



Universidad Veracruzana

Instituto de investigaciones en Educación

Maestría en Investigación Educativa

Línea de Educación Intercultural

**Educación intercultural y decolonialidad: de la promoción
de la lectura a un enfoque de literacidad para la niñez
indígena purhépecha.**

**Tesis que para obtener el grado de Maestra en Investigación
Educativa presenta:**

Lic. Gialuanna E. Ayora Vázquez

Directora: Dra. Yolanda Jiménez Naranjo

Xalapa, Ver., Noviembre 2012.

Agradecimientos

La posibilidad de cursar la Maestría en Investigación Educativa, realizar el trabajo de investigación y la redacción de esta tesis, ha sido gracias al apoyo económico y moral de diversas instituciones y personas, por ello mi agradecimiento:

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca otorgada durante los dos años de estudios. Gracias también a los académicos que hacen posible que este posgrado pertenezca al padrón de excelencia.

A la Dirección General de desarrollo Académico, departamento de Intercambio y Colaboración académica y en él, al Programa de Movilidad Nacional por el apoyo para la realización de mi estancia de estudios e investigación en el Colegio de Michoacán A.C., la cual también permitió realizar mi trabajo de campo en Santa Fe de la Laguna. Agradezco especialmente a la responsable de dicho programa Licenciada Gabriela Ramírez Jácome por su excelente trato y por facilitar la administración de este apoyo.

Al Instituto de Investigaciones en Educación, a su Director Gunther Dietz, al Coordinador de la Maestría en Investigación Educativa, Maestro Juan Carlos Ortega Guerrero y a la Maestra Argelia Ramírez por su paciencia y dedicación en la administración escolar de este posgrado. También agradezco igualmente a la señora Irais Alarcón por su disposición y buen trato durante los diversos trámites realizados.

Al Colegio de Michoacán A.C., a todos los docentes del Centro de Estudios Antropológicos por su apoyo y apertura para poder realizar mi estancia de estudios e investigación, necesaria para la elaboración de esta tesis, especialmente, al Coordinador del Centro, el Dr. Marco Antonio Calderón, a mi asesora durante la estancia la Dra. Cristina Monzón, a mi maestro de materia Dr. Eduardo Zárate Hernández. Igualmente, a la señora Margarita Martínez por su cariñoso apoyo administrativo.

A ChildFund-México, principalmente a su Directora Nacional Virginia de la Mora y su coordinadora de programas nacionales María Elena Calvillo, por su total apertura, entusiasmo y confianza para realizar esta investigación en el marco del programa colaborativo, *Leer para Transformar* del que formamos parte.

A todas las colaboradoras de Niños de Santa Fe A.C., por su amistad, su hospedaje, su colaboración y apoyo para sentirme como en casa y poder realizar esta investigación, sin ellas no hubiera sido posible.

A todo el equipo de Bunko Papalote A.C., Aída Jiménez y Patricio Ortiz, Irene de Hoyos y José Pablo Marquina, Alba Manrique y Rubén Ochoa, Guadalupe Queirolo y Mauricio Bruci, Abigail Romero, Guadalupe Peredo, Angéles Espino, Nievska Huerta, Citlali Muñoz y Alma Nayeli Gonzalez por su trabajo, el cual generó el apoyo económico para cursar este posgrado y dedicarme a la redacción de la tesis. Gracias también por su amistad y cariño así como su disposición para seguir aprendiendo juntos. A Rebeca Cerda y Juan Arroyo que desde la distancia impulsan y promueven lo que todos hacemos.

Mi especial agradecimiento al invaluable apoyo académico de todos mis compañeros de generación, a los docentes y estudiantes de doctorado y maestría de la línea de Educación intercultural y de la línea de Lengua Escrita y Matemática Básica por sus recomendaciones y

observaciones a esta tesis. A todos mis lectores desde el inicio de este trabajo, el Dr. Edgar J. González Gaudeano, la Dra. Themis Ortega, el Dr. Gunther Dietz.

Gracias al interés y entusiasta participación como lectoras finales de esta tesis a la Dra. Alma Carrasco de Consejo Puebla de Lectura A.C. y académica de la Universidad Autónoma de Puebla, así como a la Dra. Ana María Méndez Puga de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Con especial cariño, mi agradecimiento a Yolanda Jiménez Naranjo por su disposición en hacer suyo el tema de mi investigación, por su total confianza en mi y por la necesaria combinación de rigor y flexibilidad que supo aplicar para ayudarme a llegar a esta meta.

Agradezco también a mi familia y amigos porque gracias a su cariño, sus palabras de aliento y su paciencia todo fue más fácil:

A Altair Peredo Ayora por la inspiración, las enseñanzas y el amor que todos los días desde siempre, me ofrece. Esta tesis es producto de nuestra diaria y compartida necesidad de aportar a un mundo mejor.

A Claunnia Ayora por su facilidad para ser una excelente hermana, solidaria y amorosa. Por estar siempre ahí.

A Luis Gadea por su generosidad para compartir formal e informalmente todos sus conocimientos, además de deliciosas tertulias. Ambas cosas, son parte importante de esta tesis.

A Emilio Gadea Ayora por recordarme, a sus siete años, que el trabajo académico no debe ser aburrido y por quererme a pesar de que a veces lo parezca.

A mi familia distante, sólo físicamente pero muy cercana en cada paso que doy, a Luciana Vázquez Cachón, Giovanni Ayora Espinosa, Analuci Ayora Vázquez, Giovanni Ayora Vázquez.

A Roberto Arizmendi por su incansable afán de hacerme feliz a pesar de la distancia, por su compañía amorosa y solidaria.

A Lupita Queirolo y Mauricio Bruci una vez más por su cariño, confianza y solidaridad, elementos indispensables sobre todo cuando se está lejos de casa.

A Roberto Peredo por su apoyo incondicional en la revisión de estilo de este texto, por su apoyo económico y moral que indirectamente está detrás de esta tesis.

A todas mis amigas y amigos que con su paciencia y cariño me ayudaron a disfrutar una de las cosas que más me gusta hacer, investigar: a las Bulis, al Club, a Jimena Mejía e Ilanita, a Josefina y Rebeca, a Carlos, Marcela y Carlita, a Lupita y Roberto.

INDICE

Listado de mapas	7
Listado de fotografías.	7
Listado de Tablas.	9
Listado de anexos.	9
INTRODUCCIÓN	10
1. APROXIMACIONES AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	21
2. HACIA UNA PEDAGOGÍA DECOLONIAL	28
2. 1. Posicionamiento teórico-epistemológico	28
2. 1. 1. <i>La colonialidad del poder</i>	28
2. 1. 2. <i>La construcción de conocimiento</i>	32
2. 2. Pedagogía, Educación Intercultural y Decolonialidad	39
2. 3. Educación intercultural en México	42
2. 4. Literacidad y crianza en diálogo con la decolonialidad.....	43
3. BÚSQUEDA DE SENTIDO EN LAS PRÁCTICAS DE LITERACIDAD	46
3. 1. Metodología de investigación. Un enfoque etnográfico	46
3. 2. Proceso de investigación.....	48
3. 3. Método y técnicas de investigación.....	50
3. 3. 1. <i>Observación participante</i>	50
3. 3. 2. <i>Entrevista en profundidad</i>	51
3. 3. 3. <i>Grupo de discusión</i>	52
3. 4. Muestreo	53
3. 4. 1. <i>Muestreo. Primera etapa</i>	55
3. 4. 2. <i>Muestreo. Segunda etapa</i>	55
3. 5. Análisis de datos.....	60
4. CONOCIENDO SANTA FE DE LA LAGUNA, MICHOACÁN	62
4. 1. Ubicación en la región purhépecha	63
4. 2. Características económicas y socio-demográficas de la población	64
4. 3. Aspectos socio-históricos más significativos	69
4. 3. 1. <i>Vasco de Quiroga (Tata Vasco)</i>	69
4. 3. 2. <i>«La Revolución». La guerra cristera</i>	70
4. 3. 3. <i>El conflicto de tierras con Quiroga</i>	70
4. 3. 4. <i>El presente neoliberal</i>	72

5. LAS PRÁCTICAS DE CRIANZA EN SANTA FE DE LA LAGUNA Y SUS VÍNCULOS CON LA LITERACIDAD COMUNITARIA	74
5. 1. Aspectos estructurales de la crianza. Una perspectiva de género.....	78
5. 1. 1. <i>La organización social y la vivienda. Espacios de la crianza.....</i>	<i>79</i>
5. 1. 2. <i>La migración como factor de cambios en la crianza</i>	<i>87</i>
5. 1. 3. <i>Actividades laborales. Influencia en la estructura familiar y la crianza</i>	<i>91</i>
5. 2. Características de la crianza vinculadas con la literacidad comunitaria	96
5. 2. 1. <i>Autonomía en la niñez-autonomía en la juventud. ¿Descuido materno, agencia, o necesidad?</i>	<i>106</i>
5. 2. 2. <i>Formas de comunicación y regulación parental a través del uso persuasivo del discurso</i>	<i>111</i>
5. 2. 3. <i>El aprendizaje mediado por adultos y el acompañado por niñas/niños</i>	<i>116</i>
6. UNA PROPUESTA DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA PARA LA NIÑEZ INDÍGENA.....	129
6. 1 Organizaciones de la sociedad civil, educación no formal y prácticas de lectura	129
6. 2. Niños de Santa Fe A.C. Historia e intenciones	132
6. 3. La participación de Bunko Papalote A.C.	142
6. 3. 1. <i>Taller de Formación para la implementación de Talleres de Lectura de Literatura Infantil.....</i>	<i>142</i>
6. 3. 2. <i>Metodología de los talleres de lectura.....</i>	<i>145</i>
6. 4. Los talleres de lectura en Niños de Santa Fe A.C.....	153
6. 4. 1. <i>Primera etapa: arranque y organización</i>	<i>153</i>
6. 4. 2. <i>Segunda etapa: implementación</i>	<i>156</i>
6. 4. 3. <i>Dificultades para la implementación de los talleres</i>	<i>158</i>
7. VIDA COTIDIANA. APROPIACIÓN Y PERCEPCIONES SOBRE LA LITERACIDAD EN LOS TALLERES DE LECTURA	164
7. 1. Dinámica del taller y formas de socialización de la lectura.....	166
7. 2. Miradas de facilitadoras, mamás, papás, niñas y niños sobre su experiencia en los talleres de lectura.....	168
8. LITERACIDAD EN SANTA FE DE LA LAGUNA. MÁS ALLÁ DE LA DICOTOMÍA ORALIDAD- ESCRITURA.....	182
8. 1. Literacidades, mixturas y relaciones de poder	184
8. 2. Historias de literacidad	185
8. 3. Otras literacidades. Una visión «ideológica» de las prácticas letradas	193
8. 4. Decolonizar la literacidad. No sólo prácticas de lectura y escritura.....	199
8. 5. Prácticas letradas y poder. Empoderamiento indígena.....	201

9. VÍNCULO CRIANZA Y LITERACIDAD. UN ENFOQUE DE LITERACIDAD PARA LA NIÑEZ INDÍGENA	207
9. 1. Repensar los procesos educativos de literacidad desde una base intercultural y decolonial	209
9. 2. Las experiencias comunitarias como «ausencias»	212
9. 3. Las expectativas comunitarias como «emergencias»	216
9. 4. Literacidades en diálogo para una ecología de saberes	216
CONCLUSIONES	223
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	233
ANEXOS	245

Listado de mapas

Mapa 1. Ruta del Lago de Pátzcuaro.	63
-------------------------------------	----

Listado de fotografías.

Fotografía 1. Santa Fe de la Laguna, Michoacán. Plaza Pública.	62
Fotografía 2. Alfarería artística típica. Vidriado negro.	66
Fotografía 3. Alfarería tradicional (piezas de molde).	66
Fotografía 4. Alfarería tradicional (piezas de autor).	66
Fotografía 5. Comercio local, piezas de barro y cerámica industrial.	66
Fotografía 6. Frente al edificio de Niños de Santa Fe A.C.	68
Fotografía 7. En la plaza. Mujeres con rebozo.	79
Fotografía 8. Bebé explorando en el templo.	83
Fotografía 9. Actividades preescolares. Roles de género.	83
Fotografía 10. Acompañamiento de la hermana mayor.	83
Fotografía 11. La estufa de leña en el hogar purhépecha.	83
Fotografía 12. Participación infantil.	83
Fotografía 13. Casa tradicional de adobe.	95
Fotografía 14. El solar (secando la tierra para el barro).	95
Fotografía 15. Lectura de paisaje (dominio de construcciones modernas).	95
Fotografía 16. Bebé en familia.	99
Fotografía 17. Rol de género. Niñas en preescolar.	99
Fotografía 18. Crianza y alfarería.	99
Fotografía 19. Cuando los padres están.	99
Fotografía 20. Vista frontal de la organización comunitaria, Niños de Santa Fe AC.	134
Fotografía 21. Librero Bunko y espacio del taller.	134

Fotografía 22. Biombo que divide el salón del Taller de lectura.	134
Fotografía 23. Vista posterior del edificio de Niños de Santa Fe A.C.	135
Fotografía 24. Facilitadoras de talleres.	141
Fotografía 25. Facilitadoras en día de fiesta.	141
Fotografía 26. Promotora taller con bebés.	141
Fotografía 27. Promotora taller con niñas y niños grandes.	141
Fotografía 28. Primer taller de formación para organizaciones Comunitarias del programa «Leer para transformar».	144
Fotografía 29. Talleres de lectura con bebés en Bunko Papalote A.C.	152
Fotografía 30. Primer momento del taller con bebés.	152
Fotografía 31. Taller de lectura con niñas y niños grandes en Niños de Santa Fe A.C.	157
Fotografías 32-33. Talleres de grandes con hermanitos en Niños de Santa Fe A.C.	179
Fotografías 34- 37. Talleres de lectura con niños grandes. Actividades complementarias.	180
Fotografías 38-39. Talleres con bebés y sus mamás en Niños de Santa Fe A.C.	181

Listado de Tablas.

Tabla 1. Muestra de estudio.	54
Tabla 2. Datos sociodemográficos de Santa Fe de la Laguna.	67
Tabla 3. Comparativo del uso de la palabra «bebé» en purhépecha.	100
Tablas 4-12. Especificación de la muestra de estudio.	247-257

Listado de anexos.

Anexo 1. Semblanza de las organizaciones civiles, participantes en los talleres de Lectura.

Anexo 2. Tablas de especificación de la muestra de estudio.

Anexo 3. Sistema de categorización.

Anexo 4. Guías temáticas de entrevista y observación.

Introducción

La literatura ha sido parte fundamental de mi vida. Crecí apreciando el olor de los libros nuevos; la lectura en voz alta de cuentos; los fragmentos de poemas que mi papá decía con cualquier pretexto, simplemente por decirlos; los poemas completos que «recitaba» –como buen yucateco– para los invitados en las fiestas familiares; sus lecturas nocturnas, en voz alta, de *El Fantasma de Canterville*. Crecí disfrutando las historietas de Quino, principalmente *Mafalda* y los suplementos para niños del periódico *Esto* y el *Unomásuno*, entre muchos otros.

Esos momentos, mezclados con paseos dominicales a lugares donde estaba presente el teatro, la música, la danza, y reuniones en casa en las que podía sentarme a escuchar las conversaciones apasionadas de los adultos haciendo crítica social y cuestionamientos políticos, o hablando de cine, hicieron de mi apreciación por el arte, los libros, la lectura y lo que pasaba en el mundo en general, algo familiar relacionado con lo positivo de saber más y pensar mejor.

Recuerdo después, de adolescente, haber tomado por curiosidad, del librero familiar, algún libro *que no era para mi edad*; leer por las noches con mucho placer alguna novela, o llevarme un libro para sentarme en un café a disfrutar de la soledad de la lectura. En ese mismo librero descubrí a Paulo Freire y, como todo estudiante *de izquierda*, me enamoré de su causa y de su filosofía.

Por eso, tal vez, mi vida profesional comenzó y permaneció compartiendo lo que para mí era sumamente normal: El conocimiento de las letras y los libros. Recuerdo mi primer trabajo con preescolares con quienes compartí los secretos de la lecto-escritura guiada por las reflexiones de Emilia Ferreiro, siempre convencida de que leer les daría la oportunidad de ver el mundo de una manera más amplia, más rica, más crítica. Decidí entonces dedicarme a la educación y a la investigación pedagógica. Pasaron muchas cosas en mi vida, pero la admiración por el arte, la literatura, los libros y la lectura no cesaron, no dejaron de estar presentes y de guiar mis elecciones de vida personal y profesional.

Ésta es, más o menos, la historia de muchos de los que nos dedicamos a la promoción de la lectura. De alguna forma, leer en algún momento de nuestra vida –o en todos– nos ha permitido estar seguros de que algo valioso ocurre al hacerlo. Sin embargo, este contacto con los libros en mi proceso personal y profesional no ha sido

lineal. Se ha ido transformando no sólo gracias a los libros y la lectura, sino con los intercambios múltiples que he tenido con los niños, con los padres de familia, con las compañeras de trabajo, con mis amigas y amigos, con mi hija.

Los libros y la lectura, aun estando siempre presentes en mi vida cotidiana, han ido cediendo paso a la acción, a lo que hago con ellos, a la reflexión permanente sobre sus usos, junto con los otros, y no en solitario, a otra forma de estar en el mundo y actuar en él, a un compromiso social y a un aumento de mi capacidad de diálogo. Poco a poco, con un gran esfuerzo de comprensión y autocrítica permanente.

En 1998 me integré al proyecto de promoción de la lectura Bunko Papalote, inicialmente como mamá de una niña de cuatro años a quien encantaban la lectura y los libros. Las coincidencias con la fundadora de este proyecto, entre ellas ser parte de la misma generación de una especialidad en investigación educativa, y mi interés porque mi hija perteneciera a ese proyecto de lectura, me llevaron a quedarme y a ser parte de él hasta el día de hoy.

Después de muchos años de trabajo en esta organización y con un equipo mucho mayor de colaboradoras, logramos la consolidación de la biblioteca y el inicio de la Asociación Civil, con la idea de beneficiar con la lectura a más niños y no únicamente a quienes podían pagar una cuota por estar en los talleres. Mi participación desde el inicio fue aportar mi experiencia de trabajo con los más pequeños, fundando los talleres de lectura con bebés, sus mamás y papás.

En 2007 me encontré, junto con el equipo de trabajo, dispuesta a compartir mi experiencia de promoción de la lectura con organizaciones civiles comunitarias interesadas en promover la lectura con los niños de diversas regiones de medios *desfavorecidos*. Organizaciones conocedoras de que los niños de sus regiones (rurales, indígenas o semiurbanas) requerían de una educación de calidad y programas educativos que les permitieran compensar su situación socioeconómica.

Además, poder comenzar a hacerlo desde la niñez temprana para que los posibles problemas futuros escolares, y en general educativos, fueran menores. Las experiencias desde entonces han sido múltiples, Esta investigación ha permitido que esas experiencias cobren un significado distinto.

Los nuevos planteamientos de Bunko Papalote a raíz de la tesis de su fundadora, Aída Jiménez (2009), fueron la puerta para cuestionarnos con mayor énfasis nuestra

postura epistemológica. Por ello la oportunidad de trabajar una metodología *probada*, pero ahora en contextos diversos, nos llenaba de entusiasmo aunque también de dudas y cuestionamientos.

Hacer de esta experiencia una investigación partió de la necesidad de dar respuesta a muchas preguntas personales surgidas de la incursión como equipo de trabajo en la Educación Intercultural, y de mi intención de profundizar en este campo para transitar de una visión intercultural ingenua a una más crítica y política –en mi caso– en el campo de la niñez temprana (0 a 6 años).

Desde 1998 dentro de Bunko Papalote A.C., mi práctica la he enfocado principalmente en los talleres dirigidos a esta población. En el momento en que fundamos estos talleres con bebés, se trataba de una práctica aún novedosa. Fue un reto enorme el que se mantuviera, y que se comprendiera su valor.

Posteriormente, aun cuando existía mucho interés en las organizaciones comunitarias por implementar los talleres de lectura con bebés, el proceso les parecía muy ajeno y complejo. En las comunidades indígenas resultaba, para quien lo escuchaba, casi absurdo. A pesar de ello, los representantes de las organizaciones comunitarias que eligieron llevar a cabo el programa de lectura para todas las edades, y que vivieron la experiencia de los talleres con bebés en la sede donde se implementa la metodología, se empeñaron en hacer los talleres también con bebés, *adaptando* la metodología propuesta. Nosotras decidimos acompañar el proceso.

En 2010 tuve la oportunidad de ingresar a la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana, en la línea de Educación Intercultural, con la intención de continuar las reflexiones que desde este enfoque y el decolonial, elegimos como vía de análisis de nuestra propuesta educativa en Bunko Papalote A.C.

Ambas miradas decolonial e intercultural, se complementan con el enfoque de literacidad desde el cual hemos intentado reflexionar sobre los talleres de lectura de literatura infantil. La literacidad es concebida como el conjunto de prácticas de lectura y escritura en contexto, pero es también, un enfoque cultural y político para el análisis de esas prácticas, desde los contextos culturales específicos (Street, 2004, p.82) y desde las relaciones de poder que se establecen a partir de ellas. Este enfoque necesariamente cuestiona las prácticas de promoción de la lectura, las relaciones que establecemos con los demás en cualquier lugar -sobre todo con grupos culturales no letrados o de

tradición oral-, a partir del dominio que ejercen las prácticas hegemónicas de lectura y escritura. Propone la deconstrucción de las intenciones y acciones de estas prácticas para detectar posibles actitudes colonizadoras, en el sentido cultural en que lo propone la decolonialidad, así como los procesos interculturales que se pretenden establecer en lo educativo. De estas reflexiones es producto esta tesis.

Para alcanzar mis objetivos elegí una de las primeras organizaciones comunitarias que comenzaron a trabajar los talleres de lectura, pensando en aquella que pudiera cuestionarme con mayor fuerza el *deber ser* de la metodología. Así, decidí trabajar con una de las organizaciones indígenas, la purhépecha, que mantenía su lengua originaria, su tradición oral, y que geográfica y culturalmente estaba en una región muy distinta de aquella en la que se originó la propuesta.

En este contexto ¿Cuáles son las prácticas culturales relacionadas con la crianza de la niñez temprana en la comunidad purhépecha de Santa Fe de la Laguna, que me permiten transitar de una mirada de promoción de la lectura a un enfoque de literacidad para la niñez indígena? Intuyendo que esta respuesta conllevaba mucho más de lo que podía parecer a simple vista, me hice otras preguntas: ¿Cuáles son las principales prácticas de crianza purhépechas 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? ¿Cuáles son los significados que los participantes (madres, padres, niñas, niños, profesoras/es de preescolar y facilitadoras de talleres) otorgan a las prácticas de crianza relacionadas con la literacidad? ¿Cómo experimentan los participantes, los papás, mamás, las niñas, los niños y las coordinadoras, las prácticas de socialización de la lectura en los Talleres de Lectura de Literatura Infantil en la organización comunitaria Niños de Santa Fe A.C.? ¿Cuál es el vínculo entre las prácticas de crianza observadas y las prácticas de literacidad dirigidas a la niñez temprana en la comunidad?

El trabajo con la niñez temprana está necesariamente relacionado con la crianza, por lo que decidí estudiar por una parte las prácticas de crianza locales y, por otra, las prácticas de lectura y escritura, buscando entre ellas los elementos que las vincularan. Así podría entender cómo implementar en ese contexto talleres de lectura con bebés de una manera situada, es decir, cuidando de no usar el conocimiento local obtenido para

simplemente adaptar mejor una metodología y «convencerlos de leer libros»¹, sino para profundizar en los significados que las familias, las coordinadoras de talleres etc., tienen sobre ambas prácticas, y conocer la importancia y pertinencia que para ellos –los usuarios– tiene la propuesta. La intención fue construir un espacio social que cumpliera verdaderamente con el objetivo de la metodología de los talleres: la creación de espacios de diálogo y reflexión, y no sólo con la práctica de lectura y la obtención de libros.

Por otra parte, los cuestionamientos que surgieron al plantearme trabajar una propuesta de lectura en una comunidad de tradición oral y cultura no letrada, debían tener respuestas necesariamente interesantes y confrontadoras, pues muchas de nuestras reflexiones previas como equipo de trabajo señalaban a la literatura infantil como una posible herramienta de dos vías –crítica y reflexiva– pero posiblemente también colonizadora. Me interesaba conocer cómo podían significar esta práctica de libros y lectura en un contexto donde éstos no eran parte prioritaria de la cultura.

Profundizar en las prácticas y percepciones fue el primer paso de una aproximación epistemológicamente distinta, por ello decidí trabajar desde un enfoque etnográfico. Me di cuenta poco a poco, en mi contacto con aproximaciones teórico-epistemológicas distintas, que mi acercamiento previo a las familias y a los niños en mi contexto urbano, había sido importante, pero muy distinto. Emanaba de un enfoque que me había servido para conocer los procesos cognitivos, afectivos y sociales de los niños de manera individual, pero sesgaba mi conocimiento y apreciación de los elementos socioculturales, políticos e ideológicos de los talleres y de lo que ocurría en ellos. No los ignoraba y de hecho los proponía, pero los minimizaba ayudada por mi familiaridad y mi tendencia a naturalizar la presencia y los resultados del contacto con los libros y la lectura.

Fue el encuentro de estas reflexiones con la teoría decolonial lo que me permitió entender el papel colonizador que ha tenido y sigue teniendo, la lectura de libros y de literatura. Lo ambivalente de su valiosa presencia en la sociedad moderna, para reflexionar y, a la vez, para ocultar otras formas de saber, otras maneras de significar y la diversidad de formas de crear consciencia. A partir de este descubrimiento me di a la

¹ Expresión sabia del doctor Moisés Franco Mendoza del Colegio de Michoacán, dicha cuando intentaba explicarle lo que hacíamos en Santa Fe de la Laguna. Gracias a él muchas de mis reflexiones cobraron sentido purhépecha.

tarea de *deconstruir* mi propia práctica sin saber hacia dónde me llevaría el trabajo de campo.

La etnografía, la decolonialidad y las disciplinas afines que elegí para reflexionar sobre mi objeto de estudio (Antropología de la Niñez y Los Nuevos Estudios de Literacidad) , fueron durante todo el tiempo mi brújula epistemológica, pues deconstruir mi historia personal a la vez que profesional no parecía algo sencillo, sobre todo porque los elementos deconstructivos de la decolonialidad que discursivamente no me eran ajenos, aparecían en la práctica con otro color y, para decirlo mejor, contenían una extensa gama de matices; matices cuya identificación parecía imposible solamente con reflexiones teóricas.

Para poder deconstruir mi postura epistemológica utilicé la visión decolonial del grupo de teóricos autollamados «modernidad/colonialidad». Consciente de un *uso crítico de la teoría* (Zemelman, 1992), reconozco las limitaciones de esta vía epistemológica porque pretendiendo defender la decolonialidad latinoamericana tiende en su discurso a plantear dicotomías como la lógica Norte-Sur, lo que me hizo pensar en el riesgo de dicotomizar prácticas y situaciones que podían tener esa gama de representaciones. Pero también hube de reconocer lo que me ofrecía esta corriente para los fines de mi investigación.

Debido a la naturaleza de la práctica educativa y mi participación en ella como creadora de la propuesta e investigadora del proceso, la mirada decolonial de este enfoque me obligó a una permanente atención sobre las diversas estructuras colonizadoras: Las del poder, las del saber y las del ser (Castro Gómez y Grosfoguel, 2007), para no pasarlas por alto en las situaciones que pudieran no ser tan obvias. Aún en su radicalización discursiva, esta corriente de pensamiento, no propone negar las aportaciones positivas y necesarias del conocimiento de la ciencia hegemónica basada en una mirada europea o norteamericana, sino establecer un constante cuestionamiento y una construcción teórica latinoamericana, justamente por sus múltiples grupos culturales que la constituyen. Así, intenté apoyarme en ella para, por una parte, reconocer mi mirada y las prácticas colonizadoras, pero también para observar las posibilidades de transformación de esas prácticas construidas entre los diversos actores. Por otra parte, a partir de ello, me propuse entender la realidad y la promoción de la lectura desde otra plataforma.

Las formas concretas y empíricamente posibles del discurso decolonial, las busqué a través de la «ecología de saberes» (Santos, 2006), que usé permanentemente como guía. Pensar decolonialmente no puede llevarnos a seguir una sola forma de acercamiento a partir de una fórmula previa. Se trata de construir opciones nuevas, creativas y emancipadoras de más largo alcance transformador. Sólo es posible llevar a la práctica el discurso decolonial, si reconocemos –al igual que con la práctica intercultural– que se trata de procesos, de utopías, en las que el camino es la creación *in situ* de estrategias, procedimientos, procesos acompañados de un ejercicio permanente de «doble reflexividad» (Dietz, 2010) y reconstrucción, más que de un objetivo o logro único, definido y certero.

Desde este enfoque teórico-epistemológico, he tenido la oportunidad de poner delante de mi mirada, no aquello que me es propio, familiar, etnocéntricamente adecuado, sino aquello que hemos construido como «ausente» en la relación de poder con los otros y sus propuestas educativas, sobre todo de aquellos que han sido históricamente subalternizados.

Por eso me pareció necesario en este proceso darle prioridad a la voz de los sujetos y a la permanente reflexión decolonial de mis apreciaciones. De esta manera, al abrirme a una mirada más profunda de la promoción de la lectura, pude transitar a un enfoque crítico, un enfoque de literacidad para la niñez indígena.

El trabajo que presento quedó articulado en los siguientes apartados:

En el capítulo 1 –«Aproximaciones al problema de investigación»– expongo brevemente mi experiencia en la impartición de los talleres de lectura con bebés y sus familias que han dado origen a esta investigación. Una experiencia pedagógica que desde el campo de la educación no formal y de la sociedad civil organizada, ha intentado aportar espacios educativos escolares y de promoción de la lectura. También explico la relación que –desde 1998– la organización civil a la que pertenezco, tiene con las organizaciones de la sociedad civil mencionadas anteriormente, para que pueda comprenderse la alianza entre organizaciones para la búsqueda de mejores experiencias educativas para las niñas y niños de esas regiones. En este apartado cuestiono también la mirada ingenua, sesgada o poco profunda que, sin ser generalizada, existe en algunas organizaciones civiles y en el campo de la promoción de la lectura. De ahí propongo la

necesidad de cuestionar y cuestionarme acerca de las prácticas, las herramientas y los procesos colonizadores que esta práctica conlleva.

En el capítulo 2 –«Hacia una pedagogía decolonial»– planteo mi postura epistemológica desde dos ejes complementarios que fueron mis guías durante el trabajo de campo y el análisis de los datos: Por un lado, la idea de que seguimos viviendo una colonización de larga permanencia que se refleja en diversos ámbitos (cultural, social, económico y científico), y en la investigación educativa, a través de la creación de conocimiento desde una racionalidad que niega otras racionalidades –otras epistemologías existentes– invisibilizando el saber local, en ocasiones tradicional y ancestral. Por otro lado, la necesidad del diálogo, de formas de dialogar entre epistemologías que no alimenten la marginación, la imposición sutil o la apropiación irreflexiva. Diálogos epistemológicos que acepten la complejidad y el conflicto de las relaciones humanas y sus procesos, pero que al mismo tiempo enriquezcan las diversas visiones del mundo y sus quehaceres.

En el capítulo 3 –«Búsqueda de sentido en las prácticas de literacidad»– explico la metodología de investigación utilizada y el sustento teórico epistemológico de la misma, y amplío mi justificación del enfoque etnográfico, no como método sino como consecuencia de una postura epistemológica. A la manera de Geertz (2005), desde el sentido y el valor, señalo mi intencionalidad al analizar una práctica de literacidad desde una visión antropológica. Esta elección me permitió dar mayor peso a los actores locales y a sus prácticas sociales de literacidad y crianza, así como al sentido que le otorgan a una práctica específica de literacidad más allá de la intencionalidad del discurso.

La metodología de investigación desde este marco etnográfico pone al frente la voz y las percepciones de los sujetos, para ser incluidos (no solamente escuchados e interpretados). Por ello su congruencia con un cuestionamiento decolonial. Incluirlos en esta primera etapa exploratoria y reflexiva, ha consistido en tomar en cuenta sus historias de vida y educativas, así como sus percepciones sobre la crianza y la literacidad, como experiencias invisibilizadas –por ellos mismos o por otros– desde la racionalidad occidental. Y sus expectativas como posibilidades para diseñar formas acordes a las necesidades locales.

En el capítulo 4 –«Conociendo Santa Fe de la Laguna, Michoacán»– muestro un marco contextual de la comunidad purhépecha en la que llevé a cabo el trabajo

etnográfico destacando: a) La ubicación geográfica, b) Las características demográficas y socioeconómicas, y c) Los principales elementos socio-históricos. Para determinar estos últimos me basé en los relatos de las personas entrevistadas durante el trabajo de campo, en aquellos temas que son centrales en las narrativas comunitarias y familiares, que son parte importante en la construcción de identidad individual y colectiva.

En el capítulo 5 –«Las prácticas de crianza en Santa Fe de la Laguna y sus vínculos con la literacidad comunitaria»– expongo la visión de los entrevistados sobre lo que es ser un bebé en Santa Fe de la Laguna; quiénes conforman y qué hace la niñez temprana en relación a sus redes familiares y sociales. Describo lo observado sobre los tiempos y espacios de la crianza. Doy voz a las niñas y niños mayores, para entender cómo significan su propia crianza y cuál es su papel en la de sus hermanos menores. En este capítulo las aportaciones de la antropología de la niñez, y la concepción de la niña/niño como persona y agente constructor de sus procesos educativos, son centrales para entender las principales características de la crianza que tienen relación con la literacidad comunitaria. Relaciono la crianza y sus transformaciones con las formas de educación hegemónica a partir de las percepciones de los entrevistados; el sentido que le dan a la educación formal o escolar; a la no formal de las organizaciones no gubernamentales, y a la informal, aquella de la vida diaria en la comunidad y el hogar.

En el capítulo 6 –«Una propuesta de promoción de la lectura para la niñez indígena»– proporciono la reseña de la conformación de la organización comunitaria desde la voz de uno de sus principales fundadores, un profesor indígena. También reseño la relación que dicha organización estableció con otras fundaciones y asociaciones para la implementación de sus programas educativos. La historia de esta organización tiene su correlato en la historia de las organizaciones de la sociedad civil en México. En este capítulo enmarco el contexto histórico que permite entender el sentido democrático y político de la sociedad civil organizada y el papel que muchas veces –sin notarlo– han jugado estas organizaciones en la reproducción de formas educativas colonizadoras.

Describo las características teórico-prácticas de los Talleres de Lectura de Literatura Infantil, y el sustento filosófico, pedagógico y literario de los mismos. También presento la dinámica y fundamentos del Taller de Formación que la organización civil a la que pertenezco (Bunko Papalote A.C.), formadora de los

promotores comunitarios, impartió a las organizaciones para la apropiación de la metodología de talleres de lectura de literatura infantil.

Este taller de formación es el contacto inicial más cercano y colaborativo que se establece para la implementación de la propuesta de promoción de la lectura en las diversas organizaciones comunitarias. Describo también en qué consiste la metodología de los talleres de lectura y cuál fue mi cometido durante el trabajo de campo.

También analizo la implementación de los talleres de lectura en Niños de Santa Fe A.C. señalando las fases del proceso y las principales dificultades. Para esta descripción me baso en el testimonio de las participantes sobre todo en las fases en las que no fui partícipe directa, y utilizo mis observaciones también para aquellas donde lo fui.

En el capítulo 7 –«Vida cotidiana en los talleres de lectura, apropiación y percepciones sobre la literacidad»– muestro las percepciones de los participantes sobre el proceso de implementación de los talleres; sobre las experiencias de las promotoras y las familias: madres, padres y niñas/niños y las analizo desde la mirada decolonial, intentando resaltar del discurso las ideas que son producto y que producen colonialidad en el trato, la educación y las dinámicas de implementación de los talleres. Y aquellos elementos que aparecen como *emergentes* en las significaciones y las acciones.

En el capítulo 8 –«Literacidades en Santa Fe de la Laguna, más allá de la dicotomía oralidad-escritura»– analizo, desde el modelo ideológico de los nuevos estudios de literacidad, las historias de literacidad de las madres y padres de los bebés que asisten a los talleres de lectura. En ellas podemos encontrar experiencias y expectativas que constituyen una forma de relacionarse con la literacidad hegemónica y constituyen la literacidad comunitaria. También pongo a discusión la existencia de literacidades y no solamente de una literacidad, la hegemónica. Pluralidad basada en una concepción ideológica (Street, 2004) en la que prácticas aparentemente distintas ponen en juego elementos equivalentes de saberes cognitivos, sociales y emocionales, que cuestionan la dicotomía oralidad-escritura.

Para terminar, pongo a discusión la literacidad comunitaria desde una visión decolonial e intercultural, para invitar a ver las mixturas posibles de las *otras* literacidades, y las relaciones de poder que existen entre ellas.

En el capítulo 9 –«Vínculo crianza y literacidad. Un enfoque de literacidad para la niñez indígena»– señalo la necesidad de ver desde otro *locus de enunciación* (Bertely,

2009) –en este caso decolonial e intercultural– las prácticas sociales relacionadas con la lectura y la escritura en Santa Fe de la Laguna. Muestro, a manera de base para el diálogo intercultural, elementos básicos, retomados del discurso y la práctica de la crianza y la literacidad comunitaria de los entrevistados. Planteo cómo estos elementos son parte de las experiencias y expectativas de las familias, y cómo han sido invisibilizados y subalternizados por una racionalidad hegemónica, moderna que domina los procesos educativos tanto formales, no formales e informales. En términos de Santos (2010) se trata de *ausencias y emergencias* de las experiencias culturales que, visibilizándolas y dándoles un lugar prioritario, pueden ayudar a construir propuestas educativas empoderadoras.

Finalmente expongo las diferencias y similitudes de estos elementos vinculadores entre literacidades (la literacidad comunitaria y la hegemónica de los talleres de lectura), para invitar al diálogo colectivo del que se propone emane una práctica propia y situada.

El compromiso contraído con los miembros de Niños de Santa Fe A.C. es moral. Acordamos continuar el trabajo conjunto, una vez terminada la redacción de la tesis, para dar paso a un trabajo de reflexión y reconstrucción de los talleres, que ayude a los procesos educativos específicos de Santa Fe de la Laguna, pero también al de otras organizaciones comunitarias, que en contextos diversos están implementando propuestas similares.

1. Aproximaciones al problema de investigación

La problemática central de esta investigación es de carácter epistemológico: Dado que históricamente, en México, las prácticas de lectura y escritura han representado una actitud colonizadora, etnocéntrica y eurocéntrica, creando con ella una idea generalizada de la lectura de libros como un vehículo de bienestar y conocimiento indispensable para cualquier tipo de sociedad, ¿cómo construir una propuesta de promoción de la lectura dirigida a la niñez temprana en comunidades indígenas que no incluya esa visión? ¿Cómo, si esta actitud ha negado las diferencias de ideas, significados, creencias, valores y, por lo mismo, de prácticas culturales propias?

Al decir que la problemática es epistemológica, me refiero a que al tratar de proponer una propuesta de talleres para promover la lectura como una práctica formativa en comunidades indígenas, se presenta como necesario no sólo tomar en cuenta los diversos elementos del proceso educativo: 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), sino sobre todo el sentido social y cultural: 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; las formas en que concebimos e imponemos la mejor forma de aprender y construir conocimiento.

La propuesta de talleres de lectura con bebés en Bunko Papalote A.C., surge espontáneamente por la combinación de mi experiencia previa con niños preescolares llamados «maternales» y la observación de los bebés que esperaban a sus hermanos mayores en los talleres de lectura, que querían participar con ellos. Al detectar la curiosidad de estos bebés se abrió para mí un panorama psicopedagógico sumamente interesante que me llevó al contacto con experiencias similares, vanguardistas, en diferentes partes del mundo.² El trabajo de promoción de la lectura dirigido a la niñez temprana se convirtió desde entonces en parte de las actividades de Bunko Papalote.

² Cfr. Capítulo 8, apartado 8. 6 nota al pie número 73, sobre experiencias de literacidad hegemónica para la niñez temprana.

Debido a mi formación en desarrollo psicológico infantil, mi trabajo consistió en retomar el interés de los bebés, y crear la modalidad de talleres de lectura con ellos a partir de una metodología general, creada por la fundadora de esta agrupación.³

En 2007, surge el interés de otras organizaciones de la sociedad civil por implementar la metodología de los talleres de Bunko Papalote A.C. con bebés y sus familias, en zonas *marginadas* del país –rurales, semiurbanas e indígenas–. A quienes creamos e implementamos esta metodología de talleres de lectura, no nos interesa que se replique como *el* modelo a seguir. Sin embargo, compartir y experimentar nuestro trabajo con otras poblaciones ha sido un reto sumamente tentador.

La experiencia de trabajo de talleres de lectura con bebés y sus familias que se origina como necesidad en una comunidad letrada urbana, no parecía partir de la misma necesidad y tampoco parecía concebirse de la misma manera en una comunidad indígena de tradición oral. Situar la propuesta en 43 organizaciones comunitarias localizadas en diferentes zonas de la República Mexicana, más que adaptar la metodología, es una problemática epistemológica necesaria de plantear en este tipo de proyectos.

Se trata de 43 organizaciones comunitarias autogestoras involucradas en el proyecto que llamamos «Leer para transformar».⁴ Al día de hoy son 13 las que están implementando los talleres de lectura. Cinco de ellas fueron participantes de un proyecto piloto y, por tanto, del primer Taller de Formación en la Metodología de Bunko Papalote A.C., para Organizaciones Comunitarias. Dos de estas cinco organizaciones están localizadas en regiones indígenas: una en la región purhépecha (Estado de Michoacán), la otra, Náhuatl, en la sierra norte de Puebla. Esta última se encuentra en una comunidad en la que ya no se habla la lengua original. Elegí para este estudio –como ya he comentado– la región purhépecha, la comunidad de Santa Fe de la Laguna en la que todavía se habla la lengua original.

Una parte importante de la problematización para esta investigación ha sido la base teórico epistemológica de los talleres. Los principales fundamentos de la metodología de talleres de lectura que elaboré para los más pequeños, están planteados

³ cfr. Jiménez Orozco, 1998.

⁴ Lema de la asociación civil Bunko Papalote.

originalmente, a través de una visión socio-cultural de la psicología del desarrollo – principalmente Vygotsky– gracias a mi formación, y diálogos con el psicólogo Luis Gadea.⁵ Se trataba, por una parte, de atender las capacidades cognitivas, físicas, sociales y emocionales de los niños, a partir de la familiarización con los libros y la lectura. Por otra, dar prioridad al vínculo afectivo de los hijos con sus padres; a la socialización respetuosa y gozosa con los otros; así como el sentar las bases para una participación atenta de su mundo a partir de ejercitar una lectura del mismo desde el aprendizaje mediado, y el *uso* del libro de literatura infantil como herramienta cultural.

El libro de literatura infantil propone un lenguaje rítmico, sonoro, rico en imágenes e ideas, que amplía las posibilidades de construcción de significados, de escucha, de atención, observación e interpretación, y facilita el ejercicio de una lectura atenta de los otros a partir de la propuesta para relacionarse con ellos. Sin embargo, aun cuando mi experiencia y conocimientos me han mantenido clara respecto 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 infantil; una postura más o menos ética y *cultural*⁶ de los autores (escritores e ilustradores); técnicas para promoverla; filosofías, todas cercanas a una visión hegemónica de la literacidad. Me queda claro que esta visión de la promoción más desde el sentido psicológico y pedagógico, sesga la mirada y dificulta observar la problemática de la niñez indígena en su relación con la oralidad y la escritura; la alfabetización en castellano; la pérdida de sentidos en su lengua original; los desplazamientos lingüísticos ante el uso de herramientas castellanizadoras.

El fomento⁷ 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 aplicando programas iguales en zonas diversas. Esta visión no ha sido exclusiva del estado. La

⁵ Cfr. Gadea de Nicolás, Luis.

⁶ Utilizo el término en cursivas para señalar una postura que es más o menos consciente de 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.

⁷ 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 los 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» para todos los proyectos no necesariamente financiados por el estado, como los promovidos por las organizaciones no gubernamentales.

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– programas educativos compensatorios para atender a la población marginada, asumiéndolos como neutros, políticamente hablando, por ello, valiosos y hasta necesarios en zonas indígenas. Al final del esfuerzo quedan pocos resultados permanentes, casi nada de apropiación comunitaria de los procesos formativos y experiencias educativas aisladas o desintegradas.

Las formas responden al fondo. Los acercamientos educativos contruidos 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 en muchos casos, como *la* solución. Sin embargo, por las diferencias culturales, aunadas a su situación de pobreza y marginación, y su distancia cultural del centro – donde se generan las propuestas– la población indígena ha sido históricamente la más violentada desde esta visión.

Las asociaciones civiles, como las conocemos ahora, tienen su auge a finales de los setentas. Muchas se organizaron para realizar propuestas educativas diferentes a las del Estado, en beneficio de las poblaciones que menos tienen, pero sobre todo en beneficio de los niños de estas poblaciones (Aguilar, 2006). Algunas de éstas son conformadas por profesionistas indígenas que han vivido gran parte de su vida entre la escolarización y la vida comunitaria de sus poblaciones de origen. En numerosos casos el camino ha sido no sólo la organización sino la legalización de asociaciones. La variedad de temas, formatos e intenciones de estas agrupaciones no son muy diferentes de las propuestas realizadas por la población mestiza y extranjera. El surgimiento de ellas desde cualquier sector, su variedad y las alianzas complejas con el gobierno o entre ellas, ha llevado a una idea de aparente neutralidad de sus prácticas (Olvera, 2001).

En el discurso democrático de la mayor parte de estas organizaciones dirigido a las comunidades indígenas –desde dentro o desde fuera– no parece haber esta neutralidad. Aparentemente existe un fin político y una intención de cambio de fondo o

transformación social que intenta garantizar beneficios. Pero en la práctica hay muchas contradicciones y confusiones (Olvera, 2001:296; Isunza, 2006:528). A partir de este marco de intenciones surgen propuestas de prácticas letradas que persiguen apoyar a la población marginada para que obtenga una mejor educación, mayor conocimientos y mejores competencias que impidan la deserción escolar o mejoren el desempeño en la vida académica.

La problematización de estas prácticas –y de las organizaciones que las respaldan en un sentido no únicamente pedagógico– requieren análisis específicos donde se acepte que, como decía Freire, «educación es política». Por ello, otra parte importante de la problematización –en el caso concreto de este trabajo– ha sido entender los procesos de apropiación de las prácticas educativas que las organizaciones civiles y sus actores viven y significan, poniendo en la mesa de la discusión epistemológica, teórica y metodológica, las diversas formas en que los actores de estos procesos miran las prácticas de crianza, de literacidad y los espacios educativos. Todo esto para entender que, aun cuando en la confluencia dentro de estas organizaciones, los actores (coordinadores externos, internos y padres de familia) parecen llevar un mismo fin, cada visión dentro del proceso responde a vivencias históricas y culturales diferentes. Por tanto, la participación y voz de padres, facilitadoras, coordinadoras externas y representantes de las diversas asociaciones civiles, se volvió indispensable para comprender la génesis, historicidad y finalidad de los encuentros.

Los referentes de las prácticas educativas y de literacidad de la organización comunitaria sede de esta investigación, se muestran ancladas en la educación formal o escolar y en el papel histórico que han jugado en las comunidades indígenas en particular. Esto se relaciona con la colonización en los ritmos, estructuras, herramientas y metodologías, y con la finalidad de integrar exitosamente a las niñas y niños a un sistema educativo que les permita tener mejores trabajos y mayores ingresos.

En México existe una gran diversidad de prácticas de promoción de la lectura, muchas de ellas dirigidas a poblaciones no letradas con el fin de compartir los beneficios que a nivel mundial se reconocen en la «lectura por placer». Proviene de organizaciones de la sociedad civil porque históricamente hemos tratado de compensar las prácticas escolares que generalmente no tienen que ver con el *placer* de leer, sino con la imposición para lograr metas, que ha promovido la escuela durante siglos. Frecuentemente las organizaciones educativas no formales, consideran necesario que

indígenas y no indígenas accedan a los beneficios de la lectura y la escritura desde parámetros más amables que los de la escuela tradicional. Otras veces las mismas poblaciones buscan implementar prácticas que les permitan el acceso a la cultura y educación occidental como formas de empoderamiento o para mejorar sus condiciones materiales de vida.

En cualquier caso, la promoción de la lectura, y su aceptación por parte de las comunidades, propicia encuentros culturales que requieren de análisis y diálogo más profundos. Para establecer ese diálogo me pareció indispensable encontrar los vínculos que lo hicieran posible. En el caso de una propuesta dirigida a la niñez temprana indagar en las prácticas de crianza y en sus vínculos con la literacidad comunitaria; profundizar en la significación que las redes sociales de los más pequeños construyen alrededor de la crianza (Los niños mayores como parte activa e indispensable de este proceso, las madres, los padres y las estructuras sociales que hacen posible las relaciones de parentesco y las prácticas educativas). Hubo necesidad de acercar este estudio a una concepción más amplia de crianza y de lectura. Por ello necesitaba ver el problema no desde la visión tradicional de la promoción de la lectura, sino intentar transitar hacia un enfoque que nos proporcionara más y mejores elementos de análisis.

Esta concepción más amplia de crianza y lectura cuestiona el desconocimiento del contexto en el que surgen y se usan las prácticas de lectura y escritura. Es una mirada que propone salir de las cuatro paredes del salón donde se imparten los talleres y descubrir las prácticas sociales locales a las que responden las acciones y percepciones de los participantes. Ejercitar una permanente atención epistemológica para mirar y escuchar sin imponer la racionalidad hegemónica de ambos campos, crianza y literacidad.

Por ello me hice las siguientes preguntas de investigación. Como pregunta general: ¿Cuáles son las prácticas culturales relacionadas con la crianza de la niñez temprana en la comunidad purhépecha de Santa Fe de la Laguna, que me permiten transitar de una mirada de promoción de la lectura a un enfoque de literacidad para la niñez indígena? Como 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? ¿Cuáles son los significados que los participantes (madres, padres, niñas, niños, profesoras/es de preescolar y facilitadoras de talleres) otorgan a las prácticas de crianza

relacionadas con la literacidad? 2.- ¿Cómo experimentan los participantes, los papás, mamás, las niñas, los niños y las coordinadoras, las prácticas de socialización de la lectura en los talleres de lectura de literatura infantil en la organización comunitaria Niños de Santa Fe A.C.? 3.- ¿Cuál es el vínculo entre las prácticas de crianza observadas y las prácticas de literacidad dirigidas a la niñez temprana en la comunidad?

Un enfoque epistemológico desde lo decolonial e intercultural me permitió comenzar a ver posibles caminos para responder estos cuestionamientos.

2. Hacia una pedagogía decolonial

A continuación expongo la postura epistemológica desde la que he intentado relacionarme con mi objeto de estudio. Inicialmente ofrezco las razones y principales argumentos por los que decidí enmarcar mis reflexiones teórico-metodológicas con la corriente decolonial y su pertinencia para este estudio, así como sus limitaciones. Complementariamente a este planteamiento general presento una vía metodológico-reflexiva para usar de manera comprensiva, durante este trabajo, la «ecología de saberes» propuesta por Santos (2006; 2010), la que me ha permitido perfilar una praxis decolonial, que permite darle cuerpo al posicionamiento de esta propuesta.

Dialogando con la decolonialidad, presento las corrientes teóricas y las principales aportaciones que me han permitido mayor comprensión de los datos empíricos relacionados específicamente, con la literacidad y la crianza: Los Nuevos Estudios de Literacidad y la Antropología de la Niñez, respectivamente.

La variedad de corrientes de pensamiento que presento constituye un intento de construir una amalgama con tintes interdisciplinarios, que reconozca la complejidad del objeto de estudio. Para ello invito a dialogar a posturas teórico-epistemológicas que tienen en común el acercamiento socio-cultural, crítico y dialógico con el objeto de estudio.

2. 1. Posicionamiento teórico-epistemológico

2. 1. 1. La colonialidad del poder

Al elegir la postura decolonial para reflexionar sobre mi objeto de estudio, mi intención es hacer un énfasis profundo en la colonialidad de las prácticas y discursos que en el campo de la educación y la promoción de la lectura siguen reproduciendo dominación, subalternidad y desigualdad en sus diversos ámbitos. Me interesa porque en la literacidad de la promoción de la lectura hay una tendencia a la equidad en el discurso, pero en la práctica hay una defensa de la lectura y los libros de literatura como forjadoras, por sí mismos, de reflexión y crítica. Como herramientas empoderadoras. También existe una tendencia a naturalizar como «buenas» o «correctas», las prácticas letradas urbanas y los mecanismos occidentalizados de esas prácticas en poblaciones culturalmente diferentes, como es el caso de la población purhépecha de Santa Fe de la

Laguna. Con esta postura teórico-epistemológica no pretendo negar la existencia de prácticas híbridas en las poblaciones indígenas (híbridas desde la colonia), como tampoco la aceptación de esas prácticas, o la simple imposición de las mismas. Por el contrario, al señalarlas enfáticamente pretendo desnaturalizar de mi esquema etnocéntrico, y del de los lectores interesados, muchas de las prácticas que son parte de los procesos educativos formales y no formales, que siguen reproduciendo desigualdad por las mismas razones que las produjeron desde la colonización española, pero comprendiendo las diferencias de un presente moderno y global en que se desarrollan.

Los estudios decoloniales sobre modernidad/colonialidad abogan por conceptos que se deslindan de los discursos académicos y políticos en los que se defiende la idea de que ha terminado la colonización y estamos en una etapa de poscolonización. Para ellos esa es *una nueva era que no existe* (Castro-Gómez, 2007), por el contrario defienden la idea 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 decolonial, se argumenta que el capitalismo global contemporáneo propone, en un formato que llama posmoderno, las mismas exclusiones creadas desde las diversas jerarquías epistémicas, espirituales, étnicas, de género etc., implantadas por la modernidad. Los teóricos de esta corriente de pensamiento, entre los que destacan Aníbal Quijano, Maldonado Torres, Catharine Walsh, Edgardo Lander entre otros, aun cuando tienen diferencias con los estudios poscoloniales y el enfoque de sistema-mundo,⁸ comparten la idea acerca de la negación de la *coetaneidad en el tiempo*⁹ (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007,p. 15), es decir, acerca de la negación en la

⁸ Los teóricos de esta corriente centran su preocupación en el factor geo-económico: La división del trabajo y las luchas militares geopolíticas como elementos clave de la acumulación capitalista. Comparte con los enfoques poscoloniales el desacuerdo acerca del desarrollismo, las formas eurocéntricas del conocimiento, la desigualdad de género, las jerarquías raciales y los procesos culturales/ideológicos (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

⁹ O sea, negar que en el mismo tiempo histórico y espacio geográfico existen epistemes diferentes, o mismo tiempo histórico pero diferentes espacios geográficos. La negación se sustenta en una narrativa europea y euro-norteamericana en la que se consideran estas epistemes como etapas diferentes de desarrollo, por lo tanto una justificación para la superioridad.

racionalidad científica hegemónica moderna –europea y norteamericana– de otras formas de pensar, construir conocimiento y significar el mundo.

Por otra parte, estos teóricos comparten la idea de que existe un equívoco 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 del grupo modernidad/colonialidad es, como lo dice Quijano (1993), la dominación y explotación económica del Norte sobre el Sur que –aun cuando no todas sus manifestaciones son dicotómicas– muestran una tendencia que se funda en una estructura etno-racial de larga duración, constituida desde el siglo XVI por la jerarquía europeo vs no-europeo. De esta lógica viene el término «colonialidad del poder»,¹⁰ para decir que el mundo no ha sido completamente descolonizado a pesar del supuesto fin de los imperios colonizadores.

En términos de literacidad –parte de mi objeto de estudio– y a manera de ejemplo, la escritura y sus relatos fueron, desde la colonización española, como narra Fray Jeronimo de Alcalá en la llamada *Relación de Michoacán*¹¹, una práctica social con una fuerte carga simbólica, usada por los conquistadores –ante el asombro de los indígenas– como una herramienta más de dominación. Nora E. Jiménez (2005) hace un análisis de los fragmentos de los testimonios de Alcalá y Bernal Díaz del Castillo¹², en los que relatan cómo los indígenas purhépechas de esa época Siglo XVI, otorgaron un valor espiritual y divino a la escritura, relacionándola con los conquistadores. Sobre todo porque, al no saber el código de las cartas, se «maravillaban» –decía Alcalá– de que llegaran los mensajes tan sólo con mirar un papel, o un lienzo dibujado. Esto construyó la idea de que las «cartas hablaban» por sí mismas. Este gesto simbólico, dice Jiménez, «como otros ardidés de Hernán Cortés durante la primera etapa de la conquista, parecen haber ganado a los conquistadores la fama de tener poderes mágicos» (Jiménez, 2005, p.

¹⁰ La primera descolonización del siglo XIX al XX –dice Quijano– se realizó en términos jurídico-políticos en las colonias inglesas y francesas. La segunda descolonización, a la que se refiere con el término «decolonialidad», es a la que lograría un diálogo heterárquico (es decir, con un nuevo lenguaje no occidental) que permita visibilizar los procesos del sistema-mundo capitalista y colonial.

¹¹ La referencia a Alcalá de Nora Jiménez (2005) es citada por la autora de la siguiente manera: *Relación de ceremonias y ritos, y población y gobierno de indios de la provincia de Michoacán*, transcripción de José Tudela y estudio preliminar de José Corona Nuñez, Morelia, Balsal, 1977.

¹² La referencia al texto de Bernal Díaz del Castillo, es citada por Nora Jiménez de la siguiente manera: *Historia Verdadera de la conquista de la Nueva España*, 8ª. Edición. Introducción y notas de Joaquín Ramírez Cabañas, México, Porrúa, 1970.

39). El uso de ese poder es parte de la ética del conquistador. Así también, siglos después, la centralidad del libro y la literatura infantil hegemónica en la promoción de la lectura ha surgido y ha seguido marcada durante siglos por ese «algo» mágico y poderoso en el relato europeo, y posteriormente en la novela realista norteamericana (Cfr. Garralón, 2004). Hoy las propuestas literarias contienen estilos muy variados. Se ha consolidado un mercado mexicano que, sin embargo, apenas comienza a equilibrar las propuestas de autoría nacional con las europeas, inglesas o norteamericanas catalogadas, desde el porfiriato, como inauguradoras de nuevas tendencias, dando lugar a modelos estilísticos o temáticos.

La colonialidad del poder ha logrado generalizar su naturalización. A pesar de ello, en Latinoamérica los movimientos sociales indígenas en contra de los efectos de la colonización europea en sus diversas manifestaciones han sido cada vez mayores y más claros (Martí i Puig, 2010), pero el orden colonizador sigue presente y extendiéndose en formas visibles, y mucho más en aquellas no visibles, aquellas que pertenecen al mundo de las subjetividades.

En Latinoamérica las independencias y etapas poscoloniales son variadas, con consecuencias diversas. La propuesta del planteamiento decolonial es que algunos no vemos –y otros no quieren ver– esta colonización moderna como una continuación de largo alcance. Que no la veamos se debe, en gran medida, a que ignoramos la génesis de las prácticas, herramientas, discursos etc., colonizadores y sus consecuencias.

La hibridación, como concepto al que García-Canclini (2006) alude como muestra de las mezclas culturales, es –cuando nos remitimos a él– un proceso ineludible y necesario. Sin embargo, en ocasiones, el término híbrido tiene el riesgo, dicen los autores mencionados del enfoque decolonial, de no ver las mixturas asimiladoras o el desequilibrio anulador de una de las partes. Dice García-Canclini:

Entiendo por hibridación procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas. Las prácticas discretas¹³ son resultado también de hibridaciones, no son fuentes puras. (García-Canclini, 2006, p. 8)

¹³ Entendidas como prácticas distintas, separadas.

El no aludir en este concepto al desequilibrio puede volverse parte de una lógica que naturaliza todo tipo de mixtura. Nos parece «normal» que los pobladores de culturas ágrafas se vean obligados a limitar su tradición oral por aprender a leer y escribir en otra lengua; o que la lengua original y sus implicaciones culturales en la literacidad comunitaria den paso, como en un proceso normal, a la literacidad alfabética con relato occidental europeo y a la construcción de conocimiento solamente en la lengua externa. Desde la mirada decolonial se habla, más que de hibridación, de diglosia cultural; de un desequilibrio en el que una cultura está –por las razones que sean– por encima de la otra, anulándola.

He retomado el marco de discusión de los estudios decoloniales para comprender qué y cómo la práctica social de la promoción de la lectura es diglósica en Santa Fe de la Laguna. Y, también, cómo lidia esta idea con una realidad históricamente muy antigua y significativa que oscila entre eventos letrados caracterizados por el empoderamiento (alfabetización y educación en lengua materna) y aquellos caracterizados por la colonización (alfabetización asimilacionista, evangelizadora y occidentalizadora) sobre todo en las comunidades indígenas.

2. 1. 2. La construcción de conocimiento

Por otra parte, pero directamente relacionada con el aspecto anterior, está la construcción de conocimiento. Elegí también el enfoque decolonial por su postura ante la «construcción de conocimiento» y, en ella, el papel que juega la ciencia. Me interesa porque me permite sostener la importancia de construir conocimiento con el «otro», como una necesidad pedagógica. O sea, sustentar la importancia de dar lugar a la construcción de conocimiento desde parámetros distintos a la racionalidad occidental, sobre todo cuando el objeto de estudio está relacionado con saberes negados, anulados o invisibilizados.

Para decolonizar el conocimiento científico, dice Castro-Gómez (2007), necesitamos ir hacia atrás, hacia el *punto cero*¹⁴ y hacer evidente el lugar desde el cual se ha producido ese conocimiento. Por ello debemos entender la historicidad de la

¹⁴ Santiago Castro-Gómez ha llamado «la *hybris* del punto cero» (Castro-Gómez, 2005). «Se trata entonces, de una filosofía donde el sujeto epistémico no tiene sexualidad, género, etnicidad, raza, clase, espiritualidad, lengua, ni localización epistémica en ninguna relación de poder, y produce la verdad desde un monólogo interior consigo mismo, sin relación con nadie fuera de sí» (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 64). La *hybris* es un término griego que hace alusión a la desmesura, a la usurpación del espacio del otro a partir de creer que mereces más, o vales más, o te corresponde más por el simple hecho de ser quien eres. Desear, en suma, más de lo que te corresponde.

ciencia, sus límites y crisis actuales. Evaristo Méndez (2000) nos habla de esto desde una división histórica de la ciencia en «moderna» y «posmoderna», y en el centro de ésta, la también histórica dicotomía científica de objetividad vs. subjetividad.

Estos elementos han conformado la ciencia como la conocemos hasta ahora. La ciencia moderna define su posición a través de la racionalidad objetiva del método científico y la postmoderna a partir del cuestionamiento a la ciencia moderna y al establecimiento de nuevos principios epistemológicos en los que lo central es la complejidad de la realidad y la transdisciplinariedad de su estudio.

El problema de la racionalidad objetiva del siglo XVIII –que no reconoce ningún otro conocimiento que no sea verificable– fue negar la subjetividad como parte del objeto de estudio, argumentando «intromisión del sentido común» (Méndez, 2000), de ahí su preocupación por la búsqueda de neutralidad y de «la» verdad. La ontología de la ciencia moderna está basada en la creación de leyes para controlar el orden natural. Lo real es lo que puede racionalizarse bajo esta lógica aplicada a cualquier ciencia. De ahí que sea conocida como una mirada reduccionista y determinista.

Esta idea de leyes en la ciencia permitió el ideal de estabilidad y predictibilidad del mundo. El «mundo-máquina» que, según Santos (2010, p. 27), se vuelve la hipótesis universal de la época moderna, de la idea del progreso y del desarrollo del pensamiento occidental del siglo XVIII, de la Ilustración en su versión de predictibilidad de la naturaleza y del ser humano. Desde lo ontológico, en el posmodernismo se acepta el papel de lo subjetivo y surgen teorías que toman en cuenta los diversos elementos donde éste se hace presente: La fenomenología, el interaccionismo simbólico, la etnometodología, la acción comunicativa, la etnología, la hermenéutica y la semiología (Méndez, 2000, p. 524). Por tanto, cobran un papel distinto los saberes espirituales, locales o cotidianos, y comienzan a surgir cuestionamientos nuevos en lo social, con respecto a las diversas realidades:

En otras palabras, una *sociología del conocimiento* deberá tratar no sólo las variaciones empíricas del *conocimiento* en las sociedades humanas, sino también los procesos por los que cualquier cuerpo de conocimiento llega a quedar establecido socialmente como *realidad*. (Berger y Luckmann, 1978, p. 15)

Así, aparecen principios indispensables en las teorías sociales de la posmodernidad: El factor de la historicidad y la inclusión del sentido común. Pero a pesar de esta defensa

de la subjetividad y del cada vez mayor diálogo con la filosofía se llega a una etapa de crisis, de desconfianza epistemológica en las ciencias sociales, debido a que no se está dando respuesta a los retos actuales de la sociedad.

Desde la visión occidental, la posmodernidad es la etapa de transición después de la crisis de la modernidad. Para los estudios decoloniales «la posmodernidad es una crítica eurocéntrica al eurocentrismo» (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 75). Este planteamiento me permite pensar que, si miramos desde la visión occidental estamos hablando de un «paradigma emergente»; pero que si miramos desde una visión decolonial estaríamos hablando de una «epistemológica emergente». Ésto quiere decir que la ciencia posmoderna puede continuar construyendo reflexiones y cuestionando a la ciencia moderna desde la misma racionalidad, o puede cambiar esos términos y construir un enfoque epistemológico que incluya otras racionalidades, otras formas de construir conocimiento.

Las condiciones sociales de la ciencia han cuestionado también las teorías, permitiendo ver que aquellos principios sobre los que se había construido el conocimiento son inestables. Que el conocimiento científico es relativo; que no puede verificarse todo; que únicamente puede definirse. No hay absolutos. Las leyes científicas son en realidad mediciones locales (Santos, 2010).

Como –al parecer– no hay certezas de hacia dónde van los cuestionamientos a las ciencias en la crisis de posmodernidad, tenemos la ventaja de crear en nuestros espacios de investigación formas –no nuevas, pues la ciencia no hegemónica existe– diferentes en principios y procedimientos –en el sentido de «acordes a la realidad que estudiamos»– con guías epistemológicas más integradoras. Necesitamos reconocer lo que ha sido negado o invisibilizado. Podemos poner lo social por delante de lo individual en las finalidades de nuestro hacer; podemos comenzar por deconstruirnos para conocernos y reconocernos como investigadores y/o formadores, y podemos ayudar a convertir el conocimiento común en científico y viceversa (Santos, 2010), es decir, podemos buscar emergencias en el proceso de construir conocimiento.

La importancia de estas emergencias para mi investigación es que cuestionan la separación sujeto/objeto, porque quien investiga en el paradigma «moderno» deja de ser parte de lo investigado para lograr una supuesta rigurosidad y objetividad científica. En el paradigma emergente, el científico es un ser humano, es viable, y se plantea como

necesaria la posición –humana, biográfica, histórica– de los planteamientos científicos de quien investiga. Es más un conocimiento que mira y analiza aceptando los alcances y límites de esa mirada, que uno que interviene sin reconocerse en el sujeto de la intervención o de la realidad intervenida. La ciencia moderna «nos enseña poco sobre nuestra manera de estar en el mundo» (Santos, 2010, p. 54). La propuesta epistemológica emergente decolonial propone:

En primer término [es necesaria] la decolonización epistemológica, para dar paso luego a una nueva comunicación ínter-cultural, a un intercambio de *experiencias y de significaciones*, como la base de otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad, a alguna universalidad. Pues nada menos racional, finalmente, que la pretensión de que la específica cosmovisión de una etnia particular sea impuesta como la racionalidad universal, aunque tal etnia se llama Europa occidental. Porque eso, en verdad, es pretender para un provincianismo el título de universalidad. (Quijano, 2007, p. 30)

Podríamos decir que la decolonialidad lucha por erradicar una doble subalternización de la epistemología: La de aquella ciencia que ha permanecido no hegemónica dentro del paradigma occidental y la de aquella ciencia invisibilizada proveniente del Sur. Es en este punto en el que los estudios decoloniales trazan una relación directa con la concepción intercultural de lo epistemológico:

La lógica de la interculturalidad compromete un conocimiento y pensamiento que no se encuentra aislado de los paradigmas o estructuras dominantes; por necesidad y como resultado del proceso de decolonialidad esta lógica *conoce* esos paradigmas y estructuras. Es a través de ese conocimiento que se genera un conocimiento ‘Otro’ que orienta el programa del movimiento en las esferas política, social y cultural, mientras opera afectando (y descolonizando), tanto las estructuras y paradigmas dominantes como la estandarización cultural que construye el conocimiento universal de occidente. (Walsh, 2007, p. 51)

Walsh no niega un paradigma moderno y posmoderno, pero propone generar otro que luche por el diálogo en una lógica intercultural. El sentido de esa lucha es político. Apunta al cambio social desde las estructuras sociales e institucionales del poder. A esto es a lo que llama una «acción transformadora».

«Diálogo de saberes»

Para tratar de llevar a la realidad empírica las principales ideas decoloniales utilicé la propuesta de Santos (2010) de una *ecología de saberes*, debido a que sus conceptos básicos me permitieron estar abierta durante todo el proceso para guiar mi búsqueda de elementos de colonialidad, pero también de viabilidad para el diálogo intercultural.

Considero que con esta propuesta existe mayor posibilidad de construir diálogo, entendimiento, pensar en prácticas científicas y educativas diferentes a aquellas con las que hemos pensado desde una única racionalidad. Una racionalidad distinta no puede adoptarse, imitarse, sino construirse. Requiere de tiempo y de un ejercicio de praxis crítica para saber en qué elementos de racionalidad puede sostenerse. Por ello la exploración inicial profunda –y no la intervención inmediata, o solamente la aplicación de metodologías –fue para mí el camino para comprender cómo entablar diálogo.

El primer paso fue ser consciente de mi racionalidad, deconstruirla para poder abrirme a otras racionalidades. En este sentido Gasché dice:

Uno de los sesgos de nuestra manera de comprender el «conocimiento» o «saber» consiste en reducirlo a lo que podemos expresar verbalmente o por escrito. Mientras que no podemos enunciarlo con palabras, pensamos no poder hablar de «conocimiento» [...] nuestros conocimientos nos han sido transmitidos desde hace siglos, en textos que los sitúan y usan en determinadas formas de raciocinio, las que en su conjunto podemos llamar la «racionalidad occidental» de la que se deriva toda nuestra comprensión y todo nuestro poder científico y técnico sobre la sociedad y la naturaleza. La forma de nuestros discursos y textos acuñan, al mismo tiempo, nuestras formas de ejercicio de la racionalidad. (Gasché, 2010, p. 17-18)

Por ello, y tomando en cuenta la relación de dominación en la que –como señala Gasché– puede haber en un supuesto *diálogo de saberes*, he intentado ser cuidadosa en un uso reflexivo de la propuesta *ecología de saberes* de Santos. Me interesa en principio su noción de espacio-tiempo en el que, dice, conformamos nuestras ideas y al que intenta responder nuestra práctica. Explica que la ciencia moderna ha intentado construir un futuro que no existe, por lo que es necesario situarnos en un presente más amplio –él lo llama más extenso– que límite las expectativas de un futuro desarrollista ilusorio. Para lograrlo (2010, pp. 99-101) Santos propone una «sociología de las ausencias», y para contraer el futuro, una «sociología de las emergencias». Se trata de ver y recuperar lo invisibilizado por la racionalidad dominante (ausencias); así como retomar las potencialidades y posibilidades de los actores (emergencias).

Con estas dos vías de acceso al conocimiento negado, Santos aboga por lograr que las experiencias sociales desperdiciadas por la ciencia alrededor del mundo puedan recuperarse. Sin embargo, para definir cuáles son las *ausencias* y las *emergencias* se requiere de un diálogo en el que las visiones de los involucrados en el proceso puedan ser consideradas y discutidas; se requiere de un código común entre racionalidades para saber de qué está hablando cada una, si se está hablando y comprendiendo lo mismo, si

se es similar o diferente. Ese código común se construye por un ejercicio que llama «traducción». «Un procedimiento capaz de crear inteligibilidad mutua entre experiencias posibles y disponibles sin destruir su identidad» (Santos, 2010, p. 101), es decir un código que puede ser lingüístico pero sobre todo semántico cultural reflejado en las prácticas y sus expresiones, y no –como tradicionalmente se ha hecho– imponer una sola racionalidad para explicar a los otros y hacerlos entender cómo es el mundo.

He mantenido desde el principio, no como una metodología sino como una guía epistemológica, la recuperación de ausencias en las prácticas específicas de literacidad y crianza, que son parte del análisis. Al realizar trabajo etnográfico, es posible contrastar entre prácticas de crianza locales y prácticas de crianza hegemónicas y descubrir ausencias en la literacidad comunitaria. Por ejemplo, la consideración de la autonomía de la niñez en la crianza indígena que, como veremos en el capítulo de crianza, al no verla, puede ser catalogada como descuido parental y no como una forma de concebir a la niñez en Santa Fe de la Laguna.

Con el ejercicio de traducción que Santos propone, no se trata de cualquier elemento o de aquel que, quien investiga desde su racionalidad etnocéntrica, elige que es *el* elemento. Se trata de detectar «lo que no existe que ha sido producido como no existente, es decir como una alternativa no creíble, imposible para lo existente» (Santos, 2010, p. 109). Y hacer ésto analizando las percepciones de los sujetos involucrados, las prácticas estudiadas, la historicidad de las mismas, para luego preguntarse: ¿Qué existe en la experiencia de literacidad local que está escapando a la literacidad hegemónica? «La no existencia es producida bajo la forma de lo particular y lo local» (Santos, 2010, p. 111). Escapa a la literacidad hegemónica porque está enraizada en una racionalidad científica universalizadora y pedagógicamente unificadora, a la que Santos llama «razón metonímica» (2010, p. 109). Cuando se toman en cuenta en las indagaciones estas ausencias, se piensa necesariamente en dos posibilidades: Por un lado, las razones por las cuales se crea ausencia o invisibilización (invisibilización que puede también ser creada por los mismos agentes de las prácticas sociales) y, por otro lado, el cómo confrontarla. La búsqueda de razones nos lleva a una mirada histórica que amplía nuestra visión de la dimensión cultural, negando la aceptación o la indiferencia a la transformación.

En esta búsqueda de razones y opciones, la *ecología de saberes* propone una especie de antídoto sociológico a las ausencias, al que bautiza como «ecologías». Me

enfoqué en trabajar sobre una de las ecologías que propone, la «ecología de saberes», es decir la lógica en la que:

El aprendizaje de determinados saberes puede implicar el olvido de otros y, en última instancia, la ignorancia de estos. La utopía del interconocimiento consiste en aprender nuevos y extraños saberes sin necesariamente tener que omitir los anteriores y propios. (Santos, 2010, pp. 113-114)

Con esta idea reconozco y recupero los saberes ausentes dentro de una práctica social específica (en este caso la de literacidad) para poderlos integrar al diálogo. Decido, a partir del conocimiento experto de mis informantes, cuáles son aquellos saberes no integrados, pero necesarios desde la visión local, saberes anteriores y propios que han coexistido con los nuevos y externos, o que se han hibridado, y que pertenecen tanto al campo de la crianza como de la literacidad.

También procuro rescatar aquellos elementos que los actores expresan como posibilidad para pensar en utopía: Lo que les gustaría que ocurriera, es posible a partir de lo que somos y hacemos. Sus expectativas, sus capacidades y potencialidades detectadas pueden ser trabajadas para que sean realidades (Santos, 2010, p. 127). En esta investigación trato de recuperar las posibilidades de la literacidad local, las expectativas sobre la literacidad hegemónica, y crear realidad antes de crear acciones concretas. Es decir, deconstruir, reflexionar y proponer para trabajar posteriormente de forma colaborativa.

Ambas sociologías, la de las ausencias y la de las emergencias, requieren de un diálogo entre epistemologías; entre concepciones de realidad. Para el caso de esta investigación, un diálogo entre concepciones y representaciones de crianza y literacidad, que pueda volver realidad ambos planteamientos, sobre la base de que «todas las culturas son incompletas y por lo tanto pueden ser enriquecidas en el acuerdo y el desacuerdo con otras culturas» (Santos, 2010, p. 135). El procedimiento implica encontrar una «zona de contacto» (Pratt, 1997) dentro de la práctica social que es nuestro objeto de estudio, detectando en ella los elementos desde los que se pueden construir equivalencias de saberes entre los interesados, y con los que se puede dialogar en términos de diversidad-igualdad, aquellos que hacen referencia a temas, espacios físicos, tiempos y formas.

La mirada de Santos me permitió construir una plataforma distinta para acercarme a la realidad empírica con una intención dialógica, reconociendo todo el tiempo posibles formas de invisibilización y a la vez oportunidades de traducción.

2. 2. Pedagogía, Educación Intercultural y Decolonialidad

El discurso multicultural o intercultural que se ha construido desde la pedagogía hegemónica para dialogar con las poblaciones subalternizadas, ha tenido una tendencia a las relaciones establecidas desde los términos del paradigma occidental moderno. Esto con la misma actitud que se le criticó a la antropología clásica: Describir las condiciones limitadas de existencia de las poblaciones tradicionales para hablar de su atraso y justificar la intervención; o, en su lógica particular, como disciplina aplicada, intervenir para atender el «problema de los grupos diferentes», y no para transformar realmente las condiciones de desigualdad.

La educación intercultural en México y Latinoamérica ha permitido avanzar en reflexiones y prácticas para superar esta actitud, pero el avance parece frenarse por el fondo epistemológico desde el que se mira. Fornet-Betancourt (2009) le llama diálogo de certezas:

En la historia de México hay un conflicto en ese diálogo de certezas y de condiciones para buscar la verdad (...). La certeza cultural como condición de posibilidad de buscar la verdad desequilibra una cultura. (Fornet-Betancourt, 2009, p. 30-31)

El cuestionamiento de quienes trabajamos fuera del ámbito escolar, pero que estamos íntimamente relacionados con él, es ¿por qué la escuela como espacio físico y simbólico sigue siendo la *zona de contacto* de la educación intercultural? ¿Por qué no se considera una limitante epistemológica? Considero que para hacer educación con los niños, si eso es lo que se quiere, el formato tradicional del edificio escolar y su lógica de tiempos y espacio, debe modificarse. Es y ha sido una limitante para la construcción de conocimiento. La escuela modifica planes y programas, técnicas y formas de evaluar todo el tiempo, pero no modifica las formas y las lógicas en que los niños las viven. Se cuestiona poco cómo la escuela (por su distribución, tiempos y límites físicos) condiciona en los diferentes contextos la manera de pensar, reflexionar, crear, cuestionar, sobre su mundo inmediato. La construcción en cuatro paredes y a través de

formas únicamente descontextualizadas de aprendizaje, no puede construir conocimiento transformador.

La educación escolar influye inevitablemente en los otros espacios educativos, y carga de significación escolar las prácticas diversas de educación, formación y, en este caso, de literacidad. Tiene que ver con una racionalidad hegemónica naturalizada sobre cómo debe construirse el conocimiento, cómo debe controlarse y enseñarse.

La influencia de la realidad empírica en la ciencia, y no al revés, es la base de lo que Walsh (2007) llama pluriversidad en contraposición a universidad. Ella usa el término para explicar el enfoque del currículum indígena universitario del Ecuador, que intenta invertir la racionalidad occidental. Sugiere la necesidad de ejercitar un diálogo crítico entre el conocimiento hegemónico y los otros conocimientos en un orden diferente, poniendo por delante el conocimiento y las prácticas ignoradas o subalternizadas por la ciencia hegemónica:

El currículo pone a éstos en diálogo crítico con el conocimiento y las formas de conocimiento típicamente asociadas al mundo occidental. En este proceso, el conocimiento y el pensamiento indígena no se encuentran reificados sino que sirven como base desde donde «dialogar con», revirtiendo la histórica subalternización y proponiendo una incorporación diferente. (Walsh, 2007, p. 58)

Para Walsh, el sentido de lo intercultural se puede entender desde tres principales perspectivas: *la relacional*, *la funcional* y *la crítica*. La relacional es simplemente el contacto entre culturas que puede ser tanto igual como desigual: «Esta perspectiva minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación, racialización y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación» (Walsh, 2011, p. 11); la perspectiva funcional es inclusiva, se propone resolver el problema de las «minorías» trabajando por que funcionen dentro del sistema establecido. Desde esta visión se neutraliza el conflicto y la búsqueda de sociedades más equitativas; la tercera perspectiva que señala Walsh, y que asume como propia de la decolonialidad, es la que llama interculturalidad crítica, en el que se toma en cuenta, no la diversidad como el problema a atender, sino la estructura racial-colonial que convierte la diversidad en un problema de desigualdad. La interculturalidad desde esta perspectiva es considerada una herramienta, un proceso que emana de las personas involucradas en él, como «una demanda de la subalternización» (Walsh, 2011, p. 12). Por ello la necesidad de la lucha política por encontrar su lugar y el reconocimiento de su propia *episteme* como pueblos

del Sur, no negando la del Norte, pero buscando quitarla de encima para poder dialogar con ella.

La complejidad de estas relaciones de poder hace decir a Walsh (2002, 2011) que la interculturalidad no existe; que no es algo que se alcanza con la receta de ninguna corriente de pensamiento; que se trata de construirla desde la aceptación de nuestras limitaciones y alcances en el diálogo crítico con los otros:

La interculturalidad entendida críticamente aun no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende más como verbo: «interculturalizar», como estrategia, acción y proceso permanente de relación y negociación entre, como «interculturalización» en condiciones que propician el respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aun más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico –de saberes y conocimientos– que afirma la necesidad de cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. Por tanto, el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones afrodescendientes o indígenas, sino en todos los sectores, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados, y no solo entre personas o grupos sino también entre lógicas, formas y maneras de producir conocimientos. (Walsh, 2011, p. 12)

No se trata entonces, desde la decolonialidad, de que quien investiga se vea a sí mismo para regodearse en lo que ya sabe o para justificar invisibilizando lo que no ha podido hacer, rechazando la génesis y fundamentos de su *episteme*. Se trata de mirarnos de una manera diferente para, con otros ojos, revisitarnos con una lógica distinta y profundizar en las posibilidades de diálogo y transformación.

Este intento de dialogo epistémico incluye necesariamente el ejercicio permanente de lo que Dietz (2010) llama «doble reflexividad». Estar alertas a entender que el diálogo no puede construirse si no se toma en cuenta que su proceso no está exento de conflicto, que generalmente se trata de un jaloneo entre aquello que se impone y aquello que se acepta. También propone estar atentos a la falta de igualdad en el diálogo. No se trata de crear una igualdad de discurso, sino un equilibrio o una equidad entre diferencias. Reconocer el conflicto y las diferencias es reconocer sus características e historicidades y saber que nuestra posición como investigadores ejerce poder sobre el investigado. Vernos inmersos en la realidad de la misma forma que vemos al otro inmerso en la suya, en un espacio y tiempo cultural que es parte de lo que somos: percepciones, acciones y decisiones.

2. 3. Educación intercultural en México

He mencionado la interculturalidad desde la decolonialidad, como intencionalidad de diálogo equilibrado y de conciencia política; como ejercicio permanente de construcción de utopía. Pero la educación intercultural de México es el objetivo de los cuestionamientos pedagógicos y teórico-sociales de esta investigación.

Como en muchos países de Latinoamérica, en México la interculturalidad se conforma como un nuevo campo para la investigación, la planeación y la intervención pedagógica con el fin de gestionar la diversidad (Dietz y Mateos, 2012). Las diversas perspectivas que se han construido están en debate y muchas de ellas tienen una génesis nacional y latinoamericana. Otras son producto de la «migración de los discursos» norteamericanos y europeos (Dietz y Mateos, 2011) sobre la problemática multicultural en países donde la migración, como en Canadá, Europa y Estados Unidos, conforma encuentros complejos en espacios educativos, entre culturas externas e internas. Los discursos de estas problemáticas se resignifican con aquellos construidos anteriormente en Latinoamérica y con la realidad nacional multicultural indígena de México.

En México la educación intercultural, según Jiménez Naranjo (2011) ha transitado de un *universalismo* a un *particularismo*, es decir, una mirada histórica habla de una postura homogeneizadora de la «cultura mexicana» y de acciones asimilacionistas del indígena a la cultura nacional; pero también a partir de la última década del siglo XX, de un pasaje al reconocimiento de lo pluricultural. Ambas posturas, dice Jiménez Naranjo, siguen en jaloneo no tanto en el discurso, que es mucho más homogéneo, sino en la práctica educativa, que no ha logrado congruencia del todo.

En el debate en torno a la educación intercultural, entre el universalismo y el particularismo, en que este último gana terreno en México a partir de la década de los 90's del siglo pasado, se puede hablar de una gama de posiciones que van desde un «pluralismo condescendiente» hasta la autonomía de los pueblos indígenas (Jiménez Naranjo, 2011, p. 2). El *pluralismo condescendiente*, similar al *funcional* señalado por Walsh, es aquel que reconoce las diferencias culturales. Se interesa, pero sigue considerando un problema a resolver el «asunto de los indígenas». La visión autonómica es su extremo opuesto, en el que la centralidad está en el reconocimiento pleno de los indígenas como gestores de su propia educación con un lugar legalmente reconocido.

Jiménez Naranjo (2011, p. 13) señala que entre estas dos posturas antagónicas se encuentran diversos discursos caracterizados por dos principales dimensiones: La política y la pedagógica, que aun cuando — dice — no pueden separarse, permean las «intenciones educativas» caracterizándolas como más o menos *críticas* en el sentido de Walsh (2011). En este abanico de discursos y prácticas hay todavía falta de congruencia entre los planteamientos teórico-filosóficos de las propuestas y la práctica, pues la principal lucha es lograr entender, nuevamente, que no se pueden universalizar los procedimientos educativos.

Este marco epistemológico que conjunta decolonialidad, educación intercultural y doble reflexividad me permite mirar a mayor profundidad para construir reflexiones empíricamente posibles que ayuden a crear una praxis educativa transformadora.

2. 4. Literacidad y crianza en diálogo con la decolonialidad

Para hablar de los elementos clave de esta investigación –literacidad y crianza– he recurrido a dos corrientes teóricas que dialogan con mis planteamientos epistemológicos. Ambas corrientes –Nuevos Estudios de Literacidad y Antropología de la Niñez– provienen de una visión antropológica que cuestiona paradigmas de la modernidad de dos campos de estudio específicos: El campo de la cultura escrita y el de la psicología de la infancia. Estas posturas teórico-metodológicas críticas me han permitido tejer un marco de análisis congruente con mis intenciones decoloniales. Por un lado, utilizo la visión de los nuevos estudios de literacidad para hacer énfasis en las prácticas de literacidad como prácticas sociales, inmersas en situaciones culturales e históricas específicas y no como eventos letrados descontextualizados (Street, 2004). Las reflexiones de los autores de esta corriente de pensamiento basan sus principales discusiones en la idea de múltiples literacidades y no en una literacidad (la que ha querido ver e imponer la cultura hegemónica). La multiplicidad de literacidades no sólo abre posibilidades para mirar las mixturas de la oralidad y la literacidad cuando estudiamos grupos sociales bilingües y/o no letrados (Gee, 2004), sino que también permite reconocer que la formación del pensamiento crítico y reflexivo no es exclusiva de una sola literacidad.

Al hablar de educación, formación y literacidad, están implícitas miradas del mundo que permean la forma en que cada persona percibe y significa estos procesos

dentro y fuera de su grupo social: Cómo educamos, cómo nos relacionamos, cómo percibimos la literacidad, cómo leemos el mundo que habitamos, pero también cómo y con qué conformamos las narrativas sociales que construyen nuestra identidad, nuestras narrativas- Esas narrativas sociales que son parte de la primera lectura del mundo de las niñas y los niños. Esa lectura que hacen cuando son pequeños, que es la base para que formen parte de su grupo cultural.

Por otra parte, las reflexiones emanadas de la antropología de la niñez me han permitido, en primer lugar, concebir al niño/niña como agente de su propia crianza. Como parte activa de esa construcción de identidades y de narrativas. La agencia, término que retomo de Giddens (2003) indica que:

Ser capaz de *obrar de otro modo*, significa ser capaz de intervenir en el mundo, o de abstenerse de esa intervención, con la consecuencia de influir sobre un proceso o un estado de cosas específicos (...) un agente deja de ser tal si pierde la aptitud del individuo para *producir una diferencia*, o sea, de ejercer alguna clase de poder. (Giddens, 2003, p. 51)

La agencia no es importante aquí solamente para señalar que el niño/niña, como cualquier actor social, tiene el poder de usar los *recursos y reglas* (Giddens, 2003) de su sistema social para constituir acción social e influir en el sistema, sino también para señalar la noción de actor como la idea ontológica de esta tesis. Mi acuerdo con la corriente antropológica de la niñez radica particularmente en su concepción de que el niño/a es un ser con poder, activo y propositivo; una «concepción de sujeto activo y constructor, en parte, de sus propias experiencias formativas» (Achilli, 1996, p.26 en Szulc, 2006. P. 41)

La aportación de la antropología de la niñez está en el énfasis en las niñas y niños como seres humanos presentes, actuantes, que forman parte activa de su mundo, construyéndolo, modificándolo e interactuando, para aprender de él incluyendo las relaciones establecidas necesariamente con el mundo adulto, pero reconfigurándolo todo el tiempo. Esta agencia de la niñez no quiere decir individualismo o «cultura infantil» (Szulc, 2006, p. 39) como una noción de aislamiento e independencia. Quiere decir participación y construcción dentro de su mundo de relaciones.

Lo que rechazan los teóricos de esta corriente de pensamiento antropológico es la visión *adultocéntrica* bajo la que se estudia a la niñez –visión sujeta a cánones ideales– que se presenta como una etapa ingenua y desposeída de capacidades, que algún día

será completa. Estas reflexiones invitan a mirar a la niñez como diversa, al igual que las prácticas de crianza vinculadas a estructuras, pero no sujetas a ellas.

Ambas corrientes teóricas –Nuevos Estudios de Literacidad y Antropología de la Niñez– conjugan un rechazo a las formas monocomprensivas de concebir la niñez y las prácticas de crianza. Los marcos reflexivos de las experiencias etnográficas y las teorías de la antropología de la niñez desde temas diversos –socialización (De León Pasquel, 2010), aprendizaje (Rogoff, 2003), literacidad (Brice, 1982), religión (Pires, 2007)– permiten ampliar la mirada para darle voz a las niñas y los niños, para conocer sus percepciones sobre sus propios procesos de crianza, educación, literacidad, vida presente y vida adulta.

Esta mirada antropológica de la niñez tiene un vínculo estrecho con los principios decoloniales. Se une a la crítica de la noción occidentalizada de la niñez como un rasgo más de colonialidad, que al parecer ha influido históricamente en el desarrollo de «una» visión de la niñez y no en el de una pluralidad de concepciones de la misma.

La visión de la historia europea de la niñez ha promovido la idea de un desarrollo evolutivo que aplica para todas las sociedades, y que corresponde al parecer a las nociones de niñez, o a la de el lugar de la niñez en las sociedades europeas del Medioevo (Aries, 1988). Esta concepción europea ha permeado y se ha relacionado con las formas tradicionales de las sociedades indígenas del mundo, pretendiendo que éstas viven una concepción atrasada, o equivocada, de niñez. La concepción evolucionista europea de la niñez ha devenido, en las sociedades modernas, en una fuerte centralidad en la vida adulta de las actividades y necesidades creadas para la niñez. A mi parecer, esta centralidad constituye uno de los elementos de la crisis familiar y educativa de las sociedades urbanas, occidentalizadas, contemporáneas.

3. Búsqueda de sentido en las prácticas de literacidad

3. 1. Metodología de investigación. Un enfoque etnográfico

La conducta humana es cultura estructurada y estructurante (Bourdieu, 2007, p. 86); estructura de significación socialmente establecida en virtud de la cual las personas actúan, perciben y modifican sus prácticas. Por ello, si queremos saber el por qué de un fenómeno social, hay que preguntar a los actores de las prácticas sociales por su sentido y su valor (Geertz, 2005, p. 26). Sentido y valor constituyen la significación. El sentido como entendimiento específico que el actor tiene de su propia práctica social, y el valor como la importancia, fuerza o papel que juega ésta dentro de la comprensión o el entendimiento.

De lo que preguntemos y a quienes preguntemos obtendremos un mejor conocimiento del mundo simbólico en el que nuestros actores participan y con ello mayor posibilidades de comunicación y de comprensión. Ese mundo simbólico es materia prima de análisis, de interpretación a partir de una muestra específica, nunca generalizable, de la realidad, pero por ello más cercana a la misma.

Por estas razones antropológicas decidí realizar un estudio con enfoque etnográfico. La propuesta decolonial y sus implicaciones metodológicas señalaban a la etnografía como el acercamiento ideal. Por el lado de quien investiga, cubre mi necesidad de *extrañamiento* (Velasco y Díaz de Rada, 1997) sobre una práctica en la que he participado por más de diez años, y me permite verla y resignificarla en un contexto totalmente diferente, no urbano, no letrado y socioeconómicamente distinto. Por otro, arroja mi necesidad de ampliar la mirada a una visión más social e histórica de la práctica de promoción de la lectura y de la literacidad en contextos educativos diversos. Como dice Rockwell: «la transformación más importante que logra la etnografía ocurre en quienes la practicamos. La experiencia de campo y el trabajo analítico deben cambiar la conciencia del investigador y modificar su manera de mirar los procesos educativos y sociales» (2009, p. 30). Sin embargo, no se trata únicamente de quien investiga. Se trata de entender que esa transformación de una visión restringida a una más amplia, permite construir un objeto de estudio con repercusiones mucho más generalizables (no universalizables) justamente por su profundización local.

Las principales exigencias del proceso etnográfico, según Velasco y Díaz de Rada (1997), tienen que ver con la relación epistemológica y social que entabla quien investiga con los actores investigados y que obliga a vivir procesos necesarios para poder construir conocimiento más cercano a una realidad social y cultural que no es la propia. Por una parte señala el *desplazamiento*, es decir un cambio hacia afuera, en el sentido subjetivo y físico:

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 (...) conlleva la sensibilización hacia los comportamientos, las actitudes y las formas de vida de los otros; la sensibilización hacia la cultura objeto de estudio como un *todo* (. . .). (Velasco y Díaz de Rada, 1997, pp. 28-29)

Este desplazamiento, enfrenta a quien investiga a salirse de sí mismo y de sus parámetros *rutinizados*, para vivir los de otros. Para confrontar lo que cree que es con lo que esa realidad le muestra que puede ser. Ser parte de esa otra realidad aunque sea por un tiempo corto, otorga una dimensión distinta a la imaginada, teorizada o vivida por otro investigador.

Por otra parte, la construcción necesaria del *sentido de la diferencia*, con la que el investigador construye distancia de su objeto de estudio, con un sentido consciente y estratégico

(...) 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)

Este sentido de la diferencia permite darse cuenta de las pluralidades, que en un principio son teóricas, pero que en el trabajo de campo se vuelven reales en sus múltiples formas de manifestarse.

Y por último, su carácter de *aproximación*, de no generalización, de proceso inconcluso que tiene el resultado de la investigación etnográfica –justo en ello reside su cualidad– ya que permite la profundización para la reflexión y la actuación congruente.

El método etnográfico en la investigación educativa es una forma de construir conocimiento que trabaja con las dimensiones históricas, sociales y culturales de los fenómenos educativos para comprenderlos y crear opciones. 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. En este sentido Bertely (2000, p. 43) habla de tres niveles epistemológicos a tomar en cuenta en cualquier texto etnográfico, educativo o social que se construya:

- La acción social significativa expresada en el contexto de la vida cotidiana.
- El entramado histórico y cultural dentro del cual adquiere sentido dicha acción.
- El modo en el que se construye el discurso hegemónico y se distribuye el poder simbólico.

De esta manera, la etnografía resulta de un posicionamiento político y teórico con respecto a la forma de construir conocimiento. Permite construir análisis a partir del diálogo entre el dato empírico, la teoría y el conocimiento social e histórico que rodea al fenómeno estudiado. Faculta para armar con ello un relato comprensivo y relacional que da lugar a una mirada interpretativa para la reflexión.

Decidí que el reto de una etnografía educativa al estilo de una etnografía antropológica *clásica* (vivir durante un tiempo en el sitio culturalmente distante y desconocido) podía ser pertinente para el camino que me propuse de un enfoque decolonial e intercultural. Por las mismas razones del extrañamiento necesario, consideré que el proyecto de trabajo de campo se abriría a la exploración, favorecería flexibilidad en el uso de las técnicas y me permitiría atender a mi intuición.

3. 2. Proceso de investigación

Estancia de investigación, primera etapa

Realicé estancia de una semana en noviembre de 2010, para reconocimiento y acuerdos previos en Santa Fe de la Laguna, Michoacán,¹⁵ principalmente en la organización comunitaria Niños de Santa Fe A.C., sede de la propuesta de literacidad, objetivo de esta investigación. La finalidad fue hacer contacto con la organización, plantearles mi interés en realizar una investigación como parte de mis estudios de maestría y acordar condiciones.

¹⁵ En el siguiente capítulo se realiza una descripción de la comunidad de estudio.

Junto con la representante nacional de programas de ChildFund-México,¹⁶ la psicóloga Malena Calvillo, mi «portera» en la organización, realizamos una reunión de trabajo con las coordinadoras para que conocieran el objetivo de mi investigación y yo me informara sobre el objetivo de la organización comunitaria. Se establecieron acuerdos y encontré –entre las primeras personas que conocí– muy buena disposición, y curiosidad por mi elección del lugar, sobre todo por la distancia que hay de Veracruz a Michoacán. Bromistas como son las mujeres en Santa Fe, me dijeron que seguramente había escogido el lugar por las fiestas que se celebran ahí, sobre todo la de Todos Santos.

En esos días conocí la comunidad de manera general, sus principales espacios públicos y turísticos, las opciones de hospedaje, los tiempos y formas de traslado, así como la forma de trabajo de la organización. Realicé observación participante en el taller de lectura que funcionaba en ese momento.

Estancia de investigación segunda etapa

Un año después –de septiembre de 2011 a febrero del 2012– realicé trabajo de campo en Santa Fe de la Laguna. Dos o tres días de la semana viví en la ciudad de Zamora para cumplir con mi estancia de estudios en el Colegio de Michoacán. Esta estancia me permitió el acceso a documentación y bibliografía de la región; asesoría especializada con profesores-investigadores de dicha institución, así como la participación en un curso de antropología social a cargo del antropólogo social doctor Eduardo Zárate, quien ha realizado investigación por tiempo prolongado en Santa Fe de la Laguna.

El tiempo de estancia lo distribuí de la siguiente manera: Viví en el Hogar purhépecha I, durante todo el mes de septiembre de 2011; posteriormente, me establecí en Zamora y viajé a Santa Fe de tres a cuatro días de la semana durante los siguientes tres meses, quedándome a dormir durante esos días en la organización comunitaria. Los últimos dos meses –enero y febrero de 2012– viví nuevamente en Santa Fe de la Laguna, esta vez en el Hogar purhépecha II (Ver anexo 4- tablas 6-14).

¹⁶ Cfr. en anexos los datos de esta organización de la sociedad civil o www.fondoparaninosdemexico.org

3. 3. Método y técnicas de investigación

Basé el proceso cualitativo de recolección de datos en el procedimiento tradicional de la etnografía: Observación participante y entrevista a profundidad. Ambas con variantes según se realizaban con los diferentes grupos y espacios en los que pude participar. Utilicé otras técnicas de manera estratégica según se presentaba la situación durante el trabajo de campo, tratando de no forzar los eventos, tales como la entrevista grupal con niñas y niños más grandes de los talleres, y el grupo de discusión para involucrar a los miembros de la organización comunitaria.

3. 3. 1. Observación participante

La especificidad de la observación participante como técnica fue 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. Fue la mejor manera de conocer el contexto, a los actores en él, y ampliar la muestra gracias:

Exige la presencia en escena del observador, pero de tal modo que este 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 formar parte, pero a la vez poder mantenerse fuera. Realicé observación participante en sus dos modalidades, activa y pasiva, en diferentes ámbitos de la comunidad:

- Acompañante activa de las facilitadoras de talleres de lectura del Centro Comunitario Niños de Santa Fe A.C.
- Observadora pasiva y activa en eventos comunitarios de Santa Fe de la Laguna, principalmente las fiestas patronales, y los espacios públicos en los que pude estar.
- Observadora pasiva en hogares purhépechas, para el seguimiento de tres bebés de diferentes edades (entre 1. 6 meses hasta 3 años).
- Observadora pasiva en los dos grupos de preescolar oficial de la comunidad.

3. 3. 2. Entrevista en profundidad

Realicé diferentes tipos de entrevistas de acuerdo a las personas, las situaciones y la confianza con ellas. En todas intenté que ocurrieran con calma, a manera de charla y no de en un formato acartonado, o incómodo para los entrevistados. La entrevista, aparentemente una técnica común y sencilla, tiene la característica de requerir sensibilidad para dejar hablar, retomar ideas valiosas y dar tiempo a formular las preguntas de maneras diferentes, cuando las respuestas muestran falta de comprensión de la pregunta, cuestión, situación que se agrava, por ejemplo, cuando como en mi caso, no se habla la lengua del lugar y los entrevistados tienen diversos niveles de dominio del castellano. La oportunidad que da conocer a las personas, escucharlas e interesarse por sus relatos de vida y sus ideas, fue importante para conocer los usos de la lengua materna.

La entrevista en profundidad la concebí como un

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, S/p)

Se trató de un ejercicio receptivo principalmente con fines comprensivos, centrándonos en los rasgos que propone Kvale (1996): Conversación, narrativa, lenguaje, contexto e interrelación. La intención fue 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 derivó en una narrativa estilo biográfica, sin llegar a la bio-biografía, lo cual amplió las posibilidades del diálogo comprensivo (Bolívar, 2002).

En la entrevista me interesó recuperar del lenguaje de nuestros interlocutores, su uso del castellano y los conceptos que pudieran guiar la construcción de categorías. Dialogar teniendo muy presente el contexto como una red compleja de relaciones en las que cada elemento analizado está inmerso, tiene un lugar determinado para ese sujeto, 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).

3. 3. 3. Grupo de discusión

A pesar de haber utilizado la técnica Grupo de discusión solamente en tres ocasiones, cumplió con las características, y sobre todo con las intenciones y concepciones para la que la empleé. En primer lugar, me interesó rescatar la forma en que dicha técnica considera el lenguaje como «dialógico (no meramente lógico) sino *conativo* (o prático: se hacen cosas con las palabras); por tanto, teniendo en cuenta tanto el «texto» como su «contexto» (las condiciones de enunciación)». (Colectivo IOÉ, 2010, p. 75)

En segundo lugar, por la idea de recuperación de la significación, en la que podemos encontrar el sentido de las prácticas sociales, no del todo consciente a las acciones, pero implícita en una forma de pensar social. Lo grupal no es considerado un agrupamiento esporádico de personas, sino un «campo específico». (Colectivo IOE, 2010, p. 76)

Para mí fue muy importante realizar estos encuentros grupales porque pudimos conocernos físicamente, conocer las ideas sobre la organización comunitaria, el trabajo en ella y las percepciones sobre las personas de la comunidad en general y sus prácticas. Me permitió darme cuenta de los niveles de opinión que cobran una dimensión local; formas individuales de socialización de las ideas, de relación laboral y de roles dentro del equipo de trabajo, es decir, «las opiniones, las actitudes y los discursos ideológicos». (Colectivo IOÉ, 2010)

La dinámica en el grupo de discusión no es la directividad, sino la conversación en la que se va creando y revisando los vínculos entre los sujetos, poniendo énfasis en la significación más que en la información de lo que se dice. Existe una apertura por parte del moderador, pero ésta no domina sino que se abre a las posibilidades del diálogo. (Colectivo IOÉ, 2010)

Aunque es una técnica que se recomienda no utilizar al iniciar el trabajo de campo, sino cuando ya se conocen mejor las dinámicas de las personas, para esta investigación me fue muy útil para encontrarme con las personas que laboraban en la organización y lograr comprender la mejor forma de trabajo conjunto. Me ayudó a detectar los elementos subjetivos internos que se ponían en juego en el trabajo de la organización, en general, y en la relación con las familias purhépechas, en particular: Relaciones de poder, visión de género, compromisos de trabajo y personales, etc.

3. 4. Muestreo

El procedimiento usado para el muestreo está basado en el principio de saturación de la teoría fundamentada: Inicialmente esboqué una idea cercana a lo que parecía ser necesario explorar (familias con niñas y niños pequeños y actores de la organización comunitaria). Sin embargo, el muestreo teórico de la teoría fundamentada tiene la característica de no ser un proceso lineal, sino más bien en espiral. Durante todo el trabajo de campo fui ampliando y enfocando la muestra a raíz de conceptos e incidentes que fueron emergiendo de los datos. Por medio de un ejercicio de análisis permanente, parecido a lo que llaman en teoría fundamentada (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006) «método comparativo constante», logré aproximaciones a la realidad, en un ir y venir del dato al análisis, construyendo permanentemente categorías analíticas tanto empíricas como abstractas. En total, se realizaron diez versiones de categorías analíticas para llegar a la versión final.

Por otra parte, utilicé también un muestreo con criterio estratégico, que combinó el muestreo a manera de «bola de nieve» y el de «redes sociales», para aprovechar las circunstancias reales y no forzar la realidad. Es decir, dejar que las condiciones que la realidad proponía me llevarán a diseñar estrategias que necesitaba.

No forzar las circunstancias fue un factor decisivo. Pude vivir en hogares purhépechas, en vez de hospedarme fuera de la comunidad o en un hostel turístico. También encontré informantes clave que me remitieron con otros informantes, que al final complementaron información importante, permitiéndome un panorama mucho más amplio y rico de los temas.

El marco teórico general para contrastar los datos sobre literacidad y crianza estaban definidos desde un inicio. Sin embargo decidí no trabajar sobre categorías *etic* previas, hasta no tener un análisis más avanzado de los datos empíricos. A la manera de la teoría fundamentada, procuré dejar que de los datos emergieran conceptos e incidentes que pudieran ayudar a construir categorías. El ejercicio de ir y venir del dato al análisis me permitió lograr un amplio y rico panorama de datos, aunque no creo –por el corto tiempo de estancia, haber llegado a la saturación de los mismos en todas las categorías obtenidas.

A continuación, muestro la tabla 1, en ella resumo el tipo y número de la muestra de estudio. En los anexos a este documento, en el anexo 2, presento las tablas 6-14, en

las que se detalla cada sección de la muestra y sus características generales. Aun cuando ninguno de los entrevistados pidió anonimato, por consideración a ellos no utilizaré sus nombres reales en las tablas.

Tabla 1 *Muestra de estudio*

Muestra		
Tipo de persona	Número de entrevistas del mismo tipo	aclaraciones
Familias		
Mamás de los bebés que asisten a talleres de lectura	9 mamás	Se definieron por ser las participantes en el taller de lectura con bebés
Papás de los bebés que asisten a los talleres de lectura	5 papás	Sólo son 5 porque 2 papás estaban de viaje –uno en EUA– y una mamá es soltera
Niñas y niños del taller de lectura para grandes	5 entrevistas grupales	Llevadas a cabo al final de las sesiones de taller, en acuerdo con ellos para preguntar y grabar. (El número de niños en cada sesión fue variable, pero en un mismo grupo. Entre 3 y 7 niños)
Organización comunitaria		
Promotoras de talleres	2 facilitadoras de talleres de lectura	Platicas evaluativas del proceso de los talleres después de varios meses de implementación
Coordinadoras de programas	2	–1 A la coordinadora de programas de la 1ª etapa. Entrevistada un año después de haberse retirado. –1 A la coordinadora de programas en ese momento.
Personal Administrativo	2	A la gerente de la organización y a la coordinadora del programa relación padrinos
Facilitadoras y promotoras	5	Sobre la organización y lo que hacen en ella, sobre todo con respecto a sus historias de literacidad y crianza
Educación escolar		
Directores de escuelas	3	–A la directora del bachillerato intercultural –Al director de la secundaria intercultural –A la directora del preescolar oficial –Los dos primeros profesionistas purhépechas con una visión intercultural de la educación y conocimientos sobre la literacidad escolar en los jóvenes –La última con la visión oficial de la interculturalidad y vinculada al proceso de escolarización y castellanización de las niñas y los niños pequeños
Profesoras de preescolar	2	Las dos profesoras frente a grupo conocedoras del proceso de socialización escolar y castellanización de las niñas/os pequeños
Hombres de diferentes edades	5	2 hombres de más de 60 años 1 hombre casado de entre 30 y 59 años 2 hombres solteros entre 15 y 29 años
Mujeres de diferentes edades	10	3 mujeres de más de 60 años 2 mujeres de entre 30 y 60 años 5 mujeres jóvenes entre 15 y 29 años
Total		50 entrevistas

3. 4. 1. Muestreo. Primera etapa

En la 1ª etapa (Noviembre de 2010) entrevisté principalmente a personas de la organización comunitaria. Ellas me proporcionaron elementos interesantes útiles para comenzar a interrogarme principalmente sobre: a) El papel de las mujeres en la comunidad; b) La idea de resistencia como una actitud históricamente justificada; c) La historia del lugar; d) Las prácticas de colonización de la sociedad civil organizada, etc., elementos que fueron parte del primer análisis de datos (Ver en anexo 2- tabla 4).

La observación de los espacios físicos fue muy general, casi turística, pero necesaria para situar físicamente el lugar con miras a la estancia posterior. Realicé observación participante en la organización comunitaria, en los talleres de lectura de literatura infantil; en espacios públicos como plaza, templo, panteón y calles, así como en el hostal en el que me hospedé. (Ver en anexo 2, tabla 5)

3. 4. 2. Muestreo. Segunda etapa

En la 2ª etapa (Septiembre de 2011 a enero de 2012) llegué a Santa Fe de la Laguna sin acompañamiento. Me integré a las actividades de la organización comunitaria y desde ahí investigué un lugar para hospedarme. Encontré dos ofertas de hospedaje: En uno de los hostales turísticos a precio de estudiante –por ser recomendada de la organización comunitaria– y la de una de las promotoras que me ofreció su casa. Acepté la oferta de la promotora. (Ver en anexo 2, tabla 7)

Hogar purhépecha I

En el hogar purhépecha I tuve la oportunidad de platicar frecuentemente con la madre y convivir con ella, una mujer que hablaba poco español pero con la que platicaba mucho. Observé la elaboración de los principales alimentos de la comunidad: churipo, corundas, diversos tipos de pescado, las (famosas) carnitas michoacanas. También pude observar la dinámica de una mujer tradicional y el contraste con sus hijas, ya no tradicionales. Acompañada por la mamá, observé las compras en la plaza, y las fiestas más importantes. También supe de su sufrimiento por tener a sus tres hijos viviendo en Estados Unidos desde hacía tiempo. Del papá, aprendí la dinámica de trabajo de un juez de tenencia; las experiencias y anécdotas vividas en los años 70's del siglo pasado como parte del grupo de defensa de las tierras comunales junto al maestro Elpidio Domínguez, personaje histórico sobre el que más adelante hablaré. También conocí la dinámica de

los viajes para vender, que las familias realizan de diferentes maneras. Resultó interesante tener una idea de la lógica, la elección de los lugares y la organización familiar para la realización de estos viajes. De todas las mujeres-hijas de esta familia aprendí sobre las diversas formas de ser mujer en Santa Fe de la Laguna: sus expectativas, sueños y formas de pensar. (Ver en anexo 2, tabla 6)

La organización comunitaria

En la organización comunitaria realicé entrevistas a profundidad con 11 personas, de las cuales 7 son facilitadoras o promotoras, 1 es la gerente, 2 coordinadoras de programas, 1 dentista. Aproveché la iniciativa de todos ellos para trabajar en un *grupo de discusión*. Aun cuando no hubo constancia y seguimiento, la única sesión grabada fue muy útil como trabajo de exploración; a partir de ahí elegí a informantes clave. (Ver anexo 2, tabla 8)

Talleres de lectura

Asistí como observadora participante a los talleres de lectura, durante tres días de la semana, por las tardes. Los primeros tres meses de manera irregular por diferentes razones, principalmente por las actividades comunitarias relacionadas con las fiestas tradicionales, así como por la dinámica de organización y capacitación de la asociación civil y por la asistencia también irregular de niñas/os y mamás. En ocasiones no acudía ninguno o al día siguiente los mandaban llamar. El resto del tiempo elegía, por estrategia, quedarme por las mañanas en la organización, realizar *observación participante pasiva* en los primeros grados del preescolar oficial (2 grupos) o realizar entrevistas y observaciones en espacios públicos y hogares. Al final, principalmente durante los dos últimos meses, se logró constancia en un grupo de niñas y niños grandes entre 6 y 10 años con los que trabajé entrevistas grupales. (Ver en anexo 2, tabla 9)

Grupo con bebés y sus mamás

Con el grupo de bebés intervine directamente, a petición de las coordinadoras, para que pudieran iniciarlo formalmente. La promotora designada expresó inseguridad en dar el taller e insistió en que se aprovechara mi presencia para una «capacitación» directa. Aproveché mi hospedaje en la organización para disponer el salón para recibir mamás y bebés a la manera en que yo estaba acostumbrada, y contactar a las mamás para invitarlas a un taller de prueba en el que pudieran conocer el taller.

El primer taller lo di con traducción simultánea en purhépecha. Al final expliqué que quien lo daría sería *la promotora 1* y que yo solamente quería conocerlas y contarles que esta actividad la realizaba en el lugar en el que yo vivía y los beneficios que veía en las niñas/os. A partir de esta experiencia, los talleres comenzaron a funcionar planeados y coordinados por la promotora purhépecha, y conmigo como su asistente y observadora.

Las mamás y los papás de los bebés registrados para asistir a los talleres de lectura fueron contactados en sus casas. El procedimiento fue: A partir de la lista proporcionada por la promotora del taller, visité con una promotora a las 10 familias anotadas. La mitad de estas familias no me conocían, pues a pesar de asistir al taller, al parecer asistieron esporádicamente en algunos de los días en los que me encontraba en Zamora. Además, la mayoría no había asistido constantemente, otras asistían los días de un taller llamado PEO (Programa de Estimulación Oportuna) y no al de lectura, y confundían de qué taller estábamos hablando. Para poder hablar con las mamás de manera fluida y con confianza, me acompañó una de las promotoras con más años en la organización y muy conocida de todos.

Hubo que buscar a las mamás y papás en sus casas varias veces, a diferentes horas, pues en ocasiones estaban ocupadas en labores que no podían dejar, como la elaboración de las ollas de barro (debido a que el barro se seca rápidamente). Con los papás fue mucho más difícil, pues entre 3 y 4 estaban de viaje y la fecha de regreso era incierta. En algunos casos hubo que volver varias veces en la noche para encontrarlos a su llegada del trabajo, sobre todo a quienes trabajaban fuera, en las comunidades mestizas.

Una vez contactados, las entrevistas se realizaban en la puerta de la casa o en la entrada, sentados en sillas que se ponían ahí en ese momento. A pesar de mi intención de que fueran conversaciones más que entrevistas, casi todos mantenían cierta distancia y expresaban respuestas muy parcas. Una vez que comenzaba la plática trataba de ser coloquial y sencilla al hablar, bromear etc., para que hubiera la oportunidad de seguir platicando y, como ocurre en cualquier lugar, algunos entrevistados hablaban prácticamente solos y por mucho tiempo, mientras que otros se limitaban a breves respuestas después de varias veces de insistir con la pregunta. Fue muy interesante este proceso debido a que pude darme cuenta de los diversos niveles de dominio del español, la diversidad de experiencias de relación con el taller, sus horarios, tiempos,

condiciones de los hogares, actividades etc., todo lo cual me permitió un mayor conocimiento de lo que hacen, cómo lo hacen y qué piensan de ello. (Ver en anexo 2, tabla 10)

Las escuelas

Santa Fe de la Laguna cuenta con dos primarias. Una en la parte baja de la comunidad, zona que llaman «la salida» y la otra en Santa Fe Chiquito, la parte más alta. En ésta (la escuela «Miguel Hidalgo») se encuentra también el grupo integrado de preescolar, de la Escuela de Educación Básica Indígena «Rosario Castellanos». Esas escuelas imparten sus clases principalmente en purhépecha. El segundo grupo de preescolar de la misma escuela se ubica en un edificio aparte, en la parte baja y central del poblado.

En «el rincón», es decir del lado contrario a «la salida», se encuentra la telesecundaria, una de las escuelas más antiguas de Santa Fe de la Laguna. En sus instalaciones se estableció la primera escuela primaria de la comunidad, hace más de 60 años.

En el centro de la comunidad, detrás del templo, se encuentra el Colegio «Don Vasco», este colegio está dirigido por monjas católicas, es de paga y atiende los niveles de primaria y secundaria.

Decidí observar los dos grupos de primer año de preescolar para conocer cómo se lleva a cabo la socialización lingüística y cultural de las niñas y niños pequeños al hacer contacto con la escuela, cuáles son las percepciones de las maestras con respecto a la crianza de las niñas y niños en Santa Fe de la Laguna y su percepción de las madres con respecto a la escuela. También decidí conocer los principales significados y prácticas escolares durante esta transición. (Ver anexo 2, tabla 11)

La observación de bebés

El objetivo inicial a mi llegada a Santa Fe de la Laguna, fue contactar a mamás que acabaran de tener a su bebé y que quisieran ser acompañadas en el proceso de los primeros días de crianza: Una o dos mamás, a las que pudiera visitar dos días de la semana en diferentes horarios y observarlas. Esta técnica llamada «observación de bebés», de la psicoanalista inglesa Esther Bick, es interesante para conocer las relaciones íntimas entre bebés y mamás en esa etapa de la crianza. La intención no era seguir la técnica tal cual, pues tiene características e implicaciones psicoanalíticas que

no eran relevantes para este trabajo, sin embargo, me interesaba retomar la idea del seguimiento de 2 bebés para observar las características de la crianza en los primeros meses de vida. Sin embargo, fue prácticamente imposible lograr visitas periódicas en los hogares.

Una de las señoras, «Doña Cuca», que me ayudaba a realizar contactos, habló con su nuera, que acababa de tener un bebé. Aun cuando el contacto lo hizo su suegra, y de que yo la visité para explicarle la intención, no aceptó. Después de conocer la dinámica de la población y a las personas con las que me relacioné, me di cuenta de que, además de ser sumamente generosas (cuando reciben a cualquier persona en su casa le ofrecen comida, le regalan objetos y la acompañan, platicando), eso sólo ocurre si es necesario, o se trata de un evento especial. Las personas, fuera de los hermanos o parientes, no se visitan cotidianamente entre ellos. La mayoría de las personas son reservadas con respecto a sus hogares. Hacia afuera participan en lo que se organice comunitariamente.

Estaba consciente de que no era una petición fácil para cualquier persona en cualquier lugar del mundo. Por ello entendí que no me permitieran acompañarlas por mucho tiempo. Los bebés disponibles no fueron tan pequeños (entre 11 meses y 2 años). Realicé la observación de tres bebés por corto tiempo: dos durante el tiempo que viví en el hogar purhépecha I, y uno en casa de una familia a la que llegué por recomendación. La señora aceptó amablemente. En este hogar, los horarios eran muy cambiantes y en ocasiones se cancelaban las visitas, sobre todo cuando el esposo regresaba de viaje. Esta dinámica irregular me hizo ver algunas características –y me permitió tener otro tipo de datos sobre las personas, sus horarios y sus actividades– en las que no había pensado cuando decidí realizar la observación de bebés. (Ver características en anexo 2, tabla 12)

Otros entrevistados

Los otros entrevistados fueron personajes clave para entender algunas cosas que en el análisis de datos no quedaban totalmente claras y que tenían que ver con: a) dinámicas cotidianas; b) concepciones que, intuía, no podían ser de todos los sectores de la población, tales como la importancia de la escolaridad o de la lectura para una persona escolarizada que para una no escolarizada; c) la diferencia entre una persona que ha tenido en su formación un espacio de reflexión y empoderamiento y otra que no la ha tenido etc.; d) las nociones de interculturalidad, del papel de la literacidad, de las formas

y cambios en la crianza. De esta manera también pude triangular información sobre ambos temas, crianza y literacidad. (Ver en anexo 2, tabla 13)

Hogar purhépecha II

En la última etapa de mi estancia viví en este hogar, conformado por tres miembros – mamá, papá e hija– con quienes pude conocer el proceso de alfarería tradicional, las formas y contenidos típicos de la narrativa comunitaria, la organización social y política, así como fiestas familiares o comunitarias a las que difícilmente podía haber tenido acceso de otra manera. En este hogar tuve clases básicas de purhépecha hablado y escrito. Aprendí a hacer pan de bollo, pozole y tortillas, a desgranar maíz, a preparar corundas de frijol, a hacer salsa de molcajete y a comer charales (Ver en anexo 2, tabla 14).

3. 5. Análisis de datos

En la primera etapa del trabajo de campo realicé un acercamiento. Con ayuda del programa de análisis de datos «Atlas-ti», codifiqué y categoricé por medio del análisis de los textos de entrevista, diario de campo y del planteamiento de la «Sociología de las Ausencias y de las Emergencias» de Santos (2006).

A partir de la segunda etapa de trabajo de campo, fui elaborando el análisis sobre las categorías analíticas¹⁷ que se construyeron y reconstruyeron en cada acercamiento, a partir de incidentes significativos o cortes temporales para tener avances de investigación. Como señalé al principio, las diez versiones de las categorías analíticas fueron producto de incluir los resultados significativos del análisis de diarios de campo y entrevistas, y del diálogo colaborativo con mis compañeras de trabajo en la organización comunitaria y de los académicos (tanto del COLMICH como de la línea de Estudios Interculturales de la Universidad Veracruzana), así como investigadores tanto purhépechas como mestizos.

Utilicé, al igual que el principio de la Teoría Fundamentada, el de la Triangulación de Fuentes de Datos (Arias, 2000, p.3) para garantizar la fiabilidad de los mismos, equilibrando entrevista y observación, pero también espacios sociales y actores que pudieran tener diversas miradas del mismo suceso, en este caso de la literacidad y la

¹⁷ Cfr. anexos 3, la última versión de las categorías analíticas y en anexo 4, las guías de entrevista y observación.

crianza. Una fuente importante fue la diversidad de espacios para concebir tanto la literacidad como las prácticas de crianza relacionadas con ésta: La escuela pública, la escuela alternativa o intercultural y la educación no formal. Por otro lado, los actores por generaciones (hombres y mujeres: mayores, maduros casados y solteros, jóvenes casados y solteros), lo cual me permitió ver rasgos y razones de transformación en las historias de literacidad y crianza. Perfilé con eso los cambios más importantes de la comunidad. De esa manera pude triangular lo observado y escuchado por parte de los padres y de las facilitadoras de los talleres de lectura de la organización comunitaria.

La base dialéctica de la teoría fundamentada permaneció durante todo el proceso, realizándose no un análisis de datos final, sino un proceso permanente de análisis que en su etapa final, una vez realizadas las transcripciones de las entrevistas y analizados a fondo los cuadernos de campo, me permitió señalar las principales categorías y descubrir el rumbo de los datos empíricos.

4. Conociendo Santa Fe de la Laguna, Michoacán

Antes de entrar al poblado nos reciben, sobre la carretera, locales que ofrecen loza de todo tipo y algunos puestos de quesadillas de guisados, para el que va de paso. En la calle principal, la que va de la carretera a la plaza, está el «sitio» de las camionetas que durante todo el día llevan y traen a los lugareños, de y hacia Quiroga, cabecera municipal y la población mestiza más cercana. Si camina uno por sus calles, o llega a la plaza, lo que resalta más por las mañanas es el ir y venir –en paso rápido– de las mujeres. Las señoras vestidas con su traje tradicional (el *rollo* compuesto por un fondo de manta de orilla bordada con estambre, la falda plisada, el mandil bordado y el rebozo; blusas bordadas, o *guanengo* sencillo para el diario, especial para los días de fiesta). Las jóvenes con pantalones de mezclilla y rebozo. Casi ningún hombre se ve en las calles. Pocas niñas y niños pequeños. Por la tarde o noche la calle se llena de jóvenes, en grupos o en parejas.



Fotografía 1. Santa Fe de la Laguna, Michoacán. Plaza pública.

4. 1. Ubicación en la región purhépecha

La región purhépecha está conformada por cuatro subregiones conocidas como: La meseta (zona montañosa); la ciénega (zona intermedia); el lago (zona intermedia) y la cañada (zona baja). Cada subregión está histórica y simbólicamente vinculada a la territorialidad del pueblo purhépecha (Dietz, 1999), y por ello a cuatro ciudades mestizas, Uruapan, Zacapu, Pátzcuaro y Zamora, respectivamente. Estas ciudades concentran los servicios urbanos y comerciales más importantes de cada una de las regiones.

Santa Fe de la Laguna pertenece a la cuenca lacustre de Pátzcuaro, situada en el centro-norte del Estado de Michoacán. Se localiza a una altura de 2,074 m. s. n. m., en la orilla septentrional del lago, junto a la carretera Federal 15 Morelia-Guadalajara vía libre, a la altura del km 413. Sus vínculos mestizos más importantes son, en orden de cercanía: Quiroga, la cabecera del municipio del mismo nombre, a 3. 5 km. de distancia; Pátzcuaro, a 27 km, y Morelia a 45. 8 km. Comparte el lago con 23 poblaciones ribereñas y con las de 6 islas.¹⁸



Mapa 1. Ruta del Lago de Pátzcuaro, mapa turístico del Estado de Michoacán para la Ruta de la Noche de Muertos.

¹⁸ Hacia el oeste, con Chupicuaro, San Jerónimo, San Andrés, Oponguio, Puacuaro, Napízaro, Erongarícuaro, San Francisco Uricho, Arocútin, Tócuaro, Bartolo Pareo, San Pedro, Huecorio y Pátzcuaro. Al este, con Quiroga, Tzintzuntzan, Ichupio, Tarerio, Ucazanasztacia, Cucuchucho, Ihuatzio, Sanabria, Tzurumútaro (hasta llegar nuevamente a Pátzcuaro), y con las poblaciones isleñas de Pacanda, Yunuén, Tecuena, Janitzio, Jarácuaro, Urandén. (ver mapa 1)

Los principales referentes orográficos de Santa Fe de la Laguna son los cerros del Tzirate el de mayor altura; el de Uayamo sobre la mesa de Chupícuaro; el Acumara, en el límite Oeste con San Jerónimo, junto al cerro Bemba, de poca altura, y el más pequeño, el Pukuaremo, cercano a Quiroga (Tzintzun Barajas, 2008,p. 19).

El clima de esta región lacustre es frío la mayor parte del año. Va de los 16° a 24° en promedio, siendo los meses más fríos de noviembre a febrero.

4. 2. Características económicas y socio-demográficas de la población

Santa Fe de la Laguna tiene una población total de 4,879 personas.¹⁹ En ella se cuentan 249 niños en edad de 0 a 3 años (niñez temprana), 120 varones y 129 mujeres.²⁰ Es una comunidad hablante de dos lenguas, el purhépecha como primera lengua y el español como segunda. Los niveles de dominio del español son variados y parecen depender de la escolaridad y/o del contacto con las comunidades aledañas que no hablan purhépecha. La mayoría de los entrevistados expresa haber tenido su primer contacto con el castellano en la escuela y fuera de ella, principalmente cuando salen a vender a poblaciones mestizas o cuando alguien de fuera llega a visitarlos.

La actividad productiva principal, herencia del proyecto indigenista de Vasco de Quiroga (Dietz, 1995, p. 122) es la alfarería, que subsiste hasta nuestros días. Otras actividades económicas en orden de importancia son: el comercio externo de la alfarería junto con productos artesanales diversos como juguetes de madera y cerámica industrial; la agricultura del maíz, en sus tres tipos rojo, azul y blanco, calabaza, chayote y quelites –principalmente para autoconsumo familiar– base de su alimentación. En menor nivel, pero con la misma importancia alimentaria, se encuentra la pesca. Su venta se realiza diariamente en la plaza para el consumo local, y aunque no toda es de la ribera del lago, sino de criaderos aledaños, la pesca sigue realizándose diariamente. La explotación forestal, por su nivel de requerimiento comunitario, es utilizada por la población principalmente para el uso local en los hornos y el fogón; muy poco es lo que se vende a otras comunidades, y la decisión de hacerlo requiere de un acuerdo comunitario. La alfarería, a diferencia de décadas pasadas (Dietz, 1995, p. 125), se ha

¹⁹ 2,307 varones y 2,572 mujeres (INEGI, Censo de Población, 2010)

²⁰ De acuerdo al Censo Poblacional 2010, del INEGI.

vuelto el centro de la actividad productiva, y la agricultura la actividad complementaria, pero contar con ambas sigue siendo una forma mejor de sobrevivencia.

Las remesas y la migración temporal representan el sostenimiento de muchas familias, pero también la posibilidad de mejorar y adquirir mayor prestigio, pues ese dinero se invierte también en la modificación de la vivienda y en el apoyo a las familias para los cargos comunitarios.

Como actividad productiva complementaria, muchos hombres salen a trabajar normalmente a Quiroga, en la construcción de viviendas y en la fabricación de juguetes de madera; hombres y mujeres acuden como empleados a los diferentes negocios de esa población mestiza.

Los testimonios hablan de una producción alfarera inestable como ingreso económico en los hogares, y muy variada en cuanto a lo que cada familia produce y vende. Existen familias dedicadas a una sola parte del proceso alfarero: venta de tierra para la elaboración del barro o venta interna de ollas cocidas sin decorar. Algunas familias se dedican al proceso completo, desde la obtención de la tierra hasta la venta comercial del producto. Otras, las menos, han obtenido apoyos externos para la obtención de infraestructura y cuentan con talleres para la enseñanza y elaboración de piezas artísticas.

La alfarería –tradicional barro vidriado negro, el bruñido y el greteado verde– que concursa por subsidios y produce piezas consideradas artísticas, se elabora también para las fiestas patronales o eventos especiales de la comunidad. Sin embargo, son acabados que se elaboran muy poco para la venta comercial de piezas utilitarias. Es más común la venta de ollitas o jarritos, o miniaturas que, después de *gretearse* o barnizarse, son pintadas con diversos motivos en colores brillantes. Junto con esta modalidad, hay quienes compran y revenden cerámica industrial, porcelanizada, para completar y hacer más atractiva la venta pues, dicen, el barro ya interesa poco a las personas.



Fotografía 2. Alfarería artística típica, vidriado negro.



Fotografía 3. Alfarería tradicional. (piezas de molde)

Fotografía 4. Alfarera tradicional (piezas de autor)



Fotografía 5. Comercio local, piezas de barro y cerámica industrial.

En el siguiente cuadro se resumen las principales características socio-demográficas de Santa Fe de la Laguna de acuerdo a los datos del censo de población 2010.

Tabla 2 Datos socio demográficos de la población

Algunos datos					
Datos base tomados de INEGI, del censo de población 2010					
Población de 0 a 5 años		Población de 6-14 años	Población de 15-25 años	Población de 26-59 años	Población de 60 años y más
516		794	1042	2527	533
Población de 3 años y más, que habla purhé	Población de 3 años y más que habla purhé pero no español	Población de 5 años y más que habla purhé y español	Población de 3 a 5 años que no asiste a la escuela	Población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela	Población de 15 a 24 que no asiste a la escuela
4505	488	4345	170 (63. 6%)	89 (11. 2%)	792 (76%)
Población de 15 años y más analfabeta	Población de 15 años y más sin escolaridad	Población de 15 años y más con primaria incompleta	Población de 15 años y más con secundaria incompleta	Grado promedio de escolaridad	
733 (20. 5%)	593 (16. 62%)	805 (22. 56%)	131 (3. 6%)	5. 62 años	
Población casada o unida de 12 años o más	Población de religión católica	Población protestante o evange-lista	Población sin religión	Total de hogares/con todos los servicios	
2269 (46. 50%)	4659 (95. 4%)	185 (3. 7%)	6 personas	1166/756	

Las calles de Santa Fe de la Laguna son angostas y confluyen en la plaza central, donde se encuentra la iglesia principal. Esta plaza fue arreglada en el año 2010 gracias a un subsidio español que se utilizó para colocar techos y pilares de madera en los portales que la circundan. También se cambió el mural –antes dibujado– en las paredes que presiden las oficinas de las autoridades comunitarias por un mural elaborado con azulejos. El tianguis de alimentos se puede encontrar todos los días de las 8 a las 12 horas del día en esa plaza.

Sus pobladores dividen a la localidad en dos mitades: el «Rincón» y la «Salida». Cada mitad se divide, a su vez, en dos partes, quedando al centro la iglesia y su atrio, y la plaza. Cada una de estas dos partes a su vez se divide en dos barrios, haciendo un total de 8 barrios. Cada pareja de barrios comparte el nombre de un santo y la capilla correspondiente: San Pedro I y II; San Juan I y II; Santo Tomás I y II y San Sebastián I y II.²¹ Al final de la primera calle, paralela a la carretera, hacia el lado izquierdo de la plaza se encuentra «El proyecto» como le llaman a la Organización comunitaria Niños de Santa Fe A.C. Desde lejos puede verse su edificio alto, de dos pisos, blanco, con rejas amarillas. En él se albergan los Talleres de Lectura de Literatura Infantil.



Fotografía 6. Frente del edificio de Niños de Santa Fe A.C.

²¹ Más adelante explicaremos su organización social y política.

4. 3. Aspectos socio-históricos más significativos

Al dialogar con los entrevistados, detecté cuatro principales temas que caracterizan sus narrativas, a las que llaman «historias» (he adoptado el término). Éstas son una mezcla de recuerdos de lo que les narraban cuando niños y mitos heredados. Los tres primeros temas marcan la relación que los habitantes de Santa Fe de la Laguna entablan con su pasado, con los fueñeos, y con las decisiones presentes. La última trata de lo que está construyendo parte de su presente.

4. 3. 1. Vasco de Quiroga (Tata Vasco)

Don Vasco de Quiroga y Alonso de la Cárcel, mejor conocido como Tata Vasco, fue un misionero agustino español que llegó a México en 1530. Fue el primer Obispo de Michoacán y el «héroe cultural» (Dietz, 1999, p. 117) creador de la reconstrucción de la historia indígena de los pueblos laguneros, en la que Santa Fe de la Laguna figura como el primer pueblo-hospital de esta región. Tata Vasco es, para los entrevistados, la génesis del pueblo tarasco. Antes de esta historia obsequiada y aceptada, parece no haber un pasado prehispánico. Los purhépechas antiguos parecen no ser «tarascos», sino «apaches», y forman parte de los mitos, es decir, de la combinación de la historia y la imaginaria popular. La consideración de su existencia es la de protagonistas de una historia con dejo ajeno y vergonzoso. Pero es posible que este apache que nadie puede explicar bien quién es, esté relacionado con el término *apachecha*. Según Cortés Máximo (2009), «es común que la gente adulta utilice el término *apachecha* para referirse a los antiguos habitantes de Uameo, centro político y ceremonial donde se asentó Sicuiracha, líder de los chichimecas uacúsecha», que posteriormente dieron lugar al pueblo purhépecha.

Tata Vasco es considerado *el* benefactor del pueblo purhépecha, el abuelo o padre (tata) que les devolvió la dignidad, rescatándolos del despojo y el hambre, mediante la creación –inicialmente para todos los pueblos de la región– de espacios de salud (hospitales) y, posteriormente, de formas de organización y convivencia acordes a sus costumbres. Utilizando sus conocimientos originales, les designó tareas artesanales independientes, pero complementarias, alentando el intercambio y la solidaridad indígena, logrando con ello una fácil aculturación, evangelización y modificación de la identidad colectiva hasta convertirse –él y los sucesos que lo acompañan– en la génesis histórica del pueblo tarasco. (Tzintzun, 2008; Warren, 1989; Gortaire, 1971)

4. 3. 2. «La Revolución». La guerra cristera

Otro tema narrativo es «la revolución». Los detalles de los relatos no apuntan a lo vivido como parte del agrarismo, sino más bien al impacto posterior, el de la Guerra Cristera, un periodo tardío de la Revolución Mexicana –entre 1926 y 1929– que fue social y económicamente muy violento, y difícil para las poblaciones rurales. Para cada población tuvo características locales complejas. Se trató de una guerra rural entre militares (estado) y sublevados religiosos, contrarios al laicismo constitucional, en la que murieron miles de civiles. Los recuerdos son de los mayores (más de 80 años), quienes les contaron a sus hijos lo que vivieron, y lo que sus hijos les cuentan a sus propios hijos o a sus nietos. Esos relatos están relacionados con un nuevo repliegue al bosque,²² el despojo de alimento y bienes, con la persecución y el linchamiento público. Es posible también que, en algunos casos, se refieran al levantamiento posterior, durante el periodo de Lázaro Cárdenas (1934-40), a raíz de la modificación del artículo 3° constitucional y las misiones culturales que en esa época, con un fin más laico y socialista, levantó a los cristeros. Entonces más de cincuenta maestros rurales fueron linchados en las plazas públicas. (Meyer, 2008; Mireles, 2009)

4. 3. 3. El conflicto de tierras con Quiroga

El tema que constituye parte central de la identidad actual del santafesino es el conflicto territorial vivido desde finales de los años setentas con la población vecina de Quiroga. El mural «emblemático» que preside la plaza central de esta población hace alusión a la defensa del territorio como propiedad comunitaria, señalando como elementos inaceptables, a partir de ahí y para siempre, el despojo y la humillación sufrida por parte del mestizo. Se habla de este periodo (1979-1980) como un momento histórico que dejó como gran legado la defensa de la dignidad. Zárate (2001) señala cómo la defensa de las tierras comunales (usufructuadas por los ganaderos de Quiroga) fue recuperada por la acción simbólica de «la comunidad» –es decir de los pobladores de Santa Fe de la Laguna–, siendo uno y todos para defender la base de su identidad:

En términos simbólicos, marcó la posibilidad dentro de su realidad, no sólo de ser un conjunto de individuos que actúan como grupo corporativo, sino de actuar conforme a

²² El primer gran repliegue había sido con la llegada de los españoles y del cual son rescatados por Tata Vasco.

una identidad propia. Cobijados o protegidos en la comunidad indígena, los individuos se convierten en un solo individuo; los comuneros son la comunidad misma, y los representantes de ella frente al exterior con su esencia y su presencia. (Zárate, 2001, p. 169)

En 1980, la comunidad de Santa Fe de la Laguna encabeza un movimiento indígena sin precedentes que involucra a otras comunidades y representantes de otros grupos indígenas, inicialmente para pedir la liberación de sus familiares que el gobierno había encarcelado. Se trataba de comuneros que defendían las tierras comunales. Comenzaron reteniendo el ganado de los vecinos de Quiroga, que se negaban a dejar las tierras prestadas, argumentando derecho de usufructo. Esta situación provocó un enfrentamiento armado donde murieron hombres de ambos bandos, constituyéndose éste hecho como un parteaguas en la defensa territorial, ya que movilizó las conciencias indígenas, no sólo propias, sino de la población purhépecha. El movimiento se convirtió en el estandarte de la región purhépecha:

El hecho inusitado de que prácticamente una comunidad entera abandone su aislamiento local y regional para presenciarse [sic] en la capital del Estado y adopte formas de lucha tan urbanas como la manifestación, el plantón, la distribución de volantes y la negociación cara a cara con el Gobernador convierte a Santa Fe en uno de los más destacados símbolos del surgimiento de un nuevo tipo de movimiento indígena-campesino, que vincula el tradicional pleito jurídico-administrativo con actividades políticas dirigidas a la opinión pública. (Dietz, 1999, p. 248)

El gran héroe cultural de este periodo fue Elpidio Domínguez Castro, el maestro, por quien los entrevistados sienten admiración y respeto. Sin embargo, como figura local desde un análisis *in situ*, Zárate (2001) nos comenta que el papel que jugó Elpidio Domínguez²³ tenía entre los pobladores de ese momento dos versiones: por una parte, el del acaparador del poder, el del hombre violento que abusaba de su influencia para su propio proyecto comunitario y, por otra, el del reivindicador de la identidad étnica y el orgullo purhépecha, que logró el respeto del mestizo y de otros grupos indígenas para los pobladores de Santa Fe. Ambas ideas coexisten en la actualidad como aquello que tuvo que ser así para lograr su propósito.

²³ Elpidio Domínguez fue profesor normalista, líder comunero en los años setentas. Dirigió el movimiento de defensa de las tierras contra los ganaderos mestizos de Quiroga como parte de su idea de reivindicación social y cultural de los indígenas. Jefe primero de tenencias, se relacionó con los movimientos de guerrillas en México y Latinoamérica de la época. Fue asesinado por un ganadero. Dejó una historia de defensa que se ha convertido en casi mítica, pero que le ha ganado a Santa Fe el respeto de las comunidades aledañas.

4. 3. 4. El presente neoliberal

Por último, la historia presente que, como ocurre en todo el país, va dejando una sombra de sucesos esporádicos, rumores y experiencias que se cuentan sobre lo que el narcotráfico le ha hecho a otros o *nos* está haciendo, más lejos o más cerca. En esta región se habla de «Los Zetas» y de la «Familia Michoacana».

La «Familia» es una organización criminal que lucha, aproximadamente desde 2006, por el territorio que ha dominado con la venta de estupefacientes desde décadas anteriores. Busca desterrar el intento de dominio que han ido adquiriendo las bandas de Los Zetas –narcomilitares dirigidos por exmilitares, entrenados por el grupo de fuerzas especiales (GAFES)– que el Comando Sur de Estados Unidos adiestró para atacar al narcotráfico (Maldonado, 2010,p. 439). Este pleito territorial entre narcotraficantes es complejizado por las diversas relaciones de corrupción entre funcionarios municipales y del estado:

El auge del narcotráfico, la militarización y la oposición política responden indirectamente a un proceso de apropiación neoliberal muy temprano del proyecto asistencial de desarrollo rural. Esta apropiación, por medio del desplazamiento del aparato burocrático asistencial, dio paso a un proceso de liberalización vía la mercantilización de la economía agrícola. La exportación de la producción agropecuaria mediante firmas transnacionales impuso reglas de mercado en determinados cultivos rentables, ayudándose de sucursales de bancos nacionales que otorgaban créditos con intereses sujetos a tasas elevadas, etc. Éstos fueron algunos de los procesos que transformaron los propósitos nacionalistas del Estado asistencial mexicano. Sin embargo, la dependencia de la economía agrícola regional a los mercados internacionales dio lugar a fenómenos bastante inéditos. Uno de los principales, y que se consolidó con particular relevancia es el narcotráfico. (Maldonado, 2010, pp. 432-433)

Es decir que –más allá de un pleito entre sicarios– hablamos de los resultados de la relación entre la economía nacional y las economías internacionales, en un marco neoliberal, y de cómo se transforman las regiones, en territorios de frontera, ilegales.

En medio de todo se encuentra la población común que quiere defender la tierra – con la que históricamente ha creado identidad– para vivirla y trabajarla. Esta población –a diferencia de la de otras épocas– se ve ahora afectada y desposeída con niveles extremos de violencia. Han sido principalmente los pobladores de la región costera del estado quienes han sufrido, por décadas, la violencia cotidiana. Muchos de ellos han resistido por años las arbitrariedades del estado y de los narcotraficantes, y se han manifestado organizando o participando en movimientos sociales. La mayoría de sus líderes han muerto asesinados. Uno de los últimos viejos líderes defensores, conocido

por su participación en la «Caravana por la Paz», fue el indígena nahua Trinidad de la Cruz Crisóstomo. En Santa Fe, como en otras poblaciones de la cañada o de la costa, se viven los mecanismos de estos grupos delincuentes de manera todavía tangencial, lo cual no minimiza el impacto social y psicológico en la población, principalmente en la niñez. Como hemos visto, Santa Fe de la Laguna no es una población aislada, pero si, acorde a su historia de lucha, comunitariamente muy unida y cerrada, si es necesario, a cualquier suceso del exterior.

5. Las prácticas de crianza en Santa Fe de la Laguna y sus vínculos con la literacidad comunitaria

Para entender la relación que estableceré entre crianza y literacidad es necesario explicar cómo entiendo la crianza. Durante más de quince años de trabajo en la formación de lectores, principalmente con bebés y sus familias, fui interesándome por elementos de la crianza que estaban más allá de los cuidados básicos que una madre o la familia ofrecen a su bebé para su sano crecimiento. Complejicé estos cuidados a partir de teorías de la psicología del desarrollo que trabajan elementos socioculturales (Principalmente, Vygotsky, 1982; Keneth Kay, 1986; Rodríguez y Moro, 1999; Emiliani y Crugati, 1985; Sinclair y otros, 1985; Gadea, 1992, 2011 y Gutman, 2003, 2004) que van más allá del estudio aislado e individualizado de los procesos psicológicos de la niñez.

El desarrollo infantil se ha estudiado en una gama que comprende los dos principales puntos de vista: a) una visión más clínica del desarrollo (individualizada) y b) una visión sociocultural (contextualizada), que considera que el desarrollo es generado por las interacciones con el medio y las personas que participan en él.

La visión individualizada y descontextualizada de Jean Piaget (epistemólogo), me permitió observar y entender cuáles eran y cómo ocurrían los procesos cognitivos individuales de la niñez, las semejanzas entre ellos y conocer a mayor profundidad las principales características generalizables (que no universalizables) de la niñez temprana (0 a 3 años). La visión contextualizada de Vygotsky me permitió centrarme en los procesos de aprendizaje que propician el desarrollo, integrados a situaciones concretas y en relación a otras personas, adultos y bebés. Sin embargo, aunque ambos enfoques me permitieron: a) entender aspectos comunes a niños y niñas de esta edad; b) saber cuáles son las características básicas a partir de las cuales se puede interactuar con ellos; y c) diseñar diversos intercambios microsociales participativos y colaborativos para su aprendizaje, no me permitían ver las diferencias culturales ni las desigualdades y relaciones de poder que se establecen en determinadas prácticas educativas y que generan desigualdad de aprendizajes. Tampoco me dejaban entender el trasfondo de la diversidad de percepciones que las justificaban.

Muchas de las percepciones sobre el desarrollo y la crianza –tanto en el medio urbano, en el que he trabajado más (con talleres de lectura y en preescolar con

maternales), como en el indígena— están construidas a partir de la colonialidad del saber (Maldonado-Torres, 2007), es decir, sobre la base de muchos años de naturalización de las teorías europeas y estadounidenses, principalmente psicoanalíticas, psicológicas y pedagógicas. Teorías que los padres y maestros escuchamos en diversos espacios educativos y clínicos —durante nuestra formación—, pero también en el discurso cotidiano. Con ellas interpretamos nuestras propias conductas y las de nuestros hijos, usando términos obtenidos del discurso de estas disciplinas. Parecería en ocasiones que sabemos más que los especialistas y guiamos nuestro quehacer como padres a partir de estas ideas.

Pero en realidad muchas de las investigaciones o estudios fundamentados en casos empíricos en el campo del desarrollo humano y de la psicología actuales que retoman o discuten los viejos planteamientos; que recuperan las intuiciones y saberes cotidianos de los padres; que permiten enriquecer las diversas perspectivas y mirar de forma más integral al ser humano, no están todavía al alcance de todos.

Para esta investigación amplió mi visión de la psicología del desarrollo sociocultural con una mirada antropológica acerca de la crianza. Con ella he intentado dejar en segundo plano las generalizaciones y desechar los universales de la crianza, para darle primer plano a) a la perspectiva de los actores, padres, niñas y niños; b) a la red de relaciones de parentesco caracterizadas por la organización social; c) a la construcción de género; d) a la concepción cultural de niñez y la parentalidad y e) a las percepciones sobre la socialización y enculturación de la niñez, desde diferentes instancias sociales: la familia, la comunidad y la escuela, en el contexto concreto de Santa Fe de la Laguna.

Esta concepción ampliada de crianza considera las aportaciones de la psicología hegemónica, pero intenta replantear aspectos que en ciertos procesos y prácticas sociales parecen estar invisibilizados y prioriza una mirada transcultural²⁴ del parentesco (Fons, Piella y Valdés, 2010, p. 14), que no permita caer en la fórmula improductiva de ver lo local como «bueno o correcto», sino como valioso, y lo externo no como «malo o incorrecto» sino como un «estira y afloje» entre lo impuesto y lo asumido. De esta manera intento ser congruente con los postulados decoloniales.

²⁴Entiendo lo transcultural como la influencia cultural en la que un grupo adopta poco a poco sus formas culturales de otro grupo, en el contacto desigual entre culturas. El sentido de *tras*, es para señalar *más allá de*, pero también *del otro lado*, por la influencia cultural y los cambios al pasar a los Estados Unidos las familias mexicanas.

La perspectiva antropológica transcultural problematiza el papel de los actores centrales de la crianza: madres, padres, niñas y niños. Por un lado retomo el sentido de la noción de parentalidad²⁵, que Margarita Lagarde (2010) construye con elementos de Levoci, -dice- no es «sólo un acto racional o cognitivo de la consciencia personal o la cultura: implica una transmisión transgeneracional inconsciente». (Lagarde, 2010, p. 111) Es decir, no todo en la parentalidad es racionalizado, intencional y teórico.

En contraposición a esta visión racionalizadora (de tendencia occidental) plantea ver –como una forma de revertirla– la «procuración del bien para el otro, en cuidarlo, responsabilizarse de él; en descolocarse del Yo y centrar la atención en lo que no soy yo y que por tanto me es incognoscible.» (Lagarde, 2010, p. 111), un planteamiento que busca crear un contrapeso a la visión hegemónica que presenta la función parental como única: un acto únicamente intencional planeado, estudiado, racionalizado, para abrir la posibilidad a una racionalidad no hegemónica, más intuitiva.

Con estos principios, he permanecido atenta a mantener una postura crítica de las visiones universalizadoras de la crianza –naturalistas y evolucionistas– tanto de la antropología social como de la psicología del desarrollo.²⁶ Lo que me interesa señalar primero es que la parentalidad es múltiple, cambiante y es necesario entenderla como parte de las relaciones socioculturales en las que ejerce su función. La educación formal ha tendido hacia una noción de parentalidad individualizadora y racional (moderna), negando la socializadora intuitiva, aquella que se debe a las necesidades históricas, el conocimiento ancestral y la noción comunitaria o colectiva. Intento ver qué matices cobra ésto en lo local.

Segundo, pero en el mismo sentido, me interesa mostrar que la conceptualización moderna de la crianza ha influido en la visión que se construye de la niñez, creando un uso de la teoría psicológica que impone sus parámetros para calificar el desarrollo de la niñez, y sus características, como «bueno» o «malo», o creando una idea fija de cómo debería ser.

²⁵ Fons, Piaella y Valdés (2010) realizan una recopilación de autores que proponen la problematización de los estudios del parentesco desde una noción de parentalidad que considere que debido a los movimientos migratorios y los cambios en las concepciones de familia se crean otras formas de relaciones y percepciones sobre quiénes y cómo llevan, y se llevan a cabo, las funciones de los padres.

²⁶ Campos desde los que se ha tratado más el estudio de la crianza.

Considero la parentalidad como múltiple, al igual que la niñez. Me interesa la concepción de una niñez desde una visión constructivista no sólo desde el constructivismo psicológico, sino sociológico del término. (Sánchez-Criado y Blanco, 2005), es decir, una niñez con agencia,²⁷ que participa, negocia, propone; decide con y a pesar del adulto, y de las estructuras sociales.

Así, para entender el contexto específico donde se construye, cómo se construye, desde qué percepciones educativas y culturales se establece la relación de la niñez y los padres con la literacidad, era necesario conocer el contexto –y las prácticas de crianza que se llevan a cabo en él– así como las percepciones que los actores tienen de ellas.

He dividido este capítulo en dos apartados que, según mi análisis de los datos, son las características más importantes de las prácticas de crianza en Santa Fe de la Laguna, relacionadas con la literacidad comunitaria:

- El primer apartado engloba características estructurales importantes, que están vinculadas estrechamente a la construcción de género y por ello a los roles comunitarios del hombre y la mujer y por lo tanto de la crianza. Se trata de un apartado extenso, en relación al segundo, en el que recupero elementos como: la organización social, la migración y la actividad laboral principal (la alfarería).
- En el segundo apartado, mucho más breve, retomo tres características de la crianza vinculadas de manera específica a la literacidad comunitaria. En ellas muestro la concepción de niñez y las prácticas que la sustentan; las formas comunicativas del discurso que se priorizan y las formas del aprendizaje mediado.

Con este panorama de las prácticas de crianza como base podemos posteriormente entender las percepciones de las mamás, los papás y las facilitadoras purhépechas sobre los talleres de lectura, así como la literacidad hegemónica y comunitaria, abordados en los capítulos posteriores.

²⁷ Aunque hablaremos de la agencia de la niñez de forma vinculada, para mayor profundización de ambos conceptos cfr. Giddens, 2003 para entender el elemento clave «conciencia práctica» y Szulc, 2006, para ampliar la noción de niñez desde el punto de vista de la Antropología de la niñez, como corriente teórica.

5. 1. Aspectos estructurales de la crianza. Una perspectiva de género

Mujeres y rebozo son, en Santa Fe de la Laguna y en las diversas comunidades purhépechas, parte de la subjetividad de lo femenino, como muestran Blanco y Villanueva en lo que llaman su «libro-metáfora»:

En la construcción de una pieza se ocupan diversos elementos, en el caso de un rebozo se ocupan hilos, un telar, las manos, la creatividad etc., así este trabajo [dicen de su libro en la introducción] lo presentamos como un rebozo artesanal, una pieza que es única, elaborada en un tiempo y un espacio que es específico. Antes de que surja la pieza hay una serie de imaginarios sobre ¿cómo hacerla? ¿Cómo será? ¿Cómo lucirá mejor?, imaginarios que obedecen a rebozos que se conocen, y también a los que se desean hacer. (Blanco y Villanueva, 2010, p. 19)

Las autoras hablan de subjetividades femeninas. Del ser mujer, madre y maestras. Su metáfora me ayuda también a pensar en que ser mujer, ser madre y la crianza están construidas también a la manera del rebozo: tejiendo aquellos elementos que se han transmitido por generaciones, con aquellos que van conociéndose en las prácticas y concepciones *otras*, al relacionarse con la cultura dominante. Sumando a esto, las expectativas de lo que desean lograr para sus hijos. En el rebozo está envuelto, junto al bebé, lo que se quiere para él y lo que se puede, desde su condición y subjetividad femeninas. También arropado en él, se va construyendo el imaginario de los pequeños y sus transformaciones.

Así, envueltos en el rebozo vemos sobre todo a los más pequeños, a los que todavía no caminan, mientras sus madres los llevan rumbo a un «mandado», tal vez a comprar, a buscar a alguien, a realizar algún encargo. Siempre hay algo que hacer y las niñas y niños pequeños generalmente acompañan a sus madres en la realización de esos quehaceres. Otras veces no parece haber niñas o niños pequeños en todo el pueblo, pues en el tiempo en que pude vivirlo y observarlo dominaba el clima frío. Corría por sus calles el viento helado que viene de la laguna, y todos preferíamos estar en casa, junto al fogón o trabajando bien arropados. Los más pequeños con más razón se quedan en casa. Pasan mucho tiempo en ella y entonces las calles se muestran muy solitarias. Pero a pesar del frío, en tiempos de fiesta los bebés acompañan a sus padres hasta muy noche para disfrutar la quema del castillo, la plaza llena de gente y el baile. Dormidos o no, participan de esos momentos comunitarios.



Fotografía 7. En la Plaza. Mujeres con rebozo.

5. 1. 1. La organización social y la vivienda. Espacios de la crianza

La estructura social de Santa Fe de la Laguna, la relación que se establece entre cultura y poder, la etnicidad y lo comunitario son temas tratados a profundidad por autores como Dietz (1995) y Zárate (2001). Para fines de esta investigación me pareció necesario indagar de manera general en la organización social a través de mis anfitriones en los hogares purhépechas I y II, aprovechando la confianza y la cercanía para preguntar detalles y aclarar dudas. Los anfitriones varones fueron «autoridades» en algún momento, como muchos de los hombres mayores de la comunidad.

Me interesaba sobre todo conocer la forma en la que hablan de su organización, sus autoridades y la relación que eso tiene con la construcción de género y por lo mismo, con la división social del trabajo y la crianza. Por esta razón decidí colocar esta información, y su relato, en el apartado de crianza y no en el apartado contextual. La importancia del tema tiene que ver con la influencia que la organización social ejerce en la conformación de redes de parentesco y del grupo doméstico en las que la familia crea su dinámica, aun cuando ésta se vaya modificando por las circunstancias.

Construí a partir de mis pláticas y observaciones un relato al estilo en que mis informantes lo refirieron. La comunidad se conforma por 8 barrios: San Pedro I y II; Santo Tomás I y II; San Juan I y II y San Sebastián I y II. La cantidad de familias por barrio es variada. San Pedro I es el barrio con mayor población. Los barrios se cuentan por familia, y cada familia se constituye de parejas casadas aunque vivan varias en la misma casa:

Cada tres años los barrios, es decir las personas que conforman los barrios escogen a sus representantes [o] Comisionados de bienes comunales. A veces el titular es elegido por el lado del Rincón, que le llamamos, y a veces al lado de la Salida. (E-Padre hogar purhépecha II, 2012)

Los representantes eligen a sus comitivas que los acompañarán durante los tres años: subtitular, secretario y vocales (8), y el consejo de vigilancia, que son los que ven cómo van a trabajar las autoridades. Al final del periodo las autoridades dan un reporte público para mostrar qué hicieron y en qué gastaron el dinero, con todo y comprobantes. En segundo lugar nombran a los jefes de tenencia. Esos se cambian cada año, y se elijen por barrio: «Como ahora le tocó al barrio de San Juan II, en este año 2012 y en el 2013, le va a tocar a San Pedro II y a Santo Tomas I.» (E-Padre hogar purhépecha II, 2012)

Los jefes de tenencia son el titular y el suplente. Ellos están al pendiente en la jefatura de todo lo que ocurra y para solucionar problemas, dirigir obras que el pueblo necesita y realizar trámites ante las autoridades mestizas. Coordinan a los jefes de noche (quienes andan en la noche vigilando para que no haya robos), o para detener a quien esté metiendo desorden en el pueblo:

Un jefe de tenencia nunca debe estar borracho por ahí, pues quién lo va a respetar, y eso es lo que va a hacer el jefe de tenencia, eso es política, pero acá, es fiesta, tiene que hacer fiesta, los dos jefes de tenencia tienen que hacer fiesta y lo más duro para la fiesta es el carnaval [fiesta que se realiza en los primeros días de enero] porque gasta mucho dinero de su bolsa. (E-Padre de Hogar purhépecha II, 2012)

Toca a los jefes de tenencia organizar la fiesta de Corpus, la de San Nicolás de Vari (el 6 de diciembre) y la del 14 de septiembre, que es la fiesta patronal.

Cuando hay un problema que el jefe de tenencia no puede resolver sólo, avisa. Se hace una asamblea general con los representantes de barrio y todo el pueblo, para lo cual se anuncia por el sonido o se toca la campana de la iglesia. Normalmente, si se requiere alguna fiesta u obra pública, se saca el cálculo con los representantes de barrio, contando a las familias para saber con cuánto pueden cooperar cada una. Primero se toma una decisión, no se vota, ni es por mayoría, sino que se toma la decisión por acuerdo. Todos tienen que estar de acuerdo o no se hace nada:

Como por ejemplo, cuando estuve de autoridad (2007), vino un apoyo para la remodelación de la plaza, y nos preguntaron si estaría bien la remodelación de la plaza, y dijimos pues no sabemos, a ver qué dice la gente, y tuvimos que hacer una asamblea general y unos dijeron si, y otros dijeron no, «déjenlo así como está». Pues ya no se hizo nada. Así es de que los jefes no pueden hacer solos las cosas. Así es de que siempre, tienen que ir por la voz del pueblo. Entonces si se hace algo si no, no. Nada. Ese es el trabajo de los jefes de tenencia. (E-Padre Hogar purhépecha II, 2012)

La plaza se remodeló apenas en el 2010, por acuerdo. También se eligen los jueces. Nada más se llaman «jueces». Dos por cada uno de los dos barrios a quienes toca cada tres años. Ellos tienen que ver lo que hace falta en la iglesia y consultar con el pueblo para saber si se puede o no hacer el gasto de lo que falte. También si alguna persona quiere repartir herencia, el jefe se encarga de medir el terreno y hacer las escrituras, porque sin firmas de los jefes la escritura no vale. Ellos están reconocidos por el gobierno mestizo. Ellos no hacen fiestas: hacen palmas de flores, pintan el atrio y las paredes de la iglesia. Eligen a los jueces también por acuerdo de barrios. El que quiere vivir en Santa Fe tiene que participar y seguir las reglas, «si no, pues que no viva aquí». Eso implica acatar reglas que son comunitarias, empezando por el derecho a la tierra:

Bienes comunales... porque... bueno... comunidad, comunidad, comunidad... porque el pueblo está mancomunado... Todos los terrenos, las casas, bueno todo lo que es, en la comunidad de Santa Fe no estamos pagando predial. Es una comunidad libre [del gobierno mestizo]. Los terrenos son del pueblo. Claro que aunque terrenos, hay dueños pero dicen que si uno quiere trabajar. Como por ejemplo aquí en la mesa de Chupícuaro hay terrenos que ya nadie siembra. Los terrenos son de la comunidad aunque hay dueños, pero tiene opción una persona para trabajar si es que quiere. (E- Padre de Hogar purhépecha II, 2012)

El comisionado de bienes comunales se encarga de los terrenos fuera del pueblo, y los jefes de los del pueblo. Los terrenos se pueden vender pero solamente a la gente del

pueblo. Todos los puestos son honorarios. Solamente reciben un sueldo simbólico por parte del ayuntamiento:

Gialuanna: Y las mujeres, ¿no pueden tener esos puestos?

Padre: [piensa] Yo creo que sí pudieran.

Hija: Nada más que nadie las elige, — dice la hija muy bajito.

G.: Nadie las elige, a lo mejor sí...

Hija: Porque nadie nos toma en cuenta, —vuelve a decir su hija en voz muy baja.

Papá: Pus no sé. A lo mejor no las toman en cuenta, pero desde que yo ando por aquí, nunca supe que elijan a una mujer para la directora de... pero sí, sí pudieran, pero no quieren o no las toman en cuenta. No sé. (E-Padre de hogar purhépecha, 2012)

Las esposas de las autoridades, junto con otras mujeres, son las encargadas de preparar todo lo que tenga que ver con alimentos para las fiestas. Desde el festejo de toma de posesión del jefe hasta las que le corresponden por cargo. Ellas reúnen a mujeres que apoyen para cocinar y repartir comida: familiares, ahijadas. Las mujeres que pertenecen a las familias relacionadas por sangre o «compadrazgo» con el jefe, son quienes cocinarán y repartirán la comida durante la fiesta, decorarán el templo, el hospital, y participarán en las procesiones o misas.

Normalmente las comidas son para todo el pueblo o para todo el barrio. En ellas, dependiendo de la festividad, se hace mole y arroz; pozole; churipo y corundas o nacatamales y atole. Se compra pan para repartir, o se hacen buñuelos etc. En la fiesta de diciembre salen las mujeres a bailar ataviadas con panes y fruta que después reparten a todos. Hacen una procesión por todo el pueblo hasta llegar al toril. En enero también son ellas quienes bailan en la procesión, vestidas de «pastoras».

Los hombres se incorporan después, para el baile, o las siguen a pie o en camionetas. La distribución de las viviendas se mantiene patrilocal, pero se ha modificado. Es cada vez más común ver parejas que viven en su propia casa, aunque ésta siga siendo del padre, y no viviendo con los padres del esposo.



Fotografía 8. Bebé explorando en el templo.



Fotografía 9. Actividades preescolar, roles de género.



Fotografía 10. Acompañamiento de la hermana mayor.



Fotografía 11. La estufa de leña en Hogar purhépecha.



Fotografía 12. Participación infantil

Vivienda. Roles dentro y fuera del hogar

La estructura social reconoce a las familias, sus viviendas y terrenos. El conjunto es parte de lo que se considera lo comunitario. La mayoría de las familias en la comunidad tienen propiedades, ya sea casas o terrenos. Muy pocos rentan casa. La mayoría de éstas se encuentran habitadas por sus dueños. En ocasiones, cuando una persona muere y deja vacía su casa, algún pariente la ocupa para vivir con su familia.

La vivienda se ha modificado, como es natural, por diversos motivos, sin embargo es interesante saber que estas transformaciones no son, como se ha creído comúnmente, producto únicamente de la migración, ni por la pérdida de los usos tradicionales. Según Catherine R. Ettinger (2010), la vivienda tradicional purhépecha de la zona lacustre de Pátzcuaro ha sido desde hace 500 años una vivienda híbrida. Sin embargo, las características de la vivienda más tradicional, es decir aquella elaborada con los materiales oriundos de la región y en la que sus espacios tienen una función característica de los usos de sus habitantes, es aquella en la que «la construcción se realizaba con base en adobe y techumbres elaboradas con madera y teja. En cuanto a sus características espaciales se trata de un esquema de zaguán, corredor, patio y habitaciones acomodadas en hilera en la parte frontal del solar, o bien perimetralmente». (Ettinger, 2010, p. 38)

Los cambios notorios en la transformación de la vivienda –menor cantidad de adobe y teja; más cemento y techos planos– tienen que ver principalmente con el uso de otros materiales y con la imagen externa de la vivienda.

Se comienza muy rápidamente a sustituir el adobe por «el tabique, el concreto armado, el aluminio y el block de cemento» (Ettinger, 2010, p. 40), debido principalmente a que la construcción de adobe requiere de mantenimiento anual: aplicar un recubrimiento de adobe para conservarse, mientras que el tabique y el concreto no. La economía es un factor importante para la modificación de la vivienda. Pero sobre esta razón está principalmente el deseo de modernización. En realidad «no se introduce el nuevo material ni por economía ni por falta de disponibilidad de materiales, si no por gusto». (Ettinger, 2010, p. 55)

Lo interesante es la conservación de los espacios tradicionales, sus usos a pesar del cambio de materiales y de algunas formas nuevas en espacios y fachadas. En muchos

casos, estas novedades crean rechazo para el uso de espacios como en el caso del hogar purhépecha I donde viví:

Las nuevas habitaciones se construyeron sobre el solar, para cerrar la vivienda por dentro, porque según los dueños es más segura así, y utilizar el espacio en construir una recámara para cada hija. La estufa de leña se colocó en el primer piso, en la parte que no se ha techado bajo un tejado elaborado de lámina de asbesto, inmediatamente después de subir las escaleras. La estufa de gas se colocó en la planta baja al fondo de la casa, dentro de ella, en un espacio que utilizan como cocina y comedor, justo donde estaba el solar. Rodeándola del lado izquierdo de la casa, se encuentran todas las habitaciones en línea, y la primera de ellas, a lado de la entrada de la casa es la del altar, donde se recibe a las personas en días especiales o se levanta también el altar de muertos. Pero tanto la cocina de gas como el refrigerador no se usan mucho. La mamá prefiere la cocina de leña y en contadas ocasiones, cuando hace mucho frío como para estar arriba, se utiliza la de gas. (Ob-Hogar purhépecha I, 2011)

Lo que me interesa resaltar con este apartado es que, a pesar de que el aspecto y materiales de muchos de los hogares se han «modernizado», los usos y prácticas sociales permanecen, aunque es posible que las modificaciones con el paso del tiempo obliguen a cambios:

A partir de la definición del *espacio social* Lefevre abrió la posibilidad de observar la arquitectura, los asentamientos y el paisaje del pasado y del presente. Esta noción de *espacio social* como aquel que se produce socialmente, en contraste con el espacio abstracto o absoluto, lleva a la comprensión de la arquitectura y de la ciudad en términos de prácticas sociales y de percepciones. Para Lefevre el espacio es un producto social basado en valores y en la producción social del significado: cada sociedad produce el espacio que permite su desarrollo. (Ettinger, 2010, p. 70)

La autora utiliza la definición de «espacio social» de Lefevre para mostrar cómo la vivienda purhépecha se ha ido modificando en un proceso híbrido complejo, donde las diversas influencias mestizas (europeas, mexicanas y ahora norteamericanas) no son impuestas desde características puras, sino también híbridas y adoptadas, resignificadas por los actores, algunos de ellos diseñadores, otros constructores, pero al final habitantes de esos espacios.

De la misma manera, las prácticas sociales que les dan uso no se modifican mágicamente por el cambio de la vivienda, sino que permanecen adaptándose a las condiciones y creando un nivel de resistencia ante la falta de funcionalidad de espacios modernos. En esas prácticas sociales la que me parece muy importante para esta investigación y que crea vínculo entre lo comunitario, la crianza y la literacidad, es el espacio-tiempo de la cocina de leña. Si ésta tiende a modificarse con el tiempo y ésto se

puede considerar positivo o negativo es tema que no profundizaré. Simplemente, como muchas de las adopciones y cambios generados por la globalización y la lógica del mercado, no pueden ser positivos si no pasan por una reflexión de lo que se pierde con ellos. Lo que me parece importante para esta investigación es lo que ocurre como práctica social alrededor de este espacio y sus momentos de uso: práctica que se mantiene como parte de esa resistencia, aunque en muchos hogares comience a perder vigencia.

La cocina de leña, donde más de uno en la familia está involucrado, requiere de tiempo: el hombre que consigue y lleva a casa la leña (muchas mujeres hacen esto también, pero tradicionalmente son a los hombres a quienes corresponde), la ordena y la mantiene seca. La mujer es quien cocina, hace tortillas y mantiene atizado el fogón. Las hijas e hijos colaboran con lo que haga falta, desde las compras hasta la elaboración de los alimentos, ir por el refresco, hacer la salsa en molcajete, comprar o hacer las tortillas, cortar, pelar, picar para preparar los alimentos.

Después, en el tiempo que la preparación se realiza, durante la comida y después de ella, la convivencia familiar tiene un ritmo pausado de estar, platicar, intercambiar y convivir entre todos. Es el momento ideal –según testimonian los entrevistados y pude observar– para contar anécdotas, cuentos, leyendas, chismes etc. Es el momento en el que muchos abuelos dan consejos a los nietos o les cuentan las historias de antes, y explican cómo era el clima o qué se hacía cuando ellos eran chicos.

En los hogares donde participé para comer, todos debíamos estar a la misma hora, entre otras razones, por una muy práctica: tanto la comida como las tortillas deben comerse calientes y el fogón no puede esperar mucho. Esta condición de la cocina de leña congrega a todos y, generalmente, a la misma hora.

En ese estar cotidiano hay discursos implícitos y explícitos. La mujer se sienta a comer junto al fogón y es la última que come después de servirles a todos y después de hacer las tortillas. Ella pondrá los trastes sucios en una tina para lavarlos al día siguiente muy temprano. Es costumbre tirar al suelo las cáscaras, los olotes y las hojas que sirven de envoltura de la comida. Las mujeres barrerán por la mañana invariablemente el solar o su equivalente, para recogerlo todo.

Los hombres darán las gracias (*Diosì mehiamu*), se levantarán de la mesa e irán a trabajar fuera o dentro del hogar. Los discursos explícitos están también al alcance de

chicos y grandes. Las ideas sobre los vecinos, las mujeres, los compadres, la escuela, los viajes, las bodas, los sucesos fuera y dentro de la comunidad. Discursos implícitos y explícitos que las niñas y niños leen desde que nacen.

5. 1. 2. La migración como factor de cambios en la crianza

La migración es uno más de los factores de cambio de la crianza, uno muy importante para las familias michoacanas. Según las cifras del Consejo Nacional de Población (2012), Michoacán, Guanajuato, Nayarit y Zacatecas son los estados con mayor índice de migración hacia los Estados Unidos. Son estados considerados de tradición migratoria debido a que históricamente han creado importantes redes sociales y familiares en el país del norte. Representan una de cada diez viviendas del país que reciben remesas del extranjero.

A diferencia de una migración estacional de inmigrantes adultos y jóvenes de origen rural para trabajos agrícolas –iniciada en los 60's del siglo XX–, en 2009 la migración comienza a caracterizarse por estancias más largas en trabajos dentro de la industria de la construcción. La prolongación de las estancias se debe principalmente a las dificultades para cruzar la frontera, dada la intensificación de la vigilancia norteamericana después del atentado a New York en 2001.

Según la CONAPO y el Instituto Nacional de Migración, «la razón principal del migrante para laborar en los estados unidos es: la diferencia salarial». (Mercado y Palmerín, 2009)

La población migrante está compuesta en un 70 por ciento por varones entre 15 y 44 años, el 17 por ciento de entre 45 y más años y el 13 por ciento de 15 años y más (CONAPO, 2010). Por ello es alto el índice de familias que pasan temporadas largas sin varones, ya sea hijos o esposos.

Entre los entrevistados hay casos de hijos que se fueron a los 15 años y no los volvieron a ver hasta muchos años después, aunque mantuvieron contacto telefónico con ellos:

[Don H1 Habla de sus tres hijos migrantes]. Pero ahí me empezó a decir, que yo quiero ir a ver a un amigo a Estados Unidos. Y mi hijo se fue. [¿Qué edad tenía su hijo cuando se fue?]. Apenas estaba como quince años cuando se fue para allá y no se regresó hasta ocho o diez años después. Y el otro, me dijo, el que sigue: «Mira papá yo quiero ir a ver a mi hermano. Porque no se viene y no está bien así». Y peor tantito, que se fue y también se tardó en regresar de once o doce años. Me hablaban por teléfono así nada más pero, pues

no y así cuando ya se casaron por allá, pues ya menos, ya tienen hijos y que están en la escuela y que no pueden, a veces vienen pero sólo en las vacaciones y no más un mes. (E-hombre mayor, 2012)

Muchos varones jóvenes viven con la ilusión de irse al Norte. El primo, el padre, el hermano, para tener dinero, casa y coche, como muchos de los que conocen que se han ido. A pesar de que el contacto de los que se van se mantiene gracias a las redes familiares, y de que en muchos casos siguen viviendo las costumbres que heredaron creando comunidad en el país de destino, las familias cambian, comenzando una compleja y diversa parentalidad y crianza, que Mummert (2010, p. 167) llama «crianza a distancia» y «parentalidad transnacional». Este fenómeno tiene explicaciones de carácter geopolítico con implicaciones importantes en las concepciones de crianza y su práctica. Algunas profundizan la desigualdad de género y otras permiten valorar de otra manera, desde la lejanía, las pérdidas de la parentalidad cercana. Pero hay otras que valdría la pena explorar más: las generadas por las percepciones y vivencias específicas de la niñez ante la ausencia de algunos de sus padres:

Sin duda, para un hijo, ser criado en una familia transnacional y vivir una «cotidianidad a distancia» implica retos especiales ya que la ausencia física del padre y/o la madre introduce tensiones e incluso conflictos abiertos en las dinámicas familiares; estos pueden colocar a sus miembros en situación de vulnerabilidad social. Es innegable que la fluidez, la incertidumbre y el sacrificio son tres ingredientes del día a día en familias transnacionales. Pero al mismo tiempo las componendas que desarrollan para salir adelante y sus estructuras familiares novedosas crean oportunidades para ser detectadas y potencializadas. (Mummert, 2010, p. 184)

Como señala Mummert, hay muchas formas de parentalidad transnacional. La más común en Santa Fe de la Laguna es aquella en la que el padre se va y la madre se queda, pero aunque Michoacán tiene el primer lugar en remesas familiares y el 70 por ciento son invertidas en comida, ropa, educación y salud, una gran parte de las familias no las recibe con periodicidad ni seguridad, lo que implica que muchas mujeres tienen que trabajar más para no depender de dichas remesas. (Mercado y Palmerín, 2009)

Las mujeres, primero por necesidad y después por consciencia, están obligando a la familia que se queda a transformar la mirada del rol femenino, y a ellas a construirse una idea diferente de sí mismas. Ante las circunstancias, algunas mujeres se van reconociendo como el pilar moral, económico y administrativo de los hogares. Como en el caso de esta mujer, hija única, la cual tiene tres hermanos que emigraron a los Estados Unidos muy jóvenes y no regresaron:

Pues yo digo que es igual si tienes muchos [hijos], si tiene una, pues yo veo aquí a mis papás, aquí antes cuando nacía, no sé si en otras partes en las ciudades o no sé, pero aquí en las comunidades cuando nacía un niño, todos bien contentos porque ya nació un niño, y que este es que va a vivir. Y yo decía como que la familia lo tomaba cuando nacía, como si fuera un muro que iba a sostener la casa o algo así. Y pues ellos decían: «¡Ay! ya nació un niño este es el que va a vivir». Y cuando nacía una niña: «¡Uy!, ya está, ya nació una niña, es que se va ir». Y le digo a mi mamá: «¿Dónde están los hombres que según iban a sostener la casa? Y ¡mira!». Dice mi mamá: «Si pues». Le digo: «No, para mí es igual la niña y el niño, es igual, porque todos podemos hacer algo». Le digo: «A nosotras desde niñas nos rechazan. Pero no es por ahí. Todos valemos lo mismo, hay que valorar lo mismo al hombre y a la mujer. (E- mujer + de 40 años, 2012)

En otros casos las mujeres toman el rol del hermano que debería acompañar al padre a los viajes comerciales. Aprenden a manejar la *troca* y ayudan al padre a tomar las decisiones sobre las ventas. Pero no estando el hombre, para la mujer casada la necesidad se vuelve mayor y el trabajo más pesado, aunque no deja de ser el mismo. La alfarería es una actividad que de todas maneras realizan, al igual que las labores del hogar, pero asumirán, mientras el marido no esté, juntar leña, tomar decisiones y participar en actividades comunitarias que normalmente le correspondían a él.

Para los entrevistados las percepciones sobre la migración se dividen principalmente entre quienes consideran que es necesario ir a los Estados Unidos, porque es una buena opción y la promesa de un mejor ingreso y, por otro lado, quienes no desean irse, lo evitan y lo critican. Esos discursos se reflejan en el imaginario de niñas y niños sobre lo que se pueden encontrar o no en el norte, y con ello van creando expectativas futuras:

Gialuanna: ¿Ustedes no van a Carácuaro como los demás?, [pregunto porque cada año, en estas fechas, muchas familias se van caminando a un poblado llamado Carácuaro, en una procesión dedicada a la virgen de Guadalupe.]

Laura: Yo si, pero ahora no porque mi papá ya no está.

G.: ¿Tu papá ya no está? ¿A dónde fue tu papá?

Ana: En Estados Unidos.

L.: No es cierto, en el desierto [risas de los otros].

L.: Sí, porque todavía no llega a Estados Unidos.

G.: ¡Ah! apenas está yendo para allá.

L.: Ayer nos dijo el patrón que ayer ya estaban en el desierto.

G.: ¿Les avisa cuando llegan?

L.: Sí, porque mi mamá les va a mandar dinero.

G.: ¿Tu mamá le va mandar dinero a tu papá?

L.: Si, para que le pague al patrón.

G.: ¿Va a estar mucho tiempo o poquito?.

L.: Mucho. Hasta que ya sea día de los muertos.

G.: ¿No lo vas a extrañar?

A.: Yo si lo extraño a mi tío.

G.: ¿Por qué se van los papás a Estados Unidos?

A.: Para trabajar.
L.: Allá hay más trabajo, ahí para cortar las matas.
L.: Y manzana y chile y repollo.
A.: Y tan, tan.
G.: ¿Ustedes se van a ir allá, al otro lado, cuando sean grandes?
A.: Yo no, no me gusta ir .
L.: Yo si.
A.: No, porque hay rateros.
L.: Yo sí porque hay mucho dinero.
G.: Y a ti ¿por qué te gustaría irte para allá?, [pregunto a Laura].
L.: Porque para trabajar y tener mucho dinero porque allá hay zapatos y los venden baratos.
G.: ¿Quieres dinero para comprarte ropa?
L.: Si.
G.: Y ¿para qué más quieren dinero? ¿Para qué les gustaría tener dinero?
A.: Comprar algo, zapatos, ropa, calzones, [risa] calcetas.
G.: ¿Sólo para ustedes?
L.: No, para mi mamá también.
A.: Y también para mi mamá. Yo le voy a comprar, bayeta porque ella no tiene.
G.: ¿Qué es bayeta?
L.: Esa que traen ellas [Una especie de estandarte o asta, decorada con tela a manera de bastón largo que acompaña al traje de gala de las mujeres purhépechas de Santa Fe.
A.: Rollo [falda típica de las mujeres].
L.: Y comprarle zapatos y muchas cosas más. Camisas y faldas. Naguas.
A.: O lentes.
L.: Mi mamá no usa lentes.
A.: Cuando sea ¡ash!, cuando sea [u se me queda viendo, porque yo uso lentes]
G.: Más grande, como yo [risas], o cuando ya no vea. [Pregunto a Ana]
Si no te vas a Estados Unidos a trabajar entonces ¿cómo vas a ganar mucho dinero? ¿Qué vas a hacer? Cuéntame.
A.: Voy a allá, si no tengo dinero.
G.: Pero aquí puedes hacer cosas ¿no?
A.: Si.
G.: ¿Qué harías aquí?
A.: No sé.
G.: Piénsale.
L.: No. Creo que iba a hacer ollas. (E-grupal 21/02/12)

Las niñas y niños retoman y cargan de significación, los discursos y objetos relacionados con la migración. Lo que escuchan, lo que ven. También lo que les gustaría, y que han construido como algo que puede ser mejor, aunque no para todos. Las expectativas de niñas y niños para cuando sean grandes no son únicamente las de estudiar. También tienen que ver con poder irse al Norte. Algo que se va conformando de una u otra manera como parte de las prácticas comunitarias y de su futuro. Como expresan Méndez-Puga y Vargas:

Los instrumentos, o artefactos mediáticos, son los encargados de mediar las relaciones de los niños y niñas –así como de las demás personas– con lo que les rodea, incluso las relaciones que establecen entre ellos mismos. Por lo que dichos artefactos cargados de «Norte», son los que dotan de significado ese «Otro lado», y por medio de ellos, los niños

y las niñas van conociendo el significado que éste tiene para su familia y para la comunidad. (Méndez-Puga y Vargas, 2007, p. 221)

Pero, por otro lado, en Santa Fe es muy difícil que las mujeres puedan irse. Socialmente no es bien visto y se trata de evitar. Aunque esto ha ido cambiando también por generaciones, está presente todavía en el rol asignado a la mujer la permanencia en la comunidad. Es el caso de una mujer soltera de más de 30 años que me cuenta:

Estaba María en casa de su tía y habló su prima que vive en Estados Unidos. La tía contestó y platicó con ella, y cuando supo que María estaba le dijo a la tía que se la pasara. Platicaron y le dijo: «¿Por qué no te vienes para acá y me ayudas a cuidar a mis nietos?, ya son tres». María le dijo: «Sí, ¡cómo no!». Y le dijo a sus papás: «Me voy a ir a Estados Unidos». Su papá, muy serio, le dijo: «Dicen los que han ido que las mujeres se pierden ahí. Regresan con hijos y solas. Si quieres ir pues... Cuando yo no esté, allá tú, ya no habrá a quien avergonzar, pero mientras estemos no te dejo ir. Se descarrilan». (Ob-mujer de + de 30 años, 2012)

Tal vez porque son los hombres principalmente los que están fuera, dedicados a trabajos en otras poblaciones o en el Norte, es que Santa Fe de la Laguna parece tener una dinámica principalmente femenina, pero con reglas masculinas. Parece tener a las mujeres como centro de las actividades cotidianas laborales, comunitarias y de crianza, lo que permite comprender la expresión de mujeres externas cuando dicen: «Es que aquí las mujeres trabajan más».

5. 1. 3. Actividades laborales. Influencia en la estructura familiar y la crianza

La principal actividad laboral y la que caracteriza a Santa Fe de la Laguna es la alfarería y comercio de la misma. A orilla de la carretera hay locales que venden todo tipo de ollas, jarros, macetas, etc., –de barro o de cerámica industrial–, pero entrando al pueblo no se ve nada de ella. La venta la realizan en Quiroga y otros poblados o, incluso en otros estados del país. Algunas personas dicen que las mujeres son quienes originalmente se dedicaban a la alfarería y que después se volvió un trabajo de ambos. Otros dicen que es una actividad del hombre:

Al preguntarle a mi anfitriona si alguna vez ha mandado una mujer aquí en la comunidad, se extraña y me dice:

—No, aquí no, en Estados Unidos sí [ríe].

Le pregunto: «¿Por qué?».

—Porque nosotras no trabajamos, ellos sí [piensa]. Bueno, sí, hacemos loza pero, ellos salen a vender, nosotras ¿no? (Ob-mujer más de 60 años, 2011)

La alfarería, que requiere un proceso largo para su elaboración, se ha vuelto una empresa familiar. No todas las familias trabajan el proceso completo. Cada familia ha asumido una parte o todo el proceso alfarero, según su historia, circunstancias económicas o conocimientos. La mayoría sabe hacer ollas porque lo aprendieron de sus abuelos y de sus padres. La forma tradicional de la división del trabajo en la alfarería la explica una mujer de esta manera:

Gialuanna: ¿La alfarería sólo era para las mujeres?

Mujer: Si, sigue siendo [ríe], porque la mujer es que hace. El hombre lo que hace..., bueno sí hay también, sí hay también hay hombres que trabajan el barro [...]. Pero la mujer es la que ayuda, el hombre es el que forma. Pero la mujer le ayuda. Pero la mayoría yo pienso que somos las mujeres que hacemos la alfarería.

G.: Y, el hombre, ¿sale a vender?

M.: Aquí en la comunidad que yo he visto, sale a vender, y la mujer queda a trabajar y cuando llega el hombre de vender, la mujer ya tiene otra vez [más piezas]. Y conozco mujeres que hacen quema [meter al horno y cocer las piezas], y eso le pertenece ya al hombre. Que el hombre haga la quema. Pero hasta la quema la hace la mujer. Por eso cuando él llega ya está todo listo y él otra vez a empacar. Si tiene niños, si tiene un muchacho, ellos son los que le ayudan a la mamá y ya empiezan a pintarlos. Entonces, cuando llega el hombre, ya está todo otra vez listo y el hombre ya va otra vez. (E-mujer + 40 años, 2012)

Muchas mujeres dicen que al terminar su jornada de labores de la casa –comida, lavar ropa, bañar niñas/niños, limpiar etc.– comienzan la jornada de hacer ollas. Esta jornada es de varias horas seguidas para que se pueda cumplir una parte del proceso completamente. Por ejemplo, la preparación de la tierra, después la masa de barro (prepararla y conservarla para que no se seque), después hacer las piezas con los moldes, tener listos los rellenos del molde, Rellenarlos, cortar rebabas y dejarlos secar, pintar las ollas (las más posibles para aprovechar la pintura y no dejarla secar). Aunque no todas hacen el proceso completo, la mayoría hace ollas.

En medio de las diversas labores –por un lado las del hogar y por otro las del taller– que se realizan en el mismo espacio, están las diversas actividades comunitarias, cargos o servicios a la comunidad, que deben desempeñar. La mayor parte de las actividades (de la mujer) se hacen en casa, mientras que las del hombre se hacen fuera de ella.

Como diversas antropólogas reportan, en la construcción cultural de género existe esta confrontación entre lo biológico y lo cultural, en la que se naturalizan ciertas prácticas y responsabilidades a partir del hecho biológico de la maternidad. De ahí se

deduce lo que debe ser lo público y lo que debe ser lo privado -dicotomías generadas desde lo natural-, pero construidas en lo cultural. (Del Valle, 2010, p. 299)

El rol de la mujer, impuesto por la organización social, es asumido por las mujeres como ejemplo de lo que debe ser una buena mujer, madre y esposa, pues mantiene una dinámica familiar ordenada, con la que se resuelve satisfactoriamente la vida cotidiana de la comunidad. Y así, el peso del trabajo, por la misma razón de su pertenencia al espacio privado, se fusiona con el trabajo doméstico:

En Santa Fe [...] la mujer se levanta y lo que hace es poner desayuno, cambiar al niño, cuando es bebé pues igual ir a atenderlo, y cuando ya es un poquito grande pues cambiarla, darle desayuno y también al esposo, llevarla a la escuela, regresar y hacer el almuerzo otra vez y hacer quehacer todo lo que es en la cocina y todo lo de la casa y lavar pues todo eso y después se sienta a trabajar [«trabajar» es hacer ollas]. Otra vez se levanta, se sale del trabajo, preparar la cena, porque aquí es el almuerzo y la cena. Y se prepara la cena y atiende a toda la familia. Cuando una se casa atiende a toda la familia. Cuando una muchacha se casa, y si, por ejemplo, tú te casas y estas estudiando, y te falta poquito para terminar el estudio y te casas, pues ¿dónde llegas? Ahí ya no sales para tu estudio. Ahí tienes que hacer lo que la familia hace. Tienes que trabajar lo que ellos hacen y cocinar, hacer tortillas. Lavar y atender primero a toda la familia y después tú te sientas a comer. Pero primero tienes que atender a toda la familia, y de tu estudio pues hasta ahí nomás. Y ¿por qué crees que a nosotras, yo, que tenía muchas ganas de estudiar mis papás no me dejaron? Que no, que no, que no. Porque yo era mujer, y que de nada me iba a servir. Que un día me iba a casar y que pues hasta ahí se quedaría y por viendo que así estaba pasando pos por el mismo a la mujer no a todas nos dejan estudiar. (E-mujer + 40 años, 2012)

Aunque por generaciones la condición de la mujer se ha modificado, más mujeres estudian y menos se casan. Esta división sigue siendo tajante. Muy pocos casos se mencionaron en los cuales las mujeres después de casarse, hayan seguido estudiando. Pertenecer a la comunidad implica ajustarse a las reglas de los roles tradicionales. Casarse implica, para la mujer, hacerse responsable y dueña del hogar, adquirir dos trabajos: la casa y la alfarería, en la mayor parte de los casos.

Ésto, en condiciones de pobreza, de pocas oportunidades de educación y espacios de reflexión, produce una condición de desigualdad. Como dice Serret: «La desigualdad es estructurante, mientras que sus formas de manifestación son siempre variables». (Serret, 2006, p. 43)

Como parte de un orden simbólico, es producto de las reglas de este orden, principalmente desde la alteridad, desde lo que se considera más o menos valioso:

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 situación en Santa Fe de la Laguna es compleja. Tan sólo pensar en las circunstancias, los tiempos y las posibilidades que se requieren para establecer espacios de diversión o aprendizaje para las mujeres y sus hijos, es difícil. Todas las entrevistadas muestran que su compromiso con una buena maternidad se encuentra dividido entre lo que deben hacer bajo las estructuras comunitarias y lo que deben hacer bajo las ideas externas. Desde esa mirada se pueden comprender de otra manera las lógicas de participación en los talleres de lectura que veremos más adelante. El testimonio que sigue, me parece, es revelador:

Toqué y toqué la puerta para una entrevista. La puerta estaba entreabierta. En el recibidor se acumulaban muchas cajas empacadas con mercancía. Nadie salía. Insistí, pero nada. Una niña como de cinco años se acercó y me preguntó a quién buscaba. Le dije. Entró. Se fue hasta el fondo y regresó con una señora que tenía las manos llenas de barro. Le comenté que quería platicar con ella pero que me daba pena porque ya había venido otras veces y no la encontraba. Me habían dicho los vecinos que estaba de viaje y ahora trabajando. Le dije que no quería molestarla. Ella me dijo que pasara. Colocó amablemente una silla. Me invitó a sentarme y se quedó parada frente a mí, para escucharme. Yo me sentía realmente incomoda por molestarla y por verla de pie. Realicé una entrevista apresurada, pero muy valiosa. (Ob-visitas a mamás y papás del taller, 2012)

Durante la entrevista, al tocar el tema del tiempo que destinamos al taller, la mujer comentó:

Mujer: Pues yo creo sí. Para mí si está bien una hora porque, como ve, también aquí las mujeres trabajamos, y como aquí nosotras no tenemos un horario de trabajo, es desde que nos levantamos, pues, hasta que nos cansamos ¿verdad? Yo creo una hora está bien. Gialuanna: [le cuento que algunas mamás, no todas, dicen: «sí nos gusta. Está bien bonito. Si sirve», pero no van al taller]. Me pregunto ¿Por qué será? ¿Hay algo que no estamos haciendo bien? ¿Será el horario?

M.: Pues como le digo, aquí nosotras las mujeres no tenemos horario de trabajo [...]. Ya sería buscarle, a qué hora tendríamos. Pero yo creo es lo que pasa aquí que no tenemos un horario de trabajo. Por eso yo creo no asisten.

G.: Y ¿si usted no pudiera llevar a la niña hay alguien que la pueda llevar?

M.: Si alguna vez yo no puedo llevar a la niña pues la mando sola. Como aquí está cerquita pues la mando solita. Como el miércoles tuve que ir a una reunión allá en la clínica pero se quedó mi esposo y le dije: «La mandas a las cinco», y ya la mandó. (E-mamá del taller de bebés, hija de 3 años, 2012)

La estructura social, la modificación de la vivienda y la resistencia en el cambio de sus usos; la división del trabajo, las condiciones laborales, la migración, y la perspectiva de género en todos ellos, son factores que caracterizan o trastocan la crianza. Factores que no pueden ser ignorados pues están relacionados con el uso del tiempo, las posibilidades de acceso a espacios educativos y reflexivos, la participación voluntaria en las actividades educativas de los niños. Las formas de asumir y enfrentar estas condiciones no son un asunto sólo de voluntad, de aceptar o cambiar porque se requiera de una mejor crianza desde parámetros externos. Es un asunto de preguntarse ¿quieren transformar esas condiciones estructurales? ¿Para qué? ¿Existen factores que generan desigualdad y condiciones de desventaja para las niñas y niños? No se trata de cambiar una forma de crianza, sino las condiciones que pueden estar influyendo en para llevarla a cabo. Por otro lado, ¿qué de la crianza purhépecha de Santa Fe de la Laguna puede ser consolidado y revalorado en beneficio del fortalecimiento de las características culturales necesarias para conservar una identidad positiva? ¿Quién tiene el derecho de decirlo?



Fotografía 13. Casa tradicional de adobe.



Fotografía 14. El solar (secando la tierra para el barro)



Fotografía 15. Lectura de paisaje (dominio de construcciones modernas)

5. 2. Características de la crianza vinculadas con la literacidad comunitaria.

Las mujeres entrevistadas, sobre todo las más jóvenes, en su mayoría no recordaban cómo se dice «bebé» en purhépecha. En general usan el término *bebé*. Retomo en este apartado, para ejemplificar, a tres entrevistadas de diferentes generaciones, quienes dieron su versión de manera muy clara y segura, pero con respuestas diferentes. Resultó interesante encontrar en la diversidad de respuestas aquellos elementos que subyacen a ellas y que se vuelven rasgos para reflexionar sobre el uso del lenguaje, las transformaciones del mismo y, por tanto, las significaciones perdidas o adoptadas.

Si el significante de «bebé» en purhépecha no se recuerda o difiere en las diferentes entrevistadas, es probable que se deba a que casi no se utiliza, y que las distinciones que se hacían o que todavía hacen algunas personas puede responder a una concepción que está perdiendo vigencia. Podemos decir de entrada que la concepción de lo que llamamos «bebé» ha cambiado, o que al preguntar desde mis parámetros basados en etapas de desarrollo, esperé una respuesta más clara en cuanto a las características, el inicio y fin de esta *etapa*. No encontré una concepción tradicional de bebé (aunque sí las palabras más usadas en la lengua purhé) en gran medida porque mi falta de manejo de la lengua me impidió dialogar mejor con las personas mayores (aquellas que solamente hablan purhé). Aun así, encontré rasgos culturales significativos.

Buscando la palabra en purhépecha usada para «bebé» –y los significados que pudiera tener– así como las referencias a las demás etapas culturales, me di cuenta de que éstas son percibidas por las entrevistadas en relación con las capacidades que van mostrando niñas y niños conforme van pudiendo hacer cosas por sí mismos –de forma cada vez más independiente. Por una parte en su aspecto físico –movilizarse de manera autónoma–, pero también en lo relativo a su capacidad para *entender*, ser capaz de seguir instrucciones o hacer caso al adulto, en el caso de los primeros años.

Mi interés no se centra en el análisis lingüístico formal, ni me atrevo a plantearlo pues no es mi campo de estudio. Lo encontrado me ha permitido reflexionar sobre el aspecto cambiante de las concepciones culturales de los diversos elementos de la crianza.

Una mujer casada, define las etapas de desarrollo cultural de esta manera:

Mujer: En purhépecha [se detiene a pensar] así, bebés, yo creo [piensa] les dicen *chalando* [charhaku/chalaku²⁸] hasta los 3 años, (...)
 Gialuanna: ¿Después de los tres años?
 M.: (...) *uachecha* [no encontré equivalente].
 G.: ¿Hasta qué edad?
 M.: Hasta los 10 años, yo creo.
 G.: ¿Y después de los 10 años?
 M.: Ya después de los 10 años, les dicen *tumbi* [tumbi]. Son muchachos hasta que se casan y ya después les dicen *achecha* [acháti/acha=señor], ya cuando se casan. (E-Mujer de 21 años, casada, 2012)

Esta mujer es originaria de Janitzio. Llegó muy niña a Santa Fe. Habla purhépecha y castellano. Sin embargo, aclara: «les dicen». Es decir, ella no se identifica con el uso de las palabras. Según ella se usa más «chalando» para bebé o niño pequeño, y «tumbi sapichu» o «tumbi» para niño y joven.

Por otra parte, sobre la forma de nombrarlos, le pregunto a una mujer de 35 años:

Gialuanna: De cero a dos años ¿cómo me habías dicho que se decía?
 Mujer: (...) *sapichu* [Sapichu quiere decir «chiquito», y se puede referir a cualquier cosa].
 G.: ¿Y ¿por qué hasta dos años?, —pregunto.
 M.: Mmm [piensa]. Como son bebés de brazo todavía y hasta que caminen, y ya andan para acá y para allá.
 G.: Y ¿tiene que ver con que los amamenten?
 M.: Por eso también, porque son de pecho todavía, y ya de dos años en adelante la mayoría les quita el pecho y ya les da de comer.
 G.: Luego de dos a ¿qué edad?
 M.: A doce, *tumbi sapichu* [tumbi sapichu²⁹]. Y es que ya se mueven solitos.
 G.: Y entonces ¿después de los doce?
 M.: Después de los doce, pues ya es un jovencito. Se creen ya jovencitos, ya grandes y empiezan con la tomadera [risas].
 G.: ¿Cómo les dicen?
 M.: (...) *tumbi* [tumbi].
 G.: ¿Hombre o mujer?
 M.: (...) *marikua* [no encontré equivalente].
 G.: ¿De bebés es igual si es niña o niño?
 M.: Sí. Si es niña *marisapichu*, si es niño *tumbisapichu* (...).
 G.: Los jóvenes, son jóvenes ¿hasta que se casan? o ¿hasta cuándo?
 M.: Sí, pues hasta que se casan, y ya de ahí cambia de joven a señor, *acha* [acháti/acha=señor] y mujer *uarhi* [uarhi/uali]. (E-mujer 35 años, 2012)

Conforme transcurrían las entrevistas me di cuenta de que, a diferencia del castellano en

²⁸ La “rh” equivale a «l». Dependiendo de la variante del purhépecha que se hable se pronuncia una o la otra.

²⁹ Coincide con la definición de ambos diccionarios, y se refiere a muchacho pequeño.

el que «bebé» sirve para ambos géneros, en purhépecha se hace una clara distinción entre lo masculino y lo femenino, y no se usa el artículo. Por ejemplo, si yo preguntaba de forma genérica sobre «bebé» y no sobre «la bebé» o «el bebé», la respuesta siempre correspondía al masculino. Por ello en esta entrevista al preguntar sobre el sexo del bebé, la entrevistada ajusta su respuesta, diferenciando entre «tumbi» y «marikua», cosa que otras interpeladas no habían hecho. Al hablar en castellano cuando no lo dominan, la mayor parte de los errores verbales tienen relación con el uso del género. Así, dicen «el niña», por ejemplo. En esta respuesta «bebé» no tiene una acepción particular, sino que la entrevistada le coloca el significante usado para el significado otorgado a lo más pequeño.

Una mujer de 56 años, abuela, también dio su versión, resaltando una división más en la edad de los bebés: de 0 a 6 meses y de 6 meses en adelante. Aunque no supo explicarme por qué, me pareció una división interesante que corresponde a una característica que también resaltamos desde la visión hegemónica, pues está relacionada con la capacidad de incorporarse y comenzar un diálogo cara a cara con los demás a través del balbuceo:

Gialuanna: ¿Cómo se nombra en purhépecha a los bebés?, a los de 0 a. . . no sé, ¿hasta cuándo son bebés?

Mujer: (...) *sapiletich*, *chalanduech* [sapichu/chalaku]. De que les dicen *chalanduech* o *chalando* de un día a, seis meses. . . *sapiletich* de 6 meses a 8 años. . . y más grandes le decimos *k'eratich* [kérat=adulto] de 8 años a 12 o a 14. . . cuando ya están más grandes. (E-mujer 56 años, 2012)

En este caso la pronunciación usada fue muy diferente (por las terminaciones) haciéndome pensar, por una parte, en la importancia que tienen los sufijos para la significación de las palabras en p'urhe, y, por otro, en que en este caso en particular puede tratarse de una variante más tradicional, menos castellanizada en su pronunciación, puesto que usan ambas los mismos términos, pero la mujer mayor habla menos castellano en lo cotidiano.



Fotografía 16. Bebé en familia



Fotografía 17. Rol de género. Niñas en preescolar.



Fotografía 18. Crianza y alfarería.



Fotografía 19. Cuando los padres están.

Tabla 3. Comparativo del uso de la palabra «bebé» en purhépecha

El término «bebé» en purhépecha				
	bebé mujer/varón	niña/niño	joven mujer /varón	adulto/señor mujer/varón
Palabras normalizadas obtenidas de dos diccionarios de purhépecha: Rodríguez Villegas, 2012 http://aulex.org/es-trs/ y Latroph, 2007.	charhaku/ chalaku	tumbisapichu nanaka sapichu	tumbi nanaka	tata uarhiiti/nanachi k'erat. acháti/acha
Palabras de una mujer de 21 años	chalando (0 a 3 años)	uachecha (4a 10 años)	tumbi (10 años hasta antes de casarse)	achecha
Palabras de una mujer de 35 años	sapichu (0 a 2 años. Caminan y dejan de mamar)	marisapichu o tumbisapichu (2 a 12 años. Se mueven solos)	maricua y tumbi (13 hasta antes de casarse. Responsabilidad antes del matrimonio)	uarhi y acha (A partir de que se casan. Responsabilidad por el matrimonio)
Palabras de una mujer de 56 años	chalanduech o chalando (0 a 6 meses. Se incorporan. Comienzan a sentarse)	sapiletich (6 meses a 8 años)	kératich (9 a 12, o a 14 años)	No lo mencionó

Los datos no me permitieron determinar con exactitud cómo se dice «bebé» en purhépecha de Santa Fe de la Laguna. Sin embargo, es considerado *sapichu* (el más chiquito) y es nombrado *charhaku*, y su principal característica está definida nuevamente por la falta de autonomía, en este caso física, que tiene que ver principalmente con el periodo antes de poder caminar y entender.

Ser el más chiquito –un charhaku– en Santa Fe de la Laguna

La mayoría de las mujeres entrevistadas de Santa Fe de la Laguna dicen que los bebés/*charhaku* ya no nacen con partera. Ninguna pudo darme datos de alguna, aunque existen dos según el «Análisis del sistema de salud en la cuenca del Lago de

Pátzcuaro», realizado en el 2010 por Richard Ferguson y la organización no gubernamental Mujeres Aliadas.³⁰

Todas las entrevistadas de hijos pequeños tuvieron a sus hijos en un hospital de Morelia o en la clínica del IMSS, en el pueblo. Mujeres Aliadas explica en su informe:

Con base en las entrevistas dirigidas a las mujeres de la región, a autoridades de salud y locales, ha habido un cambio importante en los últimos 20 años que muestra que las mujeres están dejando de recurrir a las parteras. Se cree que esto es debido a la baja disponibilidad de parteras. (La encuesta relacionada con parteras tradicionales realizada por MA muestra que la edad promedio de las parteras de la región es de 64 años, teniendo sólo una de menos de 50 años), cuestiones relacionadas a la legalidad de la práctica y también al cambio generacional en donde mujeres jóvenes piensan que es más seguro dar a luz en hospitales. Además de esto, una mujer con seguro popular puede recibir atención gratuita en el hospital regional pero si opta por atenderse con una partera tendrá que pagar por el servicio, puesto que ningún programa de gobierno provee programas de seguro médico con parteras. (Ferguson y Mujeres Aliadas, 2010, p. 18)

El IMSS ha hecho un trabajo intenso al respecto: Ninguna partera puede ejercer sin certificación. Además, en las clínicas locales del IMSS, como la de Santa Fe de la Laguna, se llevan a cabo cotidianamente, como parte de las actividades obligatorias del programa «Oportunidades»,³¹ pláticas sobre temas de salud, muchos de ellos relacionados con la visión médica y clínica del cuidado del bebé y la mamá en el periodo de embarazo, parto y puerperio. Más que trabajar en conjunto, que se supone ese es el objetivo de los programas de salud, las condiciones legales y los discursos han provocado la tendencia a la desaparición de los conocimientos tradicionales confundiendo –según mi apreciación– pobreza y sus condiciones, con ignorancia y negligencia:

No es posible hablar de partos sin echar una mirada honesta sobre lo que sucede en el 99 por ciento de los partos en la sociedad occidental. La mayoría transcurren en una institución médica –clínica u hospital– donde nadie cree que valga la pena tener en cuenta la emocionalidad de la parturienta. La atención de los partos tal como los vivimos hoy en día está atravesada por el pensamiento funcional, y en este sentido el personal asistente tiene un único objetivo, que es el de sacar a un bebé relativamente sano. No importa cómo ni con qué costos emocionales (que les resultan invisibles). Creo que a partir de este pensamiento se ha establecido una serie de rutinas, que como tales han perdido su sentido original, el objetivo específico para lo cual puedan ser necesarias algunas intervenciones. La banalización y generalización de estas prácticas han crecido en detrimento del cuerpo y las emociones de la madre. (Gutman, 2003, p. 41)

³⁰ Cfr. <http://www.mujeresaliadas.mx/>

³¹ Se les otorga el apoyo económico siempre y cuando las mujeres realicen una serie de actividades. Entre ellas: faena para limpiar las calles y asistencia a las pláticas semanales de la clínica.

Además de estas rutinas clínicas, se han hecho a un lado las prácticas culturales específicas de los grupos humanos en relación al parto, la maternidad y el puerperio.

Tradicionalmente, una vez que han tenido a sus bebés, las mujeres, se quedan al cuidado de la suegra o la mamá, dependiendo donde estén viviendo y con sus cuidados cumplen generalmente con el periodo de los «cuarenta días», en el que no se le exige hacer nada más que estar totalmente al cuidado de su bebé, hasta que éste pueda ser sacado (alrededor de los 3 meses). Como nos dijo una mujer que acababa de tener a su bebé: «Ahorita pues no me dejan hacer nada, me tienen en reposo, pues mi suegra dice que no haga nada, porque aquí la gente así está acostumbrada a cuidarse y a no hacer nada». (E-mujer de 18 años, 2012)

Generalmente los primeros meses de los bebés transcurren en casa. En ella normalmente hay un cuarto destinado a la pareja. El bebé duerme en la misma cama junto a su mamá. Comenzarán a sacarlo poco a poco, principalmente a las actividades familiares. Hay un tiempo importante de apego con la mamá –entre uno o dos años como lactantes– durante el cual los bebés en su mayoría duermen con ellas:

La casa tiene una sola recámara, en ella hay dos camas juntas, una matrimonial y otra individual. La mamá me dice que se duerme rodeando con el brazo a su bebé porque la bebé se duerme tomando *chichi*. (Ob-bebé en casa, 2011)

Cuando el bebé ya puede salir, siempre está con su mamá, a donde ella vaya va él: a las juntas de la escuela de los hermanos, a misa, a las visitas con los abuelos, a la plática de «Oportunidades», a la procesión, al baile de la fiesta patronal, a comprar a Quiroga. Cuando el bebé ya camina, adquiere un voto de confianza para ejercer cierta autonomía y poder moverse más libremente, y también su mamá se atreve a dejarlo encargado durante corto tiempo. Es posible que se quede en casa con los abuelos, las tías o, si tiene, con sus hermanas o hermanos mayores.

Las niñas y niños pequeños aprenden a jugar solos, sobre todo los que son primeros hijos y tienen más adultos que niñas o niños cerca. Como a todos los bebés, a los observados en Santa Fe de la Laguna les gusta explorar apenas comienzan a gatear o caminar, y las mamás muestran una particular permisividad en cualquier lugar donde estén (casa, iglesia, plaza). Lo particular reside en esa mezcla de permisividad y comunicación silenciosa, pues, según mis observaciones, las madres muestran una gran tranquilidad, aunada a la no verbalización de lo que hace o deja de hacer el bebé.

Las mamás de Santa Fe de la Laguna están todo el tiempo vigilantes, pero dejan que el bebé vaya y venga, gatee, se pare y se siente, manipule lo que encuentre y, si en algún momento hace algo que la madre considera no debe hacer, simplemente lo dirige a otra actividad. No hay palabras que medien esto. No hay regaños o expresiones que evidencien molestia, disgusto o complicación. Re-direccionan la actividad y vuelven a lo que estaban haciendo. No dejan de poner atención, ni a lo que hacen ellas ni a lo que el bebé quiere o intenta hacer.

En tales momentos no hay exhaustivas explicaciones de por qué esto sí y aquello no. Hay un ejercicio de autonomía, mediado por el diálogo corporal y gestual, y una presencia permanente, lo que Paradise (1994) llamó «aprendizaje interaccional». Un proceso de socialización primaria en las primeras experiencias sociales:

Por observar y participar en la interacción social de todos los días con otros miembros de su grupo, el individuo, como bebé primero y luego como niño, va adquiriendo, en la experiencia, un conocimiento sociocultural. Este conocimiento no se presenta en ideas o conceptos, sino que toma la forma de principios de acción que definen cómo experimentar y comportarse en la vida social de los días, así como la forma de manejar los significados y valores que este comportamiento interaccional implica. Se trata de un conocimiento que constituye una parte importante de la primera comprensión que tiene el niño de su mundo sociocultural. (Paradise, 1994, p. 483)

Esta concepción de la autonomía como un proceso de «aprendizaje interaccional» es fundamental para entender otros procesos sociales y otras prácticas de aprendizaje. Es la base también de las actividades de juego que son parte de la identidad de la niñez en Santa Fe de la Laguna.

Las mamás entrevistadas se sorprenden de mi pregunta tan obvia. ¿Qué hacen los bebés en el día?, les digo y me responden: «pues nada, juegan», y se ríen. Coinciden en que las niñas y niños pequeños y hasta los 10 años, la actividad principal y natural es el juego. Eso hacen. Juegan todo el día y juegan a muchas cosas, con lo que tienen a la mano. Juguetes o no. Al preguntar, busco poner atención a lo que rodea la respuesta. A lo que las madres dicen que hacen o no hacen ellas y los demás, mientras el bebé juega todo el día. Cómo juega y cómo se comparte el juego entre niñas/niños y adultos:

Gialuanna: Su hija chiquita, ¿qué hace?

Mamá: [Se me queda viendo y responde] nada, (risas). Juega y juega. A ella le toca jugar.

G.: ¿Cómo a qué edad empiezan a ayudar en la casa?

M.: Como de este niño que tiene cinco años, yo le dije: «dame este, o vete por este», otras cosas. Pero si entiende. Cuando vamos a comer lava las manos o así otras cosas. Pero si entiende. Desde chiquito vamos a enseñar.

G.: ¿Cómo a qué edad empiezan a entender?

M.: Como esta niña, de tres. Como esta niña caminó de un año tres meses y nosotros empezamos a decir vamos a lavar las manos y cuando va en el baño también vamos a bañar las manitas porque vas a comer algo y te va a hacer mal. Pero así vamos poco a poco, diciéndole. (E-mamá del taller, hijita de tres años, 2012)

Jugar es lo que le corresponde a la niñez. Sin embargo no está exenta de tareas necesarias que puede hacer. Ésto muestra una lógica del aprendizaje que es importante para entender la idea de la participación en la educación, que no implica trabajar en el sentido formal. Para los padres, mientras los bebés juegan y van creciendo, muestran «entendimiento». Lo que ya pueden hacer a partir de las instrucciones de los adultos, y por tanto llevar a la práctica. Ésto necesariamente da pie a saber qué pueden enseñarles. Las niñas y niños piden hacer³² y se les responde, pero no al revés. No hay una preocupación por adelantarse a cualquier aprendizaje de forma intencional. Ello no quiere decir que conforme pasa el tiempo y los bebés van creciendo, los padres no estén atentos a lo que ya pueden hacer y sobre esta base comenzar a asignar tareas más complejas.

Esto resulta sumamente lógico e importante, porque esta idea de sujeto es implícitamente constructivista, desde el punto de vista psicológico. El bebé avanza según él, y no a partir de lo que nos parece que debería hacer. Pero el mediador está atento a lo que va pudiendo hacer. Por lo tanto, la niña o niño propone y participa en sus avances, lo que hace imposible homogeneizar los procesos en etapas fijas y determinadas.

Algunos bebés aprenden en casa a moverse en su espacio con mucha familiaridad, entrando y saliendo de las habitaciones, prendiendo la televisión, tomando y dejando objetos que están a la mano, comenzando a ejercer la autonomía de la que las mamás van siendo cómplices:

Mamá: Bueno pues la niña se levanta, le cambio y la peino, le doy de desayunar y ya después juega y todo el día está jugando.

Gialuanna: Mientras ella juega ¿usted qué está haciendo?

M.: Trabajando, trabajando así. . . en ollitas de barro. . . y está jugando y nomás la veo para que no toque nada.

G.: ¿Le hace caso?

M.: Si. Si me hace caso.

³² Esta característica es observada en los talleres de lectura en la forma de intervenir de las mamás, de ello hablaremos en el capítulo 5, en el apartado 5. 3.

G.: La tiene ahí cerca de usted, para que la pueda ver o ¿cómo?

M.: No, anda ahí en el patio, en el cuarto, porque también puede prender la televisión. Está en la cama acostada viendo la tele y sale otra vez. La apaga y sale otra vez a jugar a otra cosa y así, así. Si, nomás le digo, le grito: «¿estás ahí?». «Sí», me dice: «estoy aquí». Y si no me contesta pues salgo a ver si no va para fuera, si no sale a la calle. (E-mamá del taller de bebés, hijita de 2. 7 años, 2012)

La autonomía que las madres y padres en las familias entrevistadas de Santa Fe de la Laguna alientan desde que sus hijos son pequeños se verá reflejada en la etapa escolar y en la adolescencia, por ello está fuertemente vinculada a los procesos de decisión, de vida adulta, educativos y por tanto de literacidad. Las niñas, niños y jóvenes van mostrando a sí mismos y a sus padres –según explican ellos en sus discursos–, con actitudes y habilidades, si pueden ser buenos para el estudio o para trabajar, hasta que se deciden por una u otra cosa. Las niñas lo mismo. Sin embargo, ellas alrededor de los 16 años decidirán si siguen estudiando o se casan.

Los principales vínculos con la literacidad comunitaria

La crianza en Santa Fe de la Laguna, considerada por mí a través de las percepciones y prácticas de los entrevistados y observados, está caracterizada principalmente por estos cuatro aspectos que menciono y que desarrollo en los siguientes apartados:

- La autonomía de acción y decisión desde el nacimiento hasta la madurez social, dentro de esquemas estructurales comunitarios;
- La comunicación y regulación parental a través del uso persuasivo del discurso;
- El aprendizaje mediado por adultos y el acompañado por la niñez;
- La construcción de género que mantiene en funcionamiento los roles comunitarios tradicionales.

La crianza en Santa Fe de la Laguna ha sufrido transformaciones tendientes a lógicas hegemónicas, que han ido desde la «colonialidad del saber» a la del «ser». Se han transformado las formas íntimas del nacimiento y la crianza tradicionales, desde las formas en cómo nacen y son cuidados las niñas y niños pequeños, hasta el uso de parámetros o referentes psicopedagógicos para los procesos educativos formales y no formales, referentes provenientes principalmente del Estado: centros de salud, escuela y programas de desarrollo social.

Sin embargo, la colonialidad no implica simple imposición, los cuatro elementos anteriores que señalamos como característicos de la crianza tradicional, están presentes de forma inconsciente e intuitiva, «rutinizada», diría Giddens (2003), como *habitus* diría Bourdieu (2007), para guiar la formación de las niñas, niños y jóvenes. Son aquellos rasgos que permanecen como estructurantes, distintivos de una visión local y tradicional, en el sentido dinámico en que ambos autores lo conciben.

5. 2. 1. Autonomía en la niñez-autonomía en la juventud. ¿Descuido materno, agencia, o necesidad?

Como primer rasgo distintivo de la crianza me parece importante problematizar la concepción de autonomía, puesto que en las entrevistas realizadas a personas externas a los procesos comunitarios, pero que trabajan en Santa Fe de la Laguna, encontré testimonios que relacionan dicha autonomía con una parentalidad «descuidada». Estos testimonios escuchados desde los primeros días de mi estancia en Santa Fe de la Laguna, los percibí vinculados a la inasistencia de las madres a los talleres de lectura – y, en general– a la aparente ausencia de madres y padres en las actividades de las niñas y niños que ofrece la organización comunitaria.

Esta mirada fue mi primera confrontación con la visión etnocéntrica que los educadores externos a la comunidad de Santa Fe de la Laguna, somos capaces de tener. Se convirtió en una primera razón para seguir reflexionando a partir de los enunciados decoloniales.

Como veremos más adelante, la organización social, la visión de género, las características socioeconómicas de la población, más las características de la principal actividad laboral, la alfarería, son una suma sociocultural que caracteriza la crianza en Santa Fe de la Laguna.

¿Qué del impacto de esta suma en la formación y la educación podría llamarse descuido o necesidad? Es muy aventurado saberlo con sólo mirar desde parámetros externos la aparente ausencia o distanciamiento de las mujeres en los espacios educativos, o la permisividad en la educación.

Como hemos visto en los apartados anteriores, la autonomía de la niñez no está dada únicamente porque la madre no pueda estar con sus hijos debido a sus actividades laborales, sino que atiende también a la permisividad guiada que ejercen las madres

mientras están presentes y que tiene que ver con cómo conciben a la niñez. Un ejemplo de esta permisividad cotidiana:

Lino tiene 2 años, se mueve por todos los espacios de la casa con mucha familiaridad, está de visita en casa de su abuela. Hoy están todas las tías, tres solteras de entre 18-35 años, su mamá de 24 y la abuela. Mientras la abuela cocina en el fogón de leña que está en un extremo del cuarto, platica con las hijas. No sé bien de qué están hablando pues lo hacen en purhépecha pero la plática es acalorada, todas participan y el tono parece indicar que hablan de algo que les preocupa a todas. Mientras platican, los niños juegan al centro del cuarto sobre un petate, es Lino y sus dos primos, Julio de año y medio y Max de 7 años. Lino da vueltas en medio de todos. Yo estoy sentada en una silla junto con ellas rodeando a los niños, escuchando y observándolos. Lino pide agua pues ya vio la botella de refresco a un lado del fogón, le dice a su mamá una vez, pero su mamá sigue platicando. Lino insiste y la abuela le sirve en un vaso de cristal un poco de refresco y se lo da. Lino lo agarra con las dos manitas y toma un poco, pero se quiere sentar, así que camina hacia el lado del fogón que no tiene leña, una extensión de la estufa que es bajita pero no tan bajita como para que Lino se siente tan fácilmente, sin embargo él decide sentarse ahí. Deja su vaso encima y se sube de frente, una vez arriba librando el vaso de cristal intenta darse la vuelta pero primero queda de espaldas muy en la orilla, su mamá sigue platicando acaloradamente con la abuela pero en ese momento lo toma del brazo para evitar que se caiga. Lino se da la vuelta para quedar sentado y agarra el vaso haciendo una maniobra de equilibrio, su mamá lo ha soltado del brazo para que pueda tomar el vaso pero lo agarra de la ropa por la parte de atrás del cuello y sigue platicando. Lino sentadito en la orilla le da varios tragos a su refresco, su mamá lo suelta. Yo me siento con la zozobra de que se vaya a caer hacia el frente con todo y vaso pero ninguna de las 5 mujeres piensa lo mismo, ninguna está pendiente de Lino en el sentido en el que yo lo estoy, poniéndolo al centro de la situación. Pero sí están pendientes de manera indirecta. Lino toma su refresco, deja el vaso en la estufa, se baja con rapidez, vuelve a tomar el vaso y camina por el cuarto con su vaso de cristal en la mano. (Ob-Hogar purhépecha I, 2011)

Este relato de observación lo utilizo para mostrar una situación cotidiana en la que desde parámetros externos, desde una determinada lógica de cuidados y relación parental, se podría considerar como una actitud «descuidada» por parte de los adultos. Desde la visión de autonomía de la que hemos hablado podemos pensar en una lógica en la que la niña/el niño es considerado capaz de realizar dicha actividad por sí mismo bajo una supervisión indirecta del adulto. La intervención es dada en la medida en la que la niña o el niño la necesita, otorgándole una gran capacidad de agencia desde pequeño.

Este ejemplo obliga a la reflexión para entender que es necesario separar aquellas situaciones en las que por necesidad social, laboral o de responsabilidad comunitaria, las mujeres optan por una crianza en la que la niña o el niño sea más autónomo y aquellas en las que la concepción intuitiva de la niñez y de la parentalidad guían la enseñanza, la regulación y en general la intervención adulta de manera más autónoma.

Vínculos afectivos y sociales durante la niñez temprana

Relacionada posiblemente con una percepción externa, vinculada al discurso psicológico de la importancia del afecto en las relaciones madre-hijo, padre-hijo, encontramos testimonios de algunos entrevistados que resaltan lo que creen es un vínculo poco afectivo por parte de las madres purhépechas. El discurso psicológico (occidental) de una relación afectiva desde el punto de vista del contacto físico permanente, permea de manera importante las percepciones sobre cómo debe demostrarse ese contacto físico, pretendiendo universalizar las formas de expresión. Este discurso psicológico, legitimado científicamente (Bowly, J., 1979) como válido y sumamente importante acerca de una cercanía física en la relación madre-hijo, no siempre es tamizado por los educadores en función del contexto y las situaciones culturales concretas, sino aplicado en términos que tienden a juzgar como negativas otras formas no hegemónicas de demostrar el afecto.

El uso del discurso científico de lo «correcto» y lo «incorrecto» en la crianza y sus implicaciones homogeneizadoras, me parece que ha impedido que demos cabida a formas diversas de entender las relaciones afectivas. Para algunas personas o grupos, demostrar afecto a los bebés no necesariamente está relacionado con el abrazo, el beso, la caricia pública, sino con la atención en sus diferentes manifestaciones:

A mí me parece que las mujeres indígenas si son un tanto, no frías, no diría esa palabra, [piensan que] entre más pequeño esté el niño, menos consciencia tiene, entonces esperan a que ya el niño hable y que además no es de estimular el habla sino dejar que se desarrolle. Ya hablará el niño. Y que incluso podemos encontrar niños que hablan hasta los 5 años. Muy grandes ya, por lo mismo que de chiquitos no ven, no sienten, no nada. Entonces es el producto de lo que tenía que pasar en la relación pero hasta que crece va a tener consciencia y va a razonar. Eso hace que las mamás se vean frías pero no es que sean frías sino que el cariño lo dan de una manera diferente, abasteciendo al niño de las necesidades básicas, es decir dándole de comer y atenderlo. Ahí te estoy demostrando que te quiero. (E- Psicóloga, 2012)

En este testimonio hay un intento de reconocimiento de las expresiones diversas del afecto materno; sin embargo, parece dominar la idea que algo falta relacionado a la expresión física y verbal del cariño.

En las observaciones y entrevistas que realicé con las mamás de los bebés de los talleres, se muestra cercanía física del bebé con la madre al ser cargado, dormido junto a ella, mantenido en el mismo espacio que ella, desde que nace hasta los 3 o 4 años. Pero ciertamente las madres no demuestran explícitamente, en público, una comunicación

afectiva con sus hijos, ni en forma recurrente. Observé esto más en momentos íntimos, al interior de los hogares. Como en el caso que sigue:

Cuando salió Brenda de bañar a Mónica [su hija de 8 años] ésta se metió al cuarto a vestirse y ella se sentó en una silla. Carla [de año y medio] se acercó a ella y le levantó el delantal, Brenda se lo quitó y se quitó también una faja que dice que se pone para no sentir el dolor de espalda cuando lava, ¡Tiene 25 años!, me sorprendí. Levantó a Carla la sentó en sus piernas y le dio *chichi*. Mientras le daba de comer y platicábamos, la acariciaba en la cabeza y la miraba. Me contó que en dos días le iba a quitar la *chichi* pero que sentía feo porque luego se pasan dos o tres días llorando en la noche y pidiéndola, y ella siente tristeza. Platicamos de las edades a las que unos y otros dicen que hay que quitarle la leche materna y lo variable que es eso [...]. Dice que el doctor le dijo que se la quitara a los 3 meses, pero que no le hizo caso. A ella le gusta darle. Siente que es un momento en el que puede estar con ella. Así que cuando le han dicho que ya se la quite, ella dice: «¡Si ya se la voy a quitar!» [risas]. (Ob-bebé en hogar purhépecha, 2011)

En algunos testimonios, al tener el referente de lo que se supone debe ser una relación afectivamente correcta desde parámetros externos, no logran señalar aquellos elementos que pueden ser otras formas de afecto. Con lo anterior no estamos negando que pueda tratarse de una crianza menos afectiva físicamente, y que la expresión del cariño sea importante y necesaria para los hijos, sino que la forma de percibir el afecto dificulta la percepción de otras formas, valorarlas y manifestarlas. Ello normalmente remite a mirar desde una tendencia colonial, sobre todo cuando se ha crecido y se conoce el medio del que se habla:

Mi mamá es muy fría, muy, muy fría, en afecto y en esas cosas no para nada, yo nunca, nunca recuerdo un «te amo», un «te quiero», un apapacho. Yo lo que me acuerdo, yo sabía que me quería, yo me sentí querida pero de otra forma, pero los cariños que yo recuerdo era que me nalgueaba [...] para decirme: «¡ay miya!». Es el cariño más afectuoso que yo recuerdo de mi madre. (E-mujer + de 30 años, 2012)

Muchas de estas mujeres, jóvenes o maduras, que van teniendo contacto con los discursos hegemónicos, pedagógicos y psicológicos, miran de otra manera su cultura, pero la tendencia es a descalificar y generalizar conductas e ideas sobre las actitudes de las madres. Una de las coordinadoras purhépechas que ha impartido el taller de estimulación oportuna con bases también psicológicas dice:

Quisiera que todas las mamás supieran lo que yo he aprendido. Es lo que más me interesa. Es que ellas también supieran cómo tratar a los niños chiquitos, y qué es lo que los niños chiquitos piensan de los mayores y así. [¿Tú mamá cómo era contigo?] Yo la sentía que era muy fría, porque casi nunca tuve el cariño de ella, y ahorita que yo estoy con mi niño yo sí le doy más cariño y más lo entiendo, porque a veces digo pues a lo mejor no es su culpa sino, como que a veces no estamos preparadas para ser mamás o no sé cómo vivió en su infancia, a lo mejor ella también así fue. [¿Tu abuela?] sí, era muy

fría también, como que casi no les dio cariño a sus hijos, a nadie, como que así le enseñaron a ser. (E-mujer joven, 2011)

Por otra parte, encontré testimonios de personas de la comunidad que están más familiarizadas con las dinámicas internas y menos con los discursos externos. Ellas resaltan otros aspectos del vínculo madres/padres-hijos, aparentemente frío y distante, como aspectos positivos. En algunos de estos testimonios prevalece la visión comparativa entre lo interno y lo externo, o parámetros dicotómicos entre lo correcto y lo incorrecto, pero también el valor positivo de las aportaciones:

Pues aquí lo más característico es de que, bueno aquí no es muy dado que los papás convivan así mucho con sus hijos, porque la verdad eso está muy difícil, y como en una ciudad puedes ver así diferente, los papás se acercan mucho a los niños les dan sus besitos y aquí casi no, no se acostumbra eso. Pues a lo mejor también eso ayuda mucho a que los hijos sean más independientes ¿no? porque aquí cuando los hijos ya cumplen así como 18 años ya se acostumbran a trabajar, bueno más los que ya no estudian, a lo mejor eso les sirve. (E- mujer , 18 años, 2012)

También en el discurso se hace una diferencia de género: una distinción entre el rol del padre y la madre que permiten, o no, cercanía y confianza, y por ello una relación afectiva distinta –muy variable según las condiciones laborales de los padres–, pero que tiende a crear ausencia paterna y mayor presencia materna:

En el caso de mi papá, en ese periodo en el que todos estábamos en la escuela, pues ellos se veían obligados a trabajar más duro. Entonces él salía muy frecuentemente. Pasaba más tiempo en el interior de la república. Lo veíamos quince días, un mes a lo mucho. Sí lo veíamos. No era que se iba por largos periodos, entonces iba y venía, pero en sí no tuvimos mucha convivencia o la misma confianza que con mi mamá. Mi mamá siempre en la casa. Aquí hay muchas señoras que se van con el marido y dejan a los hijos a cargo de la abuelita, de los tíos o así. Entonces, mi mamá siempre estuvo con nosotros. Nunca, nunca nos faltó. Entonces decimos: «bueno, con mi mamá llegamos a la conclusión de que también, como ella nos atendió, como sí nos dio esa atención pues ha sido posible que nosotros hayamos salido adelante». Porque como le digo, muchas mamás pues se van con sus esposos y ya los hijos los dejan encargados, y pues no hay tanta atención. No es lo mismo, entonces, pues mi mamá siempre en casa, cuidando de nosotros, trabajando [...] y estar al pendiente. (E-hombre , 26 años, 2011)

Las percepciones del vínculo afectivo tienden a ser descalificadoras, aunque se reconocen otras formas no necesariamente vinculadas al contacto físico, tanto en madres como en padres. El afecto y su demostración, parece ser también un vínculo que se percibe y acepta más como un rasgo de género, como parte del rol materno más que del paterno. A pesar de las carencias al demostrar afecto, ninguno de los entrevistados niega

que exista en otras formas: verbal a partir del consejo o la enseñanza, y presencial a partir del acompañamiento durante la niñez, la vigilancia, la dedicación, la atención a las necesidades básicas.

Una característica muy importante de la crianza y el vínculo afectivo es la alusión que se hace a la palabra, al consejo o a la plática, como una forma de mostrar interés por el otro, de «ponerle atención» al dedicarle tiempo para que haga mejor las cosas. En ocasiones está relacionado con el regaño, pero en otras con la enseñanza. Este elemento, como veremos más adelante, será otro de los puntos de vinculación con la narrativa local y la literacidad comunitaria:

Gialuanna: ¿Qué cambiarías de la relación que tuviste con tu mamá?

Mujer: Mmm. . . Pues a mí me gustó todo, todo lo que hizo mi mamá conmigo. No me faltó nada: comida, ropa, todo. Amor también, y me gustaría darle también todo a ella [se refiere a su bebé recién nacida]. Todo lo que mi mamá me dio me gustaría dárselo también a ella.

G.: ¿Cómo dirías que tu mamá te dio amor?

M.: Pues en aconsejarme. Una de las cosas, porque todas las mamás nos dan consejos y en veces nosotras las tomamos y en veces no y pues eso sería una de las cosas y en, hay veces que las mamás nos regañan pero nosotros nos enojamos en decir: «¡Oh! siempre me está regañando mi mamá». Pero no, eso es bueno porque el que ellas nos estén diciendo no es un regaño, es porque nos quieren, porque pues, sino nos dicen pues nosotras, ¡sabe! que cosas vamos a hacer más.

G.: ¿Te llevabas bien con tu mamá?

M.: Sí, mucho, mucho. (E-mujer 18 años, 2012)³³

La expresión verbal del afecto como consejo es otro rasgo de la crianza que será clave en la relación con la literacidad comunitaria, pues se trata de una forma de comunicación contextual que los santafesinos utilizan como medio persuasivo para enseñar las maneras correctas de vivir, para hacer entender y para transmitir los saberes locales.

5. 2. 2. Formas de comunicación y regulación parental a través del uso persuasivo del discurso

A través de observar la forma de comunicación entre padres e hijos, y entre hermanos, fuera y dentro de las familias con las que viví; de observar las formas de comunicación de las profesoras de jardín de niños y entre las promotoras de la organización comunitaria, así como al escuchar los testimonios de las entrevistadas, me di cuenta de que la comunicación es directa, imperativa. Por ejemplo: para preguntarme si quería ir a

³³ Los subrayados son míos.

la plaza, me decían: «Gialu, ¡vamos a la plaza!». Al principio no entendía si me estaban informando o preguntando. En época de mucho frío llegó una de mis anfitrionas y me dijo: «Ten, pónelo», tendiéndome un rebozo de franela. Un gesto amable expresado imperativamente. Por cierto, el rebozo me fue muy útil.

Al pensar en una comunicación imperativa, podríamos pensar en regaño o dureza. Sin embargo, en ningún momento escuché que se levantara la voz, ni en los casos en los que pudiera haber sido justificado según mis parámetros. Por ejemplo: cuando un niño de siete años se enojó porque le prohibieron comer algo que le hacía daño, aventó la silla en la que estaba sentado, quiso golpear a su joven tía y se fue muy enojado; o cuando un niño de nueve años estaba sumamente inquieto en el taller y la coordinadora ya no podía controlar el grupo. En ningún caso se levantó la voz o se regañó. No descarto que mi presencia como observadora influyera para evitar alguna situación incómoda. Sin embargo, descubrí diversas reacciones naturales después de un tiempo de convivencia, una vez que comencé a formar parte de los diferentes escenarios. En uno de los hogares en los que observaba a una bebé, la hija mayor estaba implícitamente a cargo de su hermanita, mientras su mamá lavaba ropa. En algún momento la niña pequeña chillaba y la mamá llamaba por su nombre, con voz fuerte y molesta, a la hija más grande, cómo diciéndole: «¿Qué pasa ahí?». Pero no hubo ningún regaño mayor.

En los testimonios de algunos entrevistados se menciona que «algunas mamás o papás les pegan a sus hijos», pero, con excepción de un adulto y una niña, ninguno habla de que sus papás lo hicieran. Aunque no descarto la posibilidad de que ocurra, pues son cosas sobre las que, de ocurrir, poco se hablaría, sin embargo, la tendencia parece ser hacia la plática, el regaño; hacia la llamada de atención verbal y no física.

En el caso de los adolescentes, por ejemplo, aquellos jóvenes que se «roban» a la novia —es decir, que se tienen que casar porque han tenido relaciones sexuales antes de que la novia fuera «pedida»³⁴, los padres lo aceptan como una decisión de los jóvenes y no como un error. No hay castigo, sino regaño verbal. Un consejo más elaborado para que sea una decisión voluntaria y resulten buenas personas. Todas las madres y padres entrevistados mencionan como una de las características de ser buena madre/padre el

³⁴ Es decir, antes de que se siga el ritual en el que los padres del novio piden en matrimonio a la muchacha hablando con los padres de ella. En este ritual puede pasar hasta un año para que los novios se casen, y se realiza una fiesta tradicional.

aconsejar a sus hijos, platicarles las cosas. Para ellos la palabra es una herramienta de comunicación, pero sobre todo de educación:

Gialuanna: ¿Qué sería para usted ser un buen papá? ¿Qué tiene que hacer un buen papá?

Papá: Pues educar al niño.

G.: Y ¿cómo lo educa? ¿Qué sería educar?

P.: ¡Platicando, pues! (E-papá de taller con bebés, 2012)

La regulación de los hijos, es parte de la educación informal. Es el rol clave de la parentalidad después de los cuidados básicos (casa, alimentación y vestido). Es la forma de guiar a los hijos en las diversas situaciones y en las diferentes etapas. Este elemento de la crianza está vinculado también fuertemente a la palabra como disuasora, como una mejor manera de hacer entender y ayudar a los hijos:

Su papá nunca le pegó [habla de su hijita de 7 años]. Nunca le pegó porque también hay que los niños hacen travesuras o por cualquier cosa. Hay a veces que los papás no les tienen paciencia pero él nunca. No más decía: «¡Dígale!». Ella pensaba a lo mejor: «No me va a pegar», o no sé, pero empezaba ella a no tenerle miedo, y le decía yo a mi mamá: «Así se porta mi hija», y ella me ayudaba. Me ayuda. Le dice: «No, no te portes así, y pórtate bien con tu papá y si te manda algún mandadito ve y haz el mandado y si te dice tráigame eso, arrímale no te cuesta nada, pero no, no te portas así, pórtate bien». Tú no le tienes miedo pero si un día te pega, yo voy a sentirme también. [...]. El otro día nunca, nunca mi esposo le había pegado, pero la otra vez le dio una nalgada también, porque llegó tarde [va a la primaria de Santa Fe Chiquito, la lleva su mamá en la mañana pero baja sola a medio día y su mamá la espera en casa] y me estaba preocupando: «¿Por qué mi hija no llega?». Pues se quedó jugando con una niña y yo no sabía, y no pude salir porque tenía visita. Entonces no pude ir a recogerla, y su amiguita que vive en Chupícuaro, pues yo creo que ellos sus hermanitos, vinieron a buscarla y no estaban y no sé si conoce. Ahí en la subida hay una pila de donde sacan agua, y [las niñas] estaban ahí. Yo creo que los muchachos [los hermanos de la amiguita] le contaron a mi esposo y yo sin saber. Él le dijo: «Yo tengo un pendiente contigo». Y ella luego, luego, se quitó [se hizo a un lado], ya sabía. Y yo no sabía, porque le estuve preguntando y no me decía nada. Y mi esposo le dijo: «A ver, ¿dónde estabas? ¿Por qué no llegaste a la hora a la casa?». Y no le decía nada. «¡Dígame!». Agarró un lacito [una cuerda delgadita como mecate] y le dijo: «Te voy a pegar si no me dices. Yo nunca te he pegado pero quiero que me digas dónde estabas o con quién quedaste, y no te voy a pegar pero dígame». Pues no le decía, y empezó a llorar. Y dígame: «¿Dónde estabas? No te voy a pegar si me dices, porque y ¿si te pasa algo? y tu mamá no sabe dónde estás. Tienes que llegar a las horas en la casa». Y pues no, no decía nada. «Dígale pues, hija, dígame, que te está preguntando» [dijo la mamá]. «¡Ay! Ustedes verán, yo me voy para otro lado» [risa]. «No le va a pegar –decía yo– porque nunca le ha pegado». Y mi papá me decía: «Déjalo, que le ponga la atención,³⁵ porque ella está creciendo y al rato no te va a tener miedo». Pues sí, pues le dio una nalgada con el lacito. No le dio mucho pero como nunca le había pegado, y ya se pasó conmigo y se fue llorando. Y ya me dijo mi esposo: «Es que me avisaron que ella estuvo en el pozo de agua. Ella no sabe nadar. Si se rempujan entre ellas, ella ¿cómo va a salir? O se pega en la cabeza porque es puro cemento allá abajo y ¿qué va a pasar? Eso no está bien, que estén jugando entre ellas, se van a rempujar y ¿si algo pasa?». «Pues sí, si

³⁵ Los subrayados son míos.

es cierto [le dijo la niña después a su mamá], una amiguita me dijo que la esperara y estuve allí en la pila y ellos fueron que le contaron a mi papá porque ellos me vieron». «Pues eso es lo que ibas a decir y no te iban a pegar pero tú no contestabas nada». Y ya en un ratito ya se contentaba. En un ratito fue: «¡Papito, papito, ya no vuelvo a hacer eso!», y ya se contentaron. (E-mujer +de 40 años, 2012)

En este detallado relato podemos ver varios elementos clave de las formas de regulación de los hijos, que resalto por su importancia: hablar con ellos en vez de regañarlos o pegarles, y el uso de la reprimenda física si es necesario. Es decir, claridad en mostrar autoridad positiva y no autoritarismo. En el caso mencionado lo hace el padre de la niña directamente, pero lo hace también la abuela para ayudar a los padres, y la hija es quien pide la ayuda, dándole una jerarquía positiva a los abuelos. Por otro lado, la idea de «ponerle la atención», es decir, darse el tiempo para llamarle la atención, regañarla por algo que fue incorrecto y hacerle saber por qué no debe hacerlo. Esto se interpreta como una muestra de cariño y de enseñanza por parte del adulto, de estar atento al otro, de demostrar que le importa.

La forma del relato en este testimonio muestra también el respeto de la madre a la decisión del padre de tomar cartas en el asunto y resolver la situación como cree correcto, no sin sentimientos encontrados, preocupación y necesidad de justificar la nalgada. Posiblemente no se trate de algo generalizado, pero es una forma de resolver el asunto, dentro de un esquema social tradicional, con sus particularidades en cuanto a participación familiar y concepción de educación, además de criterios de género y forma de guiar a los hijos.

Lo que observo en los testimonios de los padres es una tendencia al consejo, la plática o el uso de la anécdota de vida, como en el siguiente caso:

No, yo casi no les estoy contando [se refiere contarle historias a sus nietos]. . . nada más les digo: «Miren hijos no hagan eso», o así al otro niño, al otro nietecito le dije porque se enoja mucho, y le dice a su mamá, le rezonga, le rezonga, es bien. . . y yo le dije: «Mira no está bien que hagas así, mira tú tienes a tu mamá y yo soy la mamá de ella, pero es muy triste que. . .». Bueno yo le estuve diciendo la experiencia que yo tuve, que yo tengo, hasta le hice llorar, le dije: «Mira tú estás chiquito, tú estás bien porque tienes a tu mamá y a tu papá, yo nada más tuve a mi papá». Y me estaba oyendo así nada más... « y no hagas así, obedécele a tu mamá, mira yo soy la mamá de ella y yo también te voy a decir, también me tienes que obedecer porque es muy triste de que uno no tenga mamá». Y estuvo así, y empezó a salir lágrimas. «¿Estás oyendo? ¿Sí?, ya no vas a. . . No ya no» [risa]. (E-mujer + de 50 años, 2012)

El consejo, el uso del relato anecdótico y la persuasión son característicos de las formas de comunicación que serán parte de las formas asumidas por niñas y niños y que

construyen prácticas de aprendizaje. La persuasión puede ser una amalgama entre la palabra y la acción estratégica, el ejemplo que logra que los niños se «den cuenta».

En el siguiente caso me sorprendió, seguramente por mis parámetros menos persuasivos, que los padres puedan tomarse el tiempo de diseñar una estrategia para hacer comprender a niñas y niños que las decisiones son una responsabilidad y que tienen consecuencias. Sin embargo, no dejan de acompañarlos y apoyarlos, decidan lo que decidan. En el siguiente relato una abuela cuenta cómo persuadió a su hija cuando estaba chica para que no se cambiara de escuela:

Aquí está cerca el colegio pues iban solitos, a veces yo los encaminaba y ya venían solitos, y esa la que te digo que ya es doctora me decía: «Mamá yo ya no quiero ir aquí al Colegio». ³⁶ Y yo le dije: «¿Por qué hija?». «No sé, yo ya no quiero ir». «Pero dime pues una razón ¿por qué ya no quieres ir?». Y me dijo: «Es que llego bien pronto [risas]. Y yo le dije: «Entonces ¿qué quieres?». Me dijo: «Yo quiero que llegue tarde [risas]. Por eso yo quiero ir a la escuela que está allá lejos quiero ir hasta allá». Y le dije: «Está bien hija, si quieres ir hasta allá está bien, pero mira hija, allá no vas a ocupar mochila, (porque antes no ocupaban, no se acostumbraba que llevaran mochila) allá no vas a ocupar mochilas, no vas a llevar zapatos, no vas a ocupar calcetas, no vas a llevar uniforme». «¿Entonces qué voy a llevar?». «Pues así nada más normal, así como andas». «¿Por qué?». «Porque allá no se usa eso, allá no se usa eso, puro huarache así de plástico, cualquier huarache, y ¿cómo vas a poner calcetas con huarache?». «No mamá entonces no». «No pues tienes que ir» (Yo namás le decía, le engañaba). «Mejor para mí porque ya no voy a pagar de la colegiatura». «Bueno, voy a ir para allá, está bien». Entonces era el primer año que la madre religiosa había conseguido banda de guerra, tambores y una de mis hijas le tocó a ésta. [H1, su hija mayor] yo le había contado a la madre [que ya la otra hija no quería ir] y ella me dijo: «¿Por qué?». Que porque llega bien pronto. Entonces [la madre] le dijo a [H1]: «Tú le vas a entregar el tambor a tu hermana. Ella va a tocar. Tú ya vas a salir de la primaria y tú le entregas». Así hacían como entrega de bandera también así hicieron como entrega de la banda. «Entonces tú le vas a entregar a tu hermana» [H2], y ella dijo: «¡Sí está bien madre!», y la madre dijo: «¡Ándale pues!, a ver qué va decir [H2]». Pues ya era fiesta de clausura y nos fuimos ya, y yo estaba viendo. [H1] le entregó primero eso que no sé cómo se llama. Primero se quitó el tambor, luego eso y se lo puso a [H2]. Ella nada más lo vio así, estaba chiquita. ¡Ah! estaba bien contenta, yo no dije nada [después] le dije «¿ [H2] qué te dieron?». «Ay mamá me dieron el tambor!!!». «Pero tú no vas a tocar». «¿Por qué?». «Porque tu vas a...». «No mamá, yo no voy a ir, (risas) yo voy a seguir en el colegio». «No (...) [H2], tu dijiste que ibas a ir allá y tienes que ir allá». «¿Y el tambor?». «Pues le vamos a entregar a la otra muchachita que va a estar». Y así, y así me acuerdo yo cuando yo tenía a mis hijos. (E-mujer + de 50 años, 2012)

Después me dijo que su hija se había quedado en el colegio. Lo interesante en este relato es la forma de comunicación que establece la mamá con la niña, en la que va siguiendo la lógica de su argumentación infantil, pero le va mostrando aquellas cosas que la niña no puede ver, hasta que la deja decidir y asumir las consecuencias. En

³⁶ El colegio es de paga, de monjas y es una de las escuelas de más tradición de Santa Fe de la Laguna.

ningún momento se enoja o le dice simplemente no. El diálogo que se establece gracias a la disposición de tiempo e intercambios de la madre me parecen la base de un ejercicio reflexivo que es también un elemento muy importante de la oralidad.

Con estos ejemplos de niños he querido hacer notar cómo los niños, cuando comienzan a tener la capacidad de «entender» más a través del discurso, comienzan a ser considerados para el diálogo persuasivo. Mientras son más pequeños, la regulación no está basado en lo verbal, sino en la intervención silenciosa de las madres, y son todavía más permisivas con las acciones de los bebés cuando caminan, justamente porque reconocen que con un bebé todavía no puede haber este diálogo. Para entender al bebé de Santa Fe, ha sido necesario escuchar a los niños más grandes, ellos son portavoces de sus hermanitos y de los bebés que fueron.

5. 2. 3. El aprendizaje mediado por adultos y el acompañado por niñas/niños

Hemos visto que la autonomía y el uso de ciertas formas de comunicación en la crianza son parte también de la socialización y el aprendizaje en la niñez de Santa Fe de la Laguna. Hablamos de un proceso educativo informal en el que, en general, en los padres entrevistados y observados no encontré una sistematización o intencionalidad planeada, muy reflexionada o explícita. Sin embargo, ambos elementos –autonomía y comunicación– sí son herramientas para alcanzar una meta social y ofrecer una guía con respecto al proceso de desarrollo³⁷ de la hija/hijo, que al parecer es vigente y funcional. Están presentes también cuando se trata de enseñar algo de manera más consciente e intencional, aun cuando lo que se enseñe siga estando en el plano de lo informal y dentro de lo que Rogoff et al (2010), llamaron «participación intensa en comunidades», que se refiere «... a la observación aguda y la escucha atenta», por ejemplo, al aprender a hacer ollas, tortillas, pan, a cortar la leña, pintar artesanías, etc., interviene la participación y la observación, esto es importante pues «El aprendizaje de los niños por medio de la observación va más allá de la imitación de lo que ven y escuchan» (Rogoff, 2010, p. 97).

El adulto es mediador de los aprendizajes de niñas y niños principalmente al: a) aportar su experiencia para ser observada por ellos y b) al ejercer autoridad desde la

³⁷ Conceptualizado como la capacidad de ampliar los conocimientos y habilidades en la resolución de problemas de cualquier índole.

verbalización, permitiendo el desarrollo de la escucha atenta de niños y niñas, para la adquisición de saberes.

En el primer punto, los adultos realizan múltiples actividades, sin esperar que niñas y niños participen, simplemente saben que los observan. Los padres están atentos a lo que niñas y niños van necesitando o a lo que son capaces de realizar, antes de decidir si intervienen o no. Niñas y niños están observando lo que los adultos hacen, cuando están seguro de sus habilidades piden participar, entonces el adulto sabe que ya están listo para aprender.

En cuanto al segundo punto –la autoridad verbal–, los padres mantienen frente al hijo una autoridad flexible pero poderosamente implícita, relacionada a la moral familiar y social de la comunidad. Autoridad que se va clarificando y ampliando en las consejas o decires de los adultos en los momentos necesarios.

Participar de lo comunitario, que es la vida adulta cotidiana en la que niños y niñas están presentes, crea formas de aprendizaje, que vuelven más colaborativo al individuo. Con el aprendizaje hegemónico, la participación de la niñez tiende más a la separación por edades y al individualismo:

Las oportunidades de participar en una amplia gama de actividades de los mayores en la comunidad han disminuido drásticamente durante el último siglo para los niños de los Estados Unidos y otras naciones. Estos niños, en cambio, están involucrados cada vez más en actividades especializadas para la niñez –en particular la escuela–, diseñadas para enseñarles destrezas que habrán de emplear en su vida adulta una vez que se les permita involucrarse en las actividades de los adultos. (Rogoff et al., 2010, p. 101)

Cuando aparentemente puede hacerlo, la niña/niño no ha aprendido en realidad muchas de las cosas prácticas que la vida adulta requiere, y comienza un reaprendizaje mucho más difícil, y una distancia entre la vida cognitiva del sujeto y la vida práctica.

Por otra parte, entre niñas/niños, principalmente entre hermanos o primos mayores, y los menores habrá menos experiencia que con los adultos, y más relaciones de negociación. El papel de la hermana/hermano mayor es más de acompañamiento, de menor autoridad y de mayor flexibilidad. Sin embargo, en ambos casos hay una influencia social relevante. Los hermanos mayores pasan igual o más tiempo que los adultos acompañando las actividades de las niñas y niños más pequeños, sobre todo en actividades de socialización. El aprendizaje de los más pequeños se enriquece gracias a estos dos diferentes modelos.

La importancia de la riqueza de estas dos formas de interacción tiene que ver en ambos casos con la *intersubjetividad* y, a la manera en que lo plantea Vygotsky (1982), se trata de un intercambio social que se enriquece con lógicas variadas de pensamiento. En este sentido, coincido con él en que la intersubjetividad es el intercambio en el que los aprendizajes sociales son llevados, en contenido, forma y sentido, de lo social a lo individual: «[...] En la perspectiva de Vygotsky, el individuo utiliza el proceso de toma de decisiones para ampliar la comprensión y sus destrezas. [El desarrollo cognitivo] implica la apropiación o interiorización individual de los procesos sociales que se llevan a cabo en la resolución conjunta de problemas». (Rogoff, 1993, pp. 192-194), desde la experiencia adulta y desde la interpretación creativa de la niña/niño. Esta perspectiva del proceso de aprendizaje es lo que Rogoff (1993) llama, acorde a la teoría sociocultural, base de «la construcción social del significado» o «interiorización».

Por ello, niñas y niños pequeños muy pronto son capaces de desarrollar estrategias diversas para relacionarse con adultos y otras niñas y niños aprendiendo de ellos, integrar esas formas a sus aprendizajes y usarlos, de manera que podemos observar niñas y niños pequeños con gran agilidad verbal, capacidad de observación y atención, así como la auto-regulación del movimiento corporal y la intervención grupal. Son niñas y niños que pueden pasar mucho tiempo sentados observando y escuchando, que pueden participar con seguridad en las actividades de los más grandes.

Espacios, tiempos y formas de socialización de la niñez temprana: juego, lenguaje y aprendizaje

Los principales espacios de socialización de los bebés, tanto de los que no caminan como de los que ya lo hacen, son los hogares familiares y la calle, en los brazos de sus mamás o junto a ellas. En el hogar principalmente existe un intercambio –mediante el juego y el lenguaje– de saberes informales provenientes de la madre/padre, tías/os y las hermanas/os. Estos intercambios ocurren en purhépecha, en la mayoría de los hogares entrevistados y observados, por las mañanas en un ritmo más autónomo, libre y mediado por el adulto y, por las tardes, acompañado por otras niñas o niños.

La exploración autónoma de los bebés que implica la intensa actividad física en cuanto pueden realizarla; el reconocimiento y uso de los espacios familiares, así como el movimiento continuo en brazos, parecen producir –según indican las mamás en sus

testimonios– un agotamiento natural en el que la jornada del bebé termina en franco cansancio y por lo tanto sueño inmediato.

Parece haber, como en cualquier cultura, una etapa de adaptación del bebé como lactante al ritmo del día y de la noche o del hogar. También existen ritmos distintos en las horas para dormir cuando son más grandecitos, pero el bebé o niña/niño pequeño en general, según los testimonios, se duerme sin mayores trámites o arrullos. Dicen las entrevistadas que se duermen «solitos». Ese es un primer ritmo familiar.

En los espacios y ritmos familiares están implícitos algunos de los espacios y ritmos socioculturales relacionados con la participación comunitaria, las fiestas y actividades religiosas de las que la mayoría deben y quieren ser participantes. Se lleva a cabo una fiesta importante por mes aproximadamente, lo que implica para algunas familias un cargo o algún tipo de participación que involucra tiempo y dinero. También existen cargos menores cotidianos que son parte del servicio social comunitario, como el cuidado del hospital, del templo, la limpieza de las calles etc.

Esta participación no es para todos ni durante mucho tiempo. Sin embargo, en algún momento toda la familia se ve involucrada directa o indirectamente en ella. De la misma manera, existe un ritmo cotidiano anual, impuesto por los viajes comerciales que realizan las familias y que son variables, de dos a tres por año o más, según cada una lo decide. Todas estas actividades son parte de lo cultural y lo social de Santa Fe de la Laguna. Estos tiempos y ritmos de la crianza –presencia ausencia de las madres y padres– marcan las diversas actividades en la vida de la niñez, las comunitarias, las escolares, las actividades de educación no formal y la posible participación de las familias en otras actividades, fuera y dentro de la población. Niñas y niños, alrededor de los 5 años comienzan a participan en los bailes y procesiones de manera activa, ya sea a través de la familia o de la escuela. Muchas mujeres asisten con sus bebés a las diferentes actividades, misas, cargos, procesiones, fiestas etc.

Discursos y prácticas de niñas y niños, una primera lectura del mundo

Nos dicen la psicología y la antropología sociocultural, que la niñez no es reflejo exacto de sus padres por genética, pero que sí es el resultado de la combinación entre las características históricas y culturales de sus contextos familiares y comunitarios y los nuevos contactos sociales y globales con los que conforman sus posibilidades de agencia. En las sociedades llamadas tradicionales –en las que la organización social

mantiene una estructura particular a la que se ciñe la dinámica familiar y el ritmo comunitario, como Santa Fe de la Laguna–, estas características históricas y culturales, aunque van modificándose, conservan sus rasgos tradicionales de forma más consciente, como estrategias que son parte de una identidad indígena que les ha permitido sobrevivir. Otras son inconscientes, como estos cuatro rasgos culturales que estamos analizando: la autonomía, las formas de comunicación y regulación persuasiva, el aprendizaje mediado por adultos y acompañado por la niñez, y la construcción de género que mantiene en funcionamiento los roles comunitarios tradicionales.

Niñas y niños construyen sus discursos y prácticas como resultado de una primera lectura de su mundo que incluye los referentes culturales de estos rasgos. Esta lectura la construyen desde que nacen, por ello debemos considerar las implicaciones del hecho de que los bebés leen su mundo. Podemos comprender ésto si entendemos, sobre todo, que la lectura es más que una decodificación de signos lingüísticos. Es también la capacidad de ver más allá de los signos gracias a los referentes culturales con los que hemos construido pensamiento: las ideas y la capacidad imaginativa y las formas de relacionarse con todo ello, y con las personas.

Desde que nacen, niños y niñas usan su medio inmediato, y lo que van aprendiendo en él, como referentes para construir sus percepciones, crear hipótesis sobre lo que pasa y significar aquello que pasa, en su mundo. La crianza tiene a los adultos y niñas/niños mayores como mediadores. A partir de los discursos y las prácticas de la niñez podemos entender, clarificar o ampliar nuestra idea de esta relación y su dinámica. Por ello también le he dado tanta importancia a los niños mayores, porque ellos son mediadores de las percepciones y acciones de los niños más pequeños y son el reflejo de esa niñez temprana de la que acaban de salir.

A través de las entrevistas grupales con un grupo de 9 niñas y niños de entre 7 y 12 años, platicamos de manera informal, sobre algunos temas que me parecían importantes para conocer aspectos de la crianza en Santa Fe de la Laguna y el papel de los niños en ellos. Estas conversaciones me permitieron conocer cómo leen su mundo, cómo tienen percepciones sobre ellos, sus hermanos pequeños, su familia y la comunidad. Los temas tocados por niñas y niños a raíz de mis preguntas tuvieron que ver con:

- Ellas/Ellos: lo que les gusta hacer, y lo que no, en la escuela y en la casa; sus temores; lo que quieren ser de grandes; sus juegos.

- Lo familiar: la relación con sus padres; quiénes forman su familia; la relación con los hermanos; matrimonio; migración; alfarería.
- Rasgos de literacidad: familiaridad con los portadores de textos; percepción sobre los talleres; historias que les cuentan; usos de su lengua materna.

Para este apartado utilizo los diálogos que están relacionados con los dos primeros temas, y trato de aprehender sus principales dinámicas y preocupaciones relacionadas con la crianza que viven, y lo que piensan de ella. Los diálogos se organizaron siempre al final de la sesión de talleres de lectura en el espacio destinado generalmente a las actividades plásticas libres, en las que la metodología de los talleres de lectura³⁸ propone dialogar con niñas y niños sobre temas de su interés y compartir la actividad. Así, niñas, niños y coordinadora nos sentamos en una gran mesa redonda con materiales diversos y, mientras dibujaban, platicábamos.

La conversación era muy fluida en español, pero en momentos en los que se agotaba el tema, o el tema daba pie para una discusión apasionada entre ellos, aparecía el purhé quedándome totalmente fuera de la conversación. Sin embargo, esos momentos me parecieron muy interesantes para observar las formas de comunicación entre niñas/niños, en ambas lenguas.

Ellas/ellos

En cuanto a ellas/ellos, me llamaron la atención dos aspectos: lo que quieren ser de grandes y lo que les gusta hacer o jugar, que está relacionado con cuidar a sus hermanos menores. Es decir, el papel de los hermanos como parte no sólo de la dinámica familiar de la crianza, sino como parte de las actividades de juego y convivencia.

Lo que quieren ser de grandes, es un primer tema que retomo con ellos. Las niñas y niños hablan de profesiones socialmente prestigiadas tanto en el medio rural como urbano, pero agregan a su elección un sentido social –por ejemplo querer ser doctor para curar a otros– o agregan valores sociales necesarios o bien vistos en su comunidad: ser policía y cuidar que no peleen o tomen alcohol. La mayoría quisieran ser médicos:

Gialuanna: ¿Qué les gustaría ser de grandes?

Luis: Aprender, estudiar y hacerme grande para salir doctor.

Sandra: Yo también.

G.: ¿Tú también quieres ser doctor?

³⁸ Cfr. Apartado 5. 3 del capítulo 5.

Laura: Yo quiero ser enfermera.
 Ana: Yo, yo, la policía.
 Martha: Yo doctora.
 G.: ¡Uy!, puros doctores vamos a tener aquí y ¿por qué les gustaría ser doctor?
 Luis: A que muchas personas que están enfermos y nosotros los recuperamos.
 M.: Y a los bebés para no enfermarse. . . en incubadora.
 S.: Y este nos va a arrestar [dice de Ana que manifestó querer ser policía].
 G.: No, porque nos vamos a portar bien ¿verdad Ana?
 Luis: Y no pelear.
 S.: No tomar drogas.
 G.: No tomar drogas, es cierto, ¿no tomar mucho alcohol?
 Luis, en tono irónico: Si, no nos vamos a emborrachar
 Comienzan a hablar purhépecha entre ellos. (E-grupal, 25/01/2012)

El discurso adulto –que analizaremos posteriormente en el apartado de literacidad–, con respecto a la importancia de estudiar, está vinculado a carreras que permitan tener un trabajo mejor remunerado y de mayor estatus social. Se reconocen las limitaciones económicas de ser alfarero. Niños y niñas tienen una idea semejante. Aunque la mayoría va aprendiendo como parte de la vida cotidiana a ser alfarero, ninguno dijo claramente por qué no piensan en ser alfareros cuando sean grandes, como sus padres. Si los padres, como en el caso de Ana, ya no se dedican a la alfarería, los hijos justifican con mayor facilidad dedicarse ellos a otra cosa:

Gialuanna: El otro día me dijeron qué les gustaría ser de grandes, pero ninguno dijo que quería ser alfarero como sus papás ¿por qué?
 Marco: yo quisiera ser pescador
 G.: Tú pescador, como tu papá.
 Beto: y yo trabajador.
 Luis: y yo doctor.
 Ana: y yo policía.
 Reyna: y yo quiero ser artista.
 G.: Pero... ¿nadie quiere ser alfarero?
 [No identifique la voz] ¿Qué es eso?
 G.: El que hace ollas, ¿quienes hacen ollas? [Todos hablan y gritan al mismo tiempo] «Mis papás, mis papás».
 Marco: Pues todos trabajan.
 Ana: Mi mamá es licenciada y mi papá es trabajador de la tienda
 G.: Ah! no hacen ollas.
 A.: No.
 Laura: Mi papá y mi mamá sí hacen ollas pero ahora no están haciendo.
 G.: Pero a ti ¿no te gustaría aprender hacer eso?
 L.: A mí sí. Siempre quiero aprender
 G.: Y a ti ,Reyna, ¿Te gustaría?¿Tu mamá hace ollas?.
 Reyna: Si.
 G.: Y ¿sabes hacer tu?
 R.: No.
 G.: Y ¿te gustaría aprender? [Todos platican en purhé de nuevo] ¡A ver, shhh!!
 R.: Yo ayudo a mi abuelita.
 G.: Pero Reyna no me ha contestado. ¿Te gustaría hacer ollas también?

R.: No.
 G.: ¿Por qué? [Comentarios en purhé entre ellos]. A ver, pero si es bonito hacer ollas o ¿no?
 Todos: ¡Siii!
 G.: A mí si me gustaría saber hacer ollas, debe ser muy bonito.
 Ana: No, yo no quiero hacer ollas.
 G.: ¿Por qué no quieres hacer ollas?
 A.: No sé. Porque no me gusta.
 G.: ¿Por qué?
 Laura: A mí si me gusta.
 Ana: Porque me ensucio los dedos.
 G.: ¡Ah!, te ensucias las manos.
 Laura: A mí si me gusta aunque me ensucie los dedos.
 Reyna: Mi papá es artista, bueno...
 G.: Pues sí, porque los que hacen alfarería también son artistas. (E-grupales, 30/01/12 y 21/02/12)

La palabra alfarero les es ajena. Normalmente todos dicen simplemente: «hacer ollas». La mayoría aprende la alfarería porque ayudan a sus abuelos o padres y tienen la idea, expresada también por los padres, de que está bien que aprendan, pero no que se dediquen a eso cuando sean grandes. La idea en general es que puedan seguir estudiando. La alfarería en todo caso es una ayuda económica por si dejan la escuela o no les va bien en el trabajo. Gracias a la alfarería los niños tienen habilidad para dibujar y pintar, y gusto por realizar actividades plásticas en los talleres.

Lo familiar

Los niños hablan de los trabajos de sus padres, de por qué los consideran *buenos* padres, de las actividades que realizan en casa y de quienes son su familia. De los hermanos y la relación con ellos, sobre todo con los más pequeños, resalta el rol de género que permanece tradicional pero comienza a cuestionarse.

Los hermanos

Les pregunto a las niñas/niños qué les gusta hacer y qué no:

Ana: A mí nada. Cuidar la hermanita.
 Laura: A mí me gusta, dibujar.
 G.: ¿Y lo que no te gusta nada, nada?
 Laura: Mmm. Estar aburrida.
 G.: Estar aburrida, y ¿te aburres mucho o poquito?
 Laura: Mucho.
 G.: ¿Por qué? ¿No hay muchas cosas que hacer?
 Laura: No.
 G.: A ver, a ti Ana, ¿qué te gusta hacer en tu casa?
 Ana: Cuidar a mi hermanita.
 G.: Cuidar a tu hermanita, y ¿qué haces cuando la cuidas?
 Ana: Jugar con ella.
 G.: Y, ¿a qué juegan?

Ana: A la muñeca. A los bebés. Mmm, en la casita, jugar en los juegos, y ya.
G.: Y ¿qué es lo que no te gusta hacer en tu casa?
Ana: Me gusta jugar y hacer la tarea.
G.: Pero ¿lo que no te gusta?
Ana: Estar aburrida.
G.: Y ¿te aburres mucho o poco?].
Ana: Me aburro mucho.
G.: A ver... [Reyna] ¿Qué es lo que más te gusta hacer en tu casa?.
Reyna: Lavar los trastes.
G.: ¿Te gusta? ¡Muy bien! ¿Y lo que no te gusta nada?
Reyna: Jugar.
G.: ¿¡Jugar NO te gusta?!!!!, al revés ¿no? ¿Por qué no te gusta jugar?
Reyna: No sé. [Se desata discusión en purhé].
G.: Escuchamos, escuchamos, y respetamos las opiniones de los demás. A ver, ¿quién sigue?
[Marco es un muchacho de 15 años que ha venido un día y se ha quedado contento de participar. Le pregunto]
G.:¿Qué es lo que te gusta hacer en tu casa?
Marco: Cuidar a mi hermanito, lavar los trastes, y lavar la ropa.
G.:¿Y lo que no te gusta nada?
Marco: No sé. Dibujar.
Luis: A mi me gusta todo. Sí. Ayudar a mi papá a cuidar a mi hermanita, y lavar los trastes.
Beto: [hermano de Luis] - A Luis no le gusta ir a comprar nada.
Se desata alboroto y discusión
G.:... escuchamos. A ver Beto, lo que más, más te gusta.
Beto: Es cuidar a mi hermanita.
G.: ¿Y qué haces cuando la cuidas?
Beto: Jugar con ella.
G.: ¿A qué juegan? [Beto contesta pero no se entiende en la grabación].
Marco: A policías y ladrones.
G.: ¡Ah! ¿Y qué hacen? ¿Se esconden?
Ana: Y a jugar a los fantasmas.
G.: A los fantasmas, suena divertido. ¿Tienes hermanitos Reyna?
Reyna es muy callada y todos le quitan la palabra.
Reyna: Si.
G.: Y ¿los cuidas o no?
Reyna: No.
Ana: Es que ya tiene seis.
G.: ¡Ah! ¿Es que ya está grandecito? y ¿cuando estaba más chiquito no te tocó cuidarlo?
¿Quién lo cuidaba?_
Ana: Mi mamá.
Marco: Al principio sí me gustaba, pero ya me cansé de cuidarlo. (E-grupal, 30/01/12)

Tres de los niños de este diálogo asistieron a los talleres «para grandes» con sus hermanitos, una de ellas con la sobrina de año y medio a la que cuida regularmente. El más grande con sus dos hermanitos, aunque después decidieron ya no asistir, y otra con su hermanita durante todos los talleres donde yo asistí. En esas sesiones en las que asistían los hermanitos, los grandes les leían a los pequeños, les ayudaban durante las actividades plásticas y los cargaban si era necesario. Los integraban a las actividades del

taller y, al parecer, los llevaban por gusto, no por obligación. Niñas y niños tienen, en general, una tendencia a cuidar de los más chicos, pero también es normal que los adultos lo permitan. Ambos, chicos y grandes, se entretienen mientras están juntos y realizan juegos y actividades entre todos.

Lucía Mantilla (1991) señala la diferencia entre una concepción psicológica y antropológica del juego. En esta última resalta la mirada sociohistórica en la que se muestran los procesos de socialización como una «práctica cultural *cargada* de significación social» (Mantilla, 1991, p. 4). Esta visión permite distinguir las concepciones organizadas por edades y estructuradas «como juegos», desde los parámetros adultos de la visión hegemónica, de una más espontánea organización del juego y del jugar en relación a las circunstancias contextuales y a las relaciones que se establecen entre los niños y niñas, los mayores y los chicos, y los elementos simbólicos de la cultura.

Los miembros de la familia

Niñas y niños hablaron de quienes conforman su familia. Todos implícitamente mencionan como familia a las personas que viven con ellos en la misma casa. Todos hablan de papá y mamá, la mayoría de abuela y abuelo, algunos sólo abuela y algunos tíos y tías, con y sin hijos. Les pregunté qué aprenden de sus papás con la intención de saber su percepción sobre el rol de padres y la forma en que ese vínculo es llevado a la práctica, utilicé el genérico «padres» y no «madres y padres». Después pregunté sobre las madres.

Gialuanna.: Ahora cuéntenme ¿qué cosas aprenden de sus papás? [La coordinadora repite en Purhé lo que dije y se apresuran a contestar].

Beto: A trabajar.

G.: A trabajar. Muy bien.

N?³⁹ A leer. A saber inglés.

G.: ¿Inglés también?

Marco: A hacer las ollas.

Laura: Hacernos trabajar.

Discuten y dialogan en purhé. Prueban una pluma en una hoja. La coordinadora les da un discurso en el que habla rápido y segura, y los niños se van callando para escucharla. Luego intervengo con una pregunta para las niñas pues casi no han hablado, seguramente porque al preguntar lo hice sobre «padres».

G.: las niñas ¿qué más aprenden de sus papás?

N?: A jugar con barbies (risas).

G.: ¿A poco tu papá juega con barbies?.

³⁹ N?, lo utilizo cuando no reconozco en la grabación la voz del niño o de la niña.

[Ellas exclaman]
 Niñas: ¡No!!!!;Las niñas!
 G.: ¿Y de las mamás?
 [Ahora las niñas si responden].
 N?: A hacer la comida.
 G.: Reyna, ¿qué más aprendes de tu mamá?
 Reyna: Leer y escribir.
 G.: ¿Ella te enseña?
 Reyna: Si. A preparar la comida y hacer las tortillas. (E-grupal, 09/02/12)

Pregunté primero por «padres», pero me di cuenta de que había pensado en «madres y padres». Las respuestas de las niñas me hicieron ver que no hablaban de los padres (varones) porque –como los testimonios de madres y padres dejaron ver también– los padres (varones) se encargan principalmente de enseñar a los niños las cosas propias de los varones, y las madres a las niñas. Ésto no quiere decir que como en el caso de Marco y de otros niños, los varones no realicen actividades como lavar ropa o trastes, que antes eran propias únicamente de las mujeres. Este aspecto del aprendizaje por géneros es un rasgo tradicional que perdura aunque se va modificando.

Con respecto a sus mamás y papás, me interesaba saber también si los consideraban «buenos» padres (Un planteamiento muy simple desde mi punto de vista, pero no para niñas y niños, lo que me permitiría acercarme a las ideas de los niños sobre ser buenos padres y a través de qué). Mi experiencia me indicaba que difícilmente dirían que no, a menos que hubiera mucha intimidad en la sesión (y se diera el caso de que ellos pensaran negativamente de sus padres). Pero me interesaba, sobre todo, el por qué los consideraran «buenos» padres, para poder darme una idea del vínculo que han desarrollado con ellos y a través de qué elementos lo hacen:

Gialuanna: ¿Ustedes creen que sus mamás y papás son buenos padres?
 Siii, —responden todos.
 [Para mi sorpresa Ana es la única que dice que no]
 G.: ¿Por qué? ¿Qué hacen?
 N?⁴⁰: ¡Trabajar!.
 N?: Me abraza.
 N?: Me compra juguetes.
 N?: Y a mí también un pistola.
 N?: A veces vamos a comer unas tortas.
 G.: ¡Qué rico! En Pátzcuaro hay unas muy buenas.
 N?: Unas quesadillas.
 N?: Yo voy a Quiroga.
 G.: Ana, ¿por qué crees que tus papás no son buenos papás? a Ana le da pena y no quiere decir nada.

⁴⁰ Cada N? es un niño o niña diferente, pero no pude identificar las voces en la grabación.

Juan- A mí también me regañan!!! [Le dice un compañero intuyendo el por qué]
G.:¿Cuándo haces qué cosa?
Ana se anima a hablar.
Ana: Esta Sandra [su hermanita] me pega y ella llora.
G.:¡Ah! Y te regañan a ti.
Ana: Si, me pegan y ésta dice que yo le pego.
G.: No, no digas eso. Le digo a Sandra.
Sandra: dice algo en purhé [ella tiene 3 años].
G.: No, porque regañan a tu hermana. Pero Ana ¿todo hacen mal tus papás o sólo eso?
[Ana no quiere decir nada].
G.: ¡Anda! Le insisto.
Luis: Nuestros papás nos regañan también [le dice como consolándola]. (E-grupal, 09/02/12)

El objetivo original de este espacio del taller, como mencioné anteriormente, es que los niños platiquen sus asuntos personales de todo tipo, sus compañeros escuchan y opinan, generalmente hay una solidaridad implícita que la coordinadora utiliza para reflexionar sobre las situaciones que se ponen en la mesa o aprovecha las que los niños hacen.

En esta entrevista, niños y niños vinculan la buena parentalidad al trabajo, al cariño, a las compras y a la comida, además del regaño sin golpes. Todas estas «experiencias formativas» (Achilli, 1996), prácticas y relaciones habituales que son parte del cotidiano infantil, conforman y condicionan la manera de apropiarse de otros muchos aprendizajes y de participar en ellos. Conllevan reflexiones que dan pie a nuevas transformaciones en su vida, y se van conformando con, y a pesar de, los criterios de los adultos para decidir.

He dedicado este capítulo a analizar desde una visión decolonial las prácticas de crianza de Santa Fe de la Laguna, resaltando aquellas características que permitirán entender al lector los parámetros culturales a partir de los cuáles las familias entrevistadas perciben y practican su relación con las prácticas educativas formales y no formales, para entender a partir de qué parámetros establecen relación con la educación formal (la escuela) y su literacidad hegemónica, y cómo esta relación es su principal referente para relacionarse con la educación no formal (la de los talleres de lectura) a pesar de sus diferentes fines.

Estas formas culturales que caracterizan la crianza: la estructura social y comunitaria que construye género y caracteriza los roles familiares, la autonomía, el uso del discurso persuasivo, la participación del adulto y de las/os hermana/os mayores, así como, son de una u otra forma invisibilizadas en las prácticas educativas hegemónicas y, en ocasiones, son juzgadas como prácticas producto de la ignorancia, el atraso social

o como características simplemente negativas por el hecho de provenir de una racionalidad distinta y de una población subalternizada (ser indígenas y/o pobres). Sin embargo, a pesar de ser elementos creados como *ausentes*, están estrechamente vinculados a la construcción de una literacidad comunitaria, tema que veremos extensamente más adelante.

Al conocer las características de la crianza y las percepciones de las familias purhépechas sobre los talleres, podremos entender cómo se construye la literacidad comunitaria. A partir de los vínculos entre ambas literacidades, comunitaria y hegemónica, podremos pensar en los puntos a partir de los cuales pueden dialogar.

En el siguiente capítulo doy un panorama del papel de las organizaciones civiles en la educación no formal en comunidades indígenas para mostrar el contexto histórico en el que se funda y desarrolla la organización comunitaria Niños de Santa Fe A.C., sede de los talleres de lectura, muestro la relación que establece con otras organizaciones de la sociedad civil profundizando en la relación establecida con Bunko Papalote A.C. debido a la metodología de talleres de lectura de literatura infantil y la modalidad con bebés. Describo la sede de la organización y la dinámica de los talleres de lectura.

6. Una propuesta de promoción de la lectura para la niñez indígena

Al llevar a cabo una propuesta de lectura en cualquier contexto, pero sobre todo en un contexto totalmente distinto al que originalmente ha sido implementada, resulta obvio que se requiera tiempo y trabajo para que muestre resultados alentadores, cercanos a las expectativas. Como veremos en este capítulo, muchas de las dificultades y limitantes no están relacionadas únicamente con el adecuado seguimiento de una metodología, con llevar a cabo los pasos del proceso o del modelo educativo en un tiempo determinado. Los resultados podrían ser *exitosos*, en ese sentido, pero igualmente tendríamos que preguntarnos para quién está siendo exitoso y para qué.

Las dificultades en la implementación de la propuesta de promoción de la lectura de Niños de Santa Fe A.C., como veremos, nos han dado la oportunidad de ver más a fondo, de manera más compleja e integral una situación que, aparentemente, tenía que ver solamente con *leerle cuentos a las niñas/niños*.

6.1 Organizaciones de la sociedad civil, educación no formal y prácticas de lectura

Un primer elemento a tomar en cuenta es el papel y el sentido que las organizaciones de la sociedad civil tienen con respecto a la educación no formal. Este sentido se ha modificado según el momento histórico; es importante saber cómo y hacia dónde se ha modificado, para comprender las diversas formas de participación e intención que estos grupos organizados han tenido en nuestro país, en general, y en las comunidades indígenas, en particular. Esta variación está relacionada con el papel que ha jugado el Estado en los diferentes modelos económicos; la consciencia política que los diferentes eventos históricos han provocado, y la forma y el fondo en que fueron constituidas estas organizaciones. De la historicidad de las organizaciones civiles es necesario reconocer por lo menos dos divisiones principales: una que analiza a las organizaciones civiles por la forma (quiénes, cuáles, con qué fin) y otra que analiza teóricamente el fondo de sus propuestas y su impacto social.

En el marco de las organizaciones no lucrativas están aquellas dedicadas a la educación en sus diversas modalidades. Se trata de organizaciones que quedan fuera de la norma institucional, es decir, de la formalidad de las estructuras educativas gubernamentales y la consiguiente certificación. A estas organizaciones las he llamado

«Organizaciones de Educación no Formal». Utilizo el término a la manera en que lo propone Sarramona, Vázquez y Colom (1998):

Educación informal tiene aquí el sentido de un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente.

Educación formal es, naturalmente, el «sistema educativo» altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad.

Educación no formal (...) es toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje, a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños. (Sarramona, Vázquez y Colom, 1998, p. 12)

La mayor parte de las organizaciones no gubernamentales en comunidades indígenas, no formalizan los aprendizajes por medio de un plan de trabajo estrictamente estructurado o una certificación. Son casi siempre esfuerzos dirigidos a subsanar rezagos educativos o a concientizar sobre formas productivas que mejoren la calidad de vida de la población. Los antecedentes son, sin duda, la educación popular de los setentas del siglo XX, que fue el motor de muchas organizaciones de la sociedad civil en Latinoamérica dirigidas a la educación y la alfabetización, en general, y a la población indígena adulta, en particular, reivindicando el derecho de todos a la educación. Los principios y métodos freirianos, han sido usados tanto por organizaciones gubernamentales como no gubernamentales en la educación de adultos. En las organizaciones no gubernamentales permanece en mayor medida la defensa del principio de *concientización*, para contrarrestar la manipulación, la violación de identidades e impulsar el cambio estructural para un mundo más justo.

En la región indígena michoacana existe un antecedente que responde a la fuerte mezcla de ambas tendencias –estatal y no gubernamental– que comienza con el impacto *vasconcelista* de las misiones culturales y su idea más *civilizatoria*; continuando con la etapa cardenista de las mismas, más reivindicadora y laica. Posteriormente, con la campaña de alfabetización nacional impulsada por Torres Bodet en los cuarentas y la creación del CREFAL⁴¹ en los cincuentas, se establece en la región michoacana una tercera versión de las misiones culturales y con ello una serie de esfuerzos de aquello

⁴¹ CREFAL, es el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Organismo internacional creado en 1950 por la UNESCO, el Gobierno de México y la Organización de Estados Americanos (OEA) para más información cfr. <http://www.crefal.edu.mx>

que la UNESCO llama *educación fundamental*, que abarca las áreas económica (capacitación técnica diversa y créditos); los conocimientos básicos (lectura y escritura, matemáticas); educación para la salud, el hogar y el rescate de tradiciones o folklor. Esta modalidad mixta de lo no escolar, representada por instituciones con vínculos estatales, pero no gubernamentales, tiene fuerte influencia en la región, creando una cultura de la educación rural. Por ello, en los setentas la influencia de la educación popular, fue mucho más en el rubro de metodologías que en el de las ideas políticas. Se adoptan ciertas metodologías participativas para el tema de la alfabetización y la formación de formadores, pero fundamentalmente se continúa «civilizando» a los indígenas y transformando a una gran parte de ellos en profesores de diferentes niveles educativos que reproducen, con mayor o menor cuestionamiento, los propósitos y logros de la educación rural e indígena hegemónica, en las nuevas generaciones.

¿Cómo la sociedad civil organizada ha transformado la vida democrática? Es decir, la participación activa en la vida política y social del país en general, y de las entidades en particular, es un poco incierto. Expertos como Dagnino, Olvera y Panfichi dicen:

Un sorprendente y extraño consenso que abarca a los partidos, los gobiernos, las agencias multilaterales de desarrollo y a los propios actores civiles indica que una visión hegemónica que valora altamente los aportes de la sociedad civil a la democracia. Sin embargo, detrás de la aparente unidad de conceptos y propósitos se oculta una diversidad de proyectos y una idea pobre y reduccionista de la sociedad civil. Ésta se limita cada vez más a un amorfo «tercer sector» en el que caben todo tipo de asociaciones civiles, entendidas como entidades privadas para la acción pública (acotada a «servicios a terceros»), por lo que el perfil crítico que la idea de sociedad civil contenía a mediados de los 90 se ha perdido. (Dagnino, Olvera y Panfichi, 2006, p. 20)

Para los noventas, la sociedad civil organizada se vuelve un cooperador de aquello que en su momento el sector crítico y democrático atacó. La tendencia es la despolitización de las acciones. La nueva cara de la sociedad civil es usada por el Estado neoliberal por su supuesta *neutralidad*. Llamada el *tercer sector*, Olvera (2001,2006), Dagnino (2006), Isunza (2006) entre otros, analizan junto con la conformación de ciudadanía y democracia, las diversas etapas históricas de la organización de la sociedad civil, cuestionan el papel aparentemente neutral y la manera en que han quitado responsabilidad al Estado, y con ello negado su origen político y los conflictos de la estructura social. No es cierto entonces que la sociedad civil organizada tenga un fin común y pueda hablarse de ella como una comunidad o conjunto homogéneo.

Mi interés al considerar estos aspectos es señalar que las diversas prácticas de muchas de las organizaciones de la sociedad civil adquieren el mismo dejo de neutralidad que manifiesta la organización de donde procede. Ello conlleva la incapacidad para reflexionar sobre el impacto político que generan, alimentando la reproducción de formas y significados creados para que nada cambie. La ayuda y la colaboración a las poblaciones necesitadas no es catalogada aquí como negativa. El punto es que políticamente se requiere de romper el círculo de ingenuidad-ignorancia-conveniencia de todos los involucrados para aportar realmente a un cambio estructural que esté dirigido a quienes lo necesitan.

6. 2. Niños de Santa Fe A.C. Historia e intenciones

Niños de Santa Fe A.C., fue fundada y sustentada moralmente⁴² por 25 familias purhépechas. Su representación está a cargo de tres señoras: María Juana Lucas Medina (Doña Lulú), como directora; Isabel Bermúdez Fabián (Doña Isabel), como secretaria; Margarita Barajas Fermín (Doña Margarita), como tesorera, todas fundadoras. Hace 19 años Niños de Santa Fe A.C. se afilió a la Fundación ChildFund-México,⁴³ la cual afilia a organizaciones de la sociedad civil no lucrativas, para beneficiarse de financiamientos en becas y programas educativos. A partir de esta afiliación, toman una forma de organización que consta de: una gerente, Angélica Rincón Gallardo; una secretaria, Ana María Treviño Ornelas (Anita); una coordinadora de programas, Verónica Pérez Morales; promotoras y/o facilitadoras: Carmen Alcantar, Isidra López Lucas, María Guadalupe Luciano Pérez, Celina Barajas Arredondo, María Ofelia Antonio Zirangua, Gabriela Alejandre Santana, Sara Pérez Mejía y Jenitzerani Luciano Rodríguez.⁴⁴

La organización comunitaria tiene su sede en un edificio propio localizado en el Barrio de San Juan II, al fondo de la mitad oeste del poblado, construido en 2005 gracias a la aportación de donadores internacionales, sobre un terreno cedido por las autoridades comunales.

⁴² La figura legal de las asociaciones es la de persona moral, este término se utiliza para designar un colectivo que avala a una organización, teniendo por garantía la trayectoria social o profesional de quienes lo constituyen.

⁴³ Para más información cfr. <http://www.childfundmexico.org.mx>

⁴⁴ A lo largo de mi estancia surgieron facilitadoras que conocí, como Sofía Vianney Hernández Gutiérrez, Sara, Carmen. Personas que fueron sumamente generosas con la información y su trato. Hubo otras que no llegué a conocer tanto, por las circunstancias, y de quienes lamento no tener los nombres.

El edificio tiene dos pisos, una arquitectura moderna de ladrillo, cemento y metal, con una forma triangular en la que el frente es uno de sus lados. Éste deja a la vista los salones, los balcones que los protegen y el patio central. Se encuentra enrejado, pero visible, a diferencia del espacio posterior, en el que únicamente se pueden ver las pequeñas ventanas de cada salón. Detrás de la construcción, y por fuera de la misma, hay un patio con columpios, resbaladilla y *volantín* para las niñas y niños que se encuentran tanto dentro como fuera de la organización. (Ver fotografía 23)

En el primer piso hay servicio de baños, uno de los cuales tiene regadera. En ese espacio está un calentador para agua que funciona con gas. En total son diez los salones o espacios de trabajo, que se han dispuesto de la siguiente manera: en la planta baja, al lado del baño, del lado derecho del edificio está el salón del programa *Intel* que alberga 9 computadoras de escritorio donadas para esta actividad; junto a él está un salón más pequeño, que se ha acondicionado como consultorio por la dentista de la organización. Del lado izquierdo, un cuarto pequeño de servicio en el que se guardan los artículos de limpieza; una oficina pequeña, que comparte la gerente de la organización con la psicóloga; otra oficina que comparte la secretaria y coordinadora del programa *padrinos*⁴⁵, con la coordinadora de todos los programas. Además, en este espacio se encuentra el archivo vivo de la organización.

En el espacio contiguo está el área de trabajo del programa *padrinos*, el cual está dispuesto con un tapete de alfombra, cojines y pequeñas canastas con colores y plumones para recibir a niñas y niños que asisten a escribirles cartas a sus *padrinos*. También se halla un escritorio para la facilitadora de este programa y, junto a él, un librero en el que se encuentra el aparato de sonido del altavoz.

En el segundo piso del edificio, visto de frente, del lado derecho hay dos salones: el salón de PEO (Programa de Estimulación Oportuna), en el que, además del material necesario para trabajar con niñas y niños como colchonetas, juguetes, espejos y bloques, se encuentra una pequeña cocina integral y un refrigerador. Contiguo está el salón de educación especial con mesitas, sillas, libreros con cuentos y materiales diversos para el trabajo con niñas y niños. En el lado izquierdo de este segundo piso se encuentra un

⁴⁵ Los padrinos son donadores, normalmente extranjeros, que adoptan simbólicamente a uno de los niños afiliados y le envían un monto económico a manera de beca, como ayuda, además de comunicarse periódicamente con él por medio de cartas. El monto no se da a los niños en dinero sino que la organización se encarga de, junto con la mamá del niño, comprarle algún artículo necesario: zapatos, ropa, o artículos escolares.

salón pequeño que sirve de bodega y, en él, el archivo muerto de la organización, vestuario, juegos de mesa y materiales de papelería. El salón adyacente está dividido en dos por un biombo de madera pintado con un paisaje de Janitzio. En un lado se encuentra el salón de jóvenes con un estante de materiales de papelería, una televisión y guitarras en sus estuches colgadas del techo. Al centro hay una mesa redonda de madera barnizada. Del otro lado del biombo encontramos el espacio de lectura, dos tapetes de alfombra, un librero especial con los libros de literatura infantil para los más grandecitos, una mesita a lado y sobre ella las canastas con los libros para bebés. Complementa el conjunto un librero grande en el que está el material para realizar actividades plásticas con niñas y niños, algunos muñecos de peluche y los cojines, todo esto para el taller de lectura.



Fotografía 20. Vista frontal de la organización comunitaria Niños de Santa Fe A.C.



Foto 21. Librero Bunko y espacio de taller



Foto 22. El biombo que divide el salón del taller



Foto 23. Vista posterior del edificio sede de Niños de Santa Fe A.C.

La historia de la organización comunitaria vista por sus fundadores

Las organizaciones de la sociedad civil en las comunidades indígenas no son necesariamente proyectos externos que se imponen, son como en el caso de Niños de Santa Fe A.C. proyectos de los mismos habitantes.

El profesor Galdino Luciano Gómez, uno de los fundadores de Niños de Santa Fe A.C., comenta antes de reseñar la historia de la organización comunitaria: «La historia es bueno conocerla, para que se valore, pero a veces a los demás no les importa. Quieren dinero y no valoran» (Ob-fundador de la asociación civil Niños de Santa Fe, 2012). Se refiere a que, después de 19 años muchos, de los que son parte del Comité actual o de la organización no conocen su historia.

Galdino Luciano es profesor de primaria con más de 30 años de servicio, hace 19 años era parte de un grupo de profesionistas de Santa Fe de la Laguna. Este grupo estaba conformado por personas que participaban en diferentes proyectos: políticos, religiosos y culturales de ese momento (finales de los ochentas). Se unieron y organizaron para llevar a cabo un proyecto educativo para niñas y niños de su comunidad. En ese grupo participaba también el cura del pueblo y los esposos de las fundadoras. El esposo de Doña Margarita formaba parte de una organización no gubernamental llamada «la ORCA» (Organización Ribereña Contra la Contaminación del Lago de Pátzcuaro), quien les dio un formato para hacer contacto con ChildFund-México. Cuenta Galdino Luciano que no fue un proceso sencillo conformarla como A.C. Que hubo muchas negociaciones entre los participantes, «mucho lío administrativo y personal. No se trataba de mandar, de tener un puesto, había broncas hasta entre compadres». En 1995 lograron legalizarla.

Dice Galdino Luciano que el objetivo como Asociación Civil era reorientar las cosas, asumir responsabilidades, solucionar problemas, incorporar la filosofía de los pueblos indígenas en la que hay respeto a la jerarquía. «Debe haber jerarquías para que funcione». Sin embargo, las jerarquías no excluyen, dice, un trabajo colaborativo, la planeación estratégica, y mantener la figura del fundador (de hecho él y su esposa, como las otras señoras del comité permanecen como parte del mismo por ser fundadores). Es importante la figura del fundador, comenta, porque no quieren que la organización «termine así sin que se valore, porque no se sabe la historia».

Cuando Galdino Luciano fue parte del comité —años después de legalizarla— consiguió el terreno y se acordó pagarlo con contribuciones para fiestas del pueblo.⁴⁶ Conseguir el terreno adecuado fue también un problema. Les ofrecieron varios en asamblea de barrio, pero los terrenos que les ofrecían no eran seguros, se dudaba si más adelante sus dueños se los pedirían, o los hijos de los dueños, o era poco claro el trato y ellos no querían líos futuros con la comunidad, por eso es que hasta 2005 lo obtuvieron.

Como parte de la comunidad les quedaba claro que la organización debía estar a cargo de personas de Santa Fe: «Nosotros no queríamos tanta injerencia de profesionistas,⁴⁷ porque después hay más corrupción y mala administración. Pero en el Comité Nacional [de Child Fund-México] dicen que se necesitan profesionales». La gerente actual de la organización cuenta que los fundadores inicialmente:

Tenían la idea de apoyar a las familias más pobres de la comunidad dándoles despensas, uniformes, apoyos escolares, zapatos, apoyo. Prácticamente era apoyo económico pero después se encuentran con ChildFund y empiezan a trabajar con programas, el primero fue el PEO [programa de Estimulación Oportuna], que se llamaba PEI [Programa de Estimulación Infantil] en ese entonces. Entonces poco a poco fue cambiando la norma y la política de llevar la organización porque empezaron a depender básicamente al 100% de ChildFund, entonces tuvieron que acatar las normas, las reglas, las políticas que ellos llevaban, que eran ir quitando poco a poco esos apoyos que se les daba a las personas a programas [para implementar programas], que es a lo que actualmente tenemos, programas de educación y de salud. (E-gerente de la organización, 2012)

ChildFund-México intenta ahora, en vez de trabajar con una visión asistencial, hacerlo con una visión educativa. Invitan y asesoran a las organizaciones para aprender a

⁴⁶ Los terrenos en Santa Fe son comunitarios, se pueden vender entre los comuneros únicamente, siempre que exista un acuerdo del dueño del terreno y las autoridades, sobre todo en el caso de un uso diferentes del terreno, es decir no para casa habitación. Por ello también una vez cedido el terreno, de todas maneras tuvieron problemas con los vecinos por la incertidumbre de lo que se iba a construir en él.

⁴⁷ Es decir de personas de fuera (psicólogas, pedagogas etc.) pagadas por el Comité Nacional de ChildFund.

generar sus propios recursos. Para lograrlo, los apoyan con talleres de capacitación en gestión y cursos sobre los diferentes programas educativos. Cada año un coordinador nacional los visita para saber cómo están funcionando, qué necesidades tienen y acordar nuevos pasos. Malena Calvillo, coordinadora de programas de ChildFund-México, dice:

Las organizaciones afiliadas a ChildFund, lo hacen por su propia voluntad, son organizaciones que ya existían y que se acercan a ChildFund para pedirles asesoría o para pertenecer al programa de becas, principalmente, para poder recibir apoyo de padrinos. Los padrinos son personas que donan mensualmente una cantidad para ayudar a una niña/o, son personas voluntarias de cualquier país. El padrino recibe periódicamente fotos, cartas e informes sobre su ahijado. Y pueden realizar una visita a la comunidad para conocerlo e invitarlo junto con su familia a viajar con él. (E-coordinadora nacional de programas, 2010)

Niños de Santa Fe A.C., tiene como objeto social: «la promoción de la participación organizada de la población en las acciones que mejoren sus propias condiciones de subsistencia en beneficio de los niños de la comunidad. » (Diario de la federación, 2012, s/p). La idea de quienes participan coordinando esta asociación es cumplir su objeto social «que no sólo se limita a Santa Fe sino también a sus alrededores»; lograr su sustentabilidad para poder ofrecer mejores apoyos educativos y mejores condiciones de trabajo para sus voluntarias.

«El proyecto» y su papel en la comunidad

La organización Niños de Santa Fe A.C., es conocida en la comunidad como «el proyecto». Ha visto pasar varias generaciones y se escucha en los entrevistados una opinión positiva sobre lo que les ha aportado a ellos y a la comunidad. La mamá de un afiliado, que ahora ya es adulto, opina:

(...) Yo iba cuando él estuvo chico, cuando nos daban esas capacitaciones de cómo cuidarlo para que crecieran bien, para que no se enfermaran, sí fui, una vez a la semana o dos veces, no me acuerdo, sí fui. O de nutrición también. Sí me sirvió, sí lo hacía como ahí me decían, pero tuve a mis hijas, ya había tenido tres y pues este ya era el último ya cuando yo ya fui [risas]. (E-Mujer mayor, 2012)

También algunas madres jóvenes que son o han sido facilitadoras de los programas tienen una impresión positiva:

Antes de entrar aquí, yo no sabía muchas cosas y cuando yo entré aquí aprendí muchas cosas de ellas, y no todas las mamás lo saben. Como he visto muchas mamás que a veces maltratan a los niños chiquitos y aquí nos han enseñado que eso no es bueno porque violencia más violencia genera. Y eso es lo que quisiera que entendieran, eso, que es

mejor hablarles y respetarlos, porque cuando ya son grandes es muy difícil que ellos entiendan eso. (E-facilitadora de programas, 2011)

El proyecto imparte desde su inicio «pláticas» o «capacitaciones», a jóvenes y mujeres principalmente, coordinándose con el Centro de Salud y con el programa *Oportunidades*.⁴⁸ Algunos de los talleres del centro comunitario como el de «nutrir» está dirigido a ellas para mejorar la alimentación de la familia con los recursos que tienen, y su facilitadora tomó la decisión de aprovechar para darles pláticas de «género», que ella recibió primero. Quienes coordinan estas *pláticas* –como las señoras les dicen– son las mismas facilitadoras voluntarias de la organización, que a su vez asisten a un curso para poder impartirlas. También se han implementado actividades diversas para dar un espacio a las mujeres y sus necesidades como personas. Por supuesto, a las coordinadoras les interesa la participación de los padres o de los varones, pero es muy difícil conseguirla, porque muchos trabajan fuera –están en el Norte– o no quieren asistir a «cosas de mujeres». Una de las coordinadoras del proyecto dice:

Hace como unos dos meses, creo un poquito más, teníamos un grupo de mamás, que íbamos a jugar Básquetbol, entonces era un solo barrio pero empezamos con cuatro, luego con seis y así y al final fuimos 10, entonces si era como esa parte de que sí, les gustaba, y al final platicábamos cómo se sentían, porque iban y todo eso y era una hora, de cuatro a cinco o de cinco a seis y es en el horario de la comida, pero bueno (...) si había un momento en que sí se sentían a gusto y aunque se tenían que ir muy rápido para ir a comer, pues si se sentía esa satisfacción de poder darse un tiempo para ellas. (Grupo de discusión, 2011)

Lo que está costando más trabajo es que las familias actuales comprendan el cambio que ha tenido «el proyecto» de una forma de trabajo asistencial (otorgar recursos económicos o en especie) a una de programas educativos. Estos cambios se han implementado en los últimos años, por lo que ha sido difícil, dado que la población tiene la idea anterior y muchas necesidades económicas.

⁴⁸ El programa *oportunidades* es un programa federal, considerado como de desarrollo humano (educación, salud, nutrición e ingresos) dirigido a población en pobreza extrema. Se trata de apoyo económico a las mujeres a cambio de que participen en ciertas actividades sociales y educativas: por ejemplo pláticas, limpieza de calles, etc.

En 2007 se inicia el programa «Leer para Transformar» en el que tres organizaciones de la sociedad civil forman parte: ChildFund (CHF), las 43 organizaciones comunitarias participantes (OC's) y Bunko Papalote A.C. (BP) organización en la que he trabajado desde 1998. El programa arranca con cinco organizaciones comunitarias entre las cuales se encuentra Niños de Santa Fe A.C.

En el programa «Leer para transformar» fungí como representante junto con Irene de Hoyos Parra en la elaboración de acuerdos con ChildFund-México y las organizaciones comunitarias; elaboramos el Programa rector; y coordinamos el primer Taller de formación impartido a las organizaciones comunitarias que fueron parte del proyecto piloto. Participé como coordinadora del módulo de aspectos pedagógicos de la metodología de promoción de la lectura con la que trabajamos; la modalidad de talleres de lectura con bebés y sus familias. Elaboré, junto con Irene de Hoyos, los tres cuadernos de trabajo (Ayora, De Hoyos y Jiménez, 2009), materiales guía para la implementación de los talleres de lectura.

Desde la conformación del programa, me pareció muy significativa la forma de participación de los representantes de las comunidades convocados por ChF: Un grupo de 3 o 4 miembros por cada una de las 5 organizaciones comunitarias reunidas, que discutieron entre ellos, para decidir si querían o no participar en «Leer para Transformar», después de escuchar en qué consistía. Esta forma de participación fue decisiva para el equipo de trabajo de BP, que por primera vez compartía su metodología con una población tan diversa.

Dentro del programa «Leer para transformar» cada organización tiene una función; a CHF le corresponde parte de la gestión para los recursos materiales y económicos del programa y la vinculación entre BP y las OC's. BP, en principio, presentó a las organizaciones comunitarias, para su valoración y posible aprobación, el programa Leer para Transformar. Posteriormente, a los representantes de las OC's que decidieron participar se les convocó al Taller de Formación en la Metodología de Talleres de

⁴⁹ Ver semblanza de estas organizaciones en anexos.

Lectura;⁵⁰ y se comprometió a dar seguimiento a las organizaciones con el fin de apoyarlas en sus dudas al implementar los talleres en sus comunidades.

Las OC's son las encargadas de conseguir sus propios recursos para la construcción o adaptación del espacio de lectura y sus materiales básicos: libreros, libros, sillas y mesas etc. –según lo que cada organización requiera– y gestionar los recursos, con apoyos de otras fundaciones, para asistir al taller de formación.

El proyecto piloto se convirtió en el programa Leer para Transformar, debido a los ritmos impuestos por la realidad de cada comunidad y la flexibilidad de todos para su implementación: tiempos y recursos. En este momento, de 43 organizaciones afiliadas 13 se han sumado al programa, alcanzando una diversidad de procesos de implementación, adaptación y uso de la metodología, como también de resultados.

A mi llegada a Santa Fe de la Laguna y en la primera visita, septiembre de 2010, a Niños de Santa Fe A.C., las representantes de la organización tenían un año de haber tomado el Taller de Formación en la Metodología de talleres de lectura y un par de meses de haber adaptado el espacio. Contaban con 2 grupos de niñas y niños mayores de 6 años y ningún grupo de bebés.

⁵⁰ La metodología de talleres se explica en el siguiente apartado.



Fotografía 24. Facilitadoras de talleres.



Fotografía 25. Facilitadoras en día de fiesta.



Fotografía 26. Promotora taller con bebés



Fotografía 27. Promotora taller con niñas/os grandes.

6. 3. La participación de Bunko Papalote A.C.

La metodología de talleres de lectura en Niños de Santa Fe A.C. está basada en la práctica y el discurso del equipo de Bunko Papalote A.C.⁵¹ (BP). Se conforma de dos elementos básicos: la secuencia o estructura del taller y el sustento filosófico, pedagógico y literario, el ¿para qué?, el ¿cómo? y ¿con qué? de su práctica. Esta praxis se enriquece al compartir sus acciones y reflexiones con un grupo de pares. Para compartirlas, el equipo de BP diseñó un taller de formación.

Me ha parecido importante detenerme y ampliar la exposición sobre el Taller de Formación porque los talleres de lectura son en aspecto, estructura y dinámica, parecidos a cualquier taller de lectura. La clave está en la conjunción de lo que se dice que se hará en la teoría, y lo que se logra en la práctica, además de ser el primer paso para comenzar mi proceso deconstructivo desde una mirada decolonial e intercultural.

6. 3. 1. Taller de Formación para la implementación de *Talleres de Lectura de Literatura Infantil*

El taller de formación se caracteriza por hacer entender a sus participantes que la profundización de los fundamentos de la metodología (las bases filosóficas, pedagógicas y literarias) es el primer paso para poder apropiarse de los procedimientos y/o poder modificarlos según el contexto. Es muy importante señalarlo porque estos fundamentos son aprehendidos por los participantes en la medida en que son cuestionados y reflexionados a la luz de la observación de la práctica en los talleres y posteriormente en su propia práctica, dentro de sus organizaciones. Así es como Bunko Papalote considera que en cada organización pueden adaptarse los procedimientos, permaneciendo los fundamentos como una guía. Bunko Papalote A.C., tiene como 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. (Documento Interno de Bunko Papalote-2012)

⁵¹ Organización de la sociedad civil de la que formo parte desde 1998. Cfr. En anexo la síntesis de esta organización.

El taller de formación es la base sobre la que el equipo de BP construimos una relación más cercana con los facilitadores de las OC's, compartiendo lo que sabemos, cómo lo hacemos y para qué lo hacemos, expresando nuestras dudas, pidiendo observaciones y aportaciones al trabajo observado, a la vez que conocemos en el plano personal a los asistentes.

La metodología de talleres de lectura intenta aprovechar el grupo y no la individualidad del sujeto para invitar a la construcción de un diálogo reflexivo. El discurso sobre el que hemos sustentado esta práctica expresa que entre más temprano niñas y niños tengan la oportunidad de vivir experiencias reflexivas, más fácilmente las integrarán a sus referentes, contrarrestando aquellas que no lo son tanto. Este proceso no puede hacerse en solitario. La construcción de la capacidad reflexiva se construye y ejercita en un diálogo con los demás, en un ambiente de respeto, entre niñas y niños, con un mediador interesado y atento a este proceso. Por otra parte, intenta partir de las experiencias personales de la niñez en su relación con la literacidad, no poniendo los libros y la lectura al centro del evento letrado, sino como pretexto para abordar otros elementos del proceso como la socialización de los libros y la lectura que habla de narrativas propias y ajenas, de relaciones personales, de interpretaciones sobre el mundo y sus contenidos, de la información y lo que hacemos con ella, de las necesidades emocionales, y el aprendizaje de la comunicación.

Los representantes de las organizaciones comunitarias (gerentes y coordinadores de programas), tres personas por cada organización (15 en total), asistieron a la sede de BP por cinco días, en agosto de 2007. El equipo de BP (cuatro coordinadoras de talleres) encabezamos el taller de formación, cada una exponiendo y guiando las actividades sobre un tema diferente del mismo. Durante los cinco días, el trabajo consistió en la revisión teórico-práctica por las mañanas y, por las tardes, de manera vivencial, integrándose cada uno de los participantes, a tres diferentes talleres de lectura durante toda la tarde. Esta integración consistió en realizar una observación participante en los talleres de manera que durante toda la semana pudieran conocer grupos de diferentes edades, desde bebés hasta jóvenes de 15 años, y observar las diferentes formas de trabajar de las coordinadoras anfitrionas.⁵²

⁵² A petición de los representantes en la siguiente emisión de los talleres de formación ellos participan también como coordinadores impartiendo el taller a los niños.

Al iniciar cada mañana de trabajo teórico, los participantes compartieron sus notas de observaciones realizadas en los talleres con todos los asistentes, externando dudas, compartiendo anécdotas y realizando comentarios y sugerencias sobre el proceso y la dinámica. Posteriormente se abordaba el tema del día y se finalizaba con un cierre y revisión de una nueva guía de observación participante para la tarde.

Los temas tratados en los talleres fueron los aspectos filosóficos, pedagógicos y literarios relacionados con lo observado en cada tarde de talleres y la operatividad de los mismos (cómo organizar las sesiones y el acervo bibliográfico). A partir de ahí se tocaron los temas que surgieron por parte de los invitados.

Al finalizar la semana, los representantes de las OC's conocían la propuesta de BP, desde instalaciones, praxis de los talleres y fundamentos teóricos, y habían observado la forma de trabajo de las diferentes coordinadoras, los diversos estilos y personalidades; la convivencia entre niñas/os; entre niñas/os y adultos; coordinadoras y padres de familia. Finalmente, cada OC regresó a su sede y se tomó el tiempo de adaptar su espacio de trabajo, convocar a las familias, replicar el taller de formación con las facilitadoras que se integraron al trabajo de los talleres. Es decir, iniciaron su proceso.



Fotografía 28. Primer Taller de Formación para Organizaciones Comunitarias del programa Leer para Transformar.

6. 3. 2. Metodología de los talleres de lectura

La metodología de los talleres, como mencionamos anteriormente, la consideramos un todo integral entre forma y fondo. La forma es la estructura en la que se lleva a cabo todos los talleres desde bebés hasta adolescentes y consta de tres momentos en los que, dependiendo de la edad y la madurez lectora, se modifica la duración del taller y la complejidad de las actividades; así como el tipo de participación interna y externa al taller. Es decir, niñas y niños más pequeños asisten menos tiempo que los más grandes y los más grandes realizan actividades de participación social⁵³ dependiendo de los acuerdos que surjan entre los jóvenes y su coordinadora. También, por ejemplo, con los bebés no se realizan actividades plásticas libres como con los más grandes, sino juegos exploratorios y organizados que se alternan semanalmente.

Los tres momentos del taller. Estructura para todas las edades

El formato común de un taller de lectura tiene una duración de una hora, con los más grandes de 2 horas. Su cupo es de únicamente entre 10 y 11 niñas/niños (bebés y familia únicamente,8). Los tres momentos que conforman la estructura de estos talleres consisten en:

Primer momento. Tiene una duración de 20 a 25 minutos, se realiza lectura exploratoria, libre (En Xalapa, de un acervo de más de 6,000 libros de literatura infantil), y una selección sugerida por edad de unos 100 libros por taller. Esta exploración es compartida o individual, como niñas y niños quieran. En este momento ellos eligen un libro para llevar a casa y pueden compartir otros libros que no son de la biblioteca con los demás. El objetivo de este momento es la familiarización con los libros, el desarrollo de la seguridad para acceder libremente y por placer a ellos y a su lectura; exploración de temas, formatos, propuesta literarias diversas; que se ejerciten en la responsabilidad de sus propios procesos de aprendizaje y que ejerciten el intercambio respetuoso de ideas y sugerencias de libros.

⁵³ Por ejemplo se han llevado a cabo una campaña de reforestación, o visitas periódicas para leer con niños del área de pediatría de un hospital o de una casa hogar.

Con los bebés: es el mismo objetivo, además de disfrutar y compartir el uso del lenguaje con sus acompañantes adultos y socializar estos aprendizajes, es decir compartirlos y participar de las formas diversas con sus pares.

Segundo momento. En él se lleva a cabo la lectura grupal en la que, dependiendo de la edad y de la habilidad en la lectura convencional, leen todos o únicamente quien coordina la sesión. Los más grandes leen junto con quien coordina, los más pequeños escuchan y participan comentando lo que se lee. Todos tienen la oportunidad de participar preguntando o comentando. El objetivo es «permitir a los participantes descubrir en la lectura en voz alta un puente de comunicación, de diálogo afectivo, informativo, y reflexivo. Les permite desarrollar su capacidad de escucha, atención y observación. Permite a los participantes familiarizarse con temas interesantes, variados y originales, adecuados a su madurez lectora».⁵⁴ (Ayora, De Hoyos y Jiménez, 2009, p. 30).

Con los bebés: Además de lo anterior, se familiarizan con otras formas del lenguaje enriqueciendo los elementos del habla; desarrollan la atención auditiva y visual así como las formas de comunicación individual y grupal.

Tercer momento. Se realiza alternadamente, cada semana, una actividad complementaria: actividades plásticas libres y juegos de reglas. El objetivo es «satisfacer las necesidades físicas, emotivas, intelectuales y sociales» (Ayora, De Hoyos y Jiménez, 2009, p. 37) de las niñas y niños. El sentido de las actividades plásticas es abrir un espacio más de diálogo no necesariamente relacionado con el libro ni con la lectura, sino con los acontecimientos personales, sociales y mundiales que son parte de la vida de la niñez. En el juego se planean prioritariamente experiencias colaborativas que muestren otras formas de ponerse de acuerdo, participar y resolver problemáticas.

Con los bebés: el objetivo es «enriquecer de manera lúdica las formas que tienen los bebés de relacionarse con los demás, a partir de explorar o seguir reglas simples. Con ellos no se realizan actividades plásticas libres, en su lugar se propone juego libre

⁵⁴ Por madurez lectora me refiero a la experiencia de literacidad, no a la edad cronológica y lo que se supone que a esa edad deberían hacer o saber.

entre bebés, utilizando materiales que no guíen la acción sino que permitan la exploración y el intercambio entre ellos». (Ayora, De Hoyos, Jiménez, 2009, pp. 37-38)

Finalmente, con los bebés se establece un vínculo de amistad entre la coordinadora y las familias de manera que el ambiente de convivencia esté centrado en el respecto a los ritmos, formas familiares educativas y personalidades de los participantes. Los logros para un bebé en taller de lectura son el descubrimiento del sentido o significado que puede otorgarle su propia lectura de un libro y del medio que lo rodea: intereses que aprende a manifestar por cosas que le gustan hacer, libros que le gusta leer, personas con las que prefiere estar.

Los logros que se van desarrollando con el tiempo, dependiendo del ejercicio lector, la edad y las experiencias previas y cotidianas en casa, esquemáticamente se pueden dividir en competencias:

- *Habilidades formales de lectura* (aspectos técnicos del proceso de lectura: uso del libro, imitación convencional de la lectura, descubrimiento de diversos sentidos de leer un libro);
- *Habilidades cognitivas* (aspectos relacionados con la construcción de pensamiento, lenguaje, observación, memoria, percepción, comunicación, etc.);
- *Habilidades sociales e interculturales* (socialización, intercambio, comunicación, colaboración, resolución de conflictos, mirada crítica de las situaciones adversas). (Ayora, De Hoyos, Jiménez, 2009, pp. 55-57)

Fundamentos de los talleres de lectura

La metodología de talleres de lectura está conformada entonces por la forma, vista anteriormente, y por el fondo, al que llamamos fundamentos. Estos fundamentos están compuestos de tres aspectos: filosóficos, pedagógicos y literarios.

La intención de exponer estos aspectos aquí, es para mostrar la postura teórico-epistemológica desde la que se intenta llevar a la práctica los talleres de lectura y poder entender, por un lado, la intencionalidad del discurso, independientemente del contexto social y cultural, y, por otro, cómo este discurso, se confronta posteriormente al enfrentarse a realidades concretas. Cómo este discurso, al ser resignificado o incluido de maneras múltiples por sus actores, se va convirtiendo en formas diversas de

apropiación, interpretación y praxis cotidiana de los representantes de las organizaciones y de las promotoras en turno.

Como parte del equipo de trabajo de BP, cada una de las coordinadoras aportamos en su momento, y desarrollamos a lo largo del tiempo, uno de los temas o aspectos de los fundamentos de la metodología. Posteriormente éstos se trabajaron en equipo para incorporar las reflexiones colectivas, de igual manera se integraron en cada emisión del taller de formación las reflexiones pertinentes emanadas de los mismos.

Los fundamentos de la metodología intentan explicar desde dónde BP concibe al ser humano, al conocimiento y a la realidad. Tiene su praxis tanto en los momentos del taller como en las relaciones que se establecen entre los participantes dentro y fuera del mismo.

*Aspectos filosóficos*⁵⁵

Quienes conformamos el equipo de Bunko Papalote A.C. 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.

Los aspectos filosóficos, son aquellos que sustentan y dan sentido a la metodología –evidencian una concepción del mundo más amplia– en la que se cuestiona aquellos elementos naturalizados por el mundo moderno: la corrupción, la inseguridad, la violencia, injusticia, la distribución desigual de la riqueza, el individualismo, el sentido voraz de competencia, la exaltación desmedida del valor del dinero, la satisfacción del deseo y el placer a corto plazo, la indiferencia por el bienestar de los otros y la falta de aprecio e interés por lo diverso.

BP propone que el mundo puede concebirse desde una perspectiva amplia: entendiendo al ser humano como un sujeto social cuyo bienestar (físico, mental y emocional) está interrelacionado con el bienestar colectivo; como un ser con potencial para reconocer y transformar los aspectos de su praxis que constituyen un obstáculo para su bienestar y el de los demás; aquel que reconoce su génesis subjetiva, histórica y

⁵⁵ Este texto está basado en los documentos internos de Bunko Papalote, A.C., propuestos por Aída Jiménez Orozco.

política; que otorga importancia a la creatividad y a la intuición, convirtiéndola en un desafío. El que es capaz de dialogar con distintos saberes (cotidianos, espirituales y locales) y busca comprender las formas diversas en que se interpreta o se otorga sentido a la realidad; el que cuestiona y busca transformar las relaciones de poder.

Por otra parte es aquel ser que puede mirar la realidad como una construcción social compleja, abierta a múltiples significados por parte de los sujetos y susceptible de ser modificada por ellos.

*Aspectos pedagógicos*⁵⁶

Los aspectos pedagógicos están contruidos a partir de tres perspectivas epistemológicas que se complementan. Por una parte, una visión constructivista (psicológica y sociológicamente hablando) del sujeto y del aprendizaje, que concibe a la niñez como agente de su propio conocimiento, inserto en un grupo que lo provee de herramientas culturales necesarias para ser parte activa y propositiva de su mundo. Una visión también constructivista de la enseñanza, en la que el acompañamiento positivo, informado y formativo propicia mayores posibilidades de aprendizaje, sobre todo si quien acompaña es capaz de mirar a la niñez como parte de una red social-histórica y cultural que lo influye. Por otra parte, una visión crítica, transformadora, basada en un posición política, comprometida con el mundo social e histórico que nos ha tocado vivir, y en la idea de que todo es dinámico, cambiante, susceptible de mejorar.

Para que ésto ocurra, es necesario ser conscientes de hacia dónde y para qué se transforma. Se trata de una elección permanente para la que se requiere mentes críticas y reflexivas, observadoras y partícipes de su realidad. Por último, demanda una visión socio-ambiental en la que los procesos educativos no pueden estar desligados de una consciencia local y planetaria que vaya más allá de una «fantasía verde» (Stavrakakis, 1999) que limpie consciencias. La niñez requiere de saber, conocer y aprender para poder actuar ecológicamente como parte de su entorno.

⁵⁶ Este resumen está basado en el documento interno de aspectos pedagógicos de Bunko Papalote A.C. elaborado por Gialuanna Ayora.

*Aspectos literarios*⁵⁷

Para Bunko Papalote A.C., leer es un ejercicio de búsqueda de sentido, tanto del texto como del mundo. Por lo tanto, un lector es un ser humano atento a dar sentido al mundo combinando aquello que lee de su realidad y lo que ha construido como parte de su ser social y cultural. Para BP, el texto literario puede cuestionar el sentido que atribuimos a nuestra realidad social, ya que al hacer uso del lenguaje literario se convierte en una manifestación creativa que responde a necesidades psíquicas esenciales del ser humano –la del relato y la del *mito*–⁵⁸ como una realidad recreada que expresa o refleja las preocupaciones ontológicas de una realidad vivida, y que muestra formas internas del ser humano no visibles por medio de otras formas de comunicación.

El lenguaje literario hace distancia de lo cotidiano a través de un lenguaje connotativo,⁵⁹ comunicativamente creativo y estético. Esta manifestación tiene la particularidad de poseer múltiples sentidos, dice más de lo que a primera vista se puede ver, comunica más de lo que enuncia, permite múltiples interpretaciones. Invita a observar la realidad recreada de otras formas que podrían no habérsenos ocurrido. Por ello, leer puede ir más allá de los libros y la lectura.

La obra literaria (narración o texto escrito) ni imita a la naturaleza, ni es una copia de la realidad: crea su propia realidad a través de las palabras. Esta obra es parte de la configuración de identidad y está vinculada inexorablemente a lo social y cultural del contexto donde nos conformamos como sujetos.

Entonces, un lector es un participante activo en la recreación de la obra literaria (texto o no texto). Es capaz de anticipar, identificar, asociar, relacionar, comprender, integrar, interpretar los elementos y componentes de este proceso lector, hasta adquirir la capacidad de realizar un proceso de meta-cognición.

Por ello, un lector es aquel capaz de verse a sí mismo a mayor profundidad y no sólo mirar a los otros; es capaz de mirar a los otros y no leer ignorancia, sino otros saberes, expresados de formas distintas; es capaz de leer para estar en el mundo de una forma crítica y reflexiva. Leer desde la obra literaria es la posibilidad de estar en diálogo

⁵⁷ Este texto está basado en varios documentos internos trabajados por Irene de Hoyos y Guadalupe Queirolo.

⁵⁸ Tanto psicológico como antropológico, en el sentido de una representación subjetiva de los cuestionamientos ontológicos del ser humano.

⁵⁹ Que ofrece además de su significado propio otro de tipo expresivo.

con otro que es el autor; encontrar coincidencias y disensos, sin convertirse en alguien mejor o peor que otro.

La competencia literaria, concebida desde la obra literaria escrita, es la capacidad del lector para realizar un encuentro con el intertexto⁶⁰ de la obra y el intertexto lector. En una obra literaria no escrita hablamos de aquel intertexto relacionado con la forma narrativa y su contenido, vinculados a elementos culturales y sociales específicos que conformarían el equivalente a un intertexto lector.

La interacción entre la obra literaria y el lector son los ejes de todo acto de lectura. Pero la actitud de un lector literario depende de por lo menos tres elementos básicos:

- Diferenciación entre lenguaje literario y lenguaje práctico.
- Experiencia lectora previa.
- Conocimiento de referentes relacionados con los temas, formatos, convenciones y contenidos de la obra literaria.

La formación lectora se apoya en la práctica del ejercicio, pero su lógica de adquisición de la práctica en niños y niñas está considerada por el momento de interés y las capacidades de aprendizaje:

- En la niñez temprana, priorizamos el juego con el lenguaje, el placer por experimentar con sus formas más que con el contenido.
- En la niñez funciona lo señalado en el inciso a), más el descubrimiento, la imitación de modelos del acto de leer en prácticas letradas y, del decir y contar en prácticas no letradas.
- En los jóvenes el juego de reglas, los formatos y géneros, la reflexión sobre la gramática de la obra literaria.

⁶⁰ Es decir, las experiencias lectoras previas relacionadas con las lecturas de textos que se han realizado previamente. Se trata de aquellos referentes y conocimientos previos que pone en juego un lector para interpretar un texto nuevo.



Fotografía 29. Talleres de Lectura con bebés en Bunko Papalote A. C



Fotografía 30. Primer momento del taller con bebés

6. 4. Los talleres de lectura en Niños de Santa Fe A.C.

Una vez que los representantes de las organizaciones comunitarias toman el taller de formación en Bunko Papalote A.C., implementan en sus sedes los talleres, organizándolos y adaptándolos según sus recursos, necesidades y comprensión de la formación recibida.

6. 4. 1. Primera etapa: arranque y organización

En septiembre de 2009 la coordinadora de programas de la organización comunitaria asistió al taller de formación en la metodología de talleres de lectura de Bunko Papalote A.C. De septiembre a diciembre de dicho año tramitó la adaptación del espacio y los materiales de trabajo, además de llevar a cabo la capacitación interna con el equipo de promotoras; en abril de 2010, iniciaron los talleres de lectura. De abril del 2010 a enero del 2011, se trabajó con un grupo de 8 niñas/os de entre 8-10 años y sin bebés. En enero de 2011 se retiró, por maternidad, la coordinadora de programas. En abril de 2011, ingresó la nueva coordinadora de programas. La primera coordinadora de programas relata el entusiasmo inicial:

Bueno desde el principio cuando vino la capacitación [se refiere al taller de formación en 2009 cfr. Apartado 4. 2] tanto a mí como a los demás coordinadores [de las otras organizaciones participantes] fue bien padre porque pues a todos nos gustó, para todos era un proyecto. . . si bien que se estaba haciendo de alguna manera una [en la] ludoteca, era novedoso para nosotros el material, era como incluir el PEI (el programa de estimulación temprana) con el programa de los más grandes. Entonces esa parte era para nosotros bien padre tanto para gerentes como para coordinadores. (E-coordinadora de programas, 2012)

El primer paso después del taller de formación fue encontrar, adaptar y acondicionar el espacio para el taller. El espacio de talleres de Bunko Papalote A.C. tiene alfombra, con la idea de que niñas y niños y sus mamás y papás puedan quitarse los zapatos al entrar y durante toda la sesión. Esta idea está pensada a favor de la comodidad y la libertad en los espacios de lectura para contrarrestar la idea de la formalidad o la rigidez que normalmente acompaña a las bibliotecas convencionales. Cada organización es libre de poner el material que quiera para cubrir el piso en el área de lectura, siempre y cuando niñas y niños se puedan quitar los zapatos y sentarse cómodamente. En Niños de Santa Fe se colocaron dos tapetes grandes de alfombra. Sobre la etapa de adaptar el espacio, la coordinadora comenta:

Entonces creo que esa parte si fue mucho más complicada, buscar el espacio y adaptarlo lo más parecido que pudiéramos también ¿pues dónde? Ya no queda ningún salón, entonces a los muchachos pues ni modo, vamos a cortarles espacio y vamos a intentar adaptarlo. Esa parte fue bien interesante porque como adaptamos para Bunkos, los jóvenes, pues nada más está dividido por una mampara [se refiere a que el salón se dividió con un biombo de madera, de un lado está el salón de lectura y del otro una mesa y materiales para los jóvenes] y los chavos venían y se sentaban y ellos fueron los primeros en leer los cuentos, en lo que llegaban los demás, ellos se acostaban en la alfombra a leer cuentos, y empezaban a sacar cuentos y hacer un reguero pero esa parte fue muy interesante cómo ellos solitos empezaron a «sí ya estamos aquí pues vamos a hacer algo diferente» y ellos empezaron a interesarse por los cuentos. (E- coordinadora de programas I, 2012)

En cuanto al acervo, los espacios de lectura trabajan con un librero especial que se cierra cuando es necesario para proteger los libros o indicar, al finalizar el primer momento del taller, que se realizará otra actividad. En las organizaciones comunitarias se ha replicado tal cual el librero, y todo lo llamamos «librero Bunko». Se anexan otros libreros o repisas según el gusto de los coordinadores. En Niños de Santa Fe cuentan con un librero especial y otro grande de varios entrepaños. Para conseguir el presupuesto para estos libreros y para el acervo, la coordinadora nos cuenta que después del taller de formación pasaron siete meses:

En diciembre lo programamos para el siguiente año y en marzo liberaron el presupuesto, entonces de aquí a que lo liberaran, porque lo metimos como proyecto de INDESOL para que nos dieran el presupuesto pero... para ellos una biblioteca en una comunidad o una... si para leer cuentos no es algo importante (...) para invertirle como en salud, nutrición otras cosas, entonces su prioridad no es esa. (...) Pero sí, han de haber pasado unos 7 meses. (E-coordinadora de talleres, 2012)

Una vez listo el espacio, se comenzó el proceso de *capacitación*⁶¹ de las facilitadoras o promotoras. Estas personas son convocadas en las escuelas o entre conocidos de la comunidad y se les explica cuál será su participación. La coordinadora de talleres les imparte una réplica del taller de formación, con los contenidos que ella ya conoce, y les designa tareas para iniciar los talleres. Estas facilitadoras o promotoras⁶² son voluntarias, reciben una compensación económica mensual, que puede parecer simbólica, pero que para ellas es una ayuda importante. La coordinadora de talleres nos

⁶¹ A diferencia del término *formación*, en la organización comunitaria utilizan el de *capacitación*, término que más adelante discutiremos.

⁶² La coordinadora nos explica que cada organización le llama diferente, y que en esta organización acordaron que *promotora* es la que está frente a grupo y *facilitadora* la que se encarga de que los niños vengán, de los tiempos de los talleres etc. (E-coordinadora de programas, 2010)

explica que para el proceso de selección se usó el criterio de que fuera una persona con un nivel escolar de preparatoria:

Porque era difícil que entendieran muchas cosas de los cuentos, porque hay palabras que no entienden, porque esta parte se le complicaba a las que no habían estudiado. Entonces era como lo primero, después ya que viéramos el perfil de la promotora que empezara a leer los cuentos, que ella se interesara por los cuentos y conociera los cuentos que iba a leer (...). (E-coordinadora de programas, 2012)

Después comenzaba la capacitación, explicando el objetivo de los talleres utilizando el material recibido en el taller de formación para ello: cuadernos de trabajo y vídeo. Junto con ellas se realizaron planeaciones de los talleres: qué libro leer en sesión, qué juego se realizará, el sentido que debe tener al igual que la lectura compartida:

[La idea era] que ellas clasificaran los cuentos que ellas inventaran los juegos, que es la parte que se les complica, inventar juegos y entonces prefieren poner pura actividad plástica (...). (E-coordinadora de programas, 2012)

La lógica de los juegos parece ser una racionalidad distinta. A simple vista, como comenta la coordinadora de programas, parece como si las facilitadoras no quisieran o les diera flojera planear, diseñar y elaborar juegos organizados. A lo largo de las observaciones durante esta investigación, me di cuenta de que no son actividades comunes entre las facilitadoras pero tampoco entre niñas y niños. Para adquirir esa lógica de juego se requiere experimentarla y aprender a usarla:

A nosotras como coordinadoras se nos complicaba muchas veces quedarnos a las seis de la tarde, quedarnos a hacer materiales con ellas porque te tenías que ir, entonces esa parte si era muy difícil (...). (E-coordinadora de programas, 2012)

Una vez capacitadas las facilitadoras, se realizaron listas de niñas y niños que siendo afiliados, pudieran asistir al taller y de niños pequeños que ya asistieran o hermanitos de los afiliados. Después se formaron grupos de edades similares. Se citaron a las mamás a una sesión de muestra con sus hijos para que se animaran a asistir.

En el caso del taller de lectura, se asignó un horario para la promotora y se realizó una lista de niñas y niños afiliados que tuvieran menos de tres años. Los afiliados son inscritos por sus padres en el programa de becas de la organización. Para ser afiliado se requiere de ciertos requisitos:

(...) Cualquiera niño, no. Hay requisitos que tienen que cumplir, entre ellos, es que el niño sea de una familia de escasos recursos y que no tenga más de cuatro niños afiliados; que no sean profesionistas sus papás; que esté estudiando. Que esa última regla la cambió la oficina nacional hace muy poco, no importan si no está estudiando el niño hay que apoyarlo. (E-gerente de la organización, 2011)

Las promotoras visitaron a las familias para preguntarles cuándo podían asistir al nuevo taller y en qué horario, les recordaron el día y la hora del taller asignado. En el caso de los talleres de lectura, en BP, A.C., se trata de un taller semanal con duración de una hora y con los adolescentes de dos horas. En Santa Fe A.C., se comenzó con un grupo que asistió dos veces a la semana con una duración de aproximadamente dos horas cada sesión. Al retirarse la primera coordinadora en enero de 2011, recuerda:

La última semana de enero me fui y estaba un grupo de bebés con tres bebés y dos grupos de niños. (...) y bebés ¿quién lo estaba dando? ay no me acuerdo como se llama, Jessi! una niña que vendía plásticos en la plaza (...) son dos hermanitas y estaban en la prepa en Pátzcuaro (...). (E-coordinadora de programas, 2012)

Mientras estuve en la organización en esta primera etapa de una semana, presencié una capacitación y un taller con niñas y niños de 6 a 10 años.

6. 4. 2. Segunda etapa: implementación

En abril de 2011 entró como coordinadora de programas otra joven psicóloga de San Jerónimo, población cercana a Santa Fe de la Laguna, una chica sin experiencia en el trabajo de la organización y sin previa capacitación sobre los programas. Para los talleres de lectura participó como observadora en la sede de Bunko Papalote en Morelia, ahí pudo observar cómo se trabaja en los talleres junto con la facilitadora que se encargaría del taller en la organización. Fue muy importante para ella ver cómo se llevan a cabo:

Yo creía que la finalidad de Bunkos era leer y que los niños tuvieran esa parte del gusto por la lectura y así era como se trabajaba. De juegos, no sabía si eran juegos, porque yo veía que pintaban después de la sesión, pero después ya cuando vamos a Morelia a la capacitación, llevo a la promotora, voy yo, y ya me sirve como capacitación, entonces llegando entramos a una sesión de niños como de, ocho años creo, ya que leen el cuento, se hacen las sesiones, al final se hace una actividad plástica. . . y ya así fue donde hay que hacer esto a los programas, hay que retroalimentarlo y le pregunté a la promotora si ya sabía de los juegos y me dice que no, que no sabía y que se trabajaba como te lo mencioné. Y ya empezamos a ver juegos y algunas dinámicas, pero no como tal porque yo aun no sabía bien, bien, lo que era Bunkos (...). (E-coordinadora de programas, 2012)

La facilitadora de talleres de lectura estuvo únicamente seis meses después de la capacitación. Con ella se logró tener tres grupos los martes y jueves durante esos seis meses: los martes de 5 a 6 p. m. niñas y niños de ocho años y de 6 a 7 p. m. niñas y niños de 4 a 5 años. Los jueves los más grandes. Y ningún grupo de bebés. La coordinadora comparte su percepción sobre estos talleres:

(...) Y a los niños les gustaba venir mucho, porque como que les gustaba a todos venir y ver el espacio primero, era muy diferente el saloncito a los demás y también por esa parte que como. . . algo diferente también para los juegos, para la lectura y aparte porque ella [la promotora] era muy empática también con ellos. Pero papás, durante ese tiempo nunca hubieron papás, nada más ellos. Lo que si fue complicado fue lo de bebés, en ese tiempo nunca se trabajó con bebés. (E-coordinadora de talleres, 2012)

A pesar de ser nueva, la coordinadora de programas tenía la responsabilidad de asignar tareas para las promotoras con respecto a los programas. Conociendo menos que las promotoras, debió asumir que tenía que aprender al mismo tiempo que intentaba capacitarlas. Expresó la falta de herramientas para darse cuenta de lo que está faltando:

(...) pues yo siento [que] una capacitación no estaría de más, porque pues siempre le falta a uno ¿no?, porque ya estando, en teoría son muchas cosas pero en práctica ya es otra. Y entonces es una sesión o es otra, pero cada niño es diferente y entonces cada grupo va a tener diferentes necesidades. (E-coordinadora de programas2, 2012)

Durante el tiempo de arranque hasta mi llegada a la organización, coordinaron los talleres cuatro promotoras que por diversas razones se fueron o cambiaron de programa. Entre todo el equipo de trabajo, promotoras, coordinadoras y yo, nos reunimos para plantearnos soluciones a las diversas problemáticas detectadas.



Fotografía 31. Taller de lectura con niñas y niños grandes en Niños de Santa Fe A.C.

6. 4. 3. Dificultades para la implementación de los talleres

Los talleres de lectura se implementan como todos los demás programas de la organización comunitaria, por etapas de 3 meses, después de las cuales las niñas y niños rotan de taller para poder tener la oportunidad de participar en los diferentes programas durante todo el año. En ese tiempo se valora el desempeño de la promotora en turno para el taller que imparte y, si es necesario, se le cambia de programa. Durante estos meses la promotora procura que niñas y niños asistan a los talleres invitándolos personalmente a participar o hablando con las familias para que faciliten su participación.

Las promotoras y coordinadoras entrevistadas hablan de tres tipos de dificultades para la implementación de los talleres de lectura:

- La capacitación de facilitadoras.
- La organización de los programas y
- La dinámica de la población.

«Capacitación» de las facilitadoras y la organización de los programas

La lectura de literatura no es una actividad común, aun cuando las promotoras estén estudiando, tienen referencias de libros de literatura para adultos, pero los libros de literatura infantil o juvenil no son libros con los que hayan tenido contacto o con los que estén familiarizadas. Por ello, la primera reacción para la capacitación es el distanciamiento de la actividad y cierto rechazo inicial:

(...) El problema fue ya cuando lo dimos a conocer al principio a las promotoras como, pues «un programa de lectura como para qué», no les sonaba como muy divertido, cómo ir a contarles cuentos, como para qué, porque ellos mismos no están acostumbrados a leer ni, ¡el periódico! (. . .). (E-coordinadora de programas, 2012)

Un problema de fondo en esta dificultad tiene que ver con la forma en que ponemos el conocimiento que tenemos encima del otro, los libros y la lectura como una práctica social naturalizada y por ello buena o necesaria, sin considerar que puede ser una práctica inexistente en otros espacios sociales. Este pensamiento hegemónico genera una distancia entre quien comparte los libros y quien no los conoce, y por supuesto una resistencia, no porque leer no le parezca útil o interesante, sino porque sentirse señalado por carecer de esa competencia, lo hace sentirse en desventaja. Esta distancia se puede

marcar de manera inconsciente, con actitudes más que palabras o con ambas. Por ello, buscar el perfil ideal de promotora no parece ser una solución a la dificultad, se necesita ver más allá de lo que parece que hay frente a nosotros.

El intento de trabajar a la par como se hace con las niñas y niños, pero con las facilitadoras es una forma interesante de solucionar la dificultad, puesto que se trata de un ejercicio que no se tiene, pero cuidando la barrera que pudiera crear el prejuicio. La coordinadora de programas cuenta esa forma de trabajo:

(...) comenzamos con las promotoras que supuestamente eran las que iban a empezar los programas de Bunkos [se refiere al programa de lectura que así le dicen, Bunkos] a que leyeran los cuentos, nos sentamos con ellas a leer los cuentos para ver qué entendían, qué no entendían, cuál les gustaba. . . que ellas mismas clasificaran la edad para los niños a los que iba destinado cada cuento. Esto empezamos al principio, tenían que leer cinco cuentos a la semana., mínimo y contárnoslos. Después de eso empezar a armar cómo se daba una sesión, empezar la capacitación con ellas y esa parte fue de alguna manera no tan complicada a la hora de aplicarlo. (E-coordinadora de talleres, 2012)

Las coordinadoras de programas tienen un papel importante en la relación con las promotoras y la dinámica de los talleres. Ellas son las encargadas de la comprensión de los objetivos de cada programa, de que asistan, realicen las actividades adecuadamente con niñas y niños, tengan apoyo y asesoría, y se logren los objetivos. Sin embargo el simple uso de la palabra «capacitación», vinculado a un posible prejuicio sobre lo que no sabe la promotora, puede resaltar una relación no de acompañamiento, sino de supervisión. El que sabe supervisa al que no sabe y que en realidad nunca logrará saber al mismo nivel. Se trata de jerarquías y de relaciones de poder a través del conocimiento. El contraste y la mayor dificultad está cuando la coordinadora de programas no conoce lo que se debe hacer y queda jerárquicamente arriba de la promotora, pero en conocimiento del programa a su mismo nivel:

(...) lo más difícil, es esa parte de primero conocer el programa, porque si no lo conoces cómo puedes arrancar el programa, llevarlo acá, pues si no se conoce, es difícil, y otra porque primero yo no sabía de los libros, tampoco (...). (E-coordinadora de programas, 2012)

Por otra parte, se habla de los cambios continuos de promotoras en los grupos. Las promotoras más maduras (mayores de 25 años) tienen muchos años en la organización, son cumplidas y han permanecido realizando sus actividades, sobre todo como facilitadoras, pero no tienen suficiente escolaridad, y esto es considerado un problema.

Las más jóvenes (entre 16 y 20 años) tienen el papel de promotoras, pero al parecer son más inestables: algunas tienen compromisos escolares y otras en sus casas, que les impiden cumplir como se espera. Sin embargo, ninguna de las entrevistadas mencionó una razón clara por la cual dejan de ser promotoras. Algunas razones: en el caso de la primera promotora de los talleres de lectura que conocí, una joven de 17 años, se casó al año siguiente y dejó de asistir a los talleres. Otra chica de la misma edad estudiaba en Pátzcuaro y un tiempo trabajaba en CONAFE, por lo que vivía en una comunidad alejada que le impedía asistir a los talleres. La gerente de la organización comenta al respecto:

[Es un problema] porque ya están con una dinámica, y los niños ya están acoplados al trabajo de esta promotora pero ella se va y entonces hay que comenzar a capacitar desde el principio a la promotora, y si es un problema pero en ocasiones, de hecho todos los cambios son buenos también, si lo podemos aterrizar así. Muchas veces el hecho de que una promotora esté por mucho tiempo, llega un momento que su trabajo es el mismo, el mismo, el mismo y los niños se van aburriendo del programa, entonces también nosotros vemos y estamos al pendiente de que si tal promotora está trabajando de tal manera, obvio primero hablamos con ella y si es necesario cambiar de promotora aunque sea girarlas de programas lo hacemos. Si esta promotora está en Bunkos pero en Bunkos ya no está trabajando bien, hay que pasarla a otro programa para ver cómo se siente e igual le gusta más. Entonces si lo estamos haciendo también nosotros. (E-gerente de la organización comunitaria, 2012)

La concepción de capacitación y formación puede entenderse de muchas formas, pero identifiqué principalmente dos, una de las cuales, la que me parece subyace a la dificultad de implementación de los talleres, es la de *tener algo para...* previo o posterior a la capacitación, ligado a un contenido (Honoré, 1980), creando una expectativa sobre los resultados del aprendizaje. Se espera que después de dicha capacitación o formación, quien recibe el curso o taller sea capaz de entender y llevar a cabo los saberes-haceres como lo hacemos quienes «capacitamos» o «formamos». Es a la manera del uso que se le da en la industria, una manera de hacer capaz a una persona de operar una máquina. Pero, por otro lado, está la formación como un proceso continuo que inicia con una ruptura, una crisis (Honoré, 1980), en la que uno se confronta con saberes que no estaban necesariamente en su dominio y que puede traerlos a su dominio gracias a esa confrontación. Pero es importante saber que esa ruptura que posibilita la formación puede ser también una ruptura que paralice o se convierta en resistencia.

Relacionado con el punto anterior, se manifiestan dificultades caracterizadas como actitudes de resistencia o negación. Se generaliza la ausencia de participación, de

compromiso de las promotoras con su trabajo como una característica de la población santafesina. En esa dificultad están también inmersas como parte de las responsabilidades de las promotoras, prácticas que implican saberes ajenos, relacionados con la docencia, pero también con una imagen racializada de características no raciales, es decir se juzga a partir de la inferioridad creada por la idea de ser indígena, no escolarizado:

Una parte [del problema] es el dinero que es muy poquito para lo que trabajan pero también no están acostumbradas a que les digas cómo hacer las cosas no les gusta, no les gusta esforzarse a cambiar ciertas situaciones. Cómo empezar a investigar por ellas, empezar a leer. Eso no les gusta. . . entonces quieren que todo se los des y cuando no se los das pues ay! se cansan. . . se cansan rápido y prefieren no trabajar. (E-anónimo, 2012)

La dinámica de la población y la organización comunitaria

Las madres son clave para el trabajo de la organización. Ellas llevan a los niños para que se afilien; son las que llevan a los más chiquitos a los programas o les dicen que asistan a los más grandes. La ausencia física de las mamás en todos los programas, pero especialmente en los que se requiere su presencia como en el de bebés, es un problema permanente, al parecer desde siempre. Es mucho más obvio en aquellos programas en los que se requiere de su apoyo como el Programa de Estimulación Oportuna (PEO) y el de lectura con bebés. Pero lo que dificulta la comprensión de las circunstancias por las que se generan las ausencias *físicas* –para diferenciar de las ausencias *sociológicas* de Santos (2010), es decir aquellas cosas invisibilizadas a partir de las relaciones de poderes la reflexión sobre la responsabilidad histórica y presente en la generación de invisibilización por parte de los educadores o externos a la comunidad.

Parte de esta generación de ausencias sociológicas tiene que ver con las percepciones que personas externas responsables de los programas tienen en la relación de madres e hijos y la dinámica social y laboral:

(...) Los bebés vinieron unas veces, luego ya no venían, pero en general como que pasa eso en todos los programas de bebés porque pues las mamás están muy ocupadas en su vida con sus maridos, en su trabajo, en sus cosas, y no tienen tiempo para sus hijos (. . .) la verdad es que las mamás ni los papás juegan con los niños y les dedican tiempo en ese sentido, a crear un vínculo fuerte con los niños, el mayor vínculo es simplemente traerlos cargados porque no los dejan que gateen porque se ensucian o porque se lastiman o porque se pueden caer y no los dejan caminar porque hacen diabluras o cualquier cosa así, entonces ese es el vínculo que tienen. No se sientan a contarles un cuento, no se sientan a armar cositas, es que no, porque además «es un bebé, qué va a entender», como «para qué hago esas cosas» (...). (E-anónimo, 2010)

Como parte de esa dinámica social está la percepción de una ausencia de actitud no comprometida, sino más bien interesada por parte de las madres, además de un compromiso solidario que debe partir de sentirse agradecidos por el trabajo que el *proyecto* realiza en la comunidad:

Las mamás también poca participación de ellas cuando no se les va a dar nada a cambio (...) de hecho la comunidad así está acostumbrada y el gobierno en general aquí en Santa Fe, a trabajar de esta manera. Porque Santa Fe es una comunidad que ha sido muy cobijada por el gobierno y por grupos de extranjeros que vienen con el afán de ayudar y que sin pedirles nada a las familias de Santa Fe les dan el apoyo completo, entonces esto hace para ellos pues más cómodo ¿no?, estás recibiendo sin sentirse obligados a dar nada, que no se les pide nada más que su participación aquí en la organización y es muy difícil (...). (E-anónimo, 2012)

Una gran parte de las organizaciones civiles sin fines de lucro, dedicadas al apoyo a comunidades *marginadas* partimos generalmente de una necesidad «universal» que genera la gran ausencia: la necesidad de las personas a quienes va dirigido el apoyo. Lo que desean para sí mismos y cómo lo desean. Creamos expectativas idealizadas y descontextualizadas de lo que deberían necesitar los otros y cómo deberían necesitarlo, y de su respuesta depende la corroboración de la pertinencia de la labor que sus miembros realizamos.

La cultura y las necesidades locales, en muchos casos, parecen ser un impedimento para la concreción de nuestras expectativas educativas como organizaciones civiles con un fin. Cuando los parámetros de crianza, de literacidad y de educación están etnocentros, luchamos por que se acepte nuestro etnocentrismo, pero no aceptamos el de la población de estudio y tratamos de entenderlo:

(...) a las mamás se les citaba una vez al mes más o menos porque más no tienen tiempo, por eso el problema cuando la mamá tiene que venir con los niños, generalmente los niños vienen solos o con los hermanitos más grandes (...) entonces al principio era «pues no se acepta al PEI sino viene la mamá» pero entonces el niño se quedaba sin PEI, bueno entonces aunque venga con el hermano, pues es una cosa u otra. Entonces tienes que aceptar esta parte de la cultura de que las mamás pues no más no, no más con sus hijos mayores, los hijos mayores terminan siendo los papás de los niños más chiquitos, entonces nada más eso, adaptarlo (...). (E-anónimo, 2012)

La percepción que se tiene sobre las ausencias físicas de niñas y niños en la organización comunitaria influye en las decisiones que se toman sobre las actividades, se juzga como problemas las razones aparentes por las que niñas y niños no asisten a los talleres:

- La distancia de las casas a la organización
- Los tiempos de la comunidad: fiestas, actividades comunitarias en general
- Los supuestos malos hábitos lectores

De la misma manera se juzgan las dificultades mencionadas: la capacitación de promotoras, la participación de las familias, la de las niñas, niños y las ausencias físicas suscitan diversas ideas sobre su origen. Lo más importante ha sido comprender que las ideas no contrastadas realmente con los padres de familia y las características sociales y culturales generan multiplicidad de prejuicios, bajo los cuales se construyen percepciones y se justifican acciones de organización y educativas, estableciendo una barrera entre el servicio que impulsa la organización y a quien va dirigido. Estos prejuicios están atravesados por relaciones de poder al interior de la organización, de colonialidad del saber, negando las particularidades de lo local y del ser, requiriendo convertir a la población en lo que no es para que exista participación.

7. Vida cotidiana. Apropiación y percepciones sobre la literacidad en los talleres de lectura

En este capítulo abordo las percepciones de las madres, padres, facilitadoras y niños asistentes a los talleres; también reviso las formas de participación de los bebés y sus mamás durante las sesiones. Doy un panorama de la dinámica de los talleres, las formas de organización y trabajo de las facilitadoras, todos elementos que nos permiten relacionar lo que hasta ahora sabemos de la crianza en Santa Fe, la historia de la organización y sus programas, con el trabajo cotidiano en el espacio específico de los talleres.

Cuando llegué a la organización comunitaria por primera vez, en la primera etapa narrada anteriormente, llegué acompañada de la representante nacional de programas del CHF, es decir, con el peso tácito de «quienes saben y vienen a ver cómo va todo».⁶³ Siendo representante de BP, como la *experta* en talleres de lectura. Realizamos una reunión de trabajo con la gerente,⁶⁴ la coordinadora de programas y la facilitadora de talleres de lectura para compartir las razones de mi presencia: expliqué que estaba ahí para realizar un trabajo de investigación para mi tesis de maestría, que trataría sobre la relación entre la crianza, los talleres de lectura y el programa «Leer para Transformar», que podría más adelante ayudarnos con las problemáticas y las mejoras al taller de bebés y en general al programa.

Comenté que, por la exigencia del programa de la maestría, no podría involucrarme en el seguimiento de los talleres (el tercer paso del programa Leer para Transformar) ni en dar talleres o trabajar mano a mano con las promotoras. Que sería observadora y participaría en las reuniones de trabajo que tuviéramos como una promotora más. Acordamos que al final de la investigación, regresaría con mis resultados para ponerlos a discusión con todos los involucrados.

Mis horarios dentro de la organización fueron variados e impredecibles, dependiendo del trabajo etnográfico realizado fuera de la organización comunitaria, dependiente de las citas para entrevistas, algún evento religioso o la visita a alguna

⁶³ Cada año, representantes de ChildFund realizan una visita para escuchar a las organizaciones sobre el trabajo realizado, y las necesidades futuras. Normalmente esta reunión no tiene el propósito de supervisión sin embargo en el imaginario y las actitudes a veces de coordinadores nacionales como de promotoras, está implícita esta idea.

⁶⁴ De esta reunión se conserva audio.

familia. También dependió de mis viajes a Zamora al Colegio de Michoacán, para mis actividades escolares y de investigación documental. A pesar de la variabilidad y gracias a ella, no había momentos muy planeados ni preparados por parte de las coordinadoras y promotoras. Pasé mañanas completas trabajando en la sede de la organización comunitaria y observando la dinámica de trabajo del equipo, de atención al público, de resolución de problemas, de planeación etc., así como mañanas fuera de la organización. Por las tardes asistí a los talleres de lectura que se impartían dos veces a la semana para los grandes y una vez a la semana para los bebés, ajustándome a los cambios de horario, cuando así lo requerían las circunstancias.

Identifiqué dos periodos de trabajo con respecto a los talleres de lectura, relacionados con mi participación en la vida cotidiana de los mismos. Aun cuando la consigna de mi participación fue explicitada (no realizaría intervención pedagógica), sí participaría como un miembro más de la organización y compartiendo mi experiencia como promotora. Para lograrlo tuve que poner mucha atención en el proceso, en mi discurso y su explicitación, ejercitando la *doble reflexividad* de la que habla Dietz (2011), para no olvidar que mis palabras y actitudes serían tomadas como provenientes de quien «sabe más», o de quien es «experto», teniendo en cuenta la importancia de escuchar, preguntar, sugerir y no hablar, concluir o proponer.

Así, durante los talleres de lectura fui observadora, llevando una libretita y cámara fotográfica. Al principio expliqué a las mamás y a niñas y niños mi razón para estar ahí, haciendo énfasis en la crianza y principalmente en la socialización. Después ya todos me conocían. En el taller de los más grandes fui observadora participante con mayor libertad para interactuar con niñas y niños, en ocasiones para organizarlos o apoyar a la promotora en las actividades complementarias. Siempre bajo sus indicaciones.

Al finalizar cada taller, llevaba a cabo una plática breve con la promotora para aclarar dudas sobre lo observado, así como comentar la experiencia de ambas y las observaciones. Generalmente las observaciones compartidas de mi parte se debían a aspectos comparativos. Es decir, señalar aquello que se hace diferente en Bunko Papalote de Xalapa, y explicar por qué y cómo lo hacemos para entender las razones del cambio propuesto en la organización. También se referían a pedir una explicación de sucesos que no hubiera entendido por no hablar lengua purhépecha.

7. 1. Dinámica del taller y formas de socialización de la lectura

En la mañana, o al medio día, antes del primer taller de niñas y niños grandes de la semana (martes a las 16:00 hrs.), la facilitadora⁶⁵ pasa a las casas a avisar que les toca taller. Esta actividad es en ocasiones supervisada por la coordinadora de programas por medio de una hoja en la que las mamás firman o ponen su nombre para corroborar que han sido avisadas. Pero no siempre se lleva este control, sino que simplemente se pregunta a las promotoras (que casi siempre fungen como facilitadoras) si se les avisó a las niñas y niños. Ellas en ocasiones dicen que sí, otras veces dicen que no encontraron a todos, o dicen que no les dio tiempo porque llegaron a casa muy tarde de la escuela, y que de ahí vinieron al taller.

En el caso de los bebés, la promotora hace lo mismo yendo de casa en casa con todas las mamás anotadas en ese taller. Según el comentario de las promotoras todas las mamás avisadas decían que asistirían al taller, pero los talleres de bebés se realizaban con cantidades sumamente variables de niñas y niños, de 1 a 10 bebés, con un promedio de 3 bebés por sesión. El taller de grandes variaba de un grupo de 5 niñas o niños constantes, durante dos o 3 meses, a prolongadas ausencias, y otro periodo de un grupo diferente de niñas/niños que permanecieron constantes uno dos meses. En muchas ocasiones los talleres no se realizaron porque no se presentaron niñas/niños, o por la suspensión de actividades debido a las fiestas cívicas o religiosas.

Durante mi estancia se dio un reacomodo de la forma de trabajo de los talleres, debido a mi presencia y al diálogo que entablábamos en las sesiones de dudas, que describo así:

–**Durante mi primera visita (oct-nov 2010):** Fue una visita corta de una semana, no había talleres de bebés, solamente de grandes. La promotora de estos talleres para grandes, había sido capacitada por la coordinadora de programas que asistió al primer taller de formación en la metodología de BP, una chica de 17 años con escolaridad de secundaria, con muy buena empatía con niñas y niños y excelente control de grupo, con una dinámica muy apegada a mis referentes de talleres, a pesar de las adaptaciones a los tiempos y las actividades complementarias. El grupo de niños, según me explicó, era constante, aunque no muy numeroso:

⁶⁵ Recordemos que la facilitadora es la encargada de avisar a los niños y a sus mamás que se presenten a taller el día que les toca.

En la visita al taller de grandes, observé que la sesión tenía los 3 momentos del taller pero que cada uno se prolongaba a criterio de la promotora, finalizando cuando las niñas/niños marcaban el final de la actividad (Actividad plástica libre). La promotora me comentó que les gustaba más pintar que jugar. En ningún momento del taller se verificó el tiempo con un reloj. La sesión duró más de dos horas. (Ob-taller de lectura con grandes, 2010)

–Durante mi segunda visita, en la primera parte de mi estancia (sept-nov 2010): La promotora era otra chica de 17 años con escolaridad también hasta secundaria. No había recibido *capacitación* –solamente había observado a una promotora anterior dar sus talleres–. La dinámica del taller con esta promotora fue muy diferente a mis referentes, ejercía poco control de grupo, sin una estructura clara principalmente en el sentido o énfasis en los tres momentos del taller, y en las actividades complementarias: «Los niños estaban muy inquietos, la facilitadora les leía en español –niñas y niños entre 8 y 10 años– pero antes de terminar el libro las niñas y niños ya habían perdido el interés en la lectura. Ninguna de las niñas/niños se quitó los zapatos y entraban y salían del salón durante la sesión» (Ob-taller de lectura con grandes, 2010). Esta promotora estuvo durante tres o cuatro sesiones y fue cambiada a otro programa.

Después de ella, la última promotora que conocí tenía 18 años, era estudiante de la preparatoria intercultural, sin capacitación y con poco control de grupo. Se mostró distante y reticente a mi presencia, actitud importante que fue tema de una plática entre ambas y un trabajo mutuo de comprensión y apoyo. Después de esta reunión las sesiones fueron más ordenadas. Niñas y niños grandes estaban inquietos –pero los controlaba mejor–. Les leía en purhépecha, a excepción del título que lo leía primero en español. Algunas actividades que normalmente se realizan, como elegir libro o acompañar a niñas y niños en la lectura libre para dialogar con ellos, no se hicieron y al final les preguntó si querían jugar o pintar. Todos dijeron que pintar. (Ob-talleres de grandes, 2011)

–Durante mi primera visita, en la segunda parte de mi estancia (diciembre 2011 a febrero de 2012): La misma promotora de 18 años participó posteriormente en talleres de lectura en la sede de Bunko Papalote, Morelia. Realicé con ella una entrevista a profundidad, y la coordinadora de programas decidió realizar un acompañamiento con sesiones de intercambio posteriores al taller, en las que participé. Se decidió tener dos promotoras para los talleres de lectura, ella para las niñas y niños mayores de 6 años y una nueva promotora para el taller de bebés.

En esta etapa se definió, junto con las promotoras, el horario de cada taller. Taller de niños grandes de 16:00 a 17:00, martes y jueves; bebés de 17:00 a 18:00 los miércoles, horario que funcionó hasta mi salida de la organización.

7. 2. Miradas de facilitadoras, mamás, papás, niñas y niños sobre su experiencia en los talleres de lectura

Los talleres de lectura de literatura infantil están dirigidos a bebés, niños y jóvenes. En Niños de Santa Fe A.C., como hemos visto, ha sido variable, predominando niñas y niños de 8 a 10 años en un grupo de *grandes*. En los tres últimos meses de mi estancia predominaron un grupo de 6 a 10 años y uno de bebés, de 11 meses a 3 años. (Ver en anexo 4, tabla 9)

Las promotoras

María Ofelia Antonio Zirangua tiene 18 años, estudia la prepa intercultural, es la promotora de los talleres de lectura para niñas y niños entre 6 y 10 años. Le parece que una de sus aportaciones es su conocimiento sobre la lengua purhépecha, pues está aprendiendo en la escuela a hablarla correctamente y a escribirla. Habla primero de lo que hace con niñas y niños en el taller:

Cuando llegan los niños se quitan todos los zapatos, y los ponen en filas y así lo acomodan y les pongo gel [desinfectante para las manos] y ya después escogen los libros, el que les gusta, y de ahí, media hora buscan los libros, los leen y todo y ya después recordamos el libro del pasado [de la sesión pasada] y ya después cuando ya terminamos de hacer eso, cuento el cuento y ya jugamos un ratito y platicamos. (E-María Ofelia Antonio Zirangua, 2012)

Le pregunto si le gusta lo que hace y responde:

- (...) Si me gusta porque también es bien divertido también leer los cuentos, como te digo.
- (...) Poco a poco vas conociendo más libros, los autores y todo.
- (...) Y sabes más cuentos y todo y te diviertes. (E-María Ofelia Antonio Zirangua, 2012)

Lo que le parece más difícil es, por una parte, saber si lo está haciendo bien y por la otra, la asistencia, no sabe muy bien cómo resolver ambas cosas. Dice que se siente bien en las sesiones en las que niños y niños le ponen atención o están atentos a la lectura, ahí es como se da cuenta de que lo está haciendo bien:

- (...) Si ponen atención, si le ponen interés, pero ya después cuando ya termina pues ya empiezan a hacer relajo y todo (...) [risas] si ponen atención. [Lo más difícil] (...) es que a

veces como los niños no llegan, los voy a invitar y todo, pero creo que porque pues su familia no los deja venir, algunos les dicen a qué vas si no vas aprender nada, de ahí ya los niños ya no quieren venir, por eso. (E-María Ofelia Antonio Zirangua, 2012)

Como promotora, no piensa que haya algo difícil, la traducción del texto tal vez, preparar el libro, dice:

Primero lo leo y lo que yo le entienda en purhépecha, le sigo.
(...) Hay algunas palabras que no les entiendo, que aquí no utilizan ese lenguaje (...). (E-María Ofelia Antonio Zirangua, 2012)

María Guadalupe Luciano Pérez tiene 28 años, estudió hasta la primaria, es la promotora del taller de bebés. Tiene mucho tiempo en la organización. Ha sido facilitadora y promotora de varios programas. Su disposición y buen trato le han dado la confianza de las coordinadoras, de las otras promotoras, de las mamás y de niñas y niños. La propuse para dar el taller pues había asistido a los talleres en Morelia sin intención de capacitación y me dijo que le gustaría impartirlos. Apoyé su propuesta inmediatamente, abogando por descartar el criterio de escolaridad y resaltando su importante vínculo con la comunidad, su personalidad afable, entusiasta y su enorme capacidad de aprendizaje y trabajo en equipo.

Esta decisión se tomó en una reunión entre coordinadoras y se decidió probar. Lupi, como todo mundo le dice, resultó tener vocación y facilidad para relacionarse tanto con bebés como con las mamás. Ella relata brevemente lo que hace en el taller y cómo se siente en él:

Como voy viendo los libros, los personajes, las ilustraciones que tienen ahí y se me ocurren: puedo hacer esto, puedo con los niños jugar esto... y ya nada más eso.
(...) en los otros talleres pues hemos jugado, mmm., pues unas veces así, hacer trabajos, como ahorita y a veces es juego libre, los niños hacen lo que quieren.
(...) pues a veces les pongo los peluches y ya juegan con ellos, o si quieren ver otra vez unos libros pues les pongo libros y ya. (E-María Guadalupe Luciano Pérez, 2011)

Lupi ha sido promotora de otros programas desde hace tiempo, el de Estimulación Oportuna que también se lleva a cabo con mamás y bebés, y el de Nutrir en el que participan únicamente mamás; en este programa y a raíz de unas «pláticas» que recibió en el centro de salud, Lupi decidió combinar los temas del programa Nutrir con los temas de género que recibió en esa plática. Ella estaba muy contenta con los resultados pues, según mencionó, las mamás estaban muy interesadas, participaban y les parecía muy útil (Ob-programa Nutrir, sesión de género, 2011). Lamenta no continuar en este

programa pero dice estar entusiasmada con el de bebés. Comenta su experiencia como coordinadora de los talleres de bebés:

(...) a veces me siento un poco nerviosa, nerviosa que a veces si me ganan los nervios [risas] pero ya cuando empiezo, ya cuando voy haciéndolo pues ya (...) [risa] no pues no sé, en las sesiones más o menos me he sentido bien y en cuanto a las mamás a veces si me desanimo cuando no vienen y me pongo a pensar y digo –¿lo estaré haciendo bien? o ¿no lo estoy haciendo bien? o ¿por qué no vendrán?, o ¿así de veras no tienen tiempo? o ¿por qué no vienen? Eso es lo que a mí me desanima. Pero yo en lo personal en los libros más o menos tengo idea cuando, de cuando va un libro o no, o esto se puede hacer así, o esto se puede, o con esto se puede, ya pues más o menos tengo una idea (...) Y luego (...) con lo que me han dicho las mamás pues si me gusta (...) como las otras señoras estaban diciendo de Isidra, la niña chiquita: «¡Ay mira! esa niña ya como que tienen mucha confianza aquí»; «mira cómo se mueve anda jugando con todos los niños»; «Mira mi hijo no quiere jugar». Pero les digo: «pero miren señoras poco a poco cuando los vayan trayendo ya más o menos van a ver que... van a ver los cambios en ese sentido, que ya van a ser más despiertos, de que ya no le tengan miedo a otros niños, que sepan convivir», y ya más o menos eso es lo que yo les he dicho, pero yo sinceramente si quisiera saber más de los objetivos de Bunkos y de qué se trata, a qué metas llegar (...). (E-María Guadalupe Luciano Pérez, 2011)

Las mamás

Las mamás entrevistadas tienen hijos pequeños, son aquellas que participan en el taller con bebés. La mayoría dice haber participado entre cinco y seis veces desde que se abrieron los talleres, solo dos no han ido nunca y una fue a conocer, pero por su trabajo y la cercanía le queda mejor mandar a su hija con las sobrinas.

Como la mayoría de las mamás entrevistadas, Sonia comenta que ella trabaja casi todo el día en la alfarería y en varias ocasiones viaja a vender sus ollas a otras ciudades, Casi no ha podido ir al taller pero sobre su experiencia, pone su atención en la socialización entre niños dentro del taller, uno de los elementos básicos de la metodología:

Pues sí [responde a sí le gusta el taller] para que aprenda, con los más niños, a compartir con los más niños. Pues ella casi como no sale, nada más aquí o veces allá, es por eso le sirve. (E-Mamá del taller de bebés, 2012)

Otro tipo de socialización mencionada como valiosa, relacionada con el taller, es la que prepara a niñas y niños para la escuela. Ven en el taller una forma de preparación tanto para la socialización como para el aprendizaje escolar, como dice Rosa, mamá de una pequeña de un año seis meses:

Siento que si les sirve porque se van interrelacionando con las cosas y pues que se les facilite en la escuela, que se acoplen así a los maestros y que empiecen a ver a las personas, a gente desconocida que les agarre confianza es más fácil. A que uno si no los lleva a ninguna parte, de repente los lleva a la escuela pues (. . .) empiezan a llorar, ya si se adaptan pues es más fácil para ellos y como para mí también. Así yo ya la puedo dejar, incluso yo veo niños que los llevan las mamás y no se quieren quedar o a veces lloran, por lo mismo porque a veces no los sacan, a lo mejor les tienen miedo así (...). (E-Mamá de Taller de bebés, 2012)

También, de las percepciones de las madres entrevistadas surgen dos elementos: la importancia de la comunicación entre ellas y la organización comunitaria; y por otra parte, la idea de que el taller es un espacio para ambas madre e hija/o, en el cual las mujeres pueden distraerse y pasarla bien. Estos elementos se ven reflejados en el testimonio de Bety, mamá de una niña de 3 años:

Si. No pues si me gustó. Como ustedes también se dieron cuenta de que siempre lo llevaba cada miércoles, lo llevaba, pero como en veces salgo, pues, no lo pude llevar ya. Y como la muchacha Lupe me había dicho que (...) que ya no estuvieron dando clases cuando se acercó la fiesta del 6 [se refiere a la fiesta patronal] pues ya no lo llevé, pero a mí la mera verdad si me gustó porque la niña se distraía un poco allá, como aquí casi lloraba mucho y desde que empezó a ir allá si andaba jugando bien y a cada ratito pedía su libro, y apenas a veces no tenía tiempo para explicarle pero, le decía que en la noche se lo leyera y pues si a cada rato pide su libro, por eso a mí la mera verdad si me está gustando. (...) la mera verdad si me está sirviendo porque también que mi niña anduviera bien y pues igual y yo también como no, me canso de estar haciendo el quehacer, allá me servía también un poco de descanso. (E-Mamá del Taller de bebés, 2012)

Por otra parte, aprecian la vinculación que puede haber entre las experiencias relacionadas con los libros y la vida cotidiana de niños y niñas. Aunque dicha vinculación está presente en las intenciones y práctica del taller, no es explícita y tampoco necesariamente bien lograda en cada sesión, pues depende de las situaciones concretas, del libro que se lea y de la experiencia de la promotora. Pero el que sea manifestada por las mamás es una aportación que permite pensar este vínculo más a fondo dado que es considerado por los padres como valioso. Como cuando Amalia comenta la experiencia de su hijito de 3 años:

(...) En la segunda sesión que fui fue de un cuento que les leyó también les leyó qué, ¿qué era? y los niños le dijeron que estaban hablando de un conejo y la muchacha les preguntó qué comen los conejos y así. . . pues ya como mi niño sabe más o menos cómo, porque tenemos conejos. Ya sabe [que] come zanahoria, come pasto, así le dijo, come lechuga y le dijo la muchacha que sí que estaba bien (...). (E-Mamá de Taller de bebés, 2012)

También, las percepciones están relacionadas con el aprendizaje como algo útil, con el aprendizaje escolar y con las posibilidades de ejercitar habilidades que puedan servirles para la escuela. Estas dos percepciones son muy claras en los testimonios de Amalia y Mirtha:

De la primera vez que fui me gustó porque (...) pues está aprendiendo cosas como conocer los juguetes, los animalitos. La primera sesión les pusieron así, en una cajita los juguetes y ahí les dijo la muchacha que buscaran una bota, que había una bota ahí, y que buscaran ahí y entonces yo digo que también ahí, cómo le digo, como que se emocionan al buscar así cosas y también aprenden pues a conocer la bota, lo que es la bota. Sacaban así muchos juguetes y decían «no, este no es» y buscaban otra vez, esto es esto, es una pelota, no, no es la bota y así. (E-Mamá de Taller de bebés, 2012)

(...) pues a mí me gusta porque la niña también está aprendiendo, en la casa le doy libreta, colores y está pintando y le digo, en ratos pues le leo, ¿pues cómo qué dibujo tiene? y le pregunto así como Lupe a veces les pregunta o ¿qué es esto?, y ella dice eso o eso, más o menos pues entiende lo que le enseñan y está aprendiendo a pintar y a hacer figuras, dibujitos que tengan los libros. (E-Mamá de Taller con bebés, 2012)

Algunas mamás, dos o tres, no tienen una idea clara de cuál es el taller y ninguna sabe exactamente que se hace en él o para qué. Otras, como hemos leído, logran experimentar el sentido de convivencia y juego que se procura en el taller así como el de aprendizaje. Manifiestan que aprenden «nombres» y «objetos» de manera lúdica. Expresan que aprenden de manera distinta a la escuela, principalmente dicen que la diferencia está en que en el taller pueden participar ellas y que es un espacio en donde aprenden jugando, se divierten, aunque no les queda muy claro para qué.

En las mamás que menos han ido a taller, cuatro o cinco, hay confusión entre el taller de lectura y el del PEO (Programa de Estimulación Oportuna), pues mencionan el día de asistencia como viernes; hacen referencia a que niñas y niños pintan, pero la promotora de los talleres de lectura ha hecho énfasis en las entrevistas, que ella no quiere que las niñas y niños chiquitos se la pasen pintando, porque en PEO hacen eso casi siempre y este programa es diferente. Tal vez al no haber continuidad en la asistencia y al haber cambios permanentes de talleres, no les quede muy claro sobre lo que se hace en cada uno y para qué; me parece que ésto impide que se manifieste tanto interés como rechazo de forma clara.

Dos mamás, las que menos o nunca han asistido, explican por qué y aportan dos ideas distintas que permiten contemplar, en un caso, la falta de necesidad en la actividad y, por otro, la naturalización del acompañamiento de los hermanos en las actividades de

los más pequeños. Gloria es mamá de un adolescente que es afiliado desde que estaba en la primaria, ella se dedica a la pesca y le es difícil hacerse de tiempo para participar de las actividades de la hija más pequeña, pues son cuatro los hijos más grandes:

Cuando yo voy, si asisto pero para quedar él [se refiere a la niña] no quiere quedar (...) como [que] se asusta (...) como tres veces o cuatro nada más [ha ido a taller] y el [su hijo el mayor] me avisa cuando hay, para llevar, pero ella casi no quiere ir (...) se asusta mucho por eso, no está acostumbrada (...). Es que casi no sale, como yo comercio, somos pescadores y siempre dejo aquí solito [solita] por eso, como así es bien tímido [tímida] pero no es bien tímido cuando se conoce, es bien travieso [risas]. (E-Mamá de Taller, 2012)

Fabiola es mamá soltera, tiene un hijo adolescente y la pequeña de tres años. Trabaja en la elaboración de ollas para tamarindo, y como el «proyecto» le queda muy cerca, pues manda a su hijita al taller con las dos primas de 7 y 10 años:

[Nada más ha ido la niña sola] Va con [y señala a las niñas que la acompañan, sus sobrinas entre 7 y 10 años] (...) es que veces la llevan ellos [ellas] (...) no es que a veces no tengo tiempo (...) y a veces le digo vayan a llevarla [es que] estamos haciendo ollas para tamarindo, chiquitas. (E-Mamá del Taller, 2012)

En las percepciones de las mamás hay acuerdo con el taller, gusto porque sus hijos tengan un espacio de socialización con niñas y niños de su edad, que puedan desarrollar aprendizajes útiles y que los preparen para la escuela, que puedan divertirse y conocer cosas así como tener conocimientos que puedan relacionar con su vida cotidiana. Pero con todo ello no pueden asistir con continuidad ni constancia, su trabajo de alfarería, comercio o pesca es muy demandante y requieren de estar disponibles para elaborar ollas y para ir a vender. El taller resulta útil, pero no urgente ni necesario.

Los papás

Por su parte, los papás de los bebés no están muy enterados de lo que hacen sus hijos en el taller, algunos dicen que les cuenta su esposa que la niña o el niño va al taller, pero no saben bien lo que hacen en él. A los que dicen que no saben, les cuento de qué se trata, les explico que se les lee en purhépecha, aunque los libros están en español y les pregunto qué opinan, si les parece que vale la pena llevar a su hijita/o a una actividad como ésta, siendo tan chiquitos. La mayoría responden de manera muy sencilla, con un poco de timidez, dicen que: «está bien, que aprendan cosas, que aprendan algo» (E-papá del taller, 2012).

La mayoría de los entrevistados hacen énfasis en el aprendizaje de las dos lenguas, tanto el purhé como el castellano. Desean que no se pierda su lengua, pero que puedan aprender pronto el castellano. Pedro, papá de una nena de año y medio, dice:

Si, está bien, para que se enseñe algo (...). Pues si está bien para que aprenda las dos idiomas (...). No sí, que hable, que no se avergüence del idioma que hablamos. Yo por ejemplo si voy pa' ya [se refiere a vender] estoy hablando así y me pregunta la gente, ¿qué es lo que dice? y yo le explicó lo qué digo. (E-Papá de Taller, 2012)

Los padres no saben bien qué se hace en el taller porque la mayoría no están en casa todo el día, van a trabajar fuera, tres o cuatro viajan constantemente y por lo menos uno está en los Estados Unidos. Dicen que al regresar de trabajar preguntan o les cuentan al respecto. Anselmo, un papá que trabaja en Quiroga todo el día, dice:

Si, así pues jugando, pero casi no, como siempre trabajo pues allá y no estoy casi todo el día, y comemos allá, ahí nos calentamos la comida, vengo ya bien tarde y más como te digo pues, cuando hay más trabajo pues sí, ya en la noches como en diciembre o noviembre llegábamos así a las ocho, a las nueve a veces y ya me venía y este ya estaba ya dormido. (E-papás de taller, 2012)

Los bebés

Primer momento del taller

Durante los talleres, niñas y niños pequeños que asisten llegan serios pero ansiosos. Pasan al salón e inmediatamente toman los libros para hojearlos. Me observan y se avergüenzan un poco, pero los saludo y les ofrezco libros, luego regreso a mi rincón y se olvidan de mi presencia.

Las mamás miran en silencio el libro que su hijo hojea, pero en cuanto la niña o el niño preguntan algo, ellas contestan y establecen un diálogo breve. En ocasiones las mamás se concentran en leer los libros para sí mismas o simplemente en hojearlos. Niñas y niños los leen (en el sentido no convencional) y uno tras otro los van apilando después de leerlos. Miran los libros independientemente de que su mamá se los lea. Son muy observadores, se sientan durante un buen rato a leer los libros señalando algunas cosas, preguntando o simplemente observando. Se concentran mucho y deambulan por el salón poco o prácticamente nada. Se sientan junto a su mamá, haciendo contacto físico, pero pocas veces en su regazo. Platican mucho con la facilitadora.

Las mamás se sientan en la orilla de la alfombra, no se quitan los zapatos ni se los quitan a sus hijos, observan, no toman la iniciativa de leerles un cuento a su hijo/a, sino que observan lo que hace, comentan un poco con la facilitadora. Si la niña o niño pregunta o comparte comentarios, ellas le devuelven el comentario o responden, pero no lo provocan.

Segundo momento del taller

Durante el segundo momento del taller, todos los que caminan van por su cojín cuando Lupi se los pide para sentarse a leer de manera grupal. Me sorprende que siendo tan pequeños permanezcan sentados durante toda la lectura, muy tranquilos, atentos, observadores. Todos participan ya sea hablando sobre lo que ven o respondiendo a lo que les pregunta la promotora, o simplemente observando atentamente sin hablar. Algunos son más extrovertidos, otros son más tímidos, pero todos están atentos, curiosos y, como dirían las mamás, sí *entienden*, son muy observadores y dialogan mucho con la promotora; sin embargo, observan lo que hacen. No hay interacción entre ellos, únicamente con la mamá o la promotora; sin embargo, observan lo que hacen los demás y esperan su turno sin ningún problema. Las niñas/os que asisten al taller tienen entre 11 meses y tres años. El promedio es de tres años.

Tercer momento del taller

Los juegos organizados son breves, todos participan. No hay altercados porque siguen muy bien las indicaciones de Lupi y saben muy bien cuándo intervenir. Lupi es muy amable y asertiva para dar los turnos y éstos se asumen con interés. En algunos juegos, los que son más simbólicos, movimientos de imitación, imaginar que, etc., no todos se convencen de participar, pero se divierten mirando a los demás. Las mamás no participan directamente pero sí los animan.

Al final todos se despiden a la manera santafesina: amables, pero serios. La despedida ocurre más entre adultos.

Las niñas y niños grandes

Niñas y niños grandes, por su parte, expresaron sus opiniones en colectivo durante las entrevistas grupales realizadas después de las sesiones del taller. Les pregunté por qué asisten al taller y si lo hacen de manera voluntaria:

Al preguntarles si les gusta el taller todos gritaron ¡¡Siii!!!

Lo que más les gusta del taller es «leer y jugar». Como todos vienen solos les pregunto qué les dicen sus papás cuando vienen al taller, la mayoría responde como Beto de 9 años: «Me dice: -¡Ve pues! y trabaja muy bien, no haces cosas travesuras-». (E- grupal taller grandes, 2012)

Pero como quiero saber si los mandan o les preguntan si quieren venir al taller, les pregunto uno por uno:

Ana: A mí no me dicen nada.

Varias voces: A mí tampoco.

Beto: Yo le digo a mi mamá, ¡me voy!

Gialuanna: ¿Tú le dices ahorita vengo?, y qué te dice, ¿si?

Beto: —Si. . .

G.: Pero ninguno de sus papás les dice «¡No, no vayas!»

Ana: A mi sí. . .

[Risas de los demás]

G. ¿Por qué crees que te diga eso?

Laura: —A mí antes no me dejaban venir. (...) que porque no estaba apuntada. [Se refiere a que no era afiliada]. (E-grupal, taller grandes, 2012)

Dicen también que sus papás saben que al taller vienen a «jugar y a aprender y a divertirse». Pero les pregunto: ¿Creen que aprenden algo aquí en el taller? Coinciden en que al venir aprenden a leer, jugar, divertirse y a «reunirse».

Primer momento del taller

Los niños y niñas grandes (6 a 10 años) llegan casi siempre, antes que la promotora. Como normalmente cuando toca taller yo espero sentada en la mesa del salón, trabajando en la computadora, al llegar me ven ahí y me saludan «Hola Gialu», y se sientan en la mesa junto a mí o me preguntan si pueden pasar a ver los libros. Yo les digo que pasen a ver los libros y si alguien se queda en la mesa le hago plática.

Ana siempre asiste con su hermanita Sandra, de tres años, Laura en ocasiones con su sobrina de 2 años, y Marco, el más grande, de 12 años, asistió en dos ocasiones con sus hermanos, una niña de 6 y un niño de 2 años. Este elemento inesperado de los talleres ha sido también una de las razones por las que es imposible separar el análisis de los talleres de bebés de las percepciones y prácticas de los hermanos mayores.

La regla es que los que entran a la alfombra se quiten los zapatos, entre más chicos menos dudan en hacerlo. En alguna ocasión, uno de los más grandes no se quiso quitar los zapatos y entró con ellos. Nadie dice nada al respecto, algunos no traen calcetines,

otros los traen rotos, otros los traen sucios, otros limpios, pero más bien no están acostumbrados, por ello hay una sensación de vergüenza. La misma promotora en ocasiones no se los quitaba y se quedaba en la orilla de la alfombra trabajando.

Pasan a la alfombra y se sientan a buscar libros en el librero, toman un libro, lo leen y lo cambian por otro cuando terminan. Cada uno a su ritmo se sientan y se ponen a leer, la mayoría lee en voz baja, excepto Ana, ella siempre lee en voz alta, lee muy fluido y le gusta que la escuchen. Laura es más grande y su lectura no es fluida, veo que se acerca mucho a las letras para leer; le pregunto un par de cosas y por lo que parece necesita lentes. En alguna ocasión Ana se ha burlado de ella porque lee muy lento —es grande y no sabe leer—, dice en voz alta. Yo intervengo diciendo y qué, yo soy grande y no sé hacer tortillas. Le comento que no se trata de leer muchos libros y muy rápido porque así no entendemos nada, mejor despacito y disfrutándolo. Ana se me queda viendo y reinicia su lectura, pero ahora lee bajito.

Algunos de los varones leen juntos en parejas. Los libros son variados, casi todos son libros álbum, es decir, libros donde domina la ilustración, pero la lectura es posible gracias a la inseparabilidad de texto e imagen. A pesar de la variedad, las niñas y niños buscan los libros que convencionalmente se considerarían para bebés o niñas/niños pequeños (mayor ilustración, de cartón plastificado, muchos colores). Niñas y niños eligen un libro para que en el siguiente momento del taller comenten con todos por qué lo escogieron, qué les gusta de ese libro. La elección del libro originalmente, es para llevar a casa, pero como en la organización no hay muchos libros, han decidido no prestarlos por el momento, yo he intentado abogar por el préstamo, pero están esperando que haya más libros.

La promotora, al igual que niñas y niños, se sienta a leer. Normalmente en ese primer momento en vez de platicar con ellos y recomendarles libros, la facilitadora escoge el libro que va a leer en la sesión, y hojea otros.

Segundo momento del taller

Niñas y niños guardan los libros en el librero, lo cierran, y se sientan en círculo al centro del salón para escuchar el cuento del día. Normalmente se recuerda el libro de la sesión anterior para comentar sobre sus impresiones y lo que les dejó después de pasado el tiempo, qué les llama la atención y qué les gusta. Después se lee un cuento elegido por la promotora que debe ser preparado con anticipación, para aclarar dudas, pensar en

formas de leerlo y decidir a qué se le quiere dar énfasis. La promotora recuerda el libro durante el momento anterior, normalmente preguntándoles de qué se acuerdan.

La promotora presenta el libro leyendo el título en español y el nombre del autor. Todo el tiempo les habla en purhépecha y lee en purhépecha. Las niñas y niños se ponen serios, muy atentos, a veces comentan cosas o hacen una broma y se ríen. La promotora lee y permite que comenten y participen, y al terminar les indica la actividad complementaria que se realizará.

Una de las partes más interesantes de este momento es poder conocer el tipo de comentarios mientras leen, sus referentes, lo que opinan, lo que comprenden. Sin embargo, por la incompreensión de la lengua me concentraba en la socialización a partir del libro. Niñas y niños saben escuchar y están muy atentos, participan, comentan, preguntan. La más pequeña es la que más participa. Entre ellos discuten, alegan y en ocasiones se descalifican o se burlan, pero observo que la promotora interviene aclarándoles o moderando para guiar la discusión.

Tercer momento del taller

Si es día de realizar actividades plásticas libres, la promotora los invita a la mesa y todos corren, están muy familiarizados con los materiales y normalmente dibujan, iluminan y pegan papeles de colores y/o diamantina. Cada quien realiza su dibujo libremente y platican mucho en purhé; también en este momento discuten, se dicen cosas unos a otros relacionadas con negar lo que el otro dijo. Me entero porque pregunto en español. Se concentran mucho y pueden estar platicando y trabajando al mismo tiempo y por tiempo prolongado. Si toca jugar, la promotora, al terminar el segundo momento del taller, se queda pensando qué hacer y me doy cuenta que no lleva nada preparado. A veces juegan *yenga* (un juego de mesa comercial) o juegos que no tienen nada que ver con el libro, es decir, los juegos normalmente son invenciones creativas o adaptaciones de juegos tradicionales pero utilizando un motivo para relacionarlo con el libro leído. La promotora duda y no sabe cómo resolverlo, yo lo noto y le doy ideas. Después de algunas sesiones, sigue sin preparar la sesión con anticipación, pero al entender la lógica para pensar en el juego, lo hace ella sola en el momento y sale muy bien. Niñas y niños se divierten mucho con todos los juegos, la pasan riendo, discutiendo y se van contentos, se despiden y les recordamos el día y hora de la próxima sesión.

Para entender la dinámica de los talleres con bebés en la organización comunitaria Niños de Santa Fe A.C., fue necesario mantener contacto entrevistando a los miembros de la red social y familiar de los más pequeños. Las observaciones de aquellos elementos de la dinámica que no eran impuestos, sino naturalizados por los participantes a los talleres, como llegar con sus hermanitos o no quitarse los zapatos, junto con las percepciones escuchadas, me dieron la oportunidad de poder ver los rasgos de la crianza que la metodología estaba invisibilizando, la autonomía de los niños al venir solos al taller, la participación guiada de los hermanos y los vínculos emocionales entre ellos. La presencia permanente en los talleres de los más grandes de una de las hermanitas me permitió observar la socialización a partir del lenguaje, las formas de aprendizaje y enseñanza de los hermanos mayores con los más pequeños, la forma en que los más pequeños incorporan el lenguaje tanto de la primera lengua como de la segunda, imitando sonidos, observando al externo (en este caso a mí) luchando por tener un lugar en el grupo de los más grandes y por lo tanto aprendiendo a resolver y a imitar para ser escuchado y tomado en cuenta; imitando las formas de leer de los más grandes, imitando la escritura o el dibujo. De la misma manera, en el taller de bebés la presencia de hermanas o primas mayores, cuidando pero también jugando y disfrutando por igual. Por ello no podíamos hablar sólo de bebés y talleres de bebés en este contexto.



Fotografías 32-33. Taller de grandes con hermanitos.



Fotografía 34. Taller de grandes con hermanos



Fotografías 35 y 36. Taller de lectura con niños grandes. Actividades complementarias.



Fotografía 37. Taller con bebés y sus mamás en niños de Santa Fe A.C.



Fotografía 38. Taller con niñas y niños de 6 a 12 años en Niños de Santa Fe A.C.



Fotografía 39. Primer momento del taller con bebés y sus mamás en Niños de Santa Fe A.C.

8. Literacidad en Santa Fe de la Laguna. Más allá de la dicotomía oralidad-escritura

El término «literacidad» surgió inicialmente del término en inglés *literacy*. Sin embargo, los diversos estudios sobre el tema han conformado una diferenciación entre el término en inglés, que es más cercano al término castellano de alfabetización, y el de literacidad, que está relacionado a «cultura escrita». (Kalman, 2008). La diferenciación surge a partir de la corriente de investigadores norteamericanos conocida como Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) (Street, 2004), para dar una respuesta a planteamientos como los de Goody y Watt, realizados en el libro *The Consequences of Literacy* (1963), en el que, a partir de un repaso histórico de las antiguas culturas occidentales, crean una idea evolutiva de la oralidad a la escritura, y sus beneficios.

Los NEL fueron un parteaguas en los años ochentas, al romper con la idea de que el ser humano es capaz de realizar procesos mentales más complejos gracias a la escritura, sugiriendo con ésto que se trata de una etapa superior a la de la oralidad. Los NEL vinculan –teórica y prácticamente– investigaciones etnográficas de prácticas letradas, con relaciones de poder en contextos sociales y culturales específicos. De esa manera, Street (2004) identifica dos modelos de investigaciones y posturas teóricas sobre literacidad: una «autónoma», que se ocupa del dominio de la lengua escrita y sus problemáticas, como una práctica descontextualizada de la vida social y cultural; la otra, «ideológica», que se ocupa de las prácticas letradas en contexto y de las relaciones de poder en las que están inmersas. De esta manera él y otros investigadores situados en el modelo ideológico de literacidad proponen la idea de «literacidades», es decir, formas diversas de usos de las prácticas letradas.

Sus planteamientos abarcan importantes aspectos de las literacidades que no se habían tomado en cuenta hasta ese momento. Discuten, entre otros, dos aspectos que me parecen relevantes para esta investigación: la crítica a la dicotomía oralidad-literacidad, y las nociones de poder en la construcción de hegemonía de la literacidad alfabética.

Los autores de los Nuevos Estudios de Literacidad analizan planteamientos de autores clásicos como Goody, Levi-Strauss y Havelock (Gee, 2004) argumentando en contra de lo que estos autores planteaban como una dicotomía insalvable o transitoria, y a favor de la coexistencia de la oralidad y la literacidad como una gama de posibilidades

definida por los usos relacionados a prácticas sociales concretas y sus procesos históricos.

Esta gama, por la que los NEL abogan, fue requiriendo de análisis más profundos e investigaciones socioculturales de las literacidades, y no únicamente de la literacidad alfabética escolar. En estas investigaciones cuestionan a los clásicos por la esencialización con la que conciben la oralidad y la literacidad, universalizando sus manifestaciones desde una postura etnocéntrica. La principal preocupación de teóricos como Paul Gee (2004), contra estos planteamientos clásicos, es la idea de las supuestas capacidades superiores que se alcanzan gracias a las prácticas letradas en relación a las orales, y plantea que las literacidades diferentes desarrollan capacidades diferentes, pero no necesariamente superiores o inferiores.

Los temas con respecto a la oralidad-literacidad se han investigado extensamente – después del surgimiento de estos planteamientos– en Estados Unidos, en Francia y también en Perú, Brasil y México, entre otros países de Latinoamérica. Hay autores que desarrollan toda una línea de trabajo que incluye aspectos como: los elementos históricos (es decir los propósitos sociales y políticos de la escritura y la lectura); los efectos sociales de la escritura y la lectura en comunidades orales; los elementos de literacidad y de oralidad más comunes en una comunidad. (Kleiman 1995; Soares, 2004; Viñao, 1999; Kalman, 2008)

De estos planteamientos me interesa el estudio del impacto de lo letrado en las comunidades orales, y la idea no de oposición entre oral y escrito, sino la discusión entre contínuum e hibridez (Kleiman, 2005), porque esta investigación discute entre otras cosas, una experiencia de literacidad sustentada en los beneficios que se obtienen cognitiva, social y emocionalmente al leer libros de literatura infantil con niñas y niños pequeños, en comunidades de tradición oral que históricamente han tenido proceso diglósicos y no híbridos con respecto a su lengua y su cosmovisión.

Desde el punto de vista etnográfico y del sentido cultural de la literacidad, en Santa Fe de la Laguna existe una literacidad particular que involucra una forma específica de uso y relación del lenguaje entre lo oral y lo escrito. Su especificidad, aunque puede ser similar a la de cualquier comunidad indígena, tiene sus particularidades por su propia historicidad social y educativa. Ha sido indispensable conocerla desde dentro en sus

prácticas y usos cotidianos, en principio para saber cómo se ha ido construyendo en lo comunitario, cómo la viven sus habitantes y qué piensan de ella.

8. 1. Literacidades, mixturas y relaciones de poder

Santa Fe de la Laguna ha conformado su literacidad a partir de la mixtura entre el uso necesario, utilitario y escolar de la literacidad alfabética en castellano y el uso cotidiano y estratégico de la literacidad oral del purhépecha. Una de las razones de que la lengua oral no haya cedido del todo a la lengua escrita es porque las familias de Santa Fe de la Laguna, a diferencia de otras poblaciones cercanas, han construido su identidad, basados en gran parte, en la conservación de la lengua. Esta identidad lingüística la defienden hablando en sus hogares, y entre los miembros de la comunidad, como un fuerte rasgo identitario que desean perdure.

Sin embargo, los tintes de poder que se reflejan en la historia de la imposición del castellano como lengua de instrucción y, básicamente, de aprendizaje de lo académico y de la preparación para la vida laboral mejor remunerada, continúan y han permitido construir una percepción de la superioridad del saber castellano y del acto de estudiar.

Por otra parte, el castellano hablado ha ganado terreno sobre el purhépecha a través de las modificaciones lógicas, pero no equilibradas, de los préstamos léxicos.⁶⁶ Lo anterior se puede notar en la forma de hablar de personas de generaciones diferentes. Sin pretender generalizar, y reconociendo que hay variables respecto a la relación que cada persona establece con ambas lenguas, en las entrevistas a mujeres y hombres de diferentes edades noté que el uso del purhépecha es mayor en las personas de más de 50 años, aunque los hombres de estas edades son quienes hablan mejor español que las mujeres. La mayoría de las mujeres entrevistadas de esta edad no hablaban castellano o lo hablan muy poco, coincidentemente con el papel más tradicional de la mujer: más tiempo en casa y en la comunidad. En mujeres y hombres entrevistados, entre 30 y 40 años, se habla mucho más español que en el caso anterior, e igualmente existe menor habilidad entre quienes han permanecido más tiempo dentro de la comunidad. Y en el caso de mujeres y hombres de entre 18 y 25 años, observé que hablan ambas lenguas y

⁶⁶ Integrandó al hablar, palabras del español que se adaptan a la sonoridad del purhépecha.

hablan muy bien en castellano, aunque utilizan mayores préstamos léxicos del castellano al hablar purhé.

Como veremos a continuación, las historias de literacidad están atravesadas por a) un bilingüismo sustractivo⁶⁷ (Hamel, 2004, p. 87) b), la experiencia escolar y c) las necesidades de comunicación con el exterior.

8. 2. Historias de literacidad

La mixtura de lo oral y de lo escrito, al no ser equilibrada en Santa Fe de la Laguna, favorece que las percepciones sobre el nivel científico, racional, académico –que da un respaldo de validez a las acciones y a las decisiones importantes del conocimiento– se relacionen con el castellano escolarizado y no con el purhépecha. Cuando la lengua de instrucción es el purhépecha, ésta, según los directivos de las escuelas interculturales, no alcanza el nivel de dominio que se requiere para construir conocimiento analítico, reflexivo y crítico. Y creo que se piensa esto porque en parte la educación alternativa sigue anclada a un formato educativo hegemónico (de mayor predominio del castellano), como mencionan más adelante algunos de los entrevistados.

Quienes tienen mayor formación profesional, han tenido principalmente una larga escolarización en castellano. Dice el investigador mapuche Daniel Quilaqueo que «El reto epistemológico mayor al que nos enfrentamos en la modernidad y posmodernidad es la escuela».⁶⁸ Su formato, su manejo encajonado y pedagogizado de las prácticas sociales imposibilitan un intercambio equilibrado entre saberes orales y saberes letrados. Lamentablemente, la escuela no es el único espacio de literacidad, pero si es el hegemónico, y por ello dota de las mismas características a otras posibles prácticas de literacidad relacionadas (talleres extraescolares como los de la organización, el uso de las bibliotecas, y el uso cotidiano de la lengua escrita). A partir de esta reflexión, podríamos entender por qué los padres de familia relacionan el taller de lectura con los procesos escolares y las formas de uso de las prácticas letradas.

Al analizar los testimonios de los entrevistados nos damos cuenta de que existen – como parte de la literacidad comunitaria– prácticas informales relacionadas con las

⁶⁷ Es decir, dónde entra el español tiene que ceder la lengua indígena.

⁶⁸ Jornadas Latinoamericanas de Diversidad cultural, literacidad e investigación educativa. 10 y 11 de Mayo 2012. Universidad Veracruzana.

actividades laborales y económicas de la comunidad, y los viajes a las ciudades mestizas para vender en ferias y/o mercados. Manifiestan que al viajar la lengua escrita les sirve sobre todo para leer los letreros que les permiten llegar a su destino y al llegar, para poder tener intercambios justos a la hora de hacer cuentas en las ventas y para escribir en las ollas de barro leyendas que les piden los compradores. Es en estos espacios informales donde muchas niñas y niños pequeños comienzan a tener contacto con el castellano hablado antes de que lo hagan en la escuela o por medio de sus padres. Sin embargo, esto está vinculado a relaciones de poder que implican rechazo a quien no sabe hablar castellano, o la necesidad de usar otra lengua para poder comprar y vender. La experiencia es indirecta para las niñas y los niños pequeños, pero es una de las primeras lecciones externas que viven. Una mamá del taller de bebés cuenta su experiencia al ir a vender, llevando a su pequeño de 3 años:

(...) Como mi niño que sabe más hablar en mi idioma, si me entiende pero como lo llevo por allá a vender, siempre le digo así en español porque luego, hay gente se te queda viendo, auch!, cómo habla, qué hablan, cómo dicen y a veces hasta se burlan de uno y por eso trato de enseñarle a hablar también así en español. Cuando me voy allá en diciembre le digo, «Ariel ven vamos a la tienda» (...). Pero bien que entiende lo que le estoy diciendo en español, pero no lo puede hablar. Pero en purhépecha si me dice, mamá, esto y esto. . . y le digo ¿qué te estaba diciendo? y me dice pero ya en purhépecha (...). (E-mamá de talleres, 2012)

Aunque dependen de las experiencias familiares, casi todas las niñas y niños pequeños entienden el castellano, pero no lo hablan. Hablan en purhépecha y alrededor de los 3 años, la mayoría de las niñas y niños de esa edad observados, se comunican en purhépecha de manera muy fluida con los demás. A los cuatro años, en el nivel preescolar, comienza la castellanización oral de manera formal. La consigna de la escuela, a partir de la Reforma Integral de la Educación Básica RIEB 2006-2012 (SEP, 2011) es atender a la diversidad. La educación básica indígena promueve la educación en lengua materna como lengua de enseñanza, y encontramos experiencias muy interesantes que están trabajando desde hace varios años con muy buenos resultados.⁶⁹ Sin embargo, en la práctica es complicado. Las profesoras entrevistadas manifiestan encontrarse con dificultades y, a partir de su experiencia, deciden qué es lo mejor para

⁶⁹ Cfr. Memoria del Primer Encuentro de Experiencias de Formación, Asesoría, Acompañamiento y Diseño de Materiales Didácticos en Contextos Interculturales y Bilingües en México. Abril, 2010. UNICEF/CIESAS

niñas y niños en su proceso escolar. Las maestras reconocen que es más útil para niñas y niños la castellanización:

Yo lo considero porque aquí la mayor parte de los niños no hablan bien, bien, el español y tampoco lo entienden porque lo que más manejan es su lengua y ya mediante les damos el español, es también castellanizarlos porque cuando se van a la primaria tienen muchas dificultades, porque los maestros de la primaria no saben hablar el purhépecha, el puro español y los niños se esfuerzan mucho (...). (E-profesora de preescolar, 2012)

¿Hasta dónde se puede llegar en la enseñanza de los contenidos si el purhépecha que se habla no es suficiente para abarcarlos todos, y si el dominio tanto de profesores como de alumnos es básico? Se requiere de desarrollar la lengua original, actualizarla y crear estrategias de enseñanza a partir de su conocimiento más profundo y de la recuperación de las palabras y conceptos que se han perdido:

La enseñanza de una segunda lengua constituye una capacidad profesional específica que no se adquiere por sentido común, sobre todo cuando no existe una conciencia de cómo los alumnos aprenden y desarrollan una segunda lengua. No se puede extrapolar de las demás prácticas educativas o métodos de enseñanza de otras materias. (Hamel, 2004, p. 103)

Frecuentemente las maestras purhépechas reconocen que su experiencia de aprendizaje e instrucción ha sido en español y que, aunque deben usar el purhépecha, a veces no pueden. Una maestra joven de preescolar (UPN-indígena) comentaba que ella se ve en la dificultad de pensar en purhépecha aunque sea su lengua materna, porque lo que piensa para trabajar con niñas y niños lo ha aprendido en castellano y durante muchos años de instrucción en castellano «los que hemos estudiado mucho, pensamos en español y no en purhépecha». Dice: «Me siento perdida porque los niños de tercer grado de preescolar parecen entender mejor en español.» (Ob-maestra de preescolar, 2012)

Las percepciones de los entrevistados con respecto a la literacidad comunitaria están, en general, vinculadas a sus propias historias de adquisición del castellano –por tanto a la escuela– y a la necesidad de aprender a hablar, escribir y leer para cubrir las necesidades más importantes relacionadas con el exterior: ser autoridad comunitaria, viajar para comerciar y para seguir estudiando.

Aun cuando algunos de los profesionistas purhépechas entrevistados de Santa Fe de la Laguna aseguran que estudiar no garantiza una posición económica, dicen que sí garantiza un prestigio social a lo interno y externo de la comunidad. Es lo que se

requiere para seguir estudiando o acceder a la universidad. Los entrevistados hablan de la importancia de la lectura y escritura como parte del prestigio y de la necesidad cuando se es autoridad:

Pues mira, a lo mejor en ese sentido de trabajo de que les va a ir mejor... nosotros aquí tenemos mucho profesionista que está desempleado y que a lo mejor no les da la gente un lugar (...) pero del estatus que tú puedas tener en la comunidad como profesionista, la comunidad te lo da. O sea si eres un profesionista independientemente de que estés trabajando o no, pues tienes ese estatus de que eres alguien que tiene conocimientos, y sobre todo en el caso por ejemplo cuando a la hora de escoger autoridades, sobre todo los hombres, ahorita las mujeres no tenemos mucha participación en eso, todavía falta, pero la gente ve, si es una persona que vaya a tener una aportación por su profesión pues si la escogen, pero no nada más eso, tiene que ser una persona que sea bien vista, que se haya comportando bien, que tenga buenos antecedentes en la comunidad, entonces si son cosas que la comunidad si ve, si valora. (E-directora de bachillerato intercultural, 2012)

Quienes han sido autoridad manifiestan haber tenido que tomar cursos o aprender por su cuenta si no habían ido a la escuela el tiempo suficiente. Todos saben que se requiere para hacer trámites, escribir documentos y poder firmarlos.

Por otra parte, las historias de literacidad señalan la necesidad de leer más y estudiar más en castellano y no en purhé, pues la realidad es que el castellano es la lengua que permite el acceso a niveles escolares mayores:

Quizás haga más falta leer pero en castellano, porque pues es muy importante que no se nos olvide nuestra lengua materna, que la sepamos leer, que la sepamos escribir, pero pensándolo bien pues eso no me va a ayudar cuando esté en la universidad, cuando esté en la universidad no se imparte clases de purhépecha ni mucho menos, eso es ya más bien como por cultura general tengo qué saberlo, pero en realidad lo que me va a servir o lo que me sirve a mí, es el castellano (...). (E-profesor de secundaria, 2012)

La naturalización del castellano como lengua de enseñanza crea ausencia de cuestionamientos sobre la posibilidad de aprender en purhépecha los contenidos de grados más avanzados de escolarización como el bachillerato o la universidad, aun cuando en la realidad cercana se esté haciendo, como es el caso de la Escuela Normal de Cherán, o la Universidad intercultural indígena de Michoacán, en Pichátaro.

Otras historias de literacidad tienen relación con el abandono escolar, la elección por trabajar en vez de seguir estudiando que están relacionadas a las condiciones de pobreza, de falta de información y de otras oportunidades de educación que permitan dimensionar otras opciones. Muchas de estas historias concluyen con la reflexión de que hubiera sido mejor seguir estudiando y, si tienen hijos pequeños, con el deseo de que ellos sí estudien; si tienen hijos grandes, con el orgullo por los que estudiaron. También

concluyen cierto arrepentimiento debido a la percepción de que el simple hecho de estudiar una carrera permite un mejor nivel de vida en lo futuro. Estas historias también están relacionadas con historias del comercio y el uso de prácticas letradas en él:

[Estudié] si hasta el primero de secundaria (...) [no seguí porque] ya no me gustaba pues, no sé (...) se me hacía difíciles las cosas, si ya, cuando hacíamos algo pues, se me hacían difíciles (...) [¿la lectura y la escritura?] no, la matemática, si. [¿Aprender a leer es útil?] Ah! sí, mucho, se necesita leer pues, vas a una parte y tienes que leer dónde vas o qué parte vas (...). (E-papá del taller, 2012)

La convicción de mantener su lengua –de no perderla– es muy clara en la mayoría de los entrevistados, pero ninguno menciona o considera que podría dársele un estatus parecido al del castellano. La necesidad lógica que la colonialidad/modernidad impone es estar en comunicación a través de la lengua hegemónica, (televisión, computadoras y celulares), en ciudades mestizas y accediendo a los espacios que permiten mayores conocimientos, prestigio y más recursos.

Las historias son variadas, pero uno de los puntos coincidentes que caracteriza a la literacidad comunitaria –además de la coexistencia o mixtura oralidad-escritura– es un rasgo que, como hemos visto, caracteriza la crianza santafesina, de la que hablamos extensamente en el capítulo de crianza: la autonomía.

En este caso, se trata de la independencia para decidir si seguir estudiando o no, a partir de la primaria o secundaria. Está relacionada a una red de prácticas sociales específicas que tienen que ver con las necesidades económicas, la organización social comunitaria y el lugar que la persona ocupa en la familia, así como el género. La mayoría de los entrevistados manifiesta haber tenido oportunidad de elegir entre seguir estudiando o trabajar, oportunidad que dicen dar también a sus hijos.

La autonomía está basada en la convicción recurrente –en la mayoría de los entrevistados– de la importancia de querer estudiar. De esa manera, el que elige le «echa ganas» y no es tiempo perdido. Porque estudiar es una elección que implica tiempo, dinero y esfuerzo. Al ser una decisión independiente, se carga del peso de la responsabilidad de la propia elección, se convierte en una decisión por la que se va a luchar a pesar de las dificultades.

Todos los entrevistados han elegido, dependiendo de su experiencia en los primeros años de la escuela, pero también en función de las posibilidades familiares que

perciben, p. ej., si experimentaron dificultades en el proceso escolar (tipo de trato; atención de los maestros; apreciación o no, de estar aprendiendo), o en el hogar (falta de recursos económicos; dificultades que perciben de sus padres para mantenerlos en la escuela), o decisiones forzadas, más frecuentemente entre las mujeres (ser las hijas mayores o las únicas mujeres en la familia; tener que quedarse en casa a cuidar a algún familiar enfermo; casarse).

La literacidad en las mujeres ha ido cambiando con el tiempo, pero ha estado estrechamente relacionada a la construcción de género en la comunidad. Antes las mujeres no estudiaban, ahora la mayoría lo hace. Sin embargo, la mayoría de las mujeres se decide entre los 16 y los 20 años, si quiere seguir estudiando o prefiere casarse. Las entrevistadas jóvenes me permitieron entender que *casarse* se refiere no solamente a la fiesta del matrimonio, sino a tener una primera relación sexual que determina irse a vivir con el muchacho con quien se ha tenido relaciones. Dos de las entrevistadas confiesan que lo hacen por «curiosidad». También observamos que, generalmente, no se piensa en la posibilidad de casarse y seguir estudiando. Son muy pocos los casos que así lo hacen; por tanto, las muchachas dejan la escuela a esa edad y se embarazan. Pocas son las que alcanzan a estudiar una carrera completa y a ejercerla, o quienes dejan la escuela un periodo y regresan, o que llegan a la universidad antes de casarse:

Si, terminé la secundaria [no seguí estudiando por] (...) los recursos en mi casa, como yo nada más tengo mamá (...) somos en total seis [hermanos] 4 mujeres y dos hombres (...) yo ya estaba grande cuando mi papá falleció, andaba todavía en la secundaria (...) en Morelia, estaba en una casa del estudiante y en eso me vine para acá, estuve unos días y ya no regresé (...) me metí a trabajar, me salí de la escuela y me fui a trabajar aquí a Quiroga (...). Estaba trabajando en una casa haciendo el quehacer (...) Me casé a los 23 años, [vivo] aquí con mis suegros. (E-Mamá del Taller, 2012)

Madres y padres de todas las edades manifestaron el deseo de que sus hijos estudien, que no tomen malas decisiones o repitan las mismas historias de literacidad de quienes dejaron truncada la escuela, «porque ahora más que nunca estudiar es necesario», para que vivan mejor que ellos y que aprendan más. Sin embargo, la decisión *autónoma* no se cuestiona. Todos esperan que sus hijos decidan estudiar, porque de nada sirve obligarlos. Si lo hicieran, no estudiarían con ganas y dejarían la escuela tarde o temprano. El que no estudia sabe que debe trabajar, y trabajar se vuelve entonces tan valioso como estudiar, aunque de menos prestigio. Por ello saber hacer ollas, aunque se

estudie, es importante porque es otra forma de mantenerse si se abandona la escuela o se decide no estudiar. De la misma manera, saber las dos lenguas y estudiar en ambas permite desenvolverse mejor dentro y fuera de la comunidad y conseguir mejores oportunidades de trabajo:

[Estudié] hasta la universidad (...). Licenciatura en educación indígena, nada más que no la terminé (...) pues porque me casé [risas]. A mí me gustaría que mi hijo estudiara pero pues ya será decisión de él. Bueno yo digo, porque en mi casa mis papás nunca me obligaron a: «tienes que ir a estudiar o no vas a estudiar» me dieron a elegir nada más que [risas] pero igual me apoyaron, no me dijeron «para qué te casaste no te queremos ver o así», he escuchado a veces que las regañan (...) a mí me gustaría que estudiara. (E-Mamá del taller, 2012)

La literacidad comunitaria, como hemos visto, está más vinculada a un modelo *autónomo* de literacidad –en el sentido de Street (2004)-, invisibilizando en el discurso los rasgos de literacidad relacionados con su oralidad, o con procesos de literacidad diferentes a los de la escuela. Ésto hace que sus percepciones sean dependientes de las experiencias escolares –del deseo de seguir aprendiendo o de saber–, dejando una sensación de que la literacidad tiene que ver únicamente con obligatoriedad, dificultad, incapacidad o desventaja:

[Estudié] hasta secundaria. Como que no tenía yo ganas de estudiar y como que yo le dije mejor [a mi papá] me voy a trabajar pero voy a cumplir nada más hasta la secundaria, pero ya no voy a seguir. No sé si el también por el dinero, no sé y yo por mi parte porque también no tenía ganas de estudiar pues ya, era difícil hacer o estudiar. Porque cuando entré aquí en la telesecundaria como que el maestro no nos enseñó, no nos enseñó casi nada, antes. Ahora dicen que están las computadoras ahí y antes no había nada y muy aburrido, no nos decían también nada los maestros cuando salíamos al recreo, no nos decían nada, ya vámonos, así, entre ellos mismos peleaban y yo para estudiar casi no. Siempre nos divertíamos ahí. . . no nos hacía caso el maestro con nosotros. . . ni nosotros con los maestros, éramos libres y luego las calificaciones na' más nos sacaban 10, 10, 10, pero ni se fijaban (...) nos ponía 10 y 10 y vámonos!! y así y yo no estudié, por mi parte pues, no era por ahí como nos trataban. No nos enseñaban casi nada ni nos obligaban así, como si fuéramos algo pues no más, y dije no, nada más no voy a cumplir aquí, porque si voy a seguir allá [en Quiroga, escuela mestiza] nos van a preguntar lo que vamos a aprender así, yo no voy a saber las cuentas o a contestarles así las preguntas, no por eso ya no seguí (...). (E- Papá del taller, 2012)

Los eventos letrados que mencionaron los entrevistados fueron mínimos y en su mayor parte estaban igualmente relacionados con la literacidad «autónoma», el tipo de libros, las formas de leer con las niñas y niños; las expectativas y prioridades de aprendizaje de las lenguas:

[¿Libros en casa?] Pues le compré de dibujos, así no más, un libro que tenía yo (...) así le estaba diciendo y ya después le pregunté: pues esto, y después le pregunté otra vez ¿qué te dije? y ella ya me dijo así. [¿Tiene libros en casa?] (...) tenía, eran del kínder [¿Le parece difícil leer en español?] pues yo no lo veo tan difícil porque si más o menos le entiendo (...) [¿en purhépecha?] casi pues no [risa] no lo podría traducir cómo sería, y con español, porque también la niña puede aprender español, con enseñándolas pues si aprenden. (E-Mamá del taller, 2012)

La literacidad comunitaria está permeada también por el contraste entre las experiencias escolares de literacidad mencionadas anteriormente y los deseos de quienes se han quedado frustrados por no seguir estudiando o «por aprender», pero también de casos de auto-aprendizaje de lectura y escritura. Es el caso de un hombre de más de 60 años que ha trabajado en el campo toda su vida y que no pudo estudiar por ayudar a su papá en *la labor*, pero que conserva tanto su cartilla de alfabetización con la que aprendió por sí sólo –ya adulto–, como los libros que con el tiempo ha conservado porque los ha leído y disfrutado:

Yo tenía ya 20 años, me casé de 20 años y me pusieron en el 79 como secretario con el representante de bienes comunales. Como yo ya sabía poquito leer, porque yo agarraba este libro aquí y empecé a estudiar (...). [Fue a clases] no, no, no, fui nada más como dos meses nada más y también allá donde había pues, por eso tengo el libro, [eran libros de la escuela] si tengo todavía nuevecito y ya deja traértelo para que veas [fue a buscar los libros que tenía entre los cuales está una cartilla de alfabetización de los años cincuentas, en perfecto estado]. (E-Hombre de más de 60 años, 2012)

Las historias de literacidad en Santa Fe de la Laguna muestran principalmente lo que Mignolo (1995) llama «colonialidad del ser», un resultado de las formas de explotación y dominación modernas. Son rezagos de la colonización europea en México, que en la modernidad se han naturalizado creando otras formas sutiles, pero igualmente violentas de desplazar tres elementos básicos de la constitución del ser, en este caso para el ser indígena –purhépecha– de Santa Fe de la Laguna: el lenguaje, la historia y la existencia –como ellos la conciben– (Schiwy y Maldonado-Torres, 2006), logrando que quienes viven la violencia, naturalicen la negación de los hechos y de los sentimientos que generan.

¿Cómo algunos de los entrevistados han llegado a aceptar que su saber, su lengua, no vale para pensar, para aprender y para tener un trabajo? Pensamos y actuamos bajo los parámetros de un modelo de sociedad, epistemológica y subjetivamente hablando, con una lógica hegemónica de saber y ser, una lógica de poder. (Mignolo, 2006, p. 15)

La imposición y pérdida de la lengua –por necesidad económica en primera instancia, y en segunda, por la creencia, evidenciada por la realidad inmediata, de que hacerse de la lengua del colonizador da mayor prestigio– permite conseguir un mejor trabajo y acerca a mejores condiciones materiales de vida. La primera vía es el lenguaje, pero el lenguaje no son sólo formas, son textos y discursos que, al ser asimilados y naturalizados, permiten se continúe su reproducción.

Para no dicotomizar entre dos ideas que podrían ser ajenas a realidades cambiantes y dinámicas, la colonialidad no debe entenderse como colonialismo, como la relación entre un poderoso y un esclavizado:

[...] No se trata de dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. (Schiwy y Maldonado-Torres, 2006, p. 131)

La subjetividad sobre lo que es mejor con respecto al aprendizaje de ambas lenguas en Santa Fe de la Laguna se ha construido desde la idea de los límites de cada lengua para la adquisición del conocimiento. La construcción de esta idea está anclada a la tácita creencia de inferioridad del indígena; a la vinculación entre indígena-analfabetismo-pobreza, a la superioridad del discurso científico sobre el discurso del saber común, ambos aspectos a su vez construidos desde la racionalidad moderna, capitalista y neoliberal. Por supuesto esta subjetividad está reforzada a partir de una realidad concreta, la situación estructural de desigualdad que impone un orden de vida inferior económica, social y educativamente hablando.

8. 3. Otras literacidades. Una visión «ideológica» de las prácticas letradas

Le he llamado «literacidad comunitaria» a la particular forma en que los habitantes entrevistados de Santa Fe de la Laguna se relacionan con la lectura y la escritura, tomando en cuenta la gama de posibilidades en la relación entre oralidad y escritura. Esta relación la caracterizo como «compleja» y «rica». Explicaré por qué. Los santafesinos:

- Tienen (como ellos mismos reconocen) la oportunidad de convivir desde pequeños con ambas lenguas, purhépecha y castellano, lo que sería idealmente la

posibilidad de un bilingüismo y no una castellanización a través del aprendizaje únicamente escolar.

- Están orgullosos de su lengua, y por ello la defienden hablándola en el espacio clave para su continuación, el hogar. Es por tanto la posibilidad de un bilingüismo aditivo.
- Mantienen, aún con sus mixturas, el uso cotidiano del purhépecha en diferentes espacios de discurso: político y social (eventos relacionados con la organización social y política de la comunidad), religioso (fiestas y misas y lecturas de la liturgia en purhépecha) y educativo (el uso de la lengua en la escuela, con todas las limitaciones que implica). Lo que mantiene una identidad lingüística muy importante para su continuación.

Esta defensa y resistencia a perder su lengua está sustentada en parte, en el orgullo y sentido de dignidad que manifiestan por su devenir histórico y su etnocentrismo consecuencia de éste:

Es que como a las personas indígenas, este como te digo, algunas personas se burlan de las personas purhépechas, y yo creo que por eso ya no quieren que hablen purhépecha, pero a nosotros nos tiene que valer lo que nos digan los más personas, nosotros valemos más que ellos porque nosotros hablamos dos idiomas, y ellos nada más en una. (E-Mujer joven, 2012)

La complejidad reside en la coexistencia de ambas lenguas, en la que, como hemos visto, tiene un dominio el castellano debido a la influencia de la literacidad escolar y a las relaciones con los procesos mestizos, pero también comienza a incluirse otras lenguas como el inglés.

El dominio del castellano permite que las ideas hegemónicas sobre los beneficios superiores de la lengua escrita se manifiesten en diglosia lingüística, caracterizada por:

- El uso restringido del purhépecha, a la vida cotidiana, basado en la idea de que sólo aquel que estudia (a la manera mestiza) accede a niveles analíticos, niveles normalmente relacionados con el castellano y la escuela y no con el purhépecha y la oralidad.
- La idea de que lograr un nivel analítico del purhépecha requiere únicamente del dominio del purhépecha escrito; dejando con ésto de lado las posibilidades reflexivas y críticas de la lengua oral. Esto necesariamente implica marginación o limitación de la lengua oral.

Estas ideas son parte de la herencia colonial y se han construido desde la antigüedad europea, en el momento en que se comenzó a pensar que la lengua escrita era superior a la oral:

La lengua latina penetraba en todos los estamentos sociales de la época. Dada esta importancia, la enseñanza de la lengua latina se basaba primordialmente sobre textos clásicos escritos, ya que no había otro modo de llegar a conocerla. (...) Posteriormente se pensó que la forma escrita era más perfecta que la forma oral, pues aquella es la que emplea la gente cultural y es a la vez la que permanece en el tiempo, sin caer en los deterioros del uso: *verba volant, scripta manent*, como si la lengua oral fuera una forma empobrecida de la lengua escrita. (Álvarez, 1987, p. 24)

Por otra parte, al hablar purhé durante la mayor parte del día (en el hogar, con los amigos, en la calle), el castellano se limita al uso restringido de la escuela. Va convirtiéndose en una dificultad necesaria a la que hay que acceder, una herramienta con la cual necesitamos entender contenidos descontextualizados y abstractos del conocimiento, contenidos que no son, en su mayoría, de utilidad en la vida cotidiana, excepto aquellos específicos que los entrevistados mencionan: leer lo que hay que leer (letreros por ejemplo) y hacer cuentas.

Al tomar estas formas del castellano un nivel más abstracto, se complica la comprensión y, a la larga, es común que se vuelva un problema de retraso o deserción escolar. El dominio, entonces, de ambas lenguas no es equitativo, ni en cantidad ni en calidad de uso. Ambos se vuelven limitantes para la otra lengua, en vez de ser complementarias como herramientas de comunicación. Estos elementos básicos, planteados por Hamel (2004) para la escuela intercultural, son teóricamente integrados a la noción de bilingüismo por el que la escuela básica, la Dirección General de Educación Indígena y las universidades interculturales están apostando. Pero en Santa Fe de la Laguna se está lejos de un bilingüismo coordinado, es decir el dominio en ambas lenguas de las cuatro habilidades básicas: comprender, hablar, leer y escribir, pero sobre todo una *proficiencia subyacente común*⁷⁰ a ambas lenguas. (Hamel, 2004, p. 89)

La directora del bachillerato intercultural nos comenta su experiencia sobre el nivel de análisis relacionado con el castellano:

⁷⁰ De manera muy breve podemos decir que la proficiencia común, basada en Cummins (1980), nos muestra una plataforma común psicolingüística que es capaz de tomar y separar para cada lengua los elementos necesarios para lograr dominarla en sus cuatro habilidades. Esta proficiencia se construye, no es espontánea.

(...) Las clases si se vuelven bilingües porque si hay un momento en el que algunos de los muchachos si tienen muchas dificultades para expresarse en Español. (...) Son tremendos y hablan y hablan, como cualquier joven, pero para enfocar o ser más analíticos pues si tienen muchos problemas sobre todo cuando están tratando de decir las cosas en español. (...) Pero precisamente les decimos que eso no es ningún problema que lo digan en su lengua, que lo digan como ellos lo están captando y eso facilita mucho para ellos (...). [El nivel analítico] lo va adquiriendo cada uno de nosotros, o sea no forzosamente [en] la universidad. Ahora, otra de las cosas con las que yo me he encontrado es que si realmente para nosotros los profesores creo yo, se nos hace un poco difícil decir «voy a traducir», es muy difícil, porque la educación que nosotros tuvimos es una educación totalmente en otro idioma, entonces era lo que te decía, analizar realmente las cosas en otra lengua, no es fácil ni para los muchachos, ni para nosotros como profesores. Queremos dar un tema analítico muy amplio en purhépecha pues como que también uno se atora (...). (E-directora de bachillerato intercultural, 2012)

En la vida social, política y educativa, de Santa Fe de la Laguna, tiene un fuerte peso el dominio de la lectura y la escritura en castellano para resolver problemas o tomar decisiones, porque está relacionado con las gestiones necesarias con el exterior: el municipio o estado para trámites legales o comerciales. Con respecto a la escuela es igual. Según testimonios de profesionistas y no profesionistas entrevistados, la lengua tiene más presencia en el uso coloquial (no en el analítico y reflexivo) de la vida cotidiana. Cuando se trata de procesos más elaborados cognitivamente hablando, se relaciona con el estudio y con la escuela, lo que hace parecer que realmente el purhépecha no podría alcanzar un nivel parecido, o que sólo lo puede alcanzar teniendo la misma lógica que el castellano, es decir, escribirse y usarse para aprender y comunicarse en el sentido occidental.

Las narrativas y la socialización familiar

Otra gran riqueza de la literacidad comunitaria es la narrativa. Éste es un elemento básico de la oralidad que ha perdido espacio ante el valor otorgado a otras formas de comunicación y a la relación con las formas castellanizadoras de la escritura. Las narrativas o relatos son similares en todos los entrevistados y se pueden dividir en dos tipos:

Aquellas que narran anécdotas relacionadas con sucesos históricos, vividos en la comunidad por personas mayores (abuelos, abuelas) y que fueron contadas en algún momento familiar:

En mi familia, [contaba historias] nada más mi abuelo. Me acuerdo, él tampoco sabía así leer, pero si nos contaba cuentos, pero ahorita no [no me acuerdo]. Yo me acuerdo que mi mamá casi no, nunca nos leyó cuentos, mi papá tampoco, se dedicaron más al trabajo, ya

así como éramos muchos pues nos dejaban así a nosotros [risa] [mi abuelo] nos contaba más sobre el tiempo de revolución que cuando vinieron aquí quién sabe quiénes y a unos así, los fusilaban y qué quien sabe que les robaban, y así lo que cosechaban (...) después de comer, nos empezaba así a contar y si nada más me acuerdo. Porque ahorita tengo otro abuelo pero es el abuelo de mi esposo, él también se empieza a si a contar cosas, cuando terminamos de comer ya empieza a decir que en ese año, estuvo así y así, y la otra vez estaba contando de que lo normal, antes no llovía así como estaba lloviendo por ejemplo ahorita y que también ya no llueve como llovía antes, antes llovía así bien grande, bien fuerte. . . pero que ahorita ya no que quien sabe qué está pasando. . . y así nos empieza a contar cosas. (E-Mamá del taller, 2012)

También los que llaman *mitos*, creados a partir de historias que *dicen* que ocurrieron y que conforman generalmente la historia religiosa de Santa Fe de la Laguna. Algunas son del tipo leyenda y tienen que ver con la historia prehispánica (con los «antiguos»). Otros son relatos relacionados con la historia postcolonial y religiosa (p. ej. apariciones de los cristos que presiden los principales templos):

[Mi abuela] a veces me contaba también de un, no sé si eran mitos o eran leyendas, que una vez, ese cerrito que está enfrente se le llama el *Tzirate*, no sé si te has dado cuenta tiene la forma de una mujer, es nada más el perfil, de un lado, lo lateral nada más (...). Se le ve la nariz, todo hasta el cuerpo, me contaban esa historia que era un señor que se llamaba *Calzonci*, que tenía tres hijas que las cuidaba mucho y que una, como eran sus únicas hijas, una la escondió [cuando llegaron los enemigos] en el lago, dicen que ahí hay una campana grandota (...) que cuando un muchacho se mete a nadar como que la corriente lo jala al centro del lago, que hay como enredaderas, y sí, sí se han muerto muchos muchachos, que porque dicen que, ya no me acuerdo como se llamaba la del lago [*Yunuen*], que jala a los muchachos, a los que se meten a nadar, por eso siempre cuando alguien va a la orilla a nadar, le dicen no te vayas hasta allá, ahí no más en la orilla (...). (E-Mujer 18 años, 2012)

Estas historias son, además, constitutivas de identidad, de dignificación y de moralidad. Dentro de éstas, están aquellos relatos que justifican algunas creencias que se fueron construyendo en la combinación de un suceso real y sucesos míticos. Por ejemplo, las historias relacionadas con un tesoro escondido en el bosque por los revolucionarios, que deja ver, al final, una moraleja acerca de la ambición y la avaricia.

En menor cantidad (se recuerdan menos) se mencionan historias infantiles o canciones específicamente cantadas a niñas y niños sobre cuyo origen (purhépecha o externo) no encontré explicación, pues los recuerdos no son claros. Las letras o los contenidos no fueron explicitados, son herencias coloniales:

[En mi casa] mi abuelita, mi tía y mi papá, también me contaban historias. Nos sabíamos, pero ahorita ya se me olvidaron [risa]. (...) Eran como mitos, eran mitos y así también infantiles también, que el gatito, pero sii, si me contaban (...) nos contaba, si, terminando

de cenar, vamos a contar cuentos y así nos sentábamos, y de terror también empezaban a contar [risas]. (E-mamá de taller, 2012)

Las diversas narrativas encontradas forman parte de una práctica social que implica formas de relaciones familiares específicas, y todas son encuentros alrededor de los espacios cotidianos en donde las familias se reúnen y pueden hablar y contar lo que ha pasado, o lo que está pasando en la comunidad (Cfr. Capítulo 5, apartado *vivienda, roles dentro y fuera del hogar*).

Por otra parte, el relato oral encontrado en los entrevistados se divide entre el moralizador, o con fines más explícitamente de enseñanza (como los mitos o leyendas), y aquel que simplemente es anecdótico (el histórico a partir de historias personales), que deja ver los cambios sociales, educativos y las añoranzas por las cosas como eran antes.

Unas familias más que otras desarrollan el gusto y la práctica del relato, al igual que unas familias desarrollan más el deseo por leer que otras y buscan las oportunidades para aprender a hacerlo, incluso de manera independiente. No hay un patrón ni la certeza de por qué unos sí y otros no lo practican. Pero la lógica nos dice que si nos contaron y nos gusta que nos cuenten, haremos lo mismo con nuestros hijos o nuestros nietos.

La literacidad comunitaria se constituye también con esta particularidad, en una práctica social que tiene formas que todavía cobran vigencia, pero que van desapareciendo o considerándose de otros tiempos. La dinámica tradicional del fogón en el hogar permite todavía, o facilita, estas formas de comunicación. Son formas que se disfrutaban, o se recuerdan como disfrutables, por diversas generaciones como un lazo afectivo importante. Los cambios en los hogares, independientemente de que éstos sean necesarios o no, y de las dinámicas de trabajo de los padres, etc., hacen que estas prácticas dejen de valorarse o dejen de estar presentes en los hogares donde alguna vez las hubo. Aun así, son prácticas que aportan comunicación, integran a las personas mayores, a sus experiencias y a las enseñanzas rescatadas de éstas.

El papel de narrador lo pueden cumplir diversas personas. Por una parte está el personaje familiar que tiene el gusto por recuperar y relatar las historias familiares y/o comunitarias. Por otra parte está el que ha vivido históricamente sucesos que puede contar, el que tiene algo que contar, por eso normalmente es quien ha vivido más o quien ha salido en más ocasiones de la comunidad. Pero en todos los casos es un mayor

quien se acerca a un menor para decirle algo de su experiencia de vida. En este vínculo está también otro elemento de la literacidad relacionado también con la lógica de la autonomía y de las formas de comunicación contextual: el de la «persuasión». Como adulto no te obligo, pero a través del discurso te induzco sutilmente a una acción correcta, o a un comportamiento ético o moral deseable. La narrativa tiene todos esos rasgos y, como vimos, forma parte importante de la crianza.

Lo que he querido demostrar en este capítulo es que existen otras literacidades que no podemos ver a simple vista. Lo que alcanzamos a ver parece únicamente una división natural que enriquece la formación de niñas y niños indígenas purhépechas: purhépecha-oralidad-uso cotidiano y castellano-escritura-uso académico. Pero en realidad se trata de mirar bien y darnos cuenta que esta mixtura compleja de usos y prácticas sociales de la lengua y su influencia mutua, a la que he llamado «literacidad comunitaria», podemos resignificarla desde una visión «ideológica» (Street, 2004), y entonces reconocerla como marcada por relaciones de poder que es necesario tomar en cuenta si es que nos interesa no seguir reproduciendo mecanismos colonizadores. Pienso que en este esfuerzo por mirar la mixtura –de alguna forma se ha hecho en la educación formal o escolar– se ha manifestado la necesidad de crear formas que hagan de esta relación un bilingüismo coordinado. Sin embargo, al intentarlo, epistemológicamente seguimos reproduciendo nuestras formas de literacidad por sobre las indígenas locales, manteniendo los mensajes implícitos.

El punto de partida de la problematización de esta tesis es que necesitamos primero decolonizar nuestras percepciones de la literacidad y dejar de pensar en sólo prácticas de lectura y escritura.

8. 4. Decolonizar la literacidad. No sólo prácticas de lectura y escritura

Para empezar tenemos que dejar de pensar que las prácticas sociales vinculadas a la literacidad alfabética únicamente tienen que ver con libros y lectura. Es posible que esto suene contradictorio. Sin embargo, la idea es tratar de ver más allá. Las prácticas de literacidad (la lectura y la escritura) buscan una finalidad. Tienen propósitos que, si los vemos desde el punto de vista *autónomo* de la literacidad, requieren de textos escritos desde cualquier ángulo que se les vea; pero que si los miramos desde el punto de vista *ideológico*, podemos estar pensando en formas y herramientas distintas. Es decir, la

literacidad, como la concibo, debería buscar una formación que permita construir conocimiento empoderador, crítico y consciente de su entorno. Para ello requiere del uso amplio y comprensivo de la lengua (o, como en este caso, de las lenguas). Por ello, si la primera lengua es oral, requiere de sus propios mecanismos para lograr un nivel amplio y comprensivo, un nivel en el que la expresión y sus formas narrativas y de comunicación sean tomadas en cuenta y valoradas, y por ello, incorporadas a los procesos cotidianos de enseñanza informal, no formal y formal. Por ello, no sólo podemos hablar de libros y lectura, aunque estos fueran en purhépecha, sino de narrativa, de profundización y recuperación de la lengua, de reflexión oral colectiva.

Para darse cuenta de esta diferencia epistemológica, se requiere traer al frente la literacidad invisibilizada y sus elementos, en este caso la oralidad del purhépecha, y entender las posibles implicaciones de tomarla en cuenta. Poner por delante la literacidad invisibilizada, responde también a la consciencia de propios y extraños, que la literacidad hegemónica ha sido castellanizadora y ha creado la necesidad, en pro de un mundo moderno, de una alfabetización no empoderadora y exigentemente académica, lo que construye un cerco a la literacidad oral purhépecha ¿Se trata de negar los libros y la lectura a las comunidades indígenas? No.

Parte de nuestra mentalidad colonizadora nos obliga a los educadores a decidir si es bueno o no llevar libros y lectura a las comunidades indígenas. La complejidad para ponderar la necesidad y el deseo de aprender a leer y escribir de los indígenas, es decir, ser cuidadosos de no negar la necesidad pero tampoco obviar que ésta existe, sólo porque a algunos nos es natural e importante saber leer y escribir. Si las personas de la organización comunitaria, los padres de familia y las niñas/niños y jóvenes quieren aprender a leer y escribir y dominar las formas castellanas de conocimiento, me parece sumamente importante que se haga desde una postura empoderadora y crítica, sobre el conocimiento de la génesis de estas necesidades y sobre las consecuencias de las mismas. La consciencia decolonial es básica para hacerse de cualquier herramienta «ajena» necesaria, sin perder las propias.

8. 5. Prácticas letradas y poder. Empoderamiento indígena

En Santa Fe de la Laguna, el 20 por ciento de la población mayor de 15 años es analfabeta.⁷¹ El nivel escolar promedio es de 5° de primaria y, en condiciones como las que hemos descrito de lectura y escritura, podríamos hablar de un manejo muy básico de ambas lenguas. La enseñanza-aprendizaje bilingüe oficial tiene todavía muchos retos aquí y en general en muchas poblaciones purhépechas. La educación formal en Santa Fe de la Laguna comienza a tomarse en manos de la intelectualidad local, y las intenciones de empoderamiento están latentes desde hace muchos años.

Me parece por todo ello que el potencial de la educación intercultural de las organizaciones no gubernamentales puede ser una aportación importante de las propuestas conscientemente alternativas a la educación formal si, al igual que sus actores, entendemos las necesidades actuales desde una óptica empoderadora. Es decir, desde una óptica que primero que nada nos deje mirar que la escuela y su crisis son consecuencia del capitalismo: dice Santos que «el capitalismo es colonialismo» (2006, p. 43). Por otra parte, pero de la mano del punto anterior, es necesario distinguir el «conocimiento-regulador» y el «conocimiento-emancipador». La escuela ha fungido como productora de conocimiento regulador, y ha asentado un orden que nos ha impuesto como necesario. Pero el «conocimiento-emancipador» está del lado del desorden, del caos, de lo no regulado. (Santos, 2006, p. 45)

Por ello, en vez de negar la escuela, o de endiosarla, es urgente verla como lo que es y abrir la experiencia infantil a vivencias formativas múltiples, variadas, ordenadas y desordenadas, para que puedan notar la diferencia. El empoderamiento es capacidad de elección, que no se logra si el derecho del individuo a la información, a la amplitud de posibilidades educativas y formativas, es negado o limitado:

Existe otra manera de ver la ignorancia. Porque la utopía de una ecología de saberes es que puedas aprender otros conocimientos sin olvidar tus propios conocimientos. Pero nuestra enseñanza en las universidades [y en la escuela en general], nuestra manera de crear teoría, reprime totalmente el conocimiento propio, lo deslegitima, lo desacredita, lo invisibiliza. Por tanto tenemos que enfrentar retos exigentes (...). (Santos, 2006, p. 46)

Me parece muy importante pensar entonces desde el empoderamiento de las generaciones más jóvenes, en la etapa en la que *mamamos* el mundo (un mundo cada

⁷¹ Cfr. pág. 66 de este documento. Tabla de datos sociodemográficos basado en información de INEGI, 2010.

vez más globalizado, que tecnológicamente rebaza a la pobreza y a la educación formal imponiéndose a través de múltiples estrategias). Estas nuevas generaciones son las que pueden ser capaces de elegir un presente y futuro más equilibrado entre mundos culturales tan diversos: purhépecha, mestizo mexicano y mestizo norteamericano. Ellas son quienes, sobre todo, pueden comenzar a entablar un diálogo entre literacidades que les permita revertir creativamente las consecuencias naturalizadas de la colonización y construir nuevas formas de leer el mundo cotidiano, el propio y el ajeno, sin perderse completamente en el del otro, de forma irremediable o ingenua. Pienso en las nuevas generaciones porque me parece que pensarlos así pone en cuestionamiento de forma más evidente a todos los que rodean a las niñas y niños pequeños; a todas las cosas que conforman su mundo desde que nace y de las que, a los más grandes, nos cuesta trabajo hacer distancia.

Para la niñez temprana todo es nuevo, todo es posibilidad de aprendizaje. Todo lo va integrando a su conformación de identidad de una manera sorprendente por la rapidez con que lo hace y por lo visiblemente irreversible que resulta a los ojos de todos. El niño aprende a hablar, aprende a caminar, aprende las costumbres, come lo que todos comen, pide lo que conoce y manifiesta una gran capacidad y deseos de aprender. Todo esto forma parte de un modo de crianza vinculado a las redes sociales y culturales del mundo social en el que vive el individuo, en el que se puede influir de manera significativa.

En el campo de la cultura escrita, en Europa y Latinoamérica es reciente⁷² la conformación de organizaciones no gubernamentales dedicadas a la promoción de la lectura para la niñez temprana. Organizaciones formadas por padres, maestros y especialistas en educación inicial, convencidos de los beneficios, que se desarrollan al familiarizar a los bebés con eventos letrados. Aunque pienso que no se trata únicamente de la familiarización, sino de todo lo que la rodea. La mayoría de estos proyectos coincidimos en que los beneficios no tienen nada que ver con aprender a leer en el sentido convencional del término, ni tampoco con los métodos más vanos de alfabetización como los norteamericanos de «flashcards», que critica acertadamente

⁷² 20 o 25 años en proyectos concretos de promoción de la lectura dirigida a niñez temprana o primera infancia. Bookstart en Gran Bretaña; Boekbaby's en Flandes www.stichtinglezen.be; ACCES en Francia www.acces-lirabebe.fr; Universidad Autónoma de Querétaro, Beatriz Soto; Consejo Puebla de Lectura A.C., Alma Carrasco Altamirano www.consejopuebladelectura.org, entre otros.

Luis Gadea (2011). Por ello es importante distinguir que no hablamos de alfabetización, sino de literacidad.

No es un descubrimiento nuestro ni actual que la estimulación física, emocional, y social de niñas y niños pequeños enriquece o amplía sus posibilidades para estar mejor en el mundo. Sabemos también que la cercanía con los libros y su disfrute no convierten en el mundo letrado, a ninguna niña o niño en genio. Estar cercano a los libros no hace que niñas y niños tengan garantizado ser escritores, ser académicos reconocidos o sean capaces de leer y escribir antes que cualquier otra niña y niño de su edad; mucho menos los convierten en personas más amables o sensibles. A lo que apostamos con la familiaridad es al gusto por los libros y la lectura, junto con la convivencia en espacios de socialización y reflexión. Niñas y niños pequeños de esta manera pueden vivir procesos alejados de lo que Freire (1980) llamó una concepción *bancaria* de la educación, debido a que desarrollan mayor curiosidad, mayor interés por cualquier portador de textos, y una vez que comienzan a leer de manera convencional la característica de su lectura es la comprensión y el disfrute. Se familiarizan, como dice Brice (1984), con pautas letradas hegemónicas como historias descontextualizadas, la abstracción y la metáfora del lenguaje escrito e ilustrado necesario en el mundo letrado.

El libro es una «herramienta cultural», como diría Vygotsky (1982), y ciertamente el libro de literatura infantil de los 90's del siglo pasado a la fecha, es un libro tan cargado de ideología occidental como tan crítico de la misma y rico en razones para ser leído. Lo importante de su socialización es que se logre entender que detrás de él hay otro ser humano invitándonos a dialogar a partir de un lenguaje distinto y variado (visual, cognitivo, emocional), un lenguaje entre muchos, pero diferente al de la vida cotidiana. Ser capaces de dialogar con ese otro, enriquecería necesariamente nuestra relación con el mundo, ampliaría nuestras posibilidades comunicativas y lo que con ellas podemos hacer a partir de una socialización reflexiva de la misma, al igual que dialogar con cualquier ser humano, ¿Desde bebés? sí, de preferencia.

Lo que encontré en Santa Fe de la Laguna es que aquellos a quienes entrevisté cuentan con una compleja literacidad, una *literacidad mixta* diría Street (2004), en donde lo oral y lo escrito se entretajan, pero en la que lo escrito, lo castellano, lo relacionado con la escuela y con un uso básico necesario para la comunicación con el exterior toma un papel hegemónico, vinculado a relaciones y estructuras sociopolíticas y epistémicas que niegan las del ser purhépecha. No tendría por qué sorprendernos, puesto

que el resultado de la escolarización en gran parte del país y mucho más en las comunidades indígenas ha sido éste.⁷³ Sorprende más bien que a 90 años del vasconcelismo y después del auge de la promoción de la lectura de literatura infantil a partir de los 80's del siglo XX, sigamos concibiendo una sola literacidad, la hegemónica que vamos adaptando a los contextos. Una literacidad con tendencia autónoma, ligada a lo escolar, académico y utilitario, por lo tanto al formato analítico y expresivo del texto escrito que impide el ejercicio de otras prácticas analíticas y reflexivas de lo oral y los procesos sociales que lo acompañan y enriquecen.

Niñas y niños agentes de su propia crianza y educación, aprendices activos de su entorno (Rogoff, 1993), van pidiendo y utilizando lo que hay en él, lo observan, lo escuchan y diseñan con ello estrategias para lograr lo que desean, para solucionar sus problemas inmediatos de la niñez, para adaptarse.

En Santa Fe de la Laguna niñas y niños, independientemente de la consciencia de sus padres, están en contacto y son parte de la mixtura de la literacidad en donde lo oral y lo escrito construyen un tejido nada dicotómico: Niñas y niños pequeños entienden español, pero no lo hablan, se comunican en purhé. Aprenden cada vez más un purhé salpicado de español y, sin embargo, defienden su lengua a lo interno de su comunidad. Son capaces de ajustar su habla a la de aquel que no entiende el purhé con la familiaridad que da el contacto permanente (fuera o dentro de la comunidad), con el que habla castellano, pero también saben hacer uso estratégico de su lengua cuando no quieren que otros sepan de lo que están hablando.

La mixtura de lenguas podría ser un beneficio, como dice Doña Julia Uacuz:⁷⁴ «Aquí sabemos purhépecha, español, inglés y los que estudiaron hasta francés... ¡ya te chingamos!». Pero, como en muchas poblaciones indígenas de México, en realidad esa mixtura es desigual, anclada a redes de poder con lógicas sociales y educativas colonizadoras. Así que en Santa Fe, la defensa de la lengua purhépecha y la resistencia a prácticas educativas castellanizadoras o simplemente ajenas, es un rasgo sumamente valioso. La castellanización no se finca únicamente en los beneficios de la enseñanza de la lectura y escritura, sino también en concebir la idea de que esa literacidad es la única posible para desarrollar seres pensantes.

⁷³ Comienzan a surgir proyectos indígenas que son una extraordinaria excepción.

⁷⁴ Una mujer de Santa Fe de más de 70 años, (audio MMY-1, 2012).

El debate académico no se ha quedado en la discusión de si hablamos de literacidades porque son múltiples, refiriéndonos a diversos portadores de textos y sus usos, o porque se habla de otros usos en prácticas sociales y culturales diversas. Me parece por lo expuesto aquí que podríamos ampliar la idea de literacidades a aquellas prácticas en las que se ponen en juego recursos equivalentes, cognitivos, literarios y sociales, entre prácticas letradas y no letradas, aquellas prácticas que marcarían la diferencia en el desarrollo de la capacidad de comprensión y reflexión de una niña/niño, en la lectura del mundo, ya sea una niña/niño proveniente de una cultura letrada al entrar en contacto con una cultura mixta u oral, o lo contrario.

La tendencia colonizadora de la enseñanza del castellano, dentro y fuera de la escuela en Santa Fe de la Laguna, muestra resistencias, pero también a la larga ha ganado terreno con consecuencias que se suman a una construcción devaluada de la identidad indígena; así como a la incapacidad del dominio pleno tanto de su lengua materna como de la segunda lengua.

Los complejos procesos de una literacidad mixta implican, para quien no tiene una larga escolaridad, una paulatina construcción de subalternidad en diversos órdenes que acaba cediendo a la lógica de la modernidad occidental en sus formas de pensamiento, conocimiento, formas de vida y prácticas sociales.

La problematización por supuesto no acaba aquí, no es posible ignorar las decisiones tomadas por las poblaciones indígenas, al querer ser parte del mundo de las tecnologías modernas (incluida la lectura y la escritura alfabética) como mecanismos de empoderamiento social y económico. Me parece indispensable que las familias de Santa Fe puedan conocer la diferencia entre una literacidad *pedagogizada* (Street y Street, 2004) y una literacidad contextual, permitiéndose el contacto con visiones alternativas, como pueden ser los talleres de lectura de literatura, pero asumiéndose parte de la construcción de su propia literacidad desde un enfoque decolonial, crítico e intercultural.

Para que ésto ocurra, quienes proponemos metodologías educativas y de literacidad tendremos que poner en juego los principios de la Educación intercultural planteada anteriormente y comenzar por *situar* nuestras propuestas poniendo en primer plano la

educación y la literacidad local que han sido invisibilizados,⁷⁵ con aquellos elementos a los que de momento he llamado equivalentes,⁷⁶ para este caso en particular: el uso persuasivo del discurso; las narrativas históricas, míticas y anecdóticas; la terquedad y el valor para seguir usando y querer enriquecer y ampliar el uso de la lengua purhépecha; el aprendizaje guiado, basado en el juego exploratorio y autónomo junto con los adultos así como el acompañamiento de los hermanos mayores; la existencia de espacios sociales y culturales de convivencia y socialización en el que el diálogo reflexivo entre pares y entre-generaciones se lleve a cabo con las *herramientas culturales* de su propia cosmovisión.

⁷⁵ Tanto por los mismos actores como por externos, porque no podemos verlos o porque no queremos verlos.

⁷⁶ No en el afán de igualar a lo “nuestro”, sino en el afán de desmitificar la literacidad hegemónica como la única posibilitadora de aprendizajes significativos.

9. Vínculo crianza y literacidad. Un enfoque de literacidad para la niñez indígena

La literacidad comunitaria es una práctica social inseparable de la crianza si la vemos desde un enfoque *ideológico*. (Street, 2004)

Ambas están inmersas en una realidad histórico-socio-cultural, son constitutivas de identidad y se vinculan por la estructura social que las condiciona y los elementos culturales con los que los sujetos construyen subjetividades.

Cultura e identidad conforman un binomio inseparable, pero no estático, sino creador de «un proceso cultural», estructural-accional, como lo propone Jiménez Naranjo (2009), en el que podemos encontrar una gama de situaciones entre reproducción y producción en las prácticas sociales. Como parte de ese binomio, crianza y literacidad comparten elementos clave de la cultura e identidad de una comunidad específica, en este caso de Santa Fe de la Laguna.

Uno de los principales elementos vinculadores detectados es la comunicación contextual: para la niña/niño pequeño lo gestual y lo verbal son los primeros elementos de la comunicación que, al lado de las personas que conforman su red familiar y social, le ayudarán a construir una identidad inicial. Esta identidad le permitirá desenvolverse con seguridad en su medio inmediato.

Después lo serán las narrativas familiares y comunitarias: formas narrativas, históricas, míticas y anecdóticas, presentes en lo cotidiano y materia prima de otros procesos educativos. A partir de ellas se va construyendo significado en diversas dimensiones: lo que se ha dicho históricamente (los sucesos que quedan en el imaginario social como básicos para reconocernos), lo que se habla en el presente, (lo que compartimos con los otros para caracterizarnos en el aquí y ahora) y lo que se retoma y transforma para el futuro (aquello que nos han dicho y que creemos que puede ser parte de nosotros).

Con ellas se crean percepciones que son conformadoras de realidades y mitos. Se mezclan para construir identidad colectiva en un ciclo cultural de transmisión a las nuevas generaciones. Este proceso de aprendizaje ocurre en el ser humano todo el tiempo, en dos niveles: el interpsicológico y el intrapsicológico (Vygotsky, 1982). Es decir que el sujeto lleva significado de lo social a lo individual y lo resignifica para

llevarlo a lo social nuevamente, no como simple reproducción sino también como producción.

En la niñez temprana, el proceso cultural inicia con los tiempos y ritmos sociales, es lengua materna, son vínculos familiares y comunitarios. En ellos niñas y niños se reconocen, al ritmo propio de su cultura:

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, Audio)

El ritmo cultural del lenguaje materno y de los tiempos sociales, deviene en prácticas y subjetividades, en imaginario y en posibilidades para un lenguaje literario, que es la forma lingüística del relato (oral o escrito). Lo que nos interesa con esta reflexión es señalar que la lengua y el habla, aunque no lo son todo en la conformación de la identidad, son factores fundamentales en la apropiación y construcción de significación; están indisolublemente ligados a la cultura en la que hemos nacido y de la que formamos parte. Por ello, la importancia que tiene el uso y apropiación de la lengua materna en la niñez temprana y el dominio de la misma durante la niñez:

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)

Como parte de esta realidad lingüística, encontramos los relatos específicos de cada grupo social, que se van conformando con las subjetividades construidas a través de la historia, son narrativas locales, pero no están aisladas. Las narrativas locales conforman vínculos muy estrechos con las narrativas globales y los actores en ellos, sus formas son explícitas e implícitas, violentas o sutiles, trastocan las redes sociales y afectivas de la niñez, sus relaciones de parentesco, las de género y las diversas relaciones educativas, aun cuando no son estáticas. A partir de esas redes, la niñez reproduce su cultura pero también experimenta, propone y transforma sus prácticas sociales. La niñez conforma desde muy temprano una idea de su mundo inmediato y del mundo externo, así como de

su papel en ellos; la de su propia lengua y la lengua de los otros, su utilidad o función y la relación con los usos hegemónicos y no hegemónicos: de ahí el vínculo crianza-literacidad.

En Santa Fe de la Laguna, como hemos visto, la literacidad exige contrarrestar el proceso de bilingüismo sustractivo que se relaciona con una diglosia cultural, en general, y en la educación, en lo particular. Sin embargo, también existen suficientes elementos para trabajar los encuentros con la lengua y la educación hegemónica desde un lugar más consciente y más empoderador. Pero es necesario saber cuál es ese lugar, cuáles son esos elementos, reconocer aquellos que a sus actores les parecen importantes y necesarios para ponerlos como una prioridad de forma consciente. En Santa Fe de la Laguna existe una resistencia tácita a la imposición de tiempos, de lenguaje, de formas de educación y formación de la educación hegemónica, pero esa resistencia requiere ser más productiva y en beneficio de la población para contrarrestar su aislamiento y vulnerabilidad.

9. 1. Repensar los procesos educativos de literacidad desde una base intercultural y decolonial

He intentado señalar durante esta tesis las prácticas y percepciones sobre literacidad que son producto de o crean colonialidad. El uso crítico de la propuesta decolonial para la promoción de la lectura que me propuse, me permitió mirar desde su historicidad y desde el contraste con las formas locales de concebir la niñez, la crianza y la literacidad comunitaria, una práctica que en muchos aspectos todavía sigue siendo colonizadora. Pero también me permitió vislumbrar las posibilidades que esta misma práctica tiene para construir diálogos transformadores. Haber analizado las prácticas de literacidad solamente desde el proceso pedagógico, metodológico y situacional de una propuesta de promoción de la lectura pudo ser limitado, corría el riesgo de caer en lo que Jiménez Naranjo (2011) llama, como hemos visto anteriormente para la escuela intercultural, un «pluralismo condescendiente», es decir una postura en la cual se plantean modelos de acción e intervención educativa (formal o informal) compensatoria, interesada en ofrecer mayor calidad y equidad, pero considerando lo plural y lo diverso como un problema a resolver. (Jiménez Naranjo, 2011, p. 15)

Desde la promoción de la lectura, esta postura condescendiente esgrimiría que el acceso democrático a la lectura homologa a niñas y niños indígenas con las niñas y niños mestizos, pero dejaría fuera una profunda reflexión sobre el desequilibrio formativo que permanece debido a otros elementos educativos y culturales que no son tomados en cuenta. En cambio, un enfoque de literacidad nos permite estar atentos para ampliar el panorama de las prácticas letradas y la cultura escrita hegemónica a prácticas culturales específicas, situadas; a nuestro papel en ellas y a la importancia de la percepción que de esos procesos tienen los actores directos, profundizando en lo multidimensional de los procesos educativos para poder construir diálogo.

Este trabajo está pensado para ser una base reflexiva a partir de dos posturas teórico-epistemológicas, la decolonialidad y la educación intercultural. Hacer que se tomen de la mano ambas posturas tiene implicaciones para las dos, pero sobre todo para la educación intercultural, pues la decolonialidad se pronuncia a favor (para seguir usando los mismos términos de Jiménez Naranjo) de una educación intercultural *autonómica*⁷⁷ y crítica. Pero el debate de la educación y la escuela intercultural en México, siendo un campo fragmentado, puede situarse en cualquier punto entre los dos polos que genera la contraposición «universalismo vs. particularismo» (Jiménez Naranjo, 2011, p. 151), en la construcción de lo intercultural.

En las prácticas de literacidad que hemos estudiado dentro de la organización comunitaria y en los talleres de lectura de literatura infantil, confluyen una variedad de posturas, las de las madres y padres indígenas que ven en la literacidad una vía o herramienta para ganar espacios educativos escolares que permitan mejores posiciones sociales y económicas para sus hijos; una visión funcional de la interculturalidad diría Walsh (2011); la de las organizaciones no gubernamentales que, por un lado, promovemos la tolerancia y respeto a las poblaciones indígenas y sus costumbres, pero al mismo tiempo, impulsamos prácticas y concepciones hegemónicas relacionadas más con calidad educativa que con transformación educativa; la idea por parte de los profesionales indígenas de ganar espacios educativos formales e informales propios con formatos occidentales que logren compensar los rezagos de la educación oficial, pero manteniendo, sin darse cuenta, el rezago cultural y retardando el empoderamiento. En

⁷⁷ Relacionada principalmente con las demandas realizadas por organizaciones y movimientos indígenas al Estado, en este caso desde una postura latinoamericana del derecho colectivo de los pueblos indígenas (Cfr. Jiménez Naranjo, 2011, p.151).

todos los casos mencionados subyace la intención de lograr el reconocimiento exitoso de lo local en el mundo global que se desea para lo comunitario, así como la búsqueda del respeto a la diversidad y de caminos para el diálogo. Pero no podemos tratar de coincidir en un mismo espacio educativo, tirando cada quien para su lado.

He defendido el uso crítico de la propuesta decolonial desde el inicio de mi trabajo de investigación porque creo que a muchos educadores en México se nos olvida la historia de las prácticas sociales y educativas en contextos diversos como el indígena, o la hemos convertido en historias pasadas, y en presentes de justificación e intentos. He querido señalar enfáticamente con esta postura aspectos de la *colonialidad del poder* (Quijano, 1993, 2007) que existen en las diversas realidades indígenas en formas múltiples, con diversos grados y en diferentes niveles de consciencia, como las relaciones de poder entre externos e internos a la organización comunitaria o a la comunidad en general; o como los modelos de educación y de crianza hegemónica que provocan modificaciones «científicas» en las prácticas tradicionales, pero que no reconocen de manera consciente las consecuencias; o como la construcción de engañosas expectativas económicas de vida a través de la idea de estudiar o de migrar a los Estados Unidos.

En Santa Fe de la Laguna, los niveles de colonialidad y de posiciones críticas o de participación transformadora en la población son diversos. He puesto a discusión no el derecho de los pueblos a elegir sus formas educativas y sus apropiaciones de la cultura hegemónica, sino las formas no equilibradas de la cultura, la profundización sobre sus efectos y la importancia en la prioridad de sus formas locales de literacidad. Es decir, he intentado construir otra narrativa sobre la educación y la literacidad en Santa Fe de la Laguna que ayude a contrarrestar la que parece considerarse negativo, como el tipo de parentalidad y sus prácticas, así como las ventajas de una literacidad mixta, para ofrecer con todo ello, puntos de encuentro para construir un ejercicio de diálogo, en los talleres de lectura de literatura infantil.

Creo que es necesario decolonizar nuestras percepciones sobre la literacidad y dejar de pensar en prácticas únicamente de lectura y escritura para poder realmente crear prácticas sociales híbridas (García-Canclini, 2006). Dar paso a la oralidad (base de la literacidad comunitaria) en los procesos de literacidad hegemónica no implica únicamente usar la lengua, hablar o leer en la lengua materna, implica diversificar la lengua en sus modalidades y distinguir sus usos dentro del contexto en el que son

producidos; también implica la profundización de la lengua haciendo uso del rescate no sólo de palabras, sino de conceptos que éstas generan y que naturalmente con el tiempo, como vimos en el caso de la palabra bebé, se van perdiendo. También implica el contacto continuo con la lengua a través del relato, de la misma manera que se lleva a cabo con el texto escrito a través de los cuentos. El relato no únicamente mítico sino el relato como estructura narrativa diferente a la del uso coloquial del habla cotidiana, en la que puede ser incluida una de las modalidades más ricas de la cultura literaria purhépecha: la *pirecua*, la canción. No se trata de buscar formas únicamente del pasado sino traer la riqueza del pasado al presente, al uso contemporáneo de la lengua, sus relatos y darles un uso no solamente folklorizado, sino para la creación de un pensamiento rico en formas de expresión. La oralidad promueve intercambio, diálogo, en sus diversas formas narrativas, como también hemos visto en el consejo, o los relatos al ritmo de la estufa de leña. Son espacios reflexivos que pueden ampliar los temas y profundizarlos permitiendo contrastes, aprendizajes, conocimientos, intercambios de saberes, experiencias críticas.

9. 2. Las experiencias comunitarias como «ausencias»

Entablar diálogo con un sujeto subalternizado requiere en primer lugar de reconocimiento de aquello que la historia, la educación y las prácticas occidentalizadas han invisibilizado. También requiere detectar lo que el sujeto subalternizado reconoce por sí mismo o evidencia en sus percepciones y prácticas cotidianas como ausente; lo que él mismo va construyendo inexistente, reflejo de la colonialidad del poder y del ser que ha experimentado por siglos. Entre las percepciones del sujeto subalterno, sus circunstancias y su relación con la visión hegemónica, va convirtiendo elementos de sí mismo en ausencias. Pero no es el indígena el único subalternizado. En nuestros países latinoamericanos tenemos grados de subalternización, y cada uno a nuestra manera vamos invisibilizando aspectos de nuestra cultura para poder acceder a otra que consideramos mejor, ya sea por su «estilo de vida», ya sea porque la narrativa de su historia nos ha dicho que es mejor que la nuestra. Estas ausencias, no son necesariamente positivas por el simple hecho de ser ausencias, pero son valiosas porque son nuestras y existen. Será nuestra tarea decidir si continúan como parte de nuestro binomio cultura e identidad a partir de un proceso consciente de su existencia y utilidad. Estoy convencida de que muchos de los rasgos culturales de la crianza y la literacidad

en Santa Fe de la Laguna son, de acuerdo con Santos (2010, p. 99), saberes desperdiciados por la cultura hegemónica occidentalizada, por el simple hecho de provenir de una experiencia social basada en una racionalidad distinta.

En principio, para lograr ver ausencias es necesario aceptar que la racionalidad occidental nos ha preparado para creer que existe una sola forma de hacer las cosas correctamente. Una metodología, por ejemplo, es un camino para actuar de cierta manera con pasos que racionalmente permiten entender el proceso para alcanzar una meta o el propósito, desde una sola visión. Santos (2010, p. 105) pone el ejemplo del tiempo lineal occidental que se impone históricamente como el único, con el dominio de una idea de progreso alcanzable en metas socioeconómicas, que han creado dominación sobre otras racionalidades no occidentales. La visión dominante ha creado pobreza de la experiencia del subalternizado en vez de riqueza:

La experiencia de la pobreza no es expresión de una carencia, sino de una arrogancia. La arrogancia de no querer verse, y mucho menos valorizar, la experiencia que nos rodea, dado que está fuera de la razón a partir de la cual podríamos identificarla y valorizarla. (Santos, 2010,p. 107)

Para lograr mirar experiencia y no pobreza de los saberes indígenas, lo que se requiere es detectar cuáles son las *ausencias* (de esa experiencia) creadas por los actores o por externos, e intentar convertirlas en presencias, en posibilidades, quitarles el estigma de problema o de acción incomprensible para entenderlo y actuar a partir de ello.

En Santa Fe de la Laguna, en el marco de esta investigación se han detectado *ausencias* de elementos locales muy concretos, algunas podríamos considerarlas ausencias físicas, tangibles, como la de los varones en la comunidad y en diferentes ámbitos de la crianza. Otras son más bien *ausencias* que pertenecen al mundo de lo subjetivo, como la noción de trabajo desde la construcción de género: las mujeres entrevistadas no consideran todo lo que hacen como trabajo, sino únicamente el que es remunerado. En el campo de lo subjetivo generalmente existen conceptos provenientes de la racionalidad hegemónica que transversalizan las percepciones internas y externas de concebir lo subalterno, desde las cuales se crean *ausencias*: como ignorancia o incultura; subdesarrollo o premodernización; inferioridad relacionado con pobreza, clase social y raza; negación de lo local por no ser universalizable, o por considerarse improductivo (Santos, 2010, p. 112). Hemos podido ver en los datos empíricos de esta investigación las percepciones que subyacen a la crianza y a la literacidad, la idea

externa e interna de ignorancia por algunas de las formas locales y culturales de su práctica, por ejemplo, la autonomía en la crianza y la alfabetización en la literacidad, ambas vinculadas, desde la mirada externa, a la pobreza y ésta a su vez al ser indígena. Dichas ideas alimentan percepciones sobre el saber o no ser madres; la inconsciencia o irresponsabilidad en la elección entre casarse o estudiar; el compromiso o la responsabilidad de padres y madres con los hijos y hasta la expresión del afecto.

Por otro lado, se reflejan también en las formas culturales de construcción y uso de la vivienda y sus costumbres, en las que subyace la idea de premodernidad obtenida en la comparación con lo externo utilizando, si no la noción de clase, sí la de estrato social. Es decir, moderniza la vivienda quien tiene más posibilidades económicas de hacerse de una casa de material estilo occidental. Así, los usos tradicionales de la vivienda relacionados con lo no moderno, como usar la estufa de gas en vez de la de leña, colocan sus usos y parte de las prácticas tradicionales como el relato oral, como cosa del pasado cultural y no del presente. Se construye una idea de que ciertas formas de comunicación contextual, como el relato de los abuelos, por ejemplo, son antiguas en relación con el libro o lo escrito, y por ello no vigentes.

La oralidad está más relacionada con la ignorancia, la no escolaridad y el atraso, colocándola como la contraparte de la literacidad hegemónica y no como saberes complementarios: ubicada más como el primer paso del *continuum* hacia el pensamiento analítico pero no como otra forma de ser analítico.

Las experiencias de literacidad comunitaria invisibilizadas por la literacidad hegemónica, se muestran en la tesis como formas de comunicación contextual que es importante traer al centro del diálogo:

- Los espacios de convivencia y socialización para el diálogo persuasivo y reflexivo de las generaciones anteriores hacia las nuevas, con las herramientas culturales de su propia cosmovisión.
- Las posibilidades de enriquecimiento y ampliación de la lengua purhépecha, debido a la defensa comunitaria de su uso permanente en el hogar. Mantienen el uso cotidiano del purhépecha en diferentes espacios de discurso: político y social (eventos relacionados con la organización social y política de la comunidad), religioso (fiestas y misas y lecturas de la liturgia en purhépecha) y educativo (el uso de la lengua en la escuela, con todas las limitaciones que implica).

- Formas narrativas, históricas, míticas y anecdóticas.
- Mixtura entre el uso utilitario y escolar de la literacidad alfabética en castellano, y la literacidad oral del purhépecha, su uso cotidiano y estratégico. Con una cada vez mayor diglosia lingüística a favor del castellano.
- Autonomía de la niñez y la juventud para relacionarse o no con la literacidad hegemónica a través de la escuela, transversalizada por la construcción de género y la desigualdad social al interior de la comunidad.

Como hemos visto también, no son elementos únicos de la cultura purhépecha ni de Santa Fe de la Laguna, son elementos que parecen ser parte de prácticas culturales no occidentalizadas. Sin embargo, siguen siendo invisibilizados en los espacios formales y no formales de la educación. Parece entonces necesario señalarlos como ausencias, para ser discutidas con sus actores desde las razones de su invisibilización y su valor en el contexto específico de la propuesta de literacidad de los talleres, a partir de la idea básica del *diálogo de saberes* de que toda práctica social y educativa no es completa, es expresión de sabiduría a la vez que de ignorancia y que en eso reside la importancia del diálogo con otros. Ya habíamos señalado que el intercambio está en no negar, desechar o transformar nuestros saberes a favor del de los otros, sino en encontrar los puntos que enriquecen el de ambos o el de todos:

La confrontación y el diálogo entre los saberes supone un diálogo y una confrontación entre diferentes procesos a través de los cuales prácticas diferentemente ignorantes se transforman en prácticas diferentemente sabias. (Santos, 2010, p. 115)

Este diálogo busca encontrar el valor de los diferentes saberes en circunstancias equitativas, no desequilibradas e injustas. Permitir analizar a profundidad la génesis de esos saberes y sus alcances para los procesos locales, por supuesto, un análisis anclado en un reconocimiento *ético-político* de otras formas de pensar la realidad. Es indispensable ser conscientes de aquello que conforma un saber no occidental y que podemos usar como aprendizaje gracias a ser capaces de no descalificarlo, de no crear desigualdad en la diferencia y abriéndonos a experimentar reconocimiento mutuo de esas diferencias. No se trata en todo caso de llegar a acuerdos, sino de entender los desacuerdos. Por último, me parece que traer las ausencias al frente es un ejercicio que obliga a ser creativo, que trastoca lo que está establecido para pensar qué puede hacerse de otra manera aunque todo parezca indicar que no se puede.

9. 3. Las expectativas comunitarias como «emergencias»

Las *emergencias* tratan de lo que parece imposible para hacerlo posible. Santos (2010, p. 133) dice que las *emergencias*, ligadas sin duda a las *ausencias*, son señales que nos permiten pensar posibilidades futuras. Por eso de manera inicial, he creído que estas pistas pueden estar en las expectativas de las madres y padres sobre el futuro de sus hijos, lo que desean para ellos tamizado por la decolonialidad, es decir, por la reflexión colectiva de lo que la colonialidad nos ha hecho creer que debemos desear y perseguir para nuestros hijos, para diseñar otras formas que la contrarresten. Son legítimas las expectativas de las madres y padres con respecto a la educación de los hijos; el problema es que parecen inalcanzables o alcanzables para unos cuantos porque en el fondo no están sustentadas en las potencialidades. Otra característica de las *emergencias* es entonces la potencialidad, es decir aquellas capacidades que son susceptibles de ser trabajadas para lograr el objetivo deseado (Santos, 2010, p. 129).

Las principales expectativas de los padres tienen que ver con:

- La elección autónoma, responsable y feliz de sus hijos, sobre su vida;
- La posibilidad de que sigan estudiando y mejoren su capacidad económica;
- Que no pierdan su lengua materna por aprender el castellano;
- Que adquieran saberes que les permitan tener un lugar de respeto en su mundo y en el mundo mestizo.

Creo que todas estas expectativas pueden ser discutidas por sus agentes para diseñar el cómo, en el diálogo con experiencias de otras poblaciones subalternizadas. El diálogo de saberes no implica necesariamente dos que dialogan sino varios, y tampoco un diálogo entre únicamente visiones occidentalizadas y no occidentalizadas. Santos (2010: 133-134) habla de experiencias relacionadas con diversas formas de conocimientos, de trabajo, de reconocimiento, de democracia e información, para que esas expectativas no queden en deseos inconclusos o utopías desalentadoras.

9. 4. Literacidades en diálogo para una ecología de saberes

La literacidad comunitaria y la literacidad hegemónica, en el caso de los Talleres de Lectura de Literatura Infantil de la Organización Comunitaria Niños de Santa Fe A.C., necesitan dialogar. Si la zona de contacto son los talleres de lectura –sus tiempos y espacios así como sus prácticas–, es necesario entonces definir los puntos con los que se

puede dialogar y que requieren de una *traducción* (Santos, 2010, pp. 138-139), sobre todo porque quien los propone, como quien asiste a los talleres, están de acuerdo en que ocurra este encuentro. La traducción para el diálogo de saberes inicia a partir de la disposición creada por la comprensión de la incompletud y limitaciones de todas las culturas, y en la idea de que las concepciones y las prácticas pueden ser enriquecidas con otras visiones del mismo concepto y de sus prácticas.

Los elementos que pongo a consideración, producto del análisis de esta tesis, sobre la literacidad comunitaria es incompleto. Me queda claro que es un primer paso, acordado con la organización comunitaria como una mirada más dentro del proceso, y que podría ser catalogada un tanto «superficial y contemplativa» (Bertely, 2009), mientras no se den los pasos del diálogo profundo y las decisiones conjuntas posteriores con los participantes. Sin embargo, me parece que en este contexto específico descrito y analizado, el paso de transición epistemológica de una mirada de promoción de la lectura a un enfoque de literacidad ha sido necesario y puede ser valioso.

A continuación explico los elementos vinculadores desde las diferencias y similitudes entre literacidades:

La concepción de autonomía en la crianza. En la concepción psicopedagógica de los talleres de lectura la autonomía de la niñez no contempla la ausencia de los padres. El vínculo afectivo es considerado muy importante, se ve necesaria la presencia de por lo menos las madres acompañando a las niñas/os.

La autonomía de la niñez para los entrevistados incluye la asistencia individual u otro tipo de acompañamientos, como la de los hermanos mayores. La asistencia materna no es rechazada por las participantes, pero sí es un punto de conflicto para ellas por las diversas actividades que deben realizar en casa. Consideraremos la construcción de género como un elemento necesario a tomar en cuenta.

Los hermanos mayores pueden acompañar el proceso, la metodología puede proponer estrategias de acercamiento a las madres desde otros espacios y otros vínculos con el taller que no sean exclusivos de asistencia permanente.

El bebé es, en la concepción de los talleres de lectura, potencialidad de aprendizaje desde que nace, es un ser en desarrollo que, al tener diversas experiencias será capaz de ampliar sus esquemas de acción ampliando sus posibilidades. De ahí nace la idea de que entre más temprano estén en contacto con los libros y la lectura, más familiarizados

estarán con las herramientas del mundo letrado, pero sobre todo, en el caso de la metodología de talleres, con una relación gustosa y una socialización reflexiva del libro y la lectura. En este caso, la idea de aprendizaje tiene una motivación *a priori* para propiciar situaciones que permitan la resolución de *problemas* con diversas herramientas, y con ello la adquisición de destrezas y conocimientos.

Los bebés, las niñas y niños tienen el cometido de explorar y jugar e ir mostrando sus capacidades conforme las van pudiendo desarrollar. Una vez que muestran con ciertas acciones, ser capaces de realizar algo más complejo a lo que ya sabían, los adultos intervienen adaptando sus peticiones a ellas, procurando tareas más complejas también. La idea de un taller de lectura previo a la escolarización, no se contempla como una necesidad. Tarde o temprano los niños asistirán a la escuela y en ella tendrán acceso a los libros y a la lectura.

Ambos tipos de intervención pre-habilidad y post-habilidad, pueden dialogar, poniendo por delante para empezar los elementos invisibilizados del aprendizaje comunitario. De esta manera, las coincidencias entre ambas literacidades como la exploración espontánea, el juego y la expresión verbal en purhépecha, pueden ser la base de lo que niñas/os propongan y propicien en el taller influido por el hogar y viceversa.

La experiencia de *Los Nidos de Lengua* (Meyer y Soberanes, 2009) llevada al ámbito literario y reflexivo de la experiencias de lenguaje y socialización, sería un símil que conjunta las formas del discurso de las que hablamos en el punto dos y tres, que a continuación se exponen. Posteriormente, los aprendizajes diferentes a la literacidad comunitaria que niñas y niños adquieran en el taller, los llevarán poco a poco a casa, propiciando e involucrando a las madres/padres una vez que los hagan evidentes.

Uso persuasivo y formas narrativas del discurso parental. En los talleres de lectura las propuestas literarias y su contenido –por la selección crítica y propositiva que se hace de ellas– son material para el diálogo y debate de temas diversos de quien coordina con niñas/os. La idea es que, a la larga, los niños/as pequeños familiarizados con la lectura en voz alta y los libros, sean capaces de generar sus propias ideas reflexionadas e informadas sobre diversos temas, a partir del acceso paulatino a este tipo de libros de literatura. Esta actividad reflexiva y crítica se realiza de manera muy sencilla sin una intencionalidad explícita o estrategias elaboradas, pues no se pretende ni escolarizar el

conocimiento enfocándose en el contenido únicamente por su temática, ni perder la esencia de un texto literario que es principalmente el de disfrutar el lenguaje y lo que a cada uno le evoque.

En Niños de Santa Fe A.C., las percepciones de las madres y padres sobre los talleres, están vinculadas a la escuela, con aprender a leer bien o mejor, pero no con el ejercicio crítico y el empoderamiento debido a éste.

El uso persuasivo del discurso y las formas narrativas de los padres, son diálogo reflexivo con sus hijos. Pero es importante que incluya la comprensión de que la utilidad de la lectura es importante, pero no lo más importante, ni lo es todo, ya que el ejercicio de leer literatura y su disfrute trae consigo a la larga el dominio del aspecto técnico y más utilitario de esta práctica: leer bien o leer mejor. No así la capacidad reflexiva que requiere de la mediación informada y consiente, y el intercambio con los otros a partir de un ejercicio crítico.

Un enfoque de literacidad, nos ha permitido entender que el ejercicio de reflexión tiene que ver con empoderar ambas lenguas y equilibrar el lugar de cada una para lograr una metareflexión de ambas. Los padres y los abuelos tienen un papel importantísimo en este proceso recuperador. Posteriormente, reflexionar sobre todo aquello que surja de su uso, de las formas diversas de decir las cosas, de los mensajes colonizadores o no, que algunos discursos y libros tienen y que asumimos sin cuestionar.

Estos ejercicios reflexivos pueden ser parte de las actividades en los talleres con las niñas y los niños más grandes, apostando a que ellos ofrecerán esos aprendizajes con posterioridad a sus hermanos más chicos. La intervención adulta en la educación formal e informal es muy importante. La participación de los padres y de los abuelos utilizando sus formas culturales del relato con los más chicos a manera de anécdotas o de consejos, dando respuesta a los temas que surjan de niñas/os, dando lugar no solo a enriquecer perspectivas sino a darle a la oralidad un lugar equivalente al de un autor de un libro dentro del taller. También es importante asistir, como parte de las actividades del taller, a los espacios propios de los mayores, creando una valoración colectiva de los mismos y de las personas que los habitan de forma intencional, y no solamente casual. Es necesario ampliar los espacios y las formas de participación de los adultos dentro y fuera del taller para dar lugar al relato oral, esto puede ser pretexto para que un grupo de

niños construya referentes comunes que se pueden volver historias para contar o escribir.

La defensa y uso cotidiano del purhépecha. La potencialidad que tiene la defensa y el orgullo de la lengua purhépecha es un valioso elemento para investigar sobre ella, ampliarla y empoderarla a través de la niñez. El taller de lectura en este contexto local puede tener ese objetivo que tal vez en otros lugares no es necesario. De esa manera, el aprendizaje de la lengua a mayor profundidad se vuelve tarea gustosa de chicos y grandes.

Los tiempos y espacios de aprendizaje y socialización. Según los testimonios de algunos de entrevistados, el relato literario surge de manera espontánea, sobre todo en las horas de comida y descanso, cuando toda la familia se reúne. En el taller ocurren en tiempos y espacios planeados. Los de la organización comunitaria, los de las horas extra-escolares. Son formas arbitrarias debido a que se traslapan con las actividades laborales cotidianas de las mujeres. Éste es un elemento que obliga a mayor creatividad y acuerdo. Es cierto que cualquier hora es laboral para las madres, pero ésto no quiere decir que no pueda construirse diálogo creativo para diseñar propuestas que involucren la inclusión de las mamás, los espacios donde tienen qué estar y la prolongación del tiempo de los talleres en función de atender a todos. Las visitas domiciliarias se realizan comúnmente. Las sesiones de los talleres pueden hacerse en ocasiones en las casas y turnarse los hogares. No necesariamente tienen que ser en el espacio del taller. A veces también se pueden aprovechar los espacios comunitarios y los espacios abiertos, como la plaza o el hospital, en donde muchas mamás deben hacer faena. Los talleres pueden ser continuos de 4 a 7, cada uno y en ellos presentar cierta dinámica que permita incorporar a los que no pudieron llegar temprano. Restringir los espacios de aprendizaje y socialización es pensar de manera escolarizada y negar los procesos de enseñanza-aprendizaje informales de la comunidad. Pero también no tomar en cuenta las posibilidades y aportaciones de la organización comunitaria, sería cerrarnos al diálogo.

Aprendizaje guiado y acompañado. Para el taller de lectura de literatura, la socialización es intencional. Es creada en un espacio para que niñas y niños, mediados por el adulto, interrelacionen a partir de una dinámica específica, para que al surgir reflexiones éstas nos ayuden a valorar, respetar, colaborar con los demás.

La socialización para niñas y niños pequeños en las familias entrevistadas y observadas, no está centrada en el niño/a sino en las actividades de los adultos o los más grandes. No es una actividad especial, sino la que va surgiendo como parte de las actividades cotidianas. Los talleres para niñas y niños grandes han mostrado que es posible compartir el espacio y los saberes con los hermanitos. La socialización entre ellos es indirecta pero el mediador adulto puede hacer que ésta sea mucho más provechosa para ambas edades.

La construcción de género. La construcción de género mostrada en los testimonios de las familias entrevistadas en Santa Fe de la Laguna no excluye los cambios y la participación de los varones en actividades relacionadas con las niñas y niños pequeños. Muchas de las restricciones son producto de la ausencia física (migración) y de las horas de trabajo fuera del hogar y de la comunidad. Creo que el diálogo con los padres para conocer sus necesidades de vinculación con sus hijos y acercarlos también a la literacidad desde sus propios referentes, sería un ejercicio interesante que en principio puede estar relacionado con aquello que los padres varones pueden contar sobre sus experiencias fuera de la comunidad, y ofrecer con ello aprendizajes a las niñas y niños dentro de los talleres. Para muchos padres, el diálogo con los hijos está limitado a unas cuantas horas al día o a la semana; poder desarrollarlo a través de las anécdotas y los intereses de niños y niñas, sería muy provechoso. Muchos de estos padres reconocieron el peso del trabajo para la mujer, y la apertura para que estudien y trabajen fuera de casa; estos temas pueden también ser materia de reflexión y enseñanzas.

La concepción de *madresposa* (Lagarde, 1993, p. 363), está también relacionada con la construcción de género. La madre para el taller de lectura de literatura infantil es un puente afectivo y social entre el bebé y el mundo. Dijimos que la importancia del acompañamiento en el taller es crucial porque todavía mamá y bebé son uno, y ella será quien ponga en la mesa del bebé –al igual que la comida– los libros y la lectura. Es quien dialoga, arrulla, acompaña, enseña etc., aunque también es quien trabaja y realiza múltiples actividades dentro y fuera del hogar. Dentro del taller es sólo mamá.

Para las mujeres entrevistadas de Santa Fe de la Laguna, mamá es mujer y por lo tanto *madresposa*, definida –lo hemos visto– como quien lleva el peso del hogar: hijos, casa y trabajo. Realizarse como mujer es lograr realizar bien todas las actividades consideradas propias de la mujer, aun cuando estas sean muchas e impliquen alejarse de otras actividades y deseos. Pero además, la concepción de trabajo está vinculada, para la

mayoría, con una división de género, y con una visión capitalista de producción y ganancia (Lagarde, 1993, p. 111). Para muchas de ellas, trabajo es únicamente el que da dinero visiblemente, el de la alfarería, el comercio o la pesca, y en algunos casos el que se lleva a cabo fuera de la comunidad; todo lo demás que ellas hacen, es lo que una mujer-madre-esposa *debe* hacer. Parte del diálogo es dar lugar a los deseos y sus posibilidades como mujeres, lo invisibilizado, como lo que ellas mencionan del taller: «un lugar donde ellas también se distraen» y pueden pasar un rato con otras mujeres. En los talleres de literatura infantil hemos visto que, con el tiempo y la influencia de niñas y niños, hay posibilidades de aprendizaje y descubrimiento también para los adultos. Pero es entendible también, que una madre no quiera parecer incompetente para la lectura de libros delante de su hijo, sobre todo aquellas que no saben leer y escribir o que no lo hacen muy bien. El diálogo entre lengua oral y lectura de libros puede establecerse de maneras diversas a partir de que le demos centralidad al conocimiento experto de la lengua por parte de las madres y al aprendizaje con ellas a partir de sus espacios, sus historias y anécdotas que pueden compartir con niñas y niños así como con las demás mamás.

CONCLUSIONES

En esta investigación he intentado aportar a la reflexión sobre cómo transitar de una práctica de promoción de la lectura a un enfoque de literacidad. Es decir, pasar de un sentido menos crítico de las prácticas de formación de lectores o ingenuo, a uno más político y cultural. Mis interrogantes iniciales surgieron a partir de las reflexiones teórico-epistemológicas de la educación intercultural y de los estudios decoloniales, aplicadas a este campo.

He tratado de cuestionar las certezas sobre la pertinencia de la promoción de la lectura en cualquier contexto, con las mismas metodologías, y prácticas que responden a una realidad global, pero que siguen siendo colonizadoras del ser y del saber, y que siguen desplazando la lengua original, las cosmovisiones implícitas en ella, y el valor del saber cognitivo propio de la cultura oral, en el afán de promover bondades que se le adjudican únicamente al lenguaje escrito.

Compartir una metodología de talleres de lectura para la niñez temprana en una comunidad indígena me hizo preguntarme necesariamente sobre aspectos básicos relacionados con la educación en su sentido más amplio: La crianza como proceso formativo, que crea identidad y práctica social, proceso que se topa y contrapone en diversos aspectos con las prácticas de lectura y escritura desde una visión autónoma en el sentido de Street. Por ello me pregunté ¿cuáles son las prácticas culturales relacionadas con la crianza de la niñez temprana en la comunidad purhépecha de Santa Fe de la Laguna que me permiten transitar de una mirada de promoción de la lectura a un enfoque de literacidad para la niñez indígena? Un enfoque que me permitiera conocer el contexto e incluirlo de manera crítica para aportar al empoderamiento de los grupos y sujetos de estas prácticas y no a la reproducción sin reflexión, tanto de quienes aplicamos proyectos en contextos ajenos como de los sujetos que los vivencian.

El estudio de la crianza me permitió ver en Santa Fe de la Laguna los elementos estructurales de la misma, la organización social, la dinámica de la migración y de la alfarería, principal actividad laboral. Me permitió ver también cómo el conjunto está transversalizado por una construcción de género que la caracteriza. Pude observar características de la crianza relacionadas con la literacidad comunitaria, elementos tradicionales que, a pesar de las transformaciones necesarias en diferentes ámbitos, se mantienen como rasgos distintivos que han permitido explicar la concepción en la

relación madres/padres con sus hijas/hijos: los vínculos afectivos, las formas del discurso, la relación de los niños pequeños con sus redes familiares con respecto al cuidado y a la educación.

Estos datos básicos me permitieron comprender cómo y por qué se relacionan con la organización comunitaria y los talleres, cómo se piensa al bebé y qué papel tiene en la comunidad, y cómo es la relación con los padres y los hermanos mayores. Gracias a estos aspectos de la crianza, pude entender lo que sucede en los talleres de lectura, lo que hacen en ellos y piensan de ellos quienes participan. Referentes para entender y no juzgar sus decisiones, sus acciones y sus expectativas con respecto de los mismos.

La literacidad comunitaria, que he llamado así para caracterizar la relación particular que los entrevistados tienen con las prácticas de lectura y escritura, está caracterizada en Santa Fe de la Laguna por la mixtura entre la oralidad y la escritura. Hay una fuerte tendencia a la diglosia lingüística y cultural que coloca los beneficios de lo propio, como elementos subalternizados, invisibilizados y negados por los externos, pero también por los internos a la comunidad, de manera que establecen una relación directa entre las prácticas autónomas de la literacidad escolar y la de los talleres de lectura, aun cuando estas tienen fines diferentes. Además, sus expectativas tienen un fin utilitario real: Acceder gracias al dominio de la escritura en castellano a niveles educativos que les permitan tener un trabajo mejor remunerado y un prestigio social. Sin embargo, esto último impide ver las relaciones de poder, la desventaja que crea la falta de dominio de su primera lengua, el purhépecha y posteriormente de la segunda lengua, el castellano, provocando generalmente el desplazamiento de la primera y un limitado uso de ambas.

Esta particular relación con las prácticas de lectura y escritura en Santa Fe de la Laguna me permitió darme cuenta de que la discusión académica sobre *las literacidades* se ha mantenido con respecto a las diferentes prácticas, usos y portadores de lo escrito, pero no desde las literacidades que tienen su base en la cultura oral. Esta reflexión me llevó a intentar entender y plantear elementos que llamé equivalentes entre literacidad hegemónica (texto escrito al centro de la práctica) y literacidad oral (relación con el texto escrito a partir de la oralidad). Es decir, que la capacidad reflexiva y crítica o analítica del lenguaje oral existe, pero se expresa y desarrolla de manera diferente a partir de un discurso persuasivo que podemos apreciar no solamente entre padre e hijos sino en los discursos rituales como el de los padrinos a los esposo que se casan, pero al

que se le ha quitado históricamente el valor, debido a la fuerte legitimación que se le ha dado a la literacidad hegemónica.

Las percepciones que madres y padres tienen de los talleres de lectura apuntan al sentido hegemónico y autónomo de la literacidad, pues los relacionan con la escuela y sus procesos. Las madres tienen una asistencia mínima, en parte, porque desde su concepción se trata de una práctica que tendrán más adelante en la escuela. No la consideran una actividad indispensable y menos para los más pequeños. Quienes asisten, no dejan de relacionar el espacio con la escuela, pero encuentran beneficios que son importantes también y están contemplados en la metodología de los talleres: La socialización, el juego, el aprendizaje mediado, el espacio de descanso lúdico también para los adultos. la defensa de su lengua.

La percepción de las madres sobre los talleres y los procesos educativos escolares, así como su participación en ellos, están mediadas por sus propias concepciones y prácticas de crianza: La autonomía de los niños para decidir asistir o no; para asistir con los hermanos mayores; la compañía de las madres sin casi intervención, pero sí atención y observación; la prioridad que le dan al castellano si se trata de libros y escuela. Así que quienes han participado en los talleres simplemente observan a sus hijos y disfrutan.

Mediante el uso crítico de los elementos decoloniales señalados en esta tesis, planteo la necesidad de cuestionar las prácticas educativas, las relaciones que establecemos en ellas y que naturalizamos, en la educación formal, no formal e informal. Propongo no olvidar la génesis de estas prácticas, y sus consecuencias, tal como la invisibilización de elementos de la crianza y la literacidad comunitaria, que pueden hacer la diferencia entre transformar y reproducir.

La disposición al diálogo y al aprendizaje mutuo fue, y es un hecho, en Niños de Santa Fe A.C., mis sugerencias iniciales más prácticas se condensan en la idea de diálogo y en los elementos equivalentes entre literacidades para incluir dentro del taller. Pero aprender cómo y hacia dónde es el reto de la organización junto con las familias. Para todas las organizaciones civiles involucradas, el reto que tenemos es lograr hacer visibles los puntos invisibilizados que vinculan las literacidades, entendiendo el *locus de enunciación* de cada una para, juntos, perfilar un cambio epistemológico en la forma de hacer educación y promoción de la lectura. Para transitar a un enfoque de literacidad

en el que no se trate de promover *para* los otros sino *con* los otros, lo que implica también participar con la *episteme* de los otros.

Al tener la posibilidad de un trabajo colaborativo con organizaciones comunitarias interesadas en los talleres de lectura, era necesario deconstruir mi práctica a partir de escuchar al contexto cultural, social y a sus actores; guiarme por sus percepciones y acciones para saber a través de ellos, aquello que no podría ver a simple vista, ni únicamente desde mis parámetros. De esta manera, la etnografía realizada me permitió vivir el proceso para un primer acercamiento reflexivo. Hacer etnografía ha sido un paso necesario e importante para profundizar y mirar con los actores. Sin embargo, soy consciente que la mirada decolonial puede seguir y sigue siendo *etic*, si no se da paso al diálogo y a la transformación de los talleres junto con los involucrados, en un proceso crítico.

Hacer etnografía era el camino necesario para que las respuestas a mis cuestionamientos provinieran de las madres y padres participantes en el taller de lectura con bebés; de su contexto, de sus vivencias y del intercambio que pudiera tener con ellos; con sus niños pequeños y mayores; de la comprensión de sus percepciones y de las formas en que se vinculan con las prácticas de lectura y escritura escolares, cotidianas y de los talleres. Así pude tener elementos para entender cuáles son los rasgos de la literacidad comunitaria de Santa Fe de la Laguna, cuáles son también – guiada por Santos (2010)– las *ausencias* en los procesos de literacidad creadas por las prácticas hegemónicas de la escuela y por los mismos actores debido a una construcción histórica y social. Con todo ello pude identificar los vínculos, manifestados por los entrevistados, y observados en sus prácticas, entre los rasgos culturales de la crianza y los de la literacidad comunitaria, para rescatarlos como elementos indispensables que posteriormente me permitieran entablar un posible diálogo intercultural en el ejercicio de situar los talleres de lectura.

Para entender este vínculo entre crianza y literacidad, propongo ampliar la concepción de niñez y de parentalidad con reflexiones de la antropología de la niñez, en la que la concepción de niño y de padres es múltiple, no restringida a una forma fija de mirar la realidad. Con esta mirada más amplia podría explicar la frase tan trillada, pero cierta a mi parecer, de que leer es *leer el mundo*. Leer es leer más que textos escritos. Una mirada más amplia remite necesariamente a todos los aspectos que están detrás de una práctica social, histórica y cultural en la cual se conforma un ser humano y crea

identidad. En nuestra cultura urbana letrada y occidentalizada (entendiendo este término como sociedad mestiza, con una larga historia de colonización y fuertemente influenciada por la racionalidad y prácticas europeas y norteamericanas), la literacidad – es decir, las prácticas sociales y culturales relacionadas con la lectura y escritura– son parte indispensable y necesaria de las prácticas de crianza. Es posible que unos estemos más en contacto con ellas y otros lo estén menos, pero desde que nacemos están presentes en nuestro mundo inmediato.

Estas prácticas de lectura y escritura estarán en nuestra vida a lo largo de la niñez y la juventud como parte de la escolarización y del mundo cotidiano, de múltiples maneras: Por medio de la tecnología y de otros muchos portadores de textos. En este contexto social y cultural hegemónico, leer resulta una práctica habitual que cada vez cuestionamos menos. Con los más pequeños comienza a ser igualmente naturalizada y *rutinizada* (Giddens, 1995). Leer literatura infantil con la niñez temprana, es ahora, una práctica que se ha vuelto importante y necesaria.

Desde mi visión de creadora de los talleres de lectura para la niñez temprana en Bunko Papalote A.C., lo es:

—Como alternativa a la cultura moderna global. Leer con la niñez temprana literatura infantil contrarresta las prácticas pedagogizadas de la lectura, es decir no aquellas prácticas necesarias para leer y escribir, sino aquellas prácticas arbitrarias, mecánicas y descontextualizadas para cumplir metas educativas del currículum oficial.

Por otra parte, pero en este mismo rubro, leer literatura infantil con los más pequeños nos permite destinar un tiempo al ocio productivo, a detenernos para estar, a compartir miradas (literalmente hablando) y miradas del mundo (metafóricamente hablando). Nos permite participar de las sensaciones, percepciones de nuestros hijos/niños, y aportar a su imaginario elementos para el pensamiento y la acción creativas, dando intención, voz, acompañamiento a la información, los conceptos, las ideas de más de un ser humano y a través de más de una forma de mirar el mundo (los autores).

—Lo es como alternativa individual. Dotamos a cada niño de posibilidades para entrar al mundo letrado con mayor facilidad, aportamos a su capacidad para ser hábil en los procesos cognitivos necesarios para acceder con comprensión al mundo del texto escrito. Los niños ejercitan así no solo la observación, la memoria, la capacidad de

descontextualización de la información, sino que pueden hacer inferencias y anticipaciones, además de construir un pensamiento comprensivo, analítico y abstracto del lenguaje, todos elementos centrales de la literacidad actual en nuestro contexto.

—También lo es como alternativa social. Ponemos la posibilidad de crear espacios de reflexión, de comunicación, de contacto con otros y con sus ideas. Permitimos el ejercicio de la escucha atenta, del diálogo equilibrado y del aprendizaje mutuo.

Así, la lectura de literatura infantil abre la puerta para acceder a todo lo anterior, pero no por sí sola, ni los niños por sí mismos. Abre la puerta para transitar acompañados a un mundo de dos principales vías que por momentos se mezclan, no dejándonos ver muy bien sus límites y metas. Una de ellas es la vía ingenua de la promoción de la lectura, una vía que cuestiona poco y ve de forma más superficial los procesos letrados. Es una vía que en ocasiones puede ser hasta romántica (soñadora, sentimental, poco realista), es la vía menos crítica. La otra, es la vía de la literacidad que, por el contrario, es cuestionadora, intenta profundizar, es más realista y crítica.

Insisto que ambas vías no están del todo separadas, sino que marcan tendencias, existiendo, como en muchas prácticas educativas, una extensa gama. Las prácticas de literacidad hegemónicas, como hemos visto, en cualquier contexto, en la escuela o en organizaciones no gubernamentales, están influenciadas por ambas tendencias. A veces tendiendo más hacia una que hacia otra.

En la primera vía, la más ingenua, corren las ideas sobre las bondades de la lectura por sí misma. Es decir, las creencias de que si damos acceso o ponemos al alcance de los niños libros de literatura infantil de buena calidad, desde que son bebés, y les leemos en voz alta todos los días (20 minutos), entonces tendremos niños superiores, escolarmente y en sus vidas personales y sociales. En la segunda vía, corren las dudas sobre la aseveración anterior. Dudas surgidas de mirar las intenciones del mercado con respecto a la educación y a la industria editorial; sobre las ideas arrasadoras de la modernidad y de la búsqueda de estatus; sobre la idea de competencia (y por tanto de la búsqueda de competencias) y del individualismo.

Al decir que ambas vías, la ingenua y la crítica, se encuentran o mezclan, intento no dar una idea dicotómica de las prácticas de promoción de la lectura, sino llamar la atención en la necesidad de ver estas tendencias y sus sutiles manifestaciones en los diversos espacios sociales y educativos en los que participamos: Los escolares, los

sociales, los familiares, los de las organizaciones comunitarias, los espacios académicos. Ambas vías están presentes, y quienes somos sus actores, somos sus conformadores.

En este estudio los actores iniciales somos organizaciones de la sociedad civil que hemos comprometido nuestro trabajo por mejores condiciones educativas para los niños que no las tienen. Pero en las buenas intenciones, en ocasiones dejamos de cuestionar los procesos, las herramientas y las finalidades formativas desde la génesis y las relaciones de poder que estas prácticas implican. Los actores que posteriormente reciben, aceptan o solicitan estas prácticas educativas, son también responsables de su aceptación y de su falta de cuestionamiento.

La visión crítica por la que he optado e intentado transitar en esta tesis, exige lo que Giddens (1991) y Dietz (2012) llaman *reflexividad*, es decir, «el uso regularizado de conocimientos sobre las circunstancias de la vida social como elementos constitutivos de su organización y transformación» (Dietz, 2012, p. 164). De esta manera dice, Dietz, estaremos atentos a reflexionar desde una doble comprensión, que en el caso de la literacidad tiene que ver con nuestra práctica cotidiana como seres humanos y sobre nuestra práctica formativa de otros seres humanos.

Para lograr este cometido de una doble forma de reflexionar, elegí una plataforma que me permitiera estar atenta a no transitar por la vía ingenua sin saber que estaba en ella, mirando las relaciones de poder que yo establecía, así como la de los miembros de la organización comunitaria y entre los habitantes de la comunidad. Elegí tratar de mantenerme en la vía crítica y lograr un uso consciente y transformador de las prácticas de lectura y escritura y no un uso inconsciente o indiferente de las mismas. Esta plataforma necesariamente se planteaba epistemológica, cuestionándome mi *locus de enunciación*, la racionalidad de los talleres, la mirada dominante de la crianza y la educación, deconstruyendo lo naturalizado en la promoción de la lectura.

Retomé, para entender mejor, el enfoque de literacidad del grupo de investigadores de los Nuevos Estudios de Literacidad (Zavala et al, 2004), para mirar mi práctica de promoción de la lectura desde un enfoque antropológico, socio-histórico-cultural y situado. Esta corriente teórica me permitió construir reflexiones y práctica etnográfica en el campo específico de *la literacidad*, congruente con un sentido decolonial e intercultural.

Lo decolonial, recordemos, ha residido en entender que la colonización no sólo ha sido y es territorial, sino que se ha mantenido en lo subjetivo: en lo cultural. A esto algunos autores llaman colonialidad, es decir una permanencia de las relaciones de poder que tienen su génesis en los procesos coloniales, y en los que se mantiene una idea de inferioridad-superioridad de la cultura, la educación y las formas de vida; europeo vs. latinoamericano, urbano vs. rural/indígena.

Lo intercultural crítico reside en atender las formas en las que nos relacionamos a partir de este sentido e ideas de la colonialidad, y cómo creamos desigualdad a partir de las diferencias en diversos ámbitos. Exige tomar en cuenta el conflicto existente en las prácticas culturales que se encuentran en determinados espacios y tiempos, pero también las posibilidades del diálogo crítico, apuntando a la riqueza del proceso y no a los resultados.

Los Nuevos Estudios de Literacidad señalan, de forma esquemática, dos formas de concebir las prácticas de lectura y escritura, una desde una mirada *autónoma*, es decir, en la que el texto, los libros y la lectura y los procesos específicos de su práctica son el objeto de estudio o la preocupación central; y por otro lado, la visión *ideológica*, en la que las prácticas de lectura y escritura son estudiadas y consideradas desde el contexto y el uso social y cultural que las justifica.

En esta tesis he trabajado desde la mirada ideológica. La base epistemológica que he elegido (la decolonial e intercultural), comparte con esta mirada ideológica de la literacidad una actitud crítica sobre las prácticas naturalizadas, como los talleres de lectura. Es decir, invita al ejercicio permanente de una doble reflexividad sobre las relaciones de poder que se establecen en las prácticas educativas a nivel global y local, en mi caso trabajado como creadora de la metodología y como investigadora del proceso; también, sobre las tendencias de la pedagogización de los procesos educativos y lectores, la negación de otras formas de construir realidad: Conocimiento, prácticas y organización social, elementos que pudieron verse en las prácticas escolares y en las relaciones de poder en la organización comunitaria. Esta base epistemológica me ha permitido también tener claridad sobre el inevitable conflicto que puede haber en las relaciones humanas a partir de pensar y actuar de manera diferente. Sin embargo, también me ha permitido observar las posibilidades de un diálogo equitativo entre formas diversas para enriquecer saberes de todo tipo, por ello, la necesidad de utilizar

los principios de una ecología de saberes que ponga a dialogar dos racionalidades diferentes.

La importancia de todo esto es que leer libros de literatura infantil con la niñez temprana, en contextos indígenas y no indígenas, puede ser arma de dos filos si no estamos atentos hacia dónde queremos que se dirijan sus posibilidades. Estar expuestos por más tiempo a transitar por la vía ingenua puede mantenernos en la tendencia individualista de la literacidad: Leer para mí; tener extraordinarias competencias literarias; transitar por la escolaridad de manera impoluta y vivir en la creatividad abstracta.

En contextos indígenas, además, aportar para negar la importancia de los saberes y la lengua original, para negar elementos importantes de la identidad y de la consciencia de lo que se quiere o no mantener como grupo cultural.

Estar expuestos a la vía crítica puede mantenernos en el lado socio-cultural de la literacidad, en el que leer nos convierte en observadores atentos de nuestro mundo, y en el que necesariamente buscamos participar activa y propositivamente para transformarlo en nuestro beneficio. Nos permite mirar en función de literacidades y no de una sola literacidad revalorando lo que es propio. Nos permite incluir los elementos básicos de la cultura que aportan a la consciencia crítica sobre los usos de la literacidad para el beneficio y no para el detrimento de la educación.

Como ambas vías (ingenua y crítica) se entrecruzan sutilmente en todos los contextos, apareciendo como prácticas híbridas necesarias para pertenecer al mundo dominante, no podemos –externos e internos a la comunidad– sino estar atentos a nuestras acciones y mediaciones con los niños. Leer con ellos libros como una forma más de leer el mundo y no como «la» forma de leer el mundo, equilibrando esta actividad social e intelectual con aquellas prácticas decoloniales e interculturales que permitan relacionar lo que leemos con el mundo cotidiano y social: jugar, platicar, aprender a resolver cosas prácticas, participar de los eventos comunitarios y sociales, aprendizajes enraizados en su lengua y en sus rasgos culturales, que afortunadamente comunidades tradicionales como Santa Fe de la Laguna todavía defienden con orgullo.

El enfoque de literacidad, la vía crítica y sus prácticas, permiten entender que además de la lectura existen otras formas de leer el mundo, que pueden ser equiparables a la lectura de literatura infantil, pero que además podemos ponerlas también en práctica

en contextos dominantes: Las formas orales del lenguaje, en sus diversas manifestaciones culturales. El interés desde esta mirada es poder dialogar con esas otras formas y aprender de ellas para enriquecer aquellas que las han negado. El enfoque de literacidad propone prácticas que sean capaces de equilibrar los saberes posibles de la literacidad local con los de la literacidad hegemónica, siempre dentro de procesos formativos, críticos y reflexivos.

Nada de las acciones, los cambios en la metodología y los procesos de los talleres de lectura de literatura tendría sentido, si quienes participamos en ellos no somos capaces de comprender el rumbo de estos cambios. En cualquier contexto, pero mucho más en contextos indígenas, sigue existiendo la necesidad urgente de empoderamiento de sus actores, de espacios en donde ocurran prácticas que, a su manera, permitan un ejercicio de reflexión continua para una acción consciente y comprometida; prácticas sociales que ayuden a niñas/niños, jóvenes y adultos a distinguir los procesos colonizadores que vivimos día a día, pero también las alternativas presentes y futuras. Espacios que ayuden a las diversas generaciones y grupos participantes, a distinguir las formas éticas y equilibradas de dialogar, así como formas políticas, –con compromiso social y humano– que les permita estar atentos para actuar como agentes creativos de su propia historia personal y comunitaria.

Referencias Bibliográficas

- Achilli, E. (1996). Práctica docente y diversidad cultural, citado por Szulc, Andrea, En: Wilde y Schamber (comp.) *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*. Buenos Aires: SB. Colecc. Paradigma indicial.
- Aguilar R. (2006). *Las organizaciones de la sociedad civil en México: su evolución y principales retos*. Tesis doctoral inédita. Universidad Iberoamericana. Doctorado en Ciencias Sociales. México. (www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014753/014753_00.pdf)
- Álvarez J. M. (1987). *Didáctica de la lengua materna. Un enfoque desde la lingüística*. Madrid: Akal.
- Arias M. M. (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>
- Ariés, P. (1998). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid, Taurus.
- Ayora, G. (2012). Aspectos filosóficos, pedagógicos y literarios de Bunko Papalote, A.C. Documento Interno (ms).
- Ayora, G. De Hoyos, I. y Jiménez, A. (2009). *Cuadernos para la implementación de Talleres de lectura con la metodología de Bunko Papalote A.C., Tomos I, II y III*. México: publicación para el programa Leer para transformar. Documentos internos.
- Babha, H. K. (2012). El compromiso con la teoría (Trad. Ana Romero) En: <http://www.accpa.org/numero4/index.htm> (Del original *The Commitment to Theory, in Location of Cultura* (Londres, 1994). Anteriormente publicado en Questions of Third Cinema, editado por J. Pines and P. Willemen (British Film Institute, 1998).
- Berger, P. y Luckmann, T. (1978). «Introducción: el problema de la sociología del conocimiento». En Berger, P. y Luckman, T.: *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós Mexicana.
- (2009). Educación Ciudadana intercultural. Los educadores Mayas de Chiapas en la construcción desde debajo de ciudadanías alternas. En: *Revista*

interamericana de Educación para la democracia (RIED). Vol. 2, No. 2.
Disponibile en www.ried-ijed.org

- Blanco S. y Villanueva E. M. (2010). *Las subjetividades femeninas desde la práctica docente en la comunidad indígena de Arantepecua*. Colecc. Estudios de género. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y Secretaría de la mujer del estado de Michoacán.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. México: Siglo XXI, editores.
- Bowly, J. (1979). *Cuidado maternal y amor*. México: FCE.
- Buenabad, E. (2011). Retos de la educación intercultural y bilingüe en México. En: Loncon E. y Hecht A.C. (Comp.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas* (pp. 343-351). Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Cabrejo E. (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, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: *El giro decolonial, Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Biblioteca Universitaria, Ciencias Sociales y humanidades. Ecuador: Universidad Central/IESCO-UC/Pontificia Universidad Javeriana/Pensar. Pp. 79-91.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comp.) (2007). *El giro decolonial, Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Biblioteca Universitaria, Ciencias Sociales y humanidades. Ecuador: Universidad Central/IESCO-UC/Pontificia Universidad Javeriana/Pensar.
- Cole, C. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. En: *Infancia y aprendizaje* N°. 25, pp. 3-17.
- Colectivo IOÉ. (2010). ¿Para qué sirve el grupo de discusión? Una revisión crítica revisión crítica del uso de técnicas grupales en los estudios sobre migraciones. En: *Empiria, Revista de Metodología en Ciencias Sociales*. Núm. 19, enero-junio, pp. 73-99. S/L.

- Colom A. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. En: *Revista de educación*, N°338, sept-dic., Madrid: Publicaciones de la Secretaría General de Educación, pp. 9-22.
- Consejo Nacional de Población. (2012). *Índices de intensidad migratoria, México-estados Unidos 2010*. Colecc. Índices sociodemográficos. <http://conapo.gob.mx>
- Cortés-Máximo, J. C, (2009). *Memoria y tradición Quiroguiana en Santa Fe de la Laguna*. Consultado en: <http://www.porhepecha.com.mx/santa-fe-de-la-laguna-mpio-de-quiroga-mich-mex-vt454.html>, junio de 2012.
- Dagnino, E., Olvera, A. J. y Panfichi, A. (coord.). (2006). *La disputa por la construcción democrática en América Latina*. México: CIESAS/FCE/UV.
- De León. L. (2010). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS. Cuadernos de la casa chata.
- Del Valle, T. (2010) «La articulación del parentesco y el género desde la antropología feminista». En: Fons, Virginia, Piella, Ana y Valdés María. [Editoras]. *Procreación, Crianza y género. Aproximaciones antropológicas a la parentalidad*. Barcelona, PPU (promociones y publicaciones universitarias).
- Diario de la Federación. (2011). Periódico oficial, Tomo CLII. Núm. 98, Michoacán. En: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4986233&fecha=30/04/2007 consultado junio 2012.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México, McGraw-Hill.
- Díaz del Castillo, B. (1970). *Historia Verdadera de la conquista de la Nueva España*, 8ª edición, Introducción y notas de Joaquín Ramírez Cabañas. México, Porrúa.
- Díaz de Rada, Á. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. España, Siglo XXI.
- Dietz, G. (1995). *Teoría y práctica del indigenismo. El caso del Fomento a la alfarería en Michoacán, México*. Ecuador, ABYA-YALA.
- (1999). *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México*. Ecuador: ABYA-YALA.

- (2011). «Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad». *En Revista de antropología Iberoamericana AIBR*. 6(1) pp. 3-26.
- Dietz, G. y Mateos L. S. (2010). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano. En: *Cuicuilco*. Núm. 48. Pp-107-131.
- Dietz, G. y Mateos L. S. (2011). *Interculturalidad y Educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP/CGEIB.
- Emiliani, F. y Carugati, F. (1985). *El mundo social de los niños*. México: Grijalbo.
- Ettinger, Catherine R. (2010). *La transformación de la vivienda vernácula en Michoacán. Materialidad, espacio y representación*. México: CONACyT/Gobierno de Michoacán/COLMICH/UMSNH.
- Ferguson, R. y Mujeres Aliadas, A.C. (2010). *Análisis del sistema de Salud en la región de la Cuenca del lago de Pátzcuaro, Michoacán, México con énfasis en Salud sexual y reproductiva de la Mujer*. Consultado en línea: <http://mujeresaliadas.mx/reports/default.html>
- Ferreira-Pires, F. (2007). *Quem tem medo de mal-assombro? Religião e Infância no semi-árido nordestino*. Tesis doctoral en Antropología social. Río de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Fons, V., Piella, A. y Valdés M. (eds.) (2010). *Procreación, Crianza y género. Aproximaciones antropológicas a la parentalidad*. Barcelona: PPU.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetivación*. México: SEP/CGEIB.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gadea, L. (1992). *Escuela para padres y maestros*. México: CEDI.
- (2011). *La inteligencia humana y su desarrollo*. México: Editora de Gobierno.
- Garcés, F. (2007). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En: Castro-Gómez y Grosfoguel (eds.) *El giro decolonial*.

Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. (pp. 217-242). Bogotá: Siglo del hombre, editores.

García-Canclini, N. (2006). La globalización: ¿Productora de culturas híbridas? Ponencia en el VIII Congreso de la Rama Latinoamericana de la Asociación internacional para el estudio de la música popular, IASPM-AL.

<http://www.hist.puc.cl/historia/iaspmla.html> Obtenido de www.fundacionhenrydunant.org/documentos/pedagogiamemoria/categoriag/canclini.pdf

Gashé, J. (2010). ¿Qué son <saberes> o <conocimientos> indígenas y qué hay que entender por diálogo?» En: Pérez Catalina y Echeverri, Juan Álvaro (edits.) *Memorias del Primer encuentro Amazónico de experiencias de diálogo de saberes, del 10 al 12 de Noviembre de 2008.*

Gee, J. P., (2004). Oralidad y literacidad: del pensamiento salvaje a Ways with words (trad. De Erik Theinhardt.) En: Zavala, Virginia, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas.* (pp. 23-55) Perú: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. (Reimpreso de «Orality and Literacy: from the Savage Mind to ways with Words». En: *Tesol Quarterly*, 20, 719-746).

Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas.* México: Gedisa.

Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración.* Buenos Aires: Amorrortu.

Goody, J. y Watt, I. (2006). *As Conseqüências do letramento.* [Consecuencia de la literacidad] (trad. Waldemar Ferreira Netto). Del original *The consequences of Literacy* (ISBN 85-99829-03-3). São Paulo: Paulistana editora.

Gortaire, A. (1999). *Santa Fe de la Laguna, presencia etnológica de un pueblo hospital.* Quito, Abyala Yala.

Gutman, L. (2003). *La maternidad y el encuentro con la propia sombra.* Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.

----- (2004). *Puerperios y otras exploraciones del alma femenina.* Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.

Hamel, E. R., et al. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de Educación

indígena. En: *Revista Mexicana de investigación educativa*, enero-marzo, año/vol. 9, No. 020. México. Pp. 83-107. Consultado en www.redalyc.com

Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid: Morata.

<http://www.raco.cat/index.php/Papers/article/view/52729/60536>

Isunza, E. y Olvera, A. J. (coord.). (2006). *Democratización, rendición de cuentas y sociedad civil: participación ciudadana y control social*. México: CIESAS/UV/Porrúa.

Jiménez, N. E. (2005). Indígenas michoacanos y escritura fonética: tres datos del siglo XVI. En: *Historias*. Revista de la Dirección de Estudios Históricos del INAH, No. 60. Enero-abril. pp:37-56.

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

----- (2010). Manuscrito sobre metodología etnográfica. Instituto de Investigaciones en Educación.

----- (2011). Los «enunciados» de la escuela intercultural en el ámbito de los pueblos indígenas de México. En: *Desacatos*, enero-abril. Pp. 149-162.

Jiménez-Orozco, A. A. (1998). *Formación para los niños a través de talleres de lectura de literatura infantil: el caso de Bunko Papalote, en Xalapa, Ver.* Tesis de posgrado. Especialidad en investigación educativa de la Universidad Pedagógica Veracruzana.

----- (2009). *Sociedad Civil y literacidad. Una mirada intercultural*. Tesis de maestría en Investigación Educativa, Línea Intercultural del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.

Juntas de Asistencia Privada, 2012 Consultado en:

http://www.desarrollopolitico.gob.mx/work/models/Desarrollo_Politico/Resource/37/1/images/ley_de_Instituciones_de_asistencia_privada_del_estado_de_michoacan-de_ocampo.pdf , junio 2012.

Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, enero-abril, número 046. Organización

- de estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura Madrid, España. Pp. 107-134. Consultada en <http://redalyc.uaemex.mx> en junio de 2012.
- Kaye, K. (1986). *La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas*. España: Paidós transiciones.
- Kleiman, A. B. (2005). *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Brasil: UNICAMP/CEFIEL/Ministerio de educação.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*. En: *Thousand Oaks*. CA: SAGE. pp. 38-58.
- Lagarde, Marcela. (1993). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas presas y locas*. México: UNAM.
- Lagarde, Margarita. (2010). La construcción humana de la parentalidad: el caso de la cultura occidental. En Fons, Virginia, Piella, Ana y Valdés María. [Editoras]. *Procreación, Crianza y género. Aproximaciones antropológicas a la parentalidad*. Barcelona: PPU (promociones y publicaciones universitarias).
- Latroph, M. (2007). *Vocabulario del idioma purépecha*. México: Instituto lingüístico de Verano A.C.
- Lavanchy, A. (2011). ¿Cuál interculturalidad en Chile? En: Loncon, E. y Hecht, A. (comp.). *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. pp. 19-31. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Lefevre, H. (1974). La producción del espacio. En: *Papers: revista de sociología*, Núm3. Consultado en línea: <http://www.raco.cat/index.php/papers/search>
- López, Damián. (2011). La guerra cristera (México, 1926-1929) Una aproximación historiográfica. En: *Historiográfica* N°1 pp. 35-52. Argentina: CONICET.
- Maldonado, S. (2010). *Las márgenes del Estado Mexicano Territorios legales, desarrollo y violencia en Michoacán*. México: COLMICH.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En: Castro-Gómez y Grosfoguel (Compiladores). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Universidad Central/IESCO-UC/Pontificia Universidad Javeriana/Pensar.

- Mantilla, L. (1991). El juego y el jugar ¿Un camino unilineal y sin retorno? En: *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, año/Vol. IV, número 012. Universidad de Colima. Colima, México. pp. 101-123.
- Martí i Puig, S. (2010). Lo indígena y la política en América latina después de «la década de los pueblos indígenas». En: *La Palabra y el Hombre*. Núm. 14. Xalapa, Ver., México: Universidad Veracruzana.
- Méndez-Puga, A. M. y Vargas-Garduño, M. L. (coordinadoras) (2007). *La educación básica en comunidades p'urhépechas: apuntes desde distintas miradas*. México: SEP/CONACYT/Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Facultad de psicología y Secretaría de Educación del estado de Michoacán.
- Méndez, E. (2000). El desarrollo de la ciencia: un enfoque epistemológico. En: *Espacio Abierto*, 9 (4) pp. 505-534
- Mercado H. y Palmerín, M. (2009). *Causas y consecuencias de la migración de mexicanos a los Estados Unidos de América*, Edición electrónica gratuita. En: www.eumed.net/libros/2009c/597/
- Meyer, J. (2008). *La cruzada por México. Los católicos de Estados Unidos y la cuestión religiosa en México*. México: Tusquets/Océano.
- Meyer, L. M. y Soberanes F. (2009). *El nido de lengua. Orientaciones para sus guías*. México: CMPIO/CSEIIO/Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural.
- Mignolo, W., (2003). *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Mireles, G. E. (2009). *La Revolución cristera en tres cuentos mexicanos: Dios en la tierra, La noche que lo dejaron sólo y La otra mejilla*. Tesis de Master en Artes, en Enseñanza de lenguas internacionales. De la Universidad de California, Chico.
- Mummert, G. (2010). La crianza a distancia: representaciones de la maternidad y paternidad transnacionales en México, China, Filipinas y Ecuador». En: Fons, V., Piella, A. y Valdés M. [editoras]. *Procreación, Crianza y género. Aproximaciones antropológicas a la parentalidad*. Barcelona: PPU.
- OCDE. (2010). *Panorama de la Educación 2010. Indicadores de la OCDE*. Madrid: OCDE/Santillana/Gobierno de España.

- Olvera, J. A. (2001). *La sociedad civil. De la teoría a la realidad*. México: COLMEX.
- Paradise, R. (1994). La socialización para la Autonomía en un contexto interaccional Mazahua. En Galván, L. E., et al. (Comp.). *Memorias del Primer Simposio de Educación*, CIESAS, México: Colección Miguel Othón de Mendizábal.
- Pratt, M. L., (1997). *Ojos imperiales: literatura de viajes y transculturación*. Buenos Aires: Universidad nacional de Quilmes.
- Quijano, A. (1993). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En: Castro-Gómez y Grosfoguel (eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 93-126) Bogotá: Siglo del hombre, editores.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. México: Paidós.
- Rodríguez, M. (2012). *Diccionario español-purépecha AULEX* en línea. Consultado en <http://aulex.org/es-trs/>
- Rodríguez, C. y Moro, C. (1999). *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan*. España. Paidós.
- Rogoff, B. (1990). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. España: Paidós.
- Rogoff, B., et al. (2010). El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades. En: De León Pasquel, Lourdes. *Socialización, Lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS, publicaciones de la Casa Chata.
- Sánchez-Criado, T. y Blanco, F. (2005). De los estudios de la ciencia y la tecnología. En *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, Ed. Electrónica* Núm. Especial. Noviembre-Diciembre. Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red.
- Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. [Encuentros en Buenos Aires]*. Buenos Aires: CLACSO.

- (2010). *Una epistemología del Sur*. México: CLACSO/Siglo XXI.
- Sarramona, J., Vázquez, G. y Colom, A. J., (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel educación.
- Schiwy, F. y Maldonado-Torres, N. (2006). *(Des) Colonización del ser y del saber. (Videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia*. Cuaderno 1. Buenos Aires: ediciones del signo.
- Secretaría de Educación Pública, SEP, 2011. *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: SEP.
- Serret, E. (2006). *El género y lo simbólico. La construcción imaginaria de la identidad femenina*. México, Instituto de la Mujer Oaxaqueña del Gobierno Constitucional del estado de Oaxaca.
- Sinclair, H., et al. (1985). *Los bebés y las cosas. La creatividad del desarrollo cognitivo*. Argentina: Gedisa.
- Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. En: *Revista Brasileira de Educação*. No. 25. Junio-abril. Pp. 5-17.
- Stavrakakis, Y. (1999). Fantasía verde y lo real de la naturaleza: Elementos de una crítica Lacaniana. En: *Tópicos en Educación ambiental* 1(1) 47-58.
- Street, B., (2004). Los Nuevos Estudios de literacidad (Trad. Alfredo Alonso Estenoz). En: Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. (pp. 81-107) Perú: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. (Reimpreso de Introducción: The New Literacy Studies, en Street, Brian (ed.). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 1-29. 1993.)
- Streetn, J. y Street, B. (2004). La escolarización de la literacidad. (Trad. Federico Benninghoff). En: Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. (pp. 181-2004) Perú: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. (Reimpreso de version original: The Schooling of Literacy, en Barton, David y Roz Ivanic (eds.). *Writing in the Community*. Londres: Sage. 1991. Copyright © 1991 por Sage. Publicado con el permiso de Sage Publications, Inc.

- Szulc, A. P. (2006). Antropología y Niñez: de la omisión a las «culturas infantiles». En: Wilde y Schamber (comp.) *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*. Buenos Aires: SB. Colecc. Paradigma indicial.
- Trinidad A., Carrero V. y Soriano R. (2006). Teoría fundamentada «Grounded Theory». La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. En: *Cuadernos metodológicos*, n°37. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Tzintzun, M. (2008). *Ueamuo a Santa Fe de la Laguna: una comunidad tradicional alfarera de Michoacán (1915-1995)*. México, Michoacán. Tesis de licenciatura. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Facultad de historia. México. Consultado en: www.bibliotecavirtual.dgb.umich.mx
- Velasco, H. & Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Velázquez, P., et al. (2011). *Vocabulario práctico Bilingüe púrhepecha-español [Tukukukata tsimani jasi uantakua]*. México: SEP/INEA/CONEVYT/MEVyT.
- Viñao, A., (1999). *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*. México, Edit. : Educación, voces y vuelos I. A. P.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Obras escogidas II*. Colecc. Aprendizaje. Vol. 94. Madrid: Visor distribuciones.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento «otro» desde la diferencia colonial. En: Castro-Gómez y Grosfoguel (eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 47-62) Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Walsh, C., Schiwy, F. y Castro-Gómez, S. (eds.) (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya Yala.
- Warren, J. B. (1989). *La conquista de Michoacan, 1521-1530*, Colección Estudios Michoacanos, VI, Morelia: Fimax Publicitas.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (eds.) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. (pp. 181-2004) Perú: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zárate, J. E. (2001). *Los señores de utopía*. México: COLMICH.

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón I: Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: Anthropos.

ANEXOS

Anexo 1. Semblanza de las organizaciones civiles, participantes en los talleres de lectura

ChildFund-México

(Fondo para Niños de México A.C.)

Es una organización no lucrativa de la sociedad civil. Promueve el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes en condiciones de pobreza, localizados en zonas rurales y suburbanas, sin distinción de origen étnico, creencia religiosa o contexto político.

Su misión es proporcionar a la niñez mexicana en condiciones de pobreza extrema, herramientas prácticas y medibles para fomentar su crecimiento positivo y desarrollo integral dentro de su contexto familiar y comunitario, mediante programas tanto de salud y nutrición, como de educación y apoyo a su economía.

Cuenta con programas permanentes de salud, educación y desarrollo con participación activa de los padres de familia y jóvenes de la comunidad, por medio de 43 organizaciones comunitarias legalmente constituidas, ubicadas en 6 estados de la República: Veracruz (3%), Edo de México (12%), Michoacán (11%), Oaxaca (22%), Hidalgo (16%), Puebla (26%) y Chiapas (10%).

Apoya a 214 comunidades con una población total de más de 69,000 personas, de las cuales 45,000 son niños, niñas y jóvenes.⁷⁸

Los programas están divididos por rangos de edad: atención a menores de 5 años; niños escolares y jóvenes. Son principalmente programas de salud: atención médica y dental, nutrición, y mejoramiento de vivienda. En apoyo a la educación: educación ambiental, refuerzo a la calidad educativa, actividades recreativas, derechos de los niños, computación y animación a la lectura. Y para jóvenes: desarrollo psicosocial y capacitación para el trabajo.

⁷⁸ Para conocer más acerca de ChildFund se puede consultar la página en Internet <http://www.childfundmexico.org.mx>

Bunko Papalote A.C.⁷⁹

Es una asociación civil sin fines de lucro, que se constituye a partir de la experiencia de trabajo de los talleres de lectura de literatura infantil impartidos en la Biblioteca Infantil y Juvenil del mismo nombre, fundada desde 1993, en Xalapa, Veracruz. Desde esta fecha, la población atendida es de alrededor de 5,000 niños y adolescentes, de los cuales el 60 por ciento han sido del grupo de edad de 0 a 6 años, el 30 por ciento de 7 a 11 años de edad y el 10 por ciento de 12 a 15 años.

Actualmente cuenta con dos bibliotecas autogestoras que imparten talleres de lectura, una en Xalapa, Veracruz y la otra en Morelia, Michoacán. Tiene a su cargo programas especiales como:

–*Lingoro li libros para ti*, programa de acercamiento a familias alejadas culturalmente de los libros y la lectura en el sector urbano.

–*Leer para transformar*, programa tripartito con otras organizaciones de la sociedad civil para implementar talleres de lectura de literatura infantil en zonas desfavorecidas.

–*Leer para transformar... jóvenes*, programa financiado por la fundación CyA para crear posibilidades de formación y empleo en jóvenes de comunidades con vulnerabilidad social, por el momento se implementan en Toluca, Estado de México y en La Sierra Norte de Puebla.

Bunko Papalote, tiene como misión: «Ser un espacio social en donde el encuentro con los demás y con la lectura de literatura propicie en los bebés, niños y jóvenes (y a través de ellos en sus familias), el intercambio de saberes propios y ajenos, bajo la premisa de que no hay un saber o conjunto de saberes por encima de otro(s) y que, por tanto, resulta fundamental aprender a apreciar la diversidad, para no convertirla en desigualdad».

⁷⁹ Para conocer más se puede consultar www.bunkopapalote.com

Anexo 2. Tablas de especificación de la muestra de estudio

Por respeto a mis informantes, he decidido en la mayoría de los casos, omitir o cambiar sus nombres por ficticios.

Tabla 4. Entrevistados primera etapa

Entrevistada	Datos
Asesora nacional de Programas de ChildFund-México	Psicóloga. Vínculo con el programa <i>Leer para transformar</i> , representante de ChildFund-México. Encargada de dar seguimiento a las actividades de las Organizaciones comunitarias en los diversos estados de la República Mexicana.
Gerente de la Organización Comunitaria	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.
Coordinadora de programas en Niños de Santa Fe A.C.	Psicóloga. Participante, en agosto de 2008, del taller de formación en la metodología de talleres de lectura de Bunko Papalote A.C. Encargada del funcionamiento de los programas, del reclutamiento y capacitación de promotoras.
Promotora de programas	Habitante de la comunidad, hablante de purhépecha. Ha sido promotora de los programas de nutrición, relación padrinos y taller de lectura con bebés. Escolaridad: primaria. Edad: 28 años.
Promotora de programas	Habitante de la comunidad. Hablante de purhépecha. Promotora del programa Relación Padrinos y danza. Escolaridad: primaria. Edad 38 años
Facilitadora de programas	Habitante de la comunidad. Hablante de purhépecha. Coordinadora de los Talleres de Lectura de Literatura Infantil para niñas y niños grandes durante la primera etapa de mi estancia. Escolaridad: secundaria. 17 años,
Señora empresaria	Miembro de la comunidad. Dueña de uno de los cuatro hostales turísticos. Participante de una organización no gubernamental dedicada a proyectos productivos y educativos para las mujeres, conocida como <i>Uarhi</i> .

Tabla 5. Espacios de observación primera etapa

Lugar	Participantes	Importancia
Organización comunitaria.	Promotoras y personal en general, niñas/niños, y familias.	Muy importante para conocer la dinámica de la organización y a las personas.
Talleres de lectura de literatura infantil. Niñas y niños grandes (6 a 10 años).	Niñas/niños, promotora.	Muy importante para conocer la implementación de la propuesta de promoción de la lectura.
Espacios públicos: plaza, templo, panteón, calles.	Guía de la comunidad, conmigo.	Muy importante para conocer el contexto social y cultural.
Hostal turístico.	Dueños, lugareños.	Importante para tener otras visiones externas a la organización comunitaria.

Tabla 6. Hogar purhépecha I

Tabla con anonimato

Edad	Espacio social	Lugar en la familia	Observaciones
59 años	Hogar y carguera. Esposa de uno de los Jueces de tenencia.	Madre	Ama de casa. En la época en que sus hijos eran pequeños fue artesana y cultivaba la tierra.
64 años	Hogar, Tenencia y espacios comunitarios. Viajes.	Padre	Comerciante y juez segundo de tenencia (autoridad comunitaria).
39 años	Hogar	Hija mayor. Casada. Casa propia. Su propia familia: esposo y tres hijos de 1, 7 y 16 años.	Trabaja en la costura de mandiles, y en el hogar.
38 años	Hogar y Organización comunitaria.	2ª hija. Soltera.	Promotora de talleres en la organización comunitaria.
25 años	Hogar y Morelia	3ª hija. Soltera.	Estudió turismo y trabaja en Morelia, vive ahí por temporadas.
22 años	Hogar	4ª hija, casada. Vive con su suegra. 1 hijo de 2 años. Espera otro hijo.	Se dedica al hogar y viaja con su esposo a la venta de loza.
19 años	Hogar y Organización comunitaria.	5ª hija. Soltera.	Facilitadora del taller «Actívate» de la organización comunitaria. Trabaja con el papá en sustitución de los hijos varones que están en EUA.
18 años	Hogar y preparatoria intercultural	Hija menor. Soltera.	Estudia la preparatoria en la Escuela intercultural. Encargada del altavoz que da anuncios a la comunidad. Negocio familiar.
2 años	Hogar	Nieto. Permanente visitante en la casa de los abuelos.	Bebé
1 año	Hogar	Nieto.	Bebé. Lactante. No camina.
7 años	Hogar y calle	Nieto	Estudiante de primaria.
16 años	Hogar	Nieto	No estudia. Trabajos eventuales de albañilería En espera de oportunidad para viajar a EUA.

Tabla 7. Espacios de observación segunda etapa y tipo de participación

Lugar	Tipo de participación	Comentarios
Hospedaje en hogar purhépecha 1	Observación participativa y entrevista no estructurada.	En este hogar participé como miembro activo, realizando algunas tareas domésticas (lavar trastes, ropa, ayudar con la comida), compartiendo las comidas, y los momentos de reunión familiar. Me asignaron un cuarto separado de la familia aunque compartía el resto de los espacios familiares. Me dieron llaves para entrar y salir de ella. Asistí los domingos familiares a las comidas en Quiroga.
1 preescolar oficial, dividido en dos escuelas: 1 en el Barrio de Santa Fe Chiquito. Grupo integrado. 2 en el barrio de Santo Tomás I. Primer grado de preescolar.	Observación pasiva y entrevista no estructurada.	En estas escuelas alterné los días para estar en ambas en un mismo día: medio día en una y medio día en otra. –Llegar cuando los padres de familia dejan a niñas y niños. –Entrar a las actividades antes de que niñas y niños salgan al descanso. Terminando esta primera parte de la mañana cambiarme a la otra escuela para participar en la segunda parte de la mañana. Al alternar pude ver a los grupos en diferentes horas y tener más tiempo de observación. Al final del día platicaba con las maestras de la escuela en donde finalicé la mañana, preguntando dudas que surgieron durante la sesión. Las maestras también me preguntaban a mí. En algunas ocasiones, si la actividad se prestaba o me permitía interactuar con las niñas y niños, participé.
2 hogares con bebés.	Observación pasiva y entrevista semi-estructurada.	La observación de bebés estaba planeada para toda mi estancia, a partir de bebés que hubieran nacido en el mes de mi llegada. Yo los observaría una o dos veces por semana durante todo el tiempo de mi estancia. Esto fue imposible, algunas mamás se negaron, otras simplemente me daban largas o cambiaban el horario de observación constantemente. Observé dos bebés por poco tiempo por las mismas razones. Llegaba a la hora acordada, me sentaba con mi libreta y mi cámara y le decía a la mamá que no dejara de hacer lo que normalmente hacía, puesto que yo observaría al bebé.
Plaza pública y templo y su atrio y el hospital.	Observación pasiva.	En estos espacios participe de muchas formas: –En las tardes, sentada en las bancas del atrio mientras los niños/as juegan. –Acompañando a mis anfitrionas a la plaza, a las compras para la comida, o cualquier otra actividad fuera de casa. –Asistir a las misas importantes. –Ir a desayunar a los puestos alrededor de la plaza para platicar con las señoras.
Festividades importantes	Observación activa	Observación activa en las misas, fiestas y baile de las fiestas más importantes de Santa Fe: –14 de septiembre: Cristo de la Exaltación. –16 de septiembre: Independencia de México (desfile). –1° a 3 de noviembre. Fiesta de Todos Santos. –6 de Diciembre: San Nicolás de Bari. Fiesta Patronal. –6 de enero. Fiesta de los danzantes.
Hospedaje en Hogar purhépecha II	Observación activa	En este hogar me asignaron un cuarto, y compartí los demás espacios con la familia. Realizábamos las

		<p>comidas del día juntos y cada quien se iba a trabajar. Los fines de semana o en ocasiones especiales acompañaba a los miembros de las familias a fiestas familiares o públicas, y paseos por la región. Documenté el trabajo alfarero tradicional. Experimenté las formas de narración familiar, la comida típica local y cotidiana. Conocí y usé la vestimenta tradicional, y compartí otros espacios familiares relacionados con esta familia y actividades colectivas.</p>
Talleres de lectura de literatura infantil	Observación participante pasiva	<p>Asistí a los talleres de lectura en dos grupos: –Niñas y niños grandes entre 6 y 10 años. –Bebés entre 11 meses y 3 años, con sus mamás. El taller de grandes se impartía los martes y jueves de 16:00 a 17:00 hrs. El de bebés los miércoles de 17. 00 a 18:00 hrs. En los talleres de grandes participaba como uno más de ellos. Aunque no podía entender lo que estaban diciendo, observé actitudes, relaciones, formas de leer y socializar la lectura etc. Al final del taller dialogaba con niñas y niños, y grababa las conversaciones. Con los bebés, tomaba un lugar para observar y tomar fotos, un tanto fuera del grupo. Pocas veces interactuaba con los bebés excepto para pasarles libros, sonreírles, enseñarles las fotos que tomaba. Con las mamás comentaba, si me lo pedían o se prestaba el momento, alguna cosa que me pareciera pertinente.</p>
Organización comunitaria Niños de Santa Fe A.C.	Observación participativa activa y pasiva.	<p>En la organización comunitaria tuve la oportunidad de tener una especie de oficina, un espacio de trabajo una mesa o escritorio, y señal de internet por medio de banda ancha prestada ocasionalmente. En las tardes o mañanas que trabajé ahí, entrevisté a las mujeres que trabajaban en la organización, que además la mayoría son habitantes de Santa Fe. Por medio de ellas podía hacer contacto con otras personas a las que también entrevisté. Por otra parte, pude observar la dinámica de trabajo, y conocí la forma de organizarse, de relacionarse entre los miembros del equipo de trabajo, la toma de decisiones y la organización de las actividades cotidianas. También participe en reuniones de trabajo dando mi opinión, cuando era solicitada, sobre la dinámica del taller, las necesidades del mismo, la capacitación a las facilitadoras, etc.</p>

Tabla 8. Entrevistados 2ª etapa en Niños de Santa Fe A.C.

Edad y lugar de origen	Programa y horarios	Observaciones
Mujer de 35 años de Santa Fe de la Laguna	Relación-Padrinos Lunes a Martes de 10:00 a 13:00 y de 15:00 a 17:00 hrs.	Promotora de programas de la organización
Mujer de 18 años de Santa Fe de la Laguna	Tutorías Lunes, Martes y miércoles de 16:00 a 18:00 hrs.	Cursa la preparatoria y vive en la comunidad.
Mujer de 18 años de Santa Fe de la Laguna	Bunkos. De 16:00 a 18:00 hrs. Martes y jueves.	Cursa la preparatoria y vive en la comunidad.
Mujer de los Reyes, vive en Morelia.	Gerencia de las 9:00 a las 18:00	Madre de 1 niña.
Mujer de 26 años, de San Jerónimo Purechécuaro	Coordinadora de programas del centro comunitario, en la segunda etapa De 10:00 a 18:00hrs.	Soltera, psicóloga.
Mujer de 43 años De Santa Clara del cobre	Secretaria de comunicación del programa relación padrinos. Asistente administrativo. De 9:00 a 18:00 hrs.	Vive en Santa Clara y viaja todos los días a Santa Fe. Madre de 1 hijo.
Mujer de 20 años Santa Fe de la Laguna	Promotora de PEO (Programa de Estimulación Oportuna). Viernes de 16:00 a 19:00 hrs.	Soltera, vive en la comunidad.
Mujer de 39 Santa Fe de la Laguna	Relación-Padrinos y Danza. De Lunes a Martes de 16:00 a 18:00 hrs.	Soltera vive en la comunidad.
Varón de 24 años. De Santa Fe de la Laguna	Odontólogo de la organización comunitaria.	Vive en la comunidad. Soltero.
Mujer de 28 años, de Santa Fe de la Laguna.	Promotora del programa de Nutrición. Relación-Padrinos y taller con bebés: todos los días de 16:00-19:00 hrs.	Vive en la comunidad. Soltera.
Mujer de 18 años, Santa Fe de la Laguna	Promotora de dental, Facilitadora de Relación-Padrinos.	Soltera, no estudia, alfarera.

Tabla 9. Entrevistas grupales. Niñas y niños de 6-10 años de talleres de lectura para grandes

	NIÑA O NIÑO	EDAD
	(Clara)	10 años
	(Sandra)	3 años
	(Laura)	11 años
	(Ana)	9 años
	(Martha)	7 años
	(Reyna)	10 años
	(Luis)	10 años
	(Carlos)	9 años
	(Jorge)	2 años
0	(Victor)	8 años
1	(Marco)	12 años
2	(Beto)	9 años
3	(Juan)	10 años

Tabla 10. Mamás y papás entrevistados que asisten a los talleres de lectura con bebés

Tabla con anonimato.

Edad de los padres	Edad del bebé	Actividades laborales
Sonia. 25 años Pedro. 25 años	3 años	Alfareros
Bety. 24 años. Esposo en los EUA	2.4 años	Alfarera
Amalia, 25 años Pablo. 29 años	3 años	Alfareros y comerciantes
Rosa. 28 años José. 29 años	1. 8 años	Alfareros y comerciantes.
Gloria, 38 años Esposo. No se pudo entrevistar	2. 11 años	Pescador y comerciantes
Mariana. 26 años Anselmo. 30 años	3 años	Alfarera y carpintero
Elia. 25 años. Esposo estaba de viaje	11 meses	Alfarera. Comerciante
Mirtah. 19 años, Esposo estaba de viaje	2.7 años.	Alfareros
Fabiola. 28 años. Soltera	3 años	Alfarera
Jaime. 22 años Blanca. 21 años	5 años	Alfareros (él también es albañil). Ella es promotora en la organización comunitaria

Tabla 11. Grupos observados y profesoras entrevistadas, de preescolar oficial

Tabla con nombres reales

Escuela preescolar					
Nombre de la escuela	Ubicación	Grupo	Persona y cargo	Número de niñas/niños	Observaciones
Jardín de niñas/os anexo a la primaria, dependiente del Jardín de niños «Rosario Castellanos»	Barrio de San Pedro II (Santa Fe Chiquito)	Preescolar integrado	María Noemí Cornelio Carrillo (de San Jerónimo) Patricia Campos (de Janitzio) Profesoras	34	En las ocasiones en que observé asistieron menos de 20 niñas/os.
Jardín de niños «Rosario Castellanos»	Barrio de San Pedro I	Primero de preescolar	Herlinda Madrigal Profesora	8	En las ocasiones que en que observé asistieron entre 4 y 8 niños.

Tabla 12. Bebés y mamás observadas en sus hogares

BEBÉS			
Nombre del bebé	Nombre de la madre	Edad del bebé	Observaciones
Carla	Brenda	Bebé: 1.4 meses Mamá: 24 años	Tiene una hermana de 8 años.
Sin nombre (no estaba bautizado)	Margarita	Bebé: 11 meses Mamá: 39 años	Tiene dos hermanos mayores, uno de 16 y otro de 7
Lino	Rita	Bebé: 2 años Mamá: 25 años	Hijo único

Tabla 13. Entrevistados de otros espacios clave de la comunidad

Tabla con nombres reales

Entrevistados	Datos	Lugar de entrevista	Importancia
Bertha Dimas Uacuz	Directora del bachillerato Intercultural de Santa Fe de la Laguna. Médico de profesión con maestría en Salud pública.	Bachillerato intercultural	Ella representa la visión del purhépecha profesionalista que regresa a su pueblo, conforma una A.C. y trabaja para la comunidad en un proyecto educativo.
Jorge Lázaro Pablo	Director de la secundaria intercultural de Santa Fe de la Laguna. Profesor de primaria.	Secundaria intercultural	Esta visión del profesor de fuera a nivel secundaria y su idea de lo qué falta; si leen o no leen etc. Importante para ampliar mi visión.
Ofelia Pérez Romero	Directora del preescolar oficial.	Instalaciones del preescolar	Visión intercultural de la educación preescolar, proceso de bilingüismo y percepciones de la crianza purhépecha.
Herlinda Madrigal	Profesora de primer grado de preescolar observado.	Instalaciones del preescolar	Proceso de socialización de niñas/os; castellanización en el preescolar.
Patricia Campos	Profesora de grupo integrado de preescolar.	Instalaciones del preescolar	Proceso de socialización de los niños y castellanización.
HOMBRES			
Cecilio Alcantar	Padre de familia. Ex autoridad comunitaria, hombre mayor de 70 años.	domicilio	Organización social y política de Santa Fe de la Laguna. Narrador.
Humberto Morales	Padre de familia. Ex autoridad. Hombre mayor de 70 años.	domicilio	Contraste de crianza y literacidad por generaciones.
Juan Luciano Lucas	Padre de Familia. Ex autoridad. Hombre mayor de 60 años.	domicilio	Contraste de crianza y literacidad por generaciones.
Francisco Manuel Rodríguez Uacuz	Padre de familia. Hombre mayor de 30 años.	domicilio	Contraste de crianza y literacidad por generaciones
Jorge Hugo Rodríguez Medina	Soltero. Joven mayor de 20 años	domicilio	Contraste de crianza y literacidad por generaciones.
Cristian Caderón López	Soltero. Joven menor de 20 años	domicilio	Contraste de crianza y literacidad por generaciones.
mujeres			
Julia Uacuz	Madre de familia. Mujer de más de 70 años.	calle	Contraste de crianza y literacidad por generaciones.
Antonia Pérez Lucas	Madre de familia. Mujer mayor de 60	domicilio	Contraste de crianza y literacidad por

	años.		generaciones.
María de los Ángeles Medina	Madre de familia. Mujer mayor de 50 años.	domicilio	Contraste de crianza y literacidad por generaciones.
Herlinda Morales	Madre de Familia. Mujer de más de 40 años.	domicilio	Contraste de crianza y literacidad por generaciones.
Saima Esperanza Linares Fermín	Madre de familia. Mujer menor de 30 años.	domicilio	Contraste de crianza y literacidad por generaciones.
Sara Pérez Mejía	Madre de Familia. Mujer mayor de 20 años.	domicilio	Contraste de crianza y literacidad por generaciones.
Sofía Vianney Hernández Gutiérrez	Madre de familia. Mujer menor de 20 años.	domicilio	Contraste de crianza y literacidad por generaciones.
Janitzerani Luciano Rodríguez	Soltera. Mujer de 20 años.	domicilio	Contraste de crianza y literacidad por generaciones.

Tabla 14. Hogar purhépecha II

Tabla con anonimato

Edad	Espacio social donde se desenvuelve	Lugar en la familia	Observaciones
Más de 60 años	Hogar	Madre	Habla muy poco castellano, se dedica a la alfarería y al hogar.
Más de 70 años	Campo, comercio y hogar	Padre	Es agricultor y recolector de leña por las mañanas, alfarero al medio día y por las tardes, excelente narrador durante comidas y cenas.
Más de 30 años	Hogar y organización comunitaria	Hija menor. Soltera	Cantante en el coro de la Iglesia. Alfabetizadora, encargada de las labores del hogar.
Más de 43 años	Hogar y comerciante	Hijo. Casado. Vive en su propia casa. No tiene hijos.	Viaja para comerciar, y vende tortillas con su esposa.
Más de 44 años	Hogar, alfarero y comerciante	Hijo. Casado. vive en su propia casa. No tiene hijos.	Alfarero y comerciante.

Anexo 3. Sistema de categorización

Sistema de categorización número 10

Categoría de análisis diversos niveles de abstracción
1. Prácticas de crianza Purépecha
1.1. <i>La lengua materna</i>
1.2. <i>Usos de la lengua materna con las niñas y niños</i>
1.3. <i>La narrativa familiar y comunitaria.</i>
1.4. <i>Formas de reconocimiento de la diversidad</i>
1.5. <i>Prácticas etnocéntricas</i>
1.5.1. <i>etnocentrismo purépecha</i>
2. Relación organización social y crianza
2.1. <i>Formas asimétricas de poder.</i>
2.1.1. Entre externos e internos a los procesos comunitarios
2.1.2. Consecuencias: Disenso, resistencia, asimilación, Historia Social.
2.1.3. Manifiestas y sutiles.
2.1.4. Educativas, sociales, generacionales. Entre adultos y niñas/niños; Entre niñas/niños.
2.1.5. Género y poder.
2.2. <i>Relación estructura social-desigualdad: desigualdad educativa, desigualdad social.</i>
2.2.1. Etnocentrismo purépecha
2.2.2. Las relaciones mujeres-hombres
2.2.3. Relación entre las prácticas de poder entre hombre-mujer.
2.2.4. Responsabilidades de los miembros de la familia en la crianza de las niñas y niños pequeños.
2.2.5. Autodiscriminación de género: identidad de género (qué es ser mujer, madre, padre y esposo)
2.3. <i>Relación madre-hijos/padres hijos</i>
2.3.1. Participación del padre y de los hermanos mayores
2.4. <i>El trabajo.</i>
2.4.1. Influencia del trabajo de madres y padres en la crianza.
3. La niñez
3.1. <i>Formas de participación de las niñas y niños pequeños (0 a 4 años)</i>
3.1.1. En la vida cotidiana
3.1.2. Entre hermanos
3.1.3. En el trabajo en casa
3.1.4. En el trabajo en el taller
4. Entendimiento (categoría Emic)
5. Los tiempos y espacios en Santa Fe de la Laguna
6. Acciones de comunicación contextual
6.1. <i>Educación no formal.</i>
6.2. <i>Socialización de saberes</i>
6.3. <i>Contacto con lo externo</i>
6.4. <i>Aceptación, adopción, transformación.</i>
6.5. <i>Resistencia Socialización de saberes.</i>
7. Prácticas locales híbridas
7.1. <i>Prácticas de crianza híbridas</i>
7.2. <i>Prácticas escolares</i>
7.3. <i>Alimentación</i>

<p>7.4. <i>Vestido</i></p> <p>7.5. <i>Relaciones sociales</i></p> <p>7.6. <i>De organización del trabajo</i></p>
<p>8. Formas de participación de las niñas y niños pequeños</p> <p>8.1. <i>En la clase</i></p> <p>8.2. <i>En los juegos</i></p>
<p>9. Relación entre prácticas letradas y poder:</p> <p>9.1. <i>Los que leen y lo que no leen.</i></p> <p>9.2. <i>Cuándo leen y escriben.</i></p> <p>9.3. <i>Ventajas y desventajas del aprendizaje de la lectura y escritura</i></p> <p>9.4. <i>cuándo y dónde aprenden las niñas y los niños a leer y escribir.</i></p> <p>9.5. <i>Cómo aprenden a leer y escribir</i></p> <p>9.6. <i>Cuáles son las principales narrativas de la literatura con la que tienen contacto</i></p>
<p>10. Prácticas ideológicas de lectura y escritura:</p> <p>10.1. <i>En lo cotidiano</i></p> <p>10.2. <i>En el trabajo</i></p> <p>10.3. <i>En el centro comunitario</i></p> <p>10.4. <i>En la escuela</i></p>
<p>11. Usos de la lectura y escritura</p> <p>11.1. <i>Formas asimétricas de poder</i></p> <p>11.2. <i>Género y literacidad</i></p>
<p>12. Prácticas etnocéntricas.</p> <p>12.1. <i>etnocentrismo occidental.</i></p> <p>12.2. <i>etnocentrismo purhépecha.</i></p>
<p>13. Usos de la lengua materna</p> <p>13.1. <i>Expertos</i></p> <p>13.2. <i>En la escuela</i></p> <p>13.3. <i>Con externos</i></p>

Anexo 4. Guías temáticas de entrevista y observación

Se realizaron adaptaciones dependiendo de las personas a las que iba dirigida la entrevista: Promotoras, mujeres casadas o mujeres solteras. Hombres casados o solteros. Mamás y papás de las niñas y niños del taller. Niñas y Niños grandes. También se adaptaron debido a que en ocasiones eran pláticas en las que surgían otros temas o preguntas.

Guía 1. Entrevista y observación para niñas y niños de 6-12 años

Asistentes a los talleres de lectura. ¿Qué piensan?, ¿qué opinan?, cuéntenme, explíquenme...

1. Participación en las fiestas del pueblo.
2. Percepciones sobre la migración a los estados unidos.
3. Percepciones sobre los talleres de lectura y de lo que les dicen sus padres cuando asisten a taller.
4. Percepciones sobre el trabajo de alfarero/a.
5. Percepciones sobre lo que quieren ser de grandes.
6. Percepciones sobre para qué sirve leer y escribir.
7. Percepciones sobre el matrimonio.
8. Prácticas de acompañamiento a los hermanos menores.
9. Relación con los libros y la lectura.
10. Literacidad familiar.
11. Trabajo de los padres y madres.
12. Lo que aprenden de sus padres.
13. Percepciones sobre porque sus padres son buenos padres.
14. Trabajo en casa ¿qué hacen?
15. Cómo se conforma su familia.
16. A qué les gusta jugar, con quién juegan.

Guía 2. Entrevista y observación a hombres y mujeres

1. Nombre, edad, número de hijos, quienes conforman su familia.
2. Familia de origen, número de hermanos y lugar que ocupa.
3. Grado y experiencia escolar. Historia.
4. Percepción de la escuela.
5. Uso y utilidad de la lectura y la escritura.
6. Percepción de la importancia de la lectura y la escritura.
7. Experiencia personal relacionada con la literacidad comunitaria, narración oral, diálogo con los mayores, historias, cuentos, canciones.
8. Percepción de los cambios en la crianza y la educación, a partir de su propia crianza y la de sus hijos.
9. Percepción de sí mismos como padres.
10. Percepción de la migración a los estados unidos.
11. Actividad laboral y sus cambios.
12. Percepción de género en el trabajo.
13. Un día normal.
14. Percepción de la alfarería.
15. Percepción de la crianza y educación purhépecha.
16. Percepción de género en la vida cotidiana, la educación y la crianza.
17. Experiencia personal como hijas y madres.
18. Percepción del futuro de sus hijos.

Guía 3. Entrevista y observación a profesoras de Jardín de niños

1. Nombre, edad y cargo.
2. Asistencia de las niñas y niños a la escuela, factores de inasistencia.
3. Adaptación de las niñas y niños a la escuela.
4. Percepción de la importancia de la escuela para la comunidad.
5. Proceso de castellanización, manejo del bilingüismo en el aprendizaje.
6. Papel de la literatura infantil en las actividades cotidianas.
7. Formas de uso de los libros.
8. Dificultades de la educación preescolar en Santa Fe
9. Organización escolar, factores locales.
10. Prácticas educativas llamadas interculturales.
11. Percepciones de la crianza purhépecha y la literacidad local.
12. Experiencia personal con los libros y la lectura, y la narración oral.
13. Experiencia personal con el estudio, la escuela y la vida familiar.
14. Visión de género en la educación.

Guía 4. Entrevista y observación para mamás y papás de los bebés que asisten a talleres

1. Nombre y edad.
2. Nombre y edad de su bebé.
3. ¿Qué piensa del taller, qué le parece, le gusta o no, ¿por qué?
4. ¿Qué piensa de la duración del taller y de sus posibilidades de asistencia a él?
5. ¿Qué le parece que a las niñas y niños les lean libros/ aprendan a leer y escribir, en purhé y en español/ estén en contacto con los libros y la lectura desde chiquitos/ en contacto con los libros en español?
6. ¿Para qué cree que puede servirle a su bebé asistir al taller?
7. ¿Para qué le sirve leer y escribir en general, y en particular en Santa Fe?
8. Semejanzas y diferencias con la escuela [Los entrevistados relacionan el taller con la escuela]
9. ¿Hasta qué grado estudió y por qué?
10. ¿Qué espera de su hija/o con respecto a la escuela?
11. La escuela, ¿Obligación o elección?
12. ¿Qué le gustaría que hiciera su hija/o cuando sea grande?
13. ¿Cuál fue su experiencia en la escuela?
14. ¿Qué es para usted ser buena madre o buen padre/qué hace una buena madre y un buen padre?
15. Percepción de lo que es educar.
16. ¿Cuál es su actividad laboral y en qué consiste?
17. ¿Cuáles son las actividades cotidianas de su bebé, de usted y su bebé, y del bebé y sus hermanos?
18. ¿Existieron y existen en la familia [prácticas de literacidad comunitaria]: narraciones, canciones, diálogo adulto-niña/niño? ¿Quién las realizaba o realiza? ¿De qué tipo y en qué momentos?
19. ¿Cuándo y cómo se Incorporan las niñas y niños al trabajo familiar?
20. ¿Cuáles son las diferencias entre la educación de los niños y las niñas? [Visión de género en la crianza]
21. ¿Experiencias significativas con su hijo/a como bebé? [sueño, amamantamiento, relación padre-hijo/madre-hijo]