



Universidad Veracruzana

Universidad Veracruzana

Centro de Idiomas Córdoba

Especialización en Promoción de la Lectura

Sede: Córdoba

*Tlahtlapowaltin wan Tlalnantli. Experiencia de
promoción de lecturas Otras con la niñez de Tequila,
Veracruz*

Estudiante: Isabel González Munguía

Tutora: Esp. Yasmín Rodríguez Díaz

Córdoba, Veracruz, junio de 2022.

Contenido

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS iv

Tablas iv

Figuras v

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 3

1.1 Marco conceptual 3

1.1.1 La experiencia lectora 3

1.1.1.1 Lectura por placer como experiencia infantil. 4

1.1.2 Las niñas y los niños como actores sociales 6

1.1.3 Literaturas Otras en lenguas indígenas 7

1.1.4 Literaturas Otras de y sobre tlalnantli 10

1.1.4.1 Las historias guardadas en la memoria biocultural de los pueblos indígenas. 11

1.1.4.2 Las historias sobre la naturaleza a partir de la ecocrítica. 13

1.1.5 Promoción de la lectura 14

1.1.5.1 La lectura en voz alta y la narración oral. 15

1.2 Marco teórico 19

1.2.1 Nuestra relación con tlalnantli: la afectividad ambiental 21

1.2.1.1 Pistas de la pedagogía de la experiencia sensible para promover el gozo de la lectura y el cuidado de tlalnantli. 23

1.2.2 Nuestra relación con nosotros mismos: el enfoque intercultural 25

1.2.2.1 Pistas de la pedagogía de la pregunta para promover el cuestionamiento y la transformación del mundo que nos rodea. 28

1.3 Revisión de casos similares 29

1.3.1 Promoción de la lectura en entornos urbanos 29

1.3.2 Promoción de la lectura en contextos indígenas en la región Altas montañas, Veracruz 30

1.4 Breve caracterización del proyecto 31

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO 33

2.1 Delimitación del problema 33

2.1.1 El problema general 33

2.1.2 El problema específico 35

2.1.3 <i>El problema concreto</i>	36
2.2 Justificación	39
2.3 Objetivos	41
2.3.1 <i>Objetivo general</i>	41
2.3.2 <i>Objetivos particulares</i>	42
2.4 Hipótesis de intervención	42
CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO	43
3.1 Enfoque metodológico	43
3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención	45
3.3 Estrategia de intervención	46
3.4 Metodología de evaluación	47
CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN	49
4.1 Descripción de actividades y productos	49
REFERENCIAS	53
APÉNDICES	59
Apéndice A. Cartel de invitación al taller	59
Apéndice B. Cartografía lectora	60
Apéndice C. Diagnóstico con la niñez	62
Apéndice D. Cuestionario de diagnóstico para familiares	64
Apéndice E. Diario de campo	65
Apéndice F. Diario de la experiencia de la niñez	66
Apéndice G. Evaluación de cierre con la niñez	67
Apéndice H. Evaluación para familiares	69

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Actividades y productos 49

Figuras

Figura 1. Cronograma de actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura 51

INTRODUCCIÓN

Actualmente se ha abordado bastante sobre las bondades que tiene la práctica de la lectura a nivel individual, colectivo y como sociedades, más allá de su utilidad académica y laboral, como señala Gabriel Zaid (1996, en Mata, 2006. p. 23), “lo que importa es cómo se anda, cómo se ve, cómo se actúa después de leer”. Como complementa Larrosa (2006), la lectura cobra importancia si deviene experiencia en quien lee. En ese sentido, es importante entender que, para que una persona desarrolle o no el hábito de la lectura, y sea placentero, subyacen diferentes factores que van desde el nivel socioeconómico y de escolaridad hasta la manera en la que se tuvo acercamiento a la misma desde edades tempranas, entre otros.

Dado que existe diversidad de sociedades, existen también distintos textos y maneras de leerlos, es decir, de leer el mundo como afirmó Freire (2008). Dichas lecturas se pueden hacer si se tienden puentes interculturales y se amplía la noción de lo que es leer. Por tanto, se puede decir que la lectura es una actividad polisémica y lograrla implica procesos complejos que suelen no tomarse en cuenta al hablar de hábitos lectores.

En ese tenor, en el presente documento se hace referencia a un proyecto de fomento a la lectura que se sitúa en Tequila, Veracruz, escenario de un pueblo indígena atravesado por la desigualdad, la marginación socioeconómica y distintas violencias estructurales y simbólicas. Por ejemplo, desde el sistema educativo no se enseña con un enfoque intercultural y en su mayoría sólo reproduce la eliminación de las distintas expresiones culturales que son parte de la identidad y memoria biocultural de los pueblos indígenas.

Como una manera de acercar la práctica de la lectura gozosa que considere la diversidad de pensar, ser y estar en el mundo en un contexto marginado, pero con una valiosa diversidad biológica y cultural, se plantea este proyecto de intervención. Dada la potencialidad de la lectura,

por ejemplo, de generar experiencias placenteras, a partir de ella también se pueden promover experiencias sensibles y críticas que contribuyan a mirar y sentir la conexión que como seres humanos tenemos con la naturaleza. De esta manera irradiar hacia el rescate y revitalización de prácticas bioculturales propias de poblaciones indígenas, en el escenario de crisis socioambiental que se vive a nivel mundial.

Bajo la mirada de la investigación-acción, el proyecto de intervención en concreto tiene como objetivo promover experiencias de lectura placenteras y críticas con la niñez de Tequila, Veracruz, que fomenten el cuidado de la madre tierra (*Tlalnantli* en náhuatl), en diálogo intercultural con su memoria biocultural, mediante un taller de experiencias lectoras sensibles que valoren su cultura, entre ellas su lengua náhuatl en su forma oral y escrita.

El protocolo está dividido en cuatro capítulos. En el capítulo primero «Marco referencial» se encuentra el marco conceptual y teórico que sustentan el proyecto a partir de las nociones de experiencia, lectura por placer y memoria biocultural y las teorías de la afectividad ambiental y la interculturalidad. En el segundo capítulo «Planteamiento del proyecto», se da un acercamiento a la problemática identificada, se justifica el proyecto y se delimitan los objetivos del mismo. En el capítulo tercero «Diseño metodológico» se abordan las pistas que se tomarán de la investigación-acción y la investigación-acción-participativa, la estrategia de intervención y los instrumentos de evaluación de la misma. Finalmente, en el capítulo cuarto «Programación», se encuentra un cronograma de actividades a realizar y los resultados que se esperan de cada una a lo largo del proceso de la especialización.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

1.1.1 La experiencia lectora

Leer es una actividad que tiene diversas acepciones, desde descifrar palabras impresas hasta desarrollar procesos cognitivos de la comprensión “anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificadas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc.” (Cassany, 2006, p. 21). A su vez tiene un componente sociocultural que pone énfasis en las formas particulares que adopta la lectura en cada contexto y momento histórico, por ello Cassany (2006) recalca que es un proceso de pensamiento crítico que permite descubrir lo que se esconde detrás de las líneas de un texto, es decir, la ideología, la intención y la argumentación del autor.

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). Un lector puede ser analfabeto si la lectura no es experiencia, 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 estén en juego nuestra sensibilidad” (p. 94). En ese sentido, no es sólo un pasatiempo ni un medio para adquirir conocimientos, sino que puede llegar a ser detonadora de experiencias. Garrido (2019) lo confirma al señalar que “la literatura, antes que un conocimiento, es una experiencia. Hay que formar primero el gusto, la afición, el amor y luego, si acaso llega, vendrá la erudición” (p. 21).

A la luz de la experiencia, para Larrosa (2006) al leer se establecen relaciones: con el texto que no soy yo; en la que el texto tiene lugar en mí; y en la que el texto pasa de mí a lo otro

y de lo otro a mí. Es decir, la experiencia sucede cuando el texto, que es el acontecimiento, tiene lugar o “cae” en quién 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)

Desde la comprensión de Larrosa (2006) se puede decir que la experiencia de la lectura puede desencadenar en diferentes vías, por ejemplo, puede provocar placer y/o transformación al hacer pensar o sentir lo que aún no se piensa o siente y lo que aún no se puede pensar o sentir. Para este proyecto se apuesta a la generación de experiencias de lectura para gozar pero también para entender y encontrar las palabras para cuestionar y transformar al mundo. Tras la lectura se pueden encontrar fuera de sí las palabras que nos ayudan para nombrar lo que descubrimos en nosotros y también para pensar lo que queremos ser, como sostiene Mata (2008), la lectura permite la introspección y el reconocimiento del mundo propio a través de las palabras escritas desde otro mundo.

A grandes rasgos se puede notar que la lectura cuando es experiencia tiene una dimensión transformadora “por eso, después de la lectura, yo ya no soy el mismo que era” (Larrosa, 2006, p. 93). Y, como lo confirma Gabriel Zaid (1996 en Mata, 2006, p. 23), “lo que importa es cómo se anda, cómo se ve, cómo se actúa después de leer”. Es decir, cada experiencia pueda dejar una huella, una marca, un rastro, un dolor, una grieta, un camino, una esperanza.

1.1.1.1 Lectura por placer como experiencia infantil. La experiencia de la lectura es un viaje, un movimiento, pero ¿cuál es y de dónde viene esa fuerza que lo impulsa? Esta situación de movimiento que provoca la experiencia podría relacionarse con la “descarga de tensiones acumuladas” que Mata (2008) identifica que se liberan en el sujeto lector y “que al ser liberadas

tras la lectura residiría el origen del placer profundo que procura la obra literaria” (p.77). Según el autor, esta tensión se genera por la insatisfacción de la realidad, por lo que para recuperar o subsanar parte del placer reprimido, el sujeto busca sustituciones como, por ejemplo, leer (Mata, 2008). Es importante entenderlo 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 profundizar en la lectura por placer se entretendrá con la noción de infancia porque comparten un territorio común. De acuerdo con Kohan (2020) la infancia no es una etapa cronológica del desarrollo humano sino una noción filosófica que genera una imagen de potencia, es decir, una condición de posibilidad de lo humano. Para Mata (2008) en el juego y la literatura prevalece “el placer, la satisfacción de los deseos, el uso de la fantasía, la compensación de las frustraciones” (p. 78). Si bien el juego no es característico de la niñez, es frecuente asociar que quien lo realiza son principalmente los niños y las niñas, por lo que el juego forma parte de los atributos relacionados a la etapa de la infancia (cronológica).

Por sus particularidades, la infancia, la lectura y el juego desafían al tiempo y permiten espacios para soñar, para hacer preguntas, para cuestionar, para entender, para ir más allá, para leer 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 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 literaria se puede soñar y la infancia es en sí misma el tiempo de soñar.

Para Mata (2006) “la literatura puede transformarnos, hacernos ver más allá de lo visible (p. 28) y la infancia es “una vida que ve en la transformación una señal de vida” (Kohan, 2020, p. 178). La literatura y el juego son prácticas libertarias porque 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.

Se puede entender que la literatura y la infancia dan vitalidad al ser humano y por ello en este proyecto son de suma importancia porque son potencia, motivo por el cual la intención contempla cultivarla mediante la promoción de la lectura, que apelen a que la niñez viva una experiencia y conserve su infancia. Dada la imbricación de ambas nociones en este trabajo no se habla explícitamente de Literatura Infantil, sino de literatura que potencia la infancia.

1.1.2 Las niñas y los niños como actores sociales

Con anterioridad se ha hablado de la infancia como una dimensión de vida de las personas, pero ahora se abordará sobre la infancia cronológica, o llamada en este trabajo niñez, porque el proyecto se realizará con estos actores. Para ello, brevemente se mencionará que en este trabajo los niños y las niñas son considerados como actores sociales que tienen poder, capacidades, derechos, saberes, sueños, limitaciones, potencialidades, entre otros. Y, dado que son parte del entramado social de su comunidad, su participación es importante para la transformación de la misma. Así que, la experiencia de promoción lectora se hará alejándose de una mirada adultocéntrica que constituye una forma contemporánea hegemónica de dominación, jerarquización y minimización sobre la niñez. Al respecto Kohan (2021) hace referencia 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)

Se apela, entonces, al reconocimiento de la niñez como grupo social a través del establecimiento de una práctica que busque relaciones horizontales, que les permita a niños y a niñas participar en su propio proceso de transformación de su mundo y desde su mundo.

1.1.3 Literaturas Otras en lenguas indígenas

La literatura no es una práctica exclusiva de Occidente y como ya se vio hay literatura en la palabra oral, porque como refiere Mata (2008) “la literatura está presente en nuestras vidas desde el mismo instante del nacimiento y ya nunca nos abandona [porque ella está] en el aire como en las páginas de los libros” (p. 27). A partir de ello se afirma que los pueblos indígenas cuentan con sus propias literaturas, tan diversas como pueblos y pluralidad de visiones existen. Por ello, aquí no se habla de una sola literatura, “literatura indígena”, sino de literaturas diversas, literaturas en lenguas indígenas distintas, porque como bien advierte Gil Aguilar (2020) en el caso de las lenguas indígenas en México:

Asumir que lenguas distintas pertenecen a once orígenes filogenéticos radicalmente diferentes tienen las mismas estrategias poéticas, y que estas, conjuntamente, se oponen a las del español me parece insostenible por falta de evidencia. Las estrategias gramaticales, lingüísticas y poéticas asociadas a cada lengua, indígena o no, son muy distintas. (p. 55)

En los pueblos indígenas de México, la literatura, al igual que otras de sus expresiones de vida, ha estado sujeta a procesos históricos de exterminio, racismo y exclusión y desigualdad social y económica, como lo deja ver Hernández (2009) cuando señala que:

La riqueza lingüística de México se manifiesta en mitos leyendas y cuentos que se preservan en la memoria oral de los pueblos. Desafortunadamente la historia oficial no ha dado cabida al conocimiento de esta literatura oral que da cuenta de nuestros orígenes primigenios como pueblo y como nación que explica nuestra forma de ser y de pensar y que nos hace distintos en el concierto de las naciones del mundo. (p. 49)

Pese al mecanismo de desintegración y destrucción de su identidad a través, por ejemplo, de la eliminación de su lengua materna, 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 idiomas indígenas ha cobrado auge porque las personas que se adscriben como indígenas están transitando desde la oralidad hacia la literatura escrita en su propia lengua materna.

Para construir el puente transicional entre dicha oralidad y literaturas escrituras en lenguas indígenas el poeta mapuche Elicura Chihuailaf (2000) ha propuesto la palabra oralitura – que combina oralidad con literatura– haciendo referencia a la escritura realizada desde la oralidad de los ancestros, antepasados, la memoria colectiva y la tradición. Al respecto señala “Nosotros [...] recalcamos el hecho que nuestra escritura es la memoria de nuestros antepasados, pero recreada a partir de nuestra vivencia hoy día” (p. 51). Desde la noción de la oralitura se pueden entender dos situaciones fundamentales para este proyecto. Por un lado, la alianza equitativa de dos racionalidades diferenciadas, la que provee el mundo de la escritura y la del mundo de la oralidad, y en la que el oralitor genera un diálogo intercultural. Por otro lado, la oralitura emerge cuando los textos de la memoria de los ancestros pasan como acontecimientos en quienes escriben y son transformados.

Los textos que conforman la memoria colectiva se recrean a partir de la experiencia de vida de los oralitores y de ahí deviene la escritura. Se conecta aquí con la experiencia de la

lectura planteada anteriormente por Larrosa (2000). Se podría entender que esta literatura escrita no sólo contiene la memoria colectiva sino que se engarza con la manera en la que el oralitor entiende y vive ese mundo.

La literatura escrita en lenguas indígenas es también heterogénea porque, de acuerdo con Waldman (2003), quienes la escriben han “reabsorbido los parámetros modernos para reactualizar su historia a través de un universo simbólico propio. Profundamente ligados con su herencia cultural, han reprocesado los mitos, las tradiciones y la historia propias al contacto de la sociedad nacional” (p.68). Pero también, los textos escritos en lenguas indígenas han surgido recientemente a razón, principalmente, como un acto político de justicia epistémica, porque como dice el poema de León Portilla *Ihcuac thalhtolli ye miqui*¹. Al respecto, Bellinghausen (2022) apunta:

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. Nadie que escriba en castellano teme por la vida del idioma, ni siquiera ante la avalancha posmoderna de barbarismos y modas ideológicas. En cambio, 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)

Por otro lado, quienes escriben literatura en su lengua materna, 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. Pero, además, quienes están interesados en conocer las literaturas indígenas y no saben dicha lengua terminan recurriendo a

¹ *Ihcuac thalhtolli ye miqui*, náhuatl de la huasteca, que en español significa “Cuando muere una lengua”.

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 fortalecer el diálogo intercultural con el resto de la sociedad mexicana.

El panorama expuesto a grandes rasgos pone en relieve que la transición desde la oralidad hacia las literaturas escritas en lenguas indígenas ha pasado desde la reabsorción de parámetros de la literatura occidental moderna, como una manera de reactualizar su historia, hasta converger en formas de activismo por la reivindicación histórica de los pueblos indígenas y de revitalización de la diversidad lingüística. Desde el punto de vista de Waldman (2003) este hecho “hace posible que quienes continúan hablando esas lenguas tengan acceso a una nueva literatura que hable de sus sentimientos, preocupaciones, esperanzas, tal como son expresados por quienes forman parte de la misma cultura”. (p. 68)

Finalmente, si bien la transmisión del conocimiento a través del lenguaje ha sobrevivido aparentemente sin el conocimiento ágrafo, para Garrido (2019) es importante hacerlo porque “una lengua necesita hablantes que sean capaces de escribirla. No hay otra manera de conservarla viva. Y eso implica, en primer lugar, que las propias comunidades indígenas tengan interés en sostener su hablar y hacerla crecer” (p. 83). De ahí la importancia de la oralitura como un camino para esa lucha epistémica y de reivindicación y como “un esfuerzo por nombrar la expresión artística de la oralidad relacionada con la escritura” (López-Espinosa, 2022, p. 11).

1.1.4 Literaturas Otras de y sobre tlalnantli

A continuación se hará el abordaje de las historias, orales y escritas, en idiomas indígenas y en español, relacionadas con los lazos que como seres humanos tenemos con la naturaleza y que son de suma relevancia para el proyecto por su importancia en el escenario actual que vivimos como habitantes del mundo y como un acto descolonial que pretende reconocer y hacer

visible las Otras historias que históricamente han sido colocadas en la periferia del mundo moderno; esto último se profundizará en otro apartado.

1.1.4.1 Las historias guardadas en la memoria biocultural de los pueblos indígenas.

La memoria de los pueblos transmitida y conservada principalmente a través de la tradición oral. En la actualidad la memoria que tenemos como especie se encuentra alojada en los pueblos indígenas del mundo. Dada su permanencia en el tiempo y la forma en la que se ha guardado, la memoria resulta ser el recurso más importante entre las culturas indígenas. Se ha expresado que esa memoria contiene un archivo histórico de prácticas, saberes y la cosmovisión de los pueblos, es una memoria social, pero ¿qué tipo de prácticas, saberes y cosmovisión sostiene? Toledo y Barrera-Bassols (2008) afirman que “la memoria de la especie humana es, por lo menos, triple: 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 que es innegable y vital.

Para los pueblos indígenas la naturaleza se refleja en su cosmovisión y es equiparable al arquetipo de la “madre” porque nutre, sostiene y enseña. No por nada también es nombrada como madre tierra, y que a su vez toma un nombre diferente según la lengua materna del pueblo, por ejemplo *tlalnantli* en náhuatl. 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)

En torno a la relación de apropiación, mediada por dicha cosmovisión sobre la naturaleza, las poblaciones indígenas realizan sus prácticas culturales a partir de una clase de negociación

con todo lo que configura su entorno natural a través de diversos mecanismos, como rituales agrícolas y diversos actos chamánicos (intercambio simbólico) (Toledo y Barrera-Bassols, 2008). Por ejemplo, los permisos y ofrecimientos al momento de construir una casa, talar un árbol, construir una carretera, entre otros, forman parte de esos rituales de negociación en donde se tiene consciencia de la dependencia que se tiene con la madre tierra: si ella nos da, tenemos que ofrecerle algo a cambio.

Retomando la pregunta planteada al inicio de este apartado, ¿qué saberes y prácticas forman parte de la memoria?, ¿qué tipo de memoria es? Paralelamente a las prácticas relacionadas más atrás, Toledo y Barrera-Bassols (2008) señalan que esta memoria 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). A lo largo de su historia las sociedades indígenas han podido desarrollar una serie de mecanismos para sobrevivir a partir de lo que les confiere la naturaleza porque han aprendido a usar lo que ella les confiere (llamados recursos), generando así sus sistemas cognitivos de vida y sus estrategias orales para la transmisión generacional de dichos conocimientos.

A raíz de lo anterior, para Toledo y Barrera-Bassols (2008) es característico que “las mentes indígenas 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). En ese sentido, resulta trascendental para nuestro futuro como especie conocer la memoria biocultural de los pueblos indígenas para valorarla, conservarla y revitalizarla y tomar de ella soluciones civilizatorias sobre los problemas socioambientales actuales.

1.1.4.2 Las historias sobre la naturaleza a partir de la ecocrítica. Actualmente cada vez es más evidente que vivimos tiempos donde se superponen distintas crisis, tanto sociales como ambientales, producto de una lógica de pensamiento de explotación y desvalorización de la vida en su más amplio sentido. En esta lógica antropocentrista del mundo occidental, la especie humana intenta subsistir a costa de la dominación de la naturaleza. Ante esta situación que ha traído problemas socioambientales de forma diferenciada en las sociedades actuales, han emergido respuestas de abordaje desde diferentes áreas de conocimiento.

En el mundo occidental literario se ha trazado una vertiente de análisis a partir de la noción de la ecocrítica. Se define a la ecocrítica como una corriente que conjunta la literatura y el medio ambiente a fin de hacer visible las múltiples conexiones que como seres humanos tenemos 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 ciertos textos literarios se pueden abordar temas como la interrelación que tenemos y le damos a la naturaleza, así como los problemas que resultan de esa relación cuando está bajo la lógica del mundo moderno. Al respecto, Fernández (2020) señala que:

La ecocrítica puede ocuparse, apoyándose en variedad de disciplinas científicas y de otro tipo (antropología, filosofía y ética ambiental), en aspectos tan dispares como la extinción de las especies, la destrucción de hábitats y culturas tradicionales, la contaminación, los desastres naturales y la inmigración ambiental, la justicia ambiental, las clases pobres, vertidos, escapes, movilidad ciudadana, ecofeminismo, etcétera. (p. 18)

Esto significa que existen textos literarios que pueden ayudar a entender cómo es que nuestra existencia como humanidad está relacionada con la naturaleza y cuestionar las maneras en las que se representan con relación a nuestra vida de humanos. En resumen, los textos literarios de la línea de la ecocrítica y los textos literarios y guardados en la memoria biocultural de los pueblos indígenas resultan fundamentales para delinear la cartografía lectora del presente proyecto, porque dan luces para construir un camino que fomente nuestra sensibilidad con *Tlalnantli*, madre tierra.

1.1.5 Promoción de la lectura

Lo planteado pone en relieve que la práctica de la lectura es mucho más compleja y dinámica de lo que se suele suponer, pero a su vez, cuando se hace por placer las potencialidades que tiene en la vida de las personas trazan un panorama atractivo, transformador y esperanzador, tan necesario en esta vida contemporánea. Por lo que, ¿después de la lectura qué?, es decir, ¿qué hacer con la experiencia que acontece luego de leer un texto? Sin lugar a dudas, cuando la lectura se convierte en un acto placentero y transformador deviene de ella una fuerza tal que puede hacer querer extender la experiencia hacia otras personas, porque como decía Bartolomeu Campos de Queirós “cuando se encuentra la belleza, es muy triste estar sólo” (en Petit, 2005, p. 118).

Se inicia así, a veces sin pensarlo, en el mundo de leer por placer o, en casos profesionalizantes, en el camino de la animación, es decir, en el camino para 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” (Garrido, 2019), y ese es el papel de quien, como actividad profesional, se dedica a la animación de la lectura. En ese sentido, para Mata (2008) 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 los mismos 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.

En ese tenor, 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). Es decir, como ya se abordó anteriormente sobre la experiencia de la lectura, se apela a poner énfasis en la relación que tiene el lector con el texto, lo cual implica generar “una forma de atención, una actitud de escucha, una inquietud, una apertura” (p. 100). Para ello, Petit (2005) sugiere la creación de un espacio diferente que permita al lector entrar en sintonía con el mundo y hacer lugar a lo inesperado.

Del mismo modo es importante la elección del texto que, como expresa Garrido (2012), es una cuestión delicada porque “si lo hacemos mal, lo que estaremos mostrándoles es que leer no es, en realidad, tan importante, ni tan divertido, ni tan útil como queremos hacerles creer” (p. 65). Para que se pueda dar la posibilidad de la experiencia de la lectura es sustancial cuidar ciertas condiciones, porque bien lo señala Larrosa (2006) “sólo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia” (p. 99). En resumen, a grandes rasgos se puede decir que la promoción de la lectura no es poca cosa, por el contrario, resulta de un engranaje de acciones que generen las condiciones para que suceda lo más importante: la experiencia de la lectura.

1.1.5.1 La lectura en voz alta y la narración oral. Se ha hecho mención sobre la lectura, principalmente escrita y como una práctica personal e íntima, haciendo énfasis en qué

implica, qué genera en las personas y cómo promover las condiciones para que ésta devenga en experiencia. Empero, ahora es relevante abordar que “si bien hay lecturas que demandan silencio, otras muchas reclaman diálogo” (Mata, 2006, p. 81). Al respecto, la lectura en voz alta y la narración oral son prácticas que permiten vincular socialmente y generar un 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. Mata (2006) afirma que “la fascinación por la forma, la sonoridad o la armonía de las palabras incita asimismo a la comprensión. Comprender es sentirse reclamado por las palabras” (p. 81). La lectura que se hace de un texto no es la misma que hace cada persona porque cada quien lo lee, o escucha, con ojos u oídos de su mundo. Y eso, más que una condición de polisemia del texto, es una posibilidad de ver más allá de un texto y profundizar mejor en la comprensión del mismo a partir del pensamiento y experiencia de otros y otras.

Tanto en la lectura en voz alta como en la narración oral se democratiza el saber y el placer. Al respecto, Chambers (2007) menciona que, “al escuchar historias, llegamos a poseer textos que quizá nunca podríamos alcanzar de otra manera. Dentro de nuestra comunidad, somos más iguales como oyentes de lo que nunca podríamos ser como lectores” (p.81). Mata (2008) confirma que “ése es el sentido verdadero de los cuentos y la palabra poética, el de hacernos más accesible y más comprensible la entrada del mundo” (p. 27) porque “las voces anuncian a las letras, la escucha se adelanta a la lectura” (p. 29). Y, al escuchar historias también se puede experimentar placer como al leer porque “a juicio de Piaget, contar historias, por ejemplo, sería un residuo de los juegos simbólicos” (Mata, 2008, p. 73).

Por otro lado, leer en voz alta demanda atención y escucha, por lo cual es importante aprender a hacerlo, sin anteponer asunciones ni prejuicios para favorecer el diálogo que se abre

después de la lectura. 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. Nadie se hace lector si no llega a leer por voluntad propia, por el placer de dialogar con el libro. (p. 157)

Respecto a la narración oral, basta con recordar las canciones de cuna, rimas, cuentos, relatos tradicionales, fábulas, mitos y las leyendas y como éstos se transmiten de persona a persona para lograr funciones específicas según la sociedad que los emplee. Teniendo en cuenta a Petit (2005) se puede entender que:

Gracias a las primeras [canciones de cuna], se transmite la prosodia de la lengua, entra en resonancia con el cuerpo, las palabras cantan, tienen una presencia carnal, mientras que el sentido sigue siendo misterioso. Luego, por medio de los mitos o de las leyendas, los niños simbolizarán sus emociones, darán forma a paisajes interiores, construirán sentido. (p. 111)

Particularmente, las poblaciones indígenas tienen una rica tradición oral porque a través de ésta las personas se han comunicado para establecer relaciones sociales y transmitir los saberes y valores culturales del grupo (Waldman, 2003). Al respecto, hay que subrayar que los textos orales tienen una lógica propia, porque como señala la Academia Veracruzana de las Lenguas Indígenas (2015):

En la oralidad del idioma náhuatl, existen cuentos cortos o narraciones que en su mayoría no reúnen las características del cuento contemporáneo del idioma español. Se debe tener

la sensibilidad para identificarlos y extraer de ellos los saberes y aprendizajes que buscan transmitir. (Párr. 98)

La narrativa oral de los pueblos indígenas comprende tres grandes géneros de mucho arraigo, los cuentos, leyendas y mitos, y su principal función es la de transmitir saberes, conocimientos, valores y actitudes para vivir en la sociedad en la que se desarrollan. Por ende, para estas comunidades la palabra es muy importante porque como afirma Ong (2006) “la fuerza de la palabra oral para interiorizar se relaciona de una manera especial con lo sagrado, con las preocupaciones fundamentales de la existencia”. (p. 78)

A diferencia de los cuentos de la literatura occidental, los cuentos de la tradición oral no tienen un autor porque el cuento se ha construido mediante la palabra a través de los tiempos, esto significa, de acuerdo a Morote (2008) que “se diluye en la colectividad, perdiendo su propia personalidad y adquiriendo una nueva que consiste en narrar o contar como los demás, es decir, en narrar como pueblo”. (Sección Autoría)

A grandes rasgos Morote (2008) hace una caracterización de los cuentos de tradición oral, clasificándolos en realistas, maravillosos y de animales. La autora señala que en los cuentos realistas los temas están vinculados con los aspectos de la vida cotidiana y abren camino para explorarla, 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.

Morote (2008) señala que una de las características fundamentales de los cuentos de tradición oral es que “los personajes son arquetipos que simbolizan vicios o virtudes, de ahí el dualismo entre bueno-malo, tonto-listo, guapo-feo, pobre-rico, etc.” (Sección Personajes), y que

estos a la luz de una lectura crítica y didáctica pueden ayudar a analizar las culturas tradicionales de los pueblos, porque reflejan su forma de pensar y actuar que se han mantenido a lo largo de su historia.

En ese sentido, es posible encontrar en la literatura oral de los pueblos indígenas, un vacío de conocimiento y cierta exclusión porque, por ejemplo, como señala 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). Esto significa que, como en cualquier otra sociedad, en las sociedades de pueblos indígenas lejos de caer en la romantización de sus prácticas y saberes, también existen aquellas atravesadas por el machismo, adultocentrismo, exclusión, etc., por lo que es importante tener la sensibilidad y el pensamiento crítico para abordarlos, pero también que esa ausencia o presencia sirva como reto para trabajar al respecto.

Sobre qué es lo que se guarda en la memoria colectiva de los pueblos indígenas, transmitida por la oralidad, se abordará en un apartado siguiente.

1.2 Marco teórico

Por la característica del proyecto de intervención y del contexto en el que se situará, se pueden vislumbrar dos horizontes para el desarrollo de la promoción de la lectura que se quiere realizar. Dichos horizontes son construidos tomando como pistas teóricas los postulados de la afectividad ambiental y el enfoque intercultural, a razón de que emergen como respuesta a las consecuencias que ha traído el mundo moderno, colonial, patriarcal, eurocéntrico, neoliberal, adultocéntrico, etnocentrista y ecocida.

Por un lado, a través de distintos mecanismos, este mundo ha intentado inhibir, mutar y destruir la dimensión sensible de nuestra existencia a partir de formar sujetos insensibles, poco empáticos y violentos, y a intentando debilitar nuestro potencial de actuar ante la destrucción porque ha impuesto un pensamiento que fractura la relaciones que como humanidad tenemos con otros seres humanos y no-humanos con quienes convivimos. En consecuencia, 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)

Por otro lado, este mundo ha fundado un paradigma de la objetividad basado en el pensamiento positivista que establece que el saber generado por la ciencia es el único validado para entender el mundo, por consiguiente, bajo su lógica de pensamiento todos los otros conocimientos generados por las sociedades populares y tradicionales quedan al margen de lo obsoleto, por lo que se tienen que eliminar en aras de un supuesto progreso. Esto representa una gran amenaza para la existencia y conservación de las prácticas, saberes y cosmovisiones que conforman la memoria biocultural de la especie humana y por ende, un acto epistemicida y de borramiento de las sociedades indígenas.

El mundo se encuentra en un paralelismo tanto de la extinción de la diversidad sociocultural, de la biodiversidad y de las afectividades. En la búsqueda de una promoción de la lectura por placer y cuestionadora, en donde se puedan tejer escenarios alternativos que den cabida a relacionarnos de otros modos con nosotros mismos, con la naturaleza y como sociedad, en un ambiente de respeto, tolerancia y afectivo, a continuación, se abordan las siguientes teorías.

1.2.1 Nuestra relación con tlalnantli: la afectividad ambiental

El mundo occidental racionalista, mecanicista y positivista que vivimos en la actualidad 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 mujeres, el 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.

En respuesta, resulta pertinente tomar pistas de la propuesta que hacen Giraldo y Toro (2020) porque afirman que los distintos ecodidios 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. Los autores afirman que “es, al fin, una ética que tiene que ver con el despertar ante el poder del propio cuerpo, de ejercer la potencia de la que somos potencialmente capaces” (p. 55). Transformar la diversidad de mundos, requiere de nuestra potencia individual y de acción colectiva.

Para Giraldo y Toro (2020) la afectividad ambiental está dirigida a encontrar alternativas que cultiven la sensibilidad para reconocer que somos cuerpos entre cuerpos, mundos entre mundos. Se considera a la promoción de la lectura por placer como un camino a explorar para promover experiencias para conocer y vivir otros mundos y otras formas de vida, o potenciarlas, porque existen posibilidades potenciadoras en esta actividad que permiten generar experiencias sensibles, de contemplación, curiosidad y para el despertar del 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 también resulta importante porque 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 indígenas. En ese sentido, Giraldo y Toro (2020) apuntan a que parte de esas alternativas se puedan construir a partir de aprender e inspirarnos de las sociedades tradicionales, como las indígenas, 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). Ya en el apartado anterior se abordó sobre la cosmovisión, las prácticas y los conocimientos ambientales que las poblaciones indígenas han conservado en su memoria biocultural a través de la oralidad.

1.2.1.1 Pistas de la pedagogía de la experiencia sensible para promover el gozo de la lectura y el cuidado de tlalnantli. En el ámbito de lo educativo, la pedagogía de la experiencia sensible provee de pistas para hacer posible las experiencias estéticas que plantea la afectividad ambiental antes mencionada y, a su vez, para generar las condiciones para provocar una

experiencia de lectura gozosa. Gallo (2014) plantea 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). Se habla, entonces, de una pedagogía que, guiada por prácticas corporales, permite hacer una experiencia de potenciación porque enseñan a pensar con el cuerpo (Gallo, 2014). En otro momento ya se habló de la noción “experiencia” (Larrosa, 2006), por lo que para no redundar en el tema, sirva saber que la experiencia sensible la retoma pero haciendo énfasis en lo corpóreo, lo sensible y en sus manifestaciones.

Una práctica de promoción de la lectura por placer y que cultive 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, y abrazar las experiencias e historias guardadas en la memoria de la 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 que nos rodea, y del cual somos parte, desde la polifonía de los distintos saberes y las distintas afectividades. Gallo (2014) afirma que “si nos acercamos a las expresiones de lo sensible a través de unos ejemplos: bailar, jugar y caminar que, entre otros, se convierten en la posibilidad para hacer resonancia con el despliegue de potencias que tiene el cuerpo” (p.205) y, añadido, de la potencia con relación a los otros cuerpos humanos y no humanos (que conforman la naturaleza). Respecto a esta relación de potencia se brindan amplias configuraciones de

expresiones de lo sensible, por ejemplo, la música, la literatura, la danza, caminar, entre otras, donde se pueden explorar nuevas maneras de ver y sentir. Así lo señala Le Breton (2011) cuando dice que el caminar por el bosque “nos permite recobrar el aliento, aguzar 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 leer el mundo.

1.2.2 Nuestra relación con nosotros mismos: el enfoque intercultural

Las sociedades modernas también se sostienen del desprecio de otras culturas, estructuras sociales y sistemas económicos políticos para alcanzar una supuesta superioridad sobre las mismas. Sousa Santos (2019), plantea la búsqueda de epistemologías del sur que se basen en la oposición de la lógica que establece una única fuente de conocimiento, y a través de lo que propone como 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 colonialización iniciados desde hace 500 años, a la llegada de los españoles, pero sostenida y perpetuada por el Estado a través de sus políticas racistas, epistemicidas, discriminatorias y aculturizantes, por ejemplo, a través del sistema educativo. 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 de mundo que se quiere imponer. De ahí que ha cimbrado un rechazo del ser indígena, tanto de la sociedad mestiza hacia la indígena como del indígena con él mismo o, porque como refiere Hernández (2009) “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 esas 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. 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)

Para este proyecto el enfoque intercultural es fundamental para que la práctica de la promoción de la lectura sea cuestionadora, como un horizonte teórico para pensar la diversidad humana y las representaciones que tienen las personas sobre sí mismas y sobre su relación con los demás y de esta manera cuestionar y erradicar los valores, concepciones e imaginarios negativos que limitan la interacción con los otros. En ese tenor, el enfoque intercultural delinea un camino

para 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 cuestionadora se apunta también a lo que Duque (2014) propone para resignificar lo propio y se dé lugar a lo otro: animar la reflexión y toma de conciencia de la diversidad cultural y promover el diálogo entre diversos actores sociales; reconocer e implementar “otros” modos de leer y escribir a través de la cultura oral y escrita para tejer otras posibilidades para formar lectores con diversidad de textos, lecturas y escrituras; propiciar espacios para la inclusión y la participación de personas y grupos de diversos orígenes culturales; y promover la coexistencia de diversas voces en un lugar donde se alberga la memoria.

Parece claro que si la lectura promueve el cuestionamiento se pueden generar dos procesos de entendimiento, uno relacionado con una situación espejo de autoafirmación en la que reconocemos lo que somos y lo que tenemos y otro en el que conocemos “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). Es decir, a través de las historias escritas u orales, poder disfrutar y tener la oportunidad de participar imaginativa y emocionalmente en la vida de otros y de lo otro y de conocernos a nosotros mismos. Y de cuestionarnos a partir del otro y de lo otro. 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 de la pedagogía de la pregunta para promover el cuestionamiento y la transformación del mundo que nos rodea. 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 el docente es quien tiene la única verdad absoluta y son sus saberes son incuestionables. Por ello es relevante traer a colación lo propuesto por la pedagogía de la pregunta. 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).

En conexión con un apartado anterior, respecto a la noción de infancia planeada por Kohan (2020), se retoma porque una de las dimensiones de una educación sensible a la infancia es la importancia de preguntarse. Para Kohan (2021) la pregunta y el preguntar son actividades infantiles, por ello plantea la necesidad de proponer prácticas educativas curiosas, que alimenten la curiosidad y el asombro. Al respecto el autor asegura que la pedagogía de la pregunta “se inspira en la infancia, que 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).

Es decir, 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 que nos rodea. Entonces, la pedagogía de la pregunta apela al entender el mundo y entenderse en el mismo.

Por otro lado, dentro del abanico de potencialidades de la práctica de una pedagogía de la pregunta, están 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 nuestra curiosidad por entender el mundo, que es condición de la infancia, se cultive. La lectura de textos diversos es una forma de favorecer la práctica filosófica de preguntar y cuestionar.

1.3 Revisión de casos similares

1.3.1 Promoción de la lectura en entornos urbanos

En el municipio armuñés de Villaverde de Guareña en Salamanca, España, una promotora de la lectura, Martín-García (2015) realizó sesiones de promoción de lectura con niños y niñas de un amplio abanico de edades, a través del contacto con el entorno natural. La intención de la iniciativa era la de crear una biblioteca orientada a fomentar la lectura integrando la naturaleza para promover la lectura de lo que les rodea y convertirlo en historias propias integrando la riqueza cultural del pueblo. En las sesiones de promoción incorporaba actividades complementarias a la lectura, en la que se fomentaba la expresión a través de distintas expresiones artísticas. Dentro de las reflexiones de la autora está que los pueblos son un entorno ideal para promover la lectura de una manera natural y placentera. También resalta la

importancia de entender las historias de las personas mayores y de utilizar lo que se encuentra en su entorno natural para jugar y acercarse a la escritura.

En España se lleva a cabo el proyecto “Leemos el territorio como leemos un álbum” que 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, del que son parte. Los temas de los libros utilizados buscan proponer caminos de exploración: mirar lo pequeño, imaginar en la naturaleza, conocer la naturaleza, el origen de las cosas, sentir la naturaleza, más allá de las apariencias y lugares de infancia. Este proyecto se ha desarrollado con el alumnado de distintos colegios de España, como La Rioja, Madrid, Cuenca, Barcelona y Girona, en España. El proyecto es de la Asociación de Editoriales Independientes de Literatura Infantil y Juvenil ¡ÁLBUM! con ayuda de la Dirección General del libro y fomento de la lectura del Ministerio de Cultura y Deporte, España.

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

El proyecto *Con ciencia y arte* realizado por Torres (2021) fue un proyecto de intervención que tuvo como objetivo fomentar experiencias de lectura por placer en una comunidad infantil bilingüe, náhuatl y español, de La Cuesta, Camerino Z. Mendoza, Veracruz, México, mediante un taller multidisciplinario que considerara el contexto de los participantes y favoreciera el ejercicio constante de interpretación de su mundo en otros lenguajes artísticos y tanto en idioma náhuatl, su lengua materna, y en español. Aún no se presentan los resultados de la intervención. Dicho proyecto se realizó en el marco de la Especialidad de Promoción de la Lectura, Centro de Idiomas, región Orizaba-Córdoba, Universidad Veracruzana.

Carrillo (2016) realizó un proyecto de fomento a la lectura con estudiantes universitarios bilingües, del náhuatl y el español, de la Universidad Veracruzana Intercultural, Tequila, Veracruz. El proyecto se llevó a cabo por medio de la creación del círculo de lectura Amapohkeh. Dentro de los resultados que reportó la autora está que los estudiantes que participaron 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. Dicho proyecto se realizó en el marco de la Especialidad de Promoción de la Lectura, Centro de Idiomas, región Orizaba-Córdoba, Universidad Veracruzana.

1.4 Breve caracterización del proyecto

El proyecto a realizar con la niñez de Tequila, Veracruz, se hará a través de un taller para promover experiencias de lecturas Otras, es decir, aquellas que permitan gozar y cuestionar, que den cabida a la diversidad de textos, tanto escritos y orales, de y sobre la naturaleza y aquellos de las poblaciones indígenas. De lo anterior deriva que el taller tendrá como horizonte los postulados de la afectividad y del enfoque intercultural, lo cual significa que con la lectura de los textos literarios se fomentará que la niñez participante comparta sus pensamientos, saberes, prácticas y sentires sobre su mundo, a fin de que se impulse su valoración, se conserve y de ellos se obtengan aprendizajes en torno a las relaciones que se tienen sobre la naturaleza y sobre ellos mismos. Se busca, entonces, que en la promoción de estas lecturas Otras se entrelacen dos universos, los de la literatura occidental de corte de la ecocrítica y las literaturas orales y escritas en lenguas indígenas (y traducidas al español), para que con la niñez se cultiven relaciones afectivas con la naturaleza, presentes en su memoria biocultural colectiva, y con su ser infancia,

al disfrutar imaginando y creando nuevas formas de sentir, de ser, pensar y estar en el mundo. El taller se realizará dos veces a la semana a partir de junio para concluir agosto de 2022.

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO

2.1 Delimitación del problema

2.1.1 *El problema general*

El hábito de leer no es uno de los más practicados y apreciados en México y así lo hace constar el Módulo sobre lectura (MOLEC) del Instituto de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), cuando señala que de la población mexicana alfabeta sólo lee el 41.1%, leyendo en promedio 3.4 ejemplares al año por motivos de entretenimiento (38.7%), por trabajo o estudio (27.1%) o por cultura general (25.5%). Para entender la razón por la cual las personas leen o no es preciso visibilizar que México es un país culturalmente diverso y que el hábito de la lectura se relaciona con el género, la edad, el nivel socioeconómico y las experiencias familiares también, al ser considerada una práctica escolarizada, tiene gran influencia el nivel de escolaridad de la familia y las experiencias educativas de las personas a lo largo de su vida, principalmente en la infancia.

En cuanto a la lectura y su relación con el nivel socioeconómico, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Lectura (ENL) del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA, 2015), cerca del 40% de la población que señaló que leen como actividad recreativa son quienes tienen escolaridad universitaria e ingresos familiares mayores a \$11, 600 pesos mensuales. Esto ya nos presenta una razón importante que aleja a las personas de la práctica lectora, debido a que en México el grado de escolaridad en promedio es de secundaria (INEE, 2018) y el ingreso por trabajo en promedio es de \$10, 702 pesos mensuales, situación muy diferente para las personas que se consideran indígenas ya que su ingreso en promedio mensual es de \$4,927.66 pesos (INEGI, 2020).

Con relación a quienes estudian en el Sistema Educativo Nacional (SEN), el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea, 2018) del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) dio a conocer que el 49.9% de los estudiantes de sexto grado de primaria tienen un dominio deficiente en Lenguaje y Comunicación. Dicha dinámica lectora 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).

De acuerdo a la Encuesta Nacional de Lectura (2015) las personas con gusto a la lectura identifican que las prácticas culturales y estímulos que recibieron en la infancia fueron que: al 44% los padres o tutores los animaban a leer y al 37.4% los animaban a escribir cosas distintas a los escolares; al 37% los llevaban a espacios culturales y al 30.3 % los inscribían en talleres o cursos recreativos o culturales; al 83% les contaban anécdotas e historias familiares y del lugar donde vivían; a más del 60% de la población sus maestros los animaban a leer textos distintos a los escolares y al 55.2% a escribir otras cosas no escolares; y, finalmente, que un maestro o maestra les leyera, fue la motivación para más del 50%. Por su parte, el MOLEC (2020) señala que las personas adultas lectoras en su infancia al 35.5% les leían sus padres o tutores (fue la madre quien la realizaba para el 65%) y al 28.7% le animaban a asistir a bibliotecas o librerías. A partir de lo anterior destaca que tres cuartas partes de la población alfabetizada de 18 y más años de edad lectora recibieron motivación para la lectura tanto en el hogar como en la escuela, lo que claramente deja ver que dichos estímulos se relacionan con el nivel de escolaridad de la familia y su nivel de ingresos socioeconómicos.

Respecto a los idiomas en los que se lee, son muy pocos los mexicanos (3%) que leen textos en alguna lengua indígena, dentro de las más mencionadas fueron el náhuatl, el maya y el mixteco (ENL, 2015). Se sabe que los niños de escuelas rurales, indígenas y comunitarias optan por lecturas narrativas, posiblemente porque en las escuelas promueven más el uso del texto narrativo y por la tradición oral que prevalece en estas culturas (MOLEC, 2020). Finalmente, también es un hecho que no existe tanta literatura en idiomas originarios, y que cerca de una cuarta parte de los alumnos en escuelas indígenas y rurales no tiene libros en casa por la cuestión socioeconómica (INEE, 2007).

2.1.2 El problema específico

Para hacer un acercamiento más próximo al problema es importante especificar la situación de la lectura en Veracruz de Ignacio de la Llave. Hay que destacar que en la entidad vive un alto porcentaje de población indígena (10.9%), y que el estado se encuentra entre aquellos que tiene los niveles de Producto Interno Bruto per cápita y escolaridad más bajos del país. Las condiciones de mayor rezago educativo, pobreza y precariedad en capital cultural se encuentran en las escuelas indígenas y primarias comunitarias (INEE, 2007). Por lo tanto, resulta evidente que las poblaciones indígenas tienen una menor probabilidad de asistir a la escuela y, a razón de esto, considerarlas como “analfabetas”.

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 ubican 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 también tengan dificultades para leerla y escribirla, puesto que es algo que no se fomenta en la escuela.

Los indicadores anteriores develan que, aunque la educación es un derecho, no se está garantizando que la educación para las poblaciones indígenas sea de calidad, con pertinencia lingüística y cultural. Por el contrario, siguen predominando estrategias de enseñanza tradicionales de la lectura y la escritura a partir de la memorización y repetición, principalmente en español, desde una lengua que no es la materna y con estrategias pedagógicas cargadas de violencias que no favorecen el aprendizaje (Cárdenas, 2018). Lo cual sin duda coarta el camino gozoso de descubrimiento y curiosidad de la lectura, por el contrario, se genera desinterés, rechazo y miedo hacia ellas.

En la educación tradicional es el docente quien enseña y los estudiantes son quienes aprenden; esto supone una 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)

2.1.3 El problema concreto

El proyecto de investigación-acción se situará en el municipio de Tequila que, junto con otros doce municipios, constituye la Sierra de Zongolica, zona centro del estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. Según INEGI (2020) en Tequila habitan 16,843 habitantes de los cuales el 87.48% son hablantes del náhuatl. Las personas viven con un alto grado de marginación por la escasas o deficiencia de servicios básicos y de las condiciones mínimamente necesarias para su desarrollo. De acuerdo con el CONEVAL (2015), el 86.9% de la población se encuentra en situación de pobreza. De tal manera que para el 2015 Tequila se encontraba dentro de los 8 municipios con mayor rezago social en el estado y tenía un índice de marginación muy alto, 1.9.

Por otro lado, la gente del municipio tiene una gran diversidad de manifestaciones culturales, representada por cosmovisiones, prácticas, saberes, tradiciones y costumbres, relacionadas a la biodiversidad que se encuentra en la región. Al respecto Eguiarte (2020) comenta que, a partir de una valoración del patrimonio biocultural realizada con comunidades de Tequila, se notaron situaciones que, por un lado, resaltan el nivel de conocimiento de su entorno y, por otro, develan el desplazamiento cultural al cual se ve sometida su identidad cultural local.

Dentro de estas situaciones, la autora concluye 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) sin embargo, la población también reconoce que hay poco respeto hacia la Madre Tierra, en particular, en 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 concreto, el problema es entonces que la práctica de la lectura por placer en las niñas y los niños de Tequila se ve coartada debido a que el Sistema Educativo Nacional (SEN) no tiene pertinencia lingüística y cultural. Sin embargo, es relevante reconocer que su forma de aprender del mundo no se reduce a lo aprendido en el sistema escolarizado sino que está mediado por otras prácticas culturales, como lo son la tradición oral y aquellas relacionadas con el cuidado de la naturaleza; mismas que el propio SEN y el racismo interno que se encarna entre las personas de la comunidad están desplazando y tratando de borrar.

Una situación que me llevó a mirar esta realidad se dio cuando meses después de que inició la pandemia por COVID-19, a finales de 2020, habilité en donde vivía un espacio en el centro de Tequila. Mi intención era que fuera un espacio para actividades lúdicas pero, por la insistencia de las madres, se convirtió principalmente en un espacio de apoyo para las tareas de los niños y las niñas. Dicho espacio que, aunque estuvo abierto sólo por las tardes y por pocos meses, me permitió darme cuenta de que los niños y niñas de diferentes edades tenían serias dificultades para escribir, leer y comprender algunos conceptos o palabras en español cuando estábamos en el tiempo de hacer las tareas.

Noté que la situación les generaba confusión, frustración, desánimo de aprender y cierto miedo porque estaban en el abandono de sus profesores y a la par cargaban con la presión por parte de sus familiares para hacer sus tareas y, en algunos casos, para aprender a leer y a escribir en español. Desconozco su capacidad de comunicación en náhuatl, su lengua materna, puesto que yo no soy nahuablante, sin embargo el náhuatl predominaba cuando sólo querían comunicarse entre ellos o en las actividades de juego.

En ese tiempo trabajaba en una universidad ubicada en Atlahuilco, Ver., y ahí también me percaté de que los estudiantes tenían dificultades para escribir en español, y el náhuatl no lo escribían, no lo leían y en clase no lo hablaban, pese a que la mayoría era nahuablante. Constantemente el grupo de profesores externaba cierta frustración porque a las y los estudiantes les costaba trabajo comprender desde indicaciones sobre las tareas hasta los textos académicos que debían leer. A mí me parecía algo preocupante porque además son estudiantes que se están preparando para ser docentes de educación básica.

De ambas experiencias pensaba sobre cuál era el impacto de no saber leer y escribir bien en español, tanto en su desarrollo personal y escolar, como en la comprensión de su mundo

bilingüe, pues, como señaló Freire, para aprender del mundo hay que saber leerlo. Pero, por otro lado, pensaba en cómo generar un puente intercultural entre esa problemática con relación a su mundo nahua.

2.2 Justificación

Las políticas públicas aculturantes emitidas a lo largo de décadas en materia de desarrollo socioeconómico y en educación de nivel básico que reciben los pueblos indígenas por parte del SEN, siguen teniendo una deuda histórica con estas poblaciones, que a la fecha no se ha podido subsanar. Por el contrario, la brecha de desigualdad y exclusión se intensifica ante situaciones imprevistas como lo dejó ver la pandemia ocasionada por el COVID-19, en la cual fue evidente la ineficiencia del SEN ya que ante el cierre de las escuelas, las bibliotecas y los espacios culturales, se hizo de la educación un acto aislado, en el mejor de los casos, y un abandono casi total en contextos donde no contaban con las condiciones para llevar a cabo un acompañamiento educativo fuera del aula y, menos, de forma virtual. Si bien ahora hay un retorno a clases presenciales en escuelas públicas, las horas de estudio se han reducido ya que sólo asisten a la escuela unos cuantos días a la semana. El sistema continúa, pero arrastrando las consecuencias de negligencia escolar de no sólo casi dos años pandémicos, sino de décadas.

Como parte de la problemática, se considera necesario fomentar la lectura por placer y cuestionadora con niños y niñas, considerando su bilingüismo y su cotidianidad; que, entre otros temas, involucra una cosmovisión y la reproducción de prácticas y saberes vinculados con la naturaleza. Gran parte de los niños y niñas que viven en Tequila 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. Si leen y escriben desde ese mundo, sus mundos, quizás la práctica de la lectura y escritura pueda generar gusto y placer al hacerlo. De ahí que la

relevancia social de este trabajo sea la de contribuir a que, a través de la promoción de lecturas Otras, la niñez ejerza su derecho a la libre expresión, a la participación, al gozo, al juego, a una educación intercultural y a revalorar y conservar su patrimonio biocultural (derecho cultural de los pueblos indígenas).

Resulta necesario promover un taller de promoción de lectura en un ambiente de respeto, escucha y de cuidado porque, además de ser parte de prácticas pedagógicas interculturales, se sabe que quienes desarrollan el hábito lector en edad adulta durante su infancia recibieron estímulo por parte de padres, tutores y maestros para leer y escribir textos diferentes a los escolares y porque asistieron a talleres o cursos recreativos o culturales (Encuesta Nacional de Lectura, 2015). Y, además, porque se ha señalado que el clima escolar no anima a los niños y 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 participen en actividades de lectura por placer.

De manera profesional, mi interés por llevar a cabo este proyecto surgió a partir de la última experiencia con niños y niñas que señalé anteriormente, por lo que para seguir profesionalizando mi práctica educativa busco cobijarme de la promoción de la lectura porque dentro de sus potencialidades están las de estimular la sensibilidad, la imaginación, la curiosidad y el gusto por el saber, el pensamiento crítico, la mejora en la comunicación, entre otras, las cuales son necesarias para transformar los problemas socioambientales que vivimos actualmente. Es a partir de la lectura que los sujetos pueden conocer más allá de su entorno, tener mayores posibilidades de acceso a la escolarización universitaria y espacios laborales, a estar mejor preparados para saber elegir y, no menos importante, simplemente gozar a través de los libros; en ellos la niñez puede encontrar refugios, amigos, puertas, mundos maravillosos, etcétera.

De esta forma, se reitera que para transitar hacia procesos de agenciamiento en la niñez y construir mundos diferentes al actual, más justos, solidarios y menos violentos en su más amplio sentido, la promoción de la lectura se considera un camino por todos los beneficios que de ella emergen si se practica por placer y por la curiosidad de entender más sobre el mundo que les rodea. Sin duda alguna, la niñez necesita saber que sus prácticas y saberes tradicionales son importantes, necesitan actuar contra el borramiento de su leer el mundo y la negación de su ser y estar en el mundo, necesitan tener las habilidades para desarrollar sus pensamientos e identificar sus sentires, necesitan saber que todo eso puede ser expresado de distintas maneras, por ejemplo, fortaleciendo la narración oral, tanto en español como en náhuatl, que es parte de un fortalecimiento comunitario. La niñez necesita lugares seguros y experiencias placenteras. La niñez no tiene que perder su infancia. Y es a través de distintas literaturas Otras, orales y escritas, que la niñez puede crecer y pensarse, poco a poco, para comenzar a formular su propia historia y, quizá, sus propias oralituras.

Y, finalmente, personalmente tengo interés es seguir aprendiendo con los niños y las niñas, seguir cultivando mi asombro, mi capacidad de soñar, mi curiosidad, mi afectividad ambiental, mi cuestionamiento, mejorar mi comprensión lectora del mundo, en resumen, cultivar mi infancia; que es fuerza de vida, afirmaba Freire (Kohan, 2020). Sin más, a nivel profesional pretendo que este proyecto de posgrado sea el inicio de una experiencia con un horizonte utópico que ayude a trazar caminos hacia la transformación de mundos infantiles.

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo general

Promover experiencias de lectura placenteras y críticas con la niñez de Tequila, Ver., que fomenten el cuidado de Tlalnantli desde el reconocimiento de la memoria biocultural en diálogo

intercultural con lecturas ecocríticas, mediante un taller de experiencias lectoras sensibles para valorar su lengua nahua en su forma oral y escrita.

2.3.2 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.
- Cultivar una práctica de cuidado sobre y desde Tlalnantli con la niñez a partir de experiencias de lectura sensibles.
- Coadyuvar en el reconocimiento la cultura nahua a partir de sus distintas literaturas contenidas en su memoria biocultural, desde una cartografía lectora y estrategias lúdicas pertinentes con su entorno.
- Motivar a la escritura tanto en español como en náhuatl desde la valoración de su cultura nahua al crear un registro bilingüe, tanto escrito como oral.

2.4 Hipótesis de intervención

A partir de un taller de experiencias lectoras sensibles y estrategias lúdicas con la niñez de Tequila, Ver., se promueve el reconocimiento de su memoria biocultural y se logra crear experiencias de lectura placentera y crítica que fomentan el cuidado de Tlalnantli y la valoración de la lengua náhuatl (en su forma oral y escrita).

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque metodológico

El presente proyecto de intervención tendrá un enfoque metodológico tomando como pistas elementos de la investigación acción, que está enmarcada en la metodología cualitativa, en tanto que al ser la promoción de la lectura una actividad educativa, será la misma la que estará sujeta a un proceso permanente de investigación sobre las experiencias lectoras que se realizarán. De acuerdo con Elliott (2005) en la investigación acción la práctica educativa se realiza en una espiral de reflexión y acción constante por parte de quienes actúan e interactúan en la situación problemática, por ejemplo, profesores y estudiantes. Particularmente menciona:

El ciclo básico de actividades consiste en identificar una idea general, desarrollar la primera fase de la acción, implementarla, evaluar la acción y revisar el plan general. A partir de este ciclo básico, los investigadores adelantan un bucle de la espiral para desarrollar la segunda fase de la acción, implementarla, evaluar el proceso, revisar el plan general, desarrollar la tercera fase de la acción, implementarla, evaluar el proceso, etc. (pp. 88-89)

Sin embargo, dado que la reflexión, el diálogo y la participación de todos los involucrados en un proceso educativo produce un enriquecimiento mutuo, también se encuentra pertinente tomar elementos de la investigación acción participativa, ya que según Alatorre (2014), parte de su apuesta política y metodológica consiste en hacer investigación desde un ambiente horizontal en donde las personas involucradas en el proceso sean partícipes de su propia experiencia de aprendizaje al intentar construir una relación sujeto-sujeto entre quienes intervienen, lo cual va en relación con el enfoque intercultural de esta práctica de promoción lectora. En ese sentido, el enfoque metodológico de este proyecto guiará que las estrategias para

la promoción de la lectura promuevan un proceso de reflexión diferenciado, tanto por parte de quien facilita, por parte de la niñez participante, y en conjunto. Se fomentará que la participación de la niñez no sea sólo como asistente sino que se motiven a ser ellos y ellas quienes también compartan sus saberes y prácticas a través de textos y actividades lúdicas, de su comunidad o de su autoría, a fin de que la experiencia se complemente por todos los que participarán.

En ese tenor, la promoción de la lectura se llevará través de un taller que opere tomando algunos principios de la Comunidad de Aprendizaje (CdA) dado que esta estrategia se centra en diálogo entre las personas que participan, lo cual favorece que se incremente el aprendizaje de todos y todas. Al respecto, Oliver y Elboj (2003) señalan que “el dialogo intersubjetivo se desarrolla de forma democrática y horizontal y todas las personas tienen las mismas posibilidades de intervenir y de actuar, como medio de acción común y de superación de las desigualdades” (p. 97) Pero, además, resulta importante por su relevancia en el desarrollo de un pensamiento crítico, y así lo aseveran las autoras:

La aplicación práctica del aprendizaje dialógico nos llevará a plantear cambios en la educación y a compartir y utilizar las habilidades comunicativas en nuestros entornos familiares, escolares, de tiempo libre, de la comunidad y a participar más activamente y de forma más crítica y reflexiva en la sociedad. (p. 98).

Finalmente, es relevante que el taller se construya como una CdA porque se pretende dar cabida a la diversidad de pensar, sentir, ser y estar en el mundo, eso significa que como personas desconocemos mucho pero también podemos compartir algo y como señalan Oliver y Elboj (2003):

El alumnado puede «enseñar» y en otro momento «aprender» de sus compañeros y compañeras. Sobre la base del diálogo igualitario, en los grupos interactivos el alumnado aprende a ayudarse, a compartir esfuerzos, a explicarse las cosas mutuamente de la manera más efectiva, a animarse, a discutir y a ser solidarios. (p. 99)

Por ello, en congruencia con lo que se ha planteado a lo largo del documento, el diseño metodológico tiene que estar abierto a la diversidad, al diálogo, a la incertidumbre, y considerar que cada persona tiene la potencialidad para enseñar, por ejemplo, sin importar su edad cronológica.

3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención

Según INEGI (2020) en Tequila, Ver., habitan 16,843 habitantes de los cuales el 87.48% son hablantes del náhuatl. Las personas viven con un alto grado de marginación por la escases o deficiencia de servicios básicos y de las condiciones mínimamente necesarias para su desarrollo. De acuerdo con el CONEVAL (2015), el 86.9% de la población se encuentra en situación de pobreza. De tal manera que para ese entonces Tequila se encontraba dentro de los 8 municipios con mayor rezago social en el estado y tenía un índice de marginación muy alto, 1.9.

Por otro lado, Tequila cuenta con 92 escuelas, de las cuales 36 son de nivel preescolar, 39 primarias, 12 secundarias, 4 bachilleratos y una de nivel superior, la Universidad Veracruzana Intercultural (SEFIPLAN, 2020). El índice de deserción para nivel primaria es de 4.6% y el de reprobación es de 3.1%, según el ciclo escolar 2018-2019 (INEGI, 2020). El 79.4% de la población de 6 a 14 años sabe leer y escribir, aunque la tasa de analfabetismo es de 26.1%. En el centro del municipio se encuentra una biblioteca y un espacio cultural, sin embargo dichos espacios están generalmente cerrados y no ofrecen actividades artísticas o culturales.

3.3 Estrategia de intervención

La intervención se realizará en 15 sesiones, cada una de 75 minutos, los días martes y jueves en un horario de 2:45 a 4 pm, del 14 de junio al 26 de julio de 2022 en la casa de cultura ubicada en el centro de Tequila, Ver., (Ver apéndice A) alternados con algunas sesiones al aire libre en algunos espacios de la comunidad. Para dichas sesiones las estrategias tienen como horizonte los postulados de la afectividad ambiental y del enfoque intercultural, como ya se comentó en el marco referencial, lo cual significa que con la lectura de los textos literarios se fomentará que la niñez participante comparta sus pensamientos, sentires y saberes y prácticas bioculturales sobre su mundo, a fin de que se impulse su valoración y conservación y de ellos se obtengan aprendizajes en torno a las relaciones que se tienen sobre la naturaleza y sobre ellos mismos. Las estrategias buscan en la medida de lo posible generar diálogos interculturales para entrelazar literatura de tipo ambiental y las literaturas orales y escritas en lenguas indígenas (y traducidas al español) relacionadas con la madre tierra.

Para el fomento de la lectura de este proyecto se basan en dos caminos de exploración: el cuidado de la infancia y el cuidado de la memoria biocultural que contiene la lengua, las prácticas, saberes y la cosmovisión de los pueblos y que visibiliza nuestra relación con la naturaleza. Respecto a las estrategias para el cuidado de la infancia están dirigidas a promover procesos para que la niñez reconozca y valore sus sentimientos, pensamientos y saberes respecto a su mundo interno y el mundo que le rodea. Sobre las estrategias para el cuidado de la memoria biocultural se hace referencia al reconocimiento y valoración de la lengua, la cosmovisión, las prácticas culturales y los saberes de la comunidad. En las estrategias para el cuidado de nuestra relación con la naturaleza se pone el énfasis en el cultivo del asombro, de la curiosidad y la observación para descubrirla y valorarla.

Ya se ha mencionado anteriormente que la lectura en voz alta y la narración oral favorecen el diálogo y el sentido comunitario, así que por ello para este proyecto se realizará lectura en voz alta por mi parte y se motivará a la narración oral por parte de la niñez participante y otras personas de la comunidad, debido a que la tradición oral es importante para las comunidades indígenas. Por ello, la cartografía lectora (Ver apéndice B) propuesta está aún incompleta, porque se espera que se complemente con los textos locales o de su autoría, de la niñez participante pero, además, a partir de las narraciones orales de algunas personas invitadas que viven en la comunidad. Dichas lecturas se complementarán con actividades lúdicas y sensibles que permitan el placer al escuchar, la comprensión crítica del texto y dé pie a que la niñez exprese de distintas maneras su experiencia de los textos.

Como actividad de cierre para el 9 de agosto de 2022 se pretende realizar una presentación para compartir con la comunidad la experiencia de la niñez durante el taller y algunos trabajos que hayan realizado durante el mismo, en el marco del Día Internacional de los Pueblos Indígenas.

3.4 Metodología de evaluación

Los instrumentos de evaluación que se implementarán se realizarán para tres momentos que durará el taller: I) diagnóstico inicial con la niñez y para sus familiares, II) durante cada sesión, y III) para el cierre del taller, tanto con la niñez y para sus familiares (ver Apéndice H).

Por su parte, el diagnóstico inicial (ver Apéndice C) tiene como objetivo identificar con la niñez sus hábitos lectores, su conocimiento biocultural y, de manera particular, sus sueños, miedos y alegrías a fin de hacer cambios en la estrategia de ser necesario. A lo largo de dos sesiones se utilizarán herramientas participativas para conocer las percepciones y opiniones sobre los temas que se plantearon en la estrategia. En las sesiones se alternarán juegos

cooperativos, para enfatizar los acuerdos de convivencia, un cuestionario, las herramientas participativas, así como la lectura en voz alta de textos. Como parte del diagnóstico se les aplicará también una encuesta a los familiares de la niñez para identificar los hábitos lectores de la niñez (ver Apéndice D).

Por otro lado, para llevar el registro de la evaluación de cada sesión llevaré un diario de campo (ver Apéndice E) y, por su lado, cada niño y niñas tendrá un diario de la experiencia para que ahí plasmen las actividades complementarias a realizar y también para que escriba lo que les dejó la sesión (ver Apéndice F).

Y, finalmente, para la evaluación final del taller se tendrá una sesión de evaluación colectiva con la niñez a partir de herramientas participativas y de la lectura de un libro (ver Apéndice G). Para los familiares se aplicará una entrevista semiestructurada (ver Apéndice H). También se tomará registro fotográfico, de video y audio durante todo el taller.

CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN

4.1 Descripción de actividades y productos

En este apartado se detallan en extenso las actividades que se realizarán. Cada actividad cuenta con su descripción, producto a obtener y el tiempo en el que se espera realizar.

Tabla 1

Actividades y productos

Actividad	Descripción de la actividad	Producto por obtener	Semanas
Elaboración de protocolo.	Se diseñará y desarrollará el protocolo de la intervención con base en los lineamientos solicitados en la clase de Proyecto Integrador I.	Protocolo aprobado.	16
Elaboración de la cartografía lectora.	Se seleccionarán los textos literarios para la intervención.	Cartografía lectora.	8
Delimitación y gestión del grupo.	Se delimitará el problema general, particular y concreto de la intervención.	Aspectos generales y ámbitos de la intervención.	6
Fundamentación de la propuesta.	Se buscarán y seleccionarán las lecturas para elaborar el protocolo de intervención.	Reportes de lectura y mapas conceptuales.	14
Planeación de actividades del proyecto.	Se diseñará la estrategia de promoción de la lectura a partir de la búsqueda y selección de textos para cada una de las quince intervenciones.	Estrategias de promoción de la lectura de la intervención.	8

Diagnóstico e Intervención.	Se implementará el diagnóstico con la niñez y sus familiares y se llevarán a cabo las estrategias de promoción de la lectura con la niñez participante en el taller.	Reportes de resultados y evidencias.	8
Evaluación de la intervención.	Se realizará una evaluación participativa con la niñez participante y unas entrevistas con sus familiares.	Registro y resultados.	2
Análisis de resultados.	Se recopilará la información obtenida en los instrumentos de evaluación y se analizarán con relación a los enfoques y categorías establecidos.	Interpretación de resultados.	6
Redacción del borrador del trabajo recepcional.	Se continuará con el escrito del trabajo recepcional incorporando los resultados y el análisis de la experiencia.	Borrador del trabajo recepcional.	12
Corrección del documento.	Se realizarán las modificaciones correspondientes al borrador del trabajo recepcional.	Trabajo recepcional terminado y aprobado.	4
Diseño y redacción de artículo.	Se buscará en qué revista se publicará para conocer los requerimientos del mismo. Se diseñará y escribirá el texto.	Carta de recepción de artículo.	4
Gestión y presentación de examen recepcional.	Se realizarán los procesos administrativos correspondientes para la presentación del examen recepcional.	Acta de examen.	4

REFERENCIAS

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

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

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

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.

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

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. 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.
- 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.
- Gil Aguilar, Y. (2020). *Aä: Manifiestos sobre la diversidad lingüística*. Ciudad de México: Almadía.
- 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_prese
ntacion_resultados.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enigh/nc/2020/doc/enigh2020_ns_prese
ntacion_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

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>
- 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>

APÉNDICES

Apéndice A. Cartel de invitación al taller



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. Cartografía lectora

Cartografía lectora por sesión, no ordenadas, y por temáticas que son importantes para el proyecto: cuidado de la infancia (color amarillo), cuidado de la memoria biocultural (color azul), cuidado de las relaciones con la naturaleza (color azul).

Sesión	Título
Diagnóstico Sesión 1 y 2	<ul style="list-style-type: none"> • Gray Smith, M. y Flett, J. <i>Mi corazón se llena de alegría</i>. Orca Book Publishers. • Muñoz Ledo, N. <i>Tú y yo</i>. Fondo de Cultura Económica.
1	<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
2	<ul style="list-style-type: none"> • Martínez, C. y Ycaza, R. Pearson. <i>El nacimiento del canto</i>. • Fuentes Silva, A, Alejandro Cruz Atenza, A. y Solis, S. <i>Palabras para nombrar al mundo</i>. La caja de cerillos ediciones. .
3	<ul style="list-style-type: none"> • Colas, G. <i>¿Para qué sirve un niño?</i> • Erlbruch, W. <i>La gran pregunta</i>. Ediciones Tecolote. • Narración oral por parte de algún niño o niña.
4	<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. • Narración oral por parte de algún niño o niña.
5	<ul style="list-style-type: none"> • Watt, M. <i>Ardilla miedosa</i>. Ediciones sm. • Smith, K. <i>Cómo ser un explorador del mundo</i>. Editorial Paidós. • Beyer, M.E. y Massai, F. <i>¿Por qué se esconden?</i> Fondo de Cultura Económica.
6	<ul style="list-style-type: none"> • Roher, M. <i>El señor Lavendel</i> Ediciones el naranjo.
7	<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.
8	<ul style="list-style-type: none"> • Muñoz Ledo, N. y Barrón, E. <i>Bestiario de seres fantásticos mexicanos</i> Fondo de Cultura Económica.

	<ul style="list-style-type: none"> • Narración oral por parte de una persona de la comunidad.
9	<ul style="list-style-type: none"> • Jeffers, O, y Winston, S. <i>Una niña hecha de libros</i>. Fondo de Cultura Económica. • Serra, A. <i>El bosque dentro de mí</i>. Fondo de Cultura Económica.
10	<ul style="list-style-type: none"> • Schkolnik, S. 2019. El Congreso de los sabios tontos en <i>Cuentos Ecológicos</i>. Fondo de Cultura Económica. • Narración oral por parte de una persona de la comunidad.
11	<ul style="list-style-type: none"> • Zoboli, G. y Mulazzani, S. <i>Quisiera tener</i>. Ediciones Tecolote. • Murguía, V. <i>Luciana la pejesapo</i>. Fondo de Cultura Económica.
12	<ul style="list-style-type: none"> • Muñoz Ledo, N. Tú y yo. Fondo de Cultura Económica. • <i>Choko tlen Tlalnantli okitenmik en Tlahtlapowaltin tlen powi itlahkotian</i>. Academia Veracruzana de las Lenguas Indígenas.
13	<ul style="list-style-type: none"> • Domínguez López, I. y Carmona Cárdenas, N. Las travesuras de Ichilizintli y Alegría para el corazón en <i>Cuentos para saborear. Alimentos sagrados mexicanos. Basados en leyendas de los pueblos nahua y wixárika</i>. Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas.
14	<ul style="list-style-type: none"> • Libura, K. y Urrutia, Ma. C. <i>El mundo y sus habitantes según los viejos abuelos</i>. Ediciones Tecolote. • Cocom Pech, J. <i>Muk'ult'an in nool/Secretos del Abuelo</i>. (Lengua maya). • *Narración oral por parte de una persona de la comunidad.
15	<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. • Duhne, M. y Monroy, M. <i>¿Quién pasó por aquí?</i> Fondo de Cultura Económica.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lo que construiremos. Planes para nuestro futuro juntos</i>. Oliver Jeffers. Fondo de Cultura Económica.

Apéndice C. Diagnóstico con la niñez

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?

Mapeo de diagnóstico (parte 2)

Mapeo del territorio de Tequila a partir de preguntas que la niñez responderá a partir de dibujos en el mapa, las cuales 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?

Cuestionario de diagnóstico (parte 3)

Nombre completo: _____

Escribe o dibuja lo siguiente:



Apéndice D. Cuestionario de diagnóstico para familiares

A continuación vas a encontrar una serie de preguntas que me 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 E. Diario de campo

Preguntas guía para el diario de campo de la experiencia.

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 la niñez?	
7. Comentarios e interpretaciones finales:	
8. Evidencia fotográfica más representativa.	

Apéndice F. Diario de la experiencia de la niñez

Preguntas guía para el diario de la experiencia de los niños y las niñas.

Nombre completo:
Fecha:
<ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo me sentí?
<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué es lo que más me gustó de lo que leímos? ¿por qué?
<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué es lo que más me gustó de la sesión? ¿por qué?

Apéndice G. Evaluación de cierre con la niñez

A modo de taller, se utilizarán herramientas participativas para realizar la evaluación de toda la experiencia entre todas y todos y así construir narrativas desde la niñez que a su vez sirvan para presentarlas en la actividad adicional en el marco del día Internacional de los Pueblos Indígenas.

Tema	Preguntas guía	Herramientas
<p>Hábito y motivación lectora</p> <p>Conocer las prácticas lectoras de la niñez después de la experiencia del taller.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendí sobre la práctica de la lectura? • ¿Qué lectura fue mi favorita? ¿por qué? • ¿Descubriste algo de las lecturas? • ¿Leíste otros libros por tu cuenta? ¿por qué? • ¿Le pediste a alguna persona que te contara historias? ¿Por qué? • ¿Para qué crees que sea importante leer y escribir? • ¿En qué idioma (náhuatl o español) preferiste hablar y escribir? ¿Por qué? 	<p>Cuestionario</p>
<p>Conocimientos y prácticas bioculturales</p> <p>Identificar si hay un cambio en la valoración de las prácticas bioculturales que la niñez hace en su territorio y su percepción sobre su relación con la naturaleza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué momentos fueron más significativos? ¿por qué? • ¿Qué historias de las que conociste de tu comunidad te gustaron más? ¿por qué? • ¿Ha cambiado la manera en la que ves a tu comunidad? ¿por qué? • ¿Ha cambiado la manera en la que ves la naturaleza? ¿por qué? 	<p>Línea del tiempo y collage con de dibujos o escritos que se hicieron como actividades complementarias durante el taller*</p>
<p>Infancia</p> <p>Conocer los temas de interés de la infancia para tener una aproximación de su realidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo describirías que es este grupo de niños y niñas? • ¿Cómo crees que fue tu participación en el taller? • ¿Qué me motivó a asistir al taller? • ¿Qué aprendí de mi misma? • ¿He cambiado en algo de mi? • ¿Ha cambiado algo en mi vida? 	<p>Diálogo y texto narrativo.</p>

	<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué me hizo sentir participar en el taller?• ¿He compartido mi experiencia en el taller con alguien más? ¿por qué?• ¿Para qué crees que sirva este taller a los niños y a las niñas?	
Experiencia del taller	<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué cambiarías para mejorar el taller?• ¿Qué podrías hacer tú para que eso suceda?	Diálogo

Apéndice H. Evaluación para familiares

Entrevista semiestructurada para familiares de los niños y las niñas.

Fecha y hora:	
Nombre de la persona entrevistada:	Parentesco:
Familiar del niño o niña:	
1. ¿Ha notado algún cambio en el comportamiento del niño (o niña)?	
2. ¿Y eso cómo le hace sentir?	
3. ¿Ha hecho algo para motivar ese cambio de comportamiento?	
4. ¿Qué es lo que le pareció más importante del taller?	