kleiman, 2010).

Esta perspectiva dio un giro en la comprensión de prácticas sociales como la lectura, la escritura y la alfabetización, generando una mirada crítica hacia los discursos de alfabetización. Un ejemplo de ello es la reflexión en torno a la participación y apropiación de la cultura escrita y digital (Kalman, 2003; Kleiman, 2010; Sito, 2010; Arroyave-Palacio, 2018; Cragolino, 2019). En esta discusión, la autora Kalman (2003) hace una distinción entre disponibilidad y acceso, basada en la perspectiva sociocultural de aprendizaje. En su distinción, plantea que la apropiación de la cultura escrita requiere la **disponibilidad** de materiales (las condiciones materiales para la práctica de la lectura y la escritura) y el **acceso** a ellos (las condiciones sociales para hacer uso y apropiarse de ellas), pues el acceso se da en situaciones concretas de uso de la escritura (o eventos letrados). A ambos elementos agregaríamos también la necesidad de este uso de estos materiales, que potencializan el acceso a ellos. En otras palabras, cuando hablamos de apropiación desde una noción sociocultural y bakhtiniana, implica un proceso de interacción con diferentes artefactos de lectura y los discursos en torno a estos textos, que pasan por tornar propio el discurso ajeno, lo que se puede construirse mientras respondemos a otros discursos con palabras propias (Bajtin, 2003).

Podemos derivar de esta reflexión un aspecto clave para la enseñanza, ya que un compromiso retador es que la escuela logre apoyar a los sujetos a “acceder a espacios sociales donde los discursos dominantes circulan, se usan, se enseñan y se aprenden de manera competente y fluida.” (Hernández, 2019, p. 367)”. Luego, los contextos de producción, circulación y recepción de los textos hacen parte de su proceso de interpretación.

Esta postura situada de comprender las prácticas letradas deriva en otro aspecto: la identidad. Kleiman (2010), al analizar distintas trayectorias de apropiación de la cultura escrita, en contexto brasileño, resalta la importancia de una mirada identitaria hacia los procesos de escritura y lectura, ya que el lenguaje es el locus de (re)construcción de las identidades. Y en este proceso de interacción social, el sujeto letrado participa de situaciones en las cuales la escrita es pieza central de la interacción – lo que Heath (2004) define como evento letrado – así como se va apropiando de la cultura escrita al tener disponibilidad y acceso a esta cultura al contemplar el texto desde sus contextos de producción, circulación y recepción.

Esta mirada crítica y social hacia la cultura escrita nos trae implicaciones para la reflexión y acción pedagógica. Un primer elemento es la necesidad de que como maestros tengamos comprensión de diversas formas de participación, la construcción del acceso y los procesos de apropiación de las prácticas letradas. Un segundo elemento es la necesidad de que esas formas de usar el lenguaje en la vida cotidiana puedan nutrir nuestros diseños didácticos en el aula de clase de forma a tener que “elaborar nuevas formas de interactuar alrededor de ellos [materiales], para identificar actividades auténticas y con sentido para los

educandos e insertarlos en las situaciones de educación formal y no formal. Para distribuir más equitativamente la riqueza de la cultura escrita, hay que hacerla accesible para todos” (Kalman, 2003, p. 62).

Los NEL, inspirados en teorías críticas como las Pedagogías Críticas o los Estudios De-coloniales (Freire, 2012; Zavala, 2010; Kleiman, 2013; Sito, 2018; Hernández-Zamora, 2019), se consolidan en un campo interdisciplinar entre estudios sociolingüísticos, educativos, antropológicos, históricos y de lingüística aplicada que se (pre)ocupa con la justicia social y las barreras para el aprendizaje y la participación. Con aportes de estos diferentes campos, reitera una pregunta por el acceso y el aprendizaje de los sujetos en situaciones de vulnerabilidad, ya que busca la construcción de la justicia social (Niño-Murcia, Zavala y De Los Heros, 2020). Desde las preguntas por acceso y disponibilidad (Kalman, 2003, Kleiman, 2010) hacia indagar por el acceso a los lenguajes en entornos digitales: la alfabetización académica (Arroyave-Palacio, 2018, Vargas-Franco, 2015; Area, 2008; Chartier, 1998)<sup>2</sup>, este campo de estudio busca comprender los modos de participar de la cultura escrita y los aspectos sociales que tornan este acceso inequitativo y desigual (Zavala, Ames, Niño-Murcia, 2004; Sito, 2010; 2016, 2018; Sito y Moreno, 2019). En este contexto, dialogamos con nociones como equidad (Vieira-da-Silva; Almeida Filho, 2009) y justicia sociolingüística (Zavala, 2019) para identificar las acciones que aportan de forma más eficaz a los procesos de empoderamiento que construyen los propios sujetos en sus territorios.

Al pensar sobre el aportes de los NEL a las brechas (lingüísticas, digital, educativa, entre otras), Hernández-Zamora nos invita a reconocer que los retos que tenemos como investigadores y maestros de lenguaje, como pensar sobre “qué tipo de perspectivas teóricas y de pedagogías se necesitan para apoyar a los sectores mayoritarios en su avance socioeducativo y en la construcción de una voz propia”, o indagar por “qué tipo de intervención y mediación les ayudaría a reinventar sus raíces culturales, su sabiduría nativa, su potencial como aprendices, como gente pensante y creativa, y como gente capaz de imaginar y decidir sus propios futuros” (2019, p. 382). Y una gran parte de la justicia social está justamente en lograr la construcción de la voz de aquellos a quienes enseñamos-aprendiendo (Freire, 1996).

Las escenas que seleccionamos para este texto justamente nos ayudan a reconocer algunas rupturas que los sujetos construyen a las brechas de la desigualdad, con el objetivo de participar con su voz en ese coro tan polifónico que es la sociedad. Para ello, indagamos por ¿de qué modo los adolescentes con discapacidad intelectual

---

<sup>2</sup> En este texto vamos a usar la noción de “alfabetización digital” para esta mirada crítica y social sobre el uso de las tecnologías de información y comunicación. A la vez, reconocemos que, en Colombia, se viene cada vez más acogiendo el término “literacidad digital” para tratar el tema. Vargas (2015), por ejemplo, usa la noción de literacidad digital para indagar por cómo los sujetos interactúan con textos y participan de prácticas letradas en entornos digitales.

participan en eventos mediados por la escritura en situaciones de la vida cotidiana? O ¿de qué modo los jóvenes afrodescendientes e indígenas pasan a participar de la construcción de conocimiento, en eventos mediados por la escritura, en situaciones de la vida académica? Pasemos a mostrar algunas escenas de nuestras experiencias investigativas, para observar estrategias creativas desplegadas por estos actores, y a partir de ello pensar alternativas para acercarnos a un escenario de justicia social.

## **DESEMPAQUETANDO LAS ESCENAS DE INCLUSIÓN**

Las escenas de inclusión que queremos compartir en este trabajo van a abordar dos aristas de una discusión de brechas sociales: el acceso a la cultura digital por parte de adolescentes con discapacidad intelectual y el acceso a la literacidad académica por parte de jóvenes afros e indígenas.

Nos proponemos entonces, a compartir una serie de reflexiones acerca de las implicaciones para el acceso y la participación de adolescentes con discapacidad intelectual en la sociedad actual, así como para el acceso y la participación de jóvenes de comunidades afro e indígenas en la cultura académica. En el centro del cuestionamiento se encuentran los procesos de exclusión: sea aquellos mediados por la cultura escrita y los imaginarios racializados que afectan a poblaciones étnicas (Wade, 1997; Quijano, 2005), sea aquellos mediados por las tecnologías de la información y la comunicación, consideradas como un riesgo más de exclusión social, y la caracterización que ha identificado tradicionalmente al adolescente con discapacidad intelectual, *homogeneizada* por el discurso médico y pedagógico. Los datos son generados a partir de investigaciones cualitativas (Mason, 1996), soportados a través de la observación participante, entrevistas y revisión documental de las cuales hemos identificado pequeñas estrategias, que despliegan los propios actores en la búsqueda por construir espacios de inclusión en sus procesos formativos, para pensar procesos de justicia social en el campo educativo. En cada uno de los análisis que presentaremos, detallaremos más la parte metodológica y analítica.

## **PRIMERA ESCENA: EL ACCESO A LA CULTURA DIGITAL POR PARTE DE ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

¿Cuál debe ser el papel que cumplen las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza para las personas con discapacidad intelectual?<sup>3</sup> Esta es la pregunta que inspira esta primera escena de inclusión, la cual

---

<sup>3</sup> Estas preguntas se reconfiguran de la tesis doctoral titulada “La alfabetización digital en la conducta adaptativa de adolescentes con discapacidad intelectual”, cuyo interés investigativo se orienta a renovar y

dialoga con temas como juventud, entornos digitales y pedagogía. Las preguntas que dan origen a la reflexión que aquí se expone son: ¿La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, necesariamente reconfigura las características de la atención educativa de las personas con discapacidad intelectual? Las bases conceptuales y lo que hoy podemos analizar de ellas, nos permiten reencontrarnos con rupturas y enfrentamientos teóricos y epistemológicos, presentes en nuestras búsquedas actuales, que pasamos a tratar en los siguientes aspectos: la escritura en situaciones de la vida cotidiana de adolescentes con discapacidad intelectual, algunas orientaciones metodológicas de la investigación y los actores de esta experiencia.

### **EVENTOS MEDIADOS POR LA ESCRITURA EN SITUACIONES DE LA VIDA COTIDIANA DE ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

Desde hace varios años, las necesidades de las personas con discapacidad intelectual han tenido un papel protagónico en los procesos de investigación y servicios de atención, razón por la cual se reorientan frecuentemente los lineamientos teóricos que sustentan los programas y servicios enfocados a satisfacer sus necesidades. Los avances logrados en la lucha por la igualdad de oportunidades, han pasado del animismo, eliminación, abandono, compasión y asistencia caritativa, a un sistema de inclusión, en el cual se reconocen sus derechos como ciudadano en el ámbito educativo, social y laboral. Acá el acento está marcado en la comprensión del constructo teórico de la discapacidad intelectual, como elemento fundamental para los procesos de enseñanza, especialmente en las habilidades de lectura y escritura, y las habilidades sociales; el desempeño e identidad de los adolescentes con discapacidad intelectual en la cultura digital.

La perspectiva socioecológica y el modelo multidimensional del funcionamiento humano AAIDD (2011) han posibilitado que, los aspectos referidos a lo intelectual sean considerados como una limitación del funcionamiento humano que se refleja en la interacción de la persona y su contexto, siendo la discapacidad el resultado de la discrepancia entre las capacidades de las personas y las exigencias del entorno. En este sentido, las limitaciones significativas en el comportamiento adaptativo y el funcionamiento intelectual de las personas con discapacidad intelectual, pueden variar dependiendo de los apoyos individualizados que se empleen, lo que hace que

---

ampliar el repertorio de habilidades conceptuales —lectura y escritura— y sociales de la conducta adaptativa, incluyendo competencias relacionadas con la alfabetización digital, para que sean tenidas en cuenta en los procesos de enseñanza dirigidos a adolescentes con discapacidad intelectual. Si bien es un trabajo acotado en el tiempo nos interesa retomar reflexiones y proyectarlas hacia nuevas búsquedas.

la categoría diagnóstica deje de ser considerada una característica o rasgo invariable de la persona.

Para llegar a este punto, se ha recorrido un largo camino en el que se han conjugado diferentes perspectivas y conceptos, que le han otorgado a la discapacidad intelectual un carácter de cambio y evolución, el cual ha modificado ampliamente la visión sobre las posibilidades de desarrollo personal, social, educativo y laboral que tienen las personas con discapacidad intelectual. Tradicionalmente se ha considerado que las personas con discapacidad intelectual tienen pocas habilidades para leer y escribir. La enseñanza de las habilidades conceptuales, particularmente las de lectura y escritura para la población con discapacidad intelectual, ha evolucionado de manera paralela a las diversas definiciones y miradas sociales que se han tenido frente a la discapacidad. Hace algunos años se consideraba que las personas con discapacidad intelectual no podían y no debían aprender a leer y escribir, y por lo tanto no accedían a esta enseñanza. Posteriormente, algunos casos excepcionales revelaron que estas personas podían aprender a leer algunas letras, palabras o frases. Solo hasta principios de la década de los noventa, casi simultáneamente en España, Reino Unido y Estados Unidos, apareció la afirmación de que la mayoría de los niños y jóvenes con síndrome de Down podía acceder al aprendizaje de la lectura y la escritura comprensiva. Esta situación incorpora una visión más audaz e incluso revolucionaria acerca del proceso de adquisición del código lectoescrito, lo cual genera, en los programas y objetivos educativos, cambios significativos encaminados a dedicar buena parte del tiempo a la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros años de escolaridad (Troncoso y Del Cerro 1998, 2009; Comes, 2006; Buckley, 2000)

Leer y escribir son habilidades que favorecen el desarrollo del lenguaje, los procesos mentales, sensoriales, motrices, espaciales y temporales. Son además, un claro signo de normalización (expresión dada en el contexto de la discapacidad como principio que permite la utilización de medios normativos para permitir a las personas con discapacidad, condiciones de vida tan próximas o posibles a las del resto de la sociedad) y autonomía que facilita la integración en todos los niveles (escolar, social, y laboral), aumentan la aceptación social y las posibilidades para obtener empleo (Troncoso y Del Cerro 1998, 2009; Comes, 2006; Buckley, 2000). En la actualidad, el acceso a la lectura y a la escritura significa acercarse directamente a las fuentes de información e incrementar las posibilidades de autonomía, entretenimiento y utilización del tiempo libre; aspectos que en definitiva afectan favorablemente la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual. Sin embargo, durante la adolescencia no se observan progresos importantes en las habilidades de lectura y escritura, disminuye notablemente el interés por estas actividades y muy probablemente terminan olvidando mucho de lo aprendido. Por esta razón quizás, la enseñanza de estas habilidades no se continúa más allá de la



educación básica primaria. Los diferentes programas y servicios ofrecidos a adolescentes con discapacidad intelectual, proponen potenciar todo tipo de capacidades, tanto las que hacen referencia a la inserción social y laboral, como las habilidades conceptuales; pero la realidad es otra, ya que se da prioridad a las habilidades relacionadas con la autonomía personal, el cuidado de sí mismos, la socialización, la comunicación y la habilidad manual, y por las bajas expectativas que se tienen frente a los avances en las habilidades conceptuales, éstas se descuidan y no son consideradas como habilidades adaptativas igualmente necesarias para la autonomía en los contextos cercanos (Young, 2007; Jiménez y Flórez, 2013). Al respecto Troncoso y Del Cerro plantean que durante mucho tiempo se ha considerado que un adolescente con deficiencia mental en general o con síndrome de Down en particular, a los 12-14 años debe dejar ya los programas de aprendizajes académicos. Se ha mantenido la creencia de que los jóvenes llegan a una plataforma mental y que, por tanto, no vale la pena continuar con tareas “intelectuales” (2009, p. 14). Ya varios estudios han demostrado que, aunque las personas con discapacidad intelectual progresan más lentamente en tareas de aprendizaje, pueden seguir aprendiendo a leer y escribir después de terminar sus estudios. No se puede negar que los avances en la enseñanza del código lectoescrito a esta población generaron cambios importantes para su reconocimiento y aceptación en el contexto escolar; no obstante, el sistema educativo aún no reconoce plenamente la posibilidad de diseñar e implementar un programa de continuidad para la enseñanza de la lectura y la escritura durante la adolescencia y la etapa de jóvenes adultos con enfoques socio-culturales, articulado a las necesidades particulares del entorno natural, que les permita incrementar los niveles de lectura y escritura alcanzados y puedan ser usadas estas habilidades no solo desde lo funcional, sino también en un contexto recreativo y de entretenimiento (Young et al., 2004; Browder et al., 2008; Jiménez y Flórez 2013).

Y respecto a las habilidades sociales, éstas también cobran importancia a medida que evoluciona la comprensión de la discapacidad intelectual. Partiendo del modelo multidimensional se asume que los problemas principales para el desarrollo de las habilidades sociales radican en las limitaciones de la inteligencia práctica y social aplicada a un contexto particular. En la actualidad, estas habilidades hacen parte de procesos de enseñanza y de aprendizaje, con la intención permanente de que los alumnos con discapacidad adquieran la suficiente competencia social que les permita una plena participación en la comunidad; para ello se han empleado variados procedimientos de instrucción y métodos. Estos procesos han permitido la adquisición de habilidades sociales, pero se han presentado limitaciones importantes para el mantenimiento y generalización de estas habilidades (Ros, García y Méndez, 2002). Las habilidades sociales hacen referencia a la capacidad de una persona para entender y manejarse de forma efectiva en situaciones y eventos

interpersonales y sociales (Greenspan y Granfield, 1992, citado por Schalock, 1998). Entre sus componentes básicos se encuentran: intercambios sociales con otros individuos, incluyendo el iniciar, mantener y finalizar una interacción con otros, reconocer sentimientos, regular el comportamiento de uno mismo, ser consciente de la existencia de iguales y la aceptación de éstos, hacer y mantener amistades, afrontar las demandas de otros, entender el significado de la honestidad, tener autocontrol de impulsos, adecuar la conducta a las normas, respetar normas y leyes, mostrar un comportamiento socio-sexual apropiado.

Los adolescentes con discapacidad intelectual muestran, dentro de su desarrollo socioafectivo, dificultades para la adquisición de un adecuado comportamiento social. Se les hace difícil compartir, turnarse, cooperar o expresar sentimientos; tienen dificultades para ponerse en la perspectiva de otros (entender los pensamientos y sentimientos de otros), y poseen pocas habilidades para resolver problemas interpersonales. Si bien es cierto, que muchos de estos jóvenes son capaces de desarrollar de forma más espontánea las habilidades y destrezas necesarias para beneficiarse de la convivencia y la interacción con sus compañeros, resulta evidente que muchos de ellos carecen de esas destrezas y por ello se ven privados de las ventajas que produce la convivencia con otros iguales.

La comprensión y valoración del desempeño que puede alcanzar una persona con discapacidad intelectual en la sociedad actual, genera muchos interrogantes; uno de ellos tiene que ver con su participación en la sociedad de hoy, caracterizada por el uso de la tecnología, una condición que fácilmente pone en desventaja a estas personas y por la cual tienden a ser excluidas. Se tiene el interés específico en reconocer y comprender, desde el contexto actual, las habilidades conceptuales — lectura y escritura— y las habilidades sociales, debido a que éstas son fundamentales en el comportamiento adaptativo de adolescentes con discapacidad intelectual, y que a pesar de ello no son consideradas con base a las exigencias de la sociedad actual.

La identidad del adolescente convencional se encuentra marcada por la oferta mediática y tecnológica de la que dispone. Morduchowicz (2008) analiza el papel de la cultura popular en la vida de niños y adolescentes de 11 a 17 años, al estudiar el acceso a los medios de comunicación y tecnologías, y profundizar en el significado y la práctica que se hace con estos. Define a los adolescentes del siglo XXI como la generación multimedia, no solo por la tecnología y los medios, sino porque la utilizan al mismo tiempo. Su identidad está marcada por la cultura popular, construida por el acceso, significado y uso que hacen de los medios de comunicación, la música, el cine y otras expresiones. Los adolescentes se mueven en un universo mediático de múltiples lenguajes, diversificado, fragmentado, donde la inmediatez es la característica principal; allí adquieren competencias específicas, nuevos saberes y escrituras que circulan en la sociedad. Los medios de

comunicación y las nuevas tecnologías desempeñan un papel muy importante en su tiempo libre, son el soporte de sus nuevas formas de sociabilidad (disfrutan ver televisión acompañados, usan el computador para chatear, hacer tareas, buscar información, hablan de la música que escuchan, eligen sus videos y películas por recomendación de los amigos) y le otorgan a la música el lugar principal, siendo este el consumo cultural más valorado por ellos y que marca el paso de la infancia a la adolescencia. Los jóvenes esperan que sus recursos de aprendizaje no dependan exclusivamente del texto basado en la palabra y cada vez más sean multimediales e individualizados. La proliferación de la tecnología digital ha creado una considerable ampliación de acceso a los medios con que cuentan los jóvenes; cada vez la vida digital brinda nuevas maneras de crear identidad y por tanto nuevas formas de ser persona, la infancia y la juventud por fuera de la escuela se encuentra atravesada e incluso defendida por los medios modernos, cada vez más los computadores se usan para ver televisión, películas, videos, para jugar, escuchar música y comunicarse con otras personas. (Morduchowicz, 2008; Buckingham, 2008.)

Situación que no debería ser ajena o diferente para los adolescentes con discapacidad intelectual. Por mucho tiempo la adolescencia estuvo negada en estas personas, debido a la concepción que se tenía de niño eterno, condición que negaba los cambios propios de esta etapa y enfocaba toda su atención en el proceso de estimulación basada en la limitación intelectual, olvidándose de su cuerpo y centrándose en las carencias. La identidad del adolescente con discapacidad intelectual, aún no se conceptualiza en la literatura académica; aunque ya se reconocen aspectos biológicos, cognitivos, familiares y sociales, se desconocen los gustos, intereses y percepciones que definen su identidad cultural. Los adolescentes con discapacidad intelectual cuentan con pocas opciones de participación en situaciones de la vida cotidiana que impliquen elecciones según sus intereses, gustos y deseos; cuentan con entornos limitados en los que no pueden aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones nuevas de la cotidianidad, e insuficientes opciones para adquirir un mayor repertorio de alternativas para la solución de un conflicto (Arroyave y Freyle, 2012). Además, las oportunidades vocacionales que se les ofrecen han sido extremadamente limitadas, reduciéndose a la asistencia a un centro de formación para adultos, pero sin la proyección de obtener un empleo (Broomhead, 2003). Participan de actividades de descanso y tiempo libre que por lo general son actividades deportivas, artísticas o recreativas a las cuales se les da un carácter terapéutico, lo cual restringe aún más su proyecto de vida. El entorno social en el que participan los adolescentes con discapacidad intelectual está mediado por adultos, casi siempre familiares; lo que se convierte en otro limitante significativo para su socialización y participación autónoma en las demandas de la vida contemporánea.

## ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Desde este contexto y marco de reflexión, presentamos dos casos de una investigación cuyo interés se orienta hacia conocer el impacto que tiene la alfabetización digital en las habilidades conceptuales —lectura y escritura— y sociales; además de describir y ampliar el repertorio de la conducta adaptativa, incluyendo competencias relacionadas con la alfabetización digital. Para ello se asume un método mixto de investigación, que incorpora aspectos cualitativos y cuantitativos con un carácter participativo, y permite la comprensión más completa y profunda del problema. Mediante un muestreo no probabilístico, se eligen de manera cuidadosa y contralada 40 adolescentes. El muestreo se tuvo en cuenta los siguientes criterios de selección:

- Tener diagnóstico de discapacidad intelectual que no esté asociado a una limitación sensorial.
- Tener entre 13 y 18 años de edad (incluidas estas edades).
- Asistir a un taller ocupacional ofrecido por la institución.

Se propone un taller de alfabetización digital con el fin de propiciar el uso significativo y eficaz de las tecnologías de la información y la comunicación. Para ello se plantean situaciones de aprendizaje enmarcadas en la diversión, la exploración y la comunicación, como elementos básicos para generar conocimiento y que a su vez permitan buscar, seleccionar, comunicar y transmitir información mediante el uso de herramientas y entornos digitales. El desarrollo del taller gira en torno a los intereses, gustos, motivaciones y habilidades de los adolescentes frente a un tema que ellos han propuesto, articulado a la creación de productos digitales como: presentación en diapositivas (PowerPoint), registro de audio (Audacity, Balabolka), creación de imágenes en secuencia y video (Slide, cámara fotográfica digital), y creación de un blog (Blogger). El taller cuenta con una metodología estructurada, donde los objetivos estipulados van de lo simple a lo complejo. Además, el esquema de trabajo es estructurado y se crean condiciones óptimas que permiten mejorar y mantener la motivación y la atención del grupo. Su desarrollo es flexible y se emplean diversas adaptaciones que son implementadas en la medida que van siendo necesarias Arroyave (2016)<sup>4</sup>.

Para determinar cuáles son las competencias relacionadas con la alfabetización digital, y describir las características de desempeño en estos entornos, se eligieron 6 estudios de casos. El criterio de selección fue la puntuación obtenida en el *pretets* de la prueba para evaluar comprensión lectora y expresión escrita. Esto obedece al

---

<sup>4</sup> De este taller se formuló un modelo de alfabetización digital que se puede encontrar en: "Oportunidades digitales en contextos no escolares. Orientaciones didácticas para la formación en alfabetización digital y el desarrollo de prácticas educativas inclusivas".

variado desempeño que el grupo tiene sobre estas habilidades (como una forma de conocer a fondo tanto, el desempeño de aquellos adolescentes que no accedieron al código lectoescrito, como aquellos que tiene un mejor desempeño) esta investigación recurre a las condiciones del contexto y evaluación para seleccionar inicialmente la muestra del estudio, como una forma intencionada de reconocer los prejuicios que el sistema educativo ha mantenido sobre este aspecto, para dejar en claro, por decirlo así “las barreras discapacitantes del sistema educativo”. Las prácticas educativas que tradicionalmente se han sustentado en las necesidades educativas y no en las capacidades educativas.

Las entrevistas son registradas en video, el cual resultó ser una estrategia adecuada para observar y analizar las acciones realizadas por los adolescentes, teniendo en cuenta que algunos de ellos presentan dificultades para comunicarse de manera fluida. De acuerdo con Banks (2010) el video se convirtió en este caso en un medio de indagación intelectual para adoptar una perspectiva más profunda de análisis, permitiendo revelar aspectos que no se podrían registrar en una entrevista, ya que las actitudes, y las acciones del adolescente se escapan en la mayoría de las ocasiones a la explicación verbal.

El interés de realizar el análisis de la información desde el registro en vídeo tiene dos motivos:

- Construir un repertorio de competencias digitales observadas directamente en los adolescentes con discapacidad intelectual con distintos niveles de desempeño en lectura y escritura. Ya que no se trataba de identificar las competencias digitales a partir de una lista de chequeo previa; sino que la propuesta fue analizar su desempeño a partir de sus acciones. Ya que si sólo se consideraba la expresión verbal quedaban es una situación de desventaja.
- Además fue una manera de dar protagonismo a las capacidades reales de estos adolescentes, esta estrategia permitió tomar distancia de los juicios de valor que se han creado en cuanto al desempeño que pueden alcanzar en estas áreas. Porque su comunicación tanto escrita como verbal no les hubiera permitido dar a conocer sus capacidades en estos entornos.

Con la información obtenida se realiza una descripción para cada caso<sup>5</sup>. La tradición académica mantiene la descripción del desempeño de los adolescentes con discapacidad intelectual de la siguiente forma: Joven diagnosticado con discapacidad intelectual que requiere un tipo de apoyo importante, retraso grave en el desarrollo del lenguaje, estereotipias verbales y gran timidez. Una terminología así, sitúa a la persona dentro de un marco que enfatiza sus incapacidades y deja muy poco margen a las posibilidades. (La compleja heterogeneidad de la población y las amplias diferencias en el desempeño en lectura y escritura, y en

---

<sup>5</sup> Los nombres fueron cambiados para proteger la identidad de los participantes.

habilidades sociales, son las razones por las cuales se decidió no tener un grupo control, ya que no se puede garantizar la equivalencia entre las características de los grupos y esto podría haber afectado los resultados del estudio.) Presentar cada caso señalando los aspectos más relevantes para identificar y caracterizar las competencias relacionadas con la alfabetización digital es un plano que deja ver un sujeto totalmente diferente. Los actores de esta escena son: Lucas y Andrés.

### **LUCAS, DISFRUTA DEL MUNDO DIGITAL GRACIAS A LA MÚSICA QUE LLEVA EN LA SANGRE...**

Sostener una conversación con Lucas implica aguzar todos los sentidos.... omite, sustituye gran variedad de fonemas, pero con el tiempo se aprende a descifrar su forma particular de articular; sin embargo, en ocasiones se vuelve tan ininteligible que finalmente el interlocutor opta por leer otros códigos: su mirada, sus gestos, sus movimientos cadenciosos, su tarareo indescifrable al ritmo de una canción que busca en internet. Lucas, reconoce las grafías... pero no accedió al código lecto escrito, así que asomarse a una pantalla de manera curiosa y expectante le abrió las puertas a un nuevo mundo, a un mundo cercano y mucho más sencillo. Reconoce íconos, nombres de programas, páginas web... en las cuales prefiere buscar sus canciones y vídeos favoritos.... Gusto musical que corresponde a su edad (14 años), a su contexto, melodías que se inscriben en sus intereses y motivaciones, y por las cuales copia de muestra en su agenda, con grafías pulidas, el nombre de los artistas y canciones que lo divierten. [oeda] Y solo con la pista musical podría uno decir: sí, se trata de soledad... claro es eso lo que está diciendo!!.. Con su alegría contagia a sus compañeros... su sonrisa cada que encuentra un video hace olvidar que no sabe leer, ni escribir... desde el código tradicional, pero sí desde la necesidad de entrarse a un mundo de sonidos, imágenes, movimientos, de nuevas posibilidades para conversar, para expresarle a los demás lo que le gusta. Con la ayuda de sus compañeros se ha dado cuenta que un teclado le resulta menos amenazante que un lápiz y que además le permite así sea letra por letra escuchar y ver el vídeo de su predilección.

Su habilidad para la música es reconocida por todos y se ha encargado de compartir con sus compañeros toda la música que cuidadosamente guarda en su memoria USB, la cual tiene clasificada por género (vallenato, reggaetón, salsa, merengue) y para no correr riegos él mismo se encarga de copiar la música a la memoria de su compañero, así que una vez el compañero dice el nombre de la canción inmediatamente Lucas ubica en su memoria la carpeta que el corresponde, busca la canción, la copia, la pega y para que no queden dudas se cerciora que si haya quedado en la otra memoria.

Lucas disfruta del mundo digital y esto lo motiva a buscar soluciones a las dificultades... pero tiene muy claro que todos los que están a su alrededor lo pueden ayudar en cualquier momento; con sólo tararear una canción y un grito parrandero, se dispara la solidaridad.



**Figura 1 – Lucas participando en el taller de alfabetización digital. Fuente: Arroyave (2012)**

### **ANDRÉS, UNA PANTALLA DISPUESTA PARA ÉL**

Disfruta explorando páginas de juegos, pero de forma particular de música y videos (youtube), tiene establecida su rutina y revisa su correo electrónico con frecuencia, hace uso del *msn* y se coloca los audífonos para escuchar música desde CDs que le prestan sus compañeros, mientras realiza otras actividades. Le gusta chatear... en la pantalla esconde tal vez rasgos de timidez, que le permiten interactuar de forma más fluida... es preciso para hablar.

De forma esporádica indaga acerca de una actividad. Su actuar reflexivo le posibilita hacer uso de diversas estrategias en busca de soluciones; sin embargo, su baja tolerancia a la frustración lo lleva a desistir de sus intentos. Luego pide ayuda la cual procesa con facilidad, su nivel lectoescrito le permite una escritura y lectura fluida, que le faculta no solo para seguir instrucciones escritas, y exhibir estas habilidades en sus mensajes a través del correo electrónico, contenido de un tema en específico en programa como: *Powerpoint* o *Balabolka*; sino también para ayudarle a sus compañeros a leer o escribir, principalmente lo buscan cuando están utilizando el *chat* y *facebook* pues saben que con su ayuda será más rápido y quedará bien escrito. Disfruta del trabajo en grupo, de una manera tímida, participa poco, pero cuando expresa sus ideas, lo hace de forma propositiva y acordes a la necesidad de exigencia del grupo a la situación. A sus 16 años es respetuoso, tiene un amplio sentido de colaboración, tanto con sus compañeros, como con sus profesores. Pero este sentido de cooperación se quiebra literalmente cuando un compañero requiere

de su computador por un tiempo amplio. Quizás siente que le están arrebatando lo único que le pertenece: Una pantalla, unas imágenes, un mundo abierto y dispuesto para él... que poco le recuerda la palabra discapacidad.



**Figura 2. Andrés participando en el taller de alfabetización digital. Fuente Arroyave (2012)**

La caracterización que identifica al adolescente con discapacidad intelectual, carente del reconocimiento de su identidad, le ha servido a la sociedad para crear un imaginario con el cual se ha encargado de crear espacios segregados, y determinar a priori un rango mínimo de oportunidades y servicios que supuestamente cubren sus necesidades básicas, sin contar con la opinión de ellos. Por ejemplo, el sistema educativo se empeña en que el adolescente con discapacidad intelectual logre la hipótesis alfabética, pero no se preocupa por crear situaciones de aprendizaje apropiados en estilo y temática, cercanos a su contexto inmediato y futuro para que pueda sentirse identificado. La alfabetización del adolescente con discapacidad intelectual cobra valor por lo que va a leer y escribir cuando sea adulto, de lo contrario sería, como poder leer y escribir, pero no tener un proyecto de vida propia en donde tenga que leer y escribir.

Se podría concluir y de cierto modo también, dejar abierta la reflexión, que el proceso de formación de adolescentes con discapacidad intelectual no puede permanecer ajeno a los cambios de la sociedad actual y debe reconsiderar la sobrevaloración de la capacidad intelectual de las personas con discapacidad e incorporar, dentro de la práctica educativa convencional, situaciones comunicativas y sociales para promover la comprensión y la producción de textos con imágenes, sonidos, videos y animaciones, entre otros recursos, independientemente de que el adolescente haya adquirido o no el código lectoescrito. Según Sánchez (2006), el



analfabetismo es una de las barreras fundamentales para participar en la sociedad de la información; pero queda demostrado que se puede asumir el analfabetismo como una posibilidad para explorar otras formas de comunicación y participación basadas en entornos digitales que trascienden las concepciones tradicionales de leer y escribir. El desempeño en entornos digitales depende en gran medida de aspectos sociales, en los cuales el mismo adolescente es quien, finalmente, encuentra la manera de explorar, entender y dar sentido a su mundo, a través de habilidades sociales como: elección, resolución de problemas, trabajo en equipo y expresión de ideas y pensamientos; recibir y responder a claves situacionales, mantener interacción a través de redes sociales, reconocer dificultades y/o necesidades de un compañero y mostrar liderazgo para ayudar a otros ([ver vídeo](#)).

## **SEGUNDA ESCENA: EL ACCESO A LA LITERACIDAD ACADÉMICA POR PARTE DE JÓVENES AFROS E INDÍGENAS<sup>6</sup>**

La segunda escena que abordaremos en este trabajo se deriva de una investigación sociolingüística, cuyo interés está centrado en la relación entre el lenguaje, la educación y la diversidad. Desde esta tríada, se abordan las prácticas sociales y las identidades sociales construidas en la interacción social. En un escenario de políticas de acción afirmativa en la Educación superior, retomamos los conceptos de literacidad académica (Lillis y Scott, 2007; Zavala y Córdoba, 2010; Zavala, 2010; Vianna et al., 2016) y racismo epistémico/colonialidad del saber (Santos, 2012) para observar trayectorias de universitarias afrodescendientes e indígenas<sup>7</sup> que ingresaron en sus instituciones por medidas de acción afirmativa. Considerando que las políticas afirmativas buscan promover la interculturalidad, la pregunta de esta investigación indagó por cómo estos estudiantes sobrevivían en el sistema universitario y llegaban a ser partícipes en espacios de producción de conocimiento. Para ello, este trabajo analiza pequeñas estrategias subversivas empleadas por universitarios afros e indígenas que nos muestran ensayos de rupturas del racismo epistémico.

---

<sup>6</sup> Las reflexiones de este documento retoman la ponencia “Acciones afirmativas, trayectorias de literacidad académica y políticas de conocimientos: mirando pequeñas experiencias de subversiones”, presentada en el *Simposio: Interseccionalidades de raza y género en el contexto latinoamericano de políticas públicas*, del XVI Congreso de Antropología en Colombia y V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología. Políticas de los conocimientos y las prácticas antropológicas en América Latina y el Caribe. Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá, Colombia, de 6 a 9 de Junio de 2017; y una segunda versión debatida en el *Segundo Encuentro Congreso InspirAcciones, realizado por la Universidad de Antioquia, en septiembre de 2017*. Agregar al final de esta nota: "Agradezco a la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) por el auxilio concedido (Bolsa doctorado – 2012/01311-7); y a la profesora Dra. Angela Kleiman, por su orientación de este trabajo y la acogida en el Núcleo de investigación Letramento do Professor.

<sup>7</sup> Las identidades etnoraciales fueron consideradas en este trabajo a partir de la autoidentificación y autorreconocimiento, alineado a los procesos institucionales por los cuales ingresaron por los cupos especiales.

## LITERACIDAD ACADÉMICA: LAS ESTRATEGIAS DE LAS ARTES LETRADAS EN LA ZONA DE CONTACTO

¿Cuáles son las estrategias creativas que despliegan jóvenes universitarios afros e indígenas para lidiar con las prácticas letradas académicas? Para contestar esta pregunta, el trabajo analizó cuatro trayectorias de jóvenes estudiantes de cursos de ciencias humanas que ingresaron en universidades públicas (una brasileña y una colombiana) por políticas afirmativas, buscando reconocer cómo ellos respondían a la demanda de prácticas de literacidad exigidas en la Universidad, enfocando sus producciones de la tesis de grado (Sito, 2016; Kleiman y Sito, 2016; Sito y Kleiman, 2017; Sito, 2018).

En términos teóricos, abordamos la Universidad como una zona de contacto (Pratt, 1991) y sus maneras creativas de lidiar con la cultura escrita académica lo tomamos como las letradas en la zona de contacto (Canagarajah, 1997). En términos metodológicos, es una investigación cualitativa, cuyo corpus estuvo compuesto por entrevistas a estudiantes y docentes, tesis de grado producidas por estudiantes, bien como documentos de la política de acción afirmativa de dos instituciones universitarias públicas. En este abordaje sociolingüístico, se analizan los textos y las prácticas sociales de su entorno justamente para entender los sentidos que se construyen de modo situado. Este proceso dialogó con las teorías sociales contemporáneas, lo que fue clave para poder reconocer que los estudiantes empleaban estrategias creativas para subvertir las relaciones de poder y la colonialidad del saber (Quijano, 2005; Zavala, 2010). Esta consideración se da a partir del análisis del material, que contempló las políticas universitarias, las trayectorias estudiantiles y los escritos de sus carreras para comprender los modos cómo los sujetos usan la escritura en sus interacciones sociales, cómo la valoran y la significan y lo qué hacen con ella.

Antes de presentar los dos actores de este trabajo, empezamos por retomar algunos aspectos de las acciones afirmativas y la noción de letradas en la zona de contacto, para luego detallar algunas estrategias de construcción de la inclusión.

El telón de fondo fueron las políticas afirmativas en la Educación Superior. El continente latinoamericano, arrancó el siglo XXI con la demanda e implementación de políticas de acción afirmativa en la educación superior, con el fin de que la universidad abriera sus puertas a los estudiantes procedentes de grupos históricamente marginados física y culturalmente del espacio académico. No obstante, esta apertura generó algunas controversias: mientras que para algunos sectores de la sociedad, los estudiantes que ingresarían por la acción afirmativa no serían capaces de hacer frente a las exigencias académicas (en una mirada del *déficit*); para otros, al contrario, estos estudiantes no sólo tendrían éxito en su

formación como serían capaces de romper con los discursos hegemónicos y podrían proponer nuevas formas de producción de conocimiento (en una mirada desde la interculturalidad).

Comprendemos las acciones afirmativas como garantías jurídicas para generar políticas diferentes en contextos de desigualdad, cuyo objetivo final es la restitución de un escenario más equitativo. Así, la investigación buscaba propiciar una evaluación de políticas públicas para comprender qué tan intercultural lograba ser la política afirmativa, desde las voces de sus actores. Así, luego de observar experiencias de acción afirmativa en Latinoamérica, se identificó tanto una cercanía entre Brasil y Colombia en el perfil de acción para la educación superior, cuanto la presión vivida por los universitarios que accedieron por esas acciones (presiones relacionadas a sus identidades etnoraciales, afros e indígenas). Con interés en conocer esas trayectorias de literacidad, y tomando la universidad como una zona de contacto (Pratt, 1991; Canagarajah, 1997), se partió de la Sociolingüística, especialmente desde los Nuevos Estudios de Literacidad (Heath, 1982; Street, 1984; Kleiman, 1995; Zavala; Niño-Murcia; Ames, 2004) y Literacidad Académica (Lillis, 1999; Zavala, 2011; Sito y Kleiman, 2017; Sito, 2018). La noción de literacidad académica es una rama de los Nuevos Estudios de Literacidad, la cual aborda:

[...] o processo de apropriação da escrita acadêmica com a finalidade de construir aporte teórico e metodológico que, distante do paradigma deficitário, busque compreender espaços de construção de alternativas e “terceira via” nos modos de usar a escrita para responder, apropriar e transformar as formas de produção de conhecimento em cenários interculturais, incluindo suas formas de dizer e fazer (Sito, 2018, p. 825)<sup>8</sup>.

Como parte de los estudios de literacidad, que se proponen a comprender los usos situados de la lectura y la escritura, esta rama se enfoca en las producciones textuales de la esfera académica (Lillis, 1999; Zavala, 2010). En esta línea, se rompe con la idea de que los problemas con el lenguaje escrito del cual reclaman muchos docentes están relacionados solamente con gramática y la estructura de la lengua; y más bien amplía la mirada a aspectos de identidad, epistemología y poder. Conforme lo expanden Zavala y Córdoba,

[...] esto quiere decir que la lectura y la escritura también se relacionan con nuestro sentido de pertenencia a la comunidad de la que intentamos formar parte, con las maneras de construir conocimiento y con las valoraciones diferenciadas que se adscriben a las diversas formas de lectura y escritura que se practican en nuestra sociedad” (Zavala e Córdoba, 2010, p. 113).

---

<sup>8</sup> Traducción nuestra: "el proceso de apropiación de la escritura académica con la finalidad de construir un marco teórico y metodológico que, lejos del paradigma de déficit, busca comprender espacios para la construcción de alternativas y "tercera vía" en las formas de usar la escritura para responder, apropiarse y transformar las formas de producción de conocimiento en entornos interculturales, incluidas sus formas de decir y hacer"

De este modo, se reconoce que la Universidad es una institución que posee “prácticas institucionales del misterio” (Lillis, 1999), o sea, es una institución que brinda poca explicitud sobre sus convenciones o sus modos de hacer las actividades de la esfera académica. Lillis (ídem) al proponer el término destaca que este misterio implica el hecho de que los actores universitarios actúan como si las convenciones de este contexto social fueran parte del sentido común, es decir, ya conocidas por los estudiantes. Esta forma de actuar termina por generar prácticas aún más veladas para aquellos que son recién ingresantes, y esto acaba por limitar aún más la participación en la universidad. Frente a esto, enfocarnos en las estrategias de los estudiantes nos permite, como docentes, a diseñar proyectos pedagógicos más pertinentes (Canagarajah, 1997) y a generar una práctica pedagógica de explicitud para con ellos.

Una práctica pedagógica más explícita, en este sentido, estaría alineada a acciones de justicia, por permitir disminuir las brechas entre los participantes de las comunidades académicas. Como lo destacan Navarro y Aparicio (2018), en una propuesta pedagógica más explícita, *“no enseñar lectura, escritura y oralidad tiene como consecuencia la reproducción, en el ámbito escolar, de las inequidades e injusticias sociales con las que llegan los estudiantes a un ámbito que tiene como uno de sus objetivos, justamente, democratizar las oportunidades de acceso a la educación de calidad”* (p. 15).

## LAS ESTRATEGIAS DE CREACIÓN EN LA ZONA DE CONTACTO

El potencial creativo en la escritura académica puede ser analizada desde la noción de artes letradas de las *zonas de confort*<sup>9</sup>, de Pratt (1991), adoptada en Canagarajah (1997), la cual ayuda a reconocer los cambios en el proceso de apropiación de una voz en el discurso académico. La noción de zona de *confort* describe “espacios sociales e intelectuales en los que los grupos pueden formarse como comunidades soberanas, homogéneas y horizontales con altos niveles de confianza, conocimiento compartido y protección temporal contra los legados de la opresión” (Pratt, 1991, p. 40). Estas zonas creativas suelen emerger dentro de zonas de contacto, los cuales al revés son espacios de tensión, jerárquicos y conflictivos, que suelen cargar con imaginarios coloniales de exclusión.

Canagarajah (1997) analiza las artes letradas en las zonas de *confort* como intentos creativos de resolución de conflictos con los cuales los estudiantes se enfrentan en la producción escrita. En su investigación, el autor retoma las nociones de Mary Pratt para ofrecer un curso sobre escritura académica, el en cual analizó qué estrategias fueron creadas por los estudiantes afroamericanos durante esta

---

<sup>9</sup> Traducción libre para la noción de “safe house”, en inglés (casa segura).

disciplina en ambas zonas. Como revela su análisis, en la *zona de confort* – en espacios como el foro, visto como un dominio informal –, los estudiantes usaron estrategias discursivas vernáculas, reveladas en las referencias y estructuras argumentativas utilizadas (como en el uso de referencias no legítimas en la academia, como historias de familia, anécdotas, películas, televisión y RAP, relacionadas con el tema del debate). Sin embargo, en la *zona de contacto* – en la producción de un ensayo –, los estudiantes no revelaron el mismo dominio para discutir los temas ya abordados en el foro: valoraron el discurso de los autores leídos, no explicaron su posición sobre el tema y tampoco intentaron anular el argumento del autor. En esta negociación con la cultura escrita, entre en la zona de contacto y de *confort*, Canagarajah (1997) llama la atención para las variadas estrategias creadas por los estudiantes, que van desde una acomodación a las convenciones retóricas dominantes, sin desafiarlas, hasta la creación de una tercera forma de resolver sus conflictos mientras aprendían este nuevo orden de discurso instituido

Profundizando en estas estrategias de las artes letradas, al analizar el texto "*Nueva crónica y el buen gobierno*" (por Poma de Ayala), Pratt (1991) describe una serie de acciones típicas utilizadas por los autores de la era colonial en la zona de contacto para subvertir el colonialismo. Entre ellos, están utilizando *autoetnografía*, *transculturación*, *crítica*, *colaboración*, *parodia*, *bilingüismo*, *mediación*, *denuncia*, *diálogo imaginario* y *el uso de expresiones vernáculas*. Pero, este escrito en la zona de contacto también tiene un reverso, que sería el peligro de malentendidos, malentendidos, letra muerta, obras maestras no leídas o una heterogeneidad absoluta de los sentidos. Además de contemplar los aspectos institucionales que pueden limitarlos, en el caso específico del Trabajo de Grado serían las perspectivas sobre qué es un Trabajo de grado por parte del alumno, también por parte del profesor, y la visión institucional sobre el trabajo.

En nuestro caso, al observar qué estrategias fueron creadas por los estudiantes para preparar su texto final para el Trabajo de Grado, construimos una comprensión sobre sus trayectorias de apropiación de las prácticas letradas académicas. Nuestros análisis de los Trabajos de grado producidos en este escenario asimétrico buscaron revelar signos de movimientos de creación y cambio. El concepto de género discursivo del Círculo de Bajtín, comprendido como tipologías relativamente estables de enunciados (Bakhtin, 2003) – potencializa esta percepción, cuando se observa su flexibilidad y relatividad. En este sentido, Zavala (2011) argumenta que, en las universidades, deberían dedicar más atención al proceso de transformación de los textos académicos, por lo que "*asumimos que los textos y los géneros discursivos se mueven y no son estáticos, no es tan importante Reglas y regulaciones textuales uniformes, pero también para permitir que los estudiantes encuentren una voz, no un discurso académico, concilien sus diferentes identidades y se inspiren en*

*esta comunidad con la disposición y la sensación de que son participantes completos del mes”* (Zavala, 2011, p. 63)

En la producción de sus *tesis de grado* – considerada una práctica de escritura de la zona de contacto –, los universitarios visibilizaron demandas e indagaciones que eran motivadas por las experiencias de sus grupos de origen y, con eso, retrataron procesos de luchas para dominar o transformar las prácticas institucionales de la universidad (sea en los modos de hacer o en los modos de decir). En paralelo, el análisis de las trayectorias nos mostró que los universitarios no apenas interpelaban las políticas afirmativas, sino también apuntaban nuevos horizontes para la creación de diálogos más simétricos en la producción de conocimiento.

En la parte que sigue, Dorival y Valentina son los actores que ilustran las *pequeñas estrategias*<sup>10</sup> – o *tácticas*, en términos de De Certeau (1998) – que fueron puestas en marcha por los jóvenes estudiantes afrodescendientes e indígenas para lograr acceder a la literacidad académica durante su trayectoria universitaria (Sito, 2016; 2018), observando aspectos de los modos de decir y de la actividad humana (Bajtín, 2003). Ambos estudiantes ingresaron por políticas de acción afirmativa en universidades públicas: una en la capital paisa colombiana, y la otra en la capital gaucha de Brasil. Ambas ciudades son capitales de regiones ícono de un imaginario regional que se contrapone al imaginario nacional de mestizaje tropical – tanto el paisa como el gaucho son vistos como las poblaciones blancas de Colombia y Brasil (Viveros, 2013; Wade, 2007; Sito 2016). Eso es aún más retador para el ingreso de jóvenes que pasan a representar un momento histórico distinto y que cobran de estos espacios institucionales tan valorados – epicentros de la colonialidad del saber (Carvalho y Flórez, 2014), como la Universidad, que esta debe ser una institución “para todos”.

## **DORIVAL<sup>11</sup>, Y LAS PEDAGOGÍAS PARA LA EDUCACIÓN ORAL DESDE LA VISIÓN KAINGANG**

Nacido en el interior del sur de Brasil, Dorival estaba concluyendo su Licenciatura en Pedagogía, cuando nos conocimos. Él ingresó en su Universidad el año de 2008, como parte del primer grupo que accedió allí por medidas de acción afirmativa para estudiantes de povos indígenas. Previo a su ingreso, él ya ejerció como maestro en su comunidad, y también era un líder importante del movimiento kaingang.

---

<sup>10</sup> Nosotros abordamos la noción de estrategia de forma cercana al concepto de De Certeau (1998) de “tácticas”, ya que nos servía para identificar qué acciones empleaban los jóvenes de grupos estigmatizados socialmente para lograr romper con las fuerzas excluyentes de las instituciones sociales en las cuales buscan participar. Así que no se trata de una mirada individualista, sino más bien de un abordaje de la noción de estrategia que integra el sujeto al entramado de la estructura social, y busca reconocer allí los márgenes de maniobra que los sujetos logran construir en su contexto sociohistórico.

<sup>11</sup> Los nombres fueron cambiados para proteger la identidad de los participantes.

Dorival ingresó por cupos para poblaciones indígenas, y era líder y docente en su comunidad Kaingang<sup>12</sup>. Su tesis, en Pedagogía, se orientó por el género monográfico, en aras de analizar la situación de la alfabetización en sus comunidades. Para este ejercicio, Dorival relata su propia trayectoria de escolarización hasta llegar a su actual contexto de docencia. Además, busca incluir su gran dominio de la oralidad a partir de la inclusión de un CD con una entrevista que le realizarían. El trabajo incluye el resumen de tesis en su lengua nativa y en portugués, mostrando un manejo creativo del bilingüismo al disponer el trabajo a una audiencia académica y local a la vez.



Figura 3 – Resumen de la Tesis de Grado de Dorival en Kaingang, su lengua materna. Fuente: Sito (2016)

Al analizar la producción de Dorival, identificamos una serie de estrategias de las artes letradas en la zona de contacto que señalan la búsqueda de inclusión y ruptura con la colonialidad del saber. En su *trabajo monográfico*, analiza la alfabetización en Kaingang, con el objetivo de *crear propuestas alternativas (1)* para la educación bilingüe, en contextos de lenguas Kaingang y portuguesas, como se expresa en su texto: “uno de mis sueños es resolver los problemas producidos por la forma cómo se escribió la lengua Kanhgág”. Con ese fin, su trabajo también constituyó una *autoetnografía (2)* cuando se propone a repensar la trayectoria colectiva de la población de Kaingang. Al narrar su trayectoria, en el primer capítulo de la obra, teje un discurso *crítico (3)* y de *denuncia (4)* frente a las políticas que se utilizaron para la educación indígena formal. Ubicado en este contexto, explica sus propuestas de educación desde la perspectiva de la cosmovisión de Kaingang. El uso del *bilingüismo (5)* en su texto ocurre en espacios relevantes del Trabajo de grado, como la dedicación y el resumen, escritos en Kaingang y en portugués, así como en *expresiones vernáculas (6)* a lo largo del texto. Además, maneja los medios

<sup>12</sup> El pueblo káingang o kaihngág habitan el centro-sur de Brasil, desde estados como Sao Paulo hasta la región de Paraguay y Uruguay. En la ciudad de Porto Alegre, conviven con otros grupos étnicos como los Guaraní y Charrúa.

audiovisuales: incorpora fotografías y elementos de su oralidad en el texto, utilizando un CD complementario para dar voz a una voz de Kaingang.

**Fragmento del resumen de la Tesis de Grado**

**“Complementa o trabalho escrito um CD, contendo o depoimento do autor, que relata sua trajetória de estudante e de professor, descreve a escola indígena diferenciada e aponta possibilidades para a educação indígena. Esta é uma forma de valorizar a oralidade na produção e transmissão de conhecimentos como expressão kanhgág.”<sup>13</sup>**

La *transcultura* (7) se puede ver en su acción de seleccionar materiales de la cultura dominante y transformarlos en favor de su comunidad (en cuanto a la enseñanza bilingüe kaingang-portugués). La *colaboración* (8) se ilustra en la relación de asociación que él construye con su supervisor, y también en su participación en el movimiento indígena, para la elaboración del trabajo.

### **VALENTINA, RECONSTRUYENDO EL IMAGINARIO SOCIAL**

Valentina nació en Medellín, y estaba concluyendo su pregrado en Periodismo, durante la investigación. Ingresó en la Universidad por el “programa especial para negritudes”, por motivación de su madre. Es su la madre quien emerge en su narrativa como la cultivadora de su identidad negra.

En su narrativa, relata que desde el inicio de la carrera tenía el interés de hacer una Tesis de grado que le permitiera aportar algo a la comunidad negra de su territorio, en este caso la ciudad de Medellín. En su mirada, el periodismo era perfecto para hacerlo, ya que es una profesión muy potente para transformar y dar la voz a los sujetos.

El pregrado de Valentina también se distinguía de los demás, al tener una política muy plural hacia las posibilidades de Tesis de grado. Mientras en la mayoría de pregrados en los cuales se exige la Tesis de grado el género que la consolida suele ser una monografía – más asociado a la esfera académica –, su pregrado en periodismo proponía muchas opciones de géneros discursivos para componer la Tesis de grado que eran vinculados también a la esfera laboral de los estudiantes,

---

<sup>13</sup> Traducción nuestra: "Complementa el trabajo escrito un CD, conteniendo el testimonio del autor, donde relata su trayectoria de estudiante y de profesor, describe la escuela indígena diferenciada y apunta posibilidades para la educación indígena. Esta es una forma de valorar la oralidad en la producción y transmisión de conocimientos como expresión kanhgág."



como reportaje, crónicas, entrevista, ensayo fotográfico, sistematización de experiencias, propuesta pedagógica, creación de empresas periodísticas.

Valentina eligió esta última opción: su tesis de grado fue la construcción de una empresa periodística, con una revista virtual. Al narrar su trayectoria de construcción de su Tesis, ella también destaca la importancia en el momento de decidir quien hará la asesoría del trabajo: **“la idea del asesor es que también sea una persona que uno admire, con la que uno se lleve bien, ¿cierto?, para no tener como inconvenientes en esa parte.”** (Valentina, entrevista), lo que demuestra su conocimiento institucional en torno al trabajo: qué es y qué implica realizar una tesis. Así, su Tesis de grado se compuso de dos elementos: un proyecto escrito donde argumenta la idea a poner en marcha y el producto, en este caso la revista, que se puede ver una de las ediciones en la Figura 4:



Figura 4 – Página de la Revista Vive Afro. Ver más en: <https://www.revistaviveafro.com/> Fuente: Sito (2016)

Observando las estrategias de Valentina, vemos en la trayectoria de desarrollo de la revista digital, que ella utilizó 8 de las 10 estrategias de las artes letradas identificadas para hacer visible la perspectiva de la población negra en la ciudad de Medellín. Su revista se convirtió en un *texto autoetnográfico* (1), cuando crea un espacio para que las personas que se identifican como afrocolombiana puedan hablar sobre sí mismas desde sus puntos de vista. Para esto, utilizó un lenguaje digital como una forma de orientarse a diferentes audiencias: población negra y no negra de diferentes espacios, que puede interpretarse como una estrategia de

*transculturación* (2) de esta realidad, al seleccionar e inventar un nuevo material a partir de materiales transmitidos por la cultura dominante (medios digitales). Al revelar la vida cotidiana afro en la ciudad de Medellín, la revista también expresa discursos de *crítica* (3) y *denuncia* (4), en un idioma que fluye entre el español estándar y las *expresiones vernáculas* (5) (como la presencia de canciones de la costa del Pacífico al ingresar a la página de la revista). Todo el trabajo de Valentina es *colaborativo* (6): se realiza con base en el diálogo con el supervisor y la participación en eventos de organizaciones del movimiento afrocolombiano, además de la contratación del equipo que conforma su empresa (un equipo mixto, compuesto por personas afrocolombianas y mestizas). Con este propósito, su revista propone *reconstruir el imaginario local* (7) sobre la gente afrocolombiana, así como provocar una ruptura con los discursos estereotipados y la negación de la presencia afro en la región. Estas rupturas con el discurso establecido – ya sea de invisibilidad o de imagen negativa de la población negra – pueden asociarse con una práctica descolonial (Walsh, 2012). Además, debido a su perfil, su empresa periodística demuestra ser una *propuesta alternativa* (8) para actuar en la zona de contacto.

En ambos casos, se reflejan estrategias de resistencia y a la vez de reexistencia, pues se muestran creativas tanto en sus formas de subvertir la colonialidad del saber, cuanto en sus formas de crear espacios de participación en la cultura letrada académica. Y son justamente a estas estrategias que nombramos como políticas de escritura afirmativas, las cuáles hacen parte de un proceso de reexistencia. Para esta noción, nos acercamos a la propuesta académica de Souza (2011), quien cuña la noción de literacidades de reexistencia al abordarla como una reinención de las prácticas letradas que realizan actores de las poblaciones ancestrales al “reportarse a las matrices y a las huellas de una historia aún poco contada, en las cuales los usos del lenguaje comportan una historia de disputa por la educación escolarizada o no” (SOUZA, 2011, p. 37, traducción nuestra). Ese movimiento de mirar hacia sus legados para reconstruir es lo que podemos identificar en estas formas cómo los estudiantes emplean estrategias creativas para subvertir las relaciones de poder y el racismo epistémico. Abordar las estrategias creadas por los sujetos, ayudó a identificar y comprender los "pequeños cambios" en curso, o las tácticas (De Certeau, 1998) que vienen empleando sujetos que provienen de grupos históricamente excluidos de las sillas universitarias, pero que comienzan a ocupar estos "latifundios del saber" (Marinho, 2010).

## DISCUSIÓN

*“Volver la mirada hacia uno mismo, repensar todo lo que nos ha sido pensado desde la academia, desde los textos expertos, desde los discursos políticamente correctos, desde las acomodadas conciencias de quienes se saben formando parte de la normalidad, de lo racional, de lo democrático, de lo verdaderamente humano, es lo que provoca la relación directa y abierta con quienes no forman parte de esas certezas” (Nuria Pérez de Lara)*

Las estrategias para construir inclusión deben atravesar nuestros deseos de inspiración en lo común, en lo cotidiano, para encontrar desviaciones, cambios, rupturas, transformaciones que se hagan visibles en nuestros cuerpos, nuestros discursos y nuestras prácticas. Ello exige volver la mirada sobre el problema de la pretendida homogeneidad, de la cual, a veces o muchas veces también somos parte.

Lucas, Andrés, Dorival y Valentina, con sus voces nos plantean formas de vulnerabilidad y brechas de las cuales quizás nos falta mucho por comprender, que nos dejan abierta la pregunta por la eficacia de las instituciones, de las políticas, tal y como las conocemos. Nos exponen ante el reto de la palabra, la mirada y la acción como condiciones no negociables para construir procesos de inclusión.

Esperamos con estas reflexiones brindar desde perspectivas socioculturales actuaciones argumentadas más solidarias y justas que desafíen las normas, los valores y las expectativas sociales que tradicionalmente han identificado a las personas con discapacidad intelectual. El desempeño que los adolescentes podrían alcanzar en entornos digitales fue la oportunidad para conocer lo que representa para ellos el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, lo cual podríamos definir como una experiencia cultural incluyente que les permite diversas maneras de conocer y representar el mundo, de expresarse y comunicarse.

Al dar a conocer momentos de las trayectorias de Valentina y Dorival, buscábamos mostrar cómo estos jóvenes interpelan la universidad con el propósito de que se vuelven más interculturales – o interculturales críticos, como propondría Walsh (2008, 2012). A pesar de que el inicio de su trayectoria universitaria ha sido traumática, rara e incluso hostil, estos universitarios construyeron narrativas de éxito para contar cómo fueron tornando este espacio universitario ajeno cada vez más familiar. Y es en este ejercicio de apropiación de los modos de decir y hacer en la Universidad (Bajtín, 2003), ellos van desplegando estrategias para apropiarse de otras voces sociales como estudiantes exitosos, activistas sociales, pedagogos, periodistas, entre otros). Entre esas estrategias, la escritura de sus tesis de grado emerge como una estrategia de tensionar la zona de contacto (Pratt, 1991;

Canagarajah, 1997) al visibilizar demandas e indagaciones que fueron motivadas por las experiencias de sus grupos étnicos de origen y, con ello, culminan por develar procesos de acción colectiva para dominar o transformar las prácticas institucionales del misterio.

Con la mirada hacia atrás y con el interés de avanzar, podemos ahora reconocer que la promoción de estrategias para construir inclusión debe además generar una fuerza, tanto interna (el sujeto que la propone), como externa (la sociedad, el contexto en que se encuentra) para que sea permanente la transformación de realidades de vulnerabilidad. Las estrategias necesariamente tienen que estar vinculadas a otro modo de pensar y entender la sociedad, lo que Ainscow, Dyson, Goldrich & West (2012) han denominado “ecología de la equidad”, indicando con ello que los cambios han de darse desde dentro de las instituciones, entre las instituciones y más allá de las instituciones.

En las vivencias investigativas y de docencia siempre quedan premisas que no se expresan, que no se formulan en protocolos formales para la comunidad académica, resultados que no se consolidan porque hacen parte de la vida misma, que se nombran en alguna desprevenida conversación o quizás se guardan en borradores y notas con la esperanza que algún día tomarán forma. Esta oportunidad nos permitió dar forma a esas notas a esos pensamientos que quedaron en voz alta para configurar dos escenas y repensar la inclusión como una acción de justicia social.

La noción de inclusión no es estática y las certezas sobre sus fronteras con la exclusión no existen. Así que siempre será necesario repensar los discursos académicos a la luz de un campo abierto, de nuevos acontecimientos, desde la incomodidad que experimentan los cuerpos cuando se enfrentan con la normalidad, con la cotidianidad. Para ello marcos teóricos como la ecología de la equidad, la perspectiva sociocultural de lenguaje y las pedagogías culturalmente sensibles, nos permitirán seguir el camino de búsquedas.

En el actual contexto de emergencia por la pandemia del COVID-19, se han agudizado y visibilizado desigualdades sociales (de género, etnoraciales, territoriales y digitales) en América Latina. En el caso participar de Colombia, el sector educativo eligió la educación virtual para mantener los contactos y la interacción social entre escuelas y estudiantes, como una forma de seguir con sus procesos formativos. Esta trayectoria no se dio sin retos. En el camino, los docentes y directivos de todos los niveles educativos fueron encontrando dificultades y barreras, algunas de ellas incluso eran desconocidas hasta ese momento. Frente a este reto de país, resulta relevante y necesario entender cómo bajo el escenario de brecha digital, que deja al descubierto de la manera más cruda estas medidas, el sistema de educación colombiano responde al cumplimiento de una oferta

educativa de calidad, equitativa e inclusiva, buscando comprender con ello sí estas estrategias y políticas se orientaban por una lógica de equidad y buscaban proteger y defender los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAIDD. (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo Social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ainscow, M. (2016). Equidad, el gran reto de los sistemas educativos. En: Malone, H. J. (Coord.) (2016). *El rumbo de la transformación educativa. Temas, retos globales y lecciones sobre la reforma estructura* (pp. 101-106). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, pp.78-83.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2004). Understanding and Developing Inclusive Practices in Schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125-139.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Area, M. (2002). Igualdad de oportunidades y nuevas tecnologías. Un modelo educativo para la alfabetización tecnológica. *Educar*, n. 29, pp. 55-65.
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Azorín, C.M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 29-49.
- Arnaiz, S. P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, S. P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Area, M. (2008). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Revista Investigación en la Escuela*, n. 64, pp. 5-18.
- Arroyave-Palacio, M.M. (2018). Entornos digitales como espacios de participación para personas excluidas del sistema escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14 (2), 179-202.
- Arroyave, P. M.M. (2016). *Oportunidades digitales en contextos no escolares. Orientaciones didácticas para la formación en alfabetización digital y el desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Arroyave, P. M.M. (2012). *La alfabetización digital en la conducta adaptativa de adolescentes con discapacidad intelectual*. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Colombia.
- Arroyave, P. M.M, y Freyle, M. (2012). *La autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual. Un derecho por conquistar*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

- Azorín, C. Ainscow, M., Arnáiz, P. y Goldrick, S. (2019). A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 11-36. DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9142.
- Ba, H., Tally, W., y Tsikalas, K. (2002). Investigating children's emerging digital literacies. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*. Vol. 1, N.º 4. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: <https://ejournals.bc.edu/index.php/jtla/article/view/1670>.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Maritns Fontes.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. y Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in schools*. Abingdon: Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Unesco. Oficina Regional de Educación para América Latina y atención educativa el Caribe /Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T. y Ainscow, M. (Eds) (1998). *From them to us. An international study of inclusion on education*. Londres: Routledge.
- Broomhead, C. (2003). Transición de la escuela al trabajo de los jóvenes con necesidades educativas especiales. En: Tilstone, C., Florian, L., y Rose, R. (Coords.) *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas (325-339)*. Madrid: EOS.
- Browder, D. M. et al. (2008). Literacy for students with severe developmental disabilities: What should we teach and what should we hope to achieve?. *Remedial and Special Education*. Prepublished. En: <http://online.sagepub.com>.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Buckley, S. (2000). "El desarrollo cognitivo de los niños con síndrome de Down: consecuencias prácticas de las recientes investigaciones psicológicas". En: Rondal, J., Perera, J., y Nadel, L. (Coords.) *Síndrome de Down: revisión de los últimos conocimientos (151-166)*. Madrid. Espasa Calpe.
- Calvo, A., y Rojas, S. (2007). Exclusión social y tecnología. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, v. XV (29), pp. 143-148. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2393092>
- Canagarajah, A.S. (1997). Safe houses in the contact zone: coping strategies of african-american students in the academy. *College Composition and Communication*, v. 48 (2), may, pp. 173-196.
- Carvalho, J.J.; Flórez, J. (2014). Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. *Nómadas*, v. 41, octubre, pp. 131-147.
- Comes, G. (2006). *Enseñar a leer al alumnado con síndrome de Down. Programas de intervención temprana*. Málaga. Aljibe.

- Cook-Gumperz, Jenny. (org.) (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- Cragolino, E. R. (2019). Estrategias migratorias, reconfiguraciones de identidades campesinas y participación en la cultura escrita. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 233-247. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02a03
- Chartier, R. (1998). *A aventura do livro do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de Sao Paulo, Editora UNESP.
- De Certeau, M. (1998). *A invenção do cotidiano. Artes do fazer*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Echeita, G. y Domínguez, A. B. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 23-35.
- Echeita, G. (2014). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (Vol. 102). Narcea Ediciones.
- Florian, L., Black-Hawkins, K., y Rouse, M. (2016). *Achievement and inclusion in schools*. London: Routledge.
- Freire, Paulo. (2012). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra.
- Gee, J.P. (2004). Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with words. En: Zavala, V.; Niño-Murcia, M.; Ames, P. (eds.). (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (23-56). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- González, M.T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Heath, S.B. (1982). What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language and Society*, (11), p. 49-76.
- Hernández-Zamora, G. H. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala Revista de Lenguaje y cultura*, 24 (2), 363-386. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a10>
- Hooker, J. (2006). Inclusão indígena e exclusão dos afro-descendentes na América Latina. *Tempo Social Revista de sociologia da USP*, São Paulo, 18 ( 2), 89-111.



- Jiménez, D.P., Flórez-Romero, R. (2013). ¿La lectura y la literatura como derechos? El caso de la discapacidad intelectual. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(2), 91-99. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-00112013000200009&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-00112013000200009&lng=en&tlng=es).
- 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*, México, enero-abril, VIII (17), pp. 37-66.
- Kalman, J.; Street, B. (org.). (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales*. *Diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI.
- Kleiman, A. B. y Sito, L. (2016). Multiletramentos, interdições e marginalidades. En: Kleiman, A.B. y Assis, J.A. (Org.). *Significados e Ressignificações do Letramento. Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita* (p. 169-198). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Kleiman, A. (2010). Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, 28 (2), 375-400, jul./dez. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375>
- Kleiman, A.B. (1995). (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado Aberto.
- Lillis, T. (1999). Whose “Common Sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdã, USA: John Benjamins Publishing.
- Lillis, T.; Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics (JAL)*, Londres, 4 (1), pp. 05-32. Recuperado en: <http://dx.doi.org/doi:10.1558/japl.v4i1.5>.
- Llópis, E.S. (2006). Alfabetización digital: estrategias formativas. En: Casado, R. (Coord.) *Claves de la alfabetización digital* (107- 112). Madrid. Fundación telefónica.
- Marinho, M. (2010). Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: Marinho, M.; Carvalho, G.T. (org.). *Cultura escrita e letramento* (68-100). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. London: SAGE Publications.
- Messiou, K. y Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: student views as a catalyst for powerful teacher development? *Teaching and Teacher Education*, 51, 246-255.
- Murillo J. (2009). Las redes de aprendizaje como estrategia de mejora y cambio educativo. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en*

- Educación*, 7 (3), 3-6. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55114063001>.
- Naciones Unidas (2018), *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.
- Navarro, F.; Aparicio, G. (coord.) (2018). *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. 1.ed. Bernal: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Ocampo, A.G. (2015). La gestión de la escuela inclusiva y su intervención institucional: tensiones entre la pertinencia de sus actuaciones y la necesidad de un nuevo paradigma epistémico. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (9), 1-30.
- Ortoll, E. (2007). Conceptos clave en alfabetización y exclusión digital. En: Ortoll, E., Casacuberta, D., y Collado, A. J. *La alfabetización digital en los procesos de inclusión social* (13-55). Barcelona: UOC.
- Pratt, M.L. (1991). Arts of the Contact Zone. *Profession 91*, New York: MLA. pp. 33-40.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En: Lander, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (227-278). Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Argentina.
- Santos, B.S. (2012). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI, CLACSO.
- Moreno, E. y Sito, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 219-229. doi: 10.17533/udea.ikala.v24n02a02
- Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires. Paidós.
- Ros, M. C., García, J. M., y Méndez, F. (2002). Habilidades sociales en la discapacidad intelectual. En: García J., Pérez, J., y Berruezo, A. *Discapacidad intelectual. Desarrollo, comunicación e intervención* (249-271). Madrid: CEPE.
- Sacristán, J. (2007). La educación que aún es posible. Conferencia presentada en el curso Educar para una Ciudadanía Global. España
- Sánchez M. R. (2006). TIC y discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Comunicación y Pedagogía*, n. 213, pp. 34-40.
- Schalock, R. L. (1998). La confluencia de la conducta adaptativa y la inteligencia: Implicaciones para el campo del retraso mental. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, v. 29, pp. 5-21.
- Sassi, S. (2005). Divide cultural differentiation or social segregation? Four approaches to the digital divide. *New Media Society*. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: <https://doi.org/10.1177/1461444805056012>

- Sito, L. (2018). Ensaïando estratégias das artes letradas nas zonas de contato: trajetórias de letramento acadêmico, ações afirmativas e políticas de conhecimento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, p. 821-852. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982018000400821&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982018000400821&lng=pt&tlng=pt)
- Sito, L.; Kleiman, A.B. (2017). “Eso no es lo mío”: un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, Bogotá, 83, 153-179. DOI: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.acap>.
- Sito, L. (2016). *Escritas afirmativas: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Sito, L. (2010). “Ali está a palavra deles”. *Um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do Rio Grande do Sul*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?. Notas para pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Soto, F. J, y Fernández, J. J. (2004). Los retos de la educación ante la exclusión digital. En: *Tecnología, educación y diversidad (197-202)*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Souza, A.L.S. (2011) *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: Hip Hop*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Susinos, T., y García, M. (2006). *No te pierdas (en) la sociedad de la información. Una propuesta formativa basada en talleres digitales de ocio*. Cantabria: Vegap.
- Troncoso, M. V. (2009). *Síndrome de Down y lectura y escritura*. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: [http://www.down21.org/educ\\_psc/material/librolectura/index.html](http://www.down21.org/educ_psc/material/librolectura/index.html)
- Troncoso, M. V., y Del Cerro, M. M. (1998). *Síndrome de Down y lectura y escritura*. Barcelona. Masson.
- Uribe, A. et al. (2008). *Acceso, conocimiento y uso de Internet en la universidad. Modelo de diagnóstico y caracterización: Caso Universidad de Antioquia*. Medellín. Universidad de Antioquia.
- Vargas-Franco, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Folios*, 42 (2), 2015, pp. 139-160. Recuperado en: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n42/n42a10.pdf>

- Vianna, C.; Sito, L.; Valsechi, M.; Pereira, S.L. (2016). Introdução. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. En: Kleiman, A.B. y Assis, J.A. (Org.). *Significados e Ressignificações do Letramento. Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita* (p. 27-59). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Vieira-Da-Silva, L.M.; Almeida Filho; N. (2009). Equidade em saúde: uma análise crítica de conceitos. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 25 Sup 2, pp. 217-226.
- Viveros, M. (2013). Género, raza y nación. Los réditos políticos de la masculinidad blanca en Colombia. *Maguaré*, v. 27, n. 1, enero-jun., pp. 71-104.
- Wade, P. (1997). *Gente negra. Nación mestiza: dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, 15 (1-2), pp. 61-74, jan./dez. Recuperado en: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3412/1511>
- Young, L. et al. (2004). Literacy skills of adults with intellectual disabilities in two community-based day programs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51, pp. 83-97. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: <http://dx.doi.org/10.1080/1034912042000182210>
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343-359. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02a09
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuaderno comillas*, n. 1, pp. 52-66.
- Zavala, V. (2010). Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. En: Vóvio, C.L.; Sito, L.; De Grande, P.B. *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada* (71-95). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Zavala, V.; Córdova, G. (org.). (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana*. Lima: Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zavala, V.; Niño-Murcia, M.; Ames, P. (eds.). (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

## SOBRE LAS AUTORAS

### **Margarita Maria Arroyave Palacio**

Docente de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia (UdeA). Doctora y Magíster en Educación. Licenciada en Educación Especial. Integrante del Grupo de Investigación EDI-Educación, Diversidad e Inclusión. Sus temas de interés son la formación de profesores, entornos digitales, lenguaje e inclusión. Ha publicado el libro *“La autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual. Un derecho por conquistar”*. Contacto: [margarita.arroyave@udea.edu.co](mailto:margarita.arroyave@udea.edu.co)

### **Luanda Rejane Soares Sito**

Docente de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia (UdeA). Doctora y magíster en Lingüística Aplicada, *Universidade Estadual de Campinas*, Brasil, licenciada en Lenguas Modernas (portugués y español), *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Coordinadora del Grupo de Investigación EDI-Educación, Diversidad e Inclusión. Miembro de la coordinación del CLEO-Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades de la UdeA. Sus áreas de interés son la formación de profesores, los estudios de literacidad/cultura escrita y la diversidad e interculturalidad. Ha publicado el libro *“Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada”* (en co autoría con Cláudia Vóvio y Paula De Grande). Agradezco a la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) por el auxilio concedido (Bolsa doctorado – 2012/01311-7); y a la profesora Dra. Angela Kleiman, por su orientación de este trabajo y la acogida en el Núcleo de investigación Letramento do Professor. Contacto: [luanda.soares@udea.edu.co](mailto:luanda.soares@udea.edu.co)



---

Esta obra forma parte del Sello Editorial Encrucijadas Lectoras de Ediciones CELEI.

Concebida como una estrategia de difusión del conocimiento y la reflexión práctica sobre los desafíos que enfrenta la educación de la multiplicidad de diferencias en el contexto de la Justicia Educativa.

La presente obra se editó por primera vez en octubre de 2020, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Candara, a través del programa Adobe Systems.

---

Con el fin de en-redarnos en indagaciones por las labores de docencia e investigación – invitación propuesta por la publicación *Encrucijada lectora* –, abordaremos un aspecto relevante en los espacios de enseñanza y formación: las estrategias para construir inclusión. Para ello, partiremos de nuestras experiencias como profesoras en una universidad pública colombiana que, junto con otras experiencias profesionales en contextos escolares y no escolares, nos han llevado a pensar y cuestionarnos la exclusión, la desigualdad, la inclusión y la equidad en la educación. Con el objetivo de compartir estrategias - o tácticas, en términos de De Certeau (1998) – Para construir inclusión, como una acción de justicia social, estableceremos un abordaje interdisciplinar y crítico. Para este diálogo empezaremos por ubicar las nociones de inclusión que vamos a utilizar. Luego, desde perspectivas socioculturales hacia el lenguaje, presentaremos una discusión sobre el acceso a la cultura escrita y alfabetización digital para, en la siguiente sección enseñar dos escenas que ilustran el sentido de esta conversación, y que son derivadas de investigaciones de corte cualitativo, cuyos datos fueron generados a partir de revisión documental, entrevistas y observación participante. Serán los protagonistas de estas escenas quienes nos mostrarán la búsqueda por construir espacios de inclusión en sus procesos de formación.



**EDICIONES CELEI**

**Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)**

*Primer centro de investigación creado en ALAC y en Chile, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Articula su actividad desde una perspectiva inter, post y para-disciplinar.*