



Universidad Veracruzana

Especialización en Promoción de la Lectura

Sede Córdoba

Trabajo recepcional

*Leer desde la Infancia-Territorio: Experiencia de promoción de lecturas Otras con niñas de
Tequila, Veracruz*

Presenta:

Isabel González Munguía

Con la dirección de:

Dra. Herlinda Flores Badillo

Córdoba, Veracruz, junio 2023.

Este trabajo de la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) ha sido elaborado siguiendo un proceso de diseño y confección de acuerdo con el programa de estudios, teniendo en cada fase los avales de los órganos colegiados establecidos; por este medio se autoriza a ser defendido ante el sínodo que se ha designado:

Tutora: Esp. Yasmín Rodríguez Díaz

Directora: Dra. Herlinda Flores Badillo, Académica de la Especialización en Promoción de la Lectura, sede Córdoba.

Sinodal 1: Dra. Gialuanna Enkra Ayora Vázquez. Catedrática de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad de la Universidad Veracruzana.

Sinodal 2: Michelle Macías Macuil, Académica de la Especialización en Promoción de la Lectura, sede Córdoba.

Sinodal 3: Dra. Ana Lourdes Álvarez Romero, Académica de la Especialización en Promoción de la Lectura, sede Córdoba.

Sobre el autor del documento recepcional

Isabel González Munguía es bióloga por la Universidad Nacional Autónoma de México y maestra en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad por la Universidad Veracruzana. Se ha desempeñado como tallerista en temas de educación ambiental y sustentabilidad, en espacios escolarizados (nivel básico y superior), y como promotora cultural de manera independiente y en el sector gubernamental. Ha acompañado procesos colectivos tanto académicos, comunitarios. Sus intereses son la biología, la literatura, el cuidado del territorio, y los procesos de participación con niñas y adolescencias. Disfruta caminar y apreciar la bonitura del territorio que habita.

DEDICATORIAS

A mis hermanitos Jesús Gabriel (cinco años) y Fátima Nataly (tres años), y a mi sobrina Jade Valentina (dos años) porque aún en la distancia con su niñez cultivan mi infancia.

A las muñecas (especialmente a †MAM) que jugaban en las tardes en el jardín de donde viví en Tequila, Veracruz, y a los tlacuaches que lo hacían por las noches; inspiración para crear el proyecto *El Jardín de los tlacuaches*, formalizado a partir de esta especialización.

AGRADECIMIENTOS

A las niñas, a sus familiares y a las personas de la comunidad de Tequila, Veracruz, que participaron en las actividades de *El Jardín de los tlacuaches*.

Le doy gracias a la Dra. Herlinda y a la Mtra. Liliana Servín quienes me acompañaron con su lectura y comentarios para la mejora de este escrito.

Agradezco a mis maestros y maestras de la EPL por sus enseñanzas para la promoción de una lectura gozosa y crítica, también por sus comentarios que me permitieron construir este trabajo.

CONTENIDO

Sobre el autor del documento recepcional iii

DEDICATORIAS iv

AGRADECIMIENTOS v

Lista de tablas y figuras ix

Tablas ix

Figuras x

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 5

1.1 Marco conceptual 5

1.1.1 Lecturas y textos diversos 5

1.1.2 La experiencia lectora: placer y gozo 7

1.1.3 El mundo de las niñeces y el mundo infancia 8

1.1.3.1. Lugares de las niñeces y de la infancia. 10

1.1.4 Literaturas Otras 13

1.1.4.1. Literaturas de los pueblos originarios. 13

1.1.4.2. Literaturas de y sobre la naturaleza. 15

1.1.5 Promoción de la lectura 17

1.1.5.1. La lectura en voz alta. 18

1.2 Marco teórico 19

1.2.1 Promoción de la lectura para el cultivo de la relación con el territorio desde la afectividad ambiental 20

1.2.1.1. Pistas pedagógicas para una promoción de lecturas para el cuidado de la naturaleza 22

1.2.2 Promoción de la lectura para el cultivo de la relación con los Otros y las Otras desde el enfoque intercultural 23

1.2.2.1. Pistas pedagógicas para una promoción de lectura crítica. 26

1.3 Revisión de casos similares 28

1.3.1 Promoción de la lectura en entornos naturales 28

***1.3.2 Promoción de la lectura en contextos indígenas en la región Altas montañas,
Veracruz 29***

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO 33

- 2.1 Contexto de la intervención 33
- 2.2 Delimitación del problema y objetivos 35
 - 2.2.1 *Problema general y específico* 35
 - 2.2.2 *Problema concreto de la intervención* 37
 - 2.2.3 *Objetivo general* 39
 - 2.2.4 *Objetivos particulares* 39
 - 2.2.5 *Hipótesis de la intervención* 40
- 2.3 Justificación 40
- 2.4 Estrategia de la intervención 42
- 2.5 Procedimiento de evaluación 46
- 2.6 Procesamiento de evidencias 47

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN 48

- 3.1 Asistencia y edades 48
- 3.2 Diagnóstico 51
- 3.3 Taller *Tlahtlapowaltin wan Tlalnantli* 58
 - 3.3.1 *Lecturas para experiencias del cultivo de la infancia* 59
 - 3.3.2 *Lecturas para experiencias del cultivo de la relación con la naturaleza* 66
 - 3.3.3 *Lecturas para experiencias del cultivo de la memoria biocultural* 74
 - 3.3.4 *El cultivo de la práctica lectora placentera y la expresión (oral, escrita o gráfica)* 80
- 3.4 La experiencia y sus objetivos 84

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 92

- 4.1 Conclusiones de la experiencia de promoción de lecturas Otras 92
- 4.2 Ajustes, reto y pendientes 99
- 4.3 Recomendaciones 101

REFERENCIAS 105

BIBLIOGRAFÍA 112

Apéndices 113

- Apéndice A 113

Apéndice B 114

Apéndice C 119

Apéndice D 120

Apéndice E 121

Apéndice F 122

Apéndice G 123

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1 Hábito lector de las niñas participantes 52

Tabla 2 Textos y actividades complementarias para fomentar el cultivo de la infancia 59

Tabla 3 Textos y actividades complementarias para el cultivo de la relación con la naturaleza 66

Tabla 4 Textos y actividades complementarias para el cultivo de la memoria biocultural 74

Tabla 5 Pensamientos y sentires sobre la naturaleza y las tradiciones y prácticas bioculturales que se realizan en Tequila 79

Tabla 6 Descubrimientos respecto a la lectura, Tequila, naturaleza y ellas mismas al asistir al taller 83

Figuras

Figura 1 Edad de las niñas 48

Figura 2 Asistencia 49

Figura 3 Número de niñas participantes por sesión 49

Figura 4 Idiomas que hablan las niñas y sus familiares 54

Figura 5 Mapeo de gustos, alegrías, tristezas, disgustos y molestias de las niñas 56

Figura 6 Mapeo de las prácticas que realizan las niñas en su territorio 57

Figura 7 Collage de las actividades complementarias a las lecturas para el cultivo de la infancia
60

Figura 8 Collage de las actividades complementarias para el cultivo de la relación con la
naturaleza 67

Figura 9 Evidencias de las actividades complementarias para el cultivo de la relación con la
naturaleza 75

Figura 10 Momentos de la evaluación final del taller 84

INTRODUCCIÓN

En ocasiones un árbol nos dice más de lo que podemos leer en un libro.

-Carl Jung

La literatura es la infancia al fin recuperada.

-Georges Bataille

La práctica de la lectura, más allá de su utilidad académica y laboral, cobra un sentido transformador al hacerla a partir de textos literarios. De esa manera, su valoración radica en que “lo que importa es cómo se anda, cómo se ve, cómo se actúa después de leer” (Zaid, 1996 en Mata, 2006). Es decir, la lectura es potencia si deviene experiencia (de lenguaje, de pensamiento y sensible) en quien lee, al dejarle una respuesta, una duda, un camino, una grieta o un refugio. Por esta posibilidad transformadora es que la promoción de la lectura tiende a ser un mecanismo importante en el contexto actual donde prevalecen desigualdades sociales históricas hacia grupos que han sido marginados, como las niñas y los pueblos originarios, así como el exacerbado crecimiento de problemas socioambientales locales y globales.

En México el panorama que hay respecto al hábito lector de la población y el nivel de comprensión que tienen las niñas que estudian nivel básico suele ser preocupante dado el valor de la lectura a nivel personal y social. Empero, la lectura implica procesos complejos y dinámicas sociales que suelen no tomarse en cuenta al hablar de hábitos lectores, y que van más allá de la decodificación del lenguaje escrito y del número de textos leídos por año. Para que una persona desarrolle o no el hábito de la lectura placentera, subyacen diferentes factores que van desde el nivel socioeconómico y de escolaridad, hasta la manera en la que se tuvo acercamiento a la misma durante la niñez.

Dado que existe diversidad de sociedades y territorios, existen también diversos textos y formas distintas de leerlos, es decir, de leer el mundo como afirmó Freire (2008). La naturaleza tiene sus propios textos que pueden ser poéticamente potenciales y que han sido interpretados y reescritos históricamente. De ahí que la lectura pueda ser una experiencia geoliteraria, donde confluyen identidades, idiomas y culturas (Vaca Flores, 2020). Esta diversidad de textos se pueden leer si se tienden puentes interculturales y si se amplía la noción de lo que es leer. De esta manera, la lectura resulta ser una actividad polisémica y desarrollarla implica procesos complejos, como los socioculturales, que suelen no tomarse en cuenta a la hora de hablar de hábitos lectores.

En el contexto de pueblos originarios los indicadores de lectura y escritura suelen mostrarlos en niveles más bajos con respecto a la media nacional. Esta realidad expone una problemática racista y excluyente de fondo, que opera a través de una educación escolarizada precarizada y carente de pertinencia lingüística y cultural. Para las niñas lo anterior trae consecuencias negativas en su desarrollo social, emocional y en el de ciertas habilidades escolares. También repercute en la comprensión y valoración de su mundo bilingüe, en cuya memoria colectiva hay otras formas de aprender, de leer y de textos con una cosmovisión, saberes y prácticas bioculturales que sus pueblos han conservado a lo largo de los siglos.

En ese tenor, la presente investigación-acción tuvo como propósito explorar desde dónde pensar y cómo generar un espacio alternativo que promueva con las niñas de Tequila, Veracruz, experiencias placenteras y críticas de promoción de la lectura con un enfoque intercultural, a partir de estrategias encaminadas a cultivar el cuidado de la infancia y del territorio, desde el cuidado de la memoria biocultural y de las relaciones afectivas con la

naturaleza. Los antecedentes, el desarrollo y los resultados de la experiencia de este trabajo se presentan en este documento a lo largo de 4 capítulos.

En el capítulo 1 se expone el marco conceptual y referencial, a partir de los estudios de literacidad, de la afectividad ambiental y del enfoque intercultural, ya que desde estos referentes se encuentran pistas teóricas y prácticas que diversifican las nociones de lectura y escritura para llevar a cabo prácticas críticas e inclusivas de promoción de éstas. En el capítulo 2 se hace la identificación del problema a nivel general como particular, y de la cual deriva el establecimiento de los objetivos de este trabajo. En este apartado también se describe el contexto de la intervención y la estrategia metodológica para el logro de dichos objetivos.

En el capítulo 3 se presentan los resultados de toda la experiencia, que involucran el diagnóstico, las sesiones del taller “Tlahtlapowaltin wan Tlalnantli” y la evaluación final, así como parte de una actividad adicional llamada “Recorridos de NaturaLEEza”. Los resultados de las sesiones del taller, sostenidos por narraciones de las niñas que participaron, se presentan a partir de cuatro categorías de análisis: cultivo de la infancia, cultivo de la memoria biocultural, cultivo de las relaciones afectivas con la naturaleza y, de forma transversal, el cultivo de la práctica lectora placentera y la expresión (oral, escrita o gráfica). Se finaliza con un breve análisis del cumplimiento de los objetivos a la luz de los resultados mostrados.

En el capítulo 4 se muestran los hallazgos que permiten emitir conclusiones y sugerencias. Dentro de los hallazgos destaca que la práctica del fomento de la lectura tiene el potencial para generar procesos pedagógicos que permitan a las niñas reconocer distintas formas de leer y escribir. Así como vivir experiencias de lecturas en espacios que les permitan sentirse integradas y valoradas para expresarse desde su propio ser, estar y sentir en el mundo; lo cual implica un reconocimiento y valorización de su niñez, su infancia desde sus

representaciones, saberes y prácticas comunitarias. Finalmente, se comparten pistas metodológicas para seguir construyendo experiencias de promoción de la lectura desde un enfoque intercultural, las cuales pueden incorporarse a procesos de revitalización de las lenguas originarias, de cuidado del territorio (ambiente) y a procesos participativos de trabajo comunitario con niñas.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

En este capítulo se hace una revisión de conceptos, teorías y de casos similares que permitieron trazar el camino para la construcción del presente proyecto de promoción de la lectura.

1.1 Marco conceptual

La aproximación conceptual para nombrar la experiencia de este proyecto de intervención se desarrolla a partir de nociones como: literacidad, la experiencia lectora, la infancia, niñeces, memoria biocultural y promoción de la lectura. A partir de la literacidad, la experiencia lectora, la memoria biocultural y la promoción de la lectura se resaltan otras potencialidades que tiene la lectura, y la diversidad de textos que pueden ser leídos. Con la noción de infancia y la de niñeces se establece la manera en la que la investigadora se acercó política y metodológicamente al grupo de personas con el que se trabajó en esta intervención.

1.1.1 Lecturas y textos diversos

Leer es una actividad que tiene diversos significados, desde descifrar palabras impresas hasta desarrollar procesos cognitivos para la comprensión del texto como “anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc.” (Cassany, 2006, p. 21). Leer también implica el desarrollo de un proceso de pensamiento crítico que permita descubrir lo que se esconde detrás de las líneas de un texto, es decir, la ideología, la intención y la argumentación del autor (Cassany, 2006).

Los estudios socioculturales han ampliado la concepción de la lectura y la escritura tradicional debido al componente sociocultural de ambas prácticas, que pone énfasis en las maneras particulares que adoptan en cada contexto. Es decir, la lectura y la escritura son

prácticas que toman significado de acuerdo con los valores, creencias, identidades y prácticas sociales del lenguaje de la comunidad que vive en un territorio específico. Por tanto, se entiende que si existe diversidad de culturas y territorios, también existe diversidad de textos, lecturas y escrituras.

A partir de Vaca Flores (2020) se puede entender lo anterior cuando plantea que el libro y el territorio comparten nociones similares, por un lado “cada territorio tiene el potencial de mostrar las características de personas o cosas, de culturas, biodiversidad y geografías” (p. 105) y, por el otro, “el libro es un territorio donde somos interpelados y tenemos la libertad de dialogar, cuestionar, con nuestro bagaje cultural, nuestras experiencias más íntimas, para desentrañar lo que nuestro ser necesita, nuestro yo habitante” (p. 105).

De esta manera la autora afirma que desde la lectura se puede influir en la identidad territorial y en el *ethos* lector de las personas, es decir, permite que se identifiquen o no con el territorio en que viven y con los textos que leen. Desde esta lógica, se plantea que la lectura se puede volver una “experiencia geoliteraria” donde confluyen identidades, idiomas y culturas que, como acto intercultural, establece un diálogo con la escucha, el pensamiento y la oralidad del otro, y que pueden favorecer que “el yo lector” florezca.

Derivado de la propuesta de Vaca Flores (2020) se puede ampliar el marco conceptual de literacidad y el de experiencia de la lectura para visibilizar procesos interculturales que reconocen y valorizan saberes, prácticas, conocimientos, hábitos y experiencias que las personas realizan desde un territorio particular. Y, a su vez, cómo esas experiencias con el territorio pueden contribuir a procesos identitarios y de fomento a la lectura y escritura con pertinencia cultural, territorial y lingüísticas, es decir, a promover una práctica de la lectura y escritura intercultural en contextos de pueblos originarios.

1.1.2 La experiencia lectora: placer y gozo

Aun cuando una persona sea capaz de leer y dominar todas las estrategias de comprensión, lo importante es la relación que el lector tiene con el texto (Larrosa, 2006), y de cómo suceda esta relación radica la importancia de la lectura. De la experiencia pueden derivar distintas potencialidades para el desarrollo de una persona por ejemplo, a nivel afectivo o cognitivo, porque como afirma Larrosa (2006) “la lectura es experiencia de lenguaje, una experiencia de pensamiento, y también una experiencia sensible, emocional, una experiencia en la que está en juego nuestra sensibilidad” (p. 94). De esta manera, la experiencia sucede cuando el texto, que es el acontecimiento, tiene lugar o atraviesa a quien lee, porque como afirma el autor:

Es en mi (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde la experiencia tiene lugar. (p. 89).

Como una forma de diferenciar la experiencia de la lectura, Barthes (2008) establece una dicotomía entre placer-goce. Para el autor, el texto de placer es “el que contenta, colma, da euforia; proviene de la cultura, no rompe con ella y está ligado a una práctica confortable de la lectura” (p.25) y el texto de goce es “el que pone en estado de pérdida, desacomoda (tal vez incluso hasta una forma de aburrimiento), hace vacilar los fundamentos históricos, culturales, psicológicos del lector, la congruencia de sus gustos, de sus valores y de sus recuerdos, pone en crisis su relación con el lenguaje” (p.25).

Desde la comprensión de Larrosa (2006) la experiencia de la lectura puede desencadenar en diferentes vías afectivas, por ejemplo, puede provocar placer al hacer pensar o sentir lo que aún no se piensa o siente y lo que se quiere ser al encontrar las palabras que ayudan para

nombrar los descubrimientos personales. Como sostiene Mata (2008), la lectura permite la introspección y el reconocimiento del mundo propio a través de las palabras escritas desde otro mundo. El placer de leer se suele destacar en la promoción de la lectura porque, como señala Garrido (2019), “los lectores se forman cuando descubren la lectura por placer. En ese momento, ya no hacen falta las razones: la recompensa mayor de leer es la lectura misma” (p.141).

Para este proyecto se entiende que la lectura puede generar experiencias de alegría, felicidad o plenitud, así como de duda, dolor, quiebre o cuestionamiento de la realidad. Resulta interesante considerar que cada experiencia lectora es potencia para dejar, por ejemplo, una huella, un rastro, una grieta, un camino o una esperanza en quien lee.

1.1.3 El mundo de las muñecas y el mundo infancia

Volverme sobre mi infancia remota es un acto de curiosidad necesario

-Paulo Freire

El adultocentrismo es la forma de pensamiento occidental donde la imagen del adulto es la que tiene la verdad. Desde esta lógica, la otra o lo otro no-adulto se considera inacabado, inmaduro y sin derecho a expresarse u opinar a razón de que no tiene la suficiente experiencia ni poder político para hacerlo. Respecto a cómo se conciben a las niñas y niños, Kohan (2021) señala que:

Muchas personas adultas piensan que, por proceder de personas más pequeñas, las preguntas infantiles serían una expresión de su fragilidad epistemológica (no saben) y/o política (no pueden)... y, por lo tanto, las colocan en un lugar de incapacidad, de poca importancia o incluso de incontinencia... [...] Y no sólo las preguntas son minimizadas, sino también muchas otras cosas: derechos, cuerpos, emociones, tiempos, espacios. (p. 17).

Los estudios de infancia y los estudios interculturales han planteado una crítica epistemológica y política que problematiza el adultocentrismo, en la que se interpelan las relaciones de dominación que el mundo adulto ha tenido sobre las niñas y los niños, y la manera en la que se han agrupado y homogeneizado a partir de la categoría genérica de “niñez”. Por el contrario, Sarat (2012) señala que “no existe un único modelo y único concepto en todas las sociedades para todos los grupos de individuos pequeños, pero sí podemos hablar de diferentes ‘niñeces’ (p.7).

Al pluralizar el vocablo a “niñeces” se reconoce la diversidad sociocultural y de esta manera se pone en relieve la riqueza y la complejidad de las maneras de ser niño o niña en los distintos contextos-territorios, porque así lo reafirma la autora al expresar que “el tiempo y el modo de ser niño posee peculiaridad histórica, cultural y temporal, de acuerdo a las necesidades y modelos de cada grupo social” (p.7). Para este trabajo resulta pertinente tomar el concepto de niñeces, tanto porque dicho reconocimiento es lo que se apela desde el enfoque intercultural y porque como promotora de la lectura se concuerda con la autora en que es necesario nombrarles así para comprender a los diferentes individuos y sus experiencias como las lectoras. Para prácticas educativas García Botero y Gallego Betancur (2011) también afirman:

En tanto las múltiples infancias -niñeces- son una verdad innegable, es prioritario que los agentes educativos hagan una lectura crítica y reflexiva de los contextos de desarrollo en el que viven los niños y las niñas, de manera que respondan de manera creativa y significativa a la complejidad y diversidad cultural que configura nuestro territorio. (p.23).

Para la promoción de la lectura que se plantea en este trabajo se coincide en lo importante que es el cuestionar las concepciones y prácticas que históricamente se han tenido sobre las

niñeces, y dar paso a procesos políticos de agenciamiento en donde sean considerados como actores sociales que tienen poder, capacidades, derechos, saberes, sueños, limitaciones y potencialidades. Esto significa que su participación se considere fundamental para la transformación de sí mismos, y que al ser parte del entramado social de su comunidad, también lo sea de la misma.

Finalmente, es preciso hacer la aclaración conceptual de niñez e infancia que, aunque llegan a utilizarse como sinónimos, son fundamentales porque en su diferenciación reside la importancia de cómo se emplea para este proyecto. Para hacer referencia a la etapa de desarrollo se mencionará “niñez”, y al conjunto de niños y niñas se nombrará como “niñeces”, por las razones antes mencionadas, salvo casos donde sea necesaria la distinción. Por otro lado, se alude a la “infancia”, por lo planteado por Kohan (2020), como una noción filosófica que genera una imagen de potencia, es decir, una condición de posibilidad de lo humano. Esto significa que, sin importar su edad, una persona puede conservar una forma de vida infantil. Más adelante se retoma esta noción.

1.1.3.1. Lugares de las niñeces y de la infancia. Las prácticas adultocéntricas “no solo son negadoras para la infancia¹, sino que entorpecen u obstruyen la posibilidad de acceder a los universos creados por niñas y niños” (De la Jara Morales, 2018, p. 55). A continuación se mencionan lugares que, como posibilidades para las niñeces y para la infancia, permiten crear, reconocer y potenciar las maneras en las que son y están en el mundo.

Literatura, infancia y juego. Por los fines de esta práctica de promoción de la lectura se considera que la Literatura infantil, el juego y la infancia (planteada por Kohan 2020) comparten

¹ Aquí el autor se refiere a infancia como etapa de desarrollo de las niñeces.

territorios similares; que a su vez son espacios de las niñeces. Por ese motivo no se aborda particularmente sobre Literatura infantil, sino en asociación de otros conceptos que son importantes para el marco de este proyecto.

La importancia de la literatura infantil en las niñeces se puede reflejar no sólo en lo educativo sino en el espacio o valor afectivo que le ofrece para su proceso de autoafirmación. De igual forma el juego educa y al mismo tiempo entretiene. Mata (2008) afirma que en el juego y en la literatura prevalece “el placer, la satisfacción de los deseos, el uso de la fantasía, la compensación de las frustraciones” (p. 78). La infancia, la literatura y el juego desafían al tiempo, espacio y sentido, y permiten espacios para imaginar, para hacer preguntas, para cuestionar, para entender, para ir más allá, para crear el mundo de otros modos y donde todos los mundos son posibles. En el juego y en el acto de leer persiste el desinterés temporal por el mundo y, según Kohan (2020), en la infancia existe una forma particular de relacionarse con el tiempo, de jugar en el tiempo.

Para Mata (2008) el que juega como el que lee “explora, experimenta, descubre, analiza, siente, sublima, crea, imita, ordena, enmienda, se consuela y goza” (p. 80), y es la infancia “una forma de vida curiosa, incansable, insatisfecha, movilizadora, vivaz, esperanzada” (Kohan, 2020, p. 178). En el juego y en la lectura se puede soñar, y Kohan (2020) señala que la infancia es en sí misma el tiempo de soñar. El lector “goza, sin temor ni tapujos, de sus propias fantasías refrenadas” (Mata, 2008, p. 77), y en el juego hay libertad para la experimentación y el error. En el tiempo de infancia siempre se puede empezar una y otra vez (Kohan, 2020).

Dibujo, escritura y oralidad (recuento) como lenguajes propios. El dibujo es un espacio, o medio, por el cual las niñeces expresan cómo viven, entienden y relatan su mundo, ya sea con contenido explícito o abstracto. El dibujo como imagen es un texto que se puede leer y, desde el

punto de vista de De la Jara Morales (2018), “es un lenguaje que les permite retrotraer aquello que les interesa e incrementar su aprendizaje sobre eso. Cuando una persona dibuja (sin mirar el objeto, solo recordándolo), vuelca en la imagen lo que sabe de ese objeto, lo que recuerda” (p. 51). La autora señala que a la luz de prácticas adultocentristas el dibujo llega a reducirse “a una cuestión más bien técnica, restándole el valor simbólico y emocional que la obra porta. Con ello se tiende a homogeneizar un proceso cuya riqueza radica, precisamente, en la diversidad tanto del desarrollo como del resultado de la experiencia” (p.52).

Sobre la expresión oral, Castro Azuara et al. (2022) señalan que el recuento es una narración casual en la que las niñas pueden recordar y poner por escrito sucesos breves y ordenarlos en secuencias temporales muy cercanas, sin la presencia de una complicación o problema que resolver en el relato. Las autoras señalan que al producir recuentos, las niñas se “familiarizan con estructuras narrativas simples que sirven para dar a conocer a otros, situaciones reales relativas a su propia experiencia o la ajena” (p. 193). En prácticas de fomento a la lectura y escritura el recuento es altamente potente porque “se aprovecha el interés y la curiosidad propios de la infancia y el conocimiento social” (p. 195).

La propuesta de las autoras de recuperar el género del recuento para favorecer el aprendizaje es significativa para procesos de promoción de la lectura y la escritura creativa en niñas que, por un lado, no saben leer y escribir correctamente y, por otro, que están en un proceso de bilingüismo aditivo, porque se valoran procesos propios de transmisión de conocimientos, prácticas, hábitos y cosmovisión particulares de los pueblos originarios. Además, desde el recuento, se potencian experiencias que permiten que las niñas se expresen a razón de que se valora su experiencia de vida y sus formas de nombrarla.

1.1.4 Literaturas Otras

La primera influencia literaria de todo rarámuri, su primer acercamiento a la literatura es la naturaleza.

Ana Cely Palma Loya

Al nombrar como “Otras” se hace referencia a la Otredad, planteamiento filosófico propuesto por Lévinas, pero desde su influencia en los estudios decoloniales, la interculturalidad, la sustentabilidad (ética ambiental), los feminismos, entre otras corrientes que cuestionan al mundo del Occidente. De esta manera la Otredad permite replantear la relación tradicional del sujeto frente al ser, y hacer una crítica a la totalidad opresora.

En este subtema se hará el abordaje de literaturas que representan otras formas de leer y estar en el mundo. Resalta su valor en el escenario actual de crisis socioambiental y desigualdad social, para reconocer y hacer visible las Otras historias que por siglos han sido colocadas en la periferia del mundo moderno.

1.1.4.1. Literaturas de los pueblos originarios. La literatura no sólo se plasma en textos escritos, abarca textos hablados o cantados, y tampoco es una práctica exclusiva de Occidente, en la tradición oral de los pueblos originarios existen sus propias literaturas, tan diversas como pueblos y pluralidad de visiones existen. Los pueblos originarios tienen una rica tradición oral porque a través de ella las personas se han comunicado para establecer relaciones sociales y transmitir los saberes y valores culturales del grupo (Waldman, 2003).

La narrativa oral de los pueblos originarios comprende tres grandes géneros de mucho arraigo, los cuentos, las leyendas y los mitos, y su principal función es la de transmitir saberes, conocimientos, valores y actitudes para vivir en la sociedad en la que se desarrollan. Morote (2008) clasifica los cuentos de tradición oral en realistas, maravillosos y de animales. Los

realistas están vinculados con los aspectos de la vida cotidiana, en los cuentos maravillosos los temas y personas pertenecen al mundo de lo fantástico, y en los cuentos de animales los protagonistas son los animales antropomorfizados, dotados de cualidades y defectos, plantean problemas de la sociedad y todos se aproximan a la fábula, pues de ellos se extraen enseñanzas.

Pero, sin duda, los textos orales de los pueblos originarios, que para la cultura occidental pueden ser fantásticos y por ende no reales, son representaciones de su manera de ver el mundo, y esas suelen ser maravillosa y totalmente reales. De tal manera que los textos orales de los pueblos originarios tienen una lógica propia, y para esto “se debe tener la sensibilidad para identificarlos y extraer de ellos los saberes y aprendizajes que buscan transmitir (Academia Veracruzana de las Lenguas Indígenas, 2015, Párr. 98).

Es posible encontrar que a los textos de tradición oral de los pueblos indígenas no tienen acceso todas las personas de la comunidad, por ejemplo, Tonalmeyotl (2020) señala que “los cuentos nahuas se narran de forma oral entre adultos, en espacios específicos de trabajo o de convivencia. Muy pocos cuentos van dirigidos a la población infantil y a las mujeres” (Sección Cuento). Este hecho es relevante para entender por qué las niñas suelen desconocer el acervo de textos orales propios de su cultura (canciones, cuentos, leyendas).

Pese al mecanismo de desintegración y destrucción de su identidad a través de la eliminación de su lengua originaria, porque “la lengua es como el alma y el corazón de un pueblo” (Hernández, 2009, p. 29), desde hace un par de décadas la literatura escrita en lenguas originarias ha cobrado auge; las personas que se adscriben como indígenas están tejiendo puentes entre oralidad y literatura escrita en su propia lengua originaria. A este puente Chihuailaf (2000) le ha nombrado como oralitura haciendo referencia a la escritura realizada desde la oralidad de los ancestros, la memoria colectiva y la tradición, los cuales pasan como acontecimientos en

quienes escriben. Pero también la escritura literaria les ha permitido que se “hable de sus sentimientos, preocupaciones, esperanzas, tal como son expresados por quienes forman parte de la misma cultura” (Waldman (2003) p. 68). Es en suma un acto político de justicia política y epistémica, porque como apunta Bellinghausen (2022):

Se trata, en el fondo, de una lucha por la sobrevivencia, de una lengua, de una manera de nombrar cada cosa del mundo; de una sintaxis específica para sentir, temer, disfrutar y explicarse. [...] Un autor o una autora que se las arregla para decirse en el idioma materno siente que siembra semillas muy urgentes, de ahora o nunca. (Párr. 1).

Las y los escritores indígenas también se enfrentan a que la posibilidad de publicar es muy pequeña, con relación a las publicaciones en español. Los apoyos para las traducciones son escasos y hay una evidente ausencia de lectores en su propia lengua porque estos generalmente no saben leerla ni escribirla. Quienes están interesados en conocer las literaturas indígenas y no saben dicha lengua terminan recurriendo a leerlas o escucharlas en español que, en la mayoría de los casos, tienen que ser traducidos por los propios escritores y escritoras. Para Waldman (2003) se suma el desafío de que a partir de la literatura se fortalezca el diálogo intercultural con el resto de la sociedad mexicana.

1.1.4.2. Literaturas de y sobre la naturaleza. En la actualidad la memoria que se tiene como especie humana se encuentra alojada en los pueblos originarios del mundo y contiene un archivo histórico de prácticas, saberes y de cosmovisiones. Toledo y Barrera-Bassols (2008) afirman que esta memoria es “genética, lingüística y cognitiva, y se expresa en la variedad o diversidad de genes, lenguas y conocimientos o sabidurías” (p. 13). Las dos primeras dimensiones son la huella histórica entre la humanidad y la naturaleza y en la tercera se expresa propiamente la experiencia de esa relación biológica y cultural.

Para los pueblos indígenas la naturaleza se refleja en su cosmovisión y es equiparable al arquetipo de la “madre” porque nutre, sostiene y enseña. En el pueblo nahua es nombrada como *Tlalnantli* que significa Madre Tierra. Para los pueblos indígenas la Madre Tierra o naturaleza es una entidad sagrada, venerada y respetada. Toledo y Barrera-Bassols (2008) señalan que “la naturaleza es, por lo tanto, no sólo una fuente productiva sino el centro del universo, el núcleo de la cultura y el origen de la identidad étnica”. (p. 53). Por tal motivo, Toledo y Barrera-Bassols (2008) señalan que la memoria de pueblos es biocultural; registro de la intersección inseparable entre lo cultural y lo biológico, porque en ella se alberga “un repertorio de conocimiento ecológico que generalmente es local, colectivo, diacrónico y holístico” (p.53). Las historias que conforman esta memoria biocultural son mecanismos para sobrevivir a partir de lo que confiere la naturaleza porque se ha aprendido a vivir de ella.

Para Toledo y Barrera-Bassols (2008) es característico que las personas de pueblos originarios “no sólo poseen información detallada acerca de las especies de plantas, animales, hongos y algunos microorganismos; sino también reconocen tipos de minerales, suelos, aguas, nieves, topografías, vegetación y paisajes” (p. 53). Resulta trascendental para el futuro como especie humana conocer la memoria biocultural de los pueblos indígenas, para valorarla, conservarla y revitalizarla. Y reconocer que la memoria de los pueblos es transmitida y conservada principalmente a través de la tradición oral y, más recientemente, de la escritura literaria.

Desde el mundo occidental literario se ha trazado una vertiente de análisis de crítica literaria a partir de los estudios de la literatura y del medio ambiente, conocida como ecocrítica. Se define a la ecocrítica como una corriente que conjunta la literatura y el medio ambiente para hacer visible las múltiples conexiones que como seres humanos se tiene con la naturaleza y, a la

postre, promover en el lector cierta conciencia y sensibilidad ambiental. En palabras de Camasca (2020) “la ecocrítica se ha planteado visibilizar la forma como se realiza la representación de la naturaleza, analizar dicha representación, discutir y problematizar los valores y la ideología que se halla detrás de dicha representación” (p. 99). Es decir, desde esta corriente literaria se puede entender la relación que se tiene con la naturaleza, promover su valoración y cuestionar las maneras en las que se representan.

En resumen, los textos literarios que promueven el desarrollo de un pensamiento ecocrítico y los textos guardados en la memoria biocultural de los pueblos originarios resultan fundamentales para el diseño de cartografías lectoras que intenten construir caminos que cultiven la sensibilidad hacia la naturaleza, en donde no solo se aprecie su bonitura sino que se muestren las problemáticas socioambientales reales que se viven de manera diferenciada en los distintos territorios.

1.1.5 Promoción de la lectura

Cuando la lectura se convierte en experiencia deviene de ella una fuerza tal que puede provocar el querer compartirla con otras personas. Se inicia así, a veces sin pensarlo, en el camino de la animación, es decir, en el de contribuir a “realzar los libros, a hacerlos relevantes y deseables” (Mata, 2008, p. 58). Al igual que en el juego, en la literatura “hace falta que alguien nos inicie. Que juegue con nosotros. Que nos contagie su gusto por jugar. Que nos explique las reglas” (Garrido, 2019, p. 50), y ese es el papel del animador o promotor de la lectura.

En ese sentido, Mata (2008) afirma que la animación de la lectura requiere que quien la practique realice al menos lo siguiente: permitir que los libros estén al alcance de la mano; motivar a los lectores transitar libremente por los libros para que encuentren alguno que les sea afín y así la elección de éstos sea personal; promover la lectura como un modo de observar,

explorar e interpretar el mundo; y generar un ambiente de confianza y apertura para facilitar que ocurra la experiencia.

Desde la experiencia planteada por Larrosa (2006), animar a la lectura tendría que ser una práctica encaminada a “formar lectores abiertos a la experiencia, a que algo les pase al leer, abiertos a su propia transformación, abiertos, por consiguiente, a no reconocerse en el espejo” (p. 93). Para ello, Petit (2005) sugiere la creación de un espacio que permita al lector entrar en sintonía con el mundo y hacer lugar a lo inesperado. Esto conlleva a cuidar ciertas condiciones, porque como lo señala Larrosa (2006) “sólo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia” (p. 99). La promoción de la lectura resulta de un engranaje de acciones que generen las condiciones para que suceda la experiencia de la lectura.

1.1.5.1. La lectura en voz alta. La estrategia de lectura en voz alta permite vincular socialmente y generar el sentimiento de pertenecer a una comunidad porque al finalizar se puede abrir un espacio de diálogo para compartir la experiencia y ampliar la comprensión del texto. La lectura que se hace de un texto no es la misma que cada persona hace, pues cada uno lee o escucha con ojos u oídos de su mundo, por lo que al dialogarlo se puede ampliar la comprensión del mismo a partir del pensamiento y experiencia de otros y otras. El diálogo es tan importante para promover la lectura por placer porque, como hace ver Garrido (2019):

Es difícil hacerse lector o comenzar a escribir, si no hay alguien que lea y cuente en voz alta, que invite al comentario y a la discusión a partir de las lecturas y de lo que se va dibujando y escribiendo. (p. 157).

En la lectura en voz alta se democratiza el saber y el placer porque como afirma Chambers (2007) “al escuchar historias, llegamos a poseer textos que quizá nunca podríamos alcanzar de otra manera” (p. 81), ya sea porque no se sabe leer o por no tener acceso a los libros.

1.2 Marco teórico

Ante las dinámicas del mundo actual que derivan en la invisibilización y extinción de la diversidad sociocultural, de las afectividades y de la biodiversidad, el cuidado es uno de los temas éticos centrales que, desde corrientes epistémicas y políticas como los feminismos y las teorías socioculturales, reivindica la vida ante el mundo adultocéntrico, etnocentrista y ecocida. Aunque el cuidado remite al área de la salud, en tanto cuidado del cuerpo, las prácticas de cuidado se han vinculado a aspectos culturales, sociales y ambientales: la crianza, la revitalización de una lengua, las relaciones con la naturaleza, el autoconocimiento, la defensa del territorio, saberes y prácticas comunitarias, entre otras.

La práctica del cuidado, por ejemplo el ambiental, es parte de un proceso de cultivo, y así lo afirma la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY, 2018) al expresar que:

El Cultivo, es una palabra castellana que agrupa diferentes actividades relacionadas con la preparación del terreno, selección y siembra de la semilla, crianza y cuidado de la planta, para luego celebrar la cosecha y compartir, guardar y comer. Desde la perspectiva de los pueblos de Abya Yala, cultivo o cultivar, expresa la relación intrínseca que mantenemos con la Madre Tierra o Pachamama. Esto significa, valorar los conocimientos, expresiones, prácticas, sabidurías, las formas de cuidado y preservación de la vida. (p. 8).

Para el respaldo teórico de este proyecto se tomaron horizontes cultivadores a partir de lo propuesto por la afectividad ambiental y la interculturalidad. Desde estos marcos, la promoción de la lectura se encaminó a pensar y sentir de otros modos y a ser y estar con la relación a la Otredad.

1.2.1 Promoción de la lectura para el cultivo de la relación con el territorio desde la afectividad ambiental

A través de distintos mecanismos el mundo moderno ha intentado inhibir, mutar y destruir la dimensión sensible de la existencia humana consigo misma y ha fracturado sus relaciones con la Otredad. El mundo occidental se construyó a partir de la tradición cartesiana, la cual separó la razón y el cuerpo, y obligó a dominar y ocultar las pasiones y a ejercer control sobre los sentidos, las emociones y los afectos. De esta manera se configuró una división entre lo humano y lo no humano en la que, por ejemplo, el cuerpo de las niñas, el de las mujeres, el de las personas de las comunidades indígenas y el de las otras formas de vida que existen en el planeta quedaron sujetos a nociones y prácticas de dominación y explotación. Por tal motivo, para Giraldo y Toro (2020) “se hace comprensible que los otros cuerpos puedan ser significados como objeto, como cosa, como recurso disponible, como servicio útil, como algo que se ubica frente a nosotros en forma de exterioridad” (p. 58).

En respuesta, resulta pertinente tomar pistas de la propuesta que hacen Giraldo y Toro (2020) porque afirman que los distintos ecodios que están devastando la Madre Tierra, “no son acciones irracionales, sino actos en donde se imbrican de manera enmarañada la razón y la afectividad” (p. 12). A través de la afectividad ambiental, un planteamiento epistemológico de ética ambiental, proponen abordar “el problema ambiental desde los registros afectivos, la sensibilidad, los sentimientos, la experiencia sensitiva y la estética” (p. 13).

Esto significa que es necesario un cambio de paradigma en el que la apuesta para entender los problemas socioambientales sea mediante la recuperación de un estado corpóreo, primigenio y vital, que implica el cultivo de la sensibilidad, el reconocimiento y la reconexión de nuestro ser cuerpo, ser humano, ser animal, ser infante, ser habitante de este mundo, ser parte de un cuerpo naturaleza. Por esa razón, se considera a la promoción de la lectura como un camino para promover experiencias para conocer y vivir otros mundos y otras formas de vida, desde la contemplación, la curiosidad y el asombro.

El lugar donde acontece la experiencia de la lectura es en el cuerpo, por tanto, leer es una práctica totalmente corpórea en la que se establece cierta relación y consciencia del cuerpo con lo que le rodea: integrarse, abstraerse, unirse o separarse. La lectura puede ser experiencia, y la “experiencia suena a cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto y a piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y a olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad” (Larrosa, 2006, p. 110).

Por ende, se puede afirmar que los alcances que tiene la práctica de la lectura por placer (Garrido, 2019, Larrosa, 2006, Mata, 2008 y Petit, 2015) se relacionan con lo que se propone a través de la afectividad ambiental planteada por Giraldo y Toro (2002), porque ambas apelan a abrirnos a ser afectados por otros cuerpos (textos), irrumpir en el lenguaje (oral, escrito, etc.), abrirse a la percepción sensible, recuperar la confianza de los sentidos y aumentar nuestra potencia de acción. Al respecto Garrido (2019) expresa que:

Los textos literarios van dirigidos no sólo al intelecto, la memoria y la imaginación, como cualquier otro texto, sino también sobre estratos más profundos, como los instintos, los afectos y la intuición, y por eso consolidan una inclinación mucho más intensa hacia la lectura. (pp. 50-51).

Giraldo y Toro (2020) consideran a la estética como parte fundamental de la afectividad ambiental, y plantean una forma de relacionarse estéticamente con el mundo, que significa apreciar su bonitura. Hablar de estética es hablar de lo sensible en general, de las sensaciones y las percepciones que sentimos y que nos conecta con otras maneras (sensoriales, corporales, afectivas, etc.) de percibir, de vivir, habitar y experimentar. Al respecto señalan:

La estética es el lenguaje de la tierra, en el que participan la invisibilidad del aroma de las flores, los ritmos de los cantos de las aves, la intensidad de los colores de las hojas arbustivas. Todos los gestos, murmullos, combinaciones cromáticas y perfumes de las formas biológicas y geológicas, conformados por patrones estéticos hechos con sus propias simetrías, contornos y ritmos, nos ofrecen guías sutiles de cómo habitar entre los diversos tipos de cuerpos. (p. 158),

La afectividad ambiental invita a retomar las formas de pensamiento que, como un acto de resistencia y reivindicación epistémica, ontológica, política y social, se han mantenido o resurgido en distintos territorios latinoamericanos, en su mayoría de pueblos originarios. En ese sentido, Giraldo y Toro (2020) apuntan que parte de esas alternativas se puedan construir a partir del conocimiento de las sociedades tradicionales que durante milenios han sobrevivido por sus maneras de interrelacionarse con la naturaleza, en una ética de habitar que consiste en “aprender a saber Estar —y amar— el lugar, y saber cómo residir en el entrecruzamiento de devenires” (p. 111).

1.2.1.1. Pistas pedagógicas para una promoción de lecturas para el cuidado de la naturaleza

En el ámbito de lo educativo, la pedagogía de la experiencia sensible provee de pistas para hacer posible las experiencias de lectura estéticas, que plantean la afectividad ambiental. Gallo (2014) señala que “algunas expresiones de lo sensible en clave pedagógica pasan por

aprender a mirar, escuchar, tocar, gustar, pensar, sentir, imaginar, crear, desear” (pp. 200-201). Por tanto es una pedagogía que permite hacer una experiencia de potenciación porque enseñan a pensar con el cuerpo (Gallo, 2014).

Una práctica de promoción de la lectura por placer y que cultive el cuidado como propone la afectividad ambiental indudablemente tendría que promover la sensibilidad para el asombro, la contemplación, la curiosidad y el gusto por el saber sobre la naturaleza. Además de abrazar las experiencias e historias guardadas en la memoria infancia y en la memoria biocultural individual y colectiva de quienes participen. Chihuailaf (2000) asevera que:

Si uno quiere asumir poéticamente las cosas [...] tiene que cultivar el silencio y por lo tanto la contemplación para poder crear viendo los elementos con los que uno cuenta y cómo usas esos elementos con afectuosidad que a uno lo habita, en esa memoria que está en el corazón de uno, es una memoria de la infancia. (p. 52).

Es, en suma, poner el cuerpo para aprender o reaprender a leer de una forma distinta el mundo, desde la polifonía de los distintos saberes y las distintas afectividades. Por ejemplo, Le Breton (2011) señala que caminar por el bosque “nos permite recobrar el aliento, agudizar los sentidos, renovar la curiosidad. El caminar es a menudo un rodeo para reencontrarse con uno mismo” (p. 15). En ese ejemplo, la práctica corporal está relacionada con mirar y contemplar los textos que brindan el paisaje, natural o no, y con saber sentir, para diversificar las formas de leer el mundo.

1.2.2 Promoción de la lectura para el cultivo de la relación con los Otros y las Otras desde el enfoque intercultural

Este mundo moderno ha fundado un paradigma de la objetividad basado en el pensamiento positivista que establece que el saber generado por el mundo académico-

escolarizado es el único validado para entender el mundo. Por consiguiente, bajo esta lógica otros conocimientos generados por las sociedades populares y tradicionales quedan al margen. En aras del progreso, estas sociedades se tienen que eliminar. Esto representa una gran amenaza para la existencia de dichos grupos y para la conservación de las prácticas, saberes y cosmovisiones que conforman la memoria biocultural de los mismos y, en general, para la especie humana.

La modernidad se sostiene del desprecio de otras culturas, estructuras sociales y sistemas económicos políticos para alcanzar una supuesta superioridad sobre las mismas. Sousa Santos (2019), plantea la recuperación de epistemologías del sur que en conjunto formen parte de una ecología de saberes se reconozca la importancia de otros saberes a través del diálogo entre el conocimiento científico con otros conocimientos; como un acto de justicia epistémica y de complementariedad para el entendimiento y transformación de la crisis socioambiental.

En México se han vivido momentos de colonización iniciados desde hace 500 años, con la invasión española, pero sostenida y perpetuada por el Estado a través de sus políticas racistas, epistemicidas, discriminatorias y aculturizantes, por ejemplo, a través del sistema educativo público. Al respecto, Hernández (2009) señala que en México:

Con el afán de imponer el español como única lengua nacional se instrumentó una política de castellanización compulsiva a través del sistema educativo nacional a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921. Se prohibió el uso de las lenguas originarias en el ámbito escolar por considerarla atrasadas y sin ningún valor social y cultural para la sociedad en general. (p. 58).

La huella de estas políticas educativas implementadas por el Estado ha construido una concepción de los pueblos indígenas de México como atrasados, pobres e ignorantes, cuyos

saberes y experiencias de vida no corresponden con la lógica del mundo Moderno, por lo que se ha cimbrado un rechazo del ser indígena, tanto de la sociedad mestiza hacia la indígena como del indígena con él mismo. Respecto a esto último, Hernández (2009) reconoce “nos miramos a nosotros mismos y a los otros, en este caso los pueblos indígenas, con ojos occidentales y no desde nuestras propias raíces y miradas mesoamericanas” (p. 59).

La interculturalidad surge como una apuesta ético-política para cuestionar las prácticas colonialistas de opresión y dominación que han desencadenado largos y profundos procesos de asimilación, alienación y aculturación y, a su vez, propone tender puentes de diálogo para promover el reconocimiento de la diversidad de ser, de estar y de vivir en el mundo. El intelectual nahua Hernández (2009), propone que:

Una forma de cambiar la imagen estereotipada es a través del diálogo intercultural que implica el reconocimiento y enriquecimiento de lo mutuo. Este diálogo conlleva a la realización de acciones concretas, tales como el aprendizaje de los idiomas locales y regionales en los centros educativos. (p. 56).

Desde el enfoque intercultural se promovió que la promoción de la lectura se realizara considerando elementos de pensamiento crítico, y tomándolo como un horizonte teórico para pensar la diversidad humana y las representaciones que tienen las personas sobre sí mismas y sobre su relación con lo demás y de esta manera cuestionar y erradicar los valores, concepciones e imaginarios negativos que limitan la interacción con la otredad. Dentro de los alcances metodológicos el enfoque intercultural delinea un camino para, por un lado, aprender a cuestionar todo lo que está dado como normal y único por el mundo occidental y, por otro, para reconocer que las personas que participan en un proceso de enseñanza-aprendizaje tienen sus

propios saberes y experiencias aprendidas en su comunidad y que son parte fundamental de su identidad y pertenencia.

Al margen del enfoque intercultural en una práctica de la promoción de la lectura Duque (2014) propone que para resignificar lo propio y se dé lugar a lo otro es importante considerar lo siguiente: animar la reflexión y toma de conciencia de la diversidad cultural a partir del diálogo entre diversos actores sociales; reconocer e implementar “otros” modos de leer y escribir a través de la cultura oral y escrita; propiciar espacios para la inclusión y participación de personas de diversos orígenes culturales; promover la coexistencia de diversas voces en un lugar donde se alberga la memoria.

Si una experiencia de lectura desencadena el cuestionamiento se pueden generar dos procesos de entendimiento, uno relacionado con una situación espejo de autoafirmación en la que se reconoce lo que se es y lo que se tiene y otro en el que se conoce “al Otro desde el interior, para meterse en su piel, en sus pensamientos, sin recelar de su caos, sin tener miedo de ser invadido, sin asustarse demasiado de la proyección de su interioridad en nosotros” (Petit, 2015, p. 58).

A través de las historias escritas u orales se puede disfrutar y tener la oportunidad de participar imaginativa y emocionalmente en la vida de otros y de lo otro, así como de conocerse y cuestionarse a partir de la Otredad. Hernández (2009) plantea que hay que despertar la sensibilidad para vivir y disfrutar la diversidad, “abriendo espacios de convivencia multilingües e intercultural, en el que las lenguas indígenas alternen con el español u otros idiomas extranjeros, en condiciones de dignidad, equidad y disfrute de la diversidad” (p. 56).

1.2.2.1. Pistas pedagógicas para una promoción de lectura crítica. El sistema educativo está caracterizado por ser autocrático y dogmático, en donde las preguntas y el cuestionamiento no

tienen cabida porque, dicen Freire y Faundez (2013), “preguntar no siempre es cómodo”. En su pedagogía convencional el docente es quien tiene la única verdad absoluta y sus saberes son incuestionables.

La pregunta es un recurso pedagógico, medular para la construcción de una experiencia educativa de pensamiento crítico y transformador, porque como asevera Zuleta (2005), “la pregunta es una manera de enfrentar corajudamente el mundo” (p. 117). Para Kohan (2021) la pregunta y el preguntar son actividades infantiles, por ello plantea la necesidad de proponer prácticas educativas que alimenten la curiosidad y el asombro desde las mismas. Al respecto el autor asegura que la pedagogía de la pregunta “toma de la infancia su fuerza cuestionadora y vive así la potencia de una vida infantil” (p. 17). Y, puntualiza “cuando esta pregunta les permite iniciar un viaje en el pensamiento podrá llevarlos a la transformación efectiva de la propia realidad” (Kohan, 2021, p. 15).

Al promover la práctica de la pregunta permanentemente, que es una práctica filosófica, las personas pueden plantearse preguntas acerca de los problemas prácticos de sus vidas, de sus comunidades, de su mundo, del mundo. A diferencia de la pedagogía de la respuesta que constriñe al saber, y que se establece en el sistema educativo convencional, la pedagogía de la pregunta está siempre abierta a los nuevos aprendizajes, a saber más del mundo. La pedagogía de la pregunta apela al entendimiento de la Otredad.

Dentro del abanico de potencialidades de la práctica de una pedagogía de la pregunta, está la de favorecer “la expresión oral y/o escrita, la comunicación entre estudiantes, su atención y la creación de un ambiente favorable de aprendizaje. [Así, como, promover] la curiosidad, y con la curiosidad se incentiva la creatividad” (Zuleta, 2005, p. 117). La pedagogía de la pregunta es, a grandes rasgos, hacer que se cultive la curiosidad por entender el mundo, que a su vez es

condición de la infancia. Y la lectura de textos diversos es una forma de favorecer la práctica filosófica de preguntar y cuestionar.

1.3 Revisión de casos similares

En el presente apartado se hace una breve exploración de algunas investigaciones y estudios que están relacionados con este proyecto de promoción de la lectura en contextos rurales (por su énfasis en la naturaleza) o con población de pueblos originarios de la región donde sucedió la experiencia.

1.3.1 Promoción de la lectura en entornos naturales

En España la Asociación de Editoriales Independientes de Literatura Infantil y Juvenil ¡ÁLBUM! en colaboración con la Dirección General del libro y fomento de la lectura del Ministerio de Cultura y Deporte, llevan a cabo el proyecto “Leemos el territorio como leemos un álbum” con el alumnado de distintos colegios, como La Rioja, Madrid, Cuenca, Barcelona y Girona. La iniciativa pretende cultivar una mirada atenta sobre lo que rodea a las niñas y los niños que viven en entornos rurales y así generar experiencias para despertar el asombro y proponerles caminos de valoración de los lugares que habitan. La idea final es juntar observación, lectura, diálogo, escritura y práctica artística como una manera para comprender el entorno que habitan.

En el Cofre de Perote, Veracruz, se desarrolla el proyecto de promoción de la lectura llamado “Cuentos para conejos”, mismo que es gestionado de manera independiente por Arely León en conjunto con miembros de la comunidad El Conejo. Esta iniciativa ciudadana se ha llevado a cabo desde hace más de 13 años, en los cuales se han realizado una gran diversidad de actividades culturales y artísticas, pero en cuyo centro se encuentra la promoción de la lectura. A partir de las actividades se contribuye a formar una comunidad lectora entre las niñas que cada

fin de semana leen al aire libre en distintos puntos de la comunidad, junto con sus familiares, personas de la comunidad y externas a ellas.

De ambas experiencias se inspira este proyecto para hacer una promoción de la lectura que enfatice mirar lo pequeño, imaginar, preguntarse el origen de las cosas, conocer y sentir la naturaleza. Pero también, y sobre todo con el proyecto de Cuentos para Conejos, fomentar vínculos comunitarios desde una mirada de largo alcance.

1.3.2 Promoción de la lectura en contextos indígenas en la región Altas montañas, Veracruz

El proyecto “Con ciencia y arte: lectura desde la transversalidad y la interculturalidad” realizado por Torres Leal (2022) fue parte de una investigación-acción que tuvo como objetivo fomentar la lectoescritura con un grupo de niños y niñas bilingües de una comunidad rural de La Cuesta, Camerino Z. Mendoza, Ver., mediante un taller multidisciplinario que considerara el contexto de los participantes y favoreciera el ejercicio constante de interpretación de su mundo en otros lenguajes relacionados con ciencia y arte, tanto en idioma náhuatl, su lengua originaria, y en español.

La promoción de la lectoescritura fue guiada a partir de tres temas centrales: las interrelaciones con la naturaleza, las relaciones como sociedad y entorno inmediato, y la ciencia. Dentro de las estrategias principales que la autora utilizó para la intervención fueron la promoción de la expresión escrita y gráfica, lectura en voz alta, ejercicios de iniciación de escritura en lengua náhuatl, sesiones de lectura colectiva, acercamientos con profesionales en el área de la ciencia y el arte y actividades con la participación de los familiares. El proyecto logró acercar a los niños y las niñas a la literatura, la naturaleza, la ciencia, a otras expresiones artísticas y a otras formas de leer el mundo.

El trabajo de Torres Leal (2022) aportó a esta investigación en distintos sentidos porque fue una experiencia independiente (no-escolarizada), por la cercanía geográfica de ambas experiencias, el contexto sociocultural parecido, así como los temas transversales trabajados – sobre todo en la cuestión de fomentar las relaciones con la naturaleza– y que el trabajo se realizó con niñas de edades similares.

Tlecuile Tzoyohua (2017) realizó un trabajo de investigación titulado “Promoción de la lectura bilingüe mediante el trabajo por proyectos didácticos en un grupo de sexto grado de primaria”, con enfoque biográfico-narrativo, en la comunidad Colonia Los Álamos, del municipio de Tequila, Ver. En la investigación el autor analizó cómo la práctica docente no favorece el fortalecimiento de la lectura bilingüe (náhuatl y español) y, como propuesta a dicha problemática, intentó fortalecer el desarrollo de la lectura bilingüe mediante el trabajo por proyectos didácticos en un grupo de sexto grado.

Dentro de los elementos que los proyectos buscaban favorecer era la participación activa, el trabajo colaborativo, el conocimiento y valoración del lugar y de sus saberes, la creatividad y la expresión de sentimientos y emociones de los alumnos. De dichos proyectos emergieron tres productos como herramientas pedagógicas para la enseñanza y aprendizaje de la lengua náhuatl y el español: un catálogo de plantas medicinales, un libro cartonero con cuentos y, por último, canciones y adivinanzas para presentarlos en una estación de radio.

Si bien el objetivo planteado en la investigación de Tlecuile Tzoyohua (2017) fue el de fortalecer la lectura bilingüe (por ejemplo, velocidad, fluidez lectora y respeto de los signos de puntuación), para este proyecto de promoción de la lectura se rescata la estrategia metodológica enfocada en la incorporación y valoración del contexto en la construcción de los proyectos, sus productos derivados y la participación activa de los alumnos.

Carrillo Puertos (2016) realizó un proyecto de fomento a la lectura en un ambiente escolarizado con estudiantes universitarios bilingües, del náhuatl y el español, de la Universidad Veracruzana Intercultural, Tequila, Veracruz. En la investigación-acción la autora llevó a cabo la creación del círculo de lectura llamado *Amapohkeh*. Dentro de los resultados reportados está que los estudiantes cambiaron su perspectiva de la práctica lectora de obligatoria a placentera, además de que se fomentó el desarrollo de competencias en la lectura críticas y la escritura de textos bilingües en náhuatl-castellano, relacionados con la tradición oral de la región. El aporte de esta experiencia para el proyecto es sobre todo de carácter contextual ya que se desarrolló en el mismo municipio de Tequila y porque una de las estrategias fue que los participantes crearan textos a partir de sus saberes.

1.3.3 Experiencia de cuidado de la memoria biocultural en Tequila, Veracruz

Esta experiencia educativa² nombrada *Nikan Tipowih*, “A aquí pertenecemos/ De aquí somos”, no está relacionada explícitamente con la promoción de la lectura (convencional), sin embargo, resulta pertinente nombrarla por las similitudes que se encuentran respecto a sus objetivos pedagógicos y políticos, y porque quien coordina el proyecto es Gabriela Citlahua, oriunda de Tequila, Veracruz. Este proyecto se gestó en el 2016 con la intención de ser un espacio para la revitalización de la lengua y cultura nahua, con niñas y niños nahuahablantes de una localidad de Tequila, Ver, a raíz de la necesidad de tener un espacio para que los abuelos y las abuelas compartieran con nietas y nietos experiencias y saberes relacionados al cuidado de la vida, desde su idioma náhuatl. También nació del deseo de las niñas de contar con un espacio no escolarizado en donde pudieran aprender, jugar y convivir.

² Se acerca al conocimiento de esta experiencia no desde la voz o escritura de la autora del proyecto sino a partir del análisis teórico que realiza Moreno (2021) desde la ecología política feminista y el feminismo comunitario.

Desde la escuelita *Nikan Tipowih* se intenta fomentar la reproducción de lo común para el sostenimiento y cuidado de todas las formas de vida, de esta manera “las clases consisten en que todas y todos aprendan a «hablarle a la tierra», a «cuidar la milpa como un bebé», a tejer y a curar con las abuelas” (Moreno, 2021, p. 105). Es en suma una apuesta basada en el cuidado a partir de recuperar lo propio, lo comunitario, que es el respeto a la vida, a los saberes de las personas sabias de la comunidad y la valoración de su cultura nahua. Actualmente el proyecto está en pausa, se desconoce su continuidad.

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta la caracterización del proyecto de intervención, a saber: el contexto social y biocultural, problemáticas y necesidades relacionadas. De igual manera se presentan los objetivos e hipótesis planteada, su justificación y la estrategia de intervención. Se finaliza con la estrategia de evaluación y el procesamiento de la información obtenida.

2.1 Contexto de la intervención

La intervención se llevó a cabo en la Casa de Cultura que se ubica en el centro de Tequila, Veracruz de Ignacio de la Llave. Al ser una zona serrana el paisaje es predominantemente bosque mesófilo de montaña. Sobre la carretera, en las lejanías, se pueden ver localidades pequeñas conformadas por casas de distintos tipos, pero en las que predominan las hechas con materiales sencillos como madera y lámina.

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) hay 16,343 habitantes de los cuales el 87.48 % son hablantes del idioma náhuatl. Al transitar por las calles del centro se pueden encontrar a personas, principalmente de la tercera edad y provenientes de las localidades, que se comunican en náhuatl y que visten su ropa tradicional: en el caso de las mujeres un lio negro (falda), blusa de encaje, faja, reboso y de calzado sandalias, aunque también hay quienes están con los pies descalzos. En el caso de los hombres visten ropa hecha de manta, usan guarache o bota, sombrero y, según el tiempo, una manga.

Tequila es importante geográfica y económicamente porque conecta con los caminos a Zongolica y a Tehuipango. Limita al norte con San Andrés Tenejapan, Magdalena e Ixtaczoquitlán, al este con Omealca, al sur con Zongolica y Los Reyes, al oeste con Atlahuilco. De la zona más cercana es el único que cuenta con señal telefónica (a diferencia de municipios

vecinos como Magdalena y Atlahuilco), servicios de cajeros bancarios y establecimientos comerciales más grandes.

En cuanto a servicios de cultura, cuenta con 13 bibliotecas ubicadas en los centros de educación básica, medio superior y superior, y con una biblioteca pública que no está en funcionamiento. Está la Casa de Cultura la cual se usa para actividades esporádicas, pues no ofrece una cartelera cultural. Es muy frecuente ver por las calles parte de sus expresiones culturales a través de las danzas tradicionales locales de Los Tocatines, Los Aztecas y Los Moros, en las que participan niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de diversas localidades. Generalmente estas danzas las hacen con motivos religiosos o en fiestas particulares. La mayoría de la población es católica, y muestra de ello son las 73 mayordomías que se celebran a lo largo del año; de la cual destaca la del santo patrono San Pedro, celebrada durante la última semana de junio.

La gastronomía típica, manifestación de la memoria biocultural, está íntimamente relacionada con la diversidad de plantas del lugar, de tal manera que algunos platillos tradicionales son a base de flores, quelites y hongos, según la temporada, entre ellos destaca el gasparito, flor de calabaza tepejilote, flor de izote, *tlagashipi* (hongo de encino), chiles de gato y huitlacoche. En su mayoría las familias de las localidades siembran y cosechan para autoconsumo, y aquello de excedente lo venden. Tequila es parte de la zona fría, por lo que las bebidas típicas destacan, el café (hay zonas cafetaleras) y diversos atoles a base de masa como el de mora, granillo, *tzmole* y el de maíz tostado, así como vinos de uva y mora silvestres. Si bien se cuenta con tortillerías, aún hay muchas familias que las hacen a mano.

De Tequila se puede decir bastante en cuanto historia, cultura y biodiversidad, dado que tiene una gran variedad de expresiones que dan cuenta de la vida de quienes ahí han vivido por

generaciones. Sin embargo, otra parte de su realidad es que su población vive con un alto grado de marginación por escasez o deficiencia de servicios básicos; sólo el 44 % de las viviendas cuentan con drenaje y el 7.2 % cuentan con servicio de internet (INEGI, 2020). De esta manera, según indicadores del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2020), el 90 % de la población se encuentra en situación de pobreza, por lo que el municipio se considera con un nivel muy alto de rezago social, ubicándose en el lugar 12 a nivel estatal.

2.2 Delimitación del problema y objetivos

A continuación se presenta el problema general, específico y el concreto, identificados para la realización de esta investigación-acción. De esa manera, derivan los objetivos, tanto el general como los específicos, planteados para la intervención.

2.2.1 Problema general y específico

El hábito de la lectura tradicional no es uno de los más practicados y apreciados en México y así lo hace constar el Módulo sobre Lectura (MOLEC) cuando señala que de la población mexicana alfabetada de 18 y más años lectora de libros es del 43.2 %. De dicha población se reporta que leen en promedio 3.9 ejemplares al año: por motivos de entretenimiento el 44.1 %, por trabajo o estudio el 23.8 % o por cultura general el 20.7 % (INEGI, 2020). Más allá de las cifras, que año con año parecen mostrar que estas no cambian favorablemente pese a ciertas estrategias nacionales de fomento a la lectura, es necesario comprender que desarrollar el hábito de la lectura está íntimamente relacionado con el género, la edad, el nivel socioeconómico, el nivel de escolarización, experiencias familiares, entre otros factores.

Al ser considerada una práctica escolarizada, tiene gran influencia el nivel de estudios de la familia y las experiencias educativas de la persona a lo largo de su vida, principalmente en la

infancia. El 64.7 % de la población alfabeta mayor de 18 años que tiene al menos un grado de educación superior leyó algún material de lectura, mientras que solo 3 de cada 10 personas sin educación básica terminada declararon leer algún material de lectura (INEGI, 2022).

El Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018) reporta que el 49.9 % de los estudiantes de sexto grado de primaria tienen un dominio deficiente en lenguaje y comunicación. Dicha situación sitúa al país con 423 puntos, según datos del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés, 2016), lo cual significa que en la práctica de lectura se está por debajo del parámetro establecido (493 puntos) por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Particularmente, Veracruz es una entidad en donde vive un alto porcentaje de población indígena (el 8.6 %) (INEGI, 2020). Está entre los niveles más bajos del país en cuanto a la tasa de participación económica y escolaridad (INEGI, 2020). Según INEE (2007) las condiciones de mayor rezago educativo, pobreza y precariedad en capital cultural se encuentran en las escuelas indígenas y primarias comunitarias. Resulta evidente que por esta desigualdad las poblaciones indígenas tienen una menor probabilidad de asistir a la escuela.

De los alumnos de nivel básico y medio superior que asiste a la escuela, 2 de cada 5 (43.5 %) son indígenas y 1 de cada 2 (51.2 %) son hablantes de una lengua indígena (INEE, 2018). De dicha población el 71.74 %, se ubica en el nivel de dominio más bajo en lenguaje y comunicación en español (PLANEA, 2018). Aunque dichas encuestas no están evaluando el lenguaje y comunicación en su idioma materno, es posible que exista una situación similar, debido a que no se fomentan su aprendizaje en la escuela; razón importante por la cual los pueblos originarios de México presentan pérdida de su lengua y de número de hablantes de éstas.

Aunque la educación es un derecho, el sistema educativo sigue sin garantizar que la educación recibida por las poblaciones de pueblos originarios sea de calidad, con pertinencia lingüística y cultural. Por el contrario, siguen predominando estrategias de enseñanza tradicionales de la lectura y la escritura desde una lengua que no es la materna y con estrategias pedagógicas violentas que no favorecen el aprendizaje.

En la educación tradicional es el docente quien enseña y los estudiantes son quienes aprenden; esto supone cierta relación pasiva por parte de quienes están aprendiendo, en tanto se anula sus opiniones y con ello sus conocimientos. Según los niveles de clima de participación y respeto en el aula, las escuelas indígenas se encuentran en el nivel más bajo del puntaje, esto significa que los docentes poco animan a los estudiantes a expresarse, promueven el diálogo y toman en cuenta la opinión de los estudiantes (PLANEA, 2018). Acciones de ese tipo sin duda coartan el camino gozoso que puede tener la lectura y la escritura, generando desinterés, rechazo y miedo hacia ellas.

2.2.2 Problema concreto de la intervención

En Tequila, Veracruz, un municipio de población nahua, se visibilizan las desigualdades socioeconómicas y educativas expuestas anteriormente. A partir de una experiencia en la que la investigadora habilitó un espacio en el jardín donde vivía en el año 2020, para apoyar a las niñas en esos momentos de pandemia, se encontró que tenían grandes dificultades para escribir, leer (decodificar palabras) y para comprender palabras o conceptos en español. Se notó que la situación les generaba confusión, frustración y desánimo de aprender lo que según sus “maestros” tenían que hacer. Se desconoce su capacidad de comunicación oral y escrita en náhuatl, su lengua originaria, puesto que la investigadora no es nahuablante, pero también porque

nunca se les vio escribiendo en ese idioma, ni materiales o libros escritos en el mismo. Pero sí hablaban en náhuatl cuando querían ponerse de acuerdo para jugar o discutían.

Las dificultades en la lectura y escritura en español no son las únicas situaciones que atraviesan las niñas de pueblos originarios, lo anterior trae consecuencias en su desarrollo personal y escolar, y en la comprensión de su mundo bilingüe porque, remitiendo al pensamiento freiriano, para aprender del mundo hay que saber leerlo. Las consecuencias en la comprensión de su mundo nahua, se notan no sólo porque dejen de hablar en su lengua originaria sino que con ella se va una cosmovisión, saberes y prácticas bioculturales que su pueblo ha mantenido a lo largo de los siglos.

Con el trabajo de Eguiarte (2020) se tiene antecedente del estado de la memoria biocultural entre los habitantes de Tequila, se destaca que: 1) la población infantil tiene un empobrecimiento en términos de tener acervos de textos orales propios de la cultura nahua (canciones, cuentos, leyendas, trabalenguas) y de su propia lengua náhuatl, 2) las personas expresan el reconocimiento de la enorme riqueza que tienen sus entornos bioculturales, 3) las poblaciones identifican los problemas socioambientales (deforestación, escasez de agua, abandono de ciertos rituales, etc.) que afectan su patrimonio biocultural, 4) la población reconoce que hay poco respeto hacia la Madre Tierra al restarle importancia a su cuidado, y al 5) no tener interés en aprender de sus prácticas culturales, a pesar de que las personas que tienen ciertos saberes tradicionales tienen disposición a compartir lo que saben.

En suma se identifica como problema concreto el hecho de que las niñas de Tequila, Veracruz tienen menos posibilidades de vivir experiencias de lectura placenteras y gozosas en espacios que favorezcan que se expresen a sus maneras, oral o escrita, en español o en náhuatl, y a partir del reconocimiento y valoración de sus textos. De tal manera que parte del problema es

que no se suelen promover espacios que construyan puentes interculturales para el diálogo entre textos de la literatura infantil y los textos de las niñas, los creados por su mundo infancia y los que les son transmitidos culturalmente por su comunidad.

Resulta necesario reconocer que la forma de aprender del mundo de las niñas de pueblos originarios no se reduce a lo aprendido en el sistema escolarizado sino que está mediado por los conocimientos y prácticas culturales de las personas de su entorno, reproducidos generacionalmente desde literaturas propias de la oralidad. Si bien las habilidades de la lectura y la escritura son importantes para su vida, para diversificar las formas de entendimiento del mundo, eso no significa que por no hacerlas como marcan las formas tradicionalistas escolarizadas, las personas sean consideradas como analfabetas.

2.2.3 Objetivo general

Promover experiencias de lecturas placenteras y críticas con niñas de Tequila, Veracruz, mediante un taller de promoción de la lectura con enfoque intercultural que cultive el cuidado de la infancia y el cuidado del territorio a través del reconocimiento y valoración de la memoria biocultural y la bonitura de la naturaleza.

2.2.4 Objetivos particulares

- Propiciar una experiencia de lectura placentera desde un espacio de confianza, respeto, participación y escucha.
- Favorecer el ejercicio del pensamiento crítico a través del diálogo después de la lectura de diversos textos.
- Generar una práctica de cuidado del territorio a partir de experiencias de lecturas sensibles sobre la naturaleza.

- Coadyuvar en el reconocimiento de la cultura nahua a partir de experiencias de lecturas sobre y desde su memoria biocultural.
- Fomentar la expresión desde la práctica del lenguaje escrito tanto en español como en náhuatl a través de actividades de escritura creativa y de dibujo.

2.2.5 Hipótesis de la intervención

A partir de un taller de promoción de la lectura con enfoque intercultural con niñas de Tequila, Veracruz, que cultivan el cuidado de la infancia y el cuidado del territorio a través del reconocimiento y valoración de la memoria biocultural y la bonitura de la naturaleza, se promueven experiencias de lecturas placenteras y críticas.

2.3 Justificación

A partir de la delimitación del problema expuesto, es preciso mencionar las razones del para qué y por qué se realizó la investigación-acción, en cuanto a lo social, metodológico, institucional y personal.

Las políticas públicas aculturizantes emitidas a lo largo de décadas en materia de desarrollo socioeconómico y de educación de nivel básico que reciben los pueblos indígenas, siguen teniendo una deuda histórica con estas poblaciones. La brecha de desigualdad y exclusión educativa se intensifica ante situaciones imprevistas como lo dejó ver la pandemia ocasionada por el COVID-19. Por ello se considera necesario generar espacios no escolarizados que desde enfoques inclusivos fomenten distintos acercamientos a la lectura y escritura por placer con niñas, considerando su mundo.

Algunas de las niñas que viven en Tequila son nahuahablantes y realizan actividades del hogar como cortar leña, cuidar de los hermanos más pequeños, sembrar y cosechar, cuidar animales y tejer, como parte de sus formas de vida familiar y comunitaria. Si leen y escriben

desde su mundo-territorio, quizás la práctica de la lectura y escritura les puede ser significativas. De ahí que la relevancia social de este trabajo sea la de contribuir a que, a través de la promoción de lecturas Otras, las niñas ejerzan su derecho a la libre expresión, a la participación, al gozo, al juego, a una educación intercultural que valore su mundo, como su patrimonio biocultural. De esta manera, se apela a que más allá del sentido hedonista de la lectura se aproveche la potencia de la lectura para procesos de transformación social.

En lo metodológico es necesario diversificar prácticas de promoción de la lectura con enfoques para la interculturalidad y la sustentabilidad, desde estrategias horizontales y participativas, como lo promueve la investigación-acción. Se ha señalado que el clima escolar no anima a las niñas a expresarse, no promueve el diálogo y no los toma en cuenta (PLANEA, 2018), lo cual lleva a considerar que si se fomenta lo contrario puede contribuir a que tengan una mejor disposición a participar en actividades de lectura y escritura. Dada la diversidad de formas de ser niño o niña, y de diversidad cultural, resulta imperativo que la práctica de fomento a la lectura y escritura se haga desde enfoques que las valoricen a partir de estrategias creativas.

A nivel institucional es importante contribuir a generar una comunidad lectora más amplia y diversa a partir de proyectos de investigación-acción enmarcados en las líneas de generación y aplicación del conocimiento de la Especialización en Promoción a la Lectura, Universidad Veracruzana. A partir de proyectos en contextos particulares, sobre todo aquellos que han sido excluidos de las políticas públicas, se piensa que la Universidad puede contribuir a resarcir problemáticas sociales concretas.

En lo particular el interés de la autora es seguir profesionalizándose en el ámbito educativo desde la promoción de la lectura, ya que ha encontrado en ella un mar de potencialidades para estimular la sensibilidad, la imaginación, la curiosidad y el gusto por el

saber, el pensamiento crítico, los cuales son importantes para transformar los problemas socioambientales que se viven actualmente. Además, porque a través de los libros se puede reivindicar el placer y encontrar espacios seguros que son refugios, amigos, y mundos otros.

2.4 Estrategia de la intervención

La estrategia de intervención principal para este proyecto fue la realización del taller *Tlahtlapowaltin wan Tlalnantli*, sin embargo, al terminar este, a petición de familiares y niñas de que continuaran las actividades de promoción de la lectura, se consideró pertinente realizar una actividad posterior denominada “Recorridos NaturaLEEza”. Aunque esta actividad ya no se realizó con el mismo grupo y la estrategia fue totalmente diferente, se contempla porque de ella se exploraron algunos fines planteados en esta investigación-acción.

2.4.1. Taller *Tlahtlapowaltin wan Tlalnantli*

El proceso de la intervención comenzó con la solicitud del espacio en la Casa de Cultura de Tequila con la difusión del taller *Tlahtlapowaltin wan Tlalnantli*/Cuentos y Madre Tierra, a través de un cartel (ver Apéndice A) que se distribuyó de manera digital por *WhatsApp* y en la página de *Facebook* “El Jardín de los Tlacuaches”; creada para este fin y para posteriores actividades de promoción de la lectura.

El taller estaba dirigido para niñas mayores de 10 años, porque se tenía experiencia trabajando con grupos de esa edad, por la alta probabilidad de que ya supieran leer y escribir y porque a nivel cognitivo ya suelen tener una mejor capacidad de atención y planificación de sus ideas. La convocatoria tuvo gran recepción entre las personas del lugar y enseguida se llegó a un total de 15 niñas inscritas, motivo por el cual ya no se hizo difusión impresa. Se cerró a ese número porque se reservaron un par de lugares para invitar de forma directa a niñas con las que la promotora ya había trabajado tiempo atrás.

A decir del espacio es un edificio nuevo, amplio y con una vista agradable de la cual puede verse la vegetación de la zona, aunque no está amueblado. Para generar un espacio de lectura cómodo la promotora llevó tapetes y un petate, que disponía para formar un círculo, y en cuyo centro se colocaban los libros a leer, unos muñequitos de tlacuaches y un candelabro en forma de tlacuache que se prendía para simular que se estaba en una fogata cuando se hacía la lectura en voz alta.

El taller inició el 7 de junio de 2022 y se desarrolló a lo largo de 15 sesiones, de aproximadamente 75 minutos, los martes y jueves. Las primeras siete sesiones fueron de 17:00 a 18:30 horas y las siguientes de 14:45 a 16:00 horas. En las sesiones del 7 y 9 de junio se aplicaron los cuestionarios a los familiares y las evaluaciones a las niñas para realizar el diagnóstico. En las sesiones del 14 de junio al 4 de agosto se realizó la promoción de la lectura y en las sesiones del 8 y 9 de agosto se realizó la evaluación y se concluyó el taller con su última sesión de lectura.

La evaluación del taller se llevó a cabo el 8 de agosto de 2022 en una jornada de 90 minutos, donde se realizaron las siguientes actividades: valoración de los libros leídos, elección del libro favorito, recomendaciones para el taller, cuestionario de hábito lector y hallazgos al participar en el taller. La sesión de evaluación y la sesión 15 se hicieron en un horario de 13:00 a 16:00 horas: la primera dividida para realizar la evaluación y tener un momento de convivencia en la que se llevó comida para compartir, y en la segunda para terminar la evaluación, realizar la sesión 15 de lectura y compartir el trabajo con las madres de familia.

Para el diseño de la estrategia de promoción (ver Apéndice B) se tuvo en consideración el privilegiar que las niñas participaran y compartieran sus pensamientos, sentires, saberes y prácticas culturales. Por los objetivos planteados para esta intervención las lecturas y estrategias

se dividieron en aquellas que fomentaran: el cultivo de la infancia (valoración de sus sentires, saberes, deseos, sueños, etc.), el cultivo de la memoria biocultural (reconocimiento y valoración de las relaciones de su cultura nahua con la naturaleza como lengua, cosmovisión, prácticas y saberes de la comunidad) y el cultivo de la relación con la naturaleza poniendo énfasis la apreciación, el asombro, la curiosidad para conocer y valorarla.

En la cartografía lectora se incluyeron principalmente libros álbum por la característica de que hay una relación complementaria entre texto e imagen, la cual favorece su lectura y resulta más atractiva para las niñas que se están acercando a esta práctica. También se consideraron textos de tres lenguas originarias diferentes: dos en náhuatl de la sierra de Zongolica, tres en maya y el otro en mixteco. Si bien la lectura se hizo o se escuchó de la traducción en español, lo importante fue rescatar la cosmovisión inmersa en éstos. Se compartió material audiovisual como los cortometrajes “El regreso” y “Bruja. La novia de la muerte”, los videos de “La leyenda maya de colibrí” y “La leyenda maya del jaguar” y sonidos e imágenes de distintos animales silvestres de la región de Zongolica. En una sesión se invitó a una persona que acompañó con la sonorización la lectura en voz alta. Además, se puso música tradicional de la región.

La estrategia de lectura en voz alta se utilizó durante todo el taller para favorecer el diálogo y el acercar la lectura a aquellas niñas que en su mayoría tenían dificultades para leer. Para profundizar en el diálogo y comprensión del texto en relación con su experiencia de vida, se realizaron actividades complementarias que en conjunto pudieran potencialmente generar una experiencia de la lectura. Cada sesión estuvo conformada por cuatro momentos:

Antes de la lectura: En este momento se buscó preparar el cuerpo y la mente para la escucha, la afectividad y para hablar, a través de actividades que permitieran conocer cómo se

encontraban y, según la sesión, indagar conocimientos y pensamientos sobre el tema. Entre las actividades se hicieron juegos propuestos por las niñas, juegos teatrales y la lectura del libro *Feliz* de Mies Van Hout.

Durante la lectura: Este momento comprendió la lectura en voz alta alternada de un espacio de diálogo, con preguntas guías previamente estructuradas, para compartir de forma oral lo que se pensó y sintió al escuchar la historia. En algunas sesiones se leyó más de un texto, según la extensión de éstos o sólo fragmentos que servían para complementar el tema.

Después de la lectura: Fue el momento para que las niñas expresaran de forma creativa los distintos pensamientos y sentimientos que tuvieron respecto a la lectura. Principalmente se realizó dibujo y escritura, aunque también hubo una actividad de representación teatral, una de composición musical, una de elaboración de video *stop motion* y otra de crear un muñeco de tela en forma de tlacuache.

Cierre de la sesión: Finalmente compartían cómo se sentían y qué les había gustado de la sesión, así como otra cosa que quisieran decir. A la par tomaban algo de la “Cajita de cerillos”, la cual era una caja de madera que contenía frases sobre la naturaleza, frases del libro *Cómo ser un explorador del mundo*, algunos datos curiosos de animales, *stickers* de animales y dulces.

2.4.2. Recorridos NaturaLEEza

Para la difusión de esta actividad se realizó un cartel (ver Apéndice C) que fue compartido en redes sociales, por *whatsapp* a los familiares de las niñas que habían participado en el taller anterior y se pegaron algunos de forma física en lugares del centro del municipio. Previo a la actividad se hacía la búsqueda de los espacios a los cuales se asistiría, por lo que sabiendo de ciertas personas de la comunidad que pudieran apoyar se les visitó para platicarles de la iniciativa. Enseguida aceptaban y ponían a disposición su espacio-terreno y brindaban las

facilidades para que la promotora confirmara que eran espacios seguros donde las niñas podían estar.

Durante los domingos del 9 y 23 de octubre, y del 27 de noviembre de 2022, en un horario de 10:00 a 13:00 horas, se hicieron recorridos llamados NaturaLEEza, para hacer promoción de la lectura a la par de caminar para conocer y apreciar elementos de la naturaleza presentes en el territorio. Se visitaron tres espacios al aire libre: el centro Icoyocatzin y los terrenos de dos personas de la comunidad³.

La estrategia empleada en esta actividad fue que una vez que se llegaba al lugar se leían fragmentos de distintos libros que invitaran a la apertura de los sentidos para descubrir todo lo bello del lugar, alternados con exploraciones libres. Según el caso se les pedía que mientras caminaban llevaran el registro de forma escrita, con dibujo o sólo en su memoria. Se contemplaban momentos para compartir los hallazgos. Al cierre de las lecturas-exploraciones se hacía una pequeña convivencia compartiendo alimentos y se concluía con una ronda de despedida agradeciendo al espacio por haber estado ahí.

2.5 Procedimiento de evaluación

Los instrumentos de evaluación que se implementaron fueron para tres momentos del taller: I) diagnóstico inicial con las niñas y para sus familiares, II) evaluación formativa en cada sesión, y III) para el cierre del taller con las niñas.

El diagnóstico inicial tuvo como objetivo identificar los hábitos lectores, el conocimiento biocultural a través de las prácticas y costumbres que realizan y conocer un poco de su infancia a través de sus sueños, miedos y alegrías. Para lograr lo anterior, a lo largo de dos sesiones de 70

³ La casa de la señora Pilar Texcahua, ubicada en el crucero y el terreno del maestro Ricardo López, ubicado sobre el sendero hacia la cueva de Tzontikomostok.

minutos cada una, se realizó la siguiente estrategia de diagnóstico para las niñas (ver Apéndice D): un mapeo individual, un cuestionario sobre hábitos lectores y un mapeo colectivo sobre los lugares y las prácticas culturales que hacen en el territorio de Tequila. A los familiares de las niñas se les aplicó una encuesta para identificar los hábitos lectores del niño o la niña según el caso, aspectos socioemocionales del mismo y conocimiento del idioma náhuatl (ver Apéndice E).

Para el registro de la evaluación formativa se llevó una bitácora de campo (ver Apéndice F) y cada una de las niñas tuvo un folder de evidencias en donde se guardaban las actividades complementarias realizadas (dibujos y escritos). Se hicieron grabaciones de voz durante el diálogo después de la lectura y al fin de la sesión donde se expresaba qué les había gustado de la sesión. En todas las sesiones se tomaron fotografías⁴, tanto de las evidencias (dibujos y escritos) como de las niñas haciendo las actividades. En la actividad de NaturaLEEza sólo se llevó registro fotográfico.

2.6 Procesamiento de evidencias

Las evidencias obtenidas se registraron en una bitácora digital en formato *Word*, y las participaciones textuales expresadas oralmente y a través de la escritura y el dibujo se concentraron en una matriz de *Excel*. Como la estrategia ya estaba diseñada en temas principales, la sistematización de la información se hizo con base a las mismas a través de categorías de análisis. La elección de los resultados se hizo considerando los más relevantes para verificar si los objetivos planteados para la investigación-acción se cumplieron o no.

⁴ En el diagnóstico los familiares firmaron la autorización para la grabación y registro fotográfico de las niñas.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

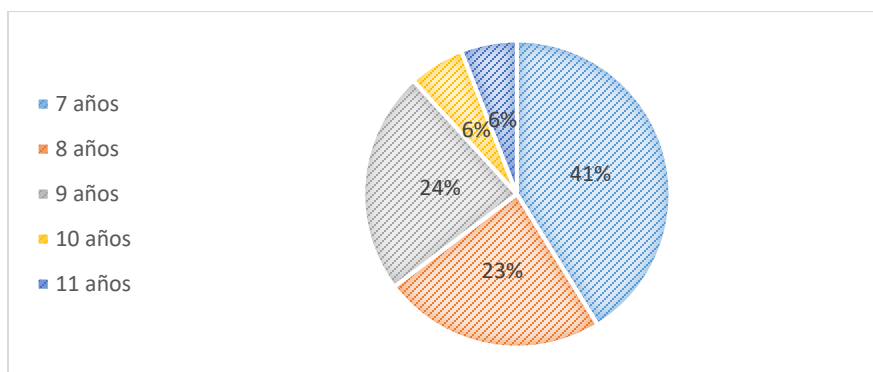
En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en relación con los objetivos planteados durante el proyecto de intervención de promoción de la lectura en Tequila, Veracruz. Para hacer referencia las niñas y cuidar su identidad se cambió su nombre por el nombre en náhuatl de animales silvestres que habitan la región: *oselotl*, *ayotochin*, *tlacuatzin*, *kowatl*, etc.

3.1 Asistencia y edades

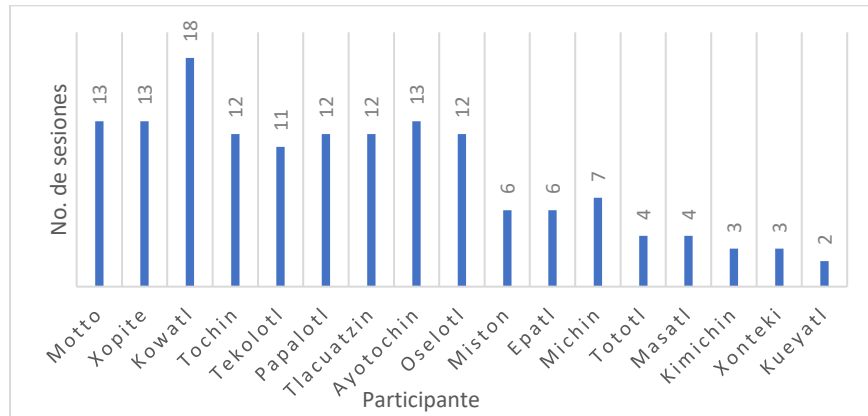
El taller *Tlahtlapowaltin wan Tlalnantli* estaba considerado para niñas de 10 a 12 años de edad, sin embargo, como se puede observar en la Figura 1, el 41.1 % de las niñas tenían 7 años, el 23.5 % tenían 8 años, el 23.5 % tenían 9 años, el 6 % tenía 10 años y 6 % 11 años. Del grupo el 52.9 % eran niñas y el 47 % niños. Aunque al inicio la distribución por género estaba casi igual, el grupo se consolidó con el 78 % de niñas.

Figura 1

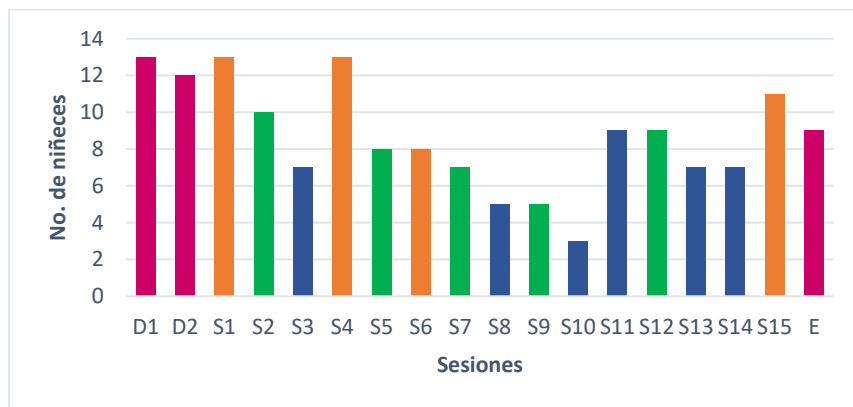
Edad de las niñas



En la configuración de un grupo, y más cuando se empieza a formar en un espacio independiente, es frecuente la inestabilidad de la asistencia. En la Figura 2 se muestra la distribución de las 17 niñas que participaron y el número de sesiones a las que asistió cada una. De las 18 sesiones que se llevaron a cabo se observa que las 9 niñas que terminaron el taller asistieron en promedio a 12. Sólo una niña asistió a todo el taller.

Figura 2*Asistencia*

En las primeras cuatro sesiones se incorporaron niñas que a las pocas sesiones dejaron de ir, aunque una de ellas sí concluyó. En la figura 3 se muestra que entre la sesión 5 (S5) y sesión 10 (S10) hubo un periodo de disminución del grupo a razón de circunstancias que después se comentarán. A partir de la sesión 11 (S11) se consolidó un grupo de 9 niñas.

Figura 3*Número de niñas participantes por sesión.*

Nota: Las barras en color fucsia indican las sesiones del diagnóstico y de evaluación. Las de color naranja las sesiones donde se abordó el cultivo de la infancia, de color verde las sesiones del cultivo de la relación con la naturaleza y de color azul las sesiones sobre el cultivo de la memoria biocultural.

Algunos de los eventos que se detectan que influyeron en la participación de las niñas fueron:

- En taller inició en un horario de 17:00 a 18:30 horas, pero como se estaba sujeto a la dinámica del espacio se tuvo que cambiar cuando se le informó a la promotora que a la persona responsable de abrir y cerrar se le estaba complicado porque su horario laboral terminaba a las 16:00 horas. Para la 7ma sesión el taller fue de 14:40 a 16:00 horas⁵, luego de consultarlo con los familiares para confirmar que no había problema. No obstante, dejó de asistir Miston porque a su familia se le complicó el horario, y algunas niñas llegaron a faltar porque como iban a la escuela no les daba tiempo de llegar.
- El periodo del taller coincidió con la fecha de fin de curso escolar (mes de julio), por ello algunas ausencias se debieron a que las niñas y sus familiares⁶ estuvieron atendiendo actividades tanto de clausuras, como de tareas y trabajos finales.
- A partir de junio inicia la temporada de lluvias, las cuales en la región son bastante intensas; estas ocurrían en su mayoría a partir de mediodía para con frecuencia continuar el resto del día. Al ver que posiblemente llovería al aproximándose la hora de la sesión, los familiares optaban por no llevar a las niñas⁷, sobre todo aquellas que vivían más lejos de la Casa de Cultura. Nunca se cancelaron las sesiones por este factor dado que nunca llovió tan intenso antes de iniciar el taller.
- Las sesiones del 28 y 30 de junio de 2022 se cancelaron por la celebración de las fiestas patronales del municipio, ya que se ocuparon los espacios para las actividades religiosas-

⁵ Este fue el nuevo horario establecido, sin embargo, casi nunca empezamos puntual porque nos abrían el espacio mucho tiempo después, ya que quien se encargaba de abrir realizaba distintas actividades en la comunidad.

⁶ De manera informal me enteré que tres mamás eran docentes de nivel básico.

⁷ Algunas madres de familia mandaban mensajes de *WhatsApp* para preguntar si habría sesión o para avisar que no irían por cuestiones diversas, entre ellas la lluvia.

culturales. Además, algunas niñas comentaron que participarían en las celebraciones porque bailan en las danzas tradicionales, tocan en la banda de guerra o se dedican a la práctica y exposición de su trabajo con el telar de cintura.

- Dado que aún se encontraba con la influencia de la enfermedad por coronavirus (COVID-19), para el mes de junio y julio a nivel país sucedió un repunte en los casos aunque Tequila presentó bajos contagios y decesos desde el inicio de la pandemia. En coincidencia con esta nueva ola de contagios, después de la fiesta patronal algunas niñas se ausentaron porque presentaron problemas de salud (dolor de cabeza y gripa).

Se entiende que van surgiendo situaciones personales que interfieren en su participación de la actividad. Sin descartar casos en donde ya no les interesó continuar en el taller. Al ver la disminución de participantes se invitó de manera directa a personas que se creyó pudiera interesarles, pero no asistieron, y a los familiares de las niñas que dejaron de asistir se les externó vía WhatsApp que podían reincorporarse sin problema pero, aunque mencionaron que lo harían, no fue así.

Por otro lado, de la actividad de NaturaLEEza la invitación se hizo abierta al público y particularmente a los familiares de las niñas que habían participado en el taller, de las cuales sólo asistieron Tochin y Oselotl. En las tres actividades de esta modalidad se tuvo la participación de seis niñas, más la de sus familiares y la de dos personas de la comunidad interesadas en apoyar en estas actividades.

3.2 Diagnóstico

Dado que “cada territorio tiene el potencial de mostrar las características de personas o cosas, de culturas, biodiversidad y geografías” (Vaca Flores, 2020, p. 105) con el diagnóstico se tuvo un primer reconocimiento del territorio infantil y biocultural de las niñas y sus familiares

a partir del mapeo de su lengua, acervo oral, lugares, sentimientos y prácticas culturales. A continuación se presenta lo más relevante de la actividad, en la que participaron 13 niñas a lo largo de dos sesiones realizadas el 7 y 9 de junio de 2022.

Con relación a su hábito lector a partir de un cuestionario individual, respondido de manera escrita por quienes supieran escribir y de manera oral por quienes no sabían o tenían dificultades para hacerlo, se encontró lo mostrado en la Tabla 1. El 53.8 % de las niñas expresaron tener poco gusto por leer, lo cual en algunos casos podría coincidir con el hecho de que no les leen en casa. Igualmente hay quienes identifican que sus familiares les leen y aun así la lectura les gusta poco. Entre las razones algunas niñas comentaron que: Motto: «Si no es interesante no. Si es interesante sí». Tekolotl: «Casi no me llama mucho la atención la lectura de los cuentos». Papalotl: «Poco porque a veces tengo muchas cosas pendientes y a veces no me da mucho tiempo».

Tabla 1

Hábito lector de las niñas participantes

Niña (o)	Diagnóstico de hábito lector de las niñas			Diagnóstico de hábito lector de las niñas por parte de familiares		
	Gusto por leer	Le leen en su casa	Le cuentan historias en casa	Le lee libros	Le cuenta historias	Conoce historias
<i>Motto</i>	Poco	No	No	No contestó.	No contestó.	No contestó.
<i>Miston</i>	Mucho	Sí, mi papá y mi mamá.	No	Sí	Sí	Sí.
<i>Epatl</i>	Mucho	Sí, maná.	Sí, abuelita.	Sí	Sí. Le gusta escuchar cuentos, historias.	Sí.
<i>Xonteki</i>	Poco	No	Sí, primo.	Sí. Veo el gusto que tiene.	Sí. Creamos historias antes de dormir.	No.
<i>Michin</i>	Poco	No	Sí, primos y tíos.	No. Falta de tiempo.	No. Falta de tiempo.	No.
<i>Xopite</i>	Mucho	No	Sí, mi mamá.	No siempre lo hacemos, pero tratamos.	Sí, le gusta escucharlas, le gusta aprender.	Sí.
<i>Kowatl</i>	Mucho	Sí, mi mamá, mi papá y mi tía.	Mi tía y mi abuelita.	Sí, porque considero que es importante.	No, porque no me sé muchas historias.	No.
<i>Tochin</i>	Poco	Sí, mi papá.	No contestó.	No. Sólo cuando tiene tarea.	No siempre. Hay veces que sí.	No.

<i>Tekolotl</i>	Poco	No.	No.	No contestó.	No contestó.	No contestó.
<i>Papalotl</i>	Poco	Sí, mi mamá.	No	Sí, para que observe y motive.	Sí, para estimular su imaginación.	No
<i>Tlacuatzin</i>	Mucho	Sí, mi mamá.	No	Sí, ya que observo su motivación para comenzar a leer.	Sí, para estimular su imaginación.	No.
<i>Kimichin</i>	Poco	Sí, mi papá.	Sí, mi papá.	Poco	Sí, para que sepa.	No.
<i>Oselotl</i>	Mucho	---	---	Sí. Le gusta leer.	Sí, le gustan.	Sí.

En el caso del 46.1 % de las niñas que mencionaron que les gustaba mucho leer coincidieron que esta práctica les divertía y a varias de ellas les leían en casa, principalmente su mamá. Miston comentó: «Si son historias o cuentos me gustan porque pasan cosas ahí, porque hay aventuras, porque hay cosas inesperadas». Casos como este se afirman con lo expresado por los familiares, al indicar que sí practican con ellos el hábito de la lectura. Sobre qué les gustaba leer el 23 % contestó que cuentos, precisando los de *La caperucita roja*, *Hansel y Gretel* y los que están en los libros de texto.

Para el 30.7 % la importancia de la lectura se asocia con el hecho de aprender y el poder hacer cosas como expresarse y saber lo que les gusta. El 69.3 % no contestó el por qué creen que es importante leer, aun cuando se les reiteró la pregunta y trató de formularse de otras maneras. Las niñas simplemente se quedaban calladas o decían que no sabían. Más adelante se ahondará en esta situación, dado que no sería la única vez en donde mostraran el mismo comportamiento.

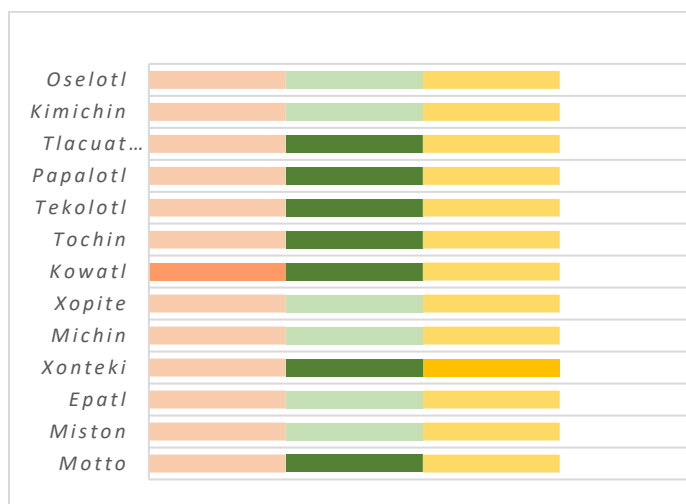
Sobre el acercamiento a las historias contadas por parte de sus familiares, el 46.1 % de las niñas indicaron que sí escuchaban historias por parte de su mamá, papá, tíos, primos o abuelitas. Por el contrario, el 23 % no identificó esta práctica que sus familiares señalaron que sí hacían. De manera particular, una madre reconoció que no le contaba historias a su hija, pero por su cuenta la niña comentó que sí escuchaba historias pero por parte de una tía y su abuelita. Este hecho destaca porque se nota la influencia del resto de la familia para el desarrollo del hábito lector y aprendizaje de las prácticas bioculturales que identifican y realizan las niñas.

Al preguntarles si sabían historias de su comunidad sólo el 30 % de los familiares comentaron que tenían conocimiento de ellas. Con ello se puede entender que al tener poco conocimiento de sus historias comunitarias a su vez sus hijos e hijas van teniendo escaso conocimiento de éstas. Por esa razón es posible entender que cuando a lo largo de algunas sesiones les invitaba a las niñas a compartir y contarnos alguna historia de su comunidad expresaban no conocer una en concreto.

En Tequila la lengua originaria es el náhuatl, por eso se indagó sobre el conocimiento e interés que las niñas pudieran tener sobre la misma. En cuanto a su preferencia a hablar en español, en náhuatl o en ambas, en la Figura 4 se muestra que el 92.3 % expresó que sólo hablaba y prefería el español porque no sabían náhuatl, aunque identificaron que sus familiares sí la hablaban. Sólo una niña expresó que prefería ambos idiomas porque le parecía interesante.

Figura 4

Idiomas que hablan las niñas y sus familiares.



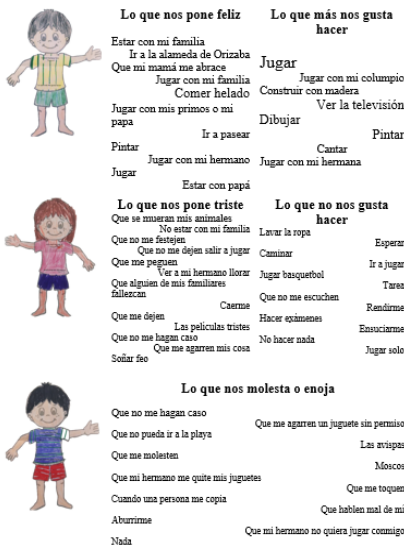
Nota: En color rosa claro se muestra quienes prefieren hablar, leer y escribir en español, y en rosa fuerte en náhuatl. De color verde claro se muestra quienes tienen familiares que no hablan náhuatl y en verde fuerte quienes sí. De color amarillo claro se muestra a los familiares que no se comunican en náhuatl como el niño o niña y en amarillo fuerte quienes sí.

En otro apartado se indagará más al respecto ya que, por experiencia y por lo expresado en el planteamiento del problema se sabe que aunque las personas hablan náhuatl no lo reconocen abiertamente. Esto último se refleja al preguntarles a los familiares si ellos hablaban náhuatl y si se comunicaban con su hijo o hija en dicha lengua. El 40 % expresó que hablaban en náhuatl, y de ellos sólo un familiar afirmó que se comunicaba con su hija en tal idioma. Dentro de las razones por las cuales no hablan náhuatl respondieron que: «por dejadez y poco interés», «No lo hablo correctamente. Conjugo mal algunas oraciones» y «No me enseñaron mis padres». Se reitera la importancia de haber preguntado lo anterior, no para plantear sesiones en náhuatl sino porque como se sustentó en el Capítulo 1, en un idioma hay una forma concreta de entender y vivir el mundo, en este caso, el mundo nahua.

En la estrategia del mapeo individual las niñas colorearon y dibujaron una representación de lo que serían ellas, para identificar y escribir lo que les gusta (en el estómago), qué les hace feliz (en el pecho), qué no les gusta (en el pie derecho), qué les pone tristes (en la cabeza) y qué les enoja (en el pie izquierdo). En la Figura 5 se muestra que de sus gustos y las situaciones que les producen felicidad destaca el juego y estar en convivencia con su familia. Por el contrario, sobre lo que les pone tristes sobresale la pérdida de mascotas, no estar con la familia, que no les hagan caso y que les agarren sus cosas. De lo que no les gusta hacer algunos expresaron que la tarea, jugar solos o lavar la ropa. Lo que les molesta o enoja es por ejemplo, que no les hagan caso, que hablen mal de ellos y que les quiten sus cosas.

Figura 5

Mapeo de gustos, alegrías, tristezas, disgustos y molestias de las niñeces.



En la tercera actividad, del mapeo colectivo de los lugares de Tequila (ver Figura 6), se identificaron los más significativos para las niñeces: su propia casa, algunos espacios públicos como la iglesia y el campo de fútbol, espacios naturales como la cueva de Tzontikomostok, un riachuelo pequeño que está cerca al lugar donde se hizo el taller, el monte y espacios privados como el centro ecoturístico Icoyocatzí⁸, el centro ecoturístico Tekilatlakpan y el Semillero Creativo de Telar⁹.

Algunas prácticas bioculturales (expresadas a través de las costumbres y tradiciones) que se realizan en la región están asociadas con algunas temporadas del año. En la Figura 6 se pueden identificar respuestas variadas relacionadas con las cuatro estaciones: otoño-festividad de Todos Santos (Día de muertos); invierno-navidad; verano-lluvias; y primavera-*Xochitlalis*¹⁰.

⁸ Se encuentra ubicado en el barrio de Santa Cruz, a 20 minutos caminando del centro de Tequila.

⁹ El telar de barrio Tecuanca es un Semillero Creativo que funge como espacio cultural del programa federal Cultura Comunitaria, que fomenta la práctica del telar en las niñeces y adolescencias, ya que es una práctica cultural de Tequila que se está intentando fortalecer.

¹⁰ El ritual *Xochitlalis* es una tradición que se realiza el primer viernes de marzo, en donde se agradece a la madre Tierra por un año de cultivos y de bienes y servicios que proporciona a los pobladores. También se hace cuando se

Figura 6

Mapeo de las prácticas que realizan las niñas en su territorio.



En las dos sesiones se hizo lectura en voz alta de *Feliz* de Mies Van Hout para saber cómo se sentían al estar en el taller y *Mi corazón se llena de alegría* de Monique Gray Smith para conocer posterior a la lectura qué es lo que les hacía feliz. Ambas lecturas también se hicieron para ir introduciendo la práctica que se haría a lo largo del taller y porque el segundo libro estaba relacionado con una de las preguntas del diagnóstico (mapeo sobre lo que les hace feliz). Fue interesante notar la cara de asombro de la mayoría de las niñas al momento de la primera lectura en voz alta que se les hizo.

Este ejercicio diagnóstico tuvo la intención de propiciar en las niñas el reconocimiento de sus propios gustos, prácticas, espacios y hábitos lectores, ya que usualmente en trabajos de promoción lectora el diagnóstico se suele hacer desde sus familiares. La actividad fue todo un reto por los temas a explorar, porque no sólo interesaba conocer el hábito lector del niño o niña,

va a realizar alguna construcción. En el agradecimiento, que es expresión de la memoria biocultural de la región, se colocan alimentos, flores, animales domésticos y bebidas dentro de un hoyo que se hace en el suelo, luego se bendicen y se sahúman. Se acompaña de danza y música tradicional.

sino también un poco de su infancia y de su territorio a partir de las prácticas bioculturales que identifican que se realizan en el lugar donde habitan.

A esta intercepción de intereses temáticos se suma la diversidad de niñeces que complejizan el cómo realizar lo anterior, ya que había quienes escribían y otras que no, a algunas se les facilitaba comunicarse oralmente y a otras no. Adecuarse a estas diversidades para que se expresaran según sus formas y tiempos, fue complicado en algunos momentos para haberse realizado sólo por la promotora en un tiempo reducido (se empezó casi media hora después porque hubo dificultades para abrir el espacio).

3.3 Taller *Tlahlapowaltin wan Tlalnantli*

En este subtema se exponen los resultados obtenidos a lo largo de las 15 sesiones de promoción lectora del taller *Tlahlapowaltin wan Tlalnantli*, las cuales tuvieron como propósito que a través de la lectura y la expresión (escritura o gráfica) se generaran experiencias sobre los tres temas principales en este trabajo: el cultivo de la infancia (fomento de la imaginación, la pregunta, la participación y la expresión), el cultivo de la relación con la naturaleza (fomento de la afectividad ambiental) y el cultivo de la memoria biocultural (reconocimiento y valoración de su cultura nahua).

Para fines de este análisis y por los objetivos planteados se hizo dicha categorización, por ejemplo, la relación de cuidado que como humanidad se tiene con la naturaleza es parte de la manera en la que ciertos pueblos construyen su memoria biocultural (categoría del cultivo de la memoria biocultural), pero para este trabajo se hizo una categoría sólo para el cuidado de la naturaleza para diferenciar las prácticas, saberes y cosmovisión presentes en la cultura de Tequila con el fomento de la afectividad ambiental. El cuidado estuvo presente en la mayoría de las

sesiones, por ello, junto con la participación y la pregunta, se consideran elementos transversales durante toda la experiencia del taller.

Una experiencia supone siempre una aventura, un riesgo y un peligro. Bajo este principio de incertidumbre que plantea Larrosa (2006) se entiende que las variaciones en la asistencia y la disposición de las niñas durante las sesiones son parte de ella. En el análisis se contemplarán a todas las evidencias y participaciones de las niñas de las actividades realizadas porque se considera que “la experiencia no tiene que ver con el tiempo lineal de la planificación, de la previsión, de la predicción, de la prescripción, sino del tiempo de la apertura” (Larrosa, 2006, p. 104). Esto significa que cada sesión estaba diseñada para generar potencialmente una experiencia, considerando que podría ser la única en la que las niñas pudieran participar.

3.3.1 Lecturas para experiencias del cultivo de la infancia

Para fomentar el cultivo de la infancia se utilizaron los textos de literatura infantil que se muestran en la Tabla 2, junto con las actividades complementarias realizadas (ver Figura 7). Dentro de las características que se tomaron para la elección de estos textos están que los protagonistas fueran niños o niñas, que plantearan temas desde su mundo infantil (dudas, preocupaciones, deseos, recuerdos, afectos, gustos, entre otros) y que remitieran promovieran su participación.

Tabla 2

Textos y actividades complementarias para fomentar el cultivo de la infancia

Sesión	Título	Textos	Actividad complementaria
1	Nuestros derechos	El niño tejedor. <i>Derechos de los niños y derechos de las niñas.</i>	Se hizo un decreto de sus derechos.
4	Nuestros tesoros	<i>El Señor Lavendel</i> El regreso	Se escribió y dibujó los tesoros más importantes que no quieren olvidar de su infancia.

6	El sentido de nuestra vida	<i>La gran pregunta</i>	Se escribió y dibujó respondiendo a la pregunta ¿para qué esto aquí?
14	La sabiduría de mis ancestras	<i>Sueños de una matriarca</i> Secretos del abuelo	Se jugó a hacer preguntas y dar posibles respuestas a través de la representación de una abuelita (una muñeca de lana).
15	Nuestras preocupaciones	<i>Ramón preocupón</i>	Se hizo un muñequito de tela llamado “tlacuache quemapesares” para hablar sobre lo que les preocupa.

Figura 7

Collage de las actividades complementarias a las lecturas para el cultivo de la infancia.



A partir de los textos, de las preguntas detonadoras para el diálogo y de las actividades complementarias antes y después de la lectura en voz alta, se pudo dar cuenta de que algunas niñas no estaban familiarizadas con ciertos temas. Cuando en la sesión 1 “Nuestros derechos” se indagó sobre sus conocimientos acerca de sus derechos comentaron aquellos que son convencionales (ir a la escuela, tener una familia, tener seguro, etc.) pero después de la lectura, que planteaba otra diversidad de derechos, conocieron otras posibilidades de lo que podían hacer

como niñeces. Por decir algunos, a los niños llamó su atención el derecho a ser desordenados y a llorar en películas, a las niñas se les hizo interesante saber que los niños tienen derecho a vestirse de rosa y a bailar ballet.

Después de esa apertura, al momento de escribir de manera colectiva sus derechos las respuestas fueron más libres, y muestra de ello es: «Tenemos derecho a: cuidarnos, ser creativos, ser libres, brincar, peinarnos como queramos, jugar, girar, andar descalzos, cuidar la naturaleza, no criticarse, tomar nuestras propias decisiones, comer fresas, no pelear y querer a los animales». (Tomado del papelote colectivo).

De igual manera se leyó el cuento “El niño tejedor” del libro *Los textiles de la Tlasesekya: cuentos sobre hilos, telares y vellones*, cuya historia es la de un niño que quiere dedicarse a la práctica del arte textil¹¹. Este texto se consideró relevante porque habla de una práctica tradicional de la región y con el que se pretendía descubrir si realizaban alguna práctica cultural. Sin embargo, no reconocieron el hacer alguna actividad cultural como la del personaje. Pasarían otras sesiones, con otras lecturas, para que algunas expresaran que se dedicaban a la práctica del telar de cintura y a las danzas tradicionales. Finalmente, se confirmó que el texto no fue relevante para la mayoría quizás por su extensión, ya que se empezaron a mostrar inquietos, desinteresados y a interrumpir la lectura para ir al baño.

En la sesión 4 “Nuestros tesoros” a partir de los textos *El Señor Lavendel* y *El regreso* (cortometraje) se dialogó sobre los recuerdos y tesoros más importantes para ellos. Esta sesión fue agradable para muchas niñeces por la actividad posterior que consistió en escribir y dibujar los tesoros más importantes que no quieren olvidar de su niñez. Esta actividad les permitió a la

¹¹ El texto es producto de una investigación que se realizó en el municipio de Tlaquilpa, cercano a Tequila; en donde se tiene la tradición de hacer arte textil.

mayoría recordar sus vivencias más importantes tal como los personajes de los textos leídos.

Algunas mencionaron:

Masatl: «Te voy a extrañar, abuelita. Te quiero mucho. Quiero ser veterinaria. Ojalá y lo cumplas Masatl del futuro. Voy a extrañar que yo tenía un perro que se llamaba Boki pero lo regalé a una niña que lo necesitaba mucho. Boki te extraño mucho». Tototl: «Yo del futuro quiero decirte que no dejes de amar y jugar». Miston: «Nunca olvides visitar a tus abuelos, la naturaleza y a tus animales». Motto: «Yoda (gato) nunca te olvidaré. Yo siempre te quise y te cuidé. Desde que te fuiste nunca te olvidé. Siempre fuiste importante para mí. Yo te amaba». Tekolotl: «Tekolotl del futuro, nunca olvides que te gustaban estas cosas: Ir a catecismo era demasiado divertido y conocí a más amigas y amigos. Jamás olvides a tu primer amigo». Xopite: «No olvides tus cosas bonitas. No olvides a tu abuela. Ayotochi: «El último abrazo de mi abuelita en mi confirmación, y sus rosas. Nunca olvides a tu primer gato. Nunca olvides la carta de tus papás».

En la sesión 6 “El sentido de la vida” sucedió algo similar a la sesión 1, en cuanto a la poca familiaridad de ciertas preguntas de vida. El texto leído *La gran pregunta* planteaba el cuestionamiento *¿Para qué estás aquí?* A partir de la actividad, que consistió en escribir y dibujar sobre la misma pregunta, se rescatan los siguientes pensamientos:

Oselot: «Estoy aquí para acariciarlos (y un dibujo de gatitos). Estoy aquí para aprender de la vida (y un dibujo de una niña en un bosque)». Tekolotl: «Estamos aquí para explorar (y un dibujo de la Tierra)». Ayotochin: «Estamos aquí para que no estén solos nuestros papás y para ser creativos (dibujo de una familia)». Motto: «Estamos aquí para sembrar. Estoy aquí para dibujar (dibujo de una niña dibujando)». Papalotl: «Estoy aquí para

cuidar el planeta». Michin: «Estoy aquí para disfrutar la vida». (Tomado de los escritos y dibujos de las niñas).

A diferencia de la sesión 4 y de la sesión 6 en la que ambas fomentaban que pensarán su existencia, en la segunda se pudo notar que la experiencia lectora desencadenó en la mayoría una apreciación estética y relación afectiva con la naturaleza. Experiencias como estas son potenciales no sólo porque les permitió asumirse como seres que pueden y quieren, sino que ese poder está pensado a acciones presentes y futuras de cuidado de su entorno natural.

La sesión 14 “La sabiduría de mis ancestas” se realizó a partir de los textos *Sueños de una matriarca* y el poema maya Secretos del abuelo¹². Para la lectura en voz alta del poema se utilizó una muñeca que representara a una abuelita sabia¹³ y a manera de títere ella daba las respuestas a las preguntas que a su vez las niñas (ese día sólo fueron niñas) hacían según los fragmentos del poema¹⁴. Esta lectura contempló la intervención de ellas, al intercalar sus voces con la de la promotora. Siguiendo la lógica del poema, en el que una niña le pregunta a su abuelo sobre el qué son ciertos elementos de la naturaleza (las mariposas, las cigarras, las flores, etc.) las niñas escribieron algunas dudas que tuvieran de la vida y que quisieran hacerles a sus ancestas. Por otro lado, la muñeca representaría a todas las ancestas y fungiría como una entidad sabia que respondería las dudas, que de igual manera las niñas tendrían que inventar su respuesta (ver Figura 7). La promotora leyó una a una las preguntas y al escucharlas quien quisiera tomaba la muñeca y daba alguna respuesta. Las preguntas y respuesta fueron variadas; desde aquellas

¹² El poema es un diálogo entre un abuelo y su nieta. Para este taller se cambió a una abuelita.

¹³ Esta muñeca fue realizada por una artesana del municipio de Tlaquilpa. La ropa de la muñeca es representativa de la región.

¹⁴ Fragmento del poema: “–Abuela, ¿qué son las flores? –Las flores son los ojos de las plantas como tus ojos son las flores en el jardín de tu rostro.”

relacionadas con la infancia, otras sobre cuestiones familiares y otras sobre la naturaleza. Parte de este juego creativo es el siguiente:

- Abuelita, ¿qué hacías de niña?
- De niña jugaba y reía como tú.
- Abuelita, ¿qué te dijo mi abuelito antes de que muriera?
- Que lo recuerde. Que va a venir a visitarlos en Todo Santos.
- Sistli*¹⁵, ¿cómo se hicieron los colores?
- Con el arcoíris. Con las flores.
- Sistli*, ¿cómo se hace a comida?
- Se hace con mucho amor. Con paciencia.
- Sistli*, ¿cómo se crearon los árboles?
- Con las semillas. Con la tierra.
- ¿Para ti qué es el cielo?
- La vida. El agua. La paciencia. Donde disfrutan y vuelan los pájaros.
- Sistli*, ¿qué es la fauna?
- Son la vida. Son el canto y la alegría. Son de la naturaleza.

Esta sesión fue de las más participativas en donde se pudo fomentar la pregunta y remitir a la memoria de sus vivencias familiares, de lo que observan de su territorio y lo que identifican de sus prácticas culturales. De esta manera, la potencial de esta experiencia radica en que puede acercarse a una experiencia de tipo geoliteraria, como lo plantea Vaca Flores (2020) porque

¹⁵ *Sistli* es una palabra en náhuatl que en español significa abuela.

favoreció una identificación con el territorio que habitan a partir del diálogo entre los textos y sus experiencias de vida.

Para seguir explorando y leyendo sobre el mundo de la infancia, en la sesión 15 “Nuestras preocupaciones”, se leyó el texto *Ramón Preocupón*, y escribieron en un papel las situaciones que les preocupaban. A manera de ritual se les invitó a quemar los papелitos donde las habían escrito a fin de que con el fuego se eliminaran tales preocupaciones. Algunas de las preocupaciones mencionadas fueron:

Me preocupa mi seguridad. Me da miedo que en la nueva escuela no tenga amigos.

Miedo a las alturas. Me preocupa perder a todos mis familiares. Me preocupo cuando estoy sola. Me da miedo morir o caer. Me preocupa que me muera. (Textos tomados de sus anotaciones).

Otra actividad complementaria consistió en que cada quien cosió un tlacuache de tela para que les quedara como recuerdo de que podrían recurrir a su muñequito para, de manera simbólica, pedirle que “quemara”¹⁶ lo que les preocupara. Al inicio las niñas más pequeñas expresaron que no iban a poder hacer el muñeco, pues no sabían coser, sin embargo, tan pronto lo intentaron y con ayuda de las más grandes, pudieron terminar. Saber que lo lograron les causó mucha satisfacción.

Algo fundamental de toda la experiencia de promoción lectora, particularmente de esta categoría, fue que los textos permitieran generar un espacio para que las niñas pudieran sentir confianza y expresarse a sus tiempos y maneras ya sea oral, corporal, escrito, con dibujo o incluso de otras diferentes a las planteadas por la promotora.

¹⁶ En el libro *Ramón preocupón* se menciona sobre unos muñecos quitapesares que, según la cosmovisión guatemalteca si una persona no puede dormir debido a sus problemas, puede contárselos al muñeco y guardarlo bajo la almohada antes de acostarse.

3.2.2 Lecturas para experiencias del cultivo de la relación con la naturaleza

El propósito de esta categoría fue que a partir de las lecturas se cultivara la afectividad ambiental, es decir, la mirada sensible para ver las relaciones que se tienen con otras formas de vida, que en su conjunto engloban la naturaleza, y tratar de visibilizar la bonitura de la vida desde la valorización construida por su experiencia de vida. Los textos elegidos se muestran en la Tabla 3 y las evidencias de las actividades complementarias en la Figura 8.

Tabla 3

Textos y actividades complementarias para el cultivo de la relación con la naturaleza

Sesión	Título	Textos	Actividad complementaria
2	El inicio de la vida	<i>Primavera y Nacer</i>	Se escribieron textos sobre su apreciación de la primavera.
5	La naturaleza no es nuestra, somos naturaleza	<i>Este alce es mío y Pesadilla¹⁷</i>	Se representó la historia del alce.
7	Mirar más allá de nuestro mundo	<i>El libro de Óscar Como ser un explorador del mundo Animales al natural. Insectos bajo la lupa</i>	Se exploró alrededor del lugar (desde lo macro a lo micro con ayuda de una lupa) y se dibujó lo que les pareció asombroso.
9	Lo bello de ti en mi	<i>Quisiera tener</i>	Se dibujó y escribió sobre lo que les gustaría tener de algún animal silvestre.
12	Tú eres yo y yo soy tú	<i>Tú y yo</i>	Se hizo una representación de la madre tierra para jugar a hacer preguntas y contestarlas.
*Extra	Caminata NaturaLEEza 1	<i>Como ser un explorador del mundo ¿Por qué se esconden? El espacio entre la hierba. Animales al natural. Insectos bajo la lupa</i>	Caminar, explorar, contemplar los textos de la naturaleza y disfrutar. Se realizó un listado de todo aquello que sorprendiera por su bonitura.
*Extra	Caminata NaturaLEEza 2	<i>Como ser un explorador del mundo Sueños en el Jardín</i>	Caminar, explorar, contemplar los textos de la naturaleza y disfrutar.

¹⁷ Pesadilla (*Kochtemikilis*, náhuatl). Leído en español.

*Extra	Caminata NaturaLEEza 3	<p><i>Como ser un explorador del mundo</i> <i>El espacio entre la hierba.</i> <i>¿Quién pasó por aquí?</i> <i>Manual para integrarse al mundo naturalmente. Vida en mi entorno.</i></p>	Caminar, explorar, contemplar los textos de la naturaleza y disfrutar.
--------	-------------------------------	--	--

Figura 8

Collage de las actividades complementarias para el cultivo de la relación con la naturaleza.



En la sesión 2 “El inicio de la vida” se leyeron los libros *Primavera* y *Nacer* con los cuales se abordó la estación de la primavera porque se estaba en ella durante esa actividad y porque en ella suceden los procesos de crecimiento de muchos seres vivos silvestres. La lectura del primer texto fue complicada quizás por su extensión ya que, aunque era ameno, sí era más extenso y requería mayor tiempo de atención y escucha por parte de las niñas. A manera de complementar la intención de la sesión, después de la lectura, escribieron y dibujaron en torno a qué valoraban de la primavera y algunas respuestas fueron: Motto: «Primavera tú haces crecer a las plantas y frutas que me como». Epatl: «Gracias primavera por darme el aroma rico de las flores». Kowatl: «Primavera, gracias por el calor de las plantas, animales y por todo». Miston: «La primavera me gusta porque hay flores y aves».

Con sus respuestas se puede notar cierta conciencia de la relación afectiva que tienen con la naturaleza a través de sus experiencias de vida y su memoria biocultural, esta última evidenciada en el diálogo que se tuvo en la misma sesión en el que la promotora comentó que durante la primavera en la región se realizan prácticas bioculturales como el “*xochitlalis*”, a lo que algunas niñas expresaron:

– ¿Para qué sirve eso?–dice un niño.

–Mi papá hace *xochitlalis*– añade una niña.

–Es un ritual a la madre tierra. Ponen tamales, zahuman. Ponen velas, flores, comida, chocolate, pan, café– responde Miston.

–Es como día de muertos–dice una niña.

– El altar de los muertos se pone en las casas y el *xochitlalis* se pone en las cuevas– complementa Miston.

Para continuar con el diálogo hacia el reconociendo de las prácticas bioculturales que se llegan a realizar durante primavera, se preguntó *¿Qué hacen y qué les gusta de la primavera?*, y al respecto expresaron:

«Me gusta la primavera porque mis primas y mis primos tienen jinicuil¹⁸ y a mí me gusta». «Me gusta porque me dejan jugar en el agua». «En primavera voy a caminar».

«Me gusta primavera porque hay muchas frutas y flores». «Me gusta porque huelen las plantas». «Me gusta porque está bonito».

Con sus respuestas se puede observar cómo es que esta estación del año en particular la asocian con prácticas familiares, culturales o actividades que les gusta hacer. Pero también se

¹⁸ Fruto en forma de vaina.

nota que guardan una memoria sensible de los elementos que observan de su entorno natural, al cual le confieren un valor afectivo.

En la sesión 5 “La naturaleza no es nuestra, somos la naturaleza” con la lectura de *Este alce es mío* y el cuento “Pesadilla” se tuvo el propósito de que se visibilizaran las relaciones de dominación y respeto hacia los animales. Posterior a la lectura surgió el siguiente diálogo:

– ¿Creen que los animales tienen que hacer lo que nosotros queramos? – dice la promotora.

–No, ellos tienen que ser libres. Tienen que tomar sus propias decisiones. –responden entre varias.

– ¿Los animales piensan? –pregunta la promotora.

– Sí, pero no hablan –responde una niña.

– ¿Los animales sienten?– interroga la promotora.

– Los animales tienen sentimientos. Un día a mi perrito lo regalé y no se quería ir porque se acostumbró conmigo. Creo que sí sienten enojo, ternura–dice Masatl.

Después de este diálogo, Tototl, Tlacuatzin y Papalotl se propusieron para hacer una representación en la que tenía que plantear una historia alterna a la del libro *Este alce es mío*, pero con el cambio de que fuera desde la visión del alce (uno de los personajes principales). La representación la hicieron siguiendo casi con detalle la secuencia de la historia, aun cuando sólo se leyó una vez el texto. En cuanto a la propuesta se logró construir por la participación de las demás niñas (que fungían como espectadores), que les decía a los actores qué hacer o decir.

Al final de la actividad Tototl mencionó que le gustó hacer la representación porque él tenía experiencia actuando en pastorelas y, a decir de su participación, también una gran capacidad de recordar y entender toda la historia. Además, Tlacuatzin y Papalotl preguntaron en

algunas sesiones si se volvería a ensayar la obra. Esto porque la intención era retomarla para mejorarla y de esta manera poder mostrarla al cierre del taller. Sin embargo, Tototl que fue uno de los actores principales dejó de ir después de esta sesión.

La sesión 7 “Mirar más allá de nuestro mundo” se realizó en un lugar al aire libre cercano a la casa de cultura. A partir de los textos *Cómo ser un explorador del mundo*, *Óscar el Curioso* y *Animales al natural. Insectos bajo la lupa* se tuvo el propósito de fomentar la observación y apreciación de la biodiversidad, de lo micro a lo macro, del espacio seminatural en donde se estaba. Después de las lecturas se les preguntó si consideraban que tenían algunas cualidades como las de Óscar, el personaje principal de *Óscar el curioso*, a lo que algunas señalaron que sí, por ejemplo «hacerle preguntas a mi mamá» (Papalotl).

En la actividad complementaria se les invitó a caminar libremente por el lugar, buscar lo más sorprendente que llamara su atención, desde lo más pequeño hasta lo más grande, y dibujarlo. A la mayoría les costó mucho identificar algo que les significara extraordinario, pues nada parecía ser lo suficiente bonito o maravilloso como para elegirlo. Al final sólo algunas eligieron algo de la naturaleza: el arroyo que estaba cerca al lugar, el color de una hoja de un árbol y una abeja. De esta sesión se confirma que aunque se hizo en un espacio natural no garantizó que la observación y exploración del mismo fuera propicia para desencadenar una experiencia sensible sobre los seres escondidos entre la hierba por la cual pasamos todos los días.

En la sesión 9 “Lo bello de ti en mi” se les pidió que cerraran los ojos para poder apreciar audios de sonidos de animales silvestres de la región para después identificarlos en las imágenes que estaban colocadas en el centro. Nadie acertó pero fue una actividad que las mantuvo muy animadas y asombradas por escuchar por primera vez la sonoridad de algunos animales silvestres. Después se leyó el libro *Quisiera tener*, que de forma poética muestra lo bello de

algunos animales, se continuó con el planteamiento del libro para promover que las niñas expresaran lo que apreciaban y les gustaría tener de algún animal silvestre de la región, tanto de forma oral, escrita y dibujo. Lo que expresaron fue lo siguiente:

Oselot: «Ocelote, quisiera tener tu valentía y tu fuerza». Tochin: «Conejo, quisiera tener tus pies para correr a donde quisiera». Ayotochin: «Coati yo quiero ser como tú para poder escalar y detectar alimentos y tener una gran organización con tus compañeros, hacer un buen equipo y para ser muy sociable». Kowatl: «Eres bonito y tierno. Yo también quisiera ser un cacomixtle tierno y adorable». Tlakuatzin: «Tlacuache, quisiera tener tu linda colita para hacer bromas. Quisiera tener tu linda nariz para oler a kilómetros. Quisiera tener tus lindas orejas para escuchar muy lejos». (Tomado de los escritos y dibujos de las niñas).

En la sesión 12 “Yo soy tú y tú eres yo” se hizo con la caracterización de lo que sería la imagen de la naturaleza¹⁹, debido a que el texto leído *Tú y yo* plantea preguntas que, según la autora del libro, realizaron niños y niñas a la naturaleza. En el texto la autora toma la imagen de la naturaleza para dar respuestas a tales preguntas. Siguiendo con esa lógica, las niñas formularon preguntas que le harían a la naturaleza, para después intentar dar posibles respuestas. Para lo anterior, cada niña²⁰ se ponía la máscara de “la naturaleza”, leía una pregunta e inventaba una respuesta. Las preguntas que se hicieron sobre la naturaleza fueron:

Mundo, ¿por qué la belleza de la naturaleza es infinita?, Madre naturaleza, ¿por qué ha infinitos sabores en tus frutas y distintos colores?, ¿Cuántas frutas existen?, ¿Cuántas

¹⁹ La promotora realizó un disfraz que sirviera para representar a la madre tierra.

²⁰ Si bien habían dos niños en la sesión, no quisieron participar e incluso se alejaron de la actividad. Expresaron que les daba pena participar aun cuando la promotora les brindó varias posibilidades para hacerlo (sin máscara y sin ponerse al frente).

plantas existen?, ¿Cómo te sientes?, ¿Por qué se mueren los animales?, ¿Qué tan grande puede crecer el árbol?, ¿Dios es la naturaleza?, ¿Cómo te creaste?, ¿Qué comes?, ¿Tú también eres los animales?, ¿Tú creaste los colores?, ¿Cómo eres?, ¿Cómo se creó el agua?, ¿Estás feliz?, ¿Cuántos animales acuáticos existen?, ¿Flor, eres feliz?, Bambú, ¿cómo te sientes? (Tomado de las anotaciones que realizaron las niñas).

En esta sesión el libro favoreció un diálogo entre las niñas con la otredad naturaleza, a partir del juego de roles que propiciaba en ellas situarse en el lugar de la naturaleza y reconocerla como un ser vivo y sintiente como ellas. A diferencia de los libros leídos con anterioridad, este texto fue potencial para el desarrollo de un pensamiento ecocrítico al visibilizar y problematizar la forma como se realiza la representación de la naturaleza. Esto es potencial para experiencias que buscan no sólo problematizar dicha representación sino transformarla en aras de contribuir a resarcir las dinámicas humanas que destruyen a la naturaleza.

A esta categoría pertenecen los tres recorridos de NaturaLEEza realizados posteriormente al taller. Durante los tres recorridos se tuvo la vivencia de la lectura a la par de que se estaba al contacto con la naturaleza de una manera calmada, silenciosa y disfrutable. En cuanto a la estrategia las actividades resultaban más orgánicas y libres, ya que se disponía de tiempo para su disfrute, pero además porque se notó que se podían hacer diálogos más enriquecedores entre los textos de los libros y los textos de la naturaleza. Es decir, la práctica de la lectura se hacía de manera alternada entre las palabras que estaban en los libros y las actividades vivenciales que se hacían en el lugar. En otras palabras, los libros permitían experiencias sensibles o geoliterarias al invitar a leer el territorio como se lee un libro a partir de la observación, curiosidad, exploración y el cuestionamiento de lo que todos los días está ahí, por donde se camina en la cotidianidad y suele no verse.

Las personas adultas que participaron expresaron lo importante de tener estos espacios para las niñas, e indirectamente para ellas, ya que permitía generar una experiencia de disfrute y familiar. Respecto a las dos niñas que habían participado en el taller, se notó una mayor apertura a las actividades a diferencia de la que tuvieron previamente en éste. Sobre las otras niñas participantes, de las que fue su primera experiencia de lectura con la promotora, se notó gran entusiasmo al asistir a esta actividad. Cuando se acababa el recorrido siempre preguntaban cuándo sería el siguiente. Y según lo comunicado por sus familiares a la promotora, con frecuencia les preguntaban al respecto, pues ya tenían pensadas algunas actividades que querían que se hicieran.

A grandes rasgos se puede notar que una actividad de promoción de la lectura con formatos como los recorridos de NaturaLEEza es altamente potente para experiencias sensibles porque conjuga un salir de la cotidianidad de la manera en la que se recorre el territorio que se habita y una práctica de lectura libre que dialoga orgánicamente con la vivencia natural. Resulta una experiencia disfrutable por la incertidumbre de no saber lo que se encontrará, la cual puede hacer que emerjan las afectividades que no se expresan con frecuencia y que emerjan lecturas-saberes sobre la naturaleza. Sobre esto último, en una ocasión al ir caminando una de las niñas comentó que se tuviera cuidado de pasar por cierto lugar porque había un chinaguate²¹, a lo cual uno de los niños (oriundo de Orizaba) preguntó a la promotora qué era eso. Lejos de darle la respuesta se le invitó a que le preguntara a la niña qué era eso que decía. El niño se acercó y la niña le respondió. Enseguida se fueron caminando juntos, platicando sobre los chinaguates y otras cosas de la naturaleza.

²¹ Chinaguate, también conocido como azotador o quemador, es la oruga de una especie de mariposa, la cual tiene estructuras en forma de pelos que son altamente urticantes, y que al ser tocados causan irritación y dermatitis.

3.2.3 Lecturas para experiencias del cultivo de la memoria biocultural

Las lecturas leídas para detonar el cultivo de la memoria biocultural fueron las que se muestran en la Tabla 4, junto con sus actividades complementarias (ver Figura 9). El propósito de las lecturas y actividades fue el de conocer o reconocer la cosmovisión, la lengua náhuatl, las prácticas y los saberes culturales relacionados con la naturaleza que realizan en Tequila y de esta manera fomentar su valorización.

Tabla 4

Textos y actividades complementarias para el cultivo de la memoria biocultural

Sesión	Título	Textos	Actividad complementaria
3	Cantar nuestro mundo	<i>El nacimiento del canto</i>	Se creó un fragmento de una canción llamada “Tlacuaches libres por siempre”.
8	Las palabras más importantes de nuestro mundo	<i>Palabras para nombrar al mundo</i>	Se dibujaron y escribieron las palabras más importantes para su vida.
10	La otra Naturaleza: los seres fantásticos de nuestra comunidad	<i>Bestiario</i> Bruja. La novia de la muerte (cortometraje).	Se recreó la historia local de las <i>xiwimeh</i> (brujas) a partir de la técnica de <i>stop motion</i> .
11	El origen de la naturaleza: historias de mi comunidad	<i>El traje del armadillo y otras leyendas de Latinoamérica</i> <i>La leyenda maya de colibrí (video)</i> <i>La leyenda maya del jaguar (video)</i>	Se escribieron historias de la comunidad relacionadas con animales o se inventaron historias de su origen.
13	Los libros de mi comunidad	<i>Una niña hecha de libros</i>	Se hizo un tendedero de imágenes de prácticas culturales de la comunidad y elementos de la naturaleza y se les escribieron pensamientos.

Figura 9

Evidencias de las actividades complementarias para el cultivo de la relación con la naturaleza.



En la sesión 3 “Cantar nuestro mundo” se tuvo como invitada a una persona para que sonorizara la historia del libro *El nacimiento del canto*, a la par de que se leía en voz alta. Como actividad complementaria las niñas crearon una canción tomando como base el ritmo de una canción en náhuatl que previamente se cantó. La letra de la canción creada y cantada por las niñas quedó así: «Si cuidamos las flores. Si cuidamos el monte. Cuidamos a los tlacuaches. Cuidamos a los tlacuaches. Y seremos libres».

El texto leído aborda el origen del canto y toca el tema de los saberes y prácticas respecto al uso de plantas medicinales. Por ello, se les preguntó si hacían o habían visto prácticas similares en su comunidad. Un fragmento del diálogo es el siguiente:

–Ik (el personaje principal de la historia) era un sabio curandero. ¿Aquí en su comunidad conocen a personas que curan con plantas)?—comenta la promotora.

–Mi abuelita cura con hierbas, con plantas y hay una flor de cura. Mis abuelitas curan. Mi abuelita tiene un corral donde siembran plantas medicinales y también para comer (chayote, tomates). Mi abuelito tiene plantas que son medicinales. Tiene hierbabuena,

toronjil, stevia, y otro que sabe dulce y que sirve para dolor de estómago – responden varias niñas.

–Yo tomo plantas medicinales porque me gustan– agrega una niña.

–Ik cantaba, ¿para qué creen que sirve cantar?–pregunta la promotora.

–Mi papá me enseñó a tocar flauta– expresa una niña.

–Yo invento canciones. Lo que digo lo canto. Me hace sentir feliz– menciona una niña.

–También canto y me las invento. Siento tranquilidad–añade otra niña.

–Yo un día escribí canciones–afirma una niña.

– ¿Aquí en Tequila la gente canta?– pregunta la promotora.

–Cantan cuando hacen mayordomías–responde un niño.

–En la parada de cruz²²– comenta otro niño.

En la sesión 8 “Las palabras más importantes de nuestro mundo” se leyó el texto

Palabras para nombrar al mundo. Como actividad complementaria se dibujaron y escribieron las palabras más importantes para su vida, tanto en español como en náhuatl²³. Las palabras que mencionaron fueron diversas, pero en general se relacionaban con la familia y con elementos de la naturaleza. Algunas fueron: Ayotochin: «*Nimiztlasohtla*. Al escuchar “te amo” me recuerda al mundo (y dibujo de un corazón). *Sitlalli*²⁴. Al escucharla me recuerda a mi abuelita»; Oselot: «*Ilwikatl*²⁵. Me gustan los colores del cielo (y dibujo del cielo) »; Xopite: «*Xopitl* (y dibujo de

²² Conocido como el levantamiento de la cruz. Se trata de un acto sagrado en la medida que se vincula con el rito y las oraciones a los difuntos. Hay palabras, letras, fórmulas y cánticos, gestos y movimientos. Es una ceremonia religiosa celebrada por la colectividad y la familia con formas especiales ante la muerte, aunque no es un culto a la muerte. (XXX)

²³ Para la traducción de las palabras en lengua náhuatl se utilizó el diccionario digital “Tlahtolnechikolli. Diccionario Nawatl moderno 1. Español. De la sierra de Zongolica, Ver., realizado por el Colectivo Xochitlahtolli.

²⁴ Palabra en náhuatl que en español significa “Estrella”.

²⁵ Palabra en náhuatl que en español significa “Cielo”.

grillo). Me lo dijo mi abuelita»; Tochin: «*Amoxtli* (y dibujo de un libro)» y; Kowatl: «*Senyelistli*²⁶ (y dibujo de su familia)».

Para la sesión 10 “La otra Naturaleza: los seres fantásticos de nuestra comunidad” se leyó *Bestiario de seres fantásticos mexicanos*. Después de la lectura se les preguntó si en su comunidad había seres fantásticos como los del libro y si conocían sus historias. Al inicio respondieron que no y acto seguido la promotora les comentó que si conocían a las *xiwimeh*²⁷, y ahí fue donde recordaron cierta información que les habían dicho sus familiares. Como actividad complementaria se realizó un pequeño video utilizando la técnica de *stop motion*, inspiradas en el cortometraje “Bruja. La novia de la muerte”²⁸ que previamente fue proyectado en la sesión. Mientras se iban dibujando los personajes (la *xiwimeh*, una totola, un niño y una niña, etc..) y la escenografía la promotora les comentaba sobre las historias que hay sobre las *xiwimeh* en la región, y cuando alguna niña recordaba dicha información la complementaba.

Y en la sesión 11 “El origen de la naturaleza: historias de mi comunidad” el propósito fue que, a partir de la lectura *El traje del armadillo y otras leyendas de Latinoamérica* y de ver los videos “La leyenda maya del colibrí” y “La leyenda maya del jaguar”, las niñas comentaran las historias (leyendas, mitos, creencias) de su comunidad respecto al origen o poder de ciertos animales. Casi todas expresaron que no conocían alguna, sólo Ayotochin conocía y así lo

²⁶ Palabra en náhuatl que en español significa “Familia”.

²⁷ Las *xiwimeh* son las brujas que comen niños según la cosmovisión nahua. Según Montalvo Nolasco y Heredia Barrera (2015): “Dicen que las brujas salen de noche, que vienen de lejos; pero también son de aquí mismo, porque las han visto cómo bolas de lumbre que se alzan encima de los solares y cafetales. En sus braceros esconden ceniza sus piernas, que se sacan para poder volar, necesitan quitárselas para convertirse en bolas de lumbre, pero también les estorban cuando se vuelven totolas” (p. 13).

²⁸ “Bruja. La novia de la muerte” es un cortometraje realizado por niños y niñas en el marco del proyecto ¡Anímate!, la cual es una plataforma de formación para el ejercicio de la libertad de expresión de niñas y niños. La animación *stop motion* es la herramienta para facilitar estos procesos. <http://ccemx.org/animate/las-brujas-de-fuego/>

escribió: «El colibrí. Cuentan que si un colibrí se para en tu cabeza y pides un deseo se hará realidad. El búho. Cuentan que cuando el búho, o el tecolote, aparece algo sucederá o pasará».

Dado que no identificaron más mitos o historias de su comunidad con relación a los animales, crearon sus propias historias de creación de la vida silvestre. Algunas fueron:

Ayotochin: «El origen del mapache. Hace muchos años existió un ladrón que usaba un traje que contaba con un antifaz y una pijama de rayas. Pero fue tan malo que los Dioses lo castigaron y lo convirtieron en un animal que tiene su traje de rayas con su antifaz».

Kowatl: «El origen del ocelote. Era un niño que le gustaba fingir que era un gato y se pintó su cara de gato. Hacía sonidos de gato y se pintó manchas de jaguar. Después se durmió y cuando despertó era como un gato, tenía la cara de gato pero cuerpo de jaguar y se le llamó ocelote». Oselotl: «Cómo se creó la cola de la ardilla. La ardilla recogió unas plumas para protegerse y se tejió su cola». (Tomado de los dibujos y escritos de las muñecas).

De esa actividad se identifican escritos en los que se puede observar un pensamiento sensible, crítico y relación entre naturaleza y sus prácticas bioculturales. Así escribió Motto: «Los temazates están en peligro de extinción porque las personas los cazan para cosas necesarias o útiles y otras cosas. También por comida y agua. No los maten porque es como si estuvieran matándose a ustedes mismos». (Tomado del dibujo y escrito de Motto).

Las sesiones 10 y 11 fueron similares en tanto se tenía el propósito de que a partir de los textos se identificaran las historias de seres fantásticos o su origen, a través de mitos y leyendas que reflejaran la cosmovisión de Tequila. En ambos casos se identificó que tenían poco conocimiento al respecto y quienes sabían sólo tenían información fragmentada.

En la sesión 13 “Los libros de mi comunidad” se hizo lectura de *Una niña hecha de libros* con el propósito de identificar los textos que conforman la memoria biocultural de Tequila y ampliar la noción de lectura. Se hizo énfasis en que la lectura que se hace del mundo es diversa, como el poder ver-leer las nubes e inferir si va a llover o no. De ahí se hizo la lectura de Tequila a partir de un tendedero con fotografías que reflejaran las prácticas culturales, paisajes y fauna silvestre que vive en el territorio. Al recorrer el tendedero y mirar las fotografías las niñas escribieron pensamientos y sentires sólo en aquellas que les fueran importantes o les recordara algo o a alguien (ver Tabla 5).

Tabla 5

Pensamientos y sentires sobre la naturaleza y las tradiciones y prácticas bioculturales que se realizan en Tequila.

Fotografía	Pensamientos y sentires
Tlacuaches	Los tlacuaches me recuerdan a los que tenía en mi casa.
Señor con un guajolote	Me recuerda a todas nuestras tradiciones.
Xochitlalis	El día de la cueva me recuerda a mi cumpleaños.
Danzantes	Feria o fiesta de un santo.
Ofrenda	Me recuerda a mis abuelitos que me vienen a visitar. Yo les pongo chocolate, dulces y un poco de pan que mi papá hace. El día de muertos me recuerda a mis abuelos que ya fallecieron pero siempre estarán en mi corazón. El día de muertos me recuerda a la mamá de mi abuelita, y al hermano de mi mamá, y a mi gatito Yoda y demás familiares o seres queridos que han muerto. Mi abuelito hace pan.
Montañas	Me gusta que yo siempre veo las montañas con mi papá. Estar con mi familia de paseo.
Niñas en el telar	Me recuerda a mis costuras y fajas que he hecho. Me recuerda a todas las fajas que he podido lograr hacer.
Niño en un caballo	Me recuerda a la feria que hay cabalgata.
Vista panorámica del centro de Tequila	Tequila no quiero que pierda sus tradiciones. Tequila es un pueblo muy bonito.
Hongos	Hongos sus colores son muy bonitos. Los hongos me recuerdan al día que fui a cortarlos con mi familia.
Maíces	Las mazorcas me recuerdan a cuando yo desgrano. Día de cosecha.
Abuelita en la milpa	Me recuerda a mi abuelito.
Fogón	Casa de mi abuela. Me recuerda a mi abuelita que hace platanitos.
Señora haciendo tortillas	Me recuerda a las tortillas de mis abuelitas. Mi abuelita sentada siempre hacía tortillas.

Para dos niñas fue asombroso verse en las fotografías porque aparecían ellas realizando la práctica del telar de cintura. Este hecho fue importante para la promotora porque a lo largo de otras sesiones, con otros textos, se intentaba que las niñas expresaran que se dedicaban a esta práctica, pero fue hasta esta sesión en donde se reconocieron tejedoras. Después de que las niñas observaron el tendedero y escribieron lo que les evocaban las imágenes, se compartió la fotografía más significativa y se explicó el valor que les representaba, que en general estaba en vinculación con sus espacios afectivos familiares. Al final se recalcó que todas estaban hechas de historias muy valiosas (en referencia al libro leído) y de ahí lo importante de escribirlas para no olvidarlas y que no se pierdan.

3.2.4 El cultivo de la práctica lectora placentera y la expresión (oral, escrita o gráfica)

Al ser un taller de promoción de la lectura, transversalmente se fomentaban experiencias potencialmente placenteras de dicha práctica que a su vez favorecieran la libre expresión, a través de la oralidad, la escritura o la gráfica. A continuación se presentan aquellas experiencias y comentarios de las niñas que dan evidencia de este cultivo.

En el transcurso de las sesiones se escuchó decir a Tototl que quería empezar una colección de libros y al final del taller Papalotl expresó que ojalá hubiera una biblioteca pública. Respecto a la biblioteca, se sorprendían cuando la promotora les decía que sí tenían una en el centro de Tequila, a lo cual mencionaban que no sabían y que no la conocían (quizás porque casi siempre está cerrada). Con estas expresiones se deja ver que empezaban a tener curiosidad por más espacios para la lectura y por acceder a los libros.

En la evaluación final (ver Figura 10) se les preguntó: *¿Cómo crees que fue tu participación en el taller y por qué?* Y entre las respuestas reconocieron: «No hablé mucho pero sí participé» (Xopite), «Mi participación no fue mucha» (Tekolotl) y «Más o menos, me pongo

nervioso» (Papalotl). Por el contrario, algunas expresaron: «Bien porque fue divertido» (Kowatl), «Buena por la participación que tuve» (Ayotochin) y «Buena» (Oselotl). Y ante la pregunta, ¿Qué te motivó a asistir al taller?, respondieron que «aprender», «la lectura», «porque me divierto», «para conocer a nuestros amigos» y «que hacemos actividades».

Lo anterior pone en relieve que las niñas fueron conscientes de que su participación, al menos en algunos aspectos y ocasiones, no fue tan activa a diferencia de otras que se involucraron más en el proceso. Además de que esta participación estaba motivada por las actividades realizadas y el gusto que les generaba. Para la promotora no se distinguen niveles de participación, de mayor o menor, sino que se considera diversa, porque a algunas se les facilitaba expresarse mediante el dibujo o de forma oral, a otras se les veía más interesadas en la lectura en voz alta y otras proponían juegos.

Para descubrir si había ocurrido alguna modificación de su hábito lector, en la sesión de evaluación final se encontró lo siguiente a partir de un cuestionario que realizaron:

¿Aprendí algo diferente sobre lo que es leer? Cinco expresaron que no, y dos dijeron que sí porque «Tienen mucha información» (Kowatl) y «Es importante en la vida cotidiana» (Ayotochin). *¿Leíste otros libros por tu cuenta?* Cuatro comentaron que sí y tres que no. Quienes dijeron que sí expresaron: «Es interesante» (Kowatl), «Me pareció una buena actividad para distraerme» (Ayotochin), «Necesitaba leer un poco» (Tekolotl). *¿Ha cambiado tu forma de entender qué es leer y escribir?* Tres expresaron que sí y cuatro que no. Para quienes dijeron sí: «Porque es divertido» (Kowatl), «Tengo más comprensión lectora» (Ayotochin), «Porque te enseña» (Xopite). Por el contrario, Motto señaló: «Para mí es lo mismo²⁹».

²⁹ Se asume a que se refería a lo que había expresado en el diagnóstico: «Si no es interesante no. Si es interesante sí» Motto.

Para evaluar la sesión y fomentar la expresión a través de la escritura, al final se les preguntaba con qué sentimientos se iban y lo que más les había gustado de la lectura y de la sesión. No obstante, al ver que escribir les tomaba mucho tiempo y cierta dificultad y frustración, a partir de la sesión 4 la promotora decidió que esta última actividad se hiciera de forma oral. En su mayoría las actividades complementarias fueron de escritura y dibujo, y aunque en la evaluación final del taller no se les preguntó sobre estas prácticas, se puede inferir su importancia cuando en cada sesión resaltaban que la actividad complementaria les había gustado mucho. Casi siempre mencionaban que se iban “bien” o “feliz”, que les habían gustado las actividades o incluso que “toda la sesión” les había gustado. Algunos comentarios durante el cierre fueron:

Miston: «Me siento feliz. De la lectura lo que más gustó es que un niño aprendió a tejer.

Lo que más me gustó de la sesión es que nos leyeran un cuento». Xopite: «Me gustó cómo tocaron los instrumentos y la lectura³⁰». Ayotochin: «Me gustó el cuento cuando los pájaros cantaron. Yo me sentí feliz. Hoy fue mi primer día y fue divertido. De la sesión me gustó el ritual de las velas y las melodías»³¹, Epatl: «A mí me gustó el cuento del alce y también las mímicas de cómo nos expresamos. Y leer el cuento³²». (Tomado de las participaciones orales y anotaciones que realizaron las niñas).

Para conocer cuáles fueron los textos más significativos para las niñas, en la evaluación final se les pidió que se colocaran junto al libro que más le había gustado, y al respecto expresaron:

Quisiera tener. Oselot y Papalotl: «Ese sí me gustó mucho». *El origen del canto*. Ayotochin
«A mí me gustó porque ese día yo había venido por primera vez». *Sueños de una matriarca*.

³⁰ En referencia a la sesión 1

³¹ ítem

³² En referencia a la sesión 5.

Kowatl, Xopite, Tochin y Motto. *Señor Lavendel*. Tekolotl. *Animales al natural*. *Insectos bajo la lupa*. Papalotl «Porque habían muchos insectos que no conocía», *Tú y yo*. Tlacuatzin: «Me gustó porque cuando estaba leyéndolo se puso un disfraz» y *Feliz*. Kowatl y Xopite: «A mí me encantó porque decía cómo nos sentíamos».

Posteriormente, respondieron un cuestionario sobre los descubrimientos que tuvieron al participar en el taller con relación a la lectura, a Tequila, a la naturaleza y a ellas mismas. Lo expresado se observa en la Tabla 6:

Tabla 6

Descubrimientos respecto a la lectura, Tequila, naturaleza y ellas mismas al asistir al taller.

Nombre	Lecturas	Descubrimientos al asistir al taller		
		Tequila	Naturaleza	Mi misma (o)
<i>Xopite</i>	Hay libros que me recuerdan a mi mamá que hace nixtamal. Hay libros que nos ayudan a hablar náhuatl.	Cuidar los animales	Cuidar las plantas	Amar mi familia
<i>Oselotl</i>	Leyendas. Descubrí leyendo. Hay libros que nos recuerdan a la naturaleza.	Eventos	Especies de flores	Que soy muy buena haciendo las actividades.
<i>Tochin</i>	Algunos libros nos recuerdan a nuestros familiares.	Icoyocatzi		Hacer las actividades
<i>Kowatl</i>	Que algunas cosas me recuerdan a mis familiares. Hay libros que nos dicen que nosotros estamos hechos de libros.	Que existen diferentes animales	*No alcanzó a contestar.	Que soy muy feliz con la lectura
<i>Ayotochin</i>	De <i>Sueños de una matriarca</i> descubrí que una persona puede ser muy valiosa para mí. Hay libros que las melodías nos recuerdan a nuestros ancestros.	De <i>Bestiarios de seres fantásticos</i> descubrí que hay muchas leyendas o mitos de Tequila.	De <i>Quisiera tener</i> descubrí que hay millones de animales distintos.	De <i>La Gran pregunta</i> descubrí que yo vine al mundo por muchos tipos de razones.
<i>Tekolotl</i>	Leyendas de los animales. Hay libros que nos traen recuerdos valiosos.	Nuestras tradiciones	Distintos animales que existen.	*No contestó.
<i>Papalotl</i>	Me gustó el libro que tenía muchos insectos. Descubrí que puede haber más de 50 frutos.	No descubrí nada.	Que hay muchos frutos en cada arboles	

Figura 10

Momentos de la evaluación final del taller.



3.4 La experiencia y sus objetivos

A continuación se analiza el cumplimiento de los objetivos planteados, a partir de las evidencias de la experiencia mencionadas anteriormente. Sirva recordar que el objetivo general de esta investigación-acción fue el promover experiencias de lecturas placenteras y críticas con niñas de Tequila, Veracruz, mediante un taller de promoción de la lectura con enfoque intercultural que cultive el cuidado de la infancia y el cuidado del territorio a través del reconocimiento y valoración de la memoria biocultural y la bonitura de la naturaleza.

Objetivo 1. Propiciar una experiencia de lectura placentera desde un espacio de confianza, respeto, participación y escucha. Este objetivo se puede sustentar principalmente con las evidencias de la categoría “Lecturas para experiencias del cultivo de la infancia”, con las de “El cultivo de la práctica lectora placentera y la expresión” y con otros elementos presentes en toda la experiencia. En el entramado de estas evidencias deriva la afirmación de que las niñas

vivieron experiencias de lectura placentera que valoraron sus derechos, emociones, tiempos, espacios y formas de expresarse.

Se puede confirmar lo anterior de distintas maneras, por su permanencia al final del taller, las varias ocasiones en las que preguntaban a la promotora cuánto tiempo faltaba para que terminara el taller porque no querían que acabara o cuando en la evaluación final expresaron que querían que este durara más y que fuera de más días. También cuando Kowatl, Tlacuatzin y Xopite expresaron que a través de un libro en particular podían decir cómo se sentían. O cuando Oselotl comentó que en taller descubrió que era muy buena haciendo las actividades.

En cuanto al proceso de facilitación se hizo el esfuerzo para generar un ambiente agradable que empezara desde la configuración del espacio y continuara con dinámicas donde pudieran expresarse libremente. Para ello fue necesario que la promotora fuera cuidadosa para respetar los pensamientos, tiempos y formas de expresarse de las niñas, ya que no siempre contestaban a las preguntas que se hacían para generar el diálogo, ni participaron en todas las actividades complementarias, sobre todo en aquellas que implicaba ejercicios corporales. Incluso no siempre se sintieron convocados a las invitaciones que les hacía la promotora (ej. a leer en voz alta, guiar juegos o hacer dibujos para regalarlos a través de la “Cajita de cerillos”). En un principio se consideró que era porque no les interesaba, luego con el paso de las sesiones, quizás en un momento ya de confianza, empezaron a proponer juegos. Las niñas encontraron un espacio que les hizo sentir seguras, y para que eso sucediera tuvieron que haber sentido que su palabra, sus sentimientos y su ser niño o niña eran considerados.

Objetivo 2. Favorecer el ejercicio del pensamiento crítico a través del diálogo después de la lectura de diversos textos. La estrategia de lectura en voz alta se llevó a cabo en todas las sesiones y después de la misma se promovió un proceso de diálogo entre el texto (con

sus preguntas implícitas o explícitas), las preguntas detonadoras generadas por la promotora y los saberes y preguntas que emergían por parte de las niñas desde su infancia. Para que una práctica de pensamiento crítico se desarrolle es central la pregunta, no sólo porque invita a pensar posibles respuestas, sino porque requiere el ser capaces de formularlas. Con la pregunta se duda, provoca, sorprende y se genera curiosidad, lo cual potencia el pensamiento y la afectividad en un acto dialógico.

Con la evidencia se pueden notar momentos donde la lectura de los libros permitía que de las niñas emergiera un pensamiento ecocrítico a partir de formas de pensar o prácticas cuestionables respecto a la valoración que le daban a la vida de otros animales (de compañía y silvestres), por ejemplo, los tlacuaches. Las niñas mencionaban tener gran familiaridad con estos animalitos, porque los veían pasar por el patio de sus casas, y aunque en sus narraciones había historias de cuidado hacia ellos también las había de maltrato. Con situaciones similares, que se prestaban al cuestionamiento, se puede pensar que las niñas tenían la capacidad de identificar acciones de cuidado y maltrato, y que esa construcción está mediada por las representaciones y prácticas culturales que ven de su ambiente familiar y comunitario.

De toda la experiencia se considera que este objetivo se logró de manera parcial, porque aunque se tomaba como herramienta la pregunta, para las niñas era una práctica poco familiar que se notó con sus silencios o al comentar que no habían comprendido. Varias situaciones pudieron estar en juego para que las niñas no expresaran o recordaran posibles respuestas a lo que la promotora les preguntaba, entre ellas que no están acostumbradas a dinámicas de ese tipo, como expresaron con el mapeo del territorio de diagnóstico, o a pensar preguntas que no se habían hecho antes, como cuando se les dificultó identificar qué les gustaba y qué no, o pensar para qué estaban en esta vida (como lo planteaba el libro *La gran pregunta*).

Sobre esto último la promotora reconoce que quizás ella tampoco formuló las preguntas de manera clara ni infantilmente potente. Otra situación es que en las primeras sesiones se consideraron varias lecturas (o una, pero de extensión considerable) y que por el tiempo limitado no favorecía a una reflexión más profunda. Se comprendió que al filosofar las preguntas emergen a su tiempo.

Objetivo 3. Generar una práctica de cuidado del territorio a partir de experiencias de lecturas sensibles sobre la naturaleza. Este objetivo corresponde a las experiencias de la categoría “Lecturas para el cultivo de la naturaleza” y de los recorridos de NaturaLEEza, en donde se fomentó una afectividad ambiental a partir del conocimiento, reconocimiento y valoración de otras formas de vida silvestres que habitan el territorio, partiendo de la idea que para cuidar algo es fundamental apreciar su bonitura y conocer su importancia.

Para el taller se tenía la intención de que las sesiones de esta categoría fueran al aire libre, para ir en concordancia con la propuesta de experiencias sensibles desde la naturaleza, pero no fue posible porque la promotora notó que no estaban las condiciones para una actividad así, y a que se requerían otros procesos de gestión y de acompañamiento por parte de más personas adultas. Empero, a través de los textos y de algunas actividades se trató de fomentar experiencias sensibles que implicaran la sonoridad, el cuerpo y la naturaleza.

La evidencia da pistas para entender que, aunque no se hicieron actividades al contacto directo con la naturaleza, las niñas que participaron en el taller tenían conocimiento y sensibilidad del mundo natural que les rodea, así como apertura para descubrirla. Siguiendo con el ejemplo de los tlacuaches, sirva recordar la canción creada por las niñas para confirmar este conocimiento de interdependencia: «Si cuidamos las flores. Si cuidamos el monte. Cuidamos a los tlacuaches. Cuidamos a los tlacuaches. Y seremos libres». En los recorridos de NaturaLEEza,

que aunque con otras niñas, también se constató el gusto, el saber y la curiosidad por explorar el territorio. En el tiempo de la infancia todo es potencia y en la observación de la naturaleza todo es potencialmente poético porque hay literatura en el aire como en las páginas de los libros.

De igual manera se puso constatar que algunos libros permitieron fomentar un pensamiento afectivo y ecocrítico al reconocer la interdependencia afectiva y cultural que ellos y su comunidad tienen y que reproducen en distintas prácticas culturales. En interconexión con este objetivo y categoría, en el siguiente objetivo se profundiza más sobre el ámbito cultural.

Objetivo 4. Promover en el reconocimiento de la cultura nahua a partir de experiencias de lecturas sobre y desde su memoria biocultural. Con el diagnóstico inicial se tuvo un primer acercamiento donde las niñas identificaron su relación con algunos elementos de su memoria biocultural (lengua náhuatl, tradiciones, lugares, acervo de textos orales), posteriormente, otros emergieron con el paso de las sesiones, sobre todo de la categoría “Cultivo de la memoria biocultural”. La evidencia muestra que las lecturas y las actividades fueron el puente por el cual se promovieron experiencias geoliterarias que permitieron el reconocimiento y valor de la cosmovisión, las prácticas y saberes contenidos en su memoria biocultural, y de qué manera esta memoria fue identificada desde su infancia y sus lugares de expresión (el dibujo y el recuento).

Los libros mostraban historias que les interpelaban territorial y afectivamente y esto se notó con el recuento de sus experiencias de vida en donde resaltaban los recuerdos de representaciones, saberes, prácticas y tradiciones que han visto que realizan sus familiares o la comunidad. Es decir, a través del recuento de su existencia personal-familiar-territorial se identificaban y valoraba parte de su memoria biocultural en donde, además, casi siempre estaba atravesada por la afectividad. Y así lo refieren Castro-Azuara et al., (2022) al señalar que al

menos para la cultura nahua, es a través del recuento donde se “materializa las prácticas sociales de las comunidades, pues su vida social cotidiana es rica en narraciones y constituyen un vehículo importante de los valores vigentes en su cosmogonía” (p. 193). En dicho reconocimiento, el diálogo entre los textos-libros y los textos de su memoria biocultural, así como la constante afirmación de su valor promovida por la promotora, fueron clave para fomentar su cuidado y valoración.

Es importante destacar que existieron momentos en donde a las niñas no identificaron con claridad representaciones, saberes o prácticas bioculturales o parte de su acervo oral tradicional, cuando se les preguntaba sobre ellas. Lo cierto es que por el nivel cognitivo en el que se encuentran (en promedio tenían entre 7 y 8 años de edad) es entendible que sólo vivan, conozcan, recuerden o identifiquen sólo ciertas partes de su memoria biocultural comunitaria, aun cuando con sus experiencias de vida la estén recreando de alguna u otra manera.

Finalmente, y retomando la diversidad de niñas que existen en Tequila, Ver., cada una de ellas también tiene un capital cultural diferenciado, el cual influye en lo que sabe. La mayoría de las niñas que participaron son familiares de personas que han tenido posibilidades de acceder a la educación superior y, quizás con ciertas condiciones, viven con menos precariedad que gran parte de la población en el municipio. En Tequila también hay niñas que no tienen acceso a la educación, que viven en las localidades más alejadas del centro, que principalmente hablan náhuatl, que se dedican al campo y realizan otras actividades de trabajo doméstico, sin embargo, niñas así no asistieron a este taller.

Objetivo 5. Fomentar la expresión desde la práctica del lenguaje escrito, tanto en español como en náhuatl, a través de actividades de escritura creativa y de dibujo. En el diagnóstico las niñas expresaron que no hablaban, leían ni escribían en náhuatl, su lengua

materna, porque señalaron que no les habían enseñado, aunque sus familiares, sobre todo sus abuelitos, sí eran nahuahablantes. Por esta situación se considera que el objetivo se cumplió de manera parcial ya que al sólo comunicarse en español, la cartografía lectora no pudo incluir los textos orales en náhuatl de las niñas ni de las personas de la comunidad³³, que a su vez pudieran favorecer la expresión escrita y oral en dicha lengua.

Cabe recordar que este objetivo que se planteó antes de iniciar el taller, se pensó porque la promotora había trabajado con niñas del mismo lugar y ellas sí eran nahuahablantes, por lo que se esperaba³⁴ que al mismo asistieran niñas bilingües. Aunque siempre se les motivó a expresarse³⁵ en lo poco o mucho que supieran en náhuatl, eso no pasó de forma voluntaria. Incluso en una ocasión se les comentó que podían escribir en náhuatl³⁶, a lo que todas indicaron algo así como “si apenas sabemos escribir en español, menos en náhuatl”, dado que estaban empezando su proceso de lectoescritura. Lo que estuvo al alcance de la promotora fue hacer actividades que utilizaran algunas palabras básicas del idioma (nombres de animales silvestres de la región, sentimientos y otras importantes para las niñas), ayudándose de un diccionario de náhuatl de la región de Zongolica, resaltando su significado e importancia, más que su forma lingüística.

³³ La intención tampoco se logró porque la dinámica del espacio, el horario, el tiempo y la inconsistencia de las asistencias, hicieron que la promotora desistiera de hacerla. También porque ya se había tenido la experiencia de invitar a una persona en cuya sesión sólo asistieron pocas niñas, por lo que no se quería quedar mal con los abuelitos o abuelitas invitadas.

³⁴ Dado que había esa posibilidad, la promotora tenía contemplado pedirle a alguna persona nahuahablante de Tequila que apoyara en el acompañamiento de las actividades. De tal manera que, aunque la promotora no sabía náhuatl, las niñas sí tuvieran la posibilidad de comunicarse en su idioma materno.

³⁵ Aunque habían expresado que no se comunicaban ni entendían el náhuatl, la promotora llegó a darse cuenta que eso no era del todo cierto, ya que cuando ella les preguntaba si sabían algunas palabras básicas, algunas niñas sí sabían el significado.

³⁶ La promotora tiene conocimiento de que la lengua náhuatl, utilizando el abecedario de la variante en particular, suele escribirse tal como se pronuncia. Además de que en tanto hay distintas variantes de la misma, hay distintas maneras de escribirla. La intención no era la enseñanza formal de la lengua, sino la expresión y el saber contenido en ella.

En un sentido más amplio se puede confirmar que este propósito se cumplió en tanto que en todo momento se hicieron las actividades que fungieran como medios para fomentar la expresión de las niñas. Y muestra tangible de ello fueron los escritos y dibujos que realizaron las niñas, y de las cuales se tomó la evidencia presentada en los resultados de este escrito.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A lo largo de este capítulo se encuentran las conclusiones, los hallazgos y las potencialidades que derivaron de la presente investigación-acción. Posteriormente, se dan recomendaciones que pueden ser luces para la autora de este trabajo pero también para quienes se preguntan desde dónde pensar y cómo generar una promoción de lectura y escritura con un enfoque intercultural con niñas de pueblos originarios.

4.1 Conclusiones de la experiencia de promoción de lecturas Otras

Las conclusiones, los hallazgos y las potencialidades se enmarcan en lo que en esta investigación-acción se nombra como una experiencia de promoción de lecturas Otras. A partir de una estrategia de promoción de la lectura con enfoque intercultural, que puso en el centro el cuidado, se fomentó el cuidado de la infancia y el cuidado del territorio desde el conocimiento y valoración de la naturaleza y de la memoria biocultural, en un contexto de pueblos originarios con niñas de, principalmente, 7 a 9 años de Tequila, Veracruz.

De esta manera se intenta contribuir hacia iniciativas prácticas no escolarizadas que abrazan la apuesta de diversificar las concepciones de lo que es la lectura, para qué y por qué, así como valorar los distintos textos y formatos (¿qué y cómo leemos?) que permiten conocer a las otras (¿con quiénes leemos?) e incluirlos en prácticas de promoción de la lectura que contemplen distintas maneras de leer y escribir el mundo.

Otras formas para acercar y acercarse a la lectura y su promoción: Las niñas de pueblos originarios que empiezan su aprendizaje de lectura y escritura en español suelen vivirlo a partir de procesos cargados de violencia, poco efectivos y afectivos, que no propician experiencias que les permitan vivenciar otras dimensiones de dichas prácticas. Estas formas influyen en cómo las niñas se acercan a la lectura y escritura; son de rechazo cuando se

prioriza la decodificación de las palabras y no qué le significan esas palabras en su mundo infancia-territorio. El acercamiento a ciertas literaturas de la tradición oral de los pueblos originarios también suele ser desigual para las niñas, porque como lo afirma Tonalmeyotl (2020) “los cuentos nahuas se narran de forma oral entre adultos, en espacios específicos de trabajo o de convivencia. Muy pocos cuentos van dirigidos a la población infantil y a las mujeres” (Sección Cuento).

Con la estrategia diseñada en esta intervención se abrieron posibilidades que favorecieron que las niñas tuvieran otro acercamiento a la lectura, más libre, cuidadoso, creativo, afectivo, gozoso y placentero. Se confirmó que para que este acercamiento sea una experiencia, independientemente del idioma, es fundamental propiciar espacios seguros, en donde como condición primaria se fomente la escucha atenta, la participación, el diálogo, el cuestionamiento, la confianza, el respeto y se considere la diversidad en su más amplio sentido (de expresarse, entendimiento, de ser niño o niña, sociocultural).

Al tomar como guía el enfoque intercultural se priorizan las relaciones horizontales entre quienes participan, no sólo entre niños y niñas, sino entre las niñas y las personas adultas que funcionan como promotoras. Y se da apertura a que se puede cuestionar, al texto, a las formas de pensar y a la misma promotora (en tanto imaginario de que como adulta tiene la verdad). Se confirmó que para transitar hacia esos horizontes se requiere cuidar los espacios para favorecer entre las niñas la participación y expresión desde sus experiencias, respetar sus tiempos y lugares infantiles. De esta manera, con la experiencia acontecida se coincide con Vaca Flores (2020), que cuando se recupera el sentido de la palabra se puede lograr que quienes participan en la lectura “se sientan integrados y valorados para comentar un texto desde su propio léxico, desde su propia mirada, desde su propia voz, riqueza cultural, bagaje de experiencias” (p. 109).

En la experiencia, estos espacios infantiles se promovieron con la estrategia de lectura en voz alta, la cual resultó importante porque la mayoría de las niñas aún no habían desarrollado las habilidades para realizar la lectura por su propia cuenta. El dibujo, la participación oral (el recuento) y el juego fueron las formas de expresión y creación más utilizadas porque no todas sabían escribir o no siempre querían escribir o hablar.

Promoción otra, con niñas. En cuanto a la promoción de la lectura resulta importante pasar de prácticas educativas “para” a prácticas “con” las niñas. Para esta transición son necesarios procesos de conocimiento y valoración de la diversidad cultural para reconocer que las niñas son personas sujetos de derechos y con experiencias de vida distintas por su contexto sociocultural pero, sobre todo, que tienen poder de transformación social.

Durante la experiencia fue bastante interesante encontrar que estos imaginarios sobre las niñas suelen transformarse cuando ya se está en el trabajo con ellas, como pasó al creer que la mayoría hablarían náhuatl, porque si se tiene el enfoque intercultural se puede mirar la pluralidad que hay de niños y niñas aun cuando viven en el mismo lugar. O cuando en su momento la promotora pensó que las niñas no compartieron narraciones orales elaboradas, hasta que entendió que las narraciones cotidianas de las niñas, identificadas y nombradas como “recuentos” a partir de la propuesta de Castro Azuara et al. (2022), eran los textos propios con los cuales ellos abonaban a la construcción de la cartografía de la experiencia lectora.

En ese tenor, y como se mencionó en el primer punto, es preciso reconocer y cuidar los espacios en los que se expresan, por ejemplo, desde la oralidad valorando el “recuento”, desde los juegos que proponen o bien desde el dibujo, así como otros que no han sido cuidados. Es desde esos espacios y lenguajes que contribuyen a la creación colectiva de la práctica de la lectora y escritura.

Otras formas de leer y otros textos: Si se toma como única verdad lo que dicen las encuestas respecto a los niveles de comprensión en español de las niñas que estudian nivel básico, y los de hábito lector de la población mexicana, así como los resultados del diagnóstico que se aplicó al inicio del taller de esta experiencia, se podría reafirmar que en términos generales presentan dificultades para lectura (de la decodificación de las palabras o del lenguaje escrito en español), carecen de un acervo literario (libros físicos) y tienen poco gusto para leer.

No obstante, durante la experiencia las niñas vivenciaron que se puede leer a través de la voz de la otra (de la promotora) y comprender un texto desde la experiencia del otro o la otra. En general las preguntas realizadas después de la lectura en voz alta no intentaban hacer la valoración o comprensión explícita del texto, es decir, sus personajes, el tema y su secuencia, sino que a través de ellas se acercara a sus vivencias y prácticas culturales, sus pensamientos, sus sentimientos, sus preguntas existenciales, etc. De tal manera que si había una comprensión del texto, desde su lectura del mundo, podían participar en el proceso de diálogo.

Se vivenció que leer sólo las imágenes de los libros álbum es leer, que la naturaleza tiene sus propios textos; mirar el cielo para ver si va a llover es leer, y que las prácticas culturales de su comunidad son textos que leen constantemente, directamente o desde sus familiares. Además, que los textos conformados por sus recuentos de vida son textos que, señalan Castro Azuara et al. (2022), son potenciales para “construcciones que den paso a géneros mucho más complejos, como el cuento o la historia, que son narraciones con complicación y propósitos de tipo estético o literario” (p. 193).

Desde el planteamiento de Freire (2008) de que “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra” (p.94) y desde la literacidad planteada por autores como Vaca Flores (2020), es posible pensar que la experiencia de este proyecto es válida en tanto los textos, sean cuales sean,

permitieron que las niñas leyeran a sus formas como leen su territorio y reescribieran sus experiencias de vida. Así se evidenció durante el taller porque de cada texto leído identificaban algunos aspectos de sus experiencias de vida y de su territorio. De esta manera, leían el texto desde su propio pensamiento, lenguaje y contexto cultural (realidad).

Se concluye que la promoción de la lectura desde un enfoque intercultural puede generar experiencias geoliterarias que favorecen la dimensión sociocultural de la lectura y de esta manera contribuye a procesos de cuidado de los saberes y prácticas culturales de quienes participan, a su vez que se construyen nuevos textos y formas de ver la lectura y la escritura.

Otras formas de acercarse al cuidado del territorio a partir de la promoción de la lectura. Para la lectura de textos de literatura infantil y de los textos de la memoria biocultural de las niñas de pueblos originarios, se desarrolla sensibilidad para el silencio, la escucha, el asombro, la contemplación, la curiosidad y el gusto por descubrir, por ello se considera que leer un libro tiene similitudes con la manera en la que se lee el territorio. Para los fines de esta intervención esas habilidades fueron consideradas como potenciales para cultivar el reconocimiento y cuidado del territorio que se habita desde su afectuosidad, sobre todo al ser un territorio rural de gran importancia por su biodiversidad.

Con la experiencia se notó que las niñas tenían presentes elementos de su memoria biocultural, en cuyos recuentos de sus vivencias sobresalían las relaciones que tienen entre su entorno natural y las representaciones, prácticas y conocimientos culturales propios, familiares y comunitarios. Para ellas es frecuente ver a animales silvestres que pasan por los patios de sus casas, ver las ofrendas que se realizan en rituales, o ver que se cultivan plantas para usos medicinales, entre otros. En dichas vivencias había historias de cuidado, de sensibilidad de la vida, por ejemplo, la silvestre, pero también las había de desconocimiento y de maltrato. En los

ejercicios de comprensión y contemplación de la naturaleza se generaban valoraciones que reconocían su bonitura y su existencia, y en algunos casos permitían la proyección de las preguntas y deseos interiores de las niñas.

Con los recorridos de NaturaLEEza, en donde se realizaron actividades de lectura en espacios abiertos, la experiencia sucede de una forma diferente ya que potencia la observación, la curiosidad y la experiencia sensorial tanto para el cultivo de las maneras de relaciones con la naturaleza como con la lectura al generar un ambiente diferente al que se tiene en un espacio cerrado. Se vuelve así en una experiencia más lúdica, más libre y abierta a la incertidumbre del encuentro con la otredad de la vida silvestre.

Una promoción de la lectura desde los referentes éticos y estéticos de la afectividad ambiental abre la posibilidad de visibilizar los textos de la naturaleza que conforman el territorio, a la vez que abraza los textos de la memoria biocultural individual y colectiva de quienes participan. Además de que favorecen aspectos que cultivan la infancia, como la contemplación, el asombro, y un pensamiento ecocrítico. Por esa razón, se considera a la promoción de la lectura como un camino para promover experiencias sensibles y críticas que van de la mano con la práctica de la pregunta, que es un cuestionar las relaciones que se tienen entre los seres humanos con relación a la naturaleza.

Otra forma de acercarse a una cultura. La promoción de la lectura permite contribuir a procesos de acercamiento al conocimiento y valoración cultural de los pueblos originarios a partir de estrategias que contemplen textos de literatura infantil que dialoguen con los textos propios, familiares y comunitarios de las niñas de territorios particulares. A lo largo de algunas sesiones se notó que las niñas, si bien no eran nahuahablantes, pocas sí tenían nociones de algunas palabras en náhuatl y cierta curiosidad por saber sobre las mismas. Y aunque un

elemento distintivo de la cultura nahua es su idioma, se considera que otros aspectos (representaciones, saberes y prácticas) estuvieron presentes, y así lo respaldan los registros; las niñas escribieron desde la forma en la que conciben su mundo, no sólo el de su infancia, sino desde el autoreconocimiento de la memoria de sus familiares y de la comunidad a la que pertenecen.

Quizás en un primer momento para las niñas pueden no ser tan evidentes los elementos de su memoria biocultural comunitaria, o no los recuerdan hasta que se hace visible y se trabaja para su reconocimiento de manera constante. Sin olvidar que por su edad están en un proceso de aprendizaje en el que la información de su memoria biocultural se está recreando en cada momento a través de ver y/o participar en ciertas prácticas familiares y comunitarias. Sobre qué, cómo y qué tanto aprenden las niñas de esa memoria sin duda depende de su círculo social inmediato, ya que como se ha venido sosteniendo en todo este trabajo, los pueblos originarios han vivido procesos de discriminación y racismo. Lo anterior ha provocado en las personas cierto rechazo y desinterés de su cultura originaria, de tal manera que eso repercute en lo que le transmiten a sus generaciones siguientes; tal como en el diagnóstico lo expresaron los familiares de las niñas al reconocer que, por ejemplo, casi no hablaban náhuatl y que tampoco les habían enseñado a sus hijos (as).

Si bien lo ideal es que en un proceso de bilingüismo aditivo las niñas aprendan primero su lengua materna y después el español, lo que está al alcance de la promoción de la lectura en idioma español es contribuir a desarrollar habilidades para la expresión oral y escrita. Es decir, permitir que las niñas tengan la posibilidad de utilizar las habilidades que confiere la lectura y la escritura para la expresión de su ser niño o niña para, posteriormente junto a otros procesos de la enseñanza formal de la lengua materna (náhuatl), transitar hacia sus propias oralidades escritas

en la misma o de forma bilingüe. Para ello sería necesario involucrar a otros actores de la comunidad, ya sea porque se dediquen de manera profesional a la enseñanza de la lengua o porque sean sabedores nahuahablantes de acervos orales de la memoria biocultural de la región.

4.2 Ajustes, reto y pendientes

Derivado de la experiencia de promoción lectora aquí presentada se considera que esta abrió el camino para que quien escribe este documento continué con el trabajo de promoción de lectura y escritura en un contexto de pueblos originarios. Como parte del proceso de investigación-acción, a continuación se muestran los ajustes y retos que se suscitaron durante la experiencia.

La cartografía lectora. Una de las primeras modificaciones que se realizaron en el taller fue con relación a la cartografía lectora debido a que algunos textos no se encontraron en existencia, por lo que se tuvo que buscar otros que pudieran conseguirse fácilmente de forma física. Además, se quitaron algunos libros porque en el transcurso del taller se encontraron otros que se ajustaban mejor a la temática que se quería trabajar.

Dado a que la mayoría de las niñeces se encontraban en una etapa lectora muy básica, la lectura de textos largos y con poca o ninguna ilustración les causaba desinterés. En la reestructuración de la cartografía se prefirió aquellos que, sin descuidar el tema de interés, tuvieran un gran número de ilustraciones. De tal manera que la mayoría de los textos utilizados fueron libros álbum.

De esta búsqueda destaca la gran brecha de literatura infantil que existe entre textos escritos en español y aquellos escritos en lenguas originarias, ya que de los segundos no existe un acervo basto, y los que hay son difíciles de conseguir o están de manera digital y, en su mayoría, están sin ilustraciones. En ese sentido, el reto literario, que va más allá de las personas

promotoras, es que existan más oportunidades para que la literatura infantil en lenguas originarias sea mayor. Aunque lo que sí está en las posibilidades de los y las promotoras es hacer uso de otras estrategias, como digitales, para dar a conocer dichos textos porque, si bien no hay material suficiente y menos impreso, con ilustraciones llamativas y traducidos al idioma materno de las personas, que en este caso fue el náhuatl de la sierra de Zongolica, se puede hacer uso de ellos por el tema que abordan y que suelen reflejar una cosmovisión particular.

Finalmente, para la construcción definitiva de la cartografía lectora se consideró el diagnóstico, ya que las niñas expresaron que no sabían hablar, leer ni escribir en náhuatl, y durante las sesiones esto se constató. Por experiencias previas la promotora esperaba que algunas niñas hablaran náhuatl. Al no ser el caso, se descartó la lectura en voz alta de textos en náhuatl, los cuales se iban a hacer con apoyo de una persona nahuahablante, así como la actividad de invitar a personas de la comunidad para que compartieran historias de la localidad porque lo importante era que se hicieran en náhuatl, ya que es la lengua principal con la que suelen comunicarse las y los abuelitos.

Estrategia en general: Una de las estrategias para la expresión personal y evaluación era que de manera individual se tuviera un diario de la experiencia, pero debido a que la mayoría aún no sabía escribir con facilidad, se redujo el momento de escritura final (la del diario) para sólo tener escritura en la actividad complementaria. Las reflexiones y comentarios finales de cada sesión se hicieron de forma oral.

En la planeación original se tenía contemplado realizar lecturas en sitios al aire libre para cuando el tema fuera sobre el cultivo de las relaciones con la naturaleza. Al no poder hacerlas en el marco del taller porque, entre otras cosas, las condiciones climáticas no lo permitían, se buscó que al menos una experiencia fuera de ese tipo. Empero, para que suceda lo anterior es necesario

considerar al menos tres situaciones más a las que se podían tener en las sesiones del taller en la casa de cultura: 1) disponibilidad de tiempo, ya que el caminar y recorrer los espacios tienen sus dinámicas propias que requieren de un tiempo mayor al que se tenían para cada sesión, 2) el acompañamiento de los familiares ya que al ser una actividad fuera de un espacio cerrado, se requería que aparte de la promotora hubiera alguien más que acompaña para el cuidado del grupo y 3) el permiso para pasar o estar en algún terreno, ya que esto requiere un tiempo aparte para encontrar estos espacios y platicar con los dueños de los mismos para que brinden las condiciones de estar ahí. Esto se descubrió con los recorridos NaturaLEEza, y se constató cuán importante es involucrar a los familiares de las niñas en las actividades de promoción de la lectura porque de ellos depende que se refuerce el hábito de la misma.

Una de las maneras que se había considerado para incorporar a los familiares era través de los momentos de lectura al aire libre y al invitarles a contar alguna historia de la comunidad, pero como ya se comentó, no se realizó en el taller, aunque parcialmente en los recorridos NaturaLEEza. Por lo que queda pendiente generar otras estrategias para que la cartografía para la promoción lectora se diversifique con la integración de los textos de las personas sabias de la comunidad. Esto da pauta para que en dicha estrategia, que quizás va más allá de los alcances de un proyecto de especialidad, se transite hacia un proceso comunitario de largo aliento que sea fortalecido por la participación de diversos miembros de la comunidad.

4.3 Recomendaciones

Prácticas de promoción lectora no adultocéntricas. La interculturalidad permite mirar y cuestionar las relaciones de poder desiguales que de manera histórica se han establecido entre el mundo adulto y el de las niñas. En la actualidad resulta necesario transformar esas relaciones cuidando de no reproducir pensamientos y prácticas adultocéntricas (no escuchar, no

respetar los tiempos y formas de participación, minimizar sentires, despreciar o no valorar experiencias, entre otras) que generen violencias simbólicas. Esto significa revisar los propios imaginarios, representaciones y sistemas de creencias y prácticas que la persona promotora tenga respecto a las niñeces.

Para ello, los caminos, que son preguntas, habrían que trazarse con el constante cuestionarse: ¿qué concepciones tengo sobre el ser niño o niñas (niñeces)?, ¿cómo generar procesos participativos y prácticas de promoción de la lectura abiertas a la diversidad de formas de ser niño o niña? ¿Cómo transitar hacia prácticas de promoción lectora que pasen del para al con niñeces? ¿Qué lenguajes y lugares son los comunes para establecer relaciones horizontales con las niñeces? De la Jara Morales (2018) sugiere que:

Lo que no se debe perder de vista es que en las experiencias de aprendizaje, los saberes y perspectivas infantiles tienen que estar considerados, de lo contrario el proceso se vuelve poco orgánico, desconectado de la vida y sin un sentido claro. (p. 53).

La educación popular e investigaciones de tipo acción-participativa, han aportado bastante para generar procesos educativos horizontales, desde las personas involucradas en su propio proceso de aprendizaje de manera más activa. Algo de ello se puede hacer desde la promoción de la lectura, aunque es un proceso más a largo plazo, lo importante será contemplarlo teniendo como horizonte un proceso educativo que se construye desde quienes participan en el proceso.

Durante el proceso de evaluación del taller las niñeces hicieron recomendaciones para mejorarlo, algunas fueron: «Que haya más juegos», «Que haya más diversión», «Que vengan más personas», «Que en vez de que nos lean, nosotros o nosotras también leamos», «Leer más cuentos», «Dibujar, cantar, inspirarnos, convivir más» y «Más espacio con libros». De las

sugerencias resalta que se incluyan más estrategias de lectura para que ellas sean las que lean y donde participen más personas, así como que se cuente con un acervo literario más amplio. Otras sugerencias van con relación a las actividades complementarias en donde señalan que estas sean divertidas, lúdicas y que permitan conectar con otras manifestaciones artísticas como el dibujo, la pintura y el canto.

Realizar promoción de lecturas Otras. Aguilar (2020) menciona algo fundamental y que se considera una provocación-invitación para las personas lectoras y las promotoras de la lectura, que “los escritores en lenguas indígenas cruzan el puente y vuelven constantemente, del otro lado nadie viene, o casi nadie”. Desde este trabajo de promoción de la lectura se apela al reconocimiento de la diversidad como parte de la deuda social que se tiene con los grupos que por el Estado se han mantenido al margen, como los pueblos originarios. Mucho están diciéndonos Irma Pineda, Manuel Espinosa Sainos, Martín Tonalmeyotl, Nadia López, Elvis Guerra, Natalia Toledo, Hubert Matiúwaá, entre muchos más escritores y escritoras en lenguas originarias, desde sus letras, sus mundos y desde sus activismos. Es cuestión de que las y los promotores de lectura crucen esos puentes para escucharles-leerles y desarrollar sensibilidad sobre las maneras en que viven y nombran el mundo.

Sirva esta invitación también a las instituciones educativas de nivel superior y muy particularmente a la EPL de la Universidad Veracruzana (UV) para generar mecanismos que acerquen al conocimiento y promoción de estas otras literaturas, aprovechando la oportunidad de que se cuenta con la Universidad Veracruzana Intercultural.

Para dar por finalizado este escrito, con el trabajo anteriormente expuesto, se puede decir que la práctica de promoción de lecturas Otras, cuando se hace desde un enfoque intercultural, es potencialmente una vía que contribuye a generar experiencias placenteras de lectura y escritura

que reconocen y valoran los saberes, prácticas, conocimientos, hábitos y formas de vida que las niñas realizan desde su mundo infancia-territorio. De esta manera resulta arriesgado pensar y afirmar que las niñas de pueblos originarios no saben leer o escribir, y que en tanto niñas no tienen la capacidad para expresarse o de transformación, y que desconocen su memoria biocultural, según las formas tradicionalistas escolarizadas y las encuestas nacionales de hábitos lectores. Cuando la práctica de la lectura y escritura se hace tomando como pistas el enfoque intercultural se puede encontrar una riqueza de textos literarios que están potencialmente guardados o invisibilizados en los diversos territorios-cuerpos, pero que no suelen tener espacios libres y seguros para su expresión.

REFERENCIAS

Academia Veracruzana de las Lenguas Indígenas. (2015). *Sabías qué*.

<http://www.aveligob.mx/anz/micrositio/sabiasque.html>

Aguilar Gil, Y. (2020). *Aä: Manifiestos sobre la diversidad lingüística*. Ciudad de México:

Almadía.

Alatorre, G. (2014). Investigación desde y para la acción transformadora: Metodologías

participativas. En: B. Ballesteros (coord.) 2014. Taller de metodologías cualitativas. Ed.

UNED, Madrid. Págs. 103-133

Barthes, R. (2008). *El placer del texto*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bellinghausen, H. (2022). Escrituras en lenguas originarias de México: nudos y cabos sueltos de un inédito fenómeno literario. Otros diálogos de El Colegio de México.

<https://otrosdialogos.colmex.mx/escrituras-en-lenguas-originarias-de-mexico-nudos-y-cabos-sueltos-de-un-inedito-fenomeno-literario>

Camasca, E. (2020). La literatura en la perspectiva de la ecocrítica. *Tesis*. Año 14, 13(16), 97-110.

Campos-F.-Fígares, M., & García-Rivera, G. (2017). Aproximación a la ecocrítica y la

ecoliteratura: literatura juvenil clásica e imaginarios del agua. *Ocnos. Revista De Estudios*

Sobre Lectura, 16(2), 95-106. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1511

Cárdenas Pérez, Elena (2018). Maestros indígenas bilingües: experiencias amargas con la lengua escrita. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 29(75),199-214.[fecha de Consulta 9 de Marzo de 2022]. ISSN: 0188-168X. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34060766010>

Cassany, Daniel. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial ANAGRAMA.

Castro-Azuara, M. C., Hernández-Ramírez, L. A. y Nava-Nava, R. (2022). Hacia una metodología integral para el desarrollo de la literacidad en la educación intercultural bilingüe. *Folios*, (55).

Chambers, A. (2007). El ambiente de la lectura. Fondo de Cultura Económica

Chihuailaf, E. (2000). En la oralitura habita una visión de mundo/ Entrevistado por Del Campo Viviana. *Revista Aérea*. 3, p.49-59.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). 2020. *Informe de pobreza y evaluación 2020*. Veracruz. Ciudad de México.

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2015). *Encuesta Nacional de Lectura 2015-2018*.

De la Jara Morales, I. (2018). Adultocentrismo y género como formas negadoras de la cultura infantil. *Revista Saberes Educativos*. N° 1. 47-67.

De Sarlo, G. (2017). El despertar de la conciencia ecológica a través de la literatura infantil y juvenil. Didáctica de la lectura y educación medioambiental. *Revista CTS*, n°35, vol.12, pág. 217-228

Duque Cardona, N. (2014). *Entramado de voces: tejiendo bibliotecas interculturales*. Secretaría de Cultura Ciudadana: Fundación Taller de Letras Jordi Sierra i Fabra: Grupo de Investigación Diverser.

Eguiarte Espejo, C.P. (2020). Valoración y protección del patrimonio biocultural nahua: experiencias en cuatro localidades de Tequila, Veracruz. Ponencia presentada en el Cuarto Encuentro Nacional de Gestión Cultural realizado en Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México.

<https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/1013/Eguiarte%20-%20Valoracio%CC%81n%20y%20proteccio%CC%81n%20de%20patrimonio%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Cuarta edición. Ediciones Morata, S.L. Madrid, España.

Freire, P. (2008). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo veintiuno editores.

Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica de la educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo Veintiuno Editores. 1ª ed. Buenos Aires.

Gallo, L.E. (2014). Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica. *Educ. Pesqui., São Paulo*. V. 40, n.1, p.197-214.

García Botero, G. E., y Gallego Betancur, T. (2011) Una concepción abierta e interdisciplinar de la infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 9 no. 2. Separata 2: 17-25.

Garrido, F. (2012). II. Cómo elegir un texto para niños. *Manual del promotor*. CONACULTA.

Garrido, F. (2019). *El buen lector se hace, no nace*. Ediciones Culturales Paidós. Primera reimpresión.

Giraldo, O. F., & Toro, I. (2020). *Afectividad ambiental: Sensibilidad, empatía, estéticas del habitar*. El Colegio de la Frontera Sur; Universidad Veracruzana, Dirección Editorial

Hernández, N. (2009). *De la exclusión al diálogo intercultural con los pueblos indígenas*. Magenta Ediciones.

Hernández Mora, V. (2020) La ecocrítica, una aproximación hacia la naturaleza y literatura. *PIROCROMO*. No. 21.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Censo Veracruz de Ignacio de la Llave*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/cpv2020_pres_res_ver.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enigh/nc/2020/doc/enigh2020_ns_presentacion_resultados.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Módulo sobre lectura*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb20.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1D406.pdf>

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior.*
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Planea. Resultados nacionales 2018.* <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/resultados-planea/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). México en PISA 2015. Resultados de Evaluaciones. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D316.pdf>
- Kohan, W.O. (2020). *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica.* Temas CLACSO.248 p.
- Kohan, W.O. (2021). ¿Paulo Freire infantil? Notas para una pedagogía infantil de la pregunta. *Revista del IICE.* No. 49.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Le Breton, D. (2011). *Elogio del caminar.* Madrid: Siruela.
- Martín García, R. (2015) Una biblioteca, naturalmente. Promoción de lectura en el entorno rural. *Mi biblioteca.* Año XI (23), 28-31.
- Mata, J. (2006). *Como mirar a la luna. Confesiones a una maestra sobre la formación del lector.* Editorial GRAÓ.
- Mata, J. (2008). *10 ideas clave. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable.* Editorial GRAÓ. 176 páginas.

- Morote Magán, P. (2008). El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-cuento-de-tradicion-oral-y-el-cuento-literario-de-la-narracion-a-la-lectura--0/html/>
- Oliver, Esther, & Elboj, Carmen (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3) ,91-103. [Fecha de Consulta 10 de Mayo de 2022]. ISSN: 0213-8646. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417306>
- Ong, W. (2006). *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A. Buenos Aires. 207 páginas
- Sarat, M. (2012). *Proceso Civilizatorio, Infancia y Educación: Contribuciones de Norbert Elias. Subje/Civitas 9*. México.
- Secretaria de Finanzas y Planeación. *Cuadernillo municipal de Tequila (2020)*. http://ceieg.veracruz.gob.mx/wp-content/uploads/sites/21/2020/12/Tequila_2020.pdf
- Sousa Santos, B. (2019). Las ecologías de saberes. En *Construyendo las Epistemologías del Sur para un pensamiento alternativo de alternativas, Volumen I*. (págs. 229-266). CLACSO.
- Toledo, V.M., y Barrera-Bassols, N. (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Icaria editorial.

Tonalmeyotl, M. (2020). Literaturas en lenguas indígenas. Enciclopedia de la literatura en México. <http://www.elem.mx/estgrp/datos/1363>

Vaca Flores, C. (2020). Ethos Lector e identidad territorial desde la lectura: del libro lector al libro habitante. *Territorios y Regionalismos*, (2), 103-117. Recuperado a partir de <https://revistas.udec.cl/index.php/rtr/article/view/2366>

Waldman, G.M. (2003). El florecimiento de la literatura indígena actual en México. Contexto social, significado e importancia. En *El derecho a la lengua de los pueblos indígenas. XI Jornadas Lascasiana*. [Coordinador Ordóñez Cifuentes, J.E.R), Universidad Nacional Autónoma de México.

Yepes, L.B. (2000). Animación a la lectura: un viejo invento. En *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura* 21 (2). Recuperado de: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu>

BIBLIOGRAFÍA

Asociación de Editoriales Independientes de Literatura Infantil y Juvenil ¡ÁLBUM! (2022)

Leemos el territorio como leemos un álbum. <https://webdelalbum.org/wp-content/uploads/2022/03/Guia-Leemos-el-territorio-como-leemos-un-album.pdf>

Carrillo Puertos, O. (2016) *Amapohkeh. Fomento a la lectura en estudiantes de la Universidad*

Veracruzana Intercultural sede regional Grandes Montañas. [Trabajo recepcional de especialización]. Universidad Veracruzana.

Martín García, R. (2015) Una biblioteca, naturalmente. Promoción de lectura en el entorno rural.

Mi biblioteca: La revista del mundo bibliotecario, (43), 28-31.

Moreno, V. (2021). Interdependencias, cuidados y resistencia. Nikan Tipowih y la reproducción

de la vida en Zongolica, Veracruz. *Ecología Política*, 61:103-106.

Tlecuile Tzoyohua, J.M. (2017) *Promoción de la lectura bilingüe mediante el trabajo por*

proyectos didácticos en un grupo de sexto grado de primaria. [Tesis de maestría].

Universidad Pedagógica Nacional.

Torres Leal, E. (2022) *Con ciencia y arte: lectura desde la transversalidad y la*

interculturalidad. [Trabajo recepcional de especialización]. Universidad Veracruzana.

Xochitlahtolli. *Tlahtolnechikolli. Diccionario nawatl moderno- Español de la sierra de*

Zongolica Ver.

Apéndices

Apéndice A

Cartel de invitación al taller *Tlahtlapowaltin wan Tlalnantli*



LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA A TRAVÉS DE LA ESPECIALIZACIÓN EN
PROMOCIÓN DE LA LECTURA SEDE CÓRDOBA Y EL JARDÍN DE LOS
TLACUACHES



INVITAN A NIÑOS Y NIÑAS A

Tlahtlapowaltin wan Tlalnantli

Taller para el fomento de la lectura.

CASA DE CULTURA, CENTRO, TEQUILA, VER.

Martes y jueves de 5:00 a 6:30 pm.
Del 7 de junio al 28 de julio de 2022.



Apéndice B

Estrategia para promoción de la lectura del taller *Tlahtlapowaltin wan Tlalnantli*

La estrategia estuvo diseñada a partir de una cartografía lectora y actividades complementarias para fomentar el cultivo de la infancia (color naranja) el cultivo de la relación con la naturaleza (color verde) y para el cultivo de la memoria biocultural (color azul).

Sesión 1	Nuestros derechos	14 de junio de 2022
Propósito: que a través de la lectura las niñas reconozcan que tienen derechos y que participar en las tradiciones de su comunidad es parte de ellos.		
Cartografía lectora		
<ul style="list-style-type: none"> • Contreras, B. y Sosme, M.A. Chokotzin ihkitini/Niño tejedor en <i>Los textiles de la Tlasesekya: cuentos sobre hilos, telares y vellones</i>. Universidad Veracruzana. • <i>Declaración de los derechos de los niños y las niñas</i> de Brami, E. y Billon-Spagnol, E. Ediciones Tecolote. • <i>Feliz</i> de Mies Van Hout, Fondo de Cultura Económica. 		
Actividades		
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo te sientes hoy? Con ayuda del libro <i>Feliz</i>. • Dinámica para la escucha. • Pensar: ¿Qué es un derecho? ¿Cuáles son sus derechos como niños y niñas? • Lectura del libro <i>Declaración de los derechos de los niños y las niñas</i>, alternando la lectura en voz alta con algunos niños y niñas. • Dialogar sobre: ¿Qué derecho te gustó más? • Escribir los derechos que les gustaría tener. • Lectura del cuento <i>Chokotzin ihkitini/Niño tejedor</i>. • Escribir en el diario de la experiencia. 		
Sesión 2	El inicio de la vida	16 de junio de 2022
Propósito: que a través de la lectura las niñas identifiquen las prácticas culturales y la dinámica de la vida silvestre durante la primavera.		
Cartografía lectora		
<ul style="list-style-type: none"> • Hiriart, B. y España Natera, A. <i>Primavera</i>. Ediciones el naranjo. • Jara, P. y Galí, M. <i>Nacer</i>. Editorial Amanula. 		
Actividades		
<ul style="list-style-type: none"> • Ventanas de emociones para expresar ¿Cómo te sientes hoy? • Apertura al tema a partir de ¿Qué es lo que más te gusta de la primavera? • Lectura en voz alta de <i>Primavera</i>. • Diálogo a partir de preguntas como: ¿Qué les pareció la historia de Chekú y Kipa? ¿Qué pasó con Chekú? ¿Si tú fueras Ninfa Valderrama qué escribirías de la naturaleza? • Elegir un animal o planta que identifican que crece en primavera y elegir una actividad que ellas y/o sus familiares hacen en esa temporada. Posteriormente dibujan las dos cosas elegidas y escriben lo que aprecian de ellas. • Actividad guiada para imaginar que son distintos animales que apenas están naciendo. • Lectura en voz alta de algunos fragmentos del libro <i>Nacer</i>. • Diálogo a partir de preguntas como: ¿Se imaginaban que así nacían algunos animalitos? ¿Hubo algo que les sorprendió? ¿Han visto nacer a algún animalito? • Escribir en su diario de la experiencia. • Despedida para compartir cómo se van, qué les gustó y qué agradecen de la sesión. Tomar una frase de la “Cajita de cerillos”. 		

Sesión 3	Cantar nuestro mundo	21 de junio de 2022
Propósito: que a partir de la lectura las niñas reconozcan el origen e importancia de ciertas prácticas culturales en su comunidad.		
Actividades		
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo te sientes hoy? Respondiendo con distintos sonidos. • Recordar los acuerdos de convivencia. • Lectura sonorizada de <i>El nacimiento del canto</i>. *Acompañamiento por instrumentos de viento. • Diálogo: ¿Qué les pareció la historia de Ic? ¿Hay personas en tu comunidad que curen (con plantas medicinales), así como Ic? ¿En qué situaciones se canta en tu comunidad? ¿Qué sientes al escuchar cantar? ¿te gusta cantar? ¿Hay algún familiar que te cante? ¿Sabes algún canto en español o en náhuatl? (Si sí, pedir que la cante para después hacerlo entre todas. • En caso de que no conozcan una canción, cantar <i>Xiqui yehua in xochitl</i>, y sobre la base cambiarle la letra. • Momento para escribir en su diario de la experiencia. Cómo me sentí, qué es lo que más me gustó de lo que leímos y qué es lo que más me gustó de lo que hicimos en el taller. • Despedida para compartir cómo se van y qué agradecen de la sesión. • Tomar una frase de la “Cajita de cerillos”. 		
Sesión 4	Nuestros tesoros	23 de junio de 2022
Propósito: que a través de la lectura y de realizar una carta al futuro se reconozcan los tesoros más importantes de la infancia de las niñas.		
Cartografía lectora:		
<ul style="list-style-type: none"> • Roher, M. <i>El señor Lavendel</i> Ediciones el naranjo. • Chernysheva, N. El regreso. Cortometraje. • Mies Van Hout. <i>Feliz</i>. 		
Actividades		
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo me siento? Respondiendo con el libro Feliz • Recordar acuerdos de convivencia. • Proyección del cortometraje “El regreso”. Diálogo a partir de la siguiente pregunta fuego: ¿qué te hace sentir? ¿a quién te recordó? ¿por qué esa persona es especial para ti? • Lectura de <i>El señor Lavendel</i> y diálogo: ¿Qué colgarías hoy en tu tendedero de recuerdos? • Escribir una carta para ellos y ellas mismas del futuro en donde explicarán las cosas que más les gusta hacer, lo que más les gusta de donde viven y de la naturaleza, sus sueños y sus recuerdos más importantes de su infancia. • Momento para escribir en su diario de la experiencia. • Despedida para compartir cómo se van, qué les gustó y qué agradecen de la sesión. • Tomar una frase de la “Cajita de cerillos”. 		
Sesión 5	La naturaleza no es nuestra, somos naturaleza	05 de julio 2022
Propósito: que a través de la lectura las niñas cuestionen las relaciones que se tienen con los animales.		
Cartografía lectora:		
<ul style="list-style-type: none"> • Jeffers, O. <i>Este alce es mío</i>. Fondo de Cultura Económica. • Bautista, M. Kochtemikilis/Pesadilla en <i>Antología Literaria en lenguas indígenas del Estado de Veracruz</i>. Academia Veracruzana de las Lenguas Indígenas. 		
Actividades		
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hicimos en estos días? Con mímica. • Lectura en voz alta del texto de <i>Este alce es mío</i>. • Diálogo: ¿Qué les pareció la historia? ¿Creen que los animales tienen que hacer lo que nosotros queremos? ¿Por qué? ¿Creen que los animales sienten? ¿Cómo creen que se sentía el alce cuando Alfredo le daba órdenes de qué hacer? • Lectura en voz alta del texto <i>Kochmetikilis</i>. • Diálogo: ¿Qué les hizo sentir la historia? ¿Qué opinas de lo que hizo Pepe? ¿Si tú fueras las hormigas, cómo te sentirías? 		

<ul style="list-style-type: none"> • Dramatización de alguna de las dos historias en la que van a dar su versión siendo las hormigas (del cuento II) o el alce (cuento I). • Tendido de libros para lectura libre. • Escribir en el diario. • Despedida para compartir cómo se van, qué les gustó y qué agradecen de la sesión. Tomar una frase de la “Cajita de cerillos”. 		
Sesión 6	El sentido de nuestra vida	07 de julio de 2022
Propósito: que a través de la lectura se visibilice la importancia que tienen como niños y niñas y su vida en el mundo.		
Cartografía lectora:		
<ul style="list-style-type: none"> • Erlbruch, W. <i>La gran pregunta</i>. Ediciones Tecolote. 		
Actividades		
<ul style="list-style-type: none"> • Actividad para saber cómo estamos y para saludarnos de diferentes maneras. • Lectura en voz alta de <i>La gran pregunta</i>. • Diálogo partir de: ¿Qué te pareció el libro? ¿Por qué? ¿Qué respuesta te gustó y por qué? ¿Qué respuesta no te gustó y por qué? ¿Para qué crees que están los niños y las niñas en el mundo? ¿Tú para qué crees que estás en el mundo?? • Realizar un libro álbum colectivo a partir de la pregunta ¿Para qué estamos en el mundo? • Despedida para compartir cómo se van, qué les gustó y qué agradecen de la sesión. Tomar una frase de la “Cajita de cerillos”. 		
Sesión 7	Mirar más allá de nuestro mundo	12 de julio de 2022
Propósito: que a través de la lectura las niñas exploren el mundo natural de su territorio.		
Cartografía lectora:		
<ul style="list-style-type: none"> • Smith, K. <i>Cómo ser un explorador del mundo</i>. Editorial Paidós. • Almada Rivero, M. <i>El Libro de Óscar</i>. Progreso Editorial. 		
Actividades		
<ul style="list-style-type: none"> • Meditación guiada para conectar con el espacio. • ¿Cómo te sientes hoy? Respuesta con una palabra y un movimiento. • Si es necesario recordar los acuerdos de convivencia a través de alguna dinámica al respecto, sobre todo porque se hará actividad al aire libre. • Lectura en voz alta entre todas de “Instrucciones de cómo ser un explorador del mundo” de <i>Cómo ser un explorador del mundo</i>. • Lectura en voz alta de <i>El libro de Óscar</i>. • Diálogo: ¿qué les pareció la historia de óscar? ¿Cómo era Óscar? ¿Creen que ustedes tienen algo en común con Óscar? • Explorar alrededor del lugar (desde lo macro a lo micro con ayuda de una lupa) y se dibujó lo que les pareció asombroso. • Despedida para compartir cómo se van, qué les gustó y qué agradecen de la sesión. Tomar una frase de la “Cajita de cerillos”. 		
Sesión 8	Las palabras más importantes de nuestro mundo	14 de julio de 2022
Propósito: que a través de la lectura las niñas reconozcan la importancia de su palabra en lengua náhuatl a través de identificar las palabras que son más valiosas por el significado especial que tienen en su vida.		
Cartografía lectora:		
<ul style="list-style-type: none"> • Fuentes Silva, A, Alejandro Cruz Atenza, A. y Solís, S. <i>Palabras para nombrar al mundo</i>. La caja de cerillos ediciones. . 		
Actividades		
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo te sientes hoy? Adaptando el libro <i>Feliz</i>, pero con sentimientos en idioma náhuatl. • Si es necesario, recordar los acuerdos de convivencia. • Lectura de <i>Palabras para nombrar al mundo</i>. • Diálogo: ¿Cuáles son las palabras en náhuatl que más te gustan? ¿Por qué? ¿Qué es lo que más te gusta de tu lengua náhuatl? ¿Cuáles son las palabras en español que más te gustan? ¿Por qué? • Dibujar y/o escribir las palabras más importantes para su vida. 		

<ul style="list-style-type: none"> Despedida para compartir cómo se van, qué les gustó y qué agradecen de la sesión. Tomar una frase de la “Cajita de cerillos”. 		
Sesión 9	Lo bello de ti en mi	19 de julio de 2022
Propósito: que a través de la lectura las niñas reconozcan la bonitura de la vida silvestre.		
Cartografía lectora: <ul style="list-style-type: none"> Zoboli, G. y Mulazzani, S. <i>Quisiera tener</i>. Ediciones Tecolote. 		
Actividades		
Se dibujó y escribió sobre lo que les gustaría tener de algún animal silvestre. Despedida para compartir cómo se van, qué les gustó y qué agradecen de la sesión. Tomar una frase de la “Cajita de cerillos”.		
Sesión 10	La otra Naturaleza: los seres fantásticos de nuestra comunidad	21 de julio de 2022
Propósito: que a través de la lectura y la narración oral los niños y las niñas reconozcan los seres fantásticos de su comunidad.		
Cartografía lectora: <ul style="list-style-type: none"> Muñoz Ledo, N. y Barrón, E. <i>Bestiario de seres fantásticos mexicanos</i> Fondo de Cultura Económica. Bruja. La novia de la muerte (cortometraje). 		
Actividades		
<ul style="list-style-type: none"> Juego propuesto por Tlacuatzin. Lectura en voz alta de <i>Bestiario de seres fantásticos mexicanos</i>. <i>Diálogo:</i> ¿Qué historias de seres fantásticos conocen de su comunidad? Elegir una historia para la actividad. Presentación del video Bruja. Realizar el guion de la historia que vamos a contar. Proponer la historia de las <i>xiwimeh</i> en caso de que no identifiquen una. ¿Cómo se imaginan a la <i>xiwimeh</i>? ¿Qué personajes y qué elementos necesitamos? Hacer dibujos de los elementos más representativos de la historia de las <i>xiwimeh</i> (brujas) para realizar un video a partir de la técnica de <i>stop motion</i>. Despedida para compartir cómo se van, qué les gustó y qué agradecen de la sesión. Tomar una frase de la “Cajita de cerillos”. 		
Sesión 11	El origen de la naturaleza: historias de mi comunidad	26 de julio de 2022
Propósito: que a través de la lectura y la narración oral los niños y las niñas reconozcan leyendas y mitos de su comunidad.		
Cartografía lectora: <ul style="list-style-type: none"> Icaza Teresa y Rodríguez Lucho. <i>El traje del armadillo y otras leyendas de Latinoamérica</i>. Ediciones Tecolote. <i>La leyenda maya de colibrí (video)</i> <i>La leyenda maya del jaguar (video)</i> 		
Actividades		
<ul style="list-style-type: none"> Lectura en voz alta de <i>El traje del armadillo y otras leyendas de Latinoamérica</i> Escribir historias de su comunidad relacionadas con animales o inventaron historias de su origen. Despedida para compartir cómo se van, qué les gustó y qué agradecen de la sesión. Tomar una frase de la “Cajita de cerillos”. 		
Sesión 12	Tú eres yo y yo soy tú	28 de julio de 2022
Propósito: que a través de la lectura las niñas reflexionen sobre la naturaleza como entidad que tiene vida.		
Cartografía lectora: <ul style="list-style-type: none"> Muñoz Ledo, N. <i>Tú y yo</i>. Fondo de Cultura Económica. 		
Actividades		
<ul style="list-style-type: none"> Lectura en voz alta de <i>Tú y yo</i>. Escribir preguntas que les harían a la naturaleza. Dar posibles respuestas a las preguntas. Despedida para compartir cómo se van, qué les gustó y qué agradecen de la sesión. Tomar una frase de la “Cajita de cerillos”. 		
Sesión 13	Los libros de mi comunidad	02 de agosto de 2022

Propósito: que a través de las lecturas las niñas identifiquen los textos que se guardan en la memoria biocultural de su comunidad.		
Cartografía lectora:		
<ul style="list-style-type: none"> • Jeffers, O, y Winston, S. <i>Una niña hecha de libros</i>. Fondo de Cultura Económica. 		
Actividades		
<ul style="list-style-type: none"> • Máscaras de emociones • Lectura en voz alta de <i>Una niña hecha de libros</i>. • Diálogo: Sobre que hay distintos textos y formas de leer el mundo. • Recorrer el tendedero de imágenes con prácticas culturales de la comunidad. Escribir pensamientos que tengan de las imágenes que más llamen su atención. • Elegir una fotografía y comentar por qué la eligieron. • Despedida para compartir cómo se van, qué les gustó y qué agradecen de la sesión. Tomar una frase de la “Cajita de cerillos”. 		
Sesión 14	La sabiduría de mis ancestras	04 de agosto de 2022
Propósito: que a partir de la lectura las niñas reconozcan la sabiduría de sus ancestras.		
Cartografía lectora:		
<ul style="list-style-type: none"> • Cocom Pech, J. <i>Muk'ult'an in nool/Secretos del Abuelo</i>. (Lengua maya). • García Niño de Rivera, M. <i>Sueños de una matriarca</i>. Ediciones Tecolote. 		
Actividades		
<ul style="list-style-type: none"> • Juego propuesto por las niñas. • Lectura colectiva en voz alta del poema maya <i>Muk'ult'an in nool</i>. • Diálogo: ¿qué les hizo sentir? ¿Ustedes platican con su abuelita? ¿Qué platican? • Hacer preguntas a partir de la premisa “¿qué le preguntarías a tus ancestras?” • Imaginar posibles respuestas a través de la representación de una abuelita (la muñeca de lana utilizada en la lectura del primer texto). • Lectura en voz alta de <i>Sueños de una matriarca</i>. • Diálogo: ¿les recordó a alguien? • Despedida para compartir cómo se van, qué les gustó y qué agradecen de la sesión. Tomar una frase de la “Cajita de cerillos”. 		
Sesión 15	Nuestras preocupaciones	09 de agosto de 2022
Propósito: que a partir de la lectura las niñas reconozcan sus preocupaciones, así como las formas a las que pueden recurrir para sentirse mejor.		
Cartografía lectora:		
<ul style="list-style-type: none"> • Anthony Browne. <i>Ramón preocupón</i>. Fondo de Cultura Económica. 		
Actividades		
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta de <i>Ramón preocupón</i>. • Diálogo: ¿se han sentido alguna vez como Ramón? ¿qué hacen cuando se sienten así? • Escribir de manera personal las cosas o situaciones que les preocupan. • Hacer un muñequito de tela llamado “tlacuache quemapesares” para hablar sobre lo que les preocupa. • Hacer ritual de quemar los papelitos para quemar los pesares de manera simbólica. • Despedida para compartir cómo se van, qué les gustó y qué agradecen de la sesión. Tomar una frase de la “Cajita de cerillos”. 		

Apéndice C

Carteles de invitación a los recorridos de NaturaLEEza

El Jardín de los tlacuaches
invita
a niños y niñas a

NaturaLEEza



Caminata de fomento a la
lectura y cuidado de la
naturaleza

**Domingo 27 de
noviembre a las 10 am,
centro Tequila, Ver.**

Actividad sin costo

Reunión abajo del palacio municipal
Confirmar asistencia y más información al 55 60 92 42 17
Coordina: Mtra. Isabel González Munguía

ilustración de Vector pro.

El Jardín de los tlacuaches
invita
a niños y niñas



NaturaLEEza

Caminatas de fomento a la
lectura y cuidado de la
naturaleza en Tequila,
Veracruz.

**Domingo 23 de
octubre a las 10 am**

Actividad sin costo

Reunión abajo del palacio municipal
Confirmar asistencia y más información al 55 60 92 42 17
Coordina: Mtra. Isabel González Munguía

ilustración de Julie Flett.

Apéndice D

Estrategia de evaluación para las niñas

Parte 1

Cuestionario de diagnóstico (parte 1)

A continuación vas a encontrar una serie de preguntas que me permitirán conocer más de ti, sobre tus hábitos de lectura y sobre algunas actividades que realizas. Por favor, responde con honestidad. Esto no es un examen. ☺

Nombre completo: _____

Fecha: _____

1. ¿Te gusta leer? Mucho ___ Poco ___ Nada ___ ¿por qué?

Si contestaste poco o mucho, ¿Qué te gusta leer? y ¿por qué?

2. ¿Hay alguien que te lea? Sí ___ No ___ Si respondiste que sí, ¿quién? _____

3. ¿Hay alguien que te cuente historias? Sí ___ No ___ Si respondiste que sí, ¿quién? _____

4. ¿En qué idioma prefieres hablar? Español ___ Náhuatl ___ Ambos ___

¿Por qué? _____

5. ¿En qué idioma prefieres leer y escribir? Español ___ Náhuatl ___ Ambos ___

¿Por qué? _____

6. ¿Por qué crees que sea importante leer y escribir?

Parte 2

Mapeo de diagnóstico (parte 2)

Mapeo del territorio de Tequila a partir de preguntas que las niñas responderán con dibujos, que en conjunto formará el mapa de Tequila. Las preguntas guía son:

- ¿Qué es lo que más te gusta del lugar donde vives? ¿por qué?
- ¿Qué es lo que menos te gusta del lugar donde vives? ¿por qué?
- ¿Cuál es tu temporada del año favorita y por qué?
- ¿En qué actividades ayudas en tu casa?
- ¿Qué canciones e historias sabes de tu comunidad?

Parte 3

Cuestionario de diagnóstico (parte 3)

Nombre completo: _____

Escribe o dibuja lo siguiente:



Apéndice E

Cuestionario de diagnóstico para familiares

A continuación vas a encontrar una serie de preguntas que permitirán conocer más sobre los hábitos lectores del niño o la niña y sus familiares. Responde lo más honesto posible.

Fecha: _____ **Nombre de madre, padre o tutor:** _____ **Parentesco:**

_____ **Nombre del niño o niña:** _____

1. ¿Cuáles son las dificultades escolares que observa que tiene el niño o la niña?

2. ¿Usted cómo le apoya para mejorar su desempeño escolar?

3. ¿Le leen libros? Sí ___ No ___ ¿por qué?

4. ¿Le cuentan historias? Sí ___ No ___ ¿por qué?

5. ¿Cómo es el comportamiento del niño o la niña? (es decir, es tímido, le cuesta trabajo hablar, etc.).

6. ¿Usted habla náhuatl? Sí ___ No ___ ¿Se comunica con el niño o niña en náhuatl? Si ___ No ___ ¿Por qué?

7. ¿Usted sabe historias de su comunidad? Si ___ No ___ Si respondió que sí, ¿le gustaría compartirlas algún día en el taller? Sí ___ No ___

8. ¿Conoce a alguien que conozca historias de la comunidad? Si ___ No ___ Si respondió que sí, ¿quién?

¡Gracias por responder!

Apéndice F**Bitácora personal de la promotora****Fecha y hora:****Lugar:****Nombre de la actividad:****No. de la sesión:**

1. ¿Cómo me sentí?
2. ¿Se cumplió con el propósito de la sesión?
3. ¿Cómo estuvo el ambiente de la sesión? (condiciones previas, participación, etc.)
4. ¿Qué actividades fueron las más significativas durante la sesión?
5. ¿Qué es necesario mejorar? ¿A qué es necesario ponerle atención?
6. ¿Cuáles fueron las frases, preguntas o comentarios más potentes dichos por las niñas?
7. Comentarios e interpretaciones finales:
8. Evidencia fotográfica más representativa.

Apéndice G

Narrativa de la experiencia: palabras desde la infancia-territorio

En el verano de 2022, en las altas montañas de la sierra de Zongolica, Veracruz, niñas tlacuaches asistimos al taller Tlahtlapowaltin wan Tlalnantli, para aprender otras formas de leer y escribir de y desde nuestro mundo. Conformamos un grupo de niñas a quienes les hace feliz jugar y estar con su familia, pero a quienes les preocupa su seguridad, perder a sus familiares, estar solos o morir. En esta experiencia de promoción de la lectura descubrimos que:

Algunos libros nos recuerdan a nuestros familiares, a mamá que hace nixtamal o a abuelita en el fogón haciendo tortillas. Con los libros le hicimos preguntas a nuestras ancestas como, “abuelita ¿qué hacías de niña?” y pensar respuestas como “De niña jugaba y reía como tú”, o ¿Para ti qué es el cielo? y que nos digan “La vida. El agua. La paciencia. Donde disfrutan y vuelan los pájaros” quizás también decirles “Sistli, ¿qué es la fauna? Y que responda que son la vida. Son el canto y la alegría. Son de la naturaleza. Descubrimos que una persona puede ser muy valiosa para nosotras.

Hay libros que nos ayudan a hablar náhuatl. Nimiztlasohtla me recuerda al mundo. Sitlalli me recuerda a mi abuelita. Iljuikatl, que me gustan los colores del cielo. Xopite, me lo dijo mi abuelita. Amoxtli. Senyelistli. Atl, Planeta. Descubrimos que hay muchas leyendas o mitos de Tequila, y que no queremos que se pierdan nuestras tradiciones porque Tequila es muy bonito. Papá hace xochitalis. ¿Para qué sirve eso? Es un ritual a la madre tierra. Ponen tamales, zahuman. Ponen velas, flores, comida, chocolate, pan y café. Es como día de muertos. El altar de los muertos se pone en las casas y el xochitlalis se pone en las cuevas. Nuestras abuelitas curan con hierbas, con plantas. Tienen corrales donde siembran plantas medicinales y también para comer (chayote, tomates). Mi abuelito tiene plantas que son medicinales. Tiene hierbabuena, toronjil, stevia, y otro que sabe dulce y que sirve para dolor de estómago.

Hay libros que nos recuerdan lo bello de la naturaleza y de la cual queremos tener la valentía y fuerza del ocelote, los pies del conejo para correr a donde quisiéramos, ser como el coatí para tener una gran organización con nuestros compañeros, hacer un buen equipo y ser muy sociables. O ser bonitos, tiernos y adorables como el cacomixtle o del tlacuache tener su linda colita para hacer bromas, su linda nariz para oler a kilómetros o sus habilidades para ser muy ágil. Con los libros podemos agradecer lo que nos brinda la madre tierra. Gracias

primavera por darnos el aroma rico de las flores. Gracias por el calor de las plantas, animales y por todo.

Hay libros que nos ayudan a descubrir que en la naturaleza puede haber más de 50 frutos. Libros con los cuales podemos hacernos preguntas como ¿por qué la belleza de la naturaleza es infinita?, ¿por qué ha infinitos sabores en tus frutas y distintos colores? ¿Cuántas frutas existen? ¿Cuántas plantas existen? ¿Cómo te sientes? ¿Por qué se mueren los animales? ¿Qué tan grande puede crecer el árbol? ¿Dios es la naturaleza? ¿Cómo te creaste? ¿Qué comes? ¿Tú también eres los animales? ¿Tú creaste los colores? ¿Cómo eres? ¿Cómo se creó el agua? ¿Estás feliz? ¿Cuántos animales acuáticos existen? ¿Flor, eres feliz? ¿Bambú, cómo te sientes?

Hay libros que nos dicen que nosotras estamos hechos de libros, que nos dicen que tenemos derecho a cuidarnos, ser creativas, ser libres, brincar, peinarnos como queramos, jugar, girar, andar descalzos, cuidar la naturaleza, no criticarse, tomar nuestras propias decisiones, comer fresas, no pelear y querer a los animales. Hay libros con los que descubrimos que venimos al mundo por muchos tipos de razones: para acariciar a los gatitos, para aprender de la vida, para explorar el planeta, para sembrar, para que no estén solos nuestros papás y para ser creativas. Libros con los que nos damos cuenta que somos buenas haciendo las actividades.

Hay libros que nos traen recuerdos valiosos y que nos hacen pensar que no queremos olvidar el dejar de amar y jugar, visitar a los abuelos, la naturaleza y a nuestros animales porque los queremos y son importantes para nosotras. No olvidemos a nuestras amigas y amigos. No olvidemos nuestras cosas bonitas. No olvidemos el último abrazo de las abuelitas.

Hay libros que nos ayudan a decir cómo nos sentimos. ¡Felices! ¡Felices! ¡Felices! Con el taller descubrimos que somos felices con la lectura y que si cuidamos las flores, si cuidamos el monte, cuidamos a los tlacuaches y seremos libres.

¡Tlacuaches libres para siempre!