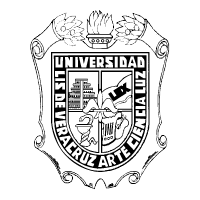
**Generación 2010-2012 Octubre 2011.**

Presenta: Gialuanna Ayora Vázquez Directora: Dra. Yolanda Jiménez Naranjo

Generación 2010-2012 Octubre 2011.



***Prácticas de crianza purhépecha.***

***Base para la deconstrucción y reconstrucción de una propuesta de promoción de la lectura para la niñez temprana.***

***Avance de investigación.***

Tesis de maestría en investigación educativa. Línea de Educación Intercultural

**Tesis:**

Prácticas de crianza Purhépecha.

Base para la deconstrucción y reconstrucción de una propuesta intercultural de promoción de la lectura para la niñez temprana.

Avance de investigación.

Presenta: Gialuanna Ayora Vázquez.

Directora: Dra. Yolanda Jiménez Naranjo.

Agosto 2011.

**Índice**

**Introducción**

[1 Capítulo I. El problema de investigación. 7](#_Toc306046699)

[1.1 Preguntas de investigación. 10](#_Toc306046700)

[1.1.1 Pregunta general. 10](#_Toc306046701)

[1.1.2 Preguntas específicas. 10](#_Toc306046702)

[2 Capítulo II. Marco Metodológico. 11](#_Toc306046703)

[2.1 Enfoque metodológico. 11](#_Toc306046704)

[2.2 Descripción y justificación de la estrategia metodológica. 13](#_Toc306046705)

[2.2.1 Métodos y técnicas para la construcción de datos 13](#_Toc306046706)

[2.2.2 Técnicas principales. 15](#_Toc306046707)

[2.2.3 Colaboradores iniciales del estudio. 17](#_Toc306046708)

[2.2.4 Procedimiento para el análisis de datos 21](#_Toc306046709)

[3 Capítulo III. Marco contextual. 22](#_Toc306046710)

[3.1 Santa Fe de la Laguna. 22](#_Toc306046711)

[3.2 “El proyecto”. 22](#_Toc306046712)

[3.3 Los talleres de lectura de literatura infantil 23](#_Toc306046713)

[4 Marco Teórico-epistemológico. 26](#_Toc306046714)

[4.1 Antecedentes. 26](#_Toc306046715)

[4.2 Los estudios de-coloniales. 26](#_Toc306046716)

[4.3 Pedagogía y educación intercultural. 28](#_Toc306046717)

[4.4 Educación Intercultural. 33](#_Toc306046718)

[4.5 Antropología de la niñez. 33](#_Toc306046719)

[4.6 Nuevos estudios de literacidad. 35](#_Toc306046720)

[4.7 La promoción de la lectura y la educación intercultural. 36](#_Toc306046721)

[5 Capítulo V. Análisis de datos. 38](#_Toc306046722)

[5.1 Las prácticas de crianza purhépechas en Santa Fe de la Laguna. 40](#_Toc306046723)

[5.2 El reflejo de la crianza en la escuela 43](#_Toc306046724)

[5.3 El proyecto y su influencia en la crianza 43](#_Toc306046725)

[5.4 Los talleres de lectura y la niñez temprana de Santa Fe de Laguna. 43](#_Toc306046726)

[5.5 Pre-sistema de categorización y categorías emergentes. 43](#_Toc306046727)

[5.5.1 Género. 43](#_Toc306046728)

[6 Capítulo VI. Base para la deconstrucción y reconstrucción de una metodología de promoción de la lectura para la niñez temprana. Conclusiones. 48](#_Toc306046729)

[7 Referencias Bibliográficas 49](#_Toc306046730)

[7.1 Recursos requeridos. 54](#_Toc306046731)

**Anexos**

**Introducción**

La presente investigación tiene como objetivo un ejercicio deconstructivo de una metodología de talleres de lectura de literatura infantil, dirigida a la niñez temprana[[1]](#footnote-2). Metodología creada e implementada en zona urbana y adaptada para implementarse en la población indígena Santa Fe de la Laguna, en el estado de Michoacán.

A partir de un estudio etnográfico exploro las prácticas de crianza de la población. Del contraste y análisis permanente de estos datos empíricos con la teoría, construiré una base teórico-epistemológica, que me permitirá posteriormente, la reconstrucción situada de dicha metodología.

Para la discusión teórico-epistemológica, he partido de la aceptación del papel colonizador que históricamente han tenido las prácticas hegemónicas de literacidad, en México. Sobre todo entre la población indígena. Por ello he centrado mi interés en un ejercicio que permita desentrañar lo visible, para poder descubrir lo no visible de estos procesos formativos con una intencionalidad, además de reflexiva, crítica y política. De esta manera me comprometo con una práctica educativa más consciente y radical. Retomo la postura epistemológica de la *ecología de saberes*, propuesta desde la sociología por Boaventura De Souza Santos (2006), que da cuenta de una visión crítica y emancipadora en contra de la construcción de conocimiento desde parámetros únicamente occidentalizados. Propone considerar otros saberes y su construcción desde la realidad específica donde está inmerso nuestro objeto de estudio. Nos previene en poner atención sobre aquellos elementos que consciente o inconscientemente se han dejado fuera tradicionalmente, es decir, aquellos elementos *ausentes* en el campo disciplinar en el que desarrollamos nuestra práctica y en aquellos elementos que surgen desde los datos empíricos y que *emergen* por el momento histórico, social y cultural de la situación estudiada.

Desde esta base y, a partir del contacto con los datos empíricos en el proceso del trabajo de campo, construyo las categorías teóricas y analíticas. Así, lo que presento en este documento como marco teórico, son elementos iniciales que guían mis reflexiones para acercarme al objeto de estudio, pero será en ese ir y venir de lo empírico a lo teórico, que construiré de manera más precisa mi aparato conceptual y categorías teóricas, para situar el objeto de estudio y problematizarlo. Este procedimiento constructivista, cercano a la teoría fundamentada, me permite una constante atención en la construcción de conocimiento desde los dos niveles de análisis el *emic* y el *etic* (Dietz,1999, p.57).

En el capítulo inicial expongo el problema de investigación y las preguntas que me guiaron en su planteamiento y que me siguen guiando durante el trabajo de campo. Posteriormente, en el segundo capítulo, explico el proceso metodológico de investigación justificando el uso de la etnografía como un enfoque y postura epistemológica más que como una herramienta de investigación. En el tercer capítulo, doy un panorama contextual del lugar donde realizo mi práctica de campo; de la organización comunitaria que alberga los talleres de lectura y que es el lugar de dónde he partido para esta investigación. En el capítulo cuatro, hago un recuento a manera de antecedentes, de lo que se ha investigado sobre este vínculo crianza y literacidad. También, defino mi postura epistemológica y pedagógica, y expongo los 3 ejes teóricos que hasta el momento me han permitido reflexionar y contrastar durante el trabajo de campo. En el capítulo cinco, analizo los datos empíricos explicando la amalgama entre el cuerpo teórico del trabajo y los datos recogidos.

Por último, en el capítulo seis, a manera de conclusiones, realizo la discusión que me parece es la base para poder reconstruir la metodología a la luz de lo estudiado.

# Capítulo I. El problema de investigación.

Las inquietudes que dieron origen a esta investigación, surgieron de la experiencia de más de trece años de trabajo como coordinadora de talleres de lectura dirigidos a niños de 0 a 6 años y sus familias, dentro de una organización no gubernamental dedicada a la promoción de la lectura desde 1993. Esta organización se llama Bunko Papalote A.C.[[2]](#footnote-3) A raíz de esta experiencia aplicada en zona urbana, surge el interés de otras organizaciones de la sociedad civil[[3]](#footnote-4), de implementar la metodología de estos talleres en zonas marginadas del país. Quienes creamos la metodología para estos talleres de lectura, estamos claras que no nos interesa que se replique como *el* modelo a seguir. Sin embargo, situar la propuesta en 50 organizaciones comunitarias localizadas en diferentes zonas de la república mexicana, no ha sido una tarea fácil, pero intentarlo sin una reflexión teórico-epistemológica más profunda creo que podría ser infructuoso.

De las 50 organizaciones comunitarias autogestivas involucradas en esta labor, 5 fueron participantes de un inicial proyecto piloto al que llamamos *Leer para transformar[[4]](#footnote-5)*, dos de ellas en comunidades indígenas, una de las cuales se localiza en el poblado de Santa fe de la Laguna, en el estado de Michoacán, la cual será parte de esta investigación.

La problemática central es pedagógica: ¿Cómo construir una propuesta de formación para la primera infancia, basada en la socialización de los libros y la lectura con comunidades indígenas, cuando históricamente, en México, las prácticas de lectura y escritura, han representado una actitud colonizadora, etnocéntrica y eurocéntrica? ¿Cómo, si esta actitud ha negado las diferencias de ideas, significados, creencias, valores y por lo mismo de prácticas culturales propias?

La pedagogía por sí misma no puede reflexionar sobre esta problemática educativa si no toma en cuenta la complejidad del objeto de estudio, es decir, todos aquellos elementos que lo componen y que pertenecen a diversos campos disciplinarios, así como las dimensiones sociales y culturales en las que están inmersos. La imposibilidad de abarcar todas las aristas de mi objeto de estudio me obliga a ser creativa al realizar un recorte de esta realidad, intentando no dejar fuera los elementos que considero más importantes, por ello no he podido dejar de insistir en una visión interdisciplinaria.

Los principales fundamentos de la metodología de talleres de lectura dirigidos a los más pequeños, están enfocados en la familiarización de los libros y la lectura a través del vínculo afectivo con sus padres, de una relación respetuosa y gozosa con los otros, así como una participación atenta de su mundo a partir de ejercitar una lectura del mismo desde una voz más en el taller: *el libro de literatura,* el cual propone un lenguaje rítmico, sonoro, rico en imágenes e ideas; ampliando las posibilidades de construcción de significados y una lectura atenta de los otros a partir de las propuestas para relacionarse con ellos. Aún cuando lo anterior me mantiene clara de los beneficios formativos de los talleres de lectura, no sostengo una postura ingenua, comprendo que existen muchas formas de promover la lectura: diversas visiones dentro de la literatura, una postura más o menos ética y *cultural[[5]](#footnote-6)* de los autores (escritores e ilustradores) y formas de promoverla: más o menos cercanas a la visión hegemónica.

Al decir que la problemática es pedagógica, me refiero a que al construir una propuesta de talleres para promover la lectura, es necesario tomar en cuenta diversos elementos del proceso educativo que serán entre otros, materia de deconstrucción en esta investigación: la estructura del taller en cuanto a tiempos, espacios y actividades; el sustento teórico al que hemos llamado fundamentos filosóficos, pedagógicos y literarios; el tipo de libros de literatura infantil que utilizamos; el ambiente del taller en el sentido físico (de infraestructura) pero sobre todo en el sentido social, qué tipo de relaciones interpersonales propiciamos y para qué las propiciamos, a quién va dirigido explícita e implícitamente lo que hacemos y la forma en que lo hacemos.

El fomento[[6]](#footnote-7) de la lectura en México, ha sido generado y difundido a través de prácticas que por decreto, como parte de programas gubernamentales, se han propuesto para ayudar a resolver los *grandes* problemas educativos y sociales que aquejan a nuestro país, principalmente, el rezago educativo y la deserción escolar. Esta visión no ha sido exclusiva del estado, la influencia de las ideas y propuestas desde la educación formal o escolar, permean las de educación no formal y comunitaria. Con buenas intenciones, organizaciones de la sociedad civil promovemos, consciente o inconscientemente, principalmente programas compensatorios para *atender* a la población marginada, asumiéndolos como neutros, políticamente hablando, por ello, valiosos y hasta necesarios. Al final del esfuerzo, pocos resultados permanentes, casi nada de apropiación comunitaria de los procesos formativos y experiencias educativas aisladas o desintegradas.

Las formas responden al fondo. Creemos que los acercamientos educativos construidos desde posturas ambivalentes, sesgadas o desestructuradas teórica, epistemológica y metodológicamente, nos impiden ver las contradicciones entre discurso y realidad.

Las comunidades indígenas no son las únicas que viven propuestas educativas de promoción de la lectura descontextualizadas, problemática parecida se presenta en medios urbanos y suburbanos, en los que la presencia de libros y la cantidad que se lea de ellos, se plantea como *la* solución. Sin embargo, la población indígena, por su situación de pobreza y marginación, y su distancia cultural del *centro* donde se generan las propuestas, ha sido la más violentada desde esta visión.

## Preguntas de investigación.

### Pregunta general.

¿Cómo, los procesos de crianza en la niñez temprana de la comunidad purhépecha Santa Fe de la Laguna, nos permiten reconstruir y situar desde una perspectiva intercultural, una propuesta vigente de promoción de la lectura?

### Preguntas específicas.

1. ¿Cuáles son las principales **prácticas de crianza purépechas** para la niñez temprana, que se mantienen en la comunidad de Santa fe de la Laguna, Michoacán, que se relacionan con las prácticas de literacidad de la comunidad?
2. ¿Cuáles son los **significados** que los participantes (madres, padres, niños profesoras/es de preescolar y facilitadoras de talleres) otorgan a las prácticas de crianza relacionadas con la literacidad en su comunidad?
3. ¿**Cómo experimentan** los participantes, los papás, mamás, los niños y las coordinadoras, las **prácticas de socialización** de la lectura en los talleres de lectura de literatura en la organización comunitaria Niños de Santa Fe A.C.?
4. ¿Cuál es **la relación** entre las prácticas de crianza observadas y las prácticas de literacidad dirigidas a la niñez temprana en los talleres de lectura de literatura en la organización comunitaria Niños de Santa Fe A.C.?

# Capítulo II. Marco Metodológico.

## Enfoque metodológico.

Mi interés en el campo de la promoción de la lectura ha sido comprender cómo ocurren los procesos cognitivos y de socialización de los bebés en relación al contacto y uso de los libros y la lectura en grupo, que propongo en los talleres. Mi papel de observador participante en este proceso, me ha permitido interpretar desde la teoría del desarrollo infantil, y la psicología sociocultural, las ventajas del vínculo afectivo del bebé con sus padres, las etapas de apropiación de la convencionalidad del uso del libro, las ventajas de la socialización a partir de la lectura para el descubrimiento de sí mismo y del *otro* social, y la riqueza del grupo en la construcción de significados y sentidos sobre el cómo, para qué y qué leer en búsqueda de sentar las bases de un pensamiento reflexivo. La observación participante y el uso de diarios de campo para su análisis, basados en una variante del método clínico[[7]](#footnote-8), y el contraste de esto con la teoría psicosocial han sido la base de mi práctica.

En los últimos años, en Bunko Papalote A.C., a raíz de tratar de entender por qué nuestro discurso y práctica podía ser tan distante de las construcciones que elaboran los padres sobre la importancia y la finalidad de la lectura y los libros en la formación de sus hijos, entre otros temas sociales clave, nos topamos con un vacío que parecía únicamente teórico. Después de discutir temas teóricos medulares y de la metodología de trabajo en los talleres de la asociación civil desde nociones interculturales (Jiménez Orozco, Aída, 2009) El supuesto se volvió más complejo, no sólo había diversidad de significados entre padres y el discurso de Bunko Papalote A.C, sino entre las coordinadoras de talleres, generadoras del discurso. Dejó de ser un problema teórico para convertirse en epistemológico: ¿Desde dónde estamos construyendo conocimiento sobre los procesos educativos y culturales de nuestra práctica? ¿Con qué noción de cultura y de sujeto, construimos prácticas y las valoramos? ¿Por qué parecen desvinculados nuestro discurso y el resultado de nuestra práctica?

Desde esta base es que se inicia el proceso de construcción y problematización del problema de estudio del presente trabajo. Lo que Intentaré en este apartado es plantear como dice Velasco y Díaz de Rada (1997) mi *marco de intenciones*, desde lo metodológico.

Aun cuando en mis planteamientos he defendida una visión cualitativa de construir conocimiento, entendí que hay por lo menos dos formas de construir la realidad científica desde este enfoque, que se vuelve congruente o no, a partir de clarificar nuestra postura epistemológica. Al polarizarlas se pueden considerar como diría Ruíz Olabuenaga (1989) dos familias que se disputan la ortodoxia, una, en la que se inscribe mi práctica anterior y la otra en la que me interesa inscribir esta investigación:

[…una, la de] la sociología y la etnometodología [que] reservan para el investigador propiamente dicho, la capacidad de una interpretación más completa y genuina […que] examine a los individuos y los grupos desde fuera, enfocando las minucias de la vida cotidiana, las trivialidades que definen mucho de la cualidad y el ambiente del mundo social […]” la otra, desde la etnografía y la antropología que “[…] mantienen que el auténtico significado de los actos es conocido, privilegiada y primariamente, por los actores [...] para captar la realidad tal como la ven, la viven y la construyen los propios individuos. (Ruiz Olabuenaga,1989, p.24)

Comprender lo cualitativo desde esta última intencionalidad pone en el centro del interés científico la construcción de significados y conceptos por parte de los sujetos de estudio y no del investigador. Para ello se requiere de una vinculación mayor con el sujeto de estudio, formar parte de sus procesos de construcción reconstruyéndolos desde su origen, es decir, desde su propia voz. Esta forma de acercamiento para comprender, implica cuestionarse sobre las ideas, conceptos y cómo son construidos. Poner en el análisis el significado subjetivo. Implica también, considerar el objeto de estudio un *fenómeno social*, es decir, aquello que se manifiesta a otros y que por su carácter social tiene un significado cultural.

Por otra parte, desde la visión cualitativa antropológica, el papel del sujeto es considerado un ser activo que interpreta su mundo a partir de los supuestos políticos, económicos, morales, etc., que ha construido a partir de su experiencia en el mundo en el cual actúa cotidianamente. No se puede aprehender el mundo particular de cada sujeto o de un grupo específico. Para poder acercarse a comprenderlo se requiere de conocer cómo el sujeto lo interpreta, de ahí que se requiera del lenguaje, de *la voz*, que explica sus acciones y permite descubrir motivaciones, intenciones, significaciones y contradicciones.

Un planteamiento que completa esta postura en contra posición a la del investigador como eje central de la interpretación, y que tiene que ver con entender el por qué de dar la voz, es la distinción que hace Garfinkel (Ruiz Olabuenaga, 1989) señalando la riqueza del doble conocimiento. No sólo se trata de entender que cada uno de los seres humanos construimos realidades diferentes, sino la dicotomía que existe entre el sentido común y el científico. Con este planteamiento Garfinkel, propone hacer evidente los supuestos al momento de hacer investigación: pues en el campo de investigación y en contacto con los sujetos, la visión de la realidad del otro, cuestiona las reglas y a quienes las ponen; las expectativas y las formas de construcción del conocimiento, tanto del sentido común, como del científico.

A partir de las reflexiones anteriores pensamos que los procesos de intervención educativa basados en esta última visión cualitativa, tienen necesariamente que diseñarse, planearse e implementarse en el mismo sentido inductivo en el que se investigan: desde el contexto y las condiciones de significación de los sujetos que participan en él. Debido a esta lógica es que cobra sentido estudiar y enriquecer los saberes desde casos concretos y desde situaciones particulares. La concreción y particularidad de estos casos concretos no niega sino por el contrario obliga, a tomar en cuenta lo histórico, lo social y las circunstancias cambiantes para validar sus conclusiones.

La investigación educativa debería ayudar a una práctica congruente, aunque no creo que todas las aportaciones pedagógicas necesariamente deban derivar en intervención. Para aportar a una práctica congruente, debemos tomar en cuenta que una vez planteado un problema, es necesario un proceso de *deconstrucción* que cuestione desde el paradigma elegido, las implicaciones conceptuales del discurso cotidiano y del científico que permean tanto la postura política como las prácticas de los sujetos implicados y de quien investiga, dando lugar a un proceso más profundo de problematización, reflexión y clarificación por parte de todos los involucrados en él.

## Descripción y justificación de la estrategia metodológica.

### Métodos y técnicas para la construcción de datos

Método**.**

*Estudio etnográfico.* A partir de las reflexiones anteriores, elijo trabajar desde la lógica de la investigación etnográfica. Lo hago justamente por lo que implica: una forma de acercamiento al objeto de estudio, más que un conjunto de técnicas específicas.

La lógica etnográfica exige de entrada claridad acerca de las no certezas del investigador, exige *creatividad metodológica* (Velasco y Díaz de Rada, 1997) a partir del uso relacional de los referentes teóricos que el contacto empírico provoca. “[…] sólo el bagaje de intenciones e inquietudes del etnógrafo puede hacer que sus acciones, sus objetos y sus modos de transformar la información acaben componiendo una etnografía” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p.11)

La observación y la entrevista son inherentes a la etnografía. Ambas son procedimientos que la etnografía usa todo el tiempo tanto para la obtención de datos, como para el análisis y la validación de los mismos. La puesta en marcha de ambos procedimientos: *la observación participante* y *la entrevista a profundidad*, se lleva a cabo en la fase que conocemos como *trabajo de campo*.Así en su práctica y finalidad,llevala clave de su congruencia con respecto a la *neutralización etnocéntrica* y el uso de la lógica inductiva. *(*Velasco y Díaz de Rada,1997)

El acercamiento en el trabajo de campo es no determinado, ni controlado. Permite abrirse a la situación específica:

(…) la situación como tal, es en todo caso el precepto que admite variables múltiples, casi siempre obligadas por las características de los grupos humanos –no siempre ni necesariamente *comunidades*- con quienes se convive. Por tanto, es fácil reconocer que las formas de llevarlo a cabo no son estrictamente las mismas cuando se trata de estudiar una sociedad primitiva que cuando se trata de analizar un grupo de vecinos de un barrio de una gran ciudad, una pandilla de adolescentes o una escuela rural. (Velasco y Díaz de Rada , 1997, p.20)

También, permite una forma de involucrar a las personas, formando el investigador parte y no, de lo estudiado:

El trabajo de campo asume que el hombre es el mejor instrumento para estudiar los grupos humanos, o expresado menos retóricamente: la mejor estrategia para el análisis de los grupos humanos es establecer y operacionalizar relaciones sociales con las personas que los integran. (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p.24)

Las principales exigencias del proceso etnográfico reafirman la elección del método de esta investigación, a favor del interés epistemológico inicial:

* ***El desplazamiento*:** “El estudio de cualquier grupo o sociedad humana por medio de un trabajo de campo exige un desplazamiento, en todo caso moral y casi siempre también físico, aun cuando se trate de estudiar grupos en la misma sociedad de pertenencia del investigador.” (Velasco y Díaz de Rada,1997, p.28). La intención es sensibilizarse hacia aquellos rasgos de la vida de los otros que no nos son comunes, a formas de vida que pueden ser diferentes pero que también pueden parecernos comunes pero que se vuelven nuestro objeto de estudio y que es necesario verlos de forma más amplia y compleja.
* ***El sentido de la diferencia,***“[…] tiene que ser un supuesto cuando se estudia la propia sociedad de procedencia y la sociedad objeto de estudio, y aún más cuando se toma por objeto el propio medio en el que el investigador convive […] sobre todo con el *extrañamiento* adoptado como actitud”. (Velasco y Díaz de Rada, 1997, pp.28-29). El cuestionamiento y el ejercicio de crear distancia de lo que es para nosotros “normal”, así como proponernos a mirar desde otros ángulos lo mismo, permite crear un sentido de la diferencia.
* ***Su carácter de aproximación*,** de no generalización, de proceso inconcluso que tiene como investigación. Pero que justo en ello reside su cualidad ya que permite la profundización para la reflexión y la actuación congruente.

El método etnográfico tiene la finalidad de crear conocimiento a través de la construcción de un texto comprensivo. Un escrito que refleje el análisis riguroso de la realidad educativa. Para entender los ejes ordenadores de este escrito retomo los 3 niveles epistemológicos de los que habla Bertely (2000) en la construcción del mismo, que aun cuando los enmarca en el trabajo de la etnografía escolar, son aplicables a cualquier etnografía educativa: a) la acción social significativa expresada en el contexto de la vida cotidiana; b) el entramado histórico y cultural dentro del cual adquiere sentido dicha acción y, c) el modo en el que se construye el discurso hegemónico y se distribuye el poder simbólico.

### Técnicas principales.

* Observación participante
* Entrevista etnográfica
* Grupos de discusión o grupos focales.

***Observación participante****.* Su especificidad es básica para mi trabajo: flexible, abierta, centrada sobre todo en las personas, en la dinámica del grupo y la organización del centro comunitario y en las actividades generales de la comunidad. Es la mejor manera de conocer el contexto, a los agentes y ampliar los de la investigación:

[…] exige la presencia en escena del observador, pero de tal modo que éste no perturbe su desarrollo, es decir, como si no sólo por el hábito de la presencia del investigador, sino por las relaciones sociales establecidas, la escena contará con un nuevo papel, accesorio a la propia acción, pero incrustado en ella *naturalmente* (Velasco y Díaz de Rada,1997, p.24)

Esta forma de participar implica llevar a cabo un proceso de integración, aprendiendo para poder formar parte, pero a la vez poder mantenerse fuera. Para esta investigación realizamos observación participante en sus dos modalidades, activa y pasiva en diferentes ámbitos de la comunidad:

1. Acompañante activa de la facilitadora de talleres de lectura del Centro Comunitario niños de Santa Fe A.C.,
2. Participante activa en eventos comunitarios de Santa Fe de la Laguna durante mi estancia, principalmente las fiestas religiosas importantes, y los espacios públicos como la plaza, el atrio del templo y las ferias comerciales.
3. Participante pasiva en los hogares para la observación de los bebés y su seguimiento, durante todo el tiempo de estancia en la comunidad, este tipo de observación se realiza en el ambiente familiar, en horarios diferentes (mañana y tarde) acordados con la mamá del bebé, se continúa en los espacios donde bebé y mamá tengan que estar durante las horas de observación.

**Entrevistaen profundidad** con la visión de ser una técnica de:

[…] intercambio entre iguales, no intercambio formal de preguntas y respuestas. Y que tiene que ver con la observación participante y el *rapport,* […] para explorar lo *no-observable*, para verificar lo observado, es decir, para ver las tensiones entre lo que la gente hace y lo que dice que hace y en general para profundizar en el pensamiento *emic,* de los sujetos (Jiménez Naranjo, 2010)

La intención es hacer un ejercicio receptivo principalmente con fines comprensivos, centrándome en los rasgos que propone Kvale (1996): conversación, narrativa, lenguaje, contexto e interrelación. La intención es recuperar de los agentes la narrativa acerca de su propia vivencia y práctica de crianza, dando sentido a lo que sienten y piensan sobre ello. En algunos casos, por el tema tratado (crianza) la entrevista puede derivar en una narrativa biográfica lo cual amplía las posibilidades del diálogo comprensivo (Bolívar, 2002).

Nos interesa en la entrevista recuperar del lenguaje de nuestros interlocutores, la expresión de palabras que no necesariamente remitan a conceptos y significados compartidos, los cuales se muestran como posibilidades de descubrimiento de cosmovisiones. El contexto como una red compleja de relaciones en las que cada elemento analizado está inmerso, tiene un lugar determinado, para ese sujeto en particular, en su entorno particular. Y no perder de vista en la interrelación, la forma específica de construir la relación investigador-investigado. Entendiendo como dice Kvale (1996) que *inter-view* (En español: entre-vista) significa entre miradas (del mundo).

Los agentes que por el momento nos parecen indispensables son las facilitadoras de talleres, pues son mujeres nativas de la comunidad; las señoras participantes en el comité de la organización comunitaria; los niños del taller de lectura; las familias de los bebés observados como estudio de caso y alguna mujer mayor, informante clave para la comunidad.

**Grupos focales**. Utilizaremos esta técnica como:

Una discusión informal pero también estructurada, en la cual un pequeño grupo, (usualmente de 6 a 12 personas) de entrevistados, bajo la guía del moderador, habla acerca de temas de especial importancia para el investigador. Los participantes son seleccionados de una población en específico cuyas opiniones e ideas son relevantes para el investigador (Balcázar, 2005, p.18)

Con esta técnica reuniremos a las facilitadoras y coordinadoras del centro comunitario. Estas reuniones surgieron de la iniciativa de la gerente y la coordinadora de programas de la Organización Comunitaria pero al formar parte de ellas propuse su colaboración para abordar en cada sesión un tema relacionado con mi investigación. Todos estuvieron de acuerdo.

Con este mismo método se pretende reunir a los representantes de organizaciones no gubernamentales dedicadas a la promoción de la lectura en la zona, Sin embargo no hemos podido contactarlas, queda pendiente.

### Colaboradores iniciales del estudio.

El muestreo inicial en el primer acercamiento a campo (Noviembre de 2010), fue un muestreo intencional, es decir, se eligieron personas que tienen una relación significativa y activa con el programa *Leer para transformar*:

1. **Marielena Calvillo**. Psicóloga, Asesora Nacional del programa Leer para transformar del Fondo para Niños de México. Encargada de dar seguimiento a las actividades de las Organizaciones comunitarias en los 7 estados de la república mexicana, y con quien trata directamente Bunko Papalote A.C. para cualquier decisión, del programa *Leer para transformar*. Reside en la ciudad de México.
2. **Angélica Rincón Valdéz**, *Gerente* de la Organización Comunitaria Niños de Santa Fé de la laguna A.C. Quien coordina junto con el comité de madres de familia, el centro comunitario, ella y las 25 señoras que lo conforman son la máxima autoridad.
3. **Alejandra Ibañez Arreigue**, psicóloga. Participante, en agosto de 2008 del taller de formación en la metodología de talleres de lectura de Bunko Papalote A.C. Coordina los programas que ofrece el centro comunitario. Los horarios de talleres y el reclutamiento de facilitadoras.

En esa primera visita conocí a a tres facilitadoras que me parecieron clave como informantes y colaboradoras para mi trabajo:

1. **Guadalupe Luciano Luciano.** Bilingüe (purhépecha- español) Facilitadora de los talleres de nutrición, madre de familia de la comunidad y personal administrativo.
2. **Isidra López Lucas.** Bilingüe (purhépecha-español) Facilitadora de los talleres *padrinos*, madre de familia de la comunidad y personal administrativo.
3. **Karen Jaquelín Tzintzun Gaspar.** Joven de 17 años. Bilingüe (purhépecha-español) Coordinadora de los talleres de lectura de literatura infantil con la metodología de Bunko Papalote A.C., en la organización comunitaria.

Para la segunda visita a campo, de septiembre a octubre de 2011, la selección de colaboradores se realiza a manera de “bola de nieve”: es decir a partir del primer contacto, mis informantes me recomiendan a otras personas y estas me recomiendan a otras. Son personas que han estado dispuestas a colaborar, que identifican y reconocen como positivo el trabajo del *proyecto*, y otras que están relacionadas con la que he llamado mi familia adoptiva. A continuación muestro las tablas de los colaboradores con los que estoy trabajando, no serán los únicos, seguiré a partir del contacto con las personas conociendo e integrando colaboradores. Se decidirá cerrar la selección de la muestra por saturación. En las siguientes tablas provisionales, se muestra una clasificación inicial, realizada con base en los espacios en los que he decidido investigar. En los casos en que los nombres de las personas aparecen en más de una tabla, se trata de colaboradores que tienen hijos pequeños y que además de observarlos en alguno de los lugares elegidos, asisto a su casa a observar a su bebé. Como por ejemplo, la hija casada de Doña Alejandra (la mamá de mi familia adoptiva) ella vive con su esposo pero al conocerla en casa de su mamá, le pregunté si podía ir a observar a su bebé a su casa. En su casa la dinámica cambia y puedo observar más la relación madre-hijo y la de los otros miembros de esa familia.

En mi diario de campo doy cuenta de los demás espacios de la vida cotidiana que también he tomado en cuenta como son las fiestas, la plaza, el atrio del templo, etc. En la Tabla 1, llamo *familia adoptiva* a la familia con la que viví durante el mes de septiembre.

En octubre realizo estancia de estudios en el Colegio de Michoacán por lo que mi hospedaje está en esta ciudad y me traslado a mitad de la semana a Santa Fe de la Laguna.

**Tabla No.1. Colaboradores de mi familia adoptiva.**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | | | |
| **Familia adoptiva** | | | | |
| **Nombre** | **edad** | **Espacio social** | **Relación con otros informantes** | **Observaciones** |
| Alejandra López García | 59 años | Familia adoptiva | Mamá de la familia adoptiva. | Ama de casa. En la época en que los hijos estaban chicos fue artesana y cultivaba la tierra. |
| Antonio López Lucas | 64 años | Familia adoptiva | Padre de la familia adoptiva | Comerciante y Juez segundo de tenencia (autoridad comunitaria) |
| Guadalupe López Lucas | 39 años | Familia adoptiva | Hija mayor de la familia adoptiva. Tiene su propia familia y su propia casa. Esposo y tres hijos de 1, 7 y 16 años: Niño, Edson y Juan Carlos Calderón López. | Trabaja en la costura de mandiles, y en el hogar. |
| Isidra López Lucas  (*Tola*) | 38 años | Organización comunitaria y familia adoptiva | Facilitadora de la Organización comunitaria donde se implementan los talleres de lectura. 2ª hija de Doña Alejandra Lucas y Don Antonio López. Soltera. | Es la persona que me invitó a hospedarme en su casa. |
| Raquel López Lucas | 25 años | Familia adoptiva | 3ª hija de Doña Alejandra y don Antonio. Soltera | Hermana que estudió una carrera técnica y trabaja en Morelia. |
| Mayra López Lucas | 22 años | Familia adoptiva | Hija de la familia adoptiva 4ª hija, casada 1 hijo de 2 años Joshua. Espera otro hijo. | Se dedica al hogar y viaja con su esposo a la venta de loza. |
| Diosana López Lucas | 19 años | Organización comunitaria y parte de la familia adoptiva | Facilitadora del taller “Actívate” de la organización comunitaria. 5ª hija de la familia adoptiva. | Trabaja con el papá en sustitución de los hijos varones que están en E.U. |
| Alejandra López Lucas (*pichita*) | 18 años | Familia adoptiva | Hija menor de la familia adoptiva. Soltera. | Estudia la preparatoria en la Escuela intercultural. |
| Joshua | 2 años | Familia adoptiva | Hijo de Mayra. | Bebé. Lactante. Ya camina. |
| Niño Calderón López | 1 año | Familia adoptiva | Hijo de Guadalupe | Bebé. Lactante. No camina. |
| Edson | 7 años | Familia adoptiva | Hijo de Guadalupe | Escolar. |
| Juan Carlos | 16 años | Familia adoptiva | Hijo de Guadalupe | No estudia. Trabajos eventuales. |

**Tabla 2. Escuelas preescolares.**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Escuelas preescolares** | | | | | |
| **Nombre de la escuela** | **Ubicación** | **Grupo** | **Persona y cargo** | **Número de niños** | **Observaciones** |
| Jardín de niños anexo a la primaria, dependiente del Jardín de niños Rosario Castellanos | Barrio de San Pedro II (Santa Fe Chiquito) | Preescolar integrado | María Noemi Cornelio Carrillo (De San Jerónimo)  Patricia campos (De Janitzio)  Profesoras | 34 | En las ocasiones que he ido a observar asisten menos de 20 niños. |
| Jardín de niños Rosario Castellanos | Barrio de San Pedro I | Primero de preescolar | Herlinda ¿?  Profesora | 8 niños | En las ocasiones que he ido a observar asisten entre 4 y 8 niños. |
| Jardín de niños Rosario castellanos | Barrio de San Pedro I | Primero de  Preescolar | Eduardo Alumno. | 3 años. | Es un niño bilingüe, el único que me hizo plática y que tiene un gusto especial por los libros de literatura infantil. |

**Tabla 3. Grupos de discusión.**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Grupos de discusión** | | | |
| **Grupo 1 (tardes) Temas: Desarrollo Humano y crianza** | | | |
| **Nombre** | **Edad y Lugar de origen** | **Programa y horarios** | **Observaciones** |
| Carmen Alcántara Flores | Santa Fe de la Laguna | *Relación padrino.*  Lunes a Martes de 10:00 a 13:00 y de 15:00 a 17:00 hrs. | Es una madre de la comunidad. |
| Gaby Alejandre Santana | Santa fe de la Laguna | *Tutorías.*  Lunes, Martes y miércoles de 16:00 a 18:00 hrs. | Cursa la preparatoria es adolescente y vive en la comunidad. |
| Guadalupe | Santa fe de la Laguna | *Actívate.*  De 16:00 a 18:00 hrs. Martes, miércoles y jueves. | Cursa la preparatoria es adolescente y vive en la comunidad. |
| María Ofelia | Santa Fe de la Laguna | *Bunkos.* De 16:00 a 18:00 hrs. Martes, Miércoles y viernes. | Cursa la preparatoria y vive en la comunidad. |
| Margarita Barajas Fermín | Santa fe de la laguna | Asistente en todos los programas y es parte del comité. | Es una madre de la comunidad. |
| Diosana López Lucas | Santa fe de la Laguna | *Intel y Ludoteca* De 16:00 a 18:00 hrs. Martes miércoles y jueves. | Hermana de Isidra, vive en la comunidad. |
| **Grupo 2 (mañanas) Temas: Desarrollo humano y crianza** | | | |
| **Nombre** | **Edad y lugar de origen** | **Programa y horarios** | **Observaciones** |
| Angélica de Jesús Rincón Valdez | De Morelia | Gerente de la organización comunitaria | Es una mujer, madre de 2 niños, vive en Morelia y trabaja en la organización comunitaria. |
| Verónica Pérez Morales | De San Jerónimo Purechécuaro | Coordinadora de programas del centro comunitario | Es una mujer joven, soltera, psicóloga. |
| Ana María Treviño Ornelas | De Santa Clara del cobre | Secretaria de comunicación y contadora de la organización comunitaria (asiste por las mañanas) | Una mujer que vive en Zacapu y trabaja en la organización comunitaria. |
| Janintzserani Luciano Rodríguez | Santa Fe de la Laguna | Promotora de PEO (Programa de Estimulación oportuna) | Joven, soltera, vive en la comunidad. |
| Isidra López Lucas | Santa Fe de la Laguna | *Relación-Padrinos y Danza.* De Lunes a Martes de 16:00 a 18:00 hrs. | Vive en la comunidad, hermana de Diosana. |
| Jorge Hugo Rodríguez Medina | 24 años. De Santa Fe de la Laguna | Odontólogo de la organización comunitaria | Vive en la comunidad. Soltero.  (entrevistado) |
| María Guadalupe Luciano Pérez | 25 Santa Fe de la Laguna. | Promotora del programa de Nutrición. Y asistente de todos los demás programas. | Vive en la comunidad. Soltera. (Entrevistada) |

**Tabla 4. Bebés observados en sus hogares.**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **BEBÉS** | | | |
| **Nombre del bebé** | **Nombre de los padres** | **Edad** | **Observaciones** |
| Fátima Ramírez Manriquez | Nancy Manriquez Hernández | Bebé: 1.4 meses  Mamá: 24 años. | Tiene una hermana de 8 años llamada Ana Mariela. |
| S/N Calderón López | Guadalupe Calderón López | Bebé: 11 meses  Mamá: 39 años | Tiene dos hermanos mayores, uno de 16 y otro de 7. |
| Joshua …López | Mayra López Lucas | Bebé: 2 años  Mamá: 25 años. | Hijo único por el momento, la mamá está embarazada de pocos meses. |

### Procedimiento para el análisis de datos

Realizamos como procedimiento de triangulación de datos, los obtenidos de los diferentes agentes involucrados, a partir de la observación y la entrevista en profundidad, la visión grupal y la individual. Además, del procedimiento de contraste permanente entre teoría y práctica durante la recolección de datos.

Trabajamos basándonos en algunos elementos de la *teoría fundamentada,* sobre todo en poner atención en el análisis y en el descubrimiento de las regularidades e irregularidades de los acontecimientos para identificar categorías emergentes, propiedades y sus conexiones.

A partir de las categorías que emerjan de los datos, se profundizará en cada una de ellas y se construirá un corpus conceptual, tomando como elementos prioritarios aquellos temas, llamados también *incidentes* (Trinidad Requena, 2006).

Se realiza un procedimiento *contrastativo* o *comparativo* permanente durante todo el trabajo de campo, yendo de los datos empíricos a la teoría inicial para detectar o no dejar de lado datos importantes que puedan agruparse dentro de una categoría emergente. De manera que análisis, interpretación y el regreso a los datos empíricos será un ejercicio permanente y circular.

# Capítulo III. Marco contextual.

## Santa Fe de la Laguna.

Santa Fe de la Laguna es una comunidad indígena que pertenece al Municipio de Quiroga, se encuentra ubicada a 40Km de la capital del Estado de Michoacán y a 3 Km de la cabecera municipal (Quiroga). Forma parte de las comunidades lacustres. Se caracteriza, estatal y turísticamente, por ser una comunidad alfarera, producción artesanal principal, en la que utilizan la técnica del vidriado, pastillaje y bruñido. Es conocida también por preservar el espacio histórico del primer hospital fundado en 1533 por Vasco de Quiroga. Y en los últimos años es parte del apoyo económico estatal para infraestructura turística dentro del plan de la promoción de la *Ruta de Don Vasco[[8]](#footnote-9)*.

Histórica y políticamente, se caracteriza por su larga lucha civil en defensa de sus tierras comunales usufructuadas o allanadas a favor o, por ganaderos. Situación compleja, que caracteriza su organización social comunal, como una forma de participación regional en resistencia, contra las imposiciones mestizas de pueblos aledaños. “El comunalismo como expresión de una etnicidad local combativa surge entonces como producto de dicho enfrentamiento (…)” (Dietz, 1999, p.73)

Socialmente, la comunidad se divide en ocho barrios. Cada barrio en dos mitades. Cada una con sus respectivas celebraciones religiosas. Su organización familiar, como la de cualquier organización social es básica para entender también los ritmos comunitarios y el papel de los niños en él:

El núcleo de la praxis cultural Purhépechas lo conforma la unidad doméstica. Ella pre-estructura no sólo la temprana socialización del individuo, sino asimismo su vida social, política y económica como adulto (Dietz, 1999, p.117)

De ahí se establecen las relaciones sociales con el resto de la comunidad a partir principalmente de un sistema patrilocal, y del ritual básico que es el compadrazgo.

Económicamente, las actividades productivas eran la agricultura, la pesca y las artesanías como la madera, petates y producción de velas. La alfarería, se introdujo posteriormente. Ahora, la mayoría de las familias son alfareras, y complementan su actividad con otras artesanías y la agricultura (Dietz, 1995, p. 136).

## “El proyecto”.

En Santa Fe de la Laguna, en el barrio de San Juan Tatzepari, se encuentra *El proyecto*[[9]](#footnote-10), Organización comunitaria autogestiva que lleva el nombre legal de Niños de Santa Fe A.C., su misión es apoyar a niñas/os y sus familias en situación de desventaja, con programas de salud y educativos, existe desde hace 15 años. La representación de esta organización está a cargo de un comité de 25 señoras de la comunidad que administran los recursos económicos y coordinan las actividades junto con una gerente. El Centro comunitario recibe apoyo económico y asesoría del Fondo para Niños de México, A.C.[[10]](#footnote-11) (FpNM). Este apoyo económico a manera de becas asignadas a los niños que se afilian a las actividades, para contratar una coordinadora de programas, y 3 facilitadoras. El resto de las necesidades se cubren con donaciones que el comité gestiona con otras fundaciones o particulares. Por ejemplo, la construcción del edificio en el que están ubicados se realizó gracias a los donativos del Dalai Lama y la fundación Monte de piedad, entre otros.

En este centro comunitario se llevan a cabo 5 programas: *El taller de nutrición* dirigido a las señoras de la comunidad; *Estimulación oportuna*, dirigido a lactantes; el de *computación* dirigido a jóvenes y el de *tutorías*, dedicado a proporcionar apoyo educativo y para la comunicación con *los padrinos[[11]](#footnote-12)*. Por último y el más reciente el programa *leer para transformar* que propone los talleres de lectura de literatura a bebés, niños y jóvenes.

En Niños de Santa Fe A.C., se iniciaron los talleres de lectura en agosto del 2010. A la fecha, cuentan con dos grupos pequeños de alrededor de cinco asistentes cada uno, niños entre 5- 7 y 8-10 años.

## Los talleres de lectura de literatura infantil

La metodología de talleres de lectura es una propuesta de la organización no gubernamental Bunko Papalote A.C., consiste en crear un espacio de educación no formal, en el que los bebés, niños y jóvenes asisten una vez a la semana durante 1 hora a un taller en el marco de una biblioteca comunitaria.

Estos talleres tienen su origen en la ciudad de Xalapa Veracruz. El modelo básico de trabajo a partir del cual cada biblioteca comunitaria adapta la metodología es el siguiente:

Tres momentos.

* Lectura libre y selección de un libro para llevar a casa.
* Lectura en voz alta en grupo.
* Actividades complementarias (juego preparado y actividades plásticas libres)

En el caso de los niños más pequeños, aunque la estructura básica es la misma cambia en los siguientes aspectos:

* Los niños de 0 a 2 años asisten con su mamá, papá, cuidador permanente (abuela, tía etc.) o todos a la vez.
* No se utilizan libreros convencionales sino contendedores en los que los niños puedan sacar y meter los libros.
* Las actividades complementarias son de dos tipos: juegos pensados para que puedan ser realizados por los pequeños, con materiales elaborados caseramente para permitir la fácil manipulación e interacción y juguetes para juego libre, no comerciales y pensados para la interacción entre bebés (cajas de cartón forradas de telas, cilindros de cartón de diferentes tamaños, piezas de madera de diferentes formas y tamaños etc.)

En la dinámica de la biblioteca y los talleres, es central la relación que se establece entre las personas, el ambiente que se crea para el diálogo y el aprendizaje, así como la libertad para apropiarse del espacio y de lo que en él ocurre.

Bunko Papalote A.C. realiza un taller de formación en la metodología de los talleres de lectura, para los representantes de organizaciones comunitarias inscritas al programa *Leer para transformar,* priorizando la comprensión de los principios filosóficos, pedagógicos y literarios:

**“Postura filosófica**: partimos de la premisa de que la realidad es una construcción social, susceptible de ser modificada en la medida en que los sujetos somos capaces de reconocer y transformar los múltiples y contradictorios elementos propios de la cultura local y global en que vivimos.

**Postura pedagógica**: ponemos énfasis en la construcción social del conocimiento y en la necesidad de interactuar con otros, para resignificar lo que somos. Al mismo tiempo reconocemos la existencia y valía de diversas clases de conocimiento, que responden también a una diversidad de posturas acerca de para qué, para quién y cómo se construyen.

**Concepción literaria**: consideramos que, en general, la literatura puede cuestionar el sentido que atribuimos a nuestra realidad social, en tanto el lenguaje es uno de los aspectos fundamentales en la conformación del pensamiento y la construcción social de la realidad.” (Bunko Papalote A.C., 2010, p.5)

Esta postura y concepción se sintetizan de la siguiente manera en su misión:

Ser un espacio social de encuentro en donde la lectura se constituye en una práctica que permite a bebés, niños y jóvenes (y a través de ellos a sus familias), desarrollar paralelamente saberes cognitivos e interculturales. [[12]](#footnote-13)

Mi interés al implementar y coordinar los talleres dirigidos a la primera infancia en Bunko Papalote A.C., ha sido comprender cómo ocurren los procesos cognitivos y de socialización de los bebés, en relación al contacto con los libros, el uso de los mismos y la experiencia de la lectura en grupo. Actividades que se proponen en los talleres. En los últimos trece años he tenido un papel de observador participante en estos espacios, lo que me ha permitido interpretar, desde la teoría del desarrollo infantil y la psicología sociocultural[[13]](#footnote-14), las ventajas del vínculo afectivo del bebé con sus padres, las etapas de apropiación de la convencionalidad del uso del libro, las ventajas de la socialización a partir de la lectura para el descubrimiento de sí mismo y del *otro* social y la riqueza del grupo en la construcción de significados y sentidos sobre el cómo, para qué y qué leer, en la búsqueda de sentar las bases de un pensamiento reflexivo. La observación participante y el uso de diarios de campo para su análisis, basados en una variante del método clínico[[14]](#footnote-15) y el contraste de esto con la teoría psicosocial han sido la base de esta práctica.

# Marco Teórico-epistemológico.

## Antecedentes.

En este aparatado estará contemplado el estado del arte. Está pendiente.

## Los estudios de-coloniales.

Partiré de los estudios decoloniales. El planteamiento epistemológico de esta corriente de pensamiento, aun cuando es muy joven como base de investigación social, sus temas son antiguos como material de discusión. Aboga por un concepto que se deslinde de la *de****s****colonización* y la *poscolonialidad* que se utiliza en los discursos académicos y políticos como una nueva era que no existe. Estos autores de la decolonialidad, parten del supuesto de que:

La división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los estados-nación en la periferia. Asistimos más bien a una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p.13).

Desde este enfoque se argumenta que el capitalismo global contemporáneo, plantea en un formato posmoderno las mismas exclusiones creadas desde las diversas jerarquías epistémicas, espirituales, étnicas, de género etc., infundadas por la modernidad.

Los estudios *decoloniales,* aun cuando tiene diferencias, comparten la idea con los estudios *poscoloniales* y el enfoque de *sistema-mundo*, acerca de la *negación de la coetaneidad en el tiempo* (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p.15) es decir, se ha negado otras formas de pensar, construir conocimiento y significar el mundo. Por otra parte, comparten la idea de que existe un pensamiento generalizado acerca de que Europa y Norteamérica viven una etapa de desarrollo cognitivo, tecnológico y social, más avanzada que el resto del mundo. Tal vez el punto central de esta corriente es como lo dice Quijano (1993), la dominación y explotación económica del Norte sobre el Sur que se funda en una estructura etno-racial de larga duración, constituida desde el siglo XVI por la jerarquía europeo vs. no-europeo (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p.17) de esta lógica viene el término usado por Quijano *colonialidad del poder,* es decir, que el mundo no ha sido completamente descolonizado.

A partir de este esbozo de lo que es la corriente decolonial, nos permitimos utilizar elementos clave de algunos teóricos de esta corriente epistémica:

* La necesidad de un ejercicio de deconstrucción de las narrativas neoliberales y la búsqueda de discursos alternativos al pensamiento eurocéntrico-colonial en América Latina (Lander,1993).
* Las bases pedagógicas utilizadas en la conformación de mi propuesta, son susceptibles de ser de-construidas para entender de dónde provienen como tradiciones epistémicas, y si sus planteamientos teóricos universalizan los rasgos que analizan o no, si contemplan en sus discursos una posible tendencia eurocéntrico-colonial, negando la posibilidad de ver lo mismo desde una mirada no occidentalizada.
* El reconocimiento de nuestro propio eurocentrismo como población de América latina para identificar nuestros verdaderos problemas y resolverlos. Inclusión de la noción de *colonialidad del poder* y de *transmodernidad* (Quijano, 1993). Al deconstruir nuestros discursos y metodologías, ampliamos nuestra capacidad de vernos y reconocernos en el discurso eurocéntrico o no. Entender qué de nuestras prácticas y discursos mantienen inconscientemente la *fuerza* de la *colonialidad del poder y nuestra transmodernidad. Necesariamente* se vuelvepartedela tarea de la investigación y de la práctica pedagógica.
* La necesidad de una interculturalidad epistémica, o hermeneútica diatópica (Boaventura de Sousa, 2006). Es importante entender qué significa un diálogo cultural, cómo se comprende y traduce los saberes propios y ajenos para una mejor comprensión entre los seres humanos. El proceso pedagógico decolonial implica entender los puntos anteriores, para poder saber cómo participar, interpretar e intercambiar, para poner a dialogar a las diversas *epistemes* y las prácticas que generan.

Me parece importante hacer coincidir coherentemente en este marco teórico inicial, dos planteamientos fundamentales:

* La lectura de literatura infantil como una herramienta de la socialización, para generar un pensamiento que amplía las posibilidades comunicativas y de significación, en cualquier contexto social y cultural.
* La importancia de crear situadamente, propuestas metodológicas educativas a partir de un enfoque intercultural, para garantizar una socialización simétrica, respetuosa, dialógica, equitativa y democrática.

Como mencioné en la introducción a este documento, la propuesta sociológica de Boaventura De Souza Santos (2006) será la brújula de la deconstrucción. Me interesa porque exige atención para mirar las posibles contradicciones o inconsistencias al construir conocimiento y al estudiar prácticas que implican saberes locales, observadas desde los saberes científicos occidentalizados. Estos saberes locales pueden ser ignorados por quien investiga, como en mi caso, debido a una larga práctica profesional de observación de bebés y niños pequeños, en contextos socioculturales urbanos.

De Souza plantea una reflexión necesaria para estar atentos en cualquier práctica cultural, dice que, cuando somos capaces de saber cómo construimos conocimiento, es decir, desde dónde pensamos y comprendemos el mundo; desde dónde damos sentido y significado a nuestras acciones, podemos liberarnos y aportar a la recuperación del equilibrio de una mirada por encima de la otra (De Souza, 2006).

De ahí que me interese permitir la emergencia de categorías de análisis a partir del trabajo de campo, en vez de plantear una hipótesis de trabajo a comprobar. El trabajo de campo parte únicamente de ideas guías, para comenzar a explorar.

De Souza nos dice también que pensar en una sociología de la emancipación nos permite ayudar a formarnos como personas libres. Ser libres –dice- implica ser capaz de moverse para actuar, no ser conformista, ni neutro, ni perezoso mentalmente; nos permite liberarnos de *la* visión hegemónica para mirar de forma diferente: pensar y hacer de forma más social, equitativa y equilibrada. Es poder ver y rescatar lo pequeño, lo que nadie ve, lo que no creemos importante, a lo que normalmente no se le da valor, sin posibilidad de neutralidad (De Souza, 2006).

Una vez explicitada la base epistemológica de manera general y antes de explicar la elección teórica y su confluencia, explicaré mi intención al usar el término *deconstrucción:* loretomo de Jaques Derridá, me interesa la filosofía que subyace al concepto, más allá del uso lingüístico del término. De momento, presento una interpretación un tanto simple pero clarificadora, sobre todo útil para poder llevarlo a la práctica:

Deconstruir consiste, en efecto, en deshacer, en desmontar algo que se ha edificado, construido, elaborado pero no con vistas a destruirlo, sino a fin de comprobar cómo está hecho ese algo, cómo se ensamblan y se articulan sus piezas, cuáles son los estratos ocultos que lo constituyen, pero también cuáles son las formas no controladas que ahí obran (De Peretti, 1989)

## Pedagogía y educación intercultural.

A la pedagogía como sistema formal[[15]](#footnote-16) la concibo como un vínculo entre los elementos prácticos del proceso educativo y los conocimientos científicos sobre los mismos, para, junto con sus agentes, cuestionar, proponer y transformar dentro de un determinado momento histórico, espacio geográfico y contexto social y cultural el proceso formativo de los individuos. En la época *neomoderna* de la que habla Méndez (2000) en México y América latina, el sistema pedagógico formal fue influido por la misma discusión epistemológica que le resto de las ciencias sociales, la objetividad vs. subjetividad. Se puede decir que en los 80´s y 90´s hay dos principales polos que la caracterizan, por un lado, la corriente conocida como tecnología educativa[[16]](#footnote-17) y por otro la pedagogía crítica y liberadora, teorías en esta última corriente que comúnmente en el currículo formal eran revisadas, a manera de datos históricos. La tecnología educativa influenciada fuertemente por una visión técnico-laboral (enfoque objetivista) y la crítica, por una visión filosófica y sociológica (subjetivista). Este panorama a nivel formal parece seguir siendo el hegemónico en muchas universidades.

Con este marco y en contraste con la realidad empírica de la labor pedagógica, construí durante mi experiencia profesional, las reflexiones pedagógicas actuales, las cuales se han conformado gracias a tres visiones teórico epistemológicas principales: el constructivismo, la pedagogía crítica y la eco-pedagogía.

***Pedagogía Constructivista.***

La visión constructivista, iniciada por Kant, retomada por Jean Piaget, epistemólogo, surge a partir de la discusión en contra del empirismo, ambos coinciden en que la filosofía especulativa no sirve para fundamentar ni los conocimientos científicos ni el conocimiento común, pero esta última reivindica la función de la filosofía. Afirma, que no se puede establecer una división tajante entre ciencia y filosofía. La base de esta defensa es que la filosofía se ocupa de problemas mucho más amplios que el conocimiento y conciernen- Dice Piaget- al sentido de la vida, la posición del hombre frente al universo o frente a la sociedad. Puesto que no se trata únicamente de conocer sino de decisiones, de obligaciones, de tomar partido (García Rolando, 2000, p.21).

La centralidad en los estudios psicogenéticos (evolución cognitiva del conocimiento) de la epistemología de Jean Piaget, fue el elemento fundamental para entender al ser humano, al niño como constructor de su propio conocimiento. Entender esta construcción como un proceso de etapas evolutivas acordes a esquemas conformados, inicialmente desde un sujeto biológico y posteriormente, como un sujeto social; este principio revolucionó necesariamente las concepciones epistemológicas, psicológicas y educativas y sigue dando luz sobre los esquemas lógicos del pensamiento. Sin embargo, no negamos su debilidad. La centración de Piaget en lo cognitivo sin explicitar ampliamente la contextualización del sujeto, fue la limitación que le impidió explicar el proceso empírico en el que su sujeto epistémico, es influido por el medio social. El planteamiento de un sujeto epistémico activo y participativo, estudiado desde su génesis, no ha sido aportación menor. Piaget defendía la idea de un sujeto que construye conocimiento en la relación sujeto-objeto-sujeto, en la que el objeto es influido e influyente. Este sujeto epistémico nos parece que se enriquece con la noción de sujeto crítico, pues la unión de ambas dimensiones nos ofrecen un sujeto con potencial transformador, a partir de la conformación de un pensamiento consciente. La integración sujeto epistémico constructivista y ambiente social o contexto, fue planteado con mayor claridad por L.S. Vigotsky[[17]](#footnote-18), convirtiendo al sujeto de investigación en un sujeto cognitivo pero sobre todo lingüístico-comunicativo, dependiente de las relaciones interpersonales en su contexto histórico-sociocultural. Ambos autores sentaron las bases del constructivismo pedagógico ofreciéndonos un sujeto epistémico y psicológico, potencialmente capaz de conciencia a partir de sus interrelaciones.

***Pedagogía crítica.***

Basada en la llamada teoría crítica sustentada por algunos de los principios de la escuela de Francfort, corriente filosófica representada por Max Horkheimer y Teodhor Adorno, entre otros. Aún cuando dentro de esta corriente sus teóricos muestran diferencias, sus principales postulados influyeron fuertemente en la pedagogía de izquierda durante las décadas de los 70´s a 80´s, debido a su postura en contraposición al paradigma de la ciencia positiva. A diferencia de la supuesta objetividad de los empiristas, la teoría crítica se plantea el uso de la teoría de una forma no prescriptiva:

(…) la teoría tampoco debe conformarse con esto [se refiere a una teoría que haya que comprobar en lo empírico], a menos que quiera incurrir en ese dogmatismo en cuyo descubrimiento se regocija un escepticismo que ha progresado hasta convertirse en prohibición del pensamiento. Debe transformar los conceptos que, por decirlo así, trae desde fuera, en conceptos propios de la cosa misma, en lo que ésta pretende ser, y confrontarlo con lo que realmente es. Debe disolver la rigidez del objeto fijado aquí y ahora, convirtiéndolo en un campo de tensión de lo posible y lo real: éstos, simplemente para poder ser, se necesitan el uno al otro. Con otras palabras, la teoría es ineludiblemente crítica. (Adorno, 2001,p.20)

En los principios generales de la teoría crítica están la preocupación de las estructuras sociales, más que de los acontecimientos individuales; la preocupación por la desigualdad de clases, la transformación del mundo, los problemas sociales; la propuesta de praxis vs. racionalidad. La concepción de praxis social permite entender que el sujeto y el objeto de conocimiento, están en la realidad pero no son fijos, ni objeto ni sujeto son pasivos, se construyen en la unión del conocimiento.

Nosotros no nos resistimos a defender la experiencia contra el empirismo, a aportar a la ciencia un concepto de experiencia menos restringido, menos estrecho y cosificado. El tema de disputa no es un sí o un no a la empiria, sino la interpretación de la empiria misma, sobre todo de los llamados métodos empíricos. Tal interpretación no es en nosotros más filosófica que en los empiristas. (Adorno, 2001,p.100)

Esta confrontación empirismo vs. teoría crítica, establecida en la tesis de Horkheimer en *teoría tradicional y teoría crítica,* en cuanto método de hacer ciencia, está más centrada en las críticas al universalismo y a la cientificidad. Temas que a pesar de ampliar el debate, han sido señalados por sus propios miembros como su debilidad, criticándola como teoría especulativa y como una propuesta únicamente interpretativa, falta de base empírica. Para Adorno (2001) son teorías poco estudiadas desde lo empírico, de excesiva racionalidad y tendientes a la generalización.

Conscientes de estas limitaciones, compartimos sus principios generales basados en su preocupación sobre el sujeto histórico, político y el papel de la educación formal en él, con ello complementamos la concepción constructivista con una visión social y política.

Desde esta perspectiva, aun cuando la teoría crítica nos permite pensar en una dimensión social e interpretativa desde la subjetividad del objeto de estudio, es la pedagogía crítica la que nos da elementos empíricos para la transformación educativa. Nos interesan principalmente la visión de Henry Giroux y Paulo Freire. Una visión anti-hegemónica de la educación formal e informal respectivamente. Ambos preocupados por la autoconciencia, la transformación social y las desigualdades sociales. Y los procesos educativos como espacios para la conformación de conciencia.

Esta base pedagógica (Giroux-Freire) nos ha permitido hacer distancia de una pedagogía positiva, conductista e instruccional, para construir procesos formativos más que educacionales, así como auto-críticos y metodológicamente transformables.

Es la herencia de la teoría crítica basada en la discusión principalmente paradigmática, lo que creo que debemos superar, pues ahí donde reside el papel de la interpretación científica. En la noción tanto positiva como crítica, se intenta hacer encajar al sujeto estudiado en “**una**” forma de interpretación de la realidad: la del científico y la de la teoría, asumiéndose el científico como sujeto central de la interpretación y de la transformación educativa y social. Me parece más una discusión epistemológica que paradigmática.

El Paradigma, entendido como el conjunto de reglas, normas y tradición científica que se impone como la base consensuada para la construcción de conocimiento desde una disciplina (Khun, 2004) está directamente relacionado con la concepción de *ciencia normal* es decir, “[…] la investigación basada firmemente en uno o más logros científicos pasados, logros que una comunidad científica particular reconoce durante algún tiempo como fundamento de su práctica ulterior.” (Khun, 2004, p.37) Aunque el mismo Khun discute el papel de la interpretación desde la noción de paradigma, criticando el encajonamiento o encasillamiento de la realidad, analiza la importancia de esta noción para entender las visiones teóricas desde las que se interpreta la realidad y la forma en que éstas son desplazadas creando *revoluciones científicas*, a lo largo de la historia de la ciencia.

Nos parece entonces no descartar su importancia pero estar atentos a la reflexión acerca del papel del investigador y/o del pedagogo como poseedores de una verdad teórica transformadora que puede ser su visión, por lo tanto riesgosa, pues podemos ser capaces de imponer esa visión o de cerrarnos a las posibilidades de múltiples interpretaciones de la realidad.

***Pedagogía de la tierra o eco-pedagogía[[18]](#footnote-19).***

Ampliamos las posibilidades de la pedagogía con una visión socio-ambiental de la ciencia. Esta visión al igual que las diversas epistemologías posmodernas, se suma a la inclusión de las nociones de complejidad, globalización y neoliberalismo en sus discusiones. La necesidad de vincular la pedagogía con la educación ambiental a partir de la crisis de la modernidad es el reto de la posmodernidad. Es necesario romper con la desvinculación y las nociones de ciencia que la negaban, pues como dicen Floriani y Knechtel (2003) la ciencia en la modernidad, tiene que ser viable en términos de mercado, no importando la finalidad o destinatario. La crisis de las sociedades actuales, desde esta perspectiva, es de destrucción debido a una instrumentalidad técnica. Es una crisis de racionalidad, de entendimiento segmentado del mundo. Se necesita –dicen- ampliar el sentido de ciencia, como contrapartida para nuevos *haceres*.

En contra del concepto de epistemología como las condiciones de producción y acceso al conocimiento, está el imparable desarrollo científico tecnológico de las sociedades globalizadas. Los procesos sociales juegan un papel clave en la construcción de valores culturales con respecto a la ciencia y la tecnología. Se necesita pensar en otras racionalidades y otros saberes*.*

De esa misma manera que la construcción social de conocimiento, la educación ambiental es un campo de disputas simbólicas, de sentidos y de re-significaciones de lo real, a través de que se definan y redefinan como interpretaciones sobre la naturaleza, las sociedades y los destinos humanos (Floriani yKnechtel, 2003)

La pedagogía ambiental nace en un contexto de cambios, como una ruptura de órdenes anteriores, con cuestionamientos y búsqueda de nuevos paradigmas. La pedagogía o educación ambiental nace en la posmodernidad (Florirani y Knechtel, 2003) Sociedad y naturaleza no pueden ir separadas. La crítica que se hace a esta separación es más de tipo ético. Se trata de incluir actitudes para una relación distinta con la naturaleza y las formas de vida que los seres humanos podemos elegir. La naturaleza separada de la sociedad la vuelve un objeto independiente de todo lo demás.

Estas tres visiones: constructivista, crítica y socio-ambiental de la pedagogía me han parecido complementarias, necesarias para abordar procesos sociales desde una posición más abierta a la complejidad de los procesos educativos en los que participamos. Sin embargo no ha sido suficiente, no he logrado hacer evidentes los contextos sociales y culturales, y la epistemología que emana de los sujetos en contexto. Es necesario incluir las realidades específicas, las voces en esas realidades y la postura ético científica con respecto a mi propio espacio histórico-social como investigador.

Para la construcción de una base inicial de contraste teórico con los datos empíricos, propongo tres ejes disciplinares complementarios: la educación intercultural, la antropología de la niñez y los nuevos estudios de literacidad.

## Educación Intercultural.

Inicialmente retomo los planteamientos de la Educación Intercultural propuestos por Fornet-Betancourt (2009):

* El problema de la asimetría de poder en el diálogo entre las culturas, sobre lo que se enseña y cómo se enseña.
* El etnocentrismo relativo a lo escolar.
* La creación de una cultura de comunicación contextual[[19]](#footnote-20)
* El diálogo de saberes, el saber tradicional y el saber científico occidental.
* El reconocimiento de la diversidad de los pueblos, partiendo de las dimensiones de equidad y democracia. Así como de su derecho a construir prácticas educativas sustentadas en su propia cosmovisión.

## Antropología de la niñez.

Me interesa por el sentido multidisciplinario, sus vínculos conceptuales con la sociología, la pedagogía, la historia y la psicología; por el sentido político de sus reflexiones, es decir, una postura ética y crítica de las prácticas culturales para la transformación; la perspectiva socio-histórica de la cultura que propone a la historia como un elemento para entender las prácticas culturales como cambiantes, no estáticas, no puras y permeadas por el exterior; la estructura social como un elemento indispensable para entender las dinámicas culturales y, especialmente, la visión de los niños a través del tiempo en la historia local pero encontraste con la global; el papel central de la perspectiva de los niños en los estudios etnográficos que los muestran no como sujetos incompletos sino como quienes resisten a la cultura adulta, creando sus propios significados de los procesos educativos en los que forman parte (García Sosa, 2008, p.50)

Desde esta disciplina es posible incluir reflexiones acerca de la socialización del lenguaje y la etno-psicología, así como de la teoría histórica-sociocultural de L.S. Vygotski. Mi interés es considerar las dimensiones filogenética y ontogenética, en las que se produce la construcción del pensamiento y el habla, a partir de la *mediación instrumental* (Vigotsky, 1982), el contexto educativo en el que estas reflexiones son situadas por autores contemporáneos como Gordon Wells (2001), para comprender el papel de la lengua materna en la conformación del habla, el pensamiento reflexivo y de las expresiones literarias de la cultura original, como procesos básicos de significación, que crean un círculo de retroalimentación de la cultura. Es decir, las interrelaciones en contexto conforman el pensamiento del individuo a partir de la lengua, pero principalmente del habla y de la reflexión que de ella se tenga; este proceso a su vez, enriquece y transforma la cultura.

Mirar las lenguas como constructos humanos que son síntomas y parte de las vidas de los pueblos, a la vez que son instrumentos de comunicación y de representación del mundo. Al centrarse en el estudio de los usos lingüísticos en el seno de la vida social, puede explicar el significado que las formas lingüísticas adquieren en los contextos en que son utilizadas, permite descubrir patrones interactivos que revelan visiones del mundo y formas de relación entre los individuos en tanto que seres sociales. (…) de ese modo, tanto los procesos cognitivos como las estructuras sociales pueden explicarse en toda su complejidad, teniendo en cuenta su realidad variada tanto cultural como socialmente. (Duranti, A., 2000, p.8)

La lengua materna toma un papel indispensable como herramienta de comunicación, de adquisición de la significación social y de la narrativa literaria. Elemento clave del vínculo crianza-literatura infantil.

Evelio Cabrejo[[20]](#footnote-21), nos invita a centrarnos en la lingüística no formal para poder ver la significación como un proceso:

Los procesos de significación se ponen en movimiento desde los primeros días de la vida (…) [el bebé] comienza a crear significado desde la entonación de la voz, y a partir de la *gramática* del rostro (…) es sensible a todo lo que es rítmico y musical (…) y en cada cultura, lo rítmico y musical se presenta de formas muy diferentes [por ejemplo] ritmos alimentarios; se crean ritmos de presencia- ausencia; se crean ritmos con la voz. El bebé tiene la competencia natural de leer todos esos ritmos e interiorizarlos para construirse como sujeto (Cabrejo, 2010)

De manera muy sintética podemos decir que este ritmo del lenguaje materno, deviene posteriormente en imaginario y en lenguaje literario, es decir en la forma lingüística del relato. Esto ocurre, como diría Vigotsky, en dos niveles, el interpsicológico y el intrapsicológico, en forma específica por el contexto y las relaciones sociales particulares. Lo que se muestra como un elemento clave de reflexión es lo que la lengua y el habla permiten, en la apropiación y construcción de significados.

Estas teorías nos permiten comprender la importancia que tiene el uso y apropiación de la lengua materna en la vida cotidiana:

El lenguaje que aquí podemos definir como un sistema de signos vocales, es el sistema de signos más importante de la sociedad humana (…) las objetivaciones comunes de la vida cotidiana se sustentan primariamente por la significación lingüística (…) Por lo tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana. (Berger y Luckman, 2001, p. 55)

Me interesan las posibilidades literarias no occidentalizadas de la lengua, con respecto a la significación y al uso del imaginario; también, aquellas prácticas de literacidad, que pueden ser variadas, en una comunidad indígena en contexto de globalización, como las impuestas por la presencia escolar con fines de alfabetización o en espacios no formales como proyectos de la sociedad civil, insertos en la comunidad pero con la misma visión; el papel de la familia y de los coetáneos como agentes de socialización y reproducción a partir de la comunicación y el diálogo que se establece en prácticas educativas no formales como las de crianza.

Los agentes de estas prácticas de crianza, son los menos considerados con respecto a los significados que otorgan a las prácticas *rutinizadas* (Giddens, 1995) de sus comunidades. Dos formas de acercamiento pueden utilizarse para conocerlas: por una parte, la significación básica a través del lenguaje gestual de un bebé y la del lenguaje verbal de un niño. Ponerlos en el centro de la construcción de significación social y no sólo individual, es indispensable para darle voz a los interesados. En ese sentido me apoyo en las investigaciones etnográficas de la antropología de la niñez que subrayan el estudio de la socialización de la lengua.

## Nuevos estudios de literacidad.

Del campo de los estudios de literacidad, me interesan algunos planteamientos de la corriente denominada *Nuevos estudios de Literacidad,* me permitirán tener un marco de reflexión con respecto a la relación de prácticas letradas y poder. Fundamentar el carácter ideológico de las prácticas de lectura y escritura en espacios tanto formales como informales. Así como de los usos y significados de las mismas en contextos culturales específicos.

Varios autores de esta perspectiva estudian la literacidad desde un enfoque etnográfico, dejando clara la importancia de comprenderla desde el lugar donde las prácticas se llevan a cabo y desde los significados que los agentes configuran con respecto a ellas. La mayoría de las propuestas están a favor de lo que Brian Street llama un modelo ideológico:

(…) todas ilustran, mediante uno o más estudios de caso, las implicaciones teóricas de estos cambios recientes de perspectiva. Plantean que las cuestiones claves que han concernido a los estudios de la literacidad –sus usos, consecuencias y significados; las diferencias y semejanzas entre los registros escritos y orales y las variaciones dentro de un mismo registro (oral o escrito); y el problema de qué resulta específico a una cultura y qué es universal en las prácticas letradas- deben ser respondidas con referencias a descripciones directas de los usos y concepciones reales de la literacidad en contextos culturales específicos. Los métodos experimentales o las amplias conjeturas de estudios anteriores no han respondido satisfactoriamente a estas preguntas (Street, 1993, En Zavala, 2004, p.82)

Con esta perspectiva encontramos autores que discuten elementos de la literacidad que son necesarios para comprender nuestro planteamiento, por ejemplo: David Barton y Mary Hamilton (1998), estudian la literacidad como práctica social; Shirley Brice Heath (1982), la lectura de cuentos infantiles y las discontinuidades entre las habilidades narrativas en el hogar y en la escuela; Joahanna Street y Brian V. Street (1991), la escolaridad de la literacidad; Roz Ivanic y Wendy Moss (1991), estudian la incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación, entre otros. Esta mirada es sumamente importante para tejer la relación entre prácticas situadas de literacidad y prácticas hegemónicas.

**Avances.**

En este aparatado, me falta puntualizar autores específicos de cada uno de los ejes aunque están esbozados, y trabajar conceptos, sin embargo, he acordado con mi directora de tesis no hacerlo en esta etapa de trabajo de campo sino hasta que tenga más datos empíricos y comience propiamente el contraste de los mismos con la teoría. En este momento, durante la primera contrastación de los datos empíricos, en el poco tiempo de trabajo de campo, emergió una categoría que desarrollo en el apartado de análisis de datos. Esta categoría, a manera de ejemplo, estará relacionada pero no directamente con estos tres ejes teóricos, esto muestra las posibilidades de transformación del marco teórico inicial.

## La promoción de la lectura y la educación intercultural.

La corta historia del campo de la promoción de la lectura en México[[21]](#footnote-22), en relación a su formalización como campo de estudio y de difusión, tiene como sus principales ejes de discusión teórica a la producción y difusión del libro; la profesionalización de los mediadores del libro y la lectura; la alfabetización y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC´s), como herramientas para su discusión. Estos temas muestran sesgos disciplinarios, principalmente psicológicos, pedagógicos y literarios, por ello, falta de complejidad en sus planteamientos y cuestionamiento sobre los procesos, las prácticas y sus implicaciones; los procesos colectivos de reflexión de todos los involucrados; las formas de relacionarse entre los programas de apoyo y las comunidades, así como sobre el sustento teórico- metodológico de las propuestas. Nos parece que se ha hecho mucho, pero se ha reflexionado de forma parcial y desarticulada.

La recuperación de *la voz* de los miembros de una comunidad indígena que participa *como supuesta beneficiaria* de los procesos educativos y formativos que promueve el estado y las organizaciones de la sociedad civil, desde una metodología etnográfica, permite, en primera instancia, *neutralizar nuestro etnocentrismo a favor del etnocentrismo de los otros* (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p.29) como investigadores y promotores de lecturapara poder simplemente escucharlos. De esta manera, dejamos de ser los principales protagonistas para permitirnos entender, cómo viven y significan en comunidades no occidentalizadas, el contacto con posibles prácticas ajenas o *híbridas (*García Canclini, 1990) que implican significados distintos a los suyos. Por último, creo que es además, una oportunidad de mirar nuestras propuestas y por tanto a nosotros mismos de otra manera: contrastando nuestros valores, creencias y formas diversas de hacer las cosas, con las de los demás.

Las formas básicas educativas y sociales de apropiación cultural de una comunidad, *identitarias* o no (Jiménez Naranjo, 2009) podemos encontrarlas reflejadas en las prácticas cotidianas. Detrás de estas prácticas subyacen los sentidos y significados construidos desde la familia y desde la sociedad en la que los sujetos están inmersos.

La educación intercultural, aun cuando también es joven como campo de estudio, nos ofrece un cuerpo conceptual necesario para replantear y discutir los principios pedagógicos y los elementos educativos que pueden dar sustento a una metodología situada de talleres de lectura. Pero sobre todo nos obliga a un acercamiento epistemológico y metodológico distinto. No único pero si diferente para la educación no formal y la promoción de la lectura.

Para entender si la práctica de socialización de la lectura y los libros de literatura infantil para la niñez temprana es pertinente y cómo puede serlo en una comunidad indígena, es necesario escuchar a los involucrados y conocer sus prácticas más básicas de relación parental: las de crianza. En estas prácticas podemos encontrar los elementos clave para entender si el trabajo educativo con la niñez temprana puede ser respetuoso, significativo y colaborativo, o no. Podemos, siempre y cuando nos permitimos entender cómo se establecen los vínculos afectivos, los cuidados, las relaciones de socialización que implican parámetros culturales de autonomía y límites, de formas de comunicación oral y gestual, tanto en la vida cotidiana como en la narrativa literaria de esa comunidad.

Nada antes y después del planteamiento de esta investigación ha sido común: la lectura para bebés y niños pequeños, las bibliotecas comunitarias como espacios de reflexión, la autogestión de la educación no formal, etc. La biblioteca pública como la conocemos en el medio urbano, inmersa en una sociedad letrada, es común en México, aunque no necesariamente sea un espacio al que todos recurran. Una biblioteca de literatura infantil y juvenil en la que se impartan talleres de lectura recreativa, es mucho menos común. La promoción de la lectura desde un espacio de educación no formal y con una mirada crítica, no utilitaria pero si formativa, no es común ni en zonas urbanas ni en zonas rurales. Sin embargo, quienes estamos en la construcción de alternativas educativas, creemos en la urgencia de ayudar a resolver la falta de oportunidades desde los primeros niños de vida: oportunidad de participar en espacios en los que desde temprana edad, puedan desarrollar una praxis creativa, imaginativa, reflexiva y critica; la posibilidad de participar en un espacio para dialogar y compartir sus saberes a partir de su lengua materna y de la construcción libre de sí mismos en el contacto con los otros diferentes y similares. Sólo así, los niños podrán constituirse como parte activa y propositiva de la transformación favorablemente de su entorno.

Sabemos también, que las dinámicas históricas, económicas y sociales de los grupos humanos, caracterizan las formas educativas y sus procesos, existen ritmos, espacios y artefactos, que son necesarios tomar en cuenta para crear un diálogo educativo que enriquezca a todos. La literatura infantil es un artefacto más, para crear espacios con estas características.

# Capítulo V. Análisis de datos.

Este capítulo contiene datos y acotaciones tentativas. Son principalmente avances de datos empíricos en función de los espacios de observación y entrevista en los que estoy trabajando en campo.

**Espacios de observación**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Lugar** | **Tipo de participación** | **Comentarios** |
| Hospedaje en hogar purhépecha | Observación participativa y entrevista no estructurada. | En el hogar de mi familia adoptiva participo como miembro de la familia realizando algunas tareas domésticas (lavar trastes, ropa, ayudar con la comida), compartiendo las comidas, y los momentos de reunión familiar. Tengo un cuarto separado de la familia pero que comparte el baño y los demás espacios de la casa. Tengo llaves para entrar y salir de ella y participo de la comida familiar los domingos en Quiroga. |
| Dos escuelas preescolares.  Jardín de niños integrado y primer grado de preescolar. | Observación pasiva y entrevista no estructurada. | Alterno los días para estar en ambas escuelas el mismo día por las mañanas. Llegar cuando los padres de familia dejan a los niños, entrar a las actividades antes de que los niños salgan al descanso. Terminando esta primera parte de la mañana me voy a la otra escuela para participar en la segunda parte de la mañana. Al alternar puedo ver a los grupos en diferentes horas y tener más tiempo de observación.  Platico con las maestras, pregunto dudas que me surgen y ellas me preguntan cosas a mí. En algunas ocasiones participo si la actividad se presta o me permite interactuar con los niños. |
| Varios hogares con bebés. | Observación pasiva y entrevista semi-estructurada. | Por sugerencia de la gerente de la organización comunitaria contacté a una señora que fue parte del comité y ella me llevó con otras señoras para preguntar si me permitían observar en casa. Una dijo que no y otra dijo que sí.  Elegí observar varios bebés porque las mamás no han dado permiso de observar uno sólo por varias horas y días como fue mi intención inicial Me han permitido observar una sola vez a la semana o dos cuando mucho. |
| Plaza pública y atrio del hospital | Observación pasiva. | En las tardes, sentada en las bancas del atrio mientras los niños juegan.  Acompañando a mi anfitriona a la plaza, a las compras para la comida, o cualquier otra actividad fuera de casa. |
| Festividades importantes | Observación activa | Observación activa ha sido en la misa y en el baile de la fiesta del 14 de septiembre del Cristo de la Exaltación. Así como el desfile del 16 de septiembre. |

**Entrevistas estructuradas:**

**a) Jorge Hugo Rodríguez Medina. 26 años. Odontólogo.** Fue niño afiliado a la organización comunitaria Niños de Santa Fe A.C. y ahora ofrece sus servicios para los niños en ese mismo lugar. Es el único varón en la organización. Participa también en uno de los grupos de discusión.

**b) María Guadalupe Luciano Pérez. 28 años. Promotora del programa de nutrición.** Colaboradora también en uno de los grupos de discusión. Ella es la persona más vinculada a las señoras que tienen hijos pequeños afiliados a la organización.

Ambos entrevistados son parte de la organización comunitaria, viven lo cotidiano de Santa Fe de la laguna, sus costumbres y cambios, han crecido ahí pero también tienen ideas menos tradicionales que les permiten apreciar los cambios en las costumbres y en la crianza de manera diferente. Me pareció muy interesante las aportaciones acerca de cada uno sobre la relación padre-hijo, madre-hijos y sus visión. Pues aun no son padres. En el caso de Lupe (como le dicen todos) me pareció novedoso lo que me dijo acerca de su papá: de cómo le ha gustado siempre contar historias y cómo esto permite un acercamiento físico y emocional entre él y los niños, cosa que en otras familias no se da.

Todos los participantes, trabajadores *del proyecto* serán entrevistados, me interesa porque hay semejanzas y diferencias entre ellos como: diferencia de generación: señoras de más de 40, entre 25 y 40 años, y jóvenes menores de 25.; la diferencia en el nivel de estudios formales: licenciatura, secundaria y primeria entre los adultos; semejanzas como la pertenencia a la comunidad o el largo tiempo que han pasado en ella aunque no vivan ni sean de ahí etc.

Escuché las entrevistas, no las he transcrito todavía, pero a partir de ellas elaboré guías nuevas para las demás entrevistas. Se pueden ver en los anexos.

## Las prácticas de crianza purhépechas en Santa Fe de la Laguna.

**Avance.**

Escribí como ejercicio inicial un texto sobre las generalidades de la crianza observadas hasta ahora.

En el hogar, los niños de 0 4 años están muy cercanos a la mamá o cuidados por las tías o la hermana mayor del bebé. Los niños que no caminan están siempre con su mamá, van y vienen con ella. Pocas veces la mamá los deja con el papá en casa o con otros familiares. Puede ser que los dejen con la abuela, dependiendo de qué tenga que hacer la mamá.

Los que ya caminan están con la mamá pero mucho más libres, en la casa, pero sin demasiada vigilancia.

A los 4 años que ya pueden entrar a la escuela, a muy pocos los llevan. Los jardines de niños son dos y en primer grado están los niños que por primera vez asisten. Formalmente, es hasta la primaria cuando asisten de manera obligatoria, sin faltar a clases y cumpliendo con todas las reglas. En el jardín de niños es muy flexible.

A partir de los 6 años los niños, sobre todo los varones son más independientes y se les permite, principalmente a ellos, ir y venir por el pueblo, solos. Lo cual no quiere decir que no haya familias más permisivas que otras. Y que no haya alguna niña a la que le permitan salir sola.

En general los niños pequeños (menos de 4 años), por lo menos públicamente no reciben amonestaciones. Tal vez, algunas palabras en tono de regaño o prohibición pero no más. Las madres en general son muy permisivas, nada aprensivas con los cuidados, por lo que los niños tienen mucha libertad de movimiento y acción. Me da la impresión que entre las mamás se tiene la idea de que hay una etapa de no entendimiento y otra de entendimiento, por lo cual si a los niños más grandes les tienen mucha paciencia, a los bebés les tienen mucha más. Esta idea la deduzco de ciertas expresiones pero no estoy segura todavía de que piensen eso, o de si las mamás por lo menos comparten esta opinión En general también hay una idea de dejarlos elegir, poca intervención de los padres, en cosas simples les sugieren pero los niños deciden si lo hacen o no. Entre más grandes más se lleva a cabo esta lógica, sin embargo entre más chicos más fuerte es la autoridad asumida del adulto.

El contraste con respecto a esto es que las maestras o las personas que no viven en Santa Fe comentan que a los niños les pegan, y que no los atienden las mamás. Todavía no entiendo bien de dónde obtienen esta información. Cuando en las familias he escuchado hablar de violencia se refieren al marido que toma pero no se ha mencionado hasta ahora, mamás o papás que peguen mucho a los hijos.

En mi familia adoptiva a los niños todo el tiempo les ofrecen de comer, en general siempre que veo niños en la calle están comiendo algo. Desde muy chiquitos comen lo mismo que todos, incluidos los refrescos embotellados, *sabritas* y en general productos procesados. Aunque los bebés, por lo menos los de 1 a 2 años con quienes he convivido más, toman leche materna, cuando conviven y piden algo de comer o tomar de lo que los demás comen y beben, les dan, sin restricción, las veces que pidan. He notado muchas personas con *coronas* dentales o dientes postizos. Las mamás de los bebés, por lo general evitan que lloren los niños pequeños ofreciéndoles comida, por ejemplo, con el seno materno, cuando el bebé está inquieto o llorón por otras razones la mamá lo sienta en sus piernas y le ofrece la “chicha”(el seno materno) para calmarlo, a veces funciona a veces no.

La lactancia prolongada como ocurre con muchas mujeres en cualquier ambiente cultural, es una de las formas de mantener el contacto físico y afectivo con los hijos porque más adelante se pierde este vínculo.

Una mamá entrevistada me comentó expresamente esto y me parece que son muchas las mamás que lo disfrutan. La abuela del hogar adoptivo me dijo que deberían de darles pecho hasta el año, pero que ellas (las mujeres jóvenes) no hacen mucho caso y siguen dándoles más tiempo.

En cuanto a la narración, durante la convivencia en casa he escuchado a los abuelos y las tías de los niños, sobre todo con el chiquito de dos años, jugar con palabras, cancioncitas y frases que repiten en tono de niño chiquito dirigiéndose al bebé para hacerlo reír “pichi cochi, pichi cochi” que es un juego de palabras con el vocablo pichi que quiere decir chiquito.

También he escuchado a la abuela entonar una melodía al estilo de las bandas tradicionales para que el bebé baile. Esta abuela me dijo que su mamá le cantaba canciones en purépecha pero que no se acuerda (pero por la actitud supuse que le daba pena cantarlas para mí). Las hijas no se acuerdan que su mamá les cantara esas canciones. A los niños pequeños que he observado les gusta mucho bailar, escuchan música y bailan con mucho gusto y ritmo.

Cuando son chiquitos los bebés al estar con la mamá en forma cercana, viajan con ella cuando va a vender a otros poblados o estados. Cuando ya son muchos hijos o ya tiene que ir a la escuela alguno de ellos, algunas familias deciden que la mamá se quede en casa con los hijos y el papá se va a vender. Pocas ocasiones las familias se llevan a los niños aunque ya estén yendo a la escuela, lo hacen las que tienen uno o dos hijos o no tienen quien ayude al papá. Normalmente para salir a vender en otros lados, se necesitan mínimo dos personas. Por ello muchos niños faltan a la escuela varias veces durante el año.

El contacto con los libros y la lectura se da en la escuela, relacionado con el castellano, por ello me parecía muy importante relacionarme con la escuela. En las casas observadas no hay libros, ni periódicos, ni revistas. Encontré en la casa de Fátima una de las bebés, un cuento de princesas de Walt Disney, de la hermana mayor de 8 años. La bebé lo toma y hace como que lo lee.

Los talleres en la organización comunitaria tienen un horario fijo en el papel pero es llamando a los niños afiliados por el altavoz como logran que se presenten, dependiendo de quién se presente se da el taller o no. No he podido observar mucho, por esta razón los tiempos y disposición no es muy constante ni ordenado con respecto a como yo concibo los tiempos y el orden. En el tiempo que he estado, sólo pude ver un taller, el cual comparado con la metodología y otros talleres de la misma organización que observé el año pasado, este resultó muy desestructurado, sufrió cambio de coordinadora y aprovechando mi presencia me pidieron un taller de formación para la nueva coordinadora. No hay grupo de bebés porque no se ha podido convencer a las mamás de que asistan con sus bebés, esta situación es parte importante de mi trabajo. Sin embargo, con las pocas mamás de bebés que he podido hablar están dispuestas a participar en el taller porque les parece una oportunidad de convivir más con sus hijos y pasarla bien ellas también.

La lengua es un factor muy importante para la relación con los niños, aun cuando escuchan y entienden el castellano los niños más grandes a partir de los 6 años, se mantienen al margen o distantes del castellano. No lo hablan a menos que sea necesario y si te diriges a ellos en castellano aunque te entiendan no te contestan. Esto hará más tardada la comunicación directa con los niños, me parece que tendré que usar un niño traductor o más difícil, aprender un poco de purhépecha para ser aceptada y permitir que me enseñen más ellos como parte de la relación.

## El reflejo de la crianza en la escuela

Título tentativo. Pendiente

## El proyecto y su influencia en la crianza.

Título tentativo. Pendiente

## Los talleres de lectura y la niñez temprana de Santa Fe de Laguna.

Título tentativo. Pendiente

## Pre-sistema de categorización y categorías emergentes.

Para comenzar a contrastar he realizado un pre-sistema de categorización basado tanto en los ejes teóricos planteados como en la consideración de las categorías emergentes. Este pre-sistema como su nombre lo indica pretende ser una guía modificable según se vayan analizando los datos. Se anexa una tabla con el sistema y a continuación explico la primera categoría emergente.

### Género.

Es la primera categoría *emic*, surgida tanto en la primera visita a campo en noviembre de 2010, como en ésta. Como un primer intento de contrastar los datos empíricos con una categoría emergente realicé un texto analítico que me permite comenzar a contratar lo que surge en los datos con los elementos teóricos para poder decidir su pertinencia como categoría de análisis:

La población de Santa Fe de la Laguna, Michoacán, ha logrado mantener sus propias estructuras económico-sociales comunitarias. Su historia sobre la defensa territorial de sus tierras comunales, la caracterizan como una sociedad poco accesible a las dinámicas externas. Sin embargo, como en muchas poblaciones de la región purhépecha, la influencia externa es permanente debido a que la mayoría de la población es comerciante: viaja a otros poblados y ciudades para vender sus productos artesanales. Debido también a que cada vez más la población varonil juvenil, opta por trabajar y/o vivir en los Estados Unidos y también a que muchos jóvenes, mujeres y hombres, salen a estudiar y a trabajar no sólo a Quiroga sino a Morelia.

Como la mayoría de los poblados dedicados a las artesanías en Michoacán, debido al comercio itinerante y a la migración de su población masculina a Estados Unidos, las comunidades están sostenidas económicamente por las remesas, la participación en ferias comerciales y el trabajo cotidiano de las mujeres[[22]](#footnote-23).

La organización social de Santa fe de la Laguna es patrilocal y está fuertemente fincada en las creencias religiosas católicas y en la estructura económica comunal (designación de tierra por herencia). Las familias se constituyen del padre, la madre y los hijos. Las hijas casadas viven con la familia del esposo o en terrenos que pertenecen a la familia del esposo. Hay muchas excepciones a la regla, por ejemplo es posible que un hijo herede una casa o terreno que pertenecía a algún tío, y al casarse las autoridades le dan permiso de vivir en ella.

Las autoridades más importantes son los Jefes de tenencia, uno principal y otro suplente, el Juez principal es designado porque “alega” tiene representación legal y poder para negociar ante las autoridades mestizas. Por debajo de ellos están 4 jueces de tenencia. Y más abajo están los jueces de tenencia menores quienes son representantes de bienes comerciales.

Al preguntarle a Doña Alejandra si alguna vez ha mandado una mujer en Santa Fe, se extraña y me dice que -*no, aquí no, en estados unidos si*- y se ríe.

¿Por qué? Le pregunto, -*porque nosotras no trabajamos, ellos sí. Se queda pensando…*bueno si hacemos loza pero…ellos salen a vender, nosotras no- (Alejandra López Lucas, 2011, Diario de campo)

En casi todas las casas se conservan ciertas costumbres y tradiciones que sus pobladores reconocen como *atributos diacríticos* (Giménez,2007) de las mujeres indígenas, como cocinar en estufa de leña aunque se tenga la estufa de gas; dividir el trabajo en doméstico y el de crianza, para las madres e hijas; comercio para las hijas solteras en caso de que no haya hijos varones o estén ausentes y *ayuda[[23]](#footnote-24)* en la elaboración de alfarería a partir de los 10 años de edad, aproximadamente.

El espacio-tiempo de las mujeres se reparte entre la casa: hijos, aseo del hogar, elaboración de alimentos, alfarería o comercio en casa; espacios públicos: compras para la comida, ir por los hijos a la escuela y visitas familiares a los suegros o los padres, principalmente los fines de semana; salidas al templo, fiestas comunitarias, reuniones de comisiones para eventos comunitarios.

Las oportunidades de educación y desarrollo en general son básicas y escasas, existen dos escuelas públicas preescolares, dos primarias, un preescolar y una primaria particular católica y un bachillerato intercultural. Para continuar sus estudios los jóvenes viajan a la cabecera municipal a Quiroga, o a Morelia.

Existe la costumbre de dar a elegir a las/os hijas/os adolescentes entre dos opciones polarizadas: estudiar o casarse. Quienes se casan normalmente lo hacen entre los 16 y los 20 años, se quedan a vivir en el pueblo y adoptan el rol social asignado. Quienes se van a estudiar, normalmente terminan una carrera corta o larga y consiguen un trabajo fuera, pocos son los que regresan a la comunidad. Si son mujeres las opciones después del estudio se polarizan: casarse o trabajar.

Al casarse siguen tanto las reglas sociales como las religiosas. Socialmente aunque existe la costumbre de “robarse a la novia” se sigue considerando “mejor visto” casarse. Si la novia es robada o se casa, esta pareja permanece toda la vida junta, asumiendo la regla religiosa de tener los hijos que *dios les mande*.

La división del trabajo entre hombres y mujeres en Santa Fe de la laguna, puede ser común, tanto para la mirada mestiza como indígena, sin embargo lo que no debe perderse de vista es el impacto específico que esta división y los significados que niños, niñas, hombres y mujeres le dan; el impacto en las oportunidades de crecimiento personal, educativas y de desarrollo económico de las mujeres y sus hijas/os. Así como las transformaciones que de estas se dan en las nuevas generaciones debido al contacto externo y en el marco de la globalización de nuestros países en desarrollo.

Me interesa inicialmente comprender la relación que tiene este tejido de estructura y organización social con las prácticas de crianza.

Desde la mirada externa pueden detectarse diversidad de problemáticas vinculadas a las mujeres, sin embargo, no es mi posición ni mi trabajo en Santa Fe de la laguna detectar los problemas de las mujeres purhépechas. Sin embargo, al indagar sobre la ausencia de las mujeres en los talleres de lectura para los niños pequeños, a los que ellas se comprometen a asistir junto con sus hijos, platicando con algunas madres, surgieron rasgos de problemáticas más complejas. El primer paso para poder definir una situación como problemática es que quienes están inmersos en la situación la reconozcan como tal.

Las mujeres entrevistadas manifestaron la falta de espacios recreativos, educativos y de inter-relación con sus hijos, a propósito de los talleres de lectura con niños pequeños. La falta de espacio-tiempo que les permita compartir con sus hijos además de tener momentos de esparcimiento para ellas. Por otra parte, se lamentaron de no poder seguir estudiando cuando tienen hijos, de no poder ganar su propio dinero y tener que depender de su familia o del marido por esta razón; o tener que aguantar sus condiciones matrimoniales aunque estas sean injustas o violentas por falta de recursos económicos.

En las observaciones, el peso de las actividades domésticas y de crianza recae fuertemente en las mujeres, madres e hijas, pero sobre todo en las madres. Pero también el peso de la crítica social interna o externa, sobre la desatención de los hijos por parte de las madres, debido a su labor de alfareras.

Esta desigualdad nos señala relaciones de poder entre hombres y mujeres. De ahí la pertinencia del género como categoría analítica.

Como ejercicio inicial señalo algunos puntos pertinentes que pueden permitir el desarrollo más puntual de las observaciones posteriores:

**La desigualdad como un problema político.** Y no solamente como una descripción de un suceso social significativo. Me interesa aquella desigualdad que se genera a partir de la educación informal y formal: familia y escuela. Es decir la desigualdad como una construcción social que se naturaliza a partir de un orden simbólico que da sentido a la sociedad, a la familia y a la existencia de sus miembros. Cómo se conforma y manifiesta y se hace presente en las prácticas de crianza, puesto que, “La desigualdad es estructurante, mientras que sus formas de manifestación son siempre variables.” (Serret, 2006, p. 43)

La desigualdad, como parte de un orden simbólico es producto de las reglas de este orden, principalmente de las de alteridad:

(…) para que esta función se realice (la alteridad) la organización simbólica también debe cumplir un papel de exclusión e inclusión, de diferenciación entre el yo-o el nosotros o nosotras- y el otro u otra, y de prohibición regla y aprobación, diferenciando las conductas proscritas de las permitidas. A la vez, cada orden simbólico organiza una jerarquía que avala la asociación de lo bueno y lo permitido con lo “mejor que”, lo “superior a” y refuerza todas las otras distinciones anteriores. (Serret, 2006, p. 39)

La desigualdad conforma estructuras simbólicas y sociales que configuran dos elementos importantes en esta discusión: la discriminación y la identidad de género desde un *modelo tradicional* que reproduce las condiciones de desigualdad.

La discriminación según Alventosa, cumple para serlo con dos condiciones jurídicas:

“La existencia de una condición inherente o innata al individuo que sea la causante de un trato desigual y en segundo lugar, que dicho trato perjudique a un colectivo de la sociedad al negárseles derechos que se les atribuye a otros sujetos, situándose dicho colectivo en una situación de inferioridad.” (Alventosa, 2007, p.28)

Estas condiciones se cumplen en la situación de las mujeres en Santa Fe de la Laguna, al permitírseles o no, social y familiarmente, realizar acciones, tomar decisiones o modificar condiciones de vida etc., para su desarrollo personal y social. De ahí que se reproduzca y afecte a las generaciones posteriores.

La desigualdad no puede dejar de lado la violencia como parte de la discriminación. La violencia puede ser física pero también simbólica o psicológica. Es un mantenedor del poder.

El papel de la violencia me interesa como una manifestación de poder, como sugiere Torres Falcón:

(…) el propósito de someter y controlar, es decir, de ejercer el poder. Jorge Corsi señala que quien actúa violentamente no busca causar un daño –aunque éste inevitablemente se produzca-, sino afianzar una posición de poder y de dominio. (Torres, 2011,p.9)

**La discriminación por identidad de género.** La identidad de género, se convierte en discriminación por que reside en la configuración subjetiva del otro identificado como inferior pero también del sí mismo inferior, aceptando, asumiendo y reproduciendo sus condiciones por medio de la educación en sus diferentes modalidades. Dice Giménez (2007) La identidad tiene que ver con la idea que tenemos acerca de quiénes somos y quiénes son los otros, es decir, con la representación que tenemos de nosotros mismos en relación con los demás.

Debido a lo anterior, expreso una intención epistemológica que intenta ser congruente con el resto de mis planteamientos de la tesis, acercándome a las mujeres a partir de considerarlas agentes de su propia acción y decisión, pero que proceden a partir de una estructura de significación que impregna sus prácticas sociales como las de crianza, en las que se refleja la configuración de una identidad como mujer y como indígena. En la constitución de esta identidad está también como elemento definitorio el reconocimiento de esa identidad, quién y cómo se legitima, tanto en la sociedad como en la familia.

**La masculinidad hegemónica vs. Empoderamiento y resistencia femenina**. El análisis de la subjetividad masculina en cuestiones de género: su rol social y su propio proceso de construcción de identidad, así como el ejercicio del poder sobre las mujeres, son temas poco estudiados. Me interesa entender la *masculinidad hegemónica* (Minello, 2011) de la sociedad de estudio, darle voz a ellos para que signifiquen la crianza, el papel de la familia en ella, del padre y las transformaciones que ha sufrido.

A la par, justo por lo que implica el poder y la agencia de la mujer, me interesa profundizar en las acciones sutiles cotidianas y tal vez contradictorias de *empoderamiento* o *resistencia*, me parece útil entender ambos elementos desde el punto de vista que Martínez García (2005) sugiere:

El poder se encuentra reconocido en los discursos pronunciados y no pronunciados, implícitos y explícitos, en el acceso a diferentes recursos y en la participación en la toma de decisiones. El ejercicio del poder lleva consigo la dialéctica de la imposición y la resistencia, tan creativa como el mismo poder. (Martínez García, 2005. p. 272)

Mi intención no es abordar a profundidad todos los elementos anteriores, me parece que considerarlos como parte de la categoría de género me invita a construir una mirada que podría llamar “transversal”, en mi tesis para no dejarlos fuera. Me parece pertinente concentrar la problematización a tres de los vínculos del género que me parecen más significativos para mi tema: género y pobreza; género e indigenismo; género y crianza.

**Género y pobreza**. Para que el concepto de pobreza sea pertinente es importante ampliarlo.

El enfoque de la pobreza humana propuesto por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) se refiere a la privación en cuanto a tener una vida larga y saludable; acceder al conocimiento, alcanzar un nivel de vida decente y participar en los procesos políticos, económicos, y sociales. La pobreza humana se considera un concepto complementario al de desarrollo humano, mientras éste atiende las carencias sociales en un periodo determinado, el primero tiende a las carencias de las personas más vulnerables y rezagadas (Espino, 2008, p.11).

Este enfoque de la pobreza propuesto por Amartya Sen, permite ver más allá en las diferencias de oportunidades económicas, las desigualdades entre hombres, mujeres y niños. Considerando la libertad para elegir una vida de calidad y el desarrollo de capacidades. Señala las condiciones no únicamente sociales o de grupo sino de individuos dentro de sus mismos hogares, y me cuestiona sobre cuáles serían las condiciones para la libertad. A la manera en que lo plantea Paulo Freire, pienso en la libertad como el resultado de una mente reflexiva, crítica y transformadora.

**Género-indigenismo**. Me parece crucial entender cómo se construye la identidad femenina de la mujer indígena en Santa Fe de la Laguna a partir de los elementos sociales, pero sobre todo a partir de los que se reproducen en nombre de lo propio, tanto para los roles de hombres como de mujeres. Está relacionado estrechamente con los conceptos de cultura e identidad.

**Género-crianza.** El cuestionamiento de lo natural vs. lo cultural. En donde cuestionamos la naturalización de ciertas prácticas y responsabilidades a partir del hecho biológico de la maternidad. Y la discusión entre lo público y lo privado como dicotomías generadas desde lo natural, pero construidas en lo cultural (Fons, 2010, p.299). Como esta naturalización de las prácticas condiciona las formas de participación en espacios educativos formales y no formales.

¿Cómo, a partir de los cuerpos, se construye en la sociedad, en la familia y en la relación entre mujeres y hombres, un significado de lo que es ser mujer y lo qué es ser hombre? ¿Cómo, a partir de esta construcción subjetiva se naturalizan en la educación roles sociales y familiares? ¿Cómo, las prácticas de crianza reflejan esa naturalización o la resistencia a ésta por parte de las niñas, jóvenes y mujeres, de los niños, jóvenes y hombres?

# Capítulo VI. Base para la deconstrucción y reconstrucción de una metodología de promoción de la lectura para la niñez temprana. Conclusiones.

# Referencias Bibliográficas

Adorno, Theodor W. (2001) Sociología e investigación empírica. En. Th. W. Adorno: Epistemología y Ciencias Sociales, pp. 19-36. Madrid: Cátedra.

Alventosa del Río, Josefina. (2007) Discriminación por orientación sexual e identidad de género en el derecho español. Gobierno de España.

Arias Valencia, María Mercedes. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. Extraído el 17 de agosto de 2010. <http://tone.udea.edu.co/revista/mar2000/Triangulacion.html>

Berger, Peter y Luckman, Thomas (1ª. 1968/reimpresión 2001.) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bertely, María (2000) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós Mexicana.

Bolívar, Antonio. (2002) ¿*De nobis ipisis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. *Revista electrónica de investigación educativa,* 4 (1): 40 - 65. [http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html](https://mailweb.uv.mx/exchweb/bin/redir.asp?URL=http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html)

Bunko Papalote A.C., (2010) Documento rector del programa “Leer para transformar, jóvenes”, en convenio con la Fundación C&A.

Cabrejo Parra, Evelio. (2010) *Conferencia: Relatos y juegos imaginarios*. XV Seminario internacional de Fomento a la lectura: La primera lectura significativa, ventana al mundo de lo imaginario. FILIJ 2010. México. Audio.

Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (compiladores). (2007) El giro decolonial, Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Biblioteca Universitaria, Ciencias Sociales y humanidades. Universidad Central/IESCO-UC/Pontificia Universidad Javeriana/Pensar.

Cook, T.D y Ch. S. Reichardt. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Ediciones Morata.

De Peretti Peñaranda, Cristina. (2011) *Derridá en castellano*. Página en internet consultada el 12 Febrero de 2011. <http://www.jacquesderrida.com.ar/comentarios/peretti_2.htm>

De Souza Santos, Boaventura. (2006) Capítulo I. *La sociología de las Ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes*. En publicación: Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires).

Dietz, Gunther. (1995) *Teoría y práctica del indigenismo*. *El caso del fomento a la alfarería en Michoacán*, México. Colecc. Biblioteca Abya-Yala. Ediciones Abyala-Yala/ Instituto Indigenista Interamericano. Quito-Ecuador.

--------------------- (1999) *La comunidad Purhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán*, México. Ediciones Abya-Yala. Quito-Ecuador.

Duranti, Alessandro. (2000) *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge.

Espino González, Alma. (2008) Género y pobreza: discusión conceptual y desafíos. S/d

Floriani, Dimas y Knechtel, María do Rosario. (2003) Educaçao ambiental, epistemología e metodologías. Edit.CURITABA.

Fons, Virginia, Piella, Ana y Valdés, María. (2010) Procreación, crianza y género. Aproximaciones antropológicas a la parentalidad. Promociones y publicaciones universitarias, S.A. Barcelona.

Fornet-Betancourt, Raúl. (2004) *Sobre el concepto de interculturalidad*. Consorcio Intercultural/CGEIB. México.

------------------------------------ (2009) *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. SEP/CGEIB. México

---------------------------------- (2009) *Interculturalidad en procesos de subjetivación*. Consorcio Intercultural/CGEIB. México.

Gadotti, Moacir. (2002) Pedagogía de la tierra. México, Siglo XXI.

García Canclini, Néstor. (1990) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo/CONACULTA.

García Sosa, Juan Carlos. (2008) *Antropología e infancia. Una propuesta para el estudio de la socialización infantil en un contexto plural sujeto a procesos globales*. Tesina de maestría en Ciencias Antropológicas. UAM-Iztapalapa. México.

García, Rolando. (2000) El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos.

Giddens, Anthony, (1995). *La construcción de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Giménez, Gilberto et al. (2007) Estudios sobre la cultura e identidades sociales. CONACULTA. México.

Jiménez Naranjo, Yolanda. (2010). *Reglas de redacción científica* (ms). IIE.

Jiménez Orozco, Aída Araceli. (2009) Sociedad Civil y literacidad: una mirada intercultural. Tesis de maestría en Investigación educativa. Línea de Educación Intercultural. Instituto de Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana.

Kuhn, Thomas S. (2004) El camino hacia la ciencia normal. En: T.S. Kuhn: La estructura de las revoluciones científicas, pp. 37-56. México: FCE [1ª. ed. 1962]

Kvale, Steinar (1996) Interviews*: an introduction to qualitative research interviewing*.Thousand Oaks, CA: SAGE.

Lander, Edgardo (1993) Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En: Edgardo Lander (comp.): La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.

Martínez García, Zapata Martelo, Alberti manzanares y Díaz Cervantes. (2005) Género y poder en tres organizaciones rurales de la región lagunera. S/d.

Minello Martini, Nelson. Masculinidad/es. Un concepto en construcción. Consultado el 4 de octubre de 2011, en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/61/cnt/cnt1.pdf>

Quijano, Aníbal (1993) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Edgardo Lander (comp.): La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.

Ruiz Olabuénaga, José Ignacio y María Antonia Ispizúa. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Serret Bravo, Estela. (2006) El género y lo simbólico, la constitución imaginaria de la identidad femenina. Instituto de la mujer oaxaqueña. s/d.

Torres Falcón, Marta. Violencia y modelo patriarcal. Consultado el 4 de octubre de 2011 en: <http://cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0305/Violencia_y_modelo_patriarcal.pdf>

Trinidad Requena, Antonio et al. (2006). *Teoría fundamentada “Grounded Theory*”. *La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional.* Cuadernos metodológicos, n°37. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Velasco, Honorio & Ángel Díaz de Rada. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.

Vygotski, L.S. (1982) *Obras escogidas II*. Colecc. Aprendizaje. Vol. 94. Madrid: Visor distribuciones.

Wells, Gordon. (2001) *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Temas de educación. Paidós. Barcelona.

Zavala, Virginia, Niño-Murcia, Mercedes y Ames, Patricia (2004). Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú. Perú.

**ANEXOS**

Se desglosan las actividades en dos cronogramas:

**Cronograma 1**. Actividades a partir del inicio del periodo de estancia en Michoacán: como estudiante invitada en el Colegio de Michoacán y estancia de investigación en Santa Fe de la Laguna.

**Cronograma 2**. Actividades durante los seis meses posteriores al trabajo de campo, de regreso a la ciudad de Xalapa Veracruz.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Cronograma 1**  **Agosto 2011-enero de 2012** | | | | | | |
| **Actividades** | **Agosto** | **Sept.** | **Oct.** | **Nov.** | **Dic.** | **Enero** |
| Seguimiento de un bebé en casa de las familias colaboradoras, por medio de observación participante. En Santa Fe de la Laguna. |  |  |  |  |  |  |
| Observación participante dos días de la semana en los talleres de nutrición y de lectura ya establecidos en el centro comunitario Niños de Santa fe A.C. Cada uno en diferente día |  |  |  |  |  |  |
| Entrevista a profundidad con informantes clave. Ver muestreo. |  |  |  |  |  |  |
| Observación participante en actividades comunitarias de Santa fe, calendarizar todas las posibles (Fiesta patronal, día de muertos, espacios escolares etc.) |  |  |  |  |  |  |
| Grupo focal con representantes de diversas organizaciones de promoción de la lectura en la zona. (2 reuniones) Por contactar. |  |  |  |  |  |  |
| Grupo focal con madres, facilitadoras, y coordinadoras del centro comunitario. (2 reuniones) en Niños de Santa Fe A.C. |  |  |  |  |  |  |
| Consultas a la biblioteca del COLMICH. |  |  |  |  |  |  |
| Asistencia a experiencias de aprendizaje y asesorías en el COLMICH. Aceptación oficial como estudiante visitante de posgrado en la maestría de antropología social. Asesora asignada Dra. Cristina Monzón. |  |  |  |  |  |  |
| Transcripción de entrevistas |  |  |  |  |  |  |
| Sistematización de los datos empíricos. Uso de Atlas/ti |  |  |  |  |  |  |
| Pre-análisis de los datos |  |  |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Cronograma 3**  **Febrero-julio de 2012** | | | | | | | |
| **Actividades** | **Febrero** | **Marzo** | **Abril** | **Mayo** | **Jun.** | **Julio** | **Ago.** |
| Análisis final de los datos |  |  |  |  |  |  |  |
| Redacción de los diferentes capítulos de la tesis. |  |  |  |  |  |  |  |
| Entrega del primer borrador de tesis |  |  |  |  |  |  |  |
| Entrega de la tesis finalizada |  |  |  |  |  |  |  |

## Recursos requeridos.

**Humanos:**

1. Guía y traductor purhépecha por horas. (conseguido)
2. Familias con bebés para observación. (conseguidas dos, faltan otras tres por lo menos)
3. Familia purhépecha para hospedaje.(conseguido)

**Materiales:**

1. Cámara de vídeo y fotografía. (conseguido)
2. Grabadora.(conseguido)
3. Computadora y disco duro externo. (conseguido)
4. Dispositivo de internet para computadora portátil.(por conseguir)
5. Software Atlas/ti. (conseguido)
6. Software F4 para transcripción de audio. (conseguido)

**Financieros:**

1. Pago de Hospedaje y transporte. (Beca UV. De movilidad estudiantil)
2. Pago de guía y traductor (recursos propios Beca CONACYT)
3. Pago de alimentación y materiales educativos (Beca CONACYT)
4. Pago de experiencias educativas COLMICH (Convenio UV-COLMICH)

**Guías de observación y entrevista.**

**Entrevista para papá**

1. Datos generales y lugar en la familia (de origen)
2. Grado escolar
3. A qué se dedicaban sus padres/ a qué se dedica usted
4. Relación con su esposa (cuándo la conoció, dónde, se la robó o no etc.
5. Número de hijos.
6. Por qué trae a su hijo al proyecto/cuándo convive más con sus hijos.
7. Qué le gusta de Santa Fe de la Laguna
8. Qué *trabajos* hace un papá en la casa (palabra que utilizan ellos para definir actividades del hogar)
9. Qué trabajos comparte con su esposa
10. Cuándo ya deben ganar dinero los hijos y las hijas. (pregunta para papás y mamás)
11. Cuándo puede casarse los hijos y las hijas
12. Cómo cuida a sus hijos
13. Sabe leer y escribir
14. En dónde tuvo contacto con el castellano y cuándo
15. Cómo educa a sus hijos/qué les enseña/qué hace con ellos/se enseña igual a un niño que una niña/platica con ellos
16. A qué edad un niño entiende
17. Le contaban historias de niño, quién. Usted se las contó o cuenta a sus hijos. Se acuerda de alguna.
18. Para que cree que sirven contar historias a los niños
19. A qué edad se debe comenzar a contar historias a los niños
20. A qué edad comienzan los niños a aprender el oficio de los padres
21. Cómo se les enseña el oficio a los niños
22. Qué hace con sus hijos para divertirse.

**Entrevista para mamá.**

1. Datos generales.
2. Lugar en la familia de origen
3. Relación con sus padres y hermanos
4. Relación con su esposo (cuándo la conoció, dónde, se la robó o no etc.)
5. Número de hijos/hijas
6. A qué se dedicaban sus padres/ a qué se dedica ella
7. Les dio pecho/hasta qué edad
8. Qué hacía cuando se enfermaban.
9. A qué jugaban de chicos/a qué les gusta jugar
10. Le contaban historias cuando era niña/ quién / les cuenta historias a sus hijos, alguien de su familia les cuenta/ Les canta canciones a sus hijos/
11. Cómo es como mamá (enojona, paciente, bromista, regañona)/ qué cosas hace con sus hijos que no hacia su mamá/ qué cosas hace igual a su mamá.
12. Platica con sus hijos/ Consulta con sus papás algunas cosas/ con su esposo.
13. Cómo le gustaría que sean sus hijos cuando crezcan/A qué le gustaría que se dediquen/ Qué deben saber los niños/niñas para ser buenos adultos.
14. Qué *trabajos* hace un papá en la casa (palabra que utilizan para definir actividades del hogar)
15. Qué trabajos comparte su esposo con usted
16. Cuándo ya deben ganar dinero los hijos y las hijas.
17. Cuándo puede casarse los hijos y las hijas.
18. Qué actividades comparte con sus hijos
19. En qué cree que le sirve a los niños la escuela
20. Cuándo y dónde tuvo contacto por primera vez con el castellano
21. Sabe leer y escribir/ Para qué cree que le sirve.

**Entrevista para facilitadoras.**

Objetivo: Me interesa entrevistarlas personalmente para saber sus antecedentes familiares y la relación con papá y mamá, qué piensan de la educación en la comunidad y en la escuela, su contacto con la lengua escrita, el castellano, y el rol de varón y mujer en la comunidad y en sus familias. Qué opinan de la lectura y los libros, de las historias de narración oral.

Algunas preguntas para la base de la entrevista:

1. Datos generales y qué lugar ocupa en la familia.
2. Hasta qué grado estudio.
3. Cómo (eran tus papás) te trataban tu papá y mamá cuando eras chica/chico.
4. Cuál fue tu primer contacto con el castellano
5. Qué les leían en la escuela
6. Alguien te contaba historias cuando eras niño/a
7. Cómo era/es la disciplina en casa
8. Cómo es la relación d los padres con los hijos ene general/ Qué falta en la comunidad para una mejor relación con los hijos
9. Qué cosas no deberían perderse de las costumbres y qué cosas ya no funcionan
10. Qué opinas de aprender a leer y escribir en purépecha
11. Qué opinas de leer y escribir en castellano
12. Por qué les da vergüenza hablar purépecha a algunas personas.
13. Por qué no se ha casado/por qué se casó.
14. Cuantos hijos tiene /cuántos hijos le gustaría tener
15. Cómo le gustaría ser como papá/mamá/ cómo es como mamá o papá.
16. Qué cosas cree que han cambiado de los papás de antes a los de ahora
17. Qué cosas son más importantes para educar a un niño/niña
18. Crees que es importante un taller de lectura para niños chiquitos/por qué
19. Crees que es importante leer en lengua purépecha.
20. Cómo te gustaría educar a tus hijos cuando seas mamá/papá
21. Qué cosas debe aprender un niño/niña para ser buena persona.
22. Qué quieres hacer cuando termines de estudiar/ te gustaría seguir estudiando/por qué
23. En qué te gustaría trabajar.

**Entrevista para los niñas/niños.**

1. Nombre y edad.
2. Nombre de los padres
3. Ocupación de los padres
4. Número de hermanos y lugar qué ocupa.
5. Cómo es tu papá contigo/tu mamá
6. Qué te gusta hacer con ellos
7. Te cuentan historias/quien/cuáles/cuándo
8. Alguien te lee/en dónde/ qué
9. Qué te gusta hacer en tu casa y qué no
10. Qué te gusta hacer en la escuela y qué no
11. Qué te gusta hacer en la calle y qué no
12. A qué le tienes miedo
13. Qué te divierte
14. Qué piensas de alguien como yo que no sabe hablar tu lengua.
15. Te gusta el castellano
16. Para qué te sirve hablarlo
17. En qué te gustaría trabajar cuando seas grande/por qué.

**Guías de Observación.**

Esta guía de observación me sirve en cualquier espacio. Sin embargo, al igual que en las demás guías estoy atenta a las cosas que ocurren en el momento para registrar aquellas cosas no contempladas en la guía o aquellas que pueden convertirse en preguntas de entrevista posteriores.

**Relación familiar.**

Al decir relación pienso en la forma en que se dirigen a los niños, la forma de comunicación, la forma en que los dejan o no participar en la vida cotidiana, en las conversaciones, en las actividades. Con qué objetos y actitudes establecen contacto con ellos.

1. Cómo se relacionan madre e hijo.
2. Cómo se relacionan padre e hijo.
3. Cómo se relacionan en general los adultos con los niños.
4. Cómo se relacionan entre niños, entre niñas y niños, entre niñas y niñas.
5. Con qué objetos son con los que se relacionan más los adultos con los niños en la vida cotidiana.
6. ¿Hay portadores de escritura en casa?
7. ¿Hay libros en casa?¿Dónde hay libros en la comunidad?/para qué sirven
8. ¿Hay uso cotidiano de escritura y lectura? ¿Cuándo leen? ¿Qué leen?
9. ¿Cómo se usa y para qué la narración? ¿Cuándo y cómo cuentan historias?

**Actividades recreativas.**

Me refiero a cualquier actividad que se realice con el fin de divertirse.

1. Con qué juegan los niños, a qué juegan con quién juegan.
2. A qué lugares van durante el día los niños/ con quién.
3. Cómo se divierten los niños de diferentes edades/ en dónde de los espacios públicos.
4. Cómo se divierten los adultos.
5. Qué hacen los niños en el recreo de la escuela.

**Actividades laborales o trabajos.**

1. Cómo ayudan los niños y las niñas en casa.
2. Qué actividades realizan como obligación/ a qué edad
3. Qué actividades laborales se observan en la comunidad.
4. Qué ritmo tienen a vida cotidiana.
5. Qué ritmo tiene el hogar adoptivo.

**Cuidados de los niños.**

1. Cómo llevan y traen a los niños pequeños.
2. Qué les dan de comer/qué les gusta y qué no
3. Cómo los visten
4. Cómo los cuidan
5. Qué les prohíben y qué les dejan hacer
6. Cómo cuidan a los más grandes.

**La escuela.**

1. Cómo asisten a la escuela. (cómo van a la escuela, con quién van)
2. Qué hacen en la escuela (mamás y niños)
3. Qué hacen después de la escuela.
4. Cómo y para qué usan los libros y la lectura maestros y niños.
5. Cuándo leen literatura

**En la calle.**

1. Qué hacen los niños/niñas cuando están en la calle.
2. Cómo se relacionan en la calle con todo (el medio, los amigos, las personas mayores)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| PRE-SISTEMA DE CATEGORIZACIÓN | | |
| CATEGORÍAS ANALÍTICAS CON DIFERENTES NIVELES DE ABSTRACCIÓN | NOTAS | |
| Lugares, personas, espacios y tiempos  (Nivel concreto) | Referentes teóricos    (Nivel abstracto) |
| 1. **Formas asimétricas de poder.**    1. Entre externos e internos a los procesos comunitarios    2. *Consecuencias: Disenso, resistencia, asimilación, Historia Social.*    3. Manifiestas y sutiles    4. Educativas, sociales, generacionales. Entre adultos y niños; Entre niñas/niños |  | 1.1 Etnicidad “como recurso” y “Fricción inter-étnica”(Dietz, 2003, p.93)  1.2 La historia social:  “la génesis social de las culturas muestra la pluri- tradicionalidad de las mismas. De ahí la lucha por y entre las costumbres, simbolizada en los actos de “rebeldía o desobediencia cultural” de aquellos y aquellas que se salen de lo normal, *generando conflicto.(Fournet-Betancourt, 2004)* |
| 1. **Prácticas etnocéntricas**    1. Etnocentrismo purhépecha    2. Etnocentrismo occidental    3. Sobre crianza    4. Escolares    5. De organización laboral    6. De organización social |  | 2.-El etnocentrismo designa una actitud universal de todo ser humano en tanto se considera parte de un grupo social. (…) es la consideración de que es más humano aquello en lo que nosotros mismos hemos sido educados. (…) El uso jerarquizante del concepto de cultura como una marca de distinción y humanidad es, en este sentido, una práctica etnocéntrica: mi forma de actuar es l más adecuada, la más humana.” (Diáz de Rada, Ángel, 2010,p.263) |
| 1. **Acciones de comunicación contextual**    1. Socialización de saberes    2. Contacto con lo externo    3. Aceptación, adopción, transformación.    4. Resistencias. |  | Fornet-Betancourt, se refiere comunicación contextual a la necesidad de resolver la gran problemática de los límites de la interculturalidad, la de no poder compartir el mudo de todos para comprenderlo, cómo hacer para que tengamos experiencias de otros contextos, el encuentro. “Lo que separa o dificulta la comunicación no son las experiencias contextuales, sino la interpretación que hacemos de esas experiencias (Fornet-Batancourt, 2004,p.24) |
| 1. **Prácticas locales *hibridas***    1. De crianza    2. Educativas escolares    3. Alimentación    4. Vestido    5. Relaciones sociales    6. De organización del trabajo |  | Aquellas que reproducen las acciones y subjetivaciones de la civilización occidental como las correctas y/o las únicas, aceptando sin cuestionamientos Los saberes científicos, los saberes técnicos, los educativos. (Canclini, 1996) *Monocultura del saber* (De Souza Santos, 2006) |
| 1. **Formas de reconocimiento de la diversidad**    1. En la familia    2. En el trabajo    3. Con los externos    4. De la cultura    5. De las costumbres |  |  |
| 1. **Prácticas de crianza tradicionales**    1. Lo purépecha    2. Lo no purépecha    3. De maternidad y parto    4. De cuidados y alimentación de los niños    5. De disciplina    6. De juego    7. De enseñanza y uso de la lengua materna    8. De comunicación madre-hija/o y padre-hija/o    9. De educación    10. De enseñanza del oficio    11. De participación social |  | Las prácticas de crianza las vemos como las diversas formas de intervención materna y de sus redes sociales en el proceso de crecimiento, desarrollo y cuidado del bienestar afectivo, social y cognitivo de los niños, en un contexto histórico y sociocultural determinado. |
| 1. **Usos de la lengua materna**    1. Expertos    2. En la escuela    3. Con externos    4. Con los niños |  | Rutinas interactivas entre los niños y sus cuidadores para entender la manera como se aprende el lenguaje siempre en contextos y eventos sociales particulares. Lo que implica la iniciación tácita en estilos, habilidades y conocimientos culturales propios del grupo (Ochs y Schiefelin, 1986 En García Sosa. Juan Carlos, 2008, p. 38) |
| 1. **Formas de participación de los niños pequeños (0-6 años)**    1. En la vida cotidiana    2. Entre hermanos    3. En el trabajo en casa    4. En el trabajo en el taller    5. En la escuela    6. En los talleres de lectura    7. En los juegos colectivos |  | Relacionado con el uso de la lengua, la socialización infantil: “la organización social del medio ambiente verbal de los niños pequeños; el grado en que se supone que los niños se adaptan a ciertas situaciones o en que esas situaciones se adaptan a los niños; la negociación del significado de los cuidadores y los niños” (De León Pasquel, Lourdes, 2010, p.19) |
| 1. **Relaciones entre organización social y crianza**    1. Influencia del trabajo en casa en la crianza    2. Influencia del trabajo en el taller en la crianza    3. Responsabilidades de los miembros de la familia en la crianza de los niños pequeños.    4. Participación del padre y de los hermanos mayores |  | “la preocupación por parte de los cuidadores es asegurar que sus niños sean capaces de mostrar y comprender los comportamientos adecuados a las situaciones sociales. Esto se lleva a cabo, sobre todo, a través del lenguaje.” (De León, Lourdes,2010, p.139) Pero la socialización y los aprendizajes están también determinados por las actividades de los adultos, de ellas dependen los tiempos, los momentos y las formas de socialización y participación de los niños. |
| 1. **Relaciones entre prácticas letradas y poder**    1. Los que leen y lo que no leen    2. Cuándo leen y escriben    3. Ventajas y desventajas del aprendizaje de la lectura y escritura    4. cuándo y dónde aprenden los niños a leer y escribir    5. Cómo aprenden a leer y escribir    6. Cuáles son las principales narrativas de la literatura con la que tienen contacto |  | “(…) las practicas letradas como algo inextricablemente ligado a las estructuras culturales asociadas con la lectura y escritura en contextos diferentes. (…) es decir se estudian prácticas culturales asociadas a la literacidad, más que la literacidad en sí misma” (Street, Brian, 1993.En Zavala et al.,2004,p. 88) |
| 1. **Prácticas “ideológicas” de lectura y escritura**    1. Cotidianas    2. En la escuela    3. En el centro comunitario |  | “El término ideológico indica que las prácticas letradas son aspectos no solo de la cultura, sino también de las estructuras de poder.  La ideología como un punto de tensión entre, por una parte, autoridad y poder y por otra, resistencia y creatividad.(Street, Brian, 1993.En Zavala et al.,2004,p.89) |
| 1. **Usos de la lectura y la escritura**    1. En el trabajo    2. En el centro comunitario    3. En la escuela |  | La literacidad se comprende mejor como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos.  -existen literacidades asociadas con diferentes ámbitos de la vida.  - Las prácticas letradas están modeladas por las instituciones sociales y las relaciones de poder, y algunas literacidades se vuelven más dominantes, visibles e influyentes que otras.  - la literacidad se halla situada históricamente.  - Las prácticas letradas cambian y las nuevas se adquieren con frecuencia por medios de procesos informales de aprendizaje y de construcción de sentido. |

**Ejes teóricos iniciales**

Educación intercultural

Antropología de la niñez

Nuevos Estudios de literacidad

**Género como Categoría de análisis transversal**

1. Utilizaré este término debido a que no estoy de acuerdo en el uso del término infancia para los niños de 0 a 6 años. Etimológicamente remite a niños pequeños que no han adquirido lenguaje. Usar sólo niñez se refiere a los niños desde que nacen hasta antes de la pubertad. Por lo tanto, ya que mi población de estudio son los niños de 0a 6 años utilizaré el término de niñez temprana acuñado por el psicólogo educativo Luis Gadea de Nicolás (comunicación personal, Julio 29 de 2011). Esta diferenciación tendrá un apartado explicativo más extenso ya que me perece importante para la deconstrucción que realizaré y las implicaciones de su uso. [↑](#footnote-ref-2)
2. Para más información ver [www.bunkopapalote.com](http://www.bunkopapalote.com) y [www.bunkopapalote.org](http://www.bunkopapalote.org) [↑](#footnote-ref-3)
3. Fondo para niños A.C. [↑](#footnote-ref-4)
4. Lema de la Asociación Civil Bunko Papalote. [↑](#footnote-ref-5)
5. Utilizo el término en cursivas para señalar una postura que es más o menos consciente a las diferencias culturales de los lectores a los que va dirigido un texto literario y a la mayor o menor consideración del mensaje implícito en él, desde esta visión. [↑](#footnote-ref-6)
6. Hago la distinción entre promoción y fomento basada en algunos documentos oficiales como el Plan nacional de lectura, o los programas de lectura de CONACULTA, en el que es más común que se use fomento para aquellos proyectos financiados desde el estado con los fines de un Plan General o nacional; y promoción todos los proyectos no necesariamente financiados por el estado, como los promovidos por las organizaciones no gubernamentales. [↑](#footnote-ref-7)
7. Metodología basada en los estudios del CRESAS (Centre de Recherche de lÉducation Spécialisée et l’Adapatacion Scolaire) que estudia procesos de socialización en niños menores de cuatro años en guarderías y jardines de infantes en París Francia. Para conocer la experiencia ver: Stambak, Mira, et al. (1984) Los bebés entre ellos. Descubrir, jugar, inventar juntos. Barcelona: Gedisa. [↑](#footnote-ref-8)
8. Ver página del Gobierno del estado: http://www.michoacan.gob.mx/Acciones\_de\_Gobierno/Santa\_Fe\_de\_la\_Laguna [↑](#footnote-ref-9)
9. Todos los participantes y las personas de la comunidad, al hacer referencia al Centro comunitario le dicen *El proyecto*.

   Ob. Noviembre 3 y 4 del 2010. [↑](#footnote-ref-10)
10. [www.fondoparaninosdemexico.org.mx](http://www.fondoparaninosdemexico.org.mx) [↑](#footnote-ref-11)
11. Donantes externos, nacionales y extranjeros que apoyan a un niño en específico manteniendo contacto con él durante todo el tiempo que dure el apoyo [↑](#footnote-ref-12)
12. Ver [www.bunkopapalote.com](http://www.bunkopapalote.com) [↑](#footnote-ref-13)
13. Lev S. Vigotsky, Jerome Bruner , Keneth Kaye, Evelio Cabrejo, Cintia Rodríguez y Christiane Moro, Francesca Emiliani y Felice Carugati. [↑](#footnote-ref-14)
14. Metodología basada en los estudios del CRESAS (Centre de Recherche de lÉducation Spécialisée et l’Adapatacion Scolaire) que estudia procesos de socialización en niños menores de cuatro años en guarderías y jardines de infantes en París Francia. Para conocer la experiencia ver: Stambak, Mira, et al. (1984) Los bebés entre ellos. Descubrir, jugar, inventar juntos. Barcelona: Gedisa. [↑](#footnote-ref-15)
15. Es decir, el currículo que forma a un pedagogo. [↑](#footnote-ref-16)
16. Corriente educativa norteamericana con fuerte influencia en América Latina en esos años, basada en la aplicación de métodos de mediación tecnológicos en el proceso enseñanza-aprendizaje. [↑](#footnote-ref-17)
17. En el tema de La teoría sociocultural de L.S. Vigotsky me interesa profundizar más, pues es un autor que a mi juicio realiza un vínculo interesante entre lo psicológico, lo social y lo cultural. De su teoría parte otros autores contemporáneos como Wells, o Bernstein. Necesito trabajar más este apartado aunque la información ya la tengo. [↑](#footnote-ref-18)
18. Términos utilizados por Moacir Gadotti (2002). Pedagogía de la Tierra. Siglo XXI. [↑](#footnote-ref-19)
19. Fornet-Betancourt, se refiere a la necesidad de resolver la gran problemática de los límites de la interculturalidad, la de no poder compartir el mudo de todos para comprenderlo, cómo hacer para que tengamos experiencias de otros contextos, el encuentro. (2000, p.27) [↑](#footnote-ref-20)
20. Lingüista francés de ACCES, organización no gubernamental dedicada a la promoción de la lectura con población en situación de exclusión en Francia. Experto en el vínculo bebé-lengua-literatura. [↑](#footnote-ref-21)
21. Formalmente hablamos de 30 años, a partir de la creación de la Feria Infantil y Juvenil de la ciudad de México y las actividades de promoción y fomento del libro y a lectura desde espacios gubernamentales, impulsados por el CONACULTA, máximo órgano del gobierno en temas de arte y cultura. [↑](#footnote-ref-22)
22. Necesito datos de población para confirmar las principales actividades productivas, y datos generales de la población. [↑](#footnote-ref-23)
23. Para algunas personas se considera ayuda y no trabajo, la labor que las mujeres realizan en la alfarería. [↑](#footnote-ref-24)