ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 5
Bunko Papalote en tanto espacio físico 8

CAPÍTULO 1
EJERCICIO TEÓRICO–EPISTEMOLÓGICO–METODOLÓGICO 11

1.1 Marco contextual general del que parte la investigación 11
1.1.1 Latinoamérica y la naturalización de las interacciones sociales basadas en la desigualdad 11

1.2 La investigación que el lector tiene en sus manos 13

1.3 El sentido general que orienta las acciones de promoción de la lectura 16

1.4 Los Nuevos Estudios de Literacidad 18

1.5 Los Estudios Interculturales 19

1.6 Consideraciones metodológicas de los Estudios Interculturales 21
1.6.1 La metodología Investigación Acción Participativa 24
1.6.2 Momentos del proceso histórico de conformación de Bunko Papalote 27

1.7 Consideraciones epistemológico–metodológicas propias: investigación–acción doblemente reflexiva 31

CAPÍTULO 2
PROCESO DE INVESTIGACIÓN 35

2.1 Fase de recopilación de datos 36
2.1.1 Tipo de muestreo y colaboradores del estudio 36
2.1.1.1 Familias 37
2.1.1.2 Las coordinadoras de Bunko Papalote 40
2.1.2 Entrevista a profundidad 43
2.1.2.1 Primera ronda de exploración 43
2.1.2.2 Segunda fase de indagación 47
2.1.3 Observación participante 48
2.1.3.1 Familiaridad con los colaboradores 49

2.1.3.2 Doble intencionalidad de las observaciones 50

2.2 Fase de análisis de datos y transferencia de resultados 52
2.2.1 Meta–análisis y transferencia 53

CAPÍTULO 3
HABITUS DE LAS FAMILIAS COLABORADORAS DEL ESTUDIO 55

3.1 Interacción cotidiana al interior del núcleo familiar 56
3.1.1 Interación cotidiana de las familias lejanas a la literacidad dominante 56
3.1.1.1Algunas reflexiones acerca de la convivencia cotidiana de las familias lejanas a la literacidad dominante 72
3.1.2 Convivencia cotidiana de las familias cercanas a la literacidad dominante 75
3.1.2.1 Algunas reflexiones acerca de la convivencia cotidiana de las familias cercanas a la literacidad dominante 89

3.2 La experiencia escolar 93
3.2.1 Experiencia escolar de los niños de las familias colaboradoras del estudio, lejanas a la literacidad dominante 93
3.2.1.1 Algunas reflexiones acerca de la experiencia escolar de los niños lejanos a la literacidad dominante 97
3.2.2 Experiencia escolar de los niños de las familias colaboradoras del estudio, cercanas a la literacidad dominante 98
3.2.2.1 Algunas reflexiones acerca de la experiencia escolar de los niños cercanos a la literacidad dominante 102

3.3 Actividades extraescolares 107
3.3.1 Actividades extraescolares de las familias lejanas a la literacidad dominante 107
3.3.1.1 Algunas reflexiones acerca de las actividades extraescolares de los niños lejanos a la literacidad dominante 112
3.3.2 Actividades extraescolares de las familias cercanas a la literacidad dominante 114
3.3.2.1 Algunas reflexiones acerca de las actividades extraescolares a las que asisten los niños cercanos a la literacidad dominante 121

3.4 Algunas reflexiones finales acerca del habitus de los dos tipos de familias 123
3.4.1 Habitus en tanto apropiación y naturalización de la literacidad dominante 125

CAPÍTULO 4
LA EXPERIENCIA DE LITERACIDAD EN BUNKO PAPALOTE 129

4.1 El discurso de Bunko Papalote 129
4.1.1 Los orígenes de la forma de trabajo de Bunko Papalote: los talleres de lectura de literatura infantil 130
4.1.1.1 La lectura en voz alta en los talleres de Bunko Papalote 132
4.1.1.2 La literatura infantil en los talleres de Bunko Papalote 134
4.1.1.3 Actividades complementarias 136
4.1.2 La población a la que Bunko Papalote ha dirigido sus actividades 141
4.1.3 La metodología de trabajo en Bunko Papalote: los primeros planteamientos (1993–1998) 146
4.1.4 La transición de Bunko Papalote de un estatus particular, al de una Asociación Civil (1999–2005) 149
4.1.5 La metodología de trabajo de Bunko Papalote: los planteamientos más recientes (2006–2008) 155

4.2 La interacción en Bunko Papalote 160
4.2.1 Algunos datos contextuales 161
4.2.2 La interacción al interior de los talleres de lectura y a propósito de ellos 164
4.2.2.1 Interacción en los grupos donde participan los colaboradores más pequeños (4 y 5 años) 164
4.2.2.2 Interacción en los grupos donde participan los colaboradores medianos (8 años) 185
4.2.2.3 Interacción en los grupos donde participan los colaboradores grandes (12 a 14 años) 195
4.2.3 La interacción de la que dan cuenta las familias en Bunko Papalote 214
4.2.3.1 La interacción de las familias lejanas a la literacidad dominante 214
4.2.3.2 La interacción de las familias cercanas a la literacidad dominante 222

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS 238

BIBLIOGRAFÍA 244

Introducción

La presente investigación tiene por lo menos tres rasgos distintivos. El primero es que no se lleva a cabo desde una sola disciplina de estudio. El segundo, es que su objeto de estudio y referente empírico es una práctica de literacidad promovida por un grupo de la sociedad civil, que lleva el nombre de Bunko Papalote A.C.[1] La literacidad impulsada por este organismo tiene como marco general de referencia la globalización hegemónica (cfr. 1.1) y su impulso del modelo civilizatorio occidental europeo. Como marco particular las actividades de promoción de la lectura en México. El tercero es que quien encabeza esta investigación forma parte de la experiencia que es objeto de estudio. Esta es la razón por la cual el lector notará un ir y venir de la primera a la tercera personas, en el desarrollo del trabajo.

Establecido lo anterior, el capítulo uno está dedicado a ubicar al lector en el marco teórico–epistemológico en que se inscribe la investigación. Los primeros tres apartados brindan un panorama general tanto del contexto macro como del micro, de los que parte el estudio. El carácter inductivo del mismo, su fuerte orientación empírica, así como los plazos institucionales establecidos para concluirlo, determinaron que se tratara de apartados que brindan información concisa para ubicar el punto de partida del estudio. En los siguientes apartados se exponen las líneas de acción y las consideraciones metodológicas de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) y de los Estudios Interculturales (EI). En la intersección de estos dos campos disciplinarios se encuentra la presente investigación. Para ambos, el objeto de estudio es abordado a partir de la metodología etnográfica, pero es desde los EI que surge la propuesta de la etnografía doblemente reflexiva que retoma el estudio. Por otra parte, se da cuenta de los rasgos generales de la Investigación Acción Participativa (IAP), metodología que se emplea cuando el investigador tiene una intervención activa y militante. También se aborda el proceso histórico de conformación de Bunko Papalote. Con ello se hace evidente que su localización histórica impide abordar analíticamente esta experiencia desde un enfoque clásico de IAP. Finalmente, en el último

[1] En adelante, para agilizar la lectura del trabajo, me referiré sólo a "Bunko Papalote".

apartado se aclara cómo se han imbricado algunos elementos de la IAP, con la etnografía doblemente reflexiva, en el marco de los Nuevos Estudios de literacidad y de los Estudios Interculturales. Con ello se da cuenta de una metodología de investigación que responde a una lógica contextual de pensar: la *investigación–acción doblemente reflexiva*.

En el segundo capítulo se explica cuáles fueron las diferentes fases del proceso de investigación. Comienza haciendo explícitos los objetivos del estudio: primero, comprender la forma en que Bunko Papalote se ha movido de un modelo autónomo de concebir la cultura escrita, a un modelo ideológico. Segundo, comprender qué clase de interacciones propicia dicha práctica de literacidad entre la comunidad cercana y lejana a la literacidad dominante que asiste a Bunko Papalote. Para ello, se toma como punto de referencia el habitus de las familias colaboradoras del estudio. Después se señalan cuáles fueron las estrategias que permitieron triangular la información tanto del discurso de Bunko Papalote, como de las interacciones en los talleres de lectura y a partir de ellos. Se especifica quiénes y cuántos fueron los colaboradores de la investigación, por qué los concebimos como tales y con base en qué criterio los seleccionamos. También se explica por qué el estudio requirió aplicar entrevistas a profundidad en dos rondas de exploración. Cómo y por qué se llevó a cabo la observación participante. Así como cuáles fueron sus características, de acuerdo tanto con la situación de gran familiaridad con los colaboradores, como con la necesidad de compartir y debatir la información con el equipo de trabajo. Por último, se hace del conocimiento del lector cuáles fueron las fases de análisis de datos y transferencia de resultados, así como qué sigue para el equipo de trabajo de Bunko Papalote después de concluida la investigación.

En el tercer capítulo comienza el análisis de la información obtenida a través del trabajo de campo. Se trata de una sección que explora el habitus de las familias colaboradoras del estudio, a partir de tres categorías: la interacción cotidiana al interior del núcleo familiar, la experiencia escolar de los niños y las actividades extraescolares a las que asisten. Conocer las "prácticas rutinizadas" (Gunther 2007) de estas familias, nos ayudó a comprender a partir de qué referentes culturales construyen algunos de sus significados, e interactúan con base en ellos, independientemente de lo que su discurso indique.

La primera parte del cuarto y último capítulo está dedicada a analizar el discurso de Bunko Papalote en el lapso 1998–2008. El objetivo es realizar un meta–análisis que permita comprender cuáles fueron las circunstancias histórico–contextuales que dieron origen al discurso y a la práctica de Bunko Papalote. Al mismo tiempo, qué particularidades y contradicciones surgieron durante el proceso de consolidación de este organismo emanado de la sociedad civil. El capítulo termina problematizando este concepto a la luz de planteamientos provenientes de las ciencias políticas de corte poscolonial (cfr.4.1.5). A partir de ahí surgen una serie de preguntas que tendrán que ser contestadas y debatidas al interior del equipo de trabajo.

Por último la segunda parte del capítulo cuatro, explora qué tipo de interacciones se dan tanto en los talleres de lectura, entre los niños, como fuera de ellos, entre las madres y padres. Ahí podemos entender por un lado, cómo se encuentran y contrastan los habitus de las familias cercanas y lejanas a la literacidad dominante, en el contexto de la literacidad que promueve Bunko Papalote. Se trata de una literacidad que busca deslindarse de una conceptualización autónoma de la cultura escrita, y trata de ubicarse tanto discursiva, como prácticamente, en un modelo ideológico de concebirla. Esto es, trata de reconocer de su localización histórica, para asumir abiertamente su compromiso de vincular la cultura escrita con un proyecto político contrahegemónico, desde el que se pueda cuestionar el modelo civilizatorio occidental europeo extendido por el mundo a través de la globalización hegemónica (cfr. 1.1).

Concluyo esta introducción, dando un adelanto al lector acerca de cómo es el espacio físico de Bunko Papalote. La referencia que haré a esta clase de datos contextuales específicos y detallados será hasta el capítulo 4.2.1. Así que espero que tanto por la información que he proporcionado del desarrollo de los capítulos, como por este adelanto, el lector quede convidado a disfrutar la lectura de este trabajo de investigación.

Bunko Papalote en tanto espacio físico

Comenzaré proporcionando algunos datos que constituyen el marco en el que se generan las interacciones a las que me referiré posteriormente. Bunko Papalote está instalado en un domicilio particular, cuya colonia (ubicada al sur de la ciudad) cuenta con todos los servicios. Se trata de una zona a la que se tiene acceso fácilmente tanto en camión, como en coche. La calle sobre la que se encuentra es perpendicular a una avenida importante en la ciudad. Con el tiempo, en ésta se han ido estableciendo diversos comercios y oficinas de gobierno, por lo cual los lugares disponibles para estacionarse son cada vez más escasos. Desde que en 1995 tomé la decisión de rentar un espacio para que Bunko Papalote fuera accesible al público interesado en inscribir a sus hijos en los talleres de lectura, las condiciones de esta zona de la ciudad me parecieron "estratégicas" (cfr. Jiménez Orozco 2002:42).

La casa no es muy grande, sin embargo hemos adaptado sus aproximadamente 120 m2 de construcción para que cuente con dos salones para impartir talleres lectura. El Bongo, el más pequeño de los dos, queda arriba y ocupa una de las recámaras de la casa. El Carcamaya se ubica en la planta baja y es un salón espacioso debido a que originalmente era el patio trasero.[2] Una estructura de madera en el techo, ventanales, alfombra y cuadros alusivos a la promoción de la lectura han contribuido a su transformación.[3] Los dos salones están acondicionados con libreros llenos de libros. Cada uno cuenta con un librero principal o "librero bunko". Se trata de un mueble con puertas (de 1.50 m de alto, por 1.00m. de largo, por.90 m de profundidad) que cuando está cerrado parece más un ropero que un librero. Cuando se abre, los niños se sorprenden al encontrar allí los libros acomodados con la portada frente a ellos. Sobre todo para los niños más pequeños (hasta los cinco años), abrir y cerrar este librero resulta fascinante.[4] Por otra parte, cada uno de

[2] El nombre de los salones fue producto de un concurso al que convocamos a los niños inscritos en Bunko Papalote hace unos años, en el marco de un aniversario.

[3] Por cierto que este amplio salón lo compartimos por las noches con un Centro de meditación budista, de la tradición tibetana, al que algunas de las coordinadoras pertenecemos.

[4] El diseño de este librero correspondió al contexto en que originalmente comenzó a funcionar Bunko Papalote (cfr. Jiménez Orozco 2002:32s) Con posterioridad, IBBY-México retomó este diseño para los Bunkos que comenzaron a abrir a partir del financiamiento otorgado por diversas fundaciones, bajo un esquema distinto al que dio origen a Bunko Papalote.

los salones también tiene sillas, materiales de artes plásticas y mesas empotradas en la pared. Éstas se bajan cuando es necesario. Mientras permanecen sin desplegar, permiten que haya espacio suficiente para sentarnos en la alfombra, sin zapatos, a leer.[5]

Bunko Papalote también cuenta con una sala de espera exterior (el patio delantero tiene una estructura cubierta por una lona) y una interior (lo que corresponde a la sala de la casa). En la primera hay varias mesas, sillas y plantas naturales. En la segunda, hay unos sillones de tapiz colorido. En ambas, niños(as) y mamás (papás) pueden aguardar el comienzo o el final de los talleres.[6] También contamos con una recepción (abajo) y una oficina (arriba) con equipo de cómputo y acceso a internet de alta velocidad, en donde podemos llevar a cabo el trabajo administrativo, de planeación, evaluación y estudio, que requieren los talleres de lectura. Los dos baños disponibles para los usuarios, se encuentran en la parte superior.

La pintura de la casa es de tonos intensos y contrastantes. Predominan el amarillo y el azul. Al frente, en la parte superior, hay un anuncio grande en el que se distingue la imagen renovada de Bunko Papalote (cfr. 4.1.4) y se informa de la existencia de los talleres de lectura. Por otro lado, en todas las paredes hay cuadros ingeniosos e interesantes, relacionados con ilustraciones de libros infantiles, con la promoción de la lectura, o con eventos conmemorativos de Bunko Papalote.[7] También exponemos con discreción, pero con gran orgullo y cariño, una foto de todas las coordinadoras de Bunko Papalote Xalapa con el Dr. Pablo Latapí, en una visita que hizo a Xalapa, invitado por la Universidad Veracruzana, a una feria del libro.

[5] De acuerdo con esta disposición de los salones, el mayor número de grupos que podemos atender cada tarde es de seis (tres grupos en el salón Bongo y tres en el Carcamaya, en horarios de 4:00, 5:00 y 6:00).

[6] En estos espacios tenemos a disposición de los padres de familia libros de literatura, psicología infantil y algunas revistas científicas y literarias. Para los niños, hojas de re-uso y crayolas.

[7] Ha sido una decisión deliberada de quienes coordinamos Bunko Papalote, evitar por completo tanto las imágenes como los libros de personajes estereotipados y comerciales (imágenes y libros que consideramos que los niños ven a diario a su alrededor).

Capítulo1
Ejercicio teórico–epistemológico–metodológico

1.1 Marco contextual general del que parte la investigación

El presente estudio tiene como referentes generales, tres supuestos. El primero, que la realidad se construye socialmente, que es un ámbito simbólico, no unívoco, con múltiples significados que se van edificando a través de las interacciones entre los sujetos, entre sus pautas culturales. El segundo, que las sociedades contemporáneas caracterizadas por complejos, contradictorios y desiguales rasgos, son producto de acontecimientos históricos, económicos, políticos y culturales. En este sentido, el tercer supuesto contextual del que parte la investigación, es que el "capitalismo emergente" conformado a partir del Renacimiento y de la Ilustración, ha tomado en las últimas décadas la forma de lo que De Sousa Santos (2001) denomina "globalización hegemónica". Ésta, considerada por el mismo autor como una "globalización exitosa de un localismo dado" representa el relato de los vencedores, acerca del mundo. Por ello, conlleva y promueve (abierta o veladamente) relaciones asimétricas de poder (De Sousa Santos 2001:4). Desde la lógica de la globalización hegemónica, se plantean como verdades universales lo que en realidad son "formas dominantes de desarrollo y conocimiento" que justifican la exclusión social (De Sousa Santos 2001:5). Este tipo de globalización encuentra diversas "formas de resistencia" en todo el mundo. Sousa Santos se refiere a ellas como "globalizaciones contrahegemónicas". Se trata de diversos movimientos sociales que abren espacios a favor de la inclusión social, pero que muchas veces son silenciados por la "modernidad eurocéntrica" (De Sousa Santos 2001:5). Frente a este panorama, resulta fundamental que tales movimientos lleven a cabo procesos de autorreflexión para que puedan realmente convertirse en "prácticas emancipadoras trascendentes" (De Sousa Santos 2001:8).

1.1.1 Latinoamérica y la naturalización de las interacciones sociales basadas en la desigualdad

Si bien esta problemática abarca una situación mundial, el caso de América Latina merece una revisión particular. Desde los estudios poscoloniales podemos plantear que la

colonización supuso en los territorios latinoamericanos la implantación brutal del modelo civilizatorio occidental europeo. Este modelo eurocéntrico se convirtió en el prototipo hegemónico desde el que se construyeron los Estados–nación latinoamericanos. Con ello, se impuso un tipo de racionalidad y de sociabilidad excluyentes. Los proyectos políticos, económicos, sociales y culturales impulsados en Latinoamérica desde la lógica de este modelo hegemónico no han podido resolver adecuadamente la problemática de la equidad y de la diferencia. En este orden de ideas, el modelo civilizatorio que se impulsó desde la modernidad europea, significó la "organización colonial del (resto) del mundo (…) Con el inicio del colonialismo en América comienza no sólo la organización colonial del mundo sino –simultáneamente– la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario" Lander (1993:16).

Al colonialismo, le siguieron el neocolonialismo, y el poscolonialismo, de acuerdo con la categorización que establece Spivak (citado por Linhard 2002:137).[8] Todos ellos, movimientos caracterizados por involucrar "mecanismos de discriminación, exclusión y silenciamiento" de las culturas no europeas (Linhard 2002:136). De modo que hablar de la colonialidad de los saberes, lenguajes, memoria histórica e imaginario, implica reconocer que en todos estos aspectos construidos socialmente, está presente una lógica eurocéntrica "que piensa y organiza a la totalidad del tiempo y el espacio, a toda la humanidad, a partir de su propia experiencia, colocando su especificidad histórico cultural como patrón de referencia superior y universal" (Lander 1993:23). Este autor también plantea la existencia de un "metarrelato de la modernidad" a partir del cual se concibe a "la sociedad liberal, como Nora universal (que) señala el único futuro posible de todas las otras culturas o pueblos…" (Lander 1993:23). Este metarrelato alude a aquellos axiomas, ideas y discursos de la modernidad europea que no se cuestionan. Se refiere a aspectos ideológicos que se han tomado por ciertos, como naturales, y que han sido desprovistos de su carácter ideológico. Lander agrega que este metarrelato se constituye en un "dispositivo de conocimiento *colonial* e *imperial*" desde el cual se naturalizan las relaciones sociales

[8] Linhard nos dice acerca del planteamiento de Spivak: "La pensadora define *colonialismo* como un movimiento que se extiende de la mitad del siglo XVIII a la mitad del siglo XX, *neocolonialismo* como las maniobras dominantes económicas, políticas y culturales que emergen en el siglo XX después de la disolución de los imperios territoriales, y *poscolonialismo* como la condición global contemporánea".

basadas en la desigualdad. Cualquier forma diferente de organización social o expresión cultural es considerada inferior y necesitada de la intervención "civilizadora o modernizadora por parte de quienes son portadores de una cultura superior para salir de su primitivismo o atraso" (Lander 1993:24).

A lo largo de los capítulos 3, 4.2.2 y 4.2.3 tendremos la oportunidad de apreciar ejemplos concretos de cómo este mecanismo de conocimiento colonial e imperial forma parte, en diferentes sentidos, del habitus tanto de las familias cercanas a la literacidad dominante, como de las lejanas. También podremos apreciar cuál es el tipo de interacción que se produce entre las familias colaboradoras del estudio, con base en tal mecanismo. Al mismo tiempo, advertiremos en qué sentido la práctica de literacidad de Bunko Papalote opera como una "forma de resistencia" (Zárate 2007:10) contra él, entre una población urbana que proviene de diversos orígenes sociales, económicos y culturales.

1.2 La investigación que el lector tiene en sus manos

Una vez ubicado el contexto a nivel macro del que parte la investigación, procedo a explicar al lector qué tipo de estudio sujeta en sus manos. Éste, aunque tiene como referencia empírica una experiencia de lectura, no puede ser incluido en ninguna de las cuatro líneas de investigación en que se agrupan los estudios en esta materia (Pellicer 2002). Y, aunque utiliza la metodología etnográfica para dar cuenta de su referente empírico, tampoco puede ser ubicado como una investigación etnográfica (Rockwell 2005).

Las cuatro líneas de investigación en las que el presente estudio no se inscribe, son (Pellicer 2002:13):

1. "El aprendizaje de la lectura como objeto de conocimiento". Estos estudios indagan acerca de los "procesos cognoscitivos involucrados en la apropiación de la lectura y la escritura (…) El análisis de la comprensión lectora es uno de los temas de investigación de esta línea".
2. El fomento a la lectura. Aquí se agrupan todos los trabajos que tienen como objetivo común formar lectores…"

3. “El comportamiento de la población lectora”. Los trabajos de esta línea se orientan a “observar y dar cuenta de la actividad lectora de los sujetos…” Entre éstos, se encuentran ejercicios como el de la Encuesta Nacional de Lectura 2006.

Por otra parte, repasar el contexto en el que tiene origen la investigación etnográfica en materia educativa en México, me ayudará a aclarar cuál es el tipo de investigación que el lector está por examinar. Tomaré como punto de partida el análisis de Rockwell (2005) acerca de la investigación etnográfica realizada en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE). Las investigaciones de este instituto han partido de una “definición más bien estricta de etnografía, como un enfoque de investigación caracterizado por tiempo de trabajo de campo, atención a la dimensión cultural, y la producción de textos que incluyen descripciones contextualizadas e interpretativas y a la vez avanzan en el diálogo teórico” (Rockwell 2005:2). Esta autora también señala que la etnografía ha sido una contribución antropológica a la educación y que, en caso de la investigación realizada en el DIE, ha respondido a “un compromiso creciente con la defensa de la escuela pública” (Rockwell 2005:1).

Revisemos entonces dicho contexto. El periodo de 1960 a 1970 estuvo caracterizado por un fuerte impulso de corrientes críticas de la educación formal, como las impulsadas por Iván Illich y Paulo Freire. En este marco de lucha por sociedades más democráticas, “muchos educadores latinoamericanos se unieron en la búsqueda de alternativas no formales a la educación pública, en torno a lo que se conoce como el movimiento de educación popular” (Rockwell, 2005:3).

En México, el régimen de Echeverría que buscaba legitimidad después de la matanza del ’68 en Tlatelolco, convocó a intelectuales vinculados con el movimiento político–estudiantil a participar en una ambiciosa reforma educativa. A finales de los 70, el trabajo de campo de la investigación etnográfica realizada por el DIE reveló la existencia de un “‘curriculum oculto’ (en el sistema educativo) que parecía subvertir las intenciones explícitas (de las reformas realizadas durante esa década). Se hicieron evidentes las dificultades prácticas de transformar las escuelas” (Rockwell, 2005:3). Con ello, la

etnografía educativa evidenciaba que las intenciones manifiestas en materia de educación son mediatizadas por aspectos culturales arraigados en las prácticas escolares.

El fuerte impacto de las posturas críticas a la educación formal, en combinación con la dificultad de reformar el sistema escolar, pronto se convirtieron en un contexto propicio para que la realidad educativa fuera interpretada a partir de la teoría de la reproducción. Desde esta perspectiva, abundaron las explicaciones mecanicistas acerca de un vínculo recíproco, entre la ideología dominante y la educación escolar.

A principios de los 80 la investigación etnográfica permitió revalorar la educación pública fuertemente cuestionada por los teóricos de la reproducción. Desde el "interaccionismo simbólico" se enfatizó "la interacción entre los sujetos y la producción cultural como procesos mediadores de la reproducción social" (Rockwell, 2005:4). Esta postura teórico–metodológica en investigación, permitió lo que Freire (1994) ha llamado la "labor desmitificadora de la reproducción ideológica". Con ella, toman fuerza las posturas de subjetividad, al analizar la educación. Así, el sujeto no es un ente pasivo, determinado linealmente por su historia, su contexto. Es un sujeto que compara, elige, opta, rompe, transforma. Esto es lo que ha enfatizado la teoría de la resistencia. Y ha sido desde esta postura teórica–epistemológica, que investigadores como Rockwell, han contribuido a resignificar el sentido y la importancia de la escuela pública, frente a cualquier iniciativa de educación no formal. Con ello, han querido sumarse a la lucha por la democracia en México.

Este breve repaso del contexto histórico en que la investigación etnográfica ligada a la educación, se ha realizado en México desde instancias como el DIE, me permite finalmente aclarar al lector qué clase de investigación tiene en sus manos. Se trata de un estudio que retoma los aspectos básicos tanto de la epistemología, como de la metodología etnográfica que enuncia Rockwell, pero que no tiene a la escuela pública como referente empírico. Tampoco se realiza desde un instituto de investigación. El estudio surge de un proyecto de la sociedad civil que tiene sus orígenes en la promoción de la lectura y la formación de lectores. Este es el sentido que originalmente tuvieron los talleres de lectura

de literatura infantil y juvenil de este organismo civil llamado Bunko Papalote. Sin embargo, a lo largo de 16 años ha pasado por un continuo proceso de reflexión, que le ha permitido vincular su experiencia de lectura con el ejercicio de interacciones constructivas y democráticas entre poblaciones de diferente origen social, económico y cultural. Esta investigación, entonces, constituye un esfuerzo creativo en los planos teórico, epistemológico y metodológico, por dar cuenta de una experiencia *sui generis* en México, en materia de lectura, desde la sociedad civil.

1.3 El sentido general que orienta las acciones de promoción de la lectura

El concepto de promoción de la lectura alude a una gran variedad de acciones que comparten algunas ideas comunes acerca de la lectura. Bombini (2008) identifica sobre todo tres de estos supuestos. El primero de ellos se refiere a que la lectura incide en "la formación del sujeto" en términos de apelar a la conformación de una "dimensión ética" o "de valores". El segundo, alude a que la lectura proporciona información. Sobre esta base, los sujetos pueden "desarrollar ciertas prácticas discursivas, necesarias para la escolarización". El tercer razonamiento es que este acceso a la "cultura escrita" es lo que les garantiza "el libre ejercicio de la ciudadanía".

Supuestos como estos han contribuido a generar la idea, socialmente compartida, de que la lectura posee una serie de cualidades intrínsecas positivas, que ayudarán a generar bienestar individual y colectivo. Al respecto, Kalman (2008:110s) señala que "a lo largo del último siglo la lectura y escritura han sido promovidas como claves para la consolidación de la democracia, la estabilidad y crecimiento económicos, la armonía social y, más recientemente, para la competitividad en los mercados mundiales". Para ilustrar este aspecto, Kalman (2008:111ss) proporciona un ejemplo acerca de la similitud entre el discurso de John Eaton Jr., el comisionado de Educación de Estados Unidos, pronunciado en 1882, acerca de "las virtudes" de la cultura escrita (entendida entonces como alfabetización), y el de los distintos señalamientos hechos por el ex presidente Vicente Fox en los años 2002 y 2005 con respecto al mismo tema. Presento esta información en un cuadro.

Idea con la que es asociada la cultura escrita	1882 John Eaton Jr. Comisionado de educación de Estados Unidos	28 may 2002 y 11 nov 2005 Vicente Fox (entonces presidente de México)
"La alfabetización genera civilización"	"permite 'entrenar' a los niños indígenas, a los hispanohablantes del sudoeste, a los recién llegados inmigrantes irlandeses y a los esclavos africanos recientemente emancipados. Cree necesario enseñarles a leer y escribir para poder educarlos en 'comportamientos de vida'".	"'Leemos para vivir y convivir mejor'"
"La alfabetización democratiza"	"los analfabetos 'no pueden votar con conciencia' la lectura les da la conciencia necesaria para el pleno ejercicio de la democracia".	"'Una nación que lee es más desarrollada y más democrática', 'La lectura es la expresión y la forma para consolidar la democracia'"
"La alfabetización crea prosperidad"	"la labor de los trabajadores se incrementa en valor cuando están alfabetizados (solo por el hecho de saber leer y escribir) y por lo tanto, al aprender a leer y escribir los trabajadores aumentarán sus ganancias, no seguirán siendo pobres y el país prosperará".	"'Un México democrático, próspero, fuerte y justo, requiere de muchos lectores'"
"La alfabetización ilustra"	"la instrucción y entrenamiento de la juventud empobrecida les permitirá 'aspirar a una vida más digna; la lujuria, la avaricia y la codicia aguardan en las oscuras junglas de la ignorancia".	"'A través de los libros y la lectura diaria, podemos ser un México más educado y justo'"

Como podemos apreciar, el punto de partida de la promoción de la lectura es la idea de que la cultura escrita tiene el poder inherente, al margen de cualquier circunstancia histórico–social–contextual, de conformar buenos ciudadanos, que construirán un país democrático. De ahí la importancia de promover esta actividad y de multiplicar los lectores. Esta forma de conceptualizar la cultura escrita corresponde a lo que Street (2004) ha llamado "modelo autónomo". A éste, ha opuesto un "modelo ideológico" para concebirla, desde donde sitúa sus planteamientos. Desde esta perspectiva, la cultura escrita se considera una práctica contextualizada de carácter social, política, e ideológica. Ésta es la perspectiva que he retomado para el presente estudio.

1.4 Los Nuevos Estudios de Literacidad

Street (2004:92s.) señala que la investigación sobre literacidad que sigue un "modelo autónomo"[9] ha tenido sobre todo dos orientaciones. En primer lugar, ha tratado de explicar "las consecuencias de la lectura y la escritura para los procesos individuales y cognitivos". La literacidad es vista entonces como un "instrumento cognitivo individual". En segundo lugar, ha hecho referencia a la "operación funcional de la literacidad dentro de instituciones modernas específicas". Así, la literacidad es considerada como una "función neutra de las instituciones". Por otra parte, Street (2004:94) considera que desde los NEL se ha hecho investigación siguiendo otro modelo (que se contrapone con el primero), que él denomina "modelo ideológico de literacidad". Para este autor, los estudios realizados desde esta perspectiva han abierto "un campo (…) potencialmente productivo sobre la naturaleza de la cultura y el poder, y sobre las relaciones de las instituciones y las ideologías de la comunicación en el mundo contemporáneo" (Street, 2004:93). Así, los NEL han evidenciado las limitaciones de considerar a la literacidad tan sólo como una herramienta cognitiva y/o como una actividad neutral que realizan las instituciones. La conceptualización de literacidad tiene entonces una connotación más abierta y explícitamente política: se trata de una multiplicidad de prácticas sociales donde el uso de la lengua (oral y escrita) se encuentra acotado por los contextos culturales (imbricados en relaciones de poder) en donde aquellas son realizadas. Esto explica que uno de los principales intereses dentro de los NEL ha sido evidenciar la existencia de una diversidad de prácticas de literacidad presentes en una variedad de contextos culturales, permeados por el poder y la ideología.

Los NEL han analizado la literacidad sobre todo desde perspectivas antropológicas y sociolingüísticas (Street, 2004:93). Esto ha implicado un acercamiento entre "análisis del discurso", derivado de la lingüística y la etnografía, vinculada con la antropología. Así, se combina un análisis "que tiene como objeto de estudio mayores unidades de la lengua en vez de la palabra o la oración (y uno que) tiene más en cuenta teorías sobre el poder y la ideología" (Street, 2004:94).

[9] "Autónomo" con relación al contexto social y cultural en que las prácticas de literacidad de inscriben.

Ha sido gracias a esta combinación de enfoques, que los NEL han cuestionado que exista una "literacidad correcta" (Weinstein–Shr, Carmetti & Shuman citado en Street, 2004:90). En cambio, han planteado que lo que existe es una presión por parte de los estados nacionales modernos para promover un "modelo dominante o estándar de literacidad (que) sirve frecuentemente a los intereses de la política nacional" (Street, 2004:81). Así, podemos entender este modelo dominante o estándar, como una perspectiva que sobreestima los aspectos psicológicos, técnicos y cognitivos presentes en los procesos de literacidad. Al mismo tiempo, ignora su relación con el contexto cultural en que dichos procesos ocurren, así como su "carácter social e ideológico" (Street 2004:90, 92).

Relacionar los planteamientos formulados desde los NEL, con el de Lander (1993) acerca del metarrelato de la modernidad (cfr. 1.1), me permite formular otra premisa de la investigación: considero que la literacidad dominante se inserta en este metarrelato, revistiendo de neutralidad una serie de prácticas políticas e ideológicas. Este es el sentido del señalamiento de Kalman (2008:110, citando a Graff, 2008 y Vincent, 2000) acerca de que "desde la Antigüedad hasta el Renacimiento, la Reforma y la Ilustración, la lengua escrita estuvo vinculada al progreso, el orden, la transformación y el control". Esta arraigada creencia se ha dado por cierta: "se ha asumido que saber leer y escribir es consonante con el desarrollo económico, social y político, inalcanzable mediante otros métodos" (Graf, 2008, citado por Kalman, 2008:111). En otras palabras, la literacidad dominante forma parte del dispositivo de conocimiento colonial que plantea Lander, en tanto supone que el dominio de la cultura escrita, asegura el acceso a la forma superior (y única) de organización social, política, económica y cultural, que constituye la sociedad neoliberal o de mercado.

1.5 Los Estudios Interculturales

De manera análoga a la forma en que los NEL evidenciaron las limitaciones conceptuales universalistas de literacidad, en sus acepciones arriba descritas como instrumento cognitivo y función neutra de las instituciones, los EI han puesto en tela de juicio las concepciones "primordialistas" sobre cultura y etnicidad (Dietz, 2003:90ss.). Para entender tanto las

implicaciones, como los alcances de este hecho, es necesario conocer el contexto que dio origen al "nuevo ámbito de estudio" de los EI (Dietz, Mendoza & Rehaag, 2008:1).

Uno de los puntos de partida ha sido el aumento de los movimientos migratorios de los países del Sur hacia los países del Norte, en Europa, desde la década de los 80 (Agrela, 2007). El otro punto de partida ha sido el "impacto que han logrado los llamados 'nuevos movimientos sociales' (…) en las políticas de identidad vigentes en la sociedades contemporáneas" (Dietz, 2003: 11). Con respecto a esta última idea, es también en la década de los 80 cuando comenzaron a institucionalizarse a nivel social, político y académico (especialmente en Estados Unidos al principio), "un conjunto altamente heterogéneo de movimientos contestatarios surgidos a partir del ya mítico '68'". Así, desde diversos ámbitos, los nuevos movimientos sociales empezaron a reivindicar el valor de la diferencia étnica, cultural, de género, etc. (Dietz, 2003:13). En el ámbito latinoamericano, en particular, estos nuevos movimientos sociales contribuyeron a abrir el debate acerca de la asimetría existente entre los actores internos y externos de lo que hasta entonces se había conceptualizado como culturas. Al respecto, Dussel (2004:130) señala: "el 'diálogo' intercultural había perdido su ingenuidad y se sabía sobredeterminado por toda la edad colonial". Con ello, el discurso intercultural en América Latina visibilizaba la problemática de dominación y explotación que pueden reproducir y recrear los procesos de construcción de identidades diferentes.[10]

Ha sido este origen del discurso intercultural el que permitió a los EI cuestionar el carácter esencialista con el que por mucho tiempo fueron utilizados los conceptos de cultura, etnicidad e identidad. Así, lejos de considerarlos como aspectos inmutables, determinados lineal y universalmente, han sido conceptualizados como "constructos humanos, históricos y por lo tanto sujetos a procesos de cambio" (Dietz, 2003:80). Por otro lado, ha sido gracias a esta re–conceptualización que los EI han problematizado la relación entre diversidad, diferencia y desigualdad, así como los vínculos etnicidad/nacionalismo. En América Latina, en particular, se ha cuestionado el carácter hegemónico y dominante de

[10] Para profundizar acerca del debate actual sobre el discurso intercultural latinoamericano, cfr. Fornet-Betancourt (2004)

las acciones emprendidas en nombre de la "cultura nacional" (Fornet–Betancourt, 2004:14).

Me detengo por un momento en la problemática de la diversidad, diferencia y desigualdad, porque resulta relevante para este estudio (cfr. 2.1.2.1, 4.2.2.3). Fue también teniendo como punto de partida la creciente presencia de la inmigración en Europa, que la temática de la desigualdad fue problematizada como el campo de los estudios interculturales. El planteamiento central ha sido la urgencia de reconocer que la desigualdad social suele ser ocultada bajo la noción de diferencia. En otras palabras, la "construcción" de ésta justifica de una manera sutil y velada, la existencia de aquella.

"Los estudios sobre interculturalidad surgen como consecuencia de la existencia de la desigualdad disfrazada de diferencia, y ello, a pesar de que la condición de todo grupo humano es la diversidad tanto biológica como cultural. Dicho de otra manera, la diferencia es una construcción para justificar la desigualdad en un mundo cuya condición es la diversidad, gracias a la cual, prosigue con éxito la evolución" (García & Granados, 1999).

Como podemos apreciar, la tendencia social a convertir la diversidad en diferencia y desigualdad, se inscribe también en el metarrelato de la modernidad al que alude Lander (1993) y se asume como parte del dispositivo de conocimiento colonial e imperial, desde el que diversas expresiones culturales son catalogadas como superiores o inferiores (cfr. 1.1).

1.6 Consideraciones metodológicas de los Estudios Interculturales

Al igual que los NEL, los EI han empleado la metodología etnográfica en su búsqueda de resultados de corte cualitativo. Sin embargo, ha sido desde el campo de los EI que se ha evidenciado la existencia de diferentes tipos de etnografías, así como sus implicaciones. Dietz señala que han sido dos los extremos en que se ha ubicado el trabajo etnográfico a partir de la década de los ochenta: el de la "etnografía experimental" o "posmoderna" (2003:130) y el de la "etnografía antropológica" o "crítica" (2003:136). La primera de estas etnografías se caracteriza por lo que podría llamarse, su "acento testimonial". Se trata

de un trabajo etnográfico en donde el investigador lleva a cabo un proceso de reflexión con respecto a la experiencia de otros, que comparte sobre todo con una "audiencia académica" (Dietz, 2003:140). En el trabajo de campo de esta clase de etnografía, el acento está puesto en el plano de lo etic (la visión y postulados teóricos del sujeto que investiga) por lo que la relación que se establece con sus sujetos/objetos de estudio es asimétrica. Jiménez Naranjo nos alerta acerca de que este tipo de estudios suelen relacionarse con análisis sociales de carácter imperialista y colonial (2005:93). El conocimiento de los "otros" mantiene una connotación de inferioridad con respecto al conocimiento del sujeto investigador (Kaplún, 2003:3s.). Además, en este juego asimétrico de poder, el investigador pretende realizar su papel de observador desde una posición neutral y objetiva (Jiménez Naranjo, 2005:93). No hay un trabajo de auto–reflexión que le permita ser consciente de que su postura epistémica proviene de una tradición intelectual que otorga una supremacía absoluta a la racionalidad de corte occidental–eurocéntrico. Al respecto, Kaplún (2003:3s.) señala: "la colonialidad del poder europeo (…) tuvo su continuidad en una colonialidad del saber, que consagra la diferencia colonial al poner en un lugar de inferioridad a todo lo diferente (…)."

Por otro lado, la etnografía llamada antropológica o crítica (que se ubicaría en el extremo contrario), ha reconceptualizado y explícitamente instrumentalizado el trabajo de campo etnográfico, "como activismo político" (Dietz, 2003:134). Desde esta perspectiva, el investigador se revela en contra de la pretendida postura de objetividad y neutralidad de la etnografía experimental. Existe al mismo tiempo, una intención de "descolonización del trabajo de campo (y de) sus relaciones asimétricas" (Jiménez Naranjo 2005:94), a través de concebir a (y relacionarse con) sujetos políticos activos (Jiménez Naranjo 2005:95). El investigador se involucra entonces con el grupo que estudia, con el afán de fortalecerlo, "empoderarlo" (Dietz, 2003:130). A menudo, el investigador tiene una participación militante en el movimiento que es objeto de su reflexión.

Es en este marco de la etnografía crítica, que se inscribe la metodología conocida con el nombre de investigación–acción participativa (IAP). Ésta surge "como una manera intencional de otorgar poder a la gente para que pueda asumir acciones eficaces hacia el

mejoramiento de sus condiciones de vida" (Park, 1992:137). En el apartado siguiente (1.5.1) se ampliará la información con respecto a esta metodología. Por ahora, señalaremos que en la IAP el trabajo de campo acentúa el plano de lo emic (la visión, conocimientos y perspectivas de los sujetos de estudio) y un objetivo importante es "generar actores sociales autorreflexivos que desemboquen en movimientos sociales" (Dietz, 2003:140). Como se puede apreciar, la IAP tiene la intención de superar las limitaciones de la etnografía experimental. Sin embargo Dietz señala como paradójico el hecho de que "el conocimiento privilegiado de origen externo" y el "papel protagónico (como) 'asesor'" del investigador–militante", favorezca una "relación colonial" entre él y los sujetos que apoya (2003:137). En el mismo sentido, Kaplún señala que en la medida que un investigador se entrena para observar a otros grupos sociales y no ejercita la capacidad de observarse y reflexionar sobre sí mismo, lleva a cabo una "operación colonizadora de sus investigados" (2003:6).

Teniendo como referencia estos dos tipos de quehaceres etnográficos (el experimental y el crítico), Dietz propone una tercera opción, a la que denomina "etnografía doblemente reflexiva" (2003:141). La particularidad de esta propuesta, radica en que combina "dos procesos reflexivos distintos… (el del) actor social, por una parte, que constantemente reflexiona acerca de su quehacer cotidiano, y (el de) la actividad meta–cotidiana del investigador social, por otra (…)" (2003:141). Esta opción metodológica se ubica en un punto intermedio entre la hermenéutica y la fenomenología. De la primera rescata el énfasis en encontrar el significado de una situación problemática, a partir de la interpretación y la comprensión. De la segunda, la importancia que se asigna a la interacción entre los seres humanos, a la observación de cualquier elemento que constituya parte de su habitus, en tanto práctica rutinizada[11]. Antes de continuar, resulta imprescindible aclarar que Dietz formula esta propuesta para el "estudio etnográfico de la educación intercultural" (2003:147), esto es, de "los procesos educativos en contextos multiculturales" (2003:146). También es importante aclarar, que el referente principal en

[11] Interpretación de las ideas de Dietz, de la clase del 19 de septiembre del 2006, en el curso *Métodos y estrategias de investigación*, impartido en el marco de la Maestría en Investigación Educativa del IIE-UV.

esta propuesta, lo constituye la escuela, es decir "la educación intercultural que llevan a cabo las instituciones educativas[12].

Así, la etnografía doblemente reflexiva implica un permanente contraste e intercambio entre las posiciones emic y etic. Con ello, también supone una "negociación recíproca de intereses académicos y políticos" (Dietz, 2003:142). Así, Dietz presenta un modelo etnográfico que combina tres dimensiones de análisis: la "'semántica'", la "'pragmática'" y la "'sintáctica'". (Dietz, 2007:37). La primera de estas dimensiones está centrada en conocer la perspectiva de los actores involucrados en la experiencia que es materia de estudio (se trata de la perspectiva emic), que se indaga a través de entrevistas a profundidad. La segunda dimensión, la pragmática, se orienta a conocer las formas de interacción de los diferentes actores involucrados en la experiencia. Esto implica un nivel etic de análisis y se inquiere a partir de observaciones participantes, entre otras técnicas. La tercera dimensión, la sintáctica, destaca "las contradicciones y divergencias que surgen al contrastar información etnográfica de tipo emic versus etic" (Dietz, 2007: 37). Esto se logra al contrastar los niveles de discurso y práctica entre las instituciones y organizaciones que participan en el estudio.[13]

1.6.1 La metodología Investigación Acción Participativa

En este apartado no llevaremos a cabo una revisión histórica del proceso por el cual la investigación acción de origen estadunidense de los años 40, dio origen a la IAP comprometida con las causas populares y con una intencionalidad emancipadora[14]; en los

[12] En el apartado 1.6 se explica en qué sentido esta investigación retoma la etnografía doblemente reflexiva para dar cuenta no de una experiencia de educación intercultural, sino para mirar desde una perspectiva intercultural una práctica de literacidad, impulsada por una organización civil, llamada Bunko Papalote A.C.

[13] Para profundizar acerca de estas tres dimensiones de análisis, cfr. Dietz (2003: 147-179)

[14] Para profundizar tanto acerca de los orígenes de la IAP, como de sus características y de su empleo en experiencias contemporáneas, cfr. Schutter (1986); Ander Egg (1990); Picón (1991); Salazar (1992); Fraga (2002); Pereda, Prada & Actis (2003).

llamados países del Sur. Sólo mencionaremos que esta última vertiente será considerada en este trabajo de investigación, como "la aproximación clásica" de IAP.[15]

Lo que haremos será detenernos en especial, en uno de los aspectos que caracterizan a la IAP. Se trata del vínculo de pertenencia o de militancia, que el investigador establece con el grupo que es objeto de su reflexión. Esto resulta especialmente importante para el presente estudio pues quien escribe estas líneas se encuentra en una situación de este tipo.

Así, desde una perspectiva clásica, Schutter ha designado "investigación militante" a la acción de un investigador que no sólo busca llevar a cabo un ejercicio académico, sino explícitamente práctico y político (1986:189). Práctico, porque pretende ligar el conocimiento (tanto popular, como científico) a la "transformación total y estructural de la sociedad" (Rahman & Fals Borda, 1992:213) y político porque dicha transformación involucra un posicionamiento como hemos indicado antes, a favor de las causas populares y en contra de la desigualdad social.

Nos interesa hacer una interpretación del significado de investigación militante, desde una aproximación contextual (Fornet–Betancourt, 2004). Con ello queremos indicar que se puede mantener el sentido práctico y político del concepto de investigación militante, aunque el contexto en el que se emplee no se relacione directamente con la defensa de causas populares, o con la transformación de las estructuras sociales.

En el siguiente apartado (cfr. 1.5.2) se hará explícito cuál ha sido el proceso histórico de conformación de Bunko Papalote, sujeto/objeto del presente estudio. Este proceso es el contexto que nos permite emplear de manera situada (Rodríguez, 2006:4), tres conceptos fundamentales de la Investigación Acción Participativa (IAP). Así, en este estudio: 1) La reflexión está unida a la acción (Pereda, Prada de, Actis, 2003:7). 2) Se busca superar "toda forma de relaciones dicotómicas jerarquizadas" entre quien investiga y quien colabora en la investigación (Ander–Egg, 1990:36). 3) Se explicita la intencionalidad

[15] El empleo de este término de ninguna manera tiene una connotación peyorativa. Sólo alude a la intencionalidad crítica con la que la IAP ha sido concebida e instrumentalizada sobre todo en América Latina.

política de la acción (Ander–Egg, 1990:36). En cuanto al primero de estos aspectos, se trata sobre todo, de que la reflexión de carácter teórica y empírica contribuya a que Bunko Papalote, un organismo de la sociedad civil, reconozca su práctica de lectura como una práctica de literacidad. Esto es, que identifique su proyecto como una experiencia de lectura contextualizada, que tiene un sentido político. Este "reconocimiento" le permite trascender la intención de "mejorar" los talleres de lectura que imparte y llevar a cabo una reflexión más amplia, que permita ver en perspectiva los alcances de su trabajo. El segundo de los aspectos que retomamos de la IAP, se refiere a mantener una vigilancia constante para propiciar relaciones de horizontalidad entre todos los colaboradores de la investigación. Esto favorece conocer *con* el otro, en vez de *al* otro (Kaplún 2003:16). El tercer aspecto, consiste en hacer evidente que el interés de quienes participan tanto en la investigación, como en el proyecto problematizado, se orienta hacia la transformación (de una o de otra manera) de la realidad social en la que participan. Lo cual no implica necesariamente llevar a cabo cambios sociales de carácter estructural (por lo menos como intención inmediata).

A partir de aquí, me parece oportuno cambiar momentáneamente la redacción a primera persona y hacer explícitos algunos momentos del proceso histórico de conformación de Bunko Papalote. Con ello se evidencia el contexto desde el que situamos la presente investigación. Y permite una mejor comprensión de por qué difícilmente puede decirse que esta investigación utiliza la metodología IAP en su acepción clásica. La razón estriba en que las circunstancias históricas de quienes coordinamos Bunko Papalote, no nos llevaron a trabajar en el campo de la intervención social, ni a trabajar con "personas afectadas por (…) diversas formas de exclusión" (Pereda, Prada & Actis, 2003:2). Por otra parte, el estudio no ha partido "de las demandas o necesidades sentidas" por personas afectadas por alguna problemática social (Pereda, Prada & Actis, 2003:7). Tampoco lo ha hecho para solucionar una dificultad grupal o institucional (Pereda, Prada & Actis, 2003:10).

1.6.2 Momentos del proceso histórico de conformación de Bunko Papalote

El espacio social de literacidad que hoy conocemos con el nombre de Bunko Papalote A.C., comenzó siendo un proyecto muy diferente de lo que ahora es. Inició en 1993, siendo un proyecto individual avalado por la representación en México de la International Board on Books for Young People (IBBY–México). Organización civil dedicada a promover la lectura de literatura infantil entre los niños y jóvenes. Se trataba de una pequeña biblioteca autosustentable conformada por un librero con 150 libros y yo al frente, haciéndome cargo de todo lo que hiciera falta.[16] El objetivo, en ese entonces, era promover el gusto por la lectura, a través de talleres de literatura infantil para niños.

Con el tiempo, la biblioteca comenzó a crecer y se hizo necesaria la colaboración de otras personas, tanto para repartir la carga de trabajo, como para tener interlocutores con quienes dialogar y compartir un proyecto de trabajo y de vida[17].

Si bien Bunko Papalote no surge vinculado con un movimiento social en particular, el equipo de trabajo que poco a poco se fue conformando para coordinar sus actividades, está integrado por egresadas de universidades públicas, formadas en una tradición crítica y humanista en materia de educación y ciencias sociales (cfr. 2.1.1.2).

Dada nuestra formación académica, quienes coordinamos Bunko Papalote hemos estado interesadas en reflexionar sobre nuestra práctica a la luz de la teoría. Este ejercicio constante nos ha permitido confrontar el sentido común y darnos cuenta tanto de los aciertos como de los errores que cometemos. La teoría, no como un elemento prescriptivo sino como herramienta conceptual, ha enriquecido nuestra práctica al interior de los

[16] Desde promocionar los talleres, planearlos, elaborar materiales de apoyo, dar los talleres, administrar los escasos recursos que se generaban, limpiar y reparar los libros.

[17] Para conocer detalladamente este proceso, cfr. Jiménez Orozco, Ayora & Hoyos de (2002).

talleres de lectura y ésta, *renovada*, se ha convertido siempre en un nuevo punto de partida para el análisis[18].

Por otra parte, como equipo de trabajo, nos hemos esforzado por crear una estructura organizativa cada vez más horizontal, que favorezca el trabajo colaborativo entre nosotras. Esto ha facilitado que el debate de ideas, la reflexión acerca del trabajo individual y colectivo, la resolución creativa y pacífica de conflictos internos, y el valor de la amistad, se hayan vuelto parte de la praxis de Bunko Papalote. Esto explica también la lejanía que fuimos estableciendo con IBBY–México, cuyo crecimiento como organización, la llevó a establecer relaciones verticales y unidireccionales con sus colaboradores más cercanos.

Desde esta plataforma, el objetivo inicial de promover el gusto por la lectura se tornó limitado. Comenzamos a darnos cuenta de que la metodología que creamos para trabajar directamente con niños y jóvenes, e indirectamente con sus familias, no sólo promovía en ellos el gusto por la lectura y los libros, sino que contribuía a su formación (cfr. 4.1.3). En un primer trabajo de investigación (Jiménez Orozco, 1998) definimos como formación a la potencialidad humana de que los sujetos piensen y actúen sobre su mundo de una manera crítica y creativa, a partir del cultivo de un pensamiento reflexivo. Éste no sólo es racional, sino que tiene que ver con el desarrollo de un pensamiento sensible, emotivo y social. Así, los sujetos pueden convivir en paz, comunicarse, dialogar, interesarse por el bienestar no sólo de sí mismos, sino de los demás y en esa medida, del bienestar del mundo en que viven.

Comenzamos a ser conscientes de que la intencionalidad de la práctica de literacidad de Bunko Papalote difería con respecto a la del Estado mexicano. Intuíamos que las políticas públicas para *formar lectores* respondían al compromiso que tiene el Estado, en un contexto cada vez más globalizado, de contar con ciudadanos alfabetizados y con habilidades cognitivas que les permitan, principalmente, contribuir al desarrollo económico

[18] Además del trabajo de investigación que se cita enseguida, desde hace varios años hemos mantenido un seminario interno de formación, cuyos productos han sido diversos documentos escritos que hemos presentado en diferentes eventos relacionados con el campo de la literacidad. Destacan entre ellos las reflexiones sistemáticas que Gialuanna Ayora ha realizado con respecto al trabajo de lectura con bebés.

del país. También nos dimos cuenta de que cuando en Bunko Papalote invitábamos a niños, a jóvenes y a sus familias a *leer, como un ejercicio de formación*, obedecía a una necesidad de *humanizarnos* como ciudadanos y de contribuir con ello no sólo al desarrollo económico del país, sino a su desarrollo social, cultural y político. Se trataba de una divergencia en los planos ético y político, entendido este último no en su acepción más limitada, como forma de gobierno, sino como "el vasto campo de relaciones en el que se dirimen los conflictos sociales" (Cisneros, 2001:327).

En cuanto a la población que asiste a Bunko Papalote: desde sus orígenes, hemos tratado de mantener un balance entre la necesidad del proyecto de generar sus propios recursos económicos y el compromiso de realizar una labor que beneficie a la comunidad de la que formamos parte. Esta circunstancia, nos ha llevado a trabajar sobre todo con dos tipos de población: por una parte, familias que valoran una literacidad convencional. Es decir, que otorgan a la cultura escrita, el poder inherente de desarrollar habilidades técnicas, psicológicas y cognitivas, al margen de un contexto social específico y de sus implicaciones políticas. Estas familias se desenvuelven en un medio social, cultural y económico, que es conducente para poner en práctica esta clase de habilidades en diversos contextos. Otro tipo de familias que asisten a Bunko Papalote, son aquellas que aunque pueden otorgarle un valor positivo a la cultura escrita, su medio social, cultural y económico las aleja en la práctica, del uso de las habilidades asociadas a ella (cfr. capítulo 3).

El primer tipo de población tiene un nivel de escolaridad alto, que les permite concebir en mayor o en menor medida, tanto a libros, como a otros soportes (revistas, periódicos, medios electrónicos, etc.), como objetos valiosos. Más allá de si se disfruta o no, la lectura asociada con el tipo de habilidades que hemos mencionado, es una actividad que forma parte importante de su vida cotidiana. Existe una correlación entre esta circunstancia y un nivel socio–económico medio o medio alto.[19]

[19] Aunque en el estudio hacemos referencia a estos aspectos, no han constituido propiamente un eje de análisis. En trabajos posteriores, sería recomendable incluir la dimensión "clase social".

El segundo tipo de población, tiene bajos niveles de escolaridad, que se traduce en escasa familiaridad con libros y otros soportes de lectura. Si bien leen constantemente folletos, anuncios, letreros, etc., esta práctica de lectura no se vincula con el desarrollo de las habilidades técnicas, psicológicas y cognitivas socialmente valoradas. El nivel socioeconómico de estas familias, suele ubicarse en un nivel bajo. En suma, cuando en este estudio hablamos de familias cercanas o lejanas a la literacidad dominante, nos referimos a su cercanía o lejanía con respecto de:

1. La idea acerca de que la cultura escrita tiene el poder intrínseco o autónomo de desarrollar habilidades técnicas, psicológicas y cognitivas, al margen de un contexto social específico y de sus implicaciones políticas.
2. Su familiaridad con, y su dominio de, tales habilidades.

Para la población cercana a una literacidad dominante, resulta fácil tener la iniciativa de acudir a Bunko Papalote, pedir informes, organizarse para llevar a sus hijos a los talleres de lectura cada semana y pagar una cuota por ello. Esto es mucho más complicado para la población alejada de la literacidad convencional, que la mayoría de las veces no sólo necesita una beca, sino una invitación especial previa, que les permita considerar valiosa su participación en los talleres de lectura.

La cantidad de niños becados en Bunko Papalote, ha variado en función del apoyo económico que hemos obtenido para ello. Cuando las becas corren por cuenta de Bunko Papalote, la capacidad de atención a esta población es limitada. Sin embargo, de marzo del 2005 a marzo del 2006, la Fundación Seedtime Water Inc. hizo posible que asistieran 48 niños becados a los talleres de lectura de Bunko Papalote[20]. Estas familias respondieron a la convocatoria que realizamos en una escuela primaria pública cercana a Bunko Papalote.

Al incrementarse el flujo de niños becados, se intensificó la convivencia entre estos dos tipos de familias, teniendo como punto de partida la práctica de literacidad propuesta por Bunko Papalote. Esta circunstancia nos enfrentó a nuevos retos y nuevas preguntas.

[20] 32 familias alejadas de la literacidad estándar y de un medio socio-económico bajo.

Para finalizar este apartado (y terminar con la primera persona por ahora), diré que paralelamente a este proceso que he enunciado, diversas circunstancias colectivas y personales se conjugaron de manera tal, que tomé la iniciativa de realizar esta investigación, en el marco del proceso formativo de la Maestría en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación (IIE), de la Universidad Veracruzana (UV). Como siempre, mis compañeras y yo hemos mantenido un diálogo constante, que las ha convertido en colaboradoras del estudio (cfr. 4.1.1.2). A través de esta comunicación dialógica, muchas de las reflexiones producto de la presente investigación, han sido cuestionadas y reelaboradas. Al mismo tiempo, estas reflexiones han tenido impacto de una o de otra forma en quienes integramos el equipo de trabajo (cfr. cap. 4).

1.7 Consideraciones epistemológico–metodológicas propias: investigación–acción doblemente reflexiva

De acuerdo con lo que se ha dicho hasta ahora podemos afirmar lo siguiente: el estudio que es objeto de esta tesis, comparte con los NEL la connotación abierta y explícitamente política del concepto de literacidad. Sin embargo, no centra su atención en hacer explícitas diversas prácticas de literacidad, presentes en diferentes contextos culturales, como a menudo interesa a los estudios realizados desde esa perspectiva. Su punto de partida es una experiencia particular de literacidad, llevada a cabo en Xalapa, Veracruz, (México). Se trata de Bunko Papalote, un espacio impulsado por un grupo de la sociedad civil, del cual quien escribe estas líneas forma parte. Para este estudio resulta importante, en especial, comprender la forma en que Bunko Papalote ha transitado de un modelo autónomo de concebir la cultura escrita, a un modelo ideológico. Al mismo tiempo, es necesario entender qué clase de interacciones propicia dicha práctica de literacidad entre la comunidad de origen diverso que asiste a Bunko Papalote.

El presente estudio retoma de la metodología de Investigación Acción Participativa, una triple intencionalidad. 1°: mantener una relación de horizontalidad entre quien encabeza la investigación y quienes colaboran en ella. Ya sea participando activa y explícitamente de las reflexiones que surgen del estudio, como de quienes colaboran compartiendo sus experiencias de vida, dentro y fuera de Bunko Papalote (y depositando con ello su

confianza en el proceso de investigación), 2°: reflexionar para transformar la práctica de literacidad de Bunko Papalote, reconociéndola como una experiencia de lectura contextualizada, que tiene un sentido político y 3°: contribuir a transformar la realidad social y cultural de la comunidad que participa en esta experiencia, incluyendo la de quienes llevamos a cabo la investigación.

El estudio retoma también la etnografía doblemente reflexiva que Dietz (2003) propone para dar cuenta de experiencias de educación intercultural, especialmente en el sistema educativo (cfr. 1.5). Tenemos razones para emplear esta metodología, a pesar de que el objeto de estudio y referente empírico, la práctica de literacidad de Bunko Papalote, no puede ser considerado "educación intercultural", ni se gesta en una institución escolar. Los argumentos son los siguientes: Bunko Papalote, además de delimitarse de la literacidad dominante impulsada por el campo de la promoción de la lectura, convoca a sus actividades a un público diverso, compuesto por familias de diferentes condiciones sociales, culturales y económicas (cfr. 1.5.2). Con ello, se pone en juego una interacción entre diversos habitus familiares, a propósito de una práctica de literacidad que trata de deslindarse de un modelo autónomo de concebir la cultura escrita. En el análisis de esta particularidad, radica la mirada intercultural que hemos querido darle a este estudio.

Acorde con el planteamiento anterior, también retomamos las tres dimensiones de análisis de la etnografía doblemente reflexiva (cfr. 1.6). La primera, enfocada en conocer la perspectiva de los diversos actores involucrados, a través de entrevistas a profundidad (perspectiva emic). La segunda, orientada a comprender las formas de interacción entre los actores (perspectiva etic), a través de observación participante. La tercera, enfocada en destacar las divergencias y contradicciones entre el discurso y la práctica de los actores involucrados. Para ello, se contrasta la información de tipo emic y etic, llevando a cabo una triangulación de la información. Una vez aclarado esto, hay que decir que quienes llevamos a cabo la investigación reconocemos en ella la presencia de intereses académicos y políticos. Por lo que mantenemos el compromiso de llevar a cabo una atenta "vigilancia epistemológica" (Bourdieu, Chamboredon & Paserón, 1991:14), para cuidar el equilibrio entre ambos.

Por último, es importante destacar el carácter situado de la presente investigación, pues si bien sigue los cánones del trabajo académico, se realiza desde un espacio conformado por la sociedad civil (cfr. 1.1). Esto supone implicaciones teóricas y metodológicas particulares, necesariamente diferentes con respecto a investigaciones realizadas desde institutos de investigación o desde el sistema educativo mexicano. Por ello, hemos denominado *investigación acción doblemente reflexiva* a la metodología empleada en el presente estudio.

Capítulo 2
Proceso de investigación

Retomamos de Dietz (*et al*, 2000) la noción de la investigación como un proceso circular compuesto de distintas fases que describiremos en términos generales a continuación: en la primera fase, que podemos llamar descriptiva o etnográfica, se recopilan discursos y prácticas, mediante guías de observación y entrevistas. La segunda fase corresponde al análisis de la información: en ella se contrasta y desenmascara aquello que está detrás de los discursos y de las prácticas recopilados en la fase anterior. La fase Nora tiva o axiológica es la tercera y en ella se aplican o se transfieren los resultados del análisis a la realidad, que vuelve a ser susceptible de ser problematizada. En el caso de esta investigación, el proceso no ha seguido la trayectoria de un solo círculo de descripción/análisis/transferencia, sino la de espirales de diferentes niveles. Esto se debe al constante acceso a la información teórica y empírica, por parte del equipo de trabajo de Bunko Papalote. También se debe a que dicha información fue objeto de diálogo y debate al interior de este equipo de trabajo, durante el periodo de clases de la Maestría (agosto 2006 – agosto 2008). Así, durante ese tiempo llevamos a cabo un ejercicio permanente de resultados parciales que fue sometido al análisis colectivo. Finalmente éste, se convirtió en objeto de un meta–análisis que corrió a cargo de esta autora, de septiembre de 2008 a junio de 2009. Por esta razón presentamos en un mismo apartado las fases de análisis de datos y transferencia de resultados (cfr. 2.2).

Por otro lado, la *trayectoria en espirales* a la que acabamos de referirnos, también ha supuesto un procedimiento inductivo para dar cuenta de las particularidades del objeto de estudio (cfr. 1.7). Así, el sentido común ha transitado paulatinamente hacia la reflexión teórica y conceptual, que continuamente ha sido cuestionada desde el terreno empírico. El resultado final de este proceso inductivo es un estudio con una fuerte orientación empírica.

La investigación no ha estado orientada por una estructura conceptual fija y categorías predeterminadas. Ambos se han ido construyendo y tejiendo en una red de significados complejos, que inevitablemente nos ha obligado a incluir aspectos que no habíamos

considerado en un principio. También, en más de una ocasión, tuvimos que modificar la perspectiva desde la que comenzamos a plantear el estudio.

2.1 Fase de recopilación de datos

Recordemos que hemos planteado como objetivos del estudio comprender la forma en que Bunko Papalote se ha movido de un modelo autónomo de concebir la cultura escrita, a un modelo ideológico. Al mismo tiempo, queremos comprender qué clase de interacciones propicia dicha práctica de literacidad entre la comunidad cercana y lejana a la literacidad dominante que asiste a Bunko Papalote. Para dar cuenta de ello, seleccionamos estrategias que nos permitieron triangular la información para encontrar interesantes contradicciones y realizar un meta–análisis, tanto del discurso de Bunko Papalote, como de las interacciones en los talleres de lectura. Así, recurrimos a la revisión de documentos que corresponden a distintos periodos de la historia de Bunko Papalote, desde 1998. También a los registros de las reuniones de trabajo del equipo coordinador, de los años 2005 a 2008. Por otra parte, realizamos entrevistas a profundidad para conocer el punto de vista de los colaboradores de la investigación (perspectiva emic). También hemos empleado observación participante para comprender las formas de interacción entre los mismos (perspectiva etic). Antes de ahondar en esta información, haremos explícito quiénes fueron los colaboradores que constituyeron la muestra de estudio.

2.1.1 Tipo de muestreo y colaboradores del estudio

De acuerdo con las consideraciones epistemológico–metodológicas del presente estudio (cfr. 1.7), resulta prioritario mantener relaciones simétricas entre quien encabeza la investigación y quienes colaboran en ella. La figura de *colaborador del estudio* corresponde a esta intencionalidad, pues hay un esfuerzo consciente por parte de quien investiga para no mantener una actitud de superioridad con respecto a los sujetos que participan en la investigación. Esto significa fundamentalmente conocer con el otro, en vez de al otro (cfr. 1.5.1). En nuestro caso, hay dos tipos de colaboradores: familias y coordinadoras de Bunko Papalote. La participación de las familias consistió en compartir distintas experiencias de vida, dentro y fuera de Bunko Papalote, que nos permitieran

caracterizar su habitus. La colaboración de las coordinadoras consistió en ser las interlocutoras permanentes de este estudio. Son las que leyeron y debatieron la información que constantemente proporcionó quien encabeza la investigación. Son las que, a través de este proceso, permitieron replantar y reformular las premisas del estudio, de agosto del año 2006 a agosto de 2008.

2.1.1.1 Familias

Como hemos indicado, en Bunko Papalote conviven dos tipos de familias: unas alejadas de la literacidad convencional (familias alejadas) y otras cercanas a ella (familias cercanas) (cfr. 1.5.2). Lo primero que hicimos fue seleccionar, a través de un "muestreo consciente", a 4 de las que hemos llamado familias alejadas.[21] Se trataba de familias que no tenían una idea muy clara de qué "beneficios" podrían proporcionar a sus hijos los talleres de lectura de Bunko Papalote. Sin embargo mostraban un gran interés de que los niños asistieran a ellos. Por otra parte, sus condiciones económicas y sociales difíciles no constituían un obstáculo para asistir cotidianamente, y por largos periodos de tiempo, a las actividades de Bunko Papalote.

Las condiciones económicas y sociales difíciles a las que aludimos en estas familias, se refieren a que: 1) Sus ingresos apenas cubren necesidades básicas, como alimentación, vestido, escuela y salud (en ocasiones, pagar el camión para trasladarse a Bunko Papalote constituye un gran esfuerzo), 2) Sus condiciones laborales, en general, son inestables y /o demandan jornadas laborales completas, con escaso tiempo libre para dedicar a los hijos y 3) La responsabilidad familiar recae sólo (o principalmente) en la madre.

Estas 4 familias alejadas, nos proporcionaron información para seleccionar a 5 familias cercanas (con respecto a la literacidad dominante). Este tipo de muestreo se conoce como "bola de nieve". Decidimos instrumentarlo cuando llevamos a cabo las primeras entrevistas a profundidad (cfr. 2.1.2). En éstas, las mamás nos platicaban acerca de otros

[21] El número de familias colaboradoras del estudio, lo determinamos con base en el tipo de información que nos interesaba indagar (Cfr. 2.1.2 y 2.1.3). La muestra que seleccionamos, nos pareció apropiada porque, por una parte, brinda una idea de lo que puede estar pasando con otras familias en Bunko Papalote. Por otra, los datos cualitativos que nos proporcionó esta muestra, constituyeron una cantidad realista de información por transcribir y analizar dados los tiempos con los que contamos para realizar este trabajo de tesis.

niños(as) que llamaban la atención de sus hijos(as). Esto es, compañeros(as) del taller de lectura acerca de los cuales sus hijos hablaban con cierta frecuencia en casa. Nos pareció interesante que se trataba de compañeros que pertenecían a las familias que hemos catalogado como cercanas a una literacidad dominante. En uno de los casos, fue el mismo niño (Camilo) quien nos indicó de manera directa, qué compañero solía llamar su atención en el taller (cfr. Cuadro 1).

Nuestra idea original fue que estas 4 familias lejanas, nos ayudaran a seleccionar a 4 familias cercanas, para constituir una muestra de uno a uno, de "grupos extremos" (esto es, radicalmente opuestos). La razón por la cual terminaron siendo 5 familias cercanas, fue que la niña más pequeña de la muestra, Naya de 4.6 años de edad, no hablaba en casa de ningún compañero(a). Así que fue su coordinadora del taller de lectura en Bunko Papalote, la que eligió a dos familias que se convirtieron en sus referentes extremos, bajo los siguientes criterios: un niño que había sido compañero de Naya, desde que eran bebés y que se relacionaba con ella sin ningún problema: Lucio Eduardo (5.4 años). Una niña llamada Gladis (5.2 años) con poco tiempo en los talleres de lectura, que mostraba hacia Naya ciertas actitudes discriminatorias (no quería sentarse junto a ella y empleaba hacia Naya algunos ademanes que indicaban rechazo).

Estas 9 familias constituyen el total de la muestra. A continuación presentamos dos cuadros con los rasgos generales de estos colaboradores del estudio. Sus nombres aparecen cambiados, con el afán de mantener el voto de confianza que estas familias nos otorgaron al brindarnos información de carácter muy personal.

Cuadro 1

Familias lejanas a la literacidad dominante							
No. de fam.	**Familia nuclear constituida por**	**Escolaridad de los padres**	**Trabajo del responsable familiar**	**Edad del niño(a) en el momento de la entrevista**	**Escolaridad del niño(a)**	**Tiempo de asistir a Bunko Papalote**	**Refiere a familia cercana núm.**
1	Mamá e hija Lupita y Lorena	Prepa	Mesera	8.0	2° primaria	2años	5
2	Mamá, papá, hija Tere, Justo, Naya	M: secundaria P: prepa	M: intendencia en centro comercial, P: velador	4.6	jardín de niños	4 años	6 Hija menor 7 Hijo mayor
3	Mamá e hijo Raquel y Camilo	Primaria	Empleada doméstica	13.9	1° secundaria	4 años	8 Hijo mayor
4	Mamá, hijo, tía Alina, Antonio,Lena	Carrera técnica (secretaria)	Empleada agencia automotriz	12.3	1° secundaria	4 años	9

Cuadro 2

Familias cercanas a la literacidad dominante						
No. de fam.	**Familia nuclear constituida por**	**Escolaridad de los padres**	**Trabajo del responsable familiar**	**Edad del niño(a) en el momento de la entrevista**	**Escolaridad del niño(a)**	**Tiempo de asistir a Bunko Papalote**
5	Mamá, papá, hijo Nora, Javier, Raciel	M: licenciatura en psicología P: maestría en docencia	M: personal administrativo Telesecundaria, P: personal administrativo Telesecundaria, Maestro UV,	8. 9 Hijo único	2° primaria	4 años
6	Mamá, papá, hijo mayor, hija menor Gladis, Ramón, Ramón, Gladis	M y P: Licenciatura	M: comerciante P: Subdirector de Política, en la secretaría de Finanzas	5.2 Hija menor	Jardín de niños	6 meses
7	Mamá, papá, hijo mayor, hijo menor Bertha, Lucio Armando, Lucio Eduardo, Armando	M: Maestría en arquitectura P: Arquitecto	M: docente de la UV P: Coordinador de proyectos de construcción	5.4 Hijo mayor	Jardín de niños	4 años y 10 meses
8	Mamá, papá, hijo mayor, hija menor Larisa, Martín, Basilio, Tatiana	M: maestría, P: maestría, Hijo: secundaria, Hija: jardín de niños	M y P: personal administrativo de la SEV	12.8 Hijo mayor	1° secundaria	9 años
9	Mamá, papá, hijo mayor, hijo menor Albertina, Gastón, Gastón, Aníbal	M y P: Licenciatura	M: Subdirectora preparatoria, P: Profesionista con trabajo en Estados Unidos por 6 meses al año	14. 4 Hijo mayor 11.6 Hijo menor	3° secundaria 6° primaria	9 años los dos

2.1.1.2 Las coordinadoras de Bunko Papalote

Este apartado me obliga de nuevo a hablar en primera persona. A diferencia de las familias, mis compañeras de trabajo no han respondido a una entrevista. Como señalé (cfr. 1.5.2 y 2.1.1), ellas fueron interlocutoras directas de esta investigación del periodo que va de agosto del año 2006, a agosto de 2008. Su colaboración ha sido en dos sentidos: primero, a través del diálogo y del debate, proporcionaron sus conocimientos para que el estudio se reconfigurara constantemente. Segundo, manifestaron un interés explícito por utilizar el estudio como vehículo de aprendizaje colectivo, manteniendo en la mayor parte del proceso una actitud de apertura y autocrítica. Por estas razones, no mantengo a mis compañeras en el anonimato. Cada una de ellas proporcionó a esta investigación valiosas aportaciones, gracias a las cuales todas hemos podido reflexionar y transformar (en diferentes sentidos) nuestra praxis individual y colectiva (cfr. 4.2).

Antes de presentarlas, me gustaría explicitar el mecanismo a través del cual mantuvimos el diálogo y debate constante al que me he referido. A lo largo del periodo que he señalado, mantuvimos reuniones semanales de trabajo en las que:

> a) Sometimos a revisión los escritos más significativos que fui elaborando cada trimestre de la Maestría. En su momento, también analizamos tanto las entrevistas a profundidad con las mamás (primera y segunda ronda. Cfr. 2.1.2), como las observaciones que realicé a los talleres de lectura donde asistían los niños colaboradores del estudio (cfr. apartado 2.1.3).
> b) Compartimos algunas lecturas que consideramos clave, para tener información conceptual común, que nos permitiera debatir en igualdad de condiciones (o en circunstancias lo menos desiguales posibles).
> c) Fuimos consensuando líneas de reflexión que mis compañeras retomaron con libertad y creatividad en los talleres de lectura con los niños (cfr. 4.2.2.3). Una de las líneas de reflexión más importantes, resultó ser la de *diversidad, diferencia y desigualdad*, que provino del Seminario de Educación Intercultural en que participé durante 5, de los 8 trimestres de la Maestría[22].
> d) Por último, socializábamos las dudas y los temores que nos generaban los planteamientos y reflexiones que íbamos haciendo.

[22] Los 3 primeros trimestres de la Maestría, participé en la línea de investigación denominada El campo de la Lectura. La naturaleza de los planteamientos que me interesaba hacer, me llevaron a cambiar de línea de investigación.

En estas reuniones semanales, mis compañeras y yo trabajamos sobre la base que ha caracterizado la mayor parte de nuestra relación en Bunko Papalote: amistad basada en la confianza y el respeto. A través del tiempo aprendimos (a veces de manera muy dolorosa) que no importa qué diferencias tuviéramos, siempre habría solución para ellas a través del diálogo. No importaba qué malentendido surgiera entre nosotras, acabamos teniendo la certeza de que su origen no se hallaba en una actitud de abuso, o en una mala intención.

Esta premisa nos permitía debatir con total sinceridad, seguras de que lo que orientaba la discusión (en algunas ocasiones intensa y acalorada), era un deseo genuino por entender en dónde radicaba la particularidad del enfoque que le estábamos dando a nuestro trabajo. Fuimos abriéndonos hacia las ideas de las demás, reconociendo la riqueza de nuestra diversidad de opiniones, posturas, historias personales y perspectivas de vida. Hicimos un esfuerzo consciente por no convertir nuestras condiciones diversas, en desigualdad de oportunidades para opinar, participar y transformar nuestra praxis individual y colectiva.

Por último, en estas reuniones semanales, todas mantuvimos una actitud paciente y respetuosa con respecto a los procesos de reflexión y transformación de las demás. Sabíamos que estábamos transitando por un proceso de construcción de conocimientos que no necesitaba homogeneidad y certezas como punto de partida, sino la disposición a ensayar, a aventurarnos en una búsqueda en la que al principio podíamos sentirnos perdidas, para luego retornar más libres (Morin, 2006).

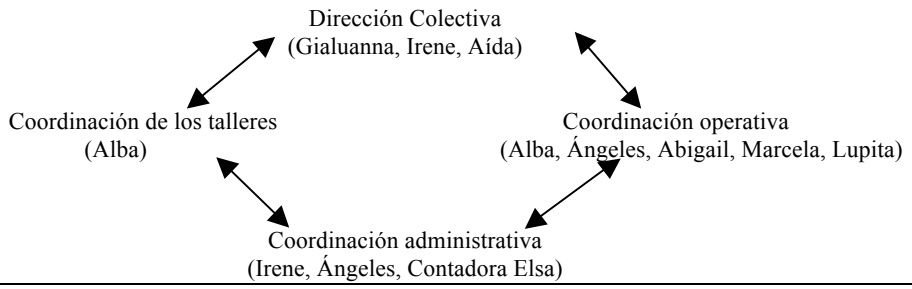
A continuación presento un cuadro que sintetiza la información más relevante de quienes conformamos el equipo de trabajo de Bunko Papalote. El orden de aparición va de la participación más reciente, a la más antigua. A partir de este momento, retomo nuevamente la redacción en tercera persona.

Cuadro 3

Integrantes del equipo de trabajo de Bunko Papalote				
Nombre	**Universidad donde estudió**	**Tiempo de participar en Bunko Papalote**	**Área de actividad o especialidad en Bunko Papalote**	**Formación académica/Escolaridad/ Experiencia laboral**
Guadalupe Queirolo	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Morelia)	5 años	Coordinadora de la sede Morelia	Lic. en Contaduría /Diplomado en Desarrollo Psicológico Infantil
Alba Manrique	Universidad Veracruzana (Xalapa)	7 años	Coordinadora de los talleres de lectura (Xalapa)	Lic. en Sociología/ Trabajo en comunidades marginadas
Irene de Hoyos	Universidad Nacional Autónoma de México (Unidad Enep Iztacala Edo. de Mex.)	9 años	Integrante de la dirección colectiva. Coordinadora de operación (Xalapa)	Lic. en Psicología/ Diplomado en Literatura Infantil y Filosofía para Niños/ Diplomado en Desarrollo Psicológico Infantil
Gialuanna Ayora	Universidad Veracruzana (Xalapa)	11 años	Integrante de la dirección colectiva. Coordinadora de (y especialista en) los talleres con bebés (Xalapa)	Lic. en pedagogía/ Diplomado en Desarrollo Psicológico Infantil/ Especialidad en Investigación Educativa
Aída Jiménez	Universidad Nacional Autónoma de México (Facultad de Filosofía y Letras)	15 años	Integrante de la dirección colectiva. Investigación (Xalapa)	Lic. en pedagogía/ Especialidad en Investigación Educativa/ Maestría en Investigación Educativa
Rebeca Cerda	Universidad Autónoma Metropolitana	15 años	Miembro honorario y asesora (Xalapa y Morelia)	Lic. en diseño gráfico/ Maestría en Tecnología Educativa/ Especialista en Literatura Infantil/ Maestría en Literatura Infantil

Cuadro 4

Organigrama de Bunko Papalote Xalapa hasta 2008



2.1.2 Entrevista a profundidad

La entrevista a profundidad es una herramienta metodológica empleada en la recolección de datos cualitativos. Díaz Barriga (1991) señala que este tipo de entrevista es deudora de "un conjunto de teorías que son construidas desde muy diversas disciplinas de las ciencias sociales. Entre ellas destacan (…) la teoría psicoanalítica, diversas expresiones antropológicas, algunas tendencias sociológicas (y) la lingüística". El punto de convergencia que tienen todas estas disciplinas es la importancia que le otorgan a la subjetividad en la construcción de significados. Esta perspectiva de conocimiento no comparte las premisas racionalistas de neutralidad, imparcialidad y objetividad. Es a partir precisamente de la carga subjetiva tanto del que investiga, como del que colabora en el estudio, que se tejen los múltiples significados de un evento, en nuestro caso, de una práctica de literacidad.

Otro aspecto que comparte este tipo de enfoque es la importancia que se le otorga a "estudios de casos que están más incrustados en contextos locales, configurados por intereses locales y coloreados por percepciones locales" (Rosaldo 1991:31). Lo particular se constituye en el eje de interés de esta perspectiva. No hay un afán por generalizar sus resultados, sino por "construir un cuerpo teórico que de cuenta de ciertos fenómenos" a partir de la reunión de "diversas evidencias en los casos" (Díaz Barriga, 1991).

2.1.2.1 Primera ronda de exploración

Con la entrevista a profundidad se busca que los colaboradores de un estudio se expresen con amplitud. Se trata de *otorgarles la palabra* invitándolos a extenderse en sus explicaciones, provocando con ello "una serie de asociaciones y producciones que amplíen, y contradigan sus formulaciones" (Díaz Barriga, 1991). En nuestro caso, este ejercicio de dar la palabra a los colaboradores del estudio, comenzó por realizar una primera ronda de exploración con las familias alejadas (con respecto a la literacidad dominante). Se trataba de entrevistas abiertas, sin un guión formal, en donde platicamos con las mamás acerca de su experiencia en Bunko Papalote[23]. Los temas acerca de los

[23] Recordemos que tres de las cuatro familias seleccionadas, están encabezadas por la mamá. Por otro lado, son ellas quienes llevan a los niños(as) a los talleres de lectura vespertinos. Lo más apropiado para las mamás resultaba platicar,

cuales platicábamos se referían a ¿Cómo se sentían en Bunko Papalote? ¿Cómo se sentían sus hijos(as)? ¿Qué libros de los que sus hijos habían leído en los talleres, recordaban? ¿Qué contaban sus hijos acerca de su participación en los talleres de lectura de Bunko Papalote?[24] Fue en esta primera etapa de entrevistas que nos parecieron significativos varios aspectos:

1) Una de las colaboradoras nos comentó que su sobrino hablaba con frecuencia en casa, de dos compañeros (hermanos) del taller de lectura. Le llamaba la atención que "siendo tan chicos, hubieran viajado tanto" (E 03 30 abr 07) [25]. Se trataba de niños que pertenecían a familias cercanas (a la literacidad dominante). Esta referencia nos pareció interesante, así que preguntamos a las otras tres familias lejanas si sus hijos hablaban en casa acerca de otros compañeros. Salvo en el caso de la niña más pequeña de la muestra (Naya, 4.6 años en el momento de la entrevista), la respuesta fue sí. Camilo nos dijo directamente que Basilio (cercano a la literacidad dominante) le llamaba la atención porque "es bien gracioso" (E 04 12 oct 07). Por su parte, la mamá de Lorena respondió que su hija hablaba de Raciel. Le llamaba la atención el hecho de que Raciel es "un niño muy creativo y que juega fútbol" (E 02 15 nov 07). Lo interesante de estas tres respuestas era el denominador común de que quienes se volvían referentes de los niños de familias alejadas, eran niños pertenecientes a familias cercanas.

2) Las mamás coincidían en manifestar un sentimiento de bienestar al estar en Bunko Papalote. Conceptos como respeto y trato igualitario, aparecían recurrentemente en sus comentarios. Al respecto, Lena nos comentó acerca de su experiencia en Bunko Papalote: "nos hacen sentir a todas bien (…) que todos somos iguales" (E 03 30 abr 07). Raquel también nos dijo: "las coordinadoras de aquí (…) saben tratar a las personas. Respetuosas.

---

con quien encabeza la investigación, mientras sus hijos(as) estaban en su taller, en Bunko Papalote. Por otra parte, aprovechamos para aclarar que en el caso de Antonio, fue su tía, y no su mamá, la que nos brindó la información debido a que es ella quien pasa la mayor parte del tiempo con él.

[24] Es preciso aclarar que en esta primera fase, las entrevistas se hicieron en Bunko Papalote, en la sala de espera de papás, a la vista de otros padres de familia. Debido a que nos brindaron información muy personal, decidimos hacer las entrevistas de la segunda ronda, fuera de la vista de otros padres de familia de Bunko Papalote.

[25] En adelante, emplearemos los siguientes códigos: **E** entrevista, **Ob** observación participante, **Oi** observación indirecta, **Rt** reuniones de trabajo, **Dc** diario de campo.

Ya hay algunas personas con las que he hecho amistad. No lo hacen a uno menos. No me siento incómoda, ni nada" (E 04 28 may 07).

3) La comparación, y diferenciación, de Bunko Papalote con respecto a la escuela, era recurrente. Lo interesante era que lo que destacaban más las colaboradoras, era la diferencia entre la interacción social en Bunko Papalote y en la escuela. Era como si el tema del acceso a la lectura en esos dos espacios sociales pasara a segundo término. Al respecto, Raquel señaló: "los chamacos de la escuela tienen otra manera de ser educados, quizás sí tengan educación pero (…) uno mismo debe tratar de ser respetuoso (…)" (E 04 12 oct 07). Lena nos dijo acerca de su sobrino: "Antonio se siente bien en Bunko Papalote, no hay niños que le caigan mal (…) en la escuela sí hay compañeros que le caen mal. Le cuesta trabajo incorporarse. En Bunko Papalote no hay segregación por parte de sus compañeros. Todos sus compañeros llegan y lo saludan" (E 03 30 abr 07)[26]. Lupita por su parte, nos dijo que su hija, Lorena, era objeto de maltrato por algunas compañeras de su salón. Lorena estaba en segundo año de primaria en el momento de la entrevista. Era una niña participativa en su salón y su maestra la ponía de ejemplo ante el grupo. Lupita: "no quieren trabajar en equipo con ella y en general la tratan mal, con cierto desprecio. En el recreo no le hablan y no le permiten jugar con ellas. Al principio del ciclo escolar le exigían (como una especie de cuota para aceptarla como compañera de juego en el recreo) que les diera su torta o el dinero que llevaba (…)" (E 02 16 oct 07).

La información obtenida a partir de esta primera ronda de exploración, fue objeto de diálogo con mis compañeras de trabajo. Relacionamos esta información empírica con la línea de reflexión de *diversidad, diferencia y desigualdad*, a la que yo estaba teniendo acceso en el Seminario de Educación Intercultural. En él, la profesora María García–Cano[27] apuntaba algunas reflexiones provenientes del campo de la antropología, con

[26] El caso de Antonio es en particular interesante. Se trata de un niño diagnosticado con TDA (Trastorno de atención) e hiperactividad. Antonio suele ser aislado, tener pocos amigos, permanece la mayor parte del tiempo en casa, es presa de diversos miedos y se angustia con facilidad. Es un niño con tratamiento neurológico y psicológico. En los siguientes capítulos volveremos a referirnos a su caso.

[27] Quien impartió el curso "Educación Intercultural en perspectiva comparativa", en el V trimestre de la Maestría en Investigación Educativa de la UV.

relación a que estos tres términos suelen usarse de manera indistinta en el discurso, pero que en realidad tienen connotaciones completamente diferentes:

> "La diversidad es la propiedad *a priori* de las sociedades humanas, es la condición de existencia humana (viene por herencia genética). La diferencia es la capacidad de percibir la diversidad. Es la representación mental que nos hacemos de la diversidad. Los sujetos somos diversos, pero por nuestro proceso de socialización establecemos diferencias. Es como si nuestros patrones de socialización nos proporcionaran filtros a partir de los cuales organizamos la diversidad. La desigualdad es la traducción afectiva–valorativa de las diferencias (predisposición al rechazo o a la aceptación). Implica clasificar estableciendo jerarquías valorativas (bueno–malo, mejor–peor, superior–inferior, etc.)" (Notas en clase, que yo compartía con mis compañeras).

Teniendo puntos de referencia como estos, emprendimos un proceso de reflexión con respecto a cómo incorporar esta temática en los talleres de lectura (cfr. 4.2.2.3). Por otra parte, planeamos las siguientes acciones metodológicas que requería la investigación. Nos gustaría detenernos un poco a comentar lo interesante que resultó establecer el vínculo entre lo teórico y lo empírico, en este momento de la investigación. Quienes conformamos el equipo de trabajo de Bunko Papalote comenzamos a estar más alertas acerca de nuestra participación en los talleres de lectura. A la luz de la información que estábamos recibiendo, ¿qué cosas habíamos hecho bien y qué cosas habíamos hecho mal hasta entonces? O dicho de otro modo: ¿cuáles de nuestras estrategias habían logrado no generar desigualdad entre las familias lejanas a la literacidad dominante y las cercanas a ella? ¿Cuáles acciones sí generaban desigualdad? ¿Éramos conscientes tanto de estas acciones, como de la manera en que se expresaba la desigualdad en Bunko Papalote?

Comenzamos por darnos cuenta que, a pesar que nos esforzábamos por no convertir la diversidad (de mundos de vida que confluían en los talleres de lectura) en desigualdad, esto sucedía. No se trataba de una situación evidente o burda como en la escuela, de acuerdo con lo que el trabajo de campo nos indicaba (cfr. 3.2.1 y 3.2.2), se trataba de algo más sutil, difícil de captar no sólo por nosotras, sino por las mismas familias. Comenzamos a *ver diferente* lo que sucedía en los talleres. Para poner un ejemplo, Irene *notó* que a pesar de que a Camilo, sus compañeros lo trataban con amabilidad, siempre era el último en ser seleccionado para formar parte de un equipo. Cuando preguntamos a Camilo acerca de

algún aspecto que le gustaba de Bunko Papalote, nos respondió: "Todos hacemos equipos y todos decidimos, todos tenemos libertad de decidir lo que queremos y lo que no. O cada quien de elegir un equipo y eso es lo que siempre me ha gustado" (E 04 12 oct 07). Al igual que Irene, las demás comenzamos a notar aspectos de nuestra práctica que no habíamos percibido. Nos asombraba el hecho de que esos aspectos habían estado ahí, pero no habíamos sido capaces de verlos. La posibilidad de visualizarlos y la potencialidad de transformarlos, radicaba en el proceso que seguía la investigación: la trayectoria en espirales de diferentes niveles de descripción, análisis y transferencia al que nos referimos en el capítulo 2.

2.1.2.2 Segunda fase de indagación

Este es el curso que siguieron nuestras reflexiones al interior del equipo de trabajo de Bunko Papalote, a partir de lo que hemos llamado la primera ronda de exploración acerca de las familias. Lo siguiente fue elaborar un guión de entrevista que nos permitiera profundizar en los aspectos que habíamos empezado a reconocer. Siguió entonces una segunda fase de indagación.

Hemos hablado ya de que este estudio ha sido inductivo (cfr. cap.2) y que esto supuso que durante la investigación estuviéramos abiertas a modificar el tejido de significados complejos que íbamos construyendo. Pues bien, por paradójico que parezca, en este momento de la investigación no teníamos la claridad que tuvimos después (cuando redactamos los dos primeros capítulos de la tesis, de hecho) acerca de cuál era nuestro objeto de estudio. En ese momento pensábamos que las familias eran nuestro objeto de estudio y nos pareció conveniente indagar acerca de las formas de convivencia tanto al interior de las familias, como en la Escuela y en Bunko Papalote. En éste último, teniendo como punto de partida los talleres de lectura de literatura infantil.

Nos interesaba conocer qué clase de prácticas rutinizadas o habitus se ponían en juego en estos espacios sociales. ¿Eran los mismos? ¿Eran diferentes? ¿Eran contradictorios? ¿Se modificaban de un espacio a otro? ¿Cuál era el sentido político que implicaban estas formas de convivencia y qué tenía que ver la lectura con todo ello? Con este marco

referencial llevamos a cabo un guión de entrevista que aplicamos a las nueve familias seleccionadas (cfr. Anexos: guión de entrevista). Se trató de entrevistas largas, de dos a tres horas de duración, que se convirtieron en 186 cuartillas transcritas.[28] Participaron en estas entrevistas 8 mamás, 2 papás, 1 tía, y en algunos casos (por causas circunstanciales) los niños estuvieron presentes durante la entrevista, participando de una o de otra forma. Fue hasta después que nos dimos cuenta que esos aspectos que habíamos indagado a través de las familias (información de tipo emic) arrojaban luz acerca de cuál era la particularidad de la práctica de literacidad en Bunko Papalote.

2.1.3 Observación participante

Un investigador realiza observación participante cuando está presente en el campo de estudio "para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción calificados como básicos" (Bertely, 2000:48). En un sentido clásico, este tipo de observación supone que el sujeto que investiga no interviene directamente en la forma en que acontecen los sucesos. Se califica de participativa, en tanto se reconoce que la sola presencia del investigador "modifica necesariamente lo que sucede en el espacio observado" (Bertely, 2000:49).

Recordemos que las diversas particularidades de este estudio (cfr. 1.7), nos han llevado a transgredir el sentido clásico de los NEL (Nuevos Estudios de Literacidad), de los EI (Estudios Interculturales), y de la IAP (Investigación Acción Participativa). Ha sucedido lo mismo con la observación participante que llevamos a cabo, debido por un lado, a la familiaridad de esta autora con las coordinadoras de los talleres y con los niños. Por otro lado, a la doble intencionalidad de estas observaciones.

Antes de abordar estos dos aspectos que nos obligaron a dar a la observación participante un giro particular, nos gustaría precisar que se hicieron 13 observaciones, siguiendo la siguiente lógica: cuatro observaciones por cada grupo de niños colaboradores del estudio

[28] Teniendo como punto de referencia el tipo de respuestas sinceras e íntimas que nos habían dado las mamás en la primera ronda de exploración (cfr. Nota a pie de página no. 16), estas entrevistas las realicé en diferentes espacios: En su casa, en Bunko Papalote (fuera de la vista de otros padres de familia), en una cafetería, y en la casa de algunos de los colaboradores.

(cfr. cuadros 1 y 2). Recordemos que las dos niñas (Lorena y Naya) y los dos niños (Camilo y Antonio) pertenecientes a familias lejanas a la literacidad dominante, nos refirieron (a través de sus mamás o directamente) a otros compañeros suyos de los talleres de lectura. De esta manera se perfilaron 4 grupos extremos de colaboradores. Debido a que Camilo y Antonio asisten al mismo taller de lectura, hicimos cuatro observaciones en su grupo. Por otra parte, tanto Naya como Gladis se cambiaron a otro grupo, por cuestiones familiares. Lucio Eduardo, el otro referente de Naya, quedó en el grupo original. Por ello decidimos realizar cuatro entrevistas en el grupo donde asistía Naya y su otra referente Gladis, mientras que hicimos una observación en el grupo donde Lucio Eduardo había quedado. El siguiente cuadro nos permite visualizar esta información con mayor claridad.

Cuadro 5

Grupos extremos		**Taller de lectura al que asisten**	**Coordinadora del taller**	**Número de observaciones**
Niños(as) colaboradores familias lejanas	**Niños(as) colaboradores familias cercanas**			
Lorena	Raciel	Jueves 6:00	Alba	4
Naya	Gladis	Lunes 6:00	Alba	4
	Lucio Eduardo	Jueves 6:00	Gialuanna	1
Camilo	Basilio	Jueves 6:00	Irene	4
Antonio	Gastón			
	Aníbal			

Por último, añadimos que estas observaciones fueron grabadas en audio digital y transcritas en registros de observación. Éstos fueron largos y detallados, debido a la doble intencionalidad de esta estrategia metodológica (cfr.2.1.3.2). En total, obtuvimos 168 cuartillas, correspondientes a tales registros.

2.1.3.1 Familiaridad con los colaboradores

Para explicar este aspecto recurro de nuevo a la primera persona: Como he señalado en los apartados 1.5.2 y 2.1.1.2, quienes conformamos el equipo de trabajo de Bunko Papalote, mantenemos un vínculo de amistad y afecto, que se traduce en un ejercicio de diálogo y retroalimentación permanentes. Siendo esto así, nos resultaba a todas muy extraño que yo entrara a los talleres de lectura y me mantuviera al margen de lo que ocurría en ellos, que

fundamentalmente giraba en torno a leer en voz alta, dialogar y jugar (cfr. Cap.4.2). Por otra parte, por muchos años yo también había dado talleres de lectura, así que conocía a muchos de los niños en los grupos que observaba. Al mismo tiempo, yo había estado cuestionando mi propia experiencia (al igual que mis compañeras) como parte del proceso de la investigación. ¿Cómo no utilizar esta práctica reformulada por la reflexión si resultaba apropiado durante el taller en el que participaba como observadora?

El mecanismo que encontré para establecer un punto de equilibrio en mi participación activa en los talleres de lectura durante las observaciones que realicé, fue mantener un diálogo permanente con mis compañeras. De este modo, me aseguraba de que se sintieran cómodas con mis intervenciones. Al mismo tiempo me mantenía muy alerta para que mi participación no cuestionara en ningún momento la autoridad de mis compañeras frente al grupo. Siempre traté de mantener el perfil de una invitada a los talleres. Cuando intervenía, mi participación era la de una adulta que tenía experiencia coordinando ese tipo de talleres. Pero al mismo tiempo, me sentaba junto a los niños durante la lectura y jugaba y dibujaba con ellos cuando hacían una o la otra actividad, después de leer en voz alta (cfr. 4.2).

2.1.3.2 Doble intencionalidad de las observaciones

Con lo expuesto en el apartado anterior, podemos establecer que una de las finalidades de las observaciones que llevé a cabo, fue brindar información al equipo de trabajo para reflexionar acerca de nuestra propia práctica al interior de los talleres de lectura. Así, en las reuniones de trabajo semanal (cfr. 2.1.1.2), leíamos juntas los registros de observación e íbamos dialogando acerca de ellos. Quien tenía primero la palabra era la coordinadora del taller en el que se había hecho la observación. La idea era que compartiera con las demás, una reflexión acerca de lo que los registros le permitían ver sobre diversos aspectos de su práctica. Por ejemplo, a propósito de la lectura del libro *Uno y siete*, de Gianni Rodari[29], "Alba reflexiona cómo ella misma, en vez de nombrar 'piel blanca', usa la palabra 'güerito'" (Rt 21 may 08). Por su parte a Irene, le llama la atención que en el registro se repite mucho la frase "Irene dice…." Irene nos explica que lo hace porque siente que es

[29] El libro aborda la temática de la diversidad cultural: de lo que hace semejantes y diferentes a niños de diversas nacionalidades.

necesario para dar sentido a la lectura. Reflexiona acerca del papel que tenemos como coordinadoras. "¿Será que debemos intervenir menos?", se pregunta. Irene recuerda de su entrenamiento como psicóloga, la importancia de escuchar los silencios. Comenta que tal vez debería "aguantar un poco más los silencios de los muchachos (antes de intervenir)" (Rt 14 may 08).

Después de escuchar los comentarios de las coordinadoras del taller observado, interveníamos las demás, agregando nuestras reflexiones. Por ejemplo, Gialuanna comenta a Irene a propósito del registro de observación sobre el taller de lectura del 5 de mayo de 2008: Cuando Camilo y Vanessa (niños pertenecientes a familias alejadas de la literacidad convencional) participan, siempre agregas algo más a lo que dicen, en vez de otorgar un reconocimiento a lo que dicen" (Rt 14 may 08). Teniendo este comentario en cuenta, en el taller de lectura del 19 de mayo de 2008, Irene le dice a Antonio, a propósito de la lectura del cuento *El ciego y el cazador* (cuento del África Occidental): "pero también estoy de acuerdo con lo que dices, yo comparto contigo esto, que el cazador tuvo la capacidad de darse cuenta de su error, no na' más (sic) de pedir perdón, sino reconocer que el otro es una persona valiosa…" (Rt 4 jun 08).

Antes de comentar cuál fue la otra intencionalidad de la observación participante, me gustaría señalar que mi ubicación dentro del equipo de Bunko Papalote, también me permitió llevar a cabo otro tipo de observación a la que me referiré como "indirecta". El foco de atención de ésta fueron los "incidentes críticos", es decir aquellos eventos inusuales que se convirtieron en detonadores de reflexiones o acciones por parte de cualquiera de nosotras (cfr. 4.2.2.3).

Volviendo a la observación participante, la otra intencionalidad que tuvo fue la de proporcionar una "descripción densa" para llevar a cabo un meta–análisis de las interacciones al interior de Bunko Papalote. Velasco & Díaz de Rada (2006:219) señalan que el concepto "descripción densa" lo acuñó Clifford Geertz en 1973. Se trata de un ejercicio mediante el cual el investigador "da cuenta de los significados que los agentes atribuyen a (ciertos) acontecimientos y de las intenciones con las que participan en ellos"

(Velasco & Díaz de Rada, 2006:220). Así, el investigador elabora un relato acerca del entorno observado. En él concentra información que permite comprender la manera situada en que los significados son construidos por los sujetos (cfr.4.2).

Por todas estas características, tanto la observación participante, como la observación indirecta constituyeron en este estudio el punto de vista etic (el mío, como responsable de la investigación), acerca de la interacción entre los colaboradores del estudio (cfr. 4.2). Recordemos que se trata, por una lado, de familias lejanas y cercanas a la literacidad dominante, y por el otro, de las coordinadoras de Bunko Papalote (cfr. 2.1.1). Termina de nuevo, por ahora, la primera persona.

2.2 Fase de análisis de datos y transferencia de resultados

De la misma manera en que hemos empleado una metodología doblemente reflexiva (cfr. 1.7), hemos hecho un análisis doblemente reflexivo. Se trata de un análisis de discurso que no se centra en cuantificar unidades discursivas, sino que busca tipos de respuestas (términos opuestos, parecidos, contradicciones entre ellos, etc.). Mediante este procedimiento ha sido posible que quienes conformamos el equipo de Bunko Papalote hayamos reflexionado juntas tanto acerca de aspectos teóricos, como prácticos. Así, pudimos problematizar en un marco de análisis social, el sentido de los talleres de lectura que impartimos en Bunko Papalote durante dos años (agosto 2006 – 2008). Otra parte de la reflexión y el análisis del estudio corrió por mi cuenta, durante los últimos diez meses del proceso de la investigación. En este tiempo, tanto el material recolectado como toda la experiencia conjunta me permitieron realizar el meta–análisis tanto del discurso de Bunko Papalote, como de las interacciones que ocurren en los talleres de lectura y a propósito de ellos. Estos últimos meses de la investigación, constituyeron una fase de trabajo solitario. En ocasiones el proceso fue tan confrontador, que no podía continuar. Me resultaba difícil despojarme del sentimiento de culpa que me provocaba el descubrimiento de fuertes contradicciones tanto en el discurso, como en la práctica de Bunko Papalote (cfr. 4.1 y 4.2). Sentía que estaba traicionando a mis compañeras. Después de un tiempo asumí que la investigación que estaba haciendo apuntaba justo a un tipo de análisis que permite ubicar aspectos de la práctica y el discurso que se contraponen, que constituyen fracturas. Que se

constituyen en elementos invisibles que dificultan entender qué es lo que se ha hecho, más allá de lo que se ha querido hacer, y hacia dónde tiene sentido dirigirse. Por último, para todas fue difícil abandonar la comodidad y seguridad que nos proporcionaban los referentes teóricos y metodológicos de nuestras disciplinas de origen en especial, la psicología y la pedagogía. La tensión llegó a ser tan grande, que llegamos inclusive a vislumbrar la posibilidad de una ruptura en el equipo.

2.2.1 Meta–análisis y transferencia

El meta–análisis tanto del discurso, como de las interacciones en, y a propósito de Bunko Papalote, realizado durante el 2009 nos permitió entender, una vez más, que los desacuerdos que hemos tenido son más de forma, que de contenido. La mayoría encontramos limitado el marco autónomo, del que parte el campo de la promoción de la lectura para interpretar la cultura escrita. Así como el tipo de prácticas que se impulsan desde esa lógica. Hemos decidido seguir trabajando juntas. Sabemos que necesitamos profundizar en el estudio de los referentes teóricos y metodológicos en que se ha basado la presente investigación. Así como ampliar el horizonte de análisis de nuestro trabajo en Bunko Papalote, más allá de los límites de las disciplinas en que hemos sido formadas. Vincular el análisis de la práctica de literacidad de un organismo civil como Bunko Papalote, hacia reflexiones provenientes de las ciencias sociales, será el objeto de un seminario que comenzaremos en septiembre de 2009. A partir de éste, esperamos avanzar en una reflexión de carácter teórico, que contribuya a cuestionar y problematizar las nociones que constituyen el punto de partida del campo de la promoción de la lectura. Por otra parte, estamos seguras que dicha reflexión se concretará en estrategias prácticas al interior de Bunko Papalote, que nos permitirán seguir reformulando nuestros planteamientos.

Capítulo 3
Habitus de las familias colaboradoras del estudio

Hemos señalado ya que las actividades de Bunko Papalote convocan a un público con diversas condiciones sociales, culturales y económicas. Es una población que, para efectos analíticos, hemos dividido en familias cercanas a la literacidad dominante y familias lejanas de la misma (cfr. 1.5.2). Hemos partido del supuesto de que su convivencia en Bunko Papalote implica una interacción entre diversos habitus, que suponen formas particulares de percibir la realidad y actuar en ella (cfr. 1.7). Por esta razón, en este capítulo analizaremos el habitus de las familias colaboradoras del estudio.

Cuando en esta investigación hablamos de este concepto, nos referimos a la idea Bourdieuana de "estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas…" (Bourdieu, 2002:170). La importancia de este concepto, radica en que sitúa las acciones de los sujetos fuera de la lógica de los pensamientos conscientes e intencionales. En otras palabras, permite ubicar las prácticas de los actores, como parte de una construcción social en dependencia de su contexto y de su circunstancia histórica. Lo más importante quizás, es que este concepto nos permite entender que las prácticas de los sujetos no obedecen linealmente a su voluntad. Existe una serie de condicionamientos sociales de los cuales no se es necesariamente consciente, de ahí que las prácticas sociales estén repletas de contradicciones y ambivalencias. Se trata de un "sistema de disposiciones" a partir del cual los sujetos reproducen, lo mismo que recrean o transforman ciertas prácticas, de acuerdo con situaciones determinadas.

> "El habitus no es el destino que, algunas veces, se ha creído ver en él. Siendo producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones, enfrentado de continuo a experiencias nuevas y, en consecuencia, afectado sin cesar por ellas. Es perdurable, más no inmutable. Dicho esto debo añadir de inmediato que la mayoría de las personas están estadísticamente destinadas a encontrar circunstancias similares a las cuales originalmente moldearon su habitus; por tanto, a vivir experiencias que vendrán a reforzar sus disposiciones" (Bourdieu & Wacquant, 1995:92).

¿Cuáles son los rasgos de los habitus de las familias que colaboran en este estudio? Esos rasgos, ¿de qué manera orientan sus disposiciones y generan contradicciones entre su

discurso y su práctica?, ¿qué sucede con estas familias cuando sus habitus se encuentran y se confrontan a partir de una práctica de literacidad como la de Bunko Papalote? Las dos primeras preguntas trataremos de resolverlas en la parte final de este capítulo (cfr. 3.4). La tercera, será materia de escrutinio del capítulo 4.2.

Hemos elegido tres aspectos a partir de los cuales dar cuenta del habitus de estos colaboradores del estudio:

1) Interacción cotidiana al interior del núcleo familiar.
2) La experiencia escolar de los niños.
3) Las actividades extraescolares a las que estos asisten.

Para ello, realizamos entrevistas a profundidad a las madres de familia (cfr. 2.1.2), triangulando con información obtenida a partir de observación participante en los talleres de lectura de Bunko Papalote (cfr. 2.1.3). Presentaremos la información alternando la visión de familias lejanas de la literacidad dominante, con la de familias cercanas a la misma.[30]

3.1 Interacción cotidiana al interior del núcleo familiar

Este apartado nos servirá para presentar a los colaboradores de la investigación. Exploraremos cómo están constituidos sus núcleos familiares y con qué personas conviven cotidianamente los niños(as), así como cuál es la dinámica de relación y comunicación que prevalece entre ellos, incluyendo algunos aspectos contradictorios.

3.1.1 Interación cotidiana de las familias lejanas a la literacidad dominante

Naya (4.6) [31]

[30] El lector notará que los apartados destinados a hablar acerca de las familias *cercanas*, son más extensos que los de las familias *lejanas*. Esto no es fortuito. Se trata de familias que hablan y expresan más sus opiniones, como parte de su relación con la literacidad dominante (cfr. 1.6). Por otra parte, advierto que en todas las referencias textuales respeté la forma de hablar de mamás, papás y niños.

[31] En adelante, el número entre paréntesis después del nombre de cada niño(a) indicará los años que tenía en el momento de la entrevista. Esta referencia ayudará al lector a contextualizar la respuesta de su mamá y/o papá.

Naya es, por ahora, hija única.[32] Es una niña muy cariñosa, curiosa y extrovertida. Es morena y sus dientes frontales lucen manchados. Naya es la niña más pequeña de la muestra de este estudio y recurro a mi diario de campo, para dar a conocer las razones por las que nos pareció importante su colaboración:

> "Gialuanna me sugirió que incluyera en el estudio a Naya, porque es una niña que (…) viene a Bunko Papalote desde que era una bebé de seis meses. A Gialuanna le llama la atención que a pesar de los años que tiene Naya asistiendo a Bunko Papalote "la calidad de sus participaciones sea baja".[33] Sobre todo, comparada con otros niños de su grupo (de una edad similar) que no tienen tanto tiempo en los talleres de lectura. Gialuanna también ha observado que Naya tiene una gran necesidad de contacto físico y ella piensa que su mamá no se lo está brindando. Cuando se sientan a leer en el taller de lectura, Naya se sienta junto a Gialuanna en vez de hacerlo frente a ella, como lo hacen el resto de los niños. Durante la lectura del cuento, Naya constantemente abraza y acaricia a Gialuanna" (Dc 02 19 dic 07).

Naya es una niña muy risueña, que habla sin ninguna inhibición aunque tiene dificultad para pronunciar algunas letras, como la "s" y la "r". Además, la manera en que se expresa, es particular. Por ejemplo, para decir que una ilustración muestra a un niño que estaba en medio de muchas plantas, ella sólo dice: "el niño estaba lleno" (Ob 01 26 may 08). O para hacer alusión a que el mismo niño jala un *carrito de jardín* cargado con una calabaza (de castilla), Naya comenta: "el niño echtaba llevando una camioneta ¡de calabacha!". Otra ocasión en el taller de lectura, mientras estamos pintando me cuenta algo relacionado con la manera como se organizan sus papás para cuidarla. El papá de Naya en el momento de la observación, tiene un empleo de velador. Lo que entiendo es que su papá deja sola a su mamá por las noches (debido a su trabajo). En el día Naya se queda con su papá mientras su mamá trabaja. Cuando su mamá descansa, Naya se queda con ella. La forma en que ella lo narra es la siguiente: "como mi mami la deja cholita mi papi cuando luego yo decancha (descansa) mi mami…yo, yo me quedo con mi papi, pelo ahola mi papi se va cholito y mi mami decancha" (Ob 01 2 jun 08).

---

[32] El día en que llevamos a cabo la primera entrevista con Teodora, la mamá de Naya, me comentó que se le había hecho un poco tarde, pues venía de "planificación familiar", en el Seguro (IMSS).

[33] Con esta frase interpreto lo que Gialuanna me comentó en una reunión informal, previa a la selección de las familias colaboradoras del estudio. Con ella me refiero a que las observaciones de Naya, así como sus comentarios en el taller de lectura y su capacidad para realizar inferencias sobre el texto, son muy elementales.

Tere, la mamá de Naya, no concibe como un problema ni los errores en la pronunciación de algunas palabras de su hija, ni la forma en que se expresa. Le parece más bien algo "hereditario", que se quita con el tiempo. Me dice que Gialuanna le comentó que a Naya hay palabras que todavía no se le entienden, que había que estar atentas por si necesitaba alguna terapia. También me cuenta que la maestra de la escuela le dijo que ella esperaba que en el transcurso de este ciclo escolar, Naya hablara mejor. Entonces, Teodora me explica: "…es hereditario, porque mi hermano habló hasta los cinco años y medio (después de que casi no se le entendía lo que decía)". Teodora dice que en el último año, Naya ya puede pronunciar algunas palabras que antes no podía: "siento que también es eso, transcurso del tiempo y de la convivencia… con adultos y con niños" (todas las citas en este apartado dedicado a Naya, corresponden a E 01 19 dic 07).

Naya vive en una casa propia, en una colonia popular, conocida como La Reserva, con su mamá y su papá. Teodora es originaria de Totlutla. Hizo en Xalapa la secundaria abierta[34] y trabaja como parte del equipo de limpieza de la Plaza Américas. No se considera una mamá afectiva: "siento que yo soy muy fría con ella (con Naya)." Su propia experiencia le impide demostrarle afecto a su hija: "en mi casa no tuve ese cariño… Mi vida ha sido de muchos problemas…". El papá de Naya, Justo, y su familia son originarios de Poza Rica, pero viven en Xalapa desde que él tenía 6 meses de edad. Terminó la prepa, tuvo problemas de alcoholismo, ha trabajado en compañías de seguridad (camiones blindados) y en el momento de la entrevista, está desempleado. Teodora dice que es en momentos como estos, en los que él convive más con Naya, de lo contrario prácticamente no la ve:

> "Pues ahorita que él desafortunadamente no tiene trabajo, bueno, pues él la cuida, él le da de comer (…) allá con sus papás. Como ayer, no fueron, se quedaron allá en la casa, se quedó (Naya) con él. Pero fueron unos amiguitos y toda la tarde estuvo jugando con ellos (…) Cuando él no tiene trabajo es cuando convive más con ella (…) Cuando tiene trabajo es muy poco (el tiempo que convive con Naya) porque llega ya en la noche. Ya ella ya está dormida, al otro día se va temprano, igual".

La abuela de Naya (mamá de su papá) es ama de casa y el abuelo es sastre. Tiene su taller en la sala de su casa, un espacio como de 2 x 3 mts., con poca luz (tuve la oportunidad de estar allí en una ocasión). Ellos son quienes ayudan a cuidar a Naya: "… apoyo así, sí lo

[34] Teodora señala que aún le gustaría, y tiene la esperanza, de estudiar la preparatoria abierta.

tengo por parte de ellos (señala Teodora). Bueno, porque ellos me la cuidan en la mañana. Porque si no, yo tendría que pagar una persona que me la cuidara. Y bueno, ellos se dedican toda la mañana con ella. Ya la alistan y ellos la llevan a la escuela. Y entons (sic) sus familiares más constantes son sus abuelos paternos." Teodora dice que los abuelos: "se la llevan así, al monte, a traer palos para la lumbre, o a traer tierra para las plantas… y a Naya le encanta".

Otra cosa que le gusta mucho a Naya, es cuando Teodora y su esposo, la llevan al parque de paseo: "… le fascina el parque de los Tecajetes, por los peces y es agradable compartir el momento, porque bueno, llevamos comida y ahí comemos". Por otra parte, Teodora me comenta que cuando están en la casa, a su esposo no le gusta participar en los juegos con Naya. Teodora siente que él se aburre. Me cuenta que: "(a veces Naya le dice:) –vamos a jugar a la lotería, papá–. –Ay no–, dice (él), ¡a mí no me gusta eso!". Teodora dice que la manera en que el papá de Naya "juega" con ella, es llevarla a pasear en una "motito" que tiene.

En cuanto a la manera como Teodora juega con Naya en casa, nos dice que se divierten con actividades sencillas, como lavar el piso de la casa, jugar lotería o esconderse:

> "… nos acaban de poner piso, porque teníamos piso de tierra, nos pusieron piso rústico, así nomás (aplanado con cemento). Bueno, pues a ella le fascina lavar, por andar descalza y jugando el agua (yo suelto una carcajada). Bueno, es un momento que convive uno con ella, y que le fascina andar descalza. (Naya le dice:) –¡y yo te echo agua!, y ¡ya me salpicaste!– Y bueno, es un momento que convivo con ella. (Tere también me dice que en casa:) Jugamos a la lotería, o a que se esconde, así. Sino, se tapa con la cobija y (dice:) –¿dónde estoy?, y así…"

Por último, me gustaría recordar que Naya (4.6), hasta el momento de la entrevista, no habla en casa de ningún compañero del taller de lectura de Bunko Papalote. Por esta razón, fue Gialuanna (su coordinadora del taller y quien trabajó con ella desde bebé, hasta mediados de 2007) quien eligió a otros dos niños que se convirtieron en sus "referentes extremos" (cfr. 2.1.1.1). Hablamos de Lucio Eduardo (5.4) y Gladis (5.2).[35] El primero, ha

[35] Tanto Naya como Gladis se cambiaron de grupo en Bunko Papalote, por necesidades personales de sus familias. Ambas quedaron inscritas, a partir del segundo semestre de 2007, en un grupo coordinado por Alba. En éste fue en el que se llevaron a cabo las 4 observaciones participantes.

sido compañero de Naya desde que eran bebés y su relación siempre ha sido cordial. La segunda niña, tiene sólo algunos meses en los talleres de lectura de Bunko Papalote y ha mostrado hacia Naya actitudes hostiles o discriminatorias (no se quiere sentar junto a ella o emplea algunos ademanes que indican rechazo).

Lorena (8.0)

Lorena es una niña morena y delgada. Tiende a ser introvertida y no habla mucho, en especial con personas que no conoce bien[36]. En el momento de la entrevista, vive con su mamá (Lupita) en un pequeño departamento que rentan, por el rumbo de la casa de sus abuelos maternos. Hasta hace poco Lorena y Lupita vivían en el terreno de estos abuelos (cerca de Bunko Papalote), en un cuarto de 5 x 5 metros, con techo de lámina galvanizada. Tuvieron que mudarse de allí, porque Lupita tenía muchos problemas con su mamá (abuela de Lorena).

Los papás de Lorena están divorciados, desde que ella tenía 2 años de edad. Él es *huesero* (palabra empleada por mí) en el mercado. Lupita dice que cuando lo conoció "lo admiraba, porque cura fracturas y dislocaciones. (El oficio) se lo fueron pasando desde el bisabuelo" (E 02 17 may 07). El papá tiene otra familia y no convive prácticamente con Lorena. Lupita dice que la pensión que le da para Lorena es mínima, así que ella es quien se encarga de la mayor parte de las necesidades de su hija. A pesar de todo, a Lupita le gustaría que Lorena se relacionara bien con su papá y me cuenta que hace como 3 días pasaron a verlo a su trabajo y que su intención era que ellos platicaran, pero ninguno de los dos se habló en esa ocasión (todas las citas que siguen, hasta terminar el párrafo: E 02 8 jun 07). El antecedente es que en su anterior cumpleaños, el papá no le llamó a Lorena para felicitarla y ante esto, el razonamiento de Lorena fue: "si él no me habló el día de mi cumpleaños, yo por qué le voy a hablar". Lupita me dice al respecto: "yo le digo que ella debe querer a su papá". Luego me cuenta que en el último cumpleaños de Lorena su papá le habló hasta las 9 de la noche. Al día siguiente, lo vieron en la calle acompañado de la señora con la que vive. Llevaban unas cajas de tenis en las manos. El comentario de

[36] En las varias entrevistas que le hice a su mamá, tuve oportunidad de estar con ella. Hubo ocasiones en que no me dirigió la palabra ni una sola vez, ni siquiera para responder preguntas del tipo "¿Cómo estás?".

Lorena fue "a esa mujer le compró tenis y a mí no (…) Yo no le voy a hacer caso. Que le haga caso a sus otras hijas". Lupita le respondió: "tú no te fijes (…) Algún día se tiene que acordar de ti".

El abuelo materno de Lorena es un gran apoyo para ella y su mamá. Él es originario de Xalapa y la abuela, de Naolinco. La señora trata bien a Lorena pero, como dije antes, no tiene una buena relación con Lupita. Ella me cuenta que, cuando era niña, llegó a vivir con sus papás a esa zona de la ciudad porque su abuelo paterno era el encargado de una finca de café en esa zona: "mi mamá vendía tortillas hechas a mano. Yo me iba a entregar las tortillas en la bici por Murillo Vidal, que entonces era una avenida muy tranquila" (Todas las citas de este párrafo: E 02 11 may 07). Su papá trabajó por muchos años en Chedrahui.[37] Lupita señala que cuando salió de trabajar de allí, "le dieron algo de dinero (con el que puso) un taller de línea blanca, de reparación y pintura de refris". Desde hace varios años, su papá es conserje de la preparatoria oficial a la que asistió Lupita. Además, unos meses atrás, abrió un lavado de coches en la parte delantera de su casa.

La mamá de Lorena me cuenta desde nuestra segunda entrevista, que ha desarrollado una serie de miedos que la mantienen angustiada. Aunque lo asocia con haber estado casada con el papá de Lorena, ubica con precisión su origen a partir de haber atestiguado el atropellamiento de un adulto mayor, en una avenida grande y transitada. Me dice al respecto: "Me he controlado yo a mí misma, pero tengo miedos, como el de salir a carretera, a estar donde hay mucha gente. Ya no voy a centros comerciales, ni al cine, ni al circo (…) Siento pánico de las grandes avenidas, de los carros." (E 01 11 may 07). Lupita me dice en esa segunda entrevista que habló (por teléfono) a un lugar de Neuróticos Anónimos, pero que no va a las juntas porque es una persona insegura y no se atreve a platicar lo que siente. También me cuenta que no habla de esto ni con sus padres, ni con sus hermanas, porque no siente la confianza de hacerlo. Ayudé a Lupita a establecer contacto con una institución que brinda una especie de servicio social a la comunidad, cobrando cuotas bajas a las personas que solicitan sus servicios. Tuvieron que pasar

[37] Cadena de tiendas de autoservicio. El nombre corresponde al apellido de la familia a la que pertenece. Se trata de una de las más ricas de la ciudad de Xalapa y probablemente del Estado de Veracruz.

algunos meses, antes de que esta institución pudiera atender a Lupita, debido a la gran demanda. Ella asistió a pocas sesiones y después tuvo que dejar el tratamiento, debido a que su situación económica se tornó cada vez más precaria. Lupita me comentó meses después que se sentía un poco más tranquila gracias a su efímero tratamiento psicológico. Sin embargo, en noviembre de 2008 no quiso asistir a la fiesta de celebración de los XV años de Bunko Papalote, que se realizó en el campo, en una localidad cercana a Xalapa. A pesar de que le ofrecíamos todas las facilidades para asistir, me dijo que aún sentía miedo de desplazarse a lugares lejanos.

En cuanto al nivel de estudios de Lupita, ella terminó la prepa y ya no siguió estudiando. Dice que ella "era una papa enterrada (para la escuela)" (citas de este párrafo: E 02 17 may 07). Recuerda bien a un maestro de matemáticas de la preparatoria. Lupita comenta que él le decía: "no me digas maestro, no soy albañil, dime profesor. –Todavía me acuerdo de ese maestro–. No entendía nada (el maestro le decía:) –consíguete el libro de Baldor–. A los reprobados nos dejaban un montón de ejercicios". Hizo en dos ocasiones el examen de la UV para entrar a la carrera de Pedagogía y no lo pasó. Se desanimó y comenzó a trabajar de mesera en algunos cafés. El último café en el que Lupita trabajó fue el Italian Coffee Company de Murillo Vidal. Ahí fue donde se enteró de la existencia de Bunko Papalote. Dejó de trabajar allí para ayudar a su papá en el lavado de autos que puso en la parte delantera de su casa. Este negocio no ha ido muy bien. Han tenido problemas para encontrar "*lavadores* (palabra empleada por Lupita) responsables y bien hechos". En el momento de la entrevista, el trabajo de Lupita consiste en vender hielitos de sabores en la preparatoria donde trabaja su papá. Estudiaba computación por las noches en una escuela para trabajadores, pero dejó de asistir. Aprendió a usar el Word y el PowerPoint.

Las hermanas de Lupita estudiaron la universidad: una Pedagogía y la otra, Artes Visuales. Lupita se refiere a ésta última como "mi hermana la pintora". La hermana pedagoga es maestra de nivel medio superior. Lupita tiene otra tía pedagoga, que trabaja en la Universidad Veracruzana. Lorena piensa que los maestros ganan mucho dinero (hasta aquí, las citas pertenecen a: E 02 26 mar 08), pues ha visto cuando le pagan a su tía la prima vacacional y otras prestaciones. Lupita comenta: "a Lorena le gustaría ser maestra porque

quiere tener esos rollos de dinero" (El resto de las citas en este párrafo: E 02 17 may 07). A veces, Lorena le dice a su mamá: "no te preocupes, yo te voy a comprar una casota y una camioneta, mamá". En el lavado de autos también le dice: "Le voy a echar ojito a esta Liberty Extrem. (Y enseguida agrega, fantaseando acerca del futuro:) quiero que la manejes y me abras el quemacocos y yo me voy ahí asomada". Lupita le responde: "eso más bien será cuando tú manejes y lleves tu hija allí. Trabaja mucho y vas a ver que sí te la puedes comprar".

Cuando pregunto a Lupita por su relación con Lorena, ella dice que es muy cercana y que se divierten haciendo cosas sencillas. Me cuenta que en el tiempo que vivieron en el terreno de sus papás (en el cuarto de 5 x 5 metros), ella y Lorena solían acostarse en la cama, a observar las telarañas tejidas entre las vigas (E 02 17 may 08)[38]. Ahora que viven en el departamento, tienen un perrito chihuahueño, llamado Crispín. Él se ha convertido en parte importante de la vida de Lorena y Lupita, pues les brinda compañía, cariño y diversión:

> "Desde que estamos aquí (en el departamento) estamos más tranquilas, podemos ver películas y podemos hacer ruido. Nos sentimos menos solas. Ahorita está Crispín que es la chispa de la casa y pues juega o jugamos con él o nos ponemos a bailar y él también baila. Nos sentimos más a gusto aquí y el perro también como que no nos tiene tan apagadas aquí en la casa, es la chispa de aquí y Lorena lo quiere como si fuera su hermano…" (E 02 26 mar 08).

Otra cosa que disfrutan Lupita y Lorena es ver las películas que pasan los sábados o domingos en la televisión. También tienen algunas en DVD, que ven varias veces sin ningún problema. Además les gusta caminar cerca de su casa y andar en bici en el parque:

> "(Lorena) pone seguido la (película) de Merry Poppins (nos reímos, porque yo le regalé esa película hace algunos meses) a mí me gusta mucho la de Dinosaurio y la de Shrek II entonces (Lorena) la puede poner las veces que quiera y también la disfruto. Casi no salimos, porque no tengo ahorita para salir, pero salimos a caminar a darle la vuelta a la colonia. ¿Cómo te diré? La pasamos muy bien aquí en la casa. (Pregunto por la bici nueva de Lorena) pues fuimos el lunes a que la checaran, los frenos y todo y nos fuimos a los Berros a que andara en su bici y teníamos mucha risa porque me decía – súbete mama– y yo le decía – ¡no me va a aguantar!– y total que me subí y tenía una risa Lorena de verme en la chiquita bicicleta y ¡yo una

[38] En fecha posterior a esta entrevista, en una plática informal, Lupita me comentó que cuando le contó a Lorena que me había dicho esto, ella la regañó y le dijo: "¡Ay mamá! ¡Para qué le dices eso!"

> burrota! (dice Lupita muerta de risa) Y Crispín que lo amarramos, chillaba de que Lorena estaba hasta por allá y él solito conmigo, lo amarramos con una correa (…) Nos da miedo que se nos vaya o que vengan otros perros. Pero eso es lo que nos divierte, andar con Crispín" (E 02 26 mar 08).

Por último, Lupita se muestra preocupada porque Lorena ha bajado de calificaciones en la escuela. Dice que siente que se confía de que va bien "y como que ya no quiere estudiar mucho". Tampoco quiere hacer la tarea, "lo que le interesa es jugar" (E 02 26 mar 08). Lupita considera que si su hija se esfuerza, puede tener una mejor condición de vida que ella, por eso le ha dicho en otras ocasiones: "échale ganas desde ahorita, ¿quieres ser mesera o lavadora de autos, como yo?" Y a mí me comenta: "no quiero que Lorena sea como yo. Quiero que se supere" (E 02 17 may 07).

Para terminar, Lorena nos ayudó (de manera indirecta) a seleccionar para este estudio a Raciel (8.9). Lupita me comenta que Lorena le ha hablado de él en casa y ha resaltado aspectos como "que es un niño muy creativo y que juega futbol (va a clases de este deporte)" (E 02 15 nov 07). Algo que no me dice Lupita, pero que yo advierto cuando realizo las observaciones de los talleres de lectura en Bunko Papalote, es que Raciel es un niño seguro de sí mismo, muy participativo (se expresa con facilidad) y bromista (cfr.4.2.2.2).

Antonio (12.3)

Antonio es un jovencito de tez blanca, alto, delgado. Es reservado y tiene un porte ligeramente encorvado. Vive en Coatepec (una pequeña ciudad cercana a Xalapa) con su mamá y sus abuelos paternos, en la casa de estos. De lunes a viernes se hace cargo de él su tía Lena (hermana de su mamá), debido a que Alina (mamá de Antonio) trabaja como secretaria, con un horario de 9:00 a 19:00 hrs. Lena y Alina llegaron al siguiente acuerdo desde hace muchos años: Lena vive en una casa de interés social que le pertenece a Alina, cerca del domicilio de sus padres. Allí es donde Antonio pasa las tardes con Lena. Alina vive con sus papás y por las noches, y los fines de semana, se hace cargo de Antonio.

Estamos hablando del colaborador que tiene diagnóstico de trastorno de atención (TDA) e hiperactividad. Antonio toma medicamentos que supervisa su médico neurólogo y también

lleva varios años asistiendo a una terapia psicológica. Cuando en la entrevista del 20 de noviembre del 07, le pregunto a Lena cuál es la situación de Antonio con respecto a su salud, ella me indica que la situación es la misma que la que me había comentado en las entrevistas anteriores (16 abril, 30 abril, 28 mayo y 24 junio del 2007):

> "Es más, hace como quince días yo lo veía muy alteradito y hablamos con su médico y le subió dosis de sus medicamentos que está tomando. Cada ocho días está como descontrolado y ya como que le va haciendo su medicamento y vuelve otra vez. Pero sí, como que se enoja muy pronto de cualquier cosa. Yo lo veía mal y le hablé al doctor, y sí salió (algo en los análisis). Dice el doctor que está muy grande, entonces desecha mucho medicamento (por) la orina. Entonces lo que le queda a él es muy poco, y ahorita dice que le va a llegar un nuevo medicamento y a ver cómo le queda a Antonio, porque este medicamento (el que toma actualmente) ya no es para Antonio. Y yo le dije que no quiero que le perjudique, porque una vez le cambiaron (la medicina y) haz de cuenta una cosa en la cama nada más y tampoco, así no me gusta."

Esta atención médica que requiere Antonio, representa un gasto fuerte para su mamá. Lena me cuenta que hay ocasiones en que su hermana le dice muy preocupada: "ahora no me alcanzó hermana (el dinero para terminar la quincena)" (E 03 30 abr 07).

Debido tanto a las características psicológicas de Antonio, como a la circunstancia económica de su familia, Antonio es un niño que pasa la mayor parte del tiempo metido en su casa. Allí le gusta ver películas y jugar juegos de mesa, muchas veces solo o con su tía. No pasea, no viaja, tiene escasas actividades recreativas, fuera de Bunko Papalote y su terapia psicológica. En este sentido resulta revelador que nos refiera (de manera indirecta, para este estudio) a los hermanos Aníbal(11.6) y Gastón (14.4), sus compañeros en el taller de lectura de Bunko Papalote. Lena me cuenta al respecto, que a Antonio le llama la atención que estos niños siendo tan chicos, hayan viajado tanto. Antonio le ha preguntado:

> "¿Por qué ellos son tan chiquitos y ya fueron a Alemania y a Argentina de vacaciones? (…) Yo le digo –son las posibilidades de cada quien (...) trabajan sus dos papás–. Nunca le digo que porque son ricos. (Lena pone énfasis en:) –mira, su mamá es muy sencilla (… Luego agrega:) Yo le digo a mi mami: –Dios no nos repartió el dinero parejo–" (E 03 30 abr, 4 jun 07).

Por otra parte, Lena platica que Antonio es un niño con características particulares. Es ansioso y nervioso, en especial cuando está con mucha gente (E 03 30 abr 07). También dice que le gusta hacer travesuras y bromas pesadas a su familia, por ejemplo:

> "…luego pone bolsitas atoradas (en la parte superior de la puerta) y cuando llega su mamá del trabajo la llena de confeti y a su mamá nomás (se queda paralizada, sorprendida y triste…) Pero el día que la rayó de plumón (en la cara, mientras Alina dormía) ¡imagínese! Le digo –vas a ver, vas a ver, estoy muy enojada por esas bromas –. Antonio se ríe y se burla. Y a mí no me gusta ver eso (…) cuando se desajusta por decirlo así, el medicamento, hace muchas travesuras..." (E 03 20 nov 07).

Cuando pregunto a Lena acerca de los abuelos de Antonio, ella señala que, en materia de estudios, su papá (a quien la psicóloga llama don Héctor) terminó la primaria, mientras que su mamá no lo hizo. Ambos son originarios de un lugar cercano a Coatepec. Su papá trabajó cuando era joven, en una fábrica de hilados de la comunidad donde vivían. Le lleva 10 años a su mamá. Ella (Lena nunca menciona el nombre de su mamá, pero Antonio la llama 'mami Luz') tenía 15 años cuando se casó con don Héctor. En cuanto al tipo de interacciones sociales al interior de la familia, Lena comenta que su papá no es un hombre cariñoso: "nunca lo vi que le diera un beso a mi mamá, ni un cariño. Mi hermano los espiaba, para ver si le daba un besito a mi mamá" (en adelante, todas las citas que se refieren al caso de Antonio, se relacionan con E 03 4 jun 07). En cuanto a doña Luz, Lena dice es una mujer con muchos prejuicios en el terreno de lo sexual: "mi mamá es asustada. Se persigna con el libro de 6° año de sexualidad (…) Cuando yo era niña, una vez le falté al respeto a mi mamá diciendo –vi a una señora embarazada– (en vez de hacer referencia a la cigüeña…)". También comenta Lena que cuando Antonio está viendo la tele con su abuela, ella cambia el canal de la televisión cuando hay algo con lo que no se siente cómoda y entonces Antonio le dice: –"¡Ay mami Luz, por qué le pasas, si dice mi tía que es natural!"–. Por otra parte, Lena dice que su papá (el abuelo de Antonio) es alcohólico y machista:

> "mi papá ha sido de los machos mexicanos, de esos que tienen a sus mujeres como sirvientas. Desde que tengo memoria no recuerdo que le haya hecho un cariño a mi mamá (…) Pensamos que ya no hay de esos hombres, pero mi papá es uno de ellos (…) Antes del accidente (que tuvo don Héctor) le pedía a Antonio: –prepárame mi tequila–. Antonio le decía: –no tomes papito–. Dejó de hacerlo (de tomar) en la casa. Nadie en la familia hemos tenido el valor de decirle ya papá, ya estuvo bien."

Pregunto a Lena por la relación de Antonio con sus abuelos, Por lo que me cuenta enseguida, pienso que Antonio mantiene con el abuelo una compleja relación de cariño/agresión. Veamos el testimonio de Lena: "… no es tan buena, que digamos (la

relación de Antonio con el abuelo). No le cae el veinte de lo que le pasa a Antonio. (El señor) no quiere aceptar que Antonio tiene disparos que no puede controlar." También indago si el abuelo ha ido con la psicóloga de Antonio. Lena dice que no, que su respuesta es: "–¡para qué chingados voy yo!"– Y agrega: "Si él (don Héctor) no se quiere, no puede querer a los demás… Ha sido muy fuerte con nosotros. Siempre le hemos tenido miedo. No ha sido cariñoso. Ofende. Le ha gustado tomar siempre. Trata mal a mi mamá hasta la fecha". A veces Antonio le dice a Lena "–yo no sé por qué lo quieres tanto (a don Héctor), si es tan grosero–." Y Lena me aclara: "pero Antonio también lo quiere mucho y está al pendiente de él." Debido a toda esta dinámica familiar, Lena cuenta que en casa de los abuelos, se mantiene un ambiente de constante tensión. Señala que, por ejemplo, no se sientan juntos a comer. Don Héctor come primero, "porque luego se pone grosero". Entre semana Antonio come con Lena. Los fines de semana come con los abuelos. Entonces les comenta: "–an' ca' mi tía, a comer, es a comer–," queriendo decir con esto que no ponen música o discuten durante la comida. La mamá de Antonio en ocasiones le comenta a Lena: "–hermana, yo mejor ni quiero descansar (en su trabajo). ¡Para qué!, ¡para escuchar puros problemas!". Lena termina diciendo: "yo pienso, si el núcleo familiar estuviera bien, ¡cómo estaría Antonio! (…) Para mí, maestra, el núcleo familiar es lo más importante. Todo el núcleo familiar debe acectarlo".

Camilo (13.7)

Camilo es de estatura baja, complexión robusta y tez morena. Es un jovencito risueño, pero reservado y callado. La casa donde vive con Raquel, su mamá, se ubica en el mismo terreno donde habitan (en diferentes casas pequeñas), su familia materna: la abuela, un tío y una tía. En palabras de Raquel: viven "juntos, pero aparte" (ésta cita y las demás en este párrafo, corresponden a E 04 23 abr 07). El tío de Camilo tiene una niña de 3 años y la tía, una hija de 11. Raquel dice que no se habla con su hermana, porque "es muy groserita conmigo". Relata que hace 2 años estuvo a punto de "salirse de ahí", de cambiarse de casa, por los problemas con su hermana. "Pero los niños (Camilo y su prima de 11 años) sí juegan. La niña me dice de mamá. Yo la cuidé de los 3 meses de edad a los 5 años. La niña me respeta".

Raquel es originaria de Tecalli, Puebla. Vive en Xalapa desde los 6 años de edad. Su papá era albañil. En el pueblo no había trabajo y emigraron para Xalapa. Raquel y su familia tuvieron un tiempo difícil al dejar su comunidad y vivir en la ciudad. Aquí, Raquel no fue a la escuela. "Andábamos jugando entre niños" (esta cita y las que siguen hasta nuevo aviso, corresponden a E 04 7 may 07):

> "(su papá) fue el primero que vino para acá y después fue por nosotros, mi mamá y nosotros (ella y sus hermanos…) En el pueblo hay terrenos muy grandes y en la ciudad ya no. Se siente uno extraño al no conocer a las personas (…) Se llega a sufrir a otras tierras. No tiene uno casa, ni tierra ni nada. Así nos pasó a nosotros, sufre uno (…) En ese tiempo éramos muchos hermanos. El sueldo de mi papá no le alcanzaba para que fuéramos a la escuela. No era como hoy, que la escuela es obligatoria."

El primer trabajo de Raquel fue a los 12 años de edad, ayudando a una señora en su casa. Raquel dice que fue una buena experiencia: "a la vez muy buena esa señora. Hasta la fecha sigo teniendo amistad con esa persona". Raquel terminó la primaria nocturna a los 17 años. En ese tiempo "trabajaba en la tiendita (…) No sabía hacer bien las cuentas. Sabía leer un poquito". Cuando pregunto a Raquel si al terminar la primaria se sentía con más elementos para hacer cuentas, me responde:

> "La verdad no. En esos días mi papá se accidentó (lo atropelló un carro). Como que se desanima uno. Tenía uno que estar con él. Estuvo 9 meses en el hospital. Un golpe fuerte. Nos las vimos duras. Terminé (la primaria) pero me descontrolé. Ya no salí bien que digamos. De calificaciones salí muy mal. Después mi papá estuvo otros 9 meses en la casa. Estuvimos asistiéndolo. Quedó sin conocimiento (…) Son muchos golpes que Dios le da a uno en la vida. La paciencia y ni modo, afrontar la vida" (E 04 28 may 07).

Ahora Raquel trabaja cuidando a una persona enferma de 7:00 a 9:30 de la noche (dice que la contrataron por 2 horas, pero que ella se queda otra media hora). Raquel me comenta que este trabajo le permite estar al pendiente de Camilo el resto del día: "yo no trabajo todo el día para estar con él. Soy madre responsable del hijo" (Las citas de este párrafo corresponden a E 04 8 jun 07). Raquel está inscrita, desde hace tres años, en el "Programa Oportunidades".[39] Me cuenta que ella no sabía de su existencia. Fue el médico quien la refirió a ese programa, pues cuando Camilo tenía 10 años, se enfermó y en la clínica le dijeron que tenía que tomar leche. Después de "cumplir con muchos requisitos, al fin de

[39] Programa de asistencia social impulsado por el gobierno federal.

todo, quedé en ese programa (...) Le compro (a Camilo) leche de bote (porque no tienen refrigerador en casa)".

En cuanto a otro aspecto, Raquel señala que le gusta escuchar programas de Radio, aunque lleva como 8 meses de no escucharlos porque su grabadora se descompuso. Disfruta escuchar los comentarios de los programas donde hablan los médicos: "dicen para bien de uno, de la ciudad de Xalapa"[40] (Todas las citas de este párrafo son de E 04 7 may 07). Cuando pregunto a Raquel, qué otras cosas le gusta hacer, responde: "me gusta leer el periódico (dice que revisa) la sección policíaca y el que trae lo de bodas (sociales)". Los periódicos que lee son el Diario de Xalapa o el AZ. También le gustan los libros de cocina, de los que pone en práctica algunas recetas, "las que no son muy difíciles". Otras cosas que a Raquel le gusta hacer es ver los noticieros de la tele, así como algunos programas con información sobre eventos y actividades en la ciudad. Por último, también le gusta conocer y caminar en algunos sitios públicos:

> "Veo los noticieros Televisa. También un programa de TV+ (llamado) Revista 4, hay médicos, algunos lugares donde hacen actividades, informan de algún evento.[41] También salir a distraerme. Como apenas hace unos días fui a conocer el museo del Transporte. Voy a la Iglesia (por la mañana) los domingos o (por la tarde) los jueves y viernes (que descansa en su trabajo)" (esta cita y las del párrafo siguiente, corresponden a E 04 28 may 07).

Cuando pregunto a Raquel qué otros lugares conoce, me responde que también ha ido al Cerro del Macuiltépetl y al parque de los Tecajetes. Me cuenta que a todos esos lugares se va caminando con Camilo (a quien siempre se refiere como "el niño") y a veces con su mamá. A mi pregunta de ¿qué hacen en estos lugares?, Raquel responde: "andamos observando. Me gusta caminar, se me hace práctico. No sólo es por no gastar. Por donde vivimos el camión tarda como 1 hora, mejor caminar."

[40] En 3.3.1. nos enteraremos que este hábito de doña Raquel de escuchar la radio, la llevó a inscribir a Camilo en los talleres de lectura de Bunko Papalote.

[41] Raquel me dice que fue en TV+ (el canal del Estado de Veracruz) en donde escucharon el anuncio del curso de piñatas artísticas al que asistió Camilo (cfr. 3.3.1).

Por su parte, cuando interrogo a Camilo acerca de las cosas que le gusta hacer con su mamá, lo que primero viene a su mente con gran emoción (antes que las largas caminatas), es comer juntos algo especial de vez en cuando: "¡Ah! Pues es que a veces, como orita, mañana vamos a comprar una pizza y vamos a comer mi prima yo y mi mamá, y convivimos platicando… sí…"[42] (E 04 12 oct 07).

En cuanto a su relación con Camilo, Raquel refiere que él tiene momentos de rebeldía: "a veces se me pone rezongón. A veces me desobedece" (ésta y el resto de las citas de este párrafo, corresponden a E 04 8 jun 07). También señala que Camilo le dice a ella que todavía lo trata como a un bebé. Camilo le ha contado acerca de un amigo que fuma, a lo que Raquel ha respondido: "a ese niño le han dado la libertad sus padres. No siempre vas a estar en casa. Mientras estés bajo mi responsabilidad, me tienes que obedecer. Tienes otra clase de educación. Si te invita un cigarro, no lo acectes". Camilo también le contó a su mamá que le fueron a ofrecer unos dulces en la escuela. Al respecto, Raquel me comenta: "ya ve que luego son de marihuana. Yo no lo dejo solo. Lo voy a dejar a la escuela y lo voy a traer. Es por tu bien. No quiero que sea como otros niños, desde chiquito lo acompaño. (Lo que Raquel le dice a Camilo es:) yo quiero que salgas adelante, que vayas por bien. Que no tengan oficio ni beneficio".

Con respecto a la relación de Raquel con Camilo, me gustaría señalar algo que me parece interesante. Como los testimonios presentados nos permiten ver, Raquel es una madre dedicada a su hijo. Está con él. Lo atiende. Lo cuida. Dentro de sus posibilidades hace un gran esfuerzo por brindarle oportunidades para que esté contento y para que aprenda cosas que le pueden servir de una u otra forma en la vida[43]. Todas estas acciones de Raquel son manifestación del gran amor que tiene por su hijo, sin duda. Lo que me parece curioso, es que ese cariño no lo exprese corporal o verbalmente (por lo menos, no en público). A lo que me refiero es a que en todos los años que llevamos de conocernos, nunca he visto que acaricie a Camilo, lo bese, o se mantenga cerca físicamente de él, por ejemplo. En el mismo sentido, las veces que los he visto comunicarse, se ha tratado de intercambios

[42] Esta pizza la encargan de un día para otro, en una panadería pequeña, cercana a su casa.

[43] Como los talleres de lectura de Bunko Papalote, o los artesanales, de los que nos enteraremos en 3.3.1

breves de información práctica. Entiendo que a los 13 años y medio, no estás interesado en que tu mamá te haga arrumacos, o en tener profundas conversaciones con ella frente a otros. Pero el caso es que a Camilo lo conocemos desde que tenía 9 años de edad, y desde entonces, no recuerdo haber visto una manifestación de cualquiera de estas formas por parte de Raquel hacia Camilo. La cercanía corporal o el contacto físico, así como un diálogo afectivo[44], no parecen ser una práctica cotidiana en la familia de Raquel. El hecho de que, durante las entrevistas, jamás se refiera a su hijo por su nombre, sino como "el niño", me parece que es también un indicio de esto que apunto. A continuación incluyo una reflexión que hice en el diario de campo, con respecto a este tema:

> "me parece que un denominador común en las familias lejanas de la literacidad dominante, es una dificultad para comunicarse, para expresar afecto. Pienso por ejemplo, en la propia doña Raquel, que refiere que platica mucho con Camilo, pero cuando la he visto relacionarse con él, es un tanto impositiva, apuntando siempre lo que Camilo debe hacer. El día de la fiesta de Bunko (cumpleaños catorce, que celebramos el viernes 30 de noviembre del año en curso) hubo un tiempo dedicado a que las familias vieran libros, de manera libre y doña Raquel tomaba sus libros y se ponía a verlos o leerlos sola, sin conversar con Camilo. Él por un momento vio un libro con su mamá, pero no los ví conversar ¿Será que éste es un aspecto del habitus de estas familias?" (Dc 04 19 dic 07).

Por último, me gustaría aludir a la práctica religiosa de Camilo y su familia. Unos párrafos atrás, podemos leer que Raquel va a la Iglesia de una a tres veces por semana. Lo que en esta breve mención no podemos ver, es que se trata de una Iglesia Cristiana, a la que tanto Camilo, como su mamá y su abuela, dedican bastante tiempo. Tengo conocimiento de esto, a partir de pláticas informales con Camilo.

Para finales de 2008 (que es cuando me encuentro redactando estas líneas), él ya tiene 14. 8 años. Camilo me ha contado que una vez que cumplen los 14, en la Iglesia Cristiana, a los muchachos se les pide que elijan, por voluntad propia, si desean practicar esa religión (E 05 may 08). Si la respuesta es afirmativa (como en el caso de Camilo lo ha sido) adquieren el compromiso de predicar. Esto es, de extender la doctrina entre otras personas. Esto lo llevan a cabo formando grupos de tres o cuatro personas y yendo de casa en casa, "hablando de la palabra de Dios". Esta actividad se realiza tanto entre semana, como los

[44] Por diálogo afectivo, me refiero al empleo del lenguaje corporal y verbal para la comunicación de sentimientos.

fines de semana. Camilo dice que, debido a la carga escolar, él no asiste todas las veces que debería a estas "charlas". Sin embargo, se lo toma bastante en serio y dedica el tiempo que puede a esta actividad.

Aunque esta práctica religiosa ocupa un lugar importante en la vida de Camilo y su mamá, ninguno de los dos la mencionó como tal, en las varias entrevistas que tuvimos. La razón por la que me parece importante incluir esta reflexión, es porque dicha práctica se relaciona con una visión del mundo muy poco tolerante. Se trata de una comunidad religiosa que ostenta poseer "La Verdad de Dios" (según palabras de Camilo). Lo que la sitúa, a los ojos de sus feligreses, en un lugar de superioridad y exclusividad con respecto a otras religiones. Parte de la práctica, consiste entonces, en transmitir a otros (que viven en el engaño y/o la ignorancia) las certezas que se poseen. Más adelante, cuando hablemos de la interacción en Bunko Papalote (cfr. cap. 4.2), resultará interesante entender cómo coexisten, en la experiencia de Camilo, esta visión del mundo, con una que trata de apuntar hacia un horizonte completamente distinto.

Para terminar comento que, para efectos de esta investigación, el compañero que refiere Camilo (13.7) de su grupo del taller de lectura de Bunko Papalote, es Basilio (12.8). A Camilo le parece gracioso: "(le llama la atención) por lo chistoso que es, dice cosas que a veces nos dan gracia (…) Es que una vez, le dijeron que se parara de cabeza (como parte de un juego, en Bunko). A él le tocó y no se podía parar, no se podía parar, y ya luego se paró con una silla, pero luego ya no se podía bajar (comenta Camilo sonriendo)".

3.1.1.1 Algunas reflexiones acerca de la convivencia cotidiana de las familias lejanas a la literacidad dominante

Veamos ahora qué conclusiones analíticas podemos apuntar acerca de la información descriptiva que he presentado en este apartado, dedicado a la convivencia cotidiana de las familias lejanas de la literacidad dominante. Centraré este análisis, sobre todo, en 2 aspectos: 1) la composición de las familias, sus características y problemáticas y 2) la dinámica de relación y comunicación que prevalece en su interior.

Las 4 familias colaboradoras de esta investigación tienen en común a la mujer como figura principal. Son las mamás quienes llevan toda (o la mayor parte) de la responsabilidad del bienestar físico y emocional de sus hijos(as). Los padres biológicos no están presentes, o su participación es limitada. En uno de los casos, la actitud descuidada del padre, genera rechazo y resentimiento por parte de su hija.

Ante circunstancias de esta naturaleza, los abuelos (más que las abuelas) se convierten en figuras importantes en la vida de los niños(as), tanto por su apoyo material, como por su presencia física y afectiva. En uno de los casos, sin embargo, el afecto del abuelo está permeado por la agresión, generando un clima familiar tenso, poco propicio para el buen desarrollo emocional de un niño (precisamente de aquel colaborador con diagnóstico de trastorno de atención e hiperactividad). En dos de las familias colaboradoras del estudio, las figuras paternas han tenido, o tienen aún, problemas de alcoholismo. Situación que también complica la dinámica familiar y dificulta las condiciones de vida material y afectiva de sus miembros.

El nivel de escolaridad de estas mujeres va del nivel básico, al medio y medio–superior. Son mujeres que, en menor o mayor medida, han tenido importantes carencias materiales y afectivas en su vida lo que, entre otras cosas, ha dificultado su tránsito por la escuela, así como su rendimiento en ella. Todas están interesadas en que sus hijos(as) escalen los peldaños del sistema escolar. Y parecen depositar en ello su confianza de una vida mejor (que la de ellas) para sus hijos(as). Entre estas mamás prevalece la idea de que tener una mejor condición de vida depende del esfuerzo individual que sus hijos realicen en el terreno escolar, con independencia del contexto social, económico, cultural y emocional en que se encuentren. En uno de los casos, la expectativa de tener una vida mejor (no tanto de la mamá, como de la niña), se relaciona específicamente con tener mucho dinero y objetos materiales, como “una casota y una camioneta”.

En cuanto a la relación que estas mujeres entablan con sus hijos(as), podemos calificarla de cercana, en todos los casos. Madres e hijos(as) conviven compartiendo actividades como

ver películas en casa, ir al parque, caminar, lavar el piso de la casa, observar las telarañas en el techo, jugar juegos de mesa, y comer pizza de vez en cuando.

A pesar de que los(las) niños(as) gozan del cariño, las atenciones y el cuidado de sus madres, en dos de los casos, la forma en que ellas expresan su afecto resulta demasiado discreta. Una de estas mujeres se concibe a sí misma como una mamá poco afectiva y lo reconoce como un problema.[45] La otra, no parece darse cuenta de esta circunstancia.

Si bien estas madres se comunican con sus hijos, el diálogo no es una práctica que involucra al resto de la familia con la que conviven los niños. De hecho una constante es no hablar con otros miembros de la familia con los que se tienen diferencias o dificultades. Tampoco se habla con ellos, acerca de cuestiones emocionales delicadas. No parece existir la confianza necesaria para ello. En otras palabras, estos núcleos familiares no están acostumbrados a emplear el diálogo como una práctica cotidiana. Seguramente por esto a la mamá de Naya le parece natural el hecho de que su propio hermano haya comenzado a hablar a la edad de 5 años y toma con calma el hecho de que su hija (4.6) no se comunique fluidamente. En cuanto al afecto físico, no sólo es demostrado por los adultos de manera discreta hacia los niños, sino que en ocasiones, el cariño se mezcla con agresión, generando un clima familiar inestable en el plano emocional. Ante situaciones problemáticas, las estrategias empleadas por los miembros de estas familias son: poner distancia física de por medio, retirarse el habla, o evitar hablar acerca de temas delicados.

Como colofón de este apartado, quisiera resaltar el hecho de que la colaboradora más pequeña (4.6 años) no fue capaz de referirnos, ni siquiera de manera indirecta, a un compañero(a) que fuera objeto de su atención en los talleres de lectura de Bunko Papalote. Por eso fue su coordinadora quien seleccionó a quienes hemos denominado sus "referentes extremos". La otra niña de 8.0 y los niños de 12.3 y 13.7 años, sí nos refirieron a otros compañeros (todos hombres) que parecen representar aspectos contrarios (¿o serán complementarios?) a su situación personal: el objeto de atención de una niña introvertida y

[45] Lo que confirma la intuición de Gialuanna, en cuanto a que la mamá de Naya no satisface su necesidad de contactofísico y afectivo (cfr. cita en el Dc 02 19 dic 07).

sumamente callada, es un niño parlanchín y bromista. El de un niño sin papá, que pasa la mayor parte del tiempo encerrado en casa, unos hermanos que viajan constantemente con sus padres. El de un jovencito callado y discreto, un compañero extrovertido y divertido. En el capítulo 4.2, veremos cuál es la interacción entre estos niños, a propósito de la práctica de literacidad en Bunko Papalote.

3.1.2 Convivencia cotidiana de las familias cercanas a la literacidad dominante

Lucio Eduardo (5.4)

Lucio Eduardo es uno de los colaboradores que seleccionó Gialuanna como referente extremo de Naya (4.6). Entró a Bunko Papalote desde que era un bebé, así que tiene 5 años de asistir a los talleres de lectura. Es un niño delgado y moreno. Bernarda, su mamá, dice que es muy cariñoso, sociable y le gusta tener amigos. Su familia se compone por mamá, papá, Frodo (un perro a quien Lucio Eduardo visualiza como su hermano mayor, debido a que "llegó primero que él")[46] y Armando, un bebé de tan sólo unos cuantos meses.

Tanto los papás de Lucio Eduardo, como su abuelo materno, son arquitectos. Su mamá está realizando una tesis de maestría. La abuela materna estudió Letras. Lucio Eduardo convive mucho tanto con sus padres como con estos abuelos. Con sus padres y su abuelo dibuja mucho y con su abuela lee, juega con títeres y con juegos de mesa. La cochera de casa de los abuelos es grande y allí Lucio Eduardo suele andar en bicicleta en compañía de su abuelo. Bernarda nos dice que su hijo: "tiene mucha iniciativa de establecer comunicación (directa, o por teléfono, con sus abuelos). Entonces, la verdad yo veo una relación muy afectiva y muy, muy, estrecha con mis papás".

Bertha se siente satisfecha del interés, cuidado y cariño que Lucio Eduardo está manifestando por su recién llegado hermano. Lucio Eduardo tiene diversas iniciativas para convivir con el bebé y sus papás dialogan mucho con él acerca de lo que es y no es apropiado por el momento:

[46] Todas las citas relacionadas con este colaborador y su familia, provienen de: E 05 15 mar 08.

> "(Lucio Eduardo) trata de involucrarlo (al bebé) en todos los juegos que él realiza. Si está viendo una lectura también quiere que el hermano la entienda. Él ya quiere que esté grande su hermanito y que comparta más cosas con él (…) También (…) quiere compartir su cuarto con el bebé, desde el primer día que llegó ya había alistado el espacio y todo para que estuviera con él y le explicamos que no, porque los bebés se despiertan en la noche y no lo iba a dejar dormir, y sólo con eso lo logramos convencer. Porque él esperaba que al llegar el hermano pues él ya no iba a estar solo. Me decía –bueno mamá, es que tú duermes con mi papá ¿y yo con quién? Yo estoy solito–".

Cuando pregunto a Bernarda por alguna situación problemática en la familia, ella refiere que hubo algunos malos entendidos con su mamá con respecto a la forma de educar a Lucio Eduardo : "teníamos (ella y su esposo) ciertas diferencias con mi mamá, ella en ese sentido quería educarlo de otra forma, no le había caído el veinte que era su nieto y no su hijo. Y la verdad uno como hijo (refiriéndose a ella misma), uno está como en medio porque ¿cómo plantearle a su mamá o papá que no está haciendo bien las cosas?" La manera en que Bernarda solucionó este problema, fue consultando a una psicóloga infantil y poniendo en práctica algunas estrategias de comunicación y de organización familiar. Acerca de este tema resulta interesante saber, por un lado, que otras parejas amigos de Bernarda y su esposo, han tenido problemas similares con sus padres, con respecto a la educación de sus hijos. Por otro lado, los papás de los niños parecen tener una actitud de comprensión y consideración hacia sus propios padres. Así que desde esta plataforma se busca solucionar las diferencias:

> "… ya comentándolo con mis amistades y demás, pues les pasa también lo mismo. Luego de broma dicen –no, es que ellos sí lo saben todo y nosotros nada–. Y pues, yo sé que no es por mala intención, es porque los quieren tanto a los nietos que ellos tratan de que en el rato que están, darles todo (…) y que no haya ni fricciones ni nada. Pero no es por mala intención, es porque ya la diferencia de edades, de tiempos, de visión de vida es distinta con nuestros papás, son roles totalmente distintos".

Con respecto a las actividades a partir de las cuales conviven Lucio Eduardo y su familia, Bernarda señala que "todo le gusta compartirlo con ellos", pero menciona como ejemplos concretos ver películas o leer libros. Destaca que estas dos actividades le permiten mantener un contacto físico y afectivo muy cercano con Lucio Eduardo. Eso es algo que ella disfruta mucho.

Gladis (5.2)

Gladis es la segunda colaboradora que Gialuanna recomendó para esta investigación, como referente extremo de Naya (4.6). Gladis es una niña de tez blanca y cabello castaño. Recuerdo que en la primera observación que realicé del taller de lectura en el que participa en Bunko Papalote, me llamó la atención que iba vestida con un conjunto de falda y chamarra de mezclilla, blusa, mallas y botas, de marca (y de moda) (cfr.4.2.2.1).

Gladis lleva apenas asistiendo a Bunko Papalote 6 meses y puedo decir que es una niña que le gusta ser el centro de atención de los demás y que las cosas se hagan a su manera. Una constante en el comportamiento de Gladis, durante las 4 observaciones que realicé de su taller de lectura, en Bunko Papalote, es que habla mucho (cfr. 4.2.2.1) Le cuesta trabajo escuchar a los demás y atender las instrucciones de Alba, la coordinadora del grupo. Suele interrumpir constantemente la participación tanto de Alba, como de sus compañeros. Cuando hace esto, eleva ansiosamente el tono de voz y habla aceleradamente. Por otra parte, cuando alguna situación no cumple sus expectativas (como que no se le dé la palabra para participar en el momento que lo desea, o no se le permita sentar junto a su amiga favorita), Gladis se comporta como si fuera víctima de una injusticia. Reclama airadamente y hace pucheros.

La familia de Gladis se compone por mamá, papá y un hermano de 11 años. Los papás de Gladis son profesionistas. Ella tiene un negocio propio y él es funcionario del gobierno del estado. Viven en una casa nueva, que mandaron a construir hace poco en un fraccionamiento muy bonito. La casa es espaciosa, estilo mexicano–moderno, con un jardín grande en el que a Gladis mamá le gusta organizar reuniones con la familia y amigos: "… convivir con ellos (los niños y su esposo) me gusta mucho y más ahora que tengo este espacio, me gusta que venga mi familia, los amigos de la escuela…"[47]

Gladis mamá no tuvo una convivencia familiar intensa cuando era niña. Ahora promueve entre su familia nuclear algo que ella siente que le hizo falta o que le hubiera gustado tener:

[47] Todas las citas relacionadas con Gladis y su familia, corresponden a: E 06 17 mar 08.

> "Me encantan las fiestas, las piñatas también aunque sean fiestas de niños, ni fumo ni tomo, (…) me sé divertir sin excesos (…) Eso (la convivencia familiar intensa) me ha gustado. A lo mejor viene algo de la infancia, mi papá tuvo que trabajar fuera, venía sábado y domingo y a veces pasaba toda la semana y no lo veíamos, entonces éramos tres de ir al Súper (su mamá, su hermana y ella) o quedarnos en la casa. El sábado (su papá) estaba muy cansado por su trabajo y el domingo era de dormir y nos íbamos al parque solas con mi mamá. Mi papá se quedaba en la casa y a mí eso no me gustó entonces (a su esposo) lo arrastro lo más que puedo (risas). A mí me gusta que vaya él con mis hijos pero no me gustaría de ir nosotros y él que se quede trabajando, esa parte sí la he cuidado mucho (…) y así con empujones lo hemos logrado. ¡Órale, vamos! Le digo".

Gladis se relaciona cotidianamente con primos, abuelas y tías. La convivencia es más cercana con su abuela materna, con quien suele jugar y leer: "ahora que Gladis va a Bunko mi mamá lee con ella, ahora trajo dos libros y Gladis le cuenta y la regaña si no le presta atención. Juegan mucho a la escuela, Gladis los sienta y pone a hacer gimnasia con sus muñecos y a mi mamá le lee". Gladis mamá señala que en la vida de sus hijos están más presentes las mujeres que los hombres: "más que nada, tienen imágenes maternas, abuelas, tías, yo nada más tengo una hermana mujer, entonces tienen más la presencia femenina."

Gladis mamá ubica como una situación problemática el hecho de que sus hijos sean desobedientes. Se refiere a que tiene que decirles muchas veces las cosas para que las lleven a cabo. A pesar de que esta situación es visualizada por Gladis mamá como un problema que la altera y que dificulta la convivencia diaria, no pone en práctica estrategias que ayudarían a su solución (cfr. algunas reflexiones acerca de Gladis, en 4.1.1.2):

> "(los niños) son algo desobedientes, me cuesta mucho trabajo que me hagan caso a la primera. No porque yo quiera ser un soldado, siento que no lo soy, pero me molesta que hay que decir muchas veces las cosas. Yo soy una gente nerviosa y sí me altero (…) Ahorita (Gladis) por ejemplo, no ha comido. Tengo que decirle –siéntate y come– y ella sabe (que) nos sentamos todos iguales (a comer) pero se hace guaje, a Ramón también le pasa a veces (…) No sé si (Gladis) es muy chica, o son muchas actividades, o el tiempo no nos alcanza, eso sí es difícil que obedezcan. Y le digo a Gladis que si es muy lista e inteligente que por qué hace eso, esperan que yo ejecute las operaciones (…) Esa parte sí me está costando un poco de trabajo. O a la hora de la comida, que comemos y estamos peleando, entonces prefiero llevarla primero y yo comer después. Es muy desgastante porque yo me altero y sí es muy difícil."

En cuanto a las cosas que les gusta hacer en familia, Gladis mamá señala que para ella, cualquier cosa que puedan hacer juntos es motivo de alegría: "lo que podamos hacer pero

juntos, una fiesta, o en la casa sin salir, vemos la tele, la vemos poco (…) en cualquier espacio me gusta mucho estar con ellos".

Raciel (8.6)

Raciel es el compañero al que Lorena se ha referido en casa. Es un niño moreno, delgado, de ojos grandes. Es hijo único, de una pareja que perdió otros bebés antes que él. Es un niño simpático, observador y ocurrente. Con facilidad promueve la risa de quienes están con él (cfr. 4.2.2.2).

Raciel asiste a Bunko Papalote desde hace 4 años. Vive con Nora, su mamá, y Javier, su papá, en una casa pequeña de interés social. Sus padres son profesionistas. Ella es psicóloga y él pedagogo. Ambos trabajan en dependencias gubernamentales relacionadas con el sistema escolar. Además, Javier da clases en la carrera de Pedagogía de la UV. A ellos les gusta mucho salir con Raciel de paseo cuando tienen vacaciones. Aunque Raciel no tiene hermanos, tiene una prima 5 años más grande que él, con la que convive mucho.

> "Ella (la prima) es referencia para Raciel porque incluso cuando vamos de paseo él siempre dice –pero invitamos a Tatiana– para todo quiere andar jalando a Tatiana y cuando son viajes por aquí sí. Más lejecitos todavía no. Ella parece que forma parte de nuestra familia nuclear porque por lo menos para Raciel sí es punto de referencia, la toma en cuenta por lo menos para actividades recreativas (viajes y paseos)."[48]

Nora señala que esta prima "tiene muy poco desarrollo motriz, se la vive encerrada en su casa". Y a pesar de que a Raciel le gusta mucho la actividad física, cuando está con ella, los juegos que llevan a cabo son más bien de mesa y de video. También les gusta ver películas. Otra cosa que les gusta hacer cuando están en casa de Tatiana, es bailar:

> "Ella (Tatiana) por ejemplo, no sabe nadar, entonces cuando vamos a nadar ella tiene sus flotis y él es un pez en el agua. Las actividades físicas digamos que sí se nota la diferencia al realizarlas. Fuera de eso a veces juegan Jenga o Uno, Lotería, lo que se les ocurra. Ven películas o juegan en el Nintendo. Aquí (en casa de Raciel) no mucho pero cuando él está de visita con ellos, y la mamá de Tatiana es maestra de baile, ponen música y se ponen a bailar. Entonces Raciel ha aprendido a bailar por allá, a veces cantan…"

[48] Todas las citas en esta sección relacionadas con Raciel y su familia, corresponden a: E 07 01 abr 08.

A Raciel también le gusta convivir con una hermana de su mamá que tiene una perra. A él le gustan mucho los perros y Nora dice que la casa donde ellos viven, es muy chica como para tener uno: "una de mis hermanas vive con mis papás y es a la que ve mas seguido, tienen una perra de Estados Unidos y eso a Raciel le fascina entonces le gusta ir para allá para ver a la perra que se llama Musgo." Un aspecto que Nora subraya, es que ni a su esposo, ni a ella, les gusta que Raciel se quede a dormir en otra casa, aunque se trate de la familia:

> "Como Camilo y yo trabajamos en verano nada más nos dan quince días y Raciel me dice –llévame allá con Tatiana y allá me quedo– y a veces sí lo llevamos pero es llevarlo y recogerlo por lo que te decimos que no nos gusta que se quede a dormir fuera, incluso de nuestra familia. Digo, sí se ha quedado, pero contadas con una mano las veces que ha dormido fuera."

En cuanto a una situación problemática con Raciel, Nora hace referencia a que su relación con Raciel se vuelve muy tensa, cuando conviven a partir de situaciones relacionadas con los requerimientos escolares. Nora señala que las presiones provenientes de la escuela de Raciel, tensan mucho la relación entre ellos, debido a sus diferentes temperamentos.

> "Algo de mucho estrés, por ejemplo, la escuela. Ahorita te digo, yo soy muy obsesiva con cuestiones académicas, yo fui muy drástica de entregar las cosas a tiempo, bien hechas, limpias y soy muy cuadrada en ese sentido y a veces quiero que mi hijo sea igual y él no es así, entonces ahorita hay mucho choque sobre todo en tercero con las actividades de la escuela, las tareas, que yo quiero que las haga de una forma, letra bien hecha, sin borrones. Eso nos ha traído mucho conflicto por su tipo de carácter y por el mío."

Ante esta problemática, Nora muestra capacidad de autorreflexión que le permite dialogar con su hijo y disminuir esta tensión:

> "yo me desespero y él se molesta y se pone a llorar. A lo mejor quiere gritar y golpearme pero no lo puede hacer y yo creo que la forma de sacar eso es llorando. Porque es un llanto de frustración y él se pone mal y yo también me pongo mal al momento porque me da coraje. Después me doy cuenta que yo provoqué eso. Entonces sí son situaciones tensas, porque ni resolvemos nada. Si yo soy la adulta se supone que debo controlar eso, incluso le he dicho –si ves que me empiezo a enojar dime, porque tienes una mamá gorila– y se ríe, y me dice –es que eres bien enojona– y por eso hemos tratado de controlar el asunto…"

En cuanto a las cosas que disfrutan juntos, Nora menciona, sin dudarlo, que es el momento de llevar a acostar a Raciel. Lo ubica como una ocasión en que ambos están tranquilos y se crea el espacio para dialogar acerca de las cosas que para él son importantes:

> "Es el momento en el que me cuenta las cosas, como que ya está a oscuras, bueno no completamente porque no le gusta, en penumbra. Se relaja él y yo también, y me empieza a contar cosas, o yo le pregunto algo y ahí es cuando sale. Y en esos momentos es cuando me suelta las cosas importantes para él o cosas que lo mortifican o lo alegran, cosas, casi justo antes de dormirnos. Es como cuando abrimos el alma porque no es él de que te platique las cosas, yo le pregunto en el día –¿Cómo te fue en la escuela?– y dice –bien– y le digo –¿qué hicieron? Y dice –no me acuerdo–, o en Bunko igual –¿Cómo te fue? – y dice –bien– y le digo –¿qué leyeron? – y dice –un cuento– y yo le digo –¿pero cuál? – y no me dice nada, no me platica que hicimos esto y lo otro como Citlalli (una compañera del taller de lectura en Bunko Papalote) que le platica todo a su mamá."

Aníbal (11.6) y Gastón (14.4)

Estos niños son los referentes de Antonio (12.3). A él, como ya he comentado, le llama mucho la atención que estos hermanos viajen constantemente. Gastón es un jovencito de tez blanca, estatura media, y delgado. Por las fechas en que realicé las observaciones de su taller de lectura en Bunko Papalote, había sido seleccionado por su grupo de la secundaria, como candidato para contender por el título de "rostro académico" de la escuela (Ob 12 may 08). Esto, en el marco de "La Semana del Estudiante", una práctica muy extendida en las escuelas de nivel medio y medio superior en la capital del Estado de Veracruz. Después me enteré, por cierto, que el título, quedó en manos de otro candidato.[49]

Aníbal, por su parte, es un niño muy bajito, delgado, de tez blanca también, que usa lentes desde muy pequeño. De los dos, Gastón es siempre el que habla más y el que tiene más cosas que decir. Sin embargo, todo el tiempo muestra una actitud respetuosa y de aprecio hacia su hermano. Los dos tienen buen carácter. Son amables y corteses tanto con las coordinadoras, como con sus compañeros. En el momento de la entrevista, llevan asistiendo a Bunko Papalote 9 años.

[49] Como parte de esta práctica, los candidatos seleccionados, realizan campañas de proselitismo entre los alumnos de la escuela. Una de las estrategias que llevan a cabo es la de obsequiar cosas, con recursos propios. De modo que Gastón, con la ayuda de sus padres (que repelaron de todo este asunto, pero lo apoyaron), proporcionó hamburguesas a una cantidad considerable de sus posibles votantes.

Aníbal y Gastón viven en una casa propia, en el Centro de la ciudad, con Albertina (su mamá) y Gastón (su papá). Albertina estudió informática y es subdirectora de una de las preparatorias oficiales con mayor prestigio en Xalapa. Sólo trabaja por las mañanas. Gastón es ingeniero químico y desde hace muchos años trabaja seis meses aquí, en la ciudad, y otros seis meses en ingenios azucareros en los Estados Unidos.[50] En el periodo que pasa en Xalapa, Gastón trabaja por las tardes. De modo que él se hace responsable de los niños por la mañana y Albertina por la tarde.

Albertina me cuenta que su papá falleció hace un par de años. Los niños compartían muchas vivencias con él, al igual que con su abuela. Sin embargo, desde que el abuelo no está, la convivencia con la mamá de Albertina se ha intensificado mucho. La señora come todos los días con ellos y los fines de semana los niños se van a dormir a casa de ella. El abuelo fue maestro de educación física. Por esta razón, desde muy chicos Aníbal y Gastón realizan deporte. Albertina dice: "…fíjate que (gracias a su papá) nosotros sabíamos que la educación integral era acompañada por el deporte. Y desde chiquito mi papá le enseñó a leer a Gastón, a andar en bicicleta…"[51]

La abuela es maestra Nora lista retirada. Estudió, además, la licenciatura en pedagogía y la carrera de psicología. "Le gustó mucho la estudiada a mi mamá", comenta Albertina, quien también me cuenta el gran esfuerzo que hizo su mamá cuando ella y su hermana eran chicas. Albertina ocupó la plaza que dejó su mamá cuando se jubiló y así fue como se dedicó a la docencia.[52] Albertina dice que su mamá le recomendó mucho que no trabajara todo el día, como lo había hecho ella, pues se arrepentía mucho de haberse perdido muchas "etapas de crecimiento" de ella y de su hermana. Por eso la mamá de Aníbal y Gastón no ha trabajado por las tardes.

[50] Su estancia en Estados Unidos es completamente legal. Él cuenta con una visa de trabajo, que renueva constantemente.

[51] Todas las referencias textuales de este apartado dedicado a Aníbal y Gastón, corresponden a: E 08 15 Oct 08.

[52] La posibilidad de heredar de padres a hijos las plazas de los maestros normalistas, es una práctica impulsada por el sindicato nacional de maestros (SNTE), en varias entidades de la república (cfr. Febe, 2005).

Con respecto a los viajes que tanto le llaman la atención a Antonio, Albertina me comenta cuáles han sido las circunstancias que les han permitido llevarlos a cabo: hace como 6 años ella y Gastón, su esposo, se propusieron hacer un fondo especial para poder viajar, de tal manera que el dinero no podría tocarse más que para eso. El empleo en Estados Unidos de Gastón, por seis meses al año, ha sido clave para materializar este fondo. Después de la muerte del papá de Albertina, su mamá se ofreció a pagar uno de los boletos de avión de los niños, para viajar a Europa en un tour. La señora, se fue de paseo con ellos. Este mismo esquema de organización familiar les permitió ir el año siguiente a Argentina.

Albertina señala con respecto a esas experiencias: "… el viajar es algo maravilloso: ver cosas nuevas, lugares hermosos, de esos que te enchinan la piel de la emoción y que luego que tus hijos lo puedan ver, eso es algo que recientemente encontramos y que fue una experiencia muy bonita…" Albertina cuenta que debido a que a su esposo le gusta mucho la playa, casi cada año viajan rumbo a Cancún y me platica lo mucho que disfrutan el viaje en carretera. A Aníbal le gusta muchísimo el mar, igual que le gustaba a su abuelo. Con respecto a su viaje a Europa, éste comenzó por Italia, debido a la gran importancia que otorgan Albertina y su esposo al "arte de este país". En ese recorrido, también visitaron Austria, Alemania, y Francia. Cuando pregunto a Albertina los motivos para seleccionar Argentina, como siguiente destino, responde que entre otras cosas, tenían ganas de "conocer nuestro Continente". También señala: "la belleza natural de Bariloche nos dejó sin aliento".

El tema de los viajes, entra en la categoría de las experiencias familiares que son del agrado de Albertina y su familia. Me llama mucho la atención que, como parte de la misma categoría, Albertina ubique las crisis familiares. Para ella, éstas son oportunidades de crecimiento personal y colectivo, en donde la mujer tiene un papel fundamental:

> "Como familia hemos tenido crisis, yo creo que como la mayoría, y creo que después de estas crisis, el haberlo superado, nos ha fortalecido. Me queda claro que es una lucha enorme que tienen que hacer los padres. Es muy fácil en esas crisis abandonar, yo creo que es lo más fácil. Dejar el problema y darse la vuelta. Creo que somos las mujeres las que tenemos ahí la llavecita y podemos hacerlo. Yo lamento mucho las familias que se desintegran y entiendo que a veces no hay otra salida, porque la situación es muy difícil, porque a lo mejor tu pareja no te quiere apoyar, no están en la misma sintonía, no tienen las mismas prioridades, pero creo que si los dos se

esfuerzan un poquito se puede lograr. Y una vez que lo superas, eres más fuerte… Por ejemplo, la partida de mi papá, nos estrujó a todos…"

En cuanto a las situaciones problemáticas que se presentan en la familia de Aníbal y Gastón, su mamá no ubica nada grave. Sólo alude a las dificultades "naturales de la adolescencia" y a peleas entre los muchachos. Dice que el motivo de sus disputas "son insignificancias (…) pelean (por ejemplo) por quién tiene la razón, quién lo dijo primero". En cuanto a los problemas relacionados con la adolescencia, Albertina indica que Gastón ha tenido actitudes de rebeldía y en algunos periodos ha descuidado las calificaciones. La manera que ha lidiado Albertina con este asunto con Gastón, ha sido el diálogo. Estrategia que no siempre ha dado frutos a corto plazo, pero sí a mediano. Al respecto nos dice que después de un periodo en que se estaba portando muy mal en la escuela (precisamente en los meses en que su papá estaba trabajando en Estados Unidos): "nos sentamos, hablamos claro, qué es lo que quieres, qué es lo que tienes que hacer, y cómo tienes que enmendar esto, porque pues un promedio bajo y poca tarea, te va a afectar… Reprobó una materia. En un bimestre reprobó física. Ahí casi me da un patatús…"

Con respecto a las actividades que disfrutan juntos, Albertina menciona, además de los viajes, aquellos momentos en que pueden relajarse. Ella comenta que es entonces cuando puede acariciarlos y compartir la lectura de algún libro, por ejemplo. En el momento de la entrevista se encuentran leyendo juntos *La cabaña del tío Tom* (cfr. reflexión relacionada con este evento en 4.2.3.2)

Basilio (12.8)

Basilio es el compañero que a Camilo (13.7) le resulta chistoso y agradable. Tanto Larisa, su mamá, como Martín, su papá, son pedagogos, con maestría en Educación.[53] Su hermana pequeña se llama Tatiana y tiene 6 años. Los cuatro (en compañía de dos perritas que han recogido de la calle) viven en una casa propia, al norte de la ciudad.

Basilio es alto, moreno, de pelo chino y con problemas de sobrepeso, igual que su mamá. Desde hace algún tiempo los dos están haciendo un esfuerzo por bajar de peso. El

[53] Ambos trabajan en la Secretaría de Educación de Veracruz.

resultado de este propósito, ha sido muy notorio, especialmente en Basilio. Me parece importante comentar esto por la siguiente razón: a pesar de que el sobrepeso de los dos era más que evidente, nadie en la familia hacía nada por cambiar esa situación. A pesar de que la gran talla de Larisa llevaba causándole sufrimiento físico y psicológico, desde hace muchos años (camino por el cual parecía transitar con total naturalidad Basilio), no era capaz de poner en práctica una estrategia de solución.[54] Era como si mientras no se hablara del problema, simplemente no existiera. O como si hubiera un acuerdo tácito entre familiares y amigos de Larisa, acerca de que el tema de la gordura extrema no se tocaba. De hecho, nada de esto me fue revelado en la entrevista. Lo sé porque somos amigos y hace unos meses tuve la iniciativa de platicar con Larisa acerca del tema, a raíz de ver a Basilio (en Bunko Papalote) con más sobrepeso que nunca. Larisa y Basilio llevan varios meses viendo a una nutrióloga que los ha ayudado a modificar la forma como se alimenta toda la familia. También se han inscrito en un gimnasio, al que acuden con constancia y hasta la fecha han perdido varios kilos de peso.

Por otra parte, Basilio es un jovencito cariñoso y cálido. Es extrovertido y seguro de sí mismo. Una muestra de ello, es que en diciembre del 2006 él y otros compañeros de la clase de música[55] se fueron a tocar a la calle por iniciativa propia. Era un grupo de tres violines y una flauta. Aun si sus amigos no podían acudir a la cita, Basilio tocaba solo. Larisa y Martín nos cuentan:

> "… Luego sus amigos no podían ir y se iba solo a tocar. ¡En serio! Ahí en el pasaje de Enríquez, ese día creo que juntó ciento ochenta o doscientos (pesos) como en una hora y media. Yo (Larisa) lo acompañaba. Me sentaba en alguna banquita ahí o donde está (el banco) Serfín y él tocaba un rato. Ahí con su violín y ni pedía, la gente pasaba y echaba una moneda en su estuche de violín. Ahí le daban el dinero. Tímido no es (comenta Martín provocando risa en Larisa y en mí)".[56]

Además del contacto permanente y cercano que Basilio tiene con sus papás y su hermana menor, una presencia importante es la de su abuela materna. También está acostumbrado a

[54] Las que había emprendido en el pasado, fueron todos intentos fallidos, en los que no pudo mantener la constancia de un tratamiento o una dieta.

[55] Estudió violín por 4 años.

[56] Todas las citas en este apartado dedicado a Basilio y a su familia, corresponden a: E 09 25 nov 07.

convivir con “muchachas” (palabra empleada por Larisa) que ayudan a cuidarlos. Por otra parte, a Basilio le gusta convivir con una hermana y un hermano de Larisa, así como ir al rancho donde viven los papás de Martín, en una comunidad rural cercana a San Andrés Tuxtla. A los padres de Basilio les parece que el contacto con cada una de estas personas representa para Basilio, respectivamente, una vivencia diferente: comunicación, aventura, libertad:

> Dice Larisa : “siempre quiere ir a casa de una tía, una hermana mía Martha. Siempre quiere ir, la quiere mucho porque ella siempre le pregunta ¿y cómo te va en la escuela?, ¿cómo te sientes? El consentirlo y ponerse en su lugar. Y por parte de Martín igual, le gusta mucho la casa de sus abuelos, de su abuelita aquí y los de Martín (en el rancho).” Martín : “aquí hay un a cuestión más de circunstancias (…) el alma aventurera (de la familia) es el hermano de Larisa : a acampar, a pescar y ahí anda (Basilio con él). Con la tía Martha, ella tiene una característica, es muy rara para hacer las observaciones, no es la típica tía molona, prescriptiva (…) Son como ámbitos (diferentes). Lo que yo veo y en el caso del rancho, es como toda soltura, con sus primos que son mayores, que han vivido mucho tiempo en el rancho. Yayo que tiene 2 años que se vino de la frontera y que ya aprendió a ordeñar, cuida el rancho, ya anda cuidando los becerros entonces para Basilio es trabajar en el rancho y eso, le gusta.”

Con la familia de Larisa la convivencia también se extiende a campamentos en la playa, en donde todos llevan algo para compartir. En esas ocasiones, chicos y grandes cantan y bailan (la última vez, acompañados del karaoke del hermano de Larisa). Los papás de Basilio señalan que en especial los niños disfrutan mucho de la libertad que brindan los espacios abiertos. Larisa dice que esas experiencias “se quedan muy grabadas (en los niños)”.

Al preguntar a Larisa y Martín por las personas con las cuales convive Basilio, ellos incluyen la relación que él ha tenido con algunos maestros(as). Para Martín, la cercanía de su hijo con algunos profesores(as), de diferentes espacios sociales (escuela, clases de música y Bunko Papalote), ha significado una especie de influencia positiva para el niño. Martín no especifica exactamente en qué sentido es esta influencia. Sin embargo, en el discurso, otorga importancia a las “acciones” de los(as) maestros(as), así como a la manera en que se han relacionado en la “práctica” con Basilio. No parece considerar como parte de esta influencia positiva, las habilidades concretas que hayan ayudado a desarrollar en su hijo. En otras palabras, para Martín parece tener más peso, en la formación de su hijo, lo

que los(as) maestros(as), enseñan con sus acciones y su práctica cotidiana, que los conocimientos formales que provoquen en él:

> "…en la familia no hay ninguna persona que sea científica como por ejemplo, para que lo pongamos cerquita, que pueda ir viendo. Hemos abierto el camino a él para que pueda aprovecharlo y pues realmente la parte más (…) de aventura así, es ésta, que se ha construido alrededor de Bunko (Papalote), con ustedes y como personas como depositarias de ese conjunto de acciones, sus maestros. Y si hacen una valoración así, pues la gente más importante con los que ha estado relacionada como de maestros serios, él mismo te puede decir. Estábamos platicando, y está por ejemplo su maestra Sarita de primero y segundo de primaria, su maestra Cheli del jardín, la de quinto año, está la maestra Aída (de Bunko Papalote), el maestro Homero (de violín). Como que ha ido él (Basilio) registrando esa parte y por eso ha sido como importante, es una parte de la práctica. El hecho de que él pueda diferenciar quiénes (considera buenos maestros), porque no todos los que han dado clase dicen que son sus buenos maestros."

Cuando pregunto a los papás de Basilio por experiencias familiares significativas, ellos aluden a vivencias que para su hijo son importantes en el nivel afectivo y emotivo. Son experiencias que a ellos les gusta propiciar. Primero hablan del gusto con el que Basilio pasa los fines de año en el rancho, siguiendo la tradición de elaborar y quemar "al viejo", en compañía de sus primos y primas.[57] Larisa y Martín también destacan la convivencia que han podido tener con Basilio a partir de experiencias que lo impresionan y lo maravillan, como cuando tenía alrededor de 4 años y estaba muy sorprendido de que "Aída supiera hablar idioma dragón".[58] Por último, Larisa no olvida el día en que una película (no comercial) tocó fuertemente los sentimientos de Basilio, a los 5 años de edad. Entonces, Basilio sintió en carne propia lo que era tener un nudo en la garganta, aún antes de conocer y comprender el significado de esta expresión:

> "… estábamos viendo la película en el museo interactivo (de Xalapa, MIX) de Historias de Nueva York, y llega un niño europeo a buscar a su papá, pero no sabe ni dirección ni nada, y llega ahí preguntando, viendo cómo está su familia, y le cuesta mucho trabajo. Y narra también cómo se construyó Nueva York, ese esplendor industrial de Nueva York construido por emigrantes, latinos y europeos que han muerto haciendo eso. Entonces hay un momento en el que (Basilio) me dice – ¡Ay! es que mamá, ¡me duele mucho! ¡Ya me enfermé de las anginas! ¡Ya estoy enfermo!

[57] Aunque esta práctica en el estado de Veracruz tiene variantes, en general consiste en elaborar un muñeco grande, de tamaño natural, que representa al año viejo. A las 12 de la noche del 31 de diciembre, este personaje es quemado simbolizando el adiós al año que termina y la bienvenida al año que comienza.

[58] Esto, a propósito de un juego que llevamos a cabo entonces, en su taller de lectura, con motivo de un libro de dragones.

(llorando)–. Y – digo, ¡Ay, no! ¡Tienes un nudo en la garganta!–." Martín : "Era una parte en la película muy triste porque el niño anda buscando a sus papás, abuelos y no los encuentra y anda y va a otro y otro y no encuentra nada. Es así como ve el pobrecito no quedaron ni los restos en ninguna parte en todas las construcciones que hacen sus familiares y resulta que ellos no aparecen en ningún lugar, entonces se ve solo y la tristeza (se ríe Martín) invade el corazón de mi niño –me están doliendo las anginas–, él no conocía el concepto de nudo en la garganta."

Cuando pregunto por situaciones problemáticas en la familia, Larisa y Martín me platican que hay un evento que sucedió en el pasado, que resurge aún ahora (con mucho resentimiento), cada vez que Basilio siente que ellos no le tienen confianza. Cuando Basilio tenía cinco o seis años, Larisa y Martín, lo obligaron usar un aparato para modificar su mentón (solicitado por su dentista). Larisa y Martín dicen que perdió el aparato. Ellos supusieron que lo había hecho a propósito y le pegaron con el cinturón. Al parecer lo que a Basilio que causó más dolor en esa situación, fue que sus papás no le creyeran que el aparato lo perdió sin que fuera su intención hacerlo. Larisa y Martín reconocen que cometieron un error al proceder de esa manera y esperan poder reparar el daño que le ocasionó a Basilio.

"(Martín dice) Y cada vez que hay conflictos o tensiones, sale eso a relucir, esa es su arma de él. Como un reclamo, como un coraje. (Larisa) – Y como diciendo – ¡es que ustedes nunca confiaron en mí!, (…) (Martín) – Pero sí, fuerte Aída, se pone a llorar y es un llanto como de coraje, con rencor, muy así (…) Él lo liga (con situaciones delicadas del presente). Por ejemplo que pase algo y que a él le duele mucho que no confíes en él y entonces luego, luego va a ese punto. Y le explicamos, le comentamos, le dijimos que fue un momento de no cordura de nosotros (…) y nosotros dogmáticos y cerrados queriendo que se hagan las cosas así como dijo la doctora y nosotros (…) pues perdimos la compostura y la forma de solucionar el problema allí (…) Y pues eso no sé qué tiempo más nos vaya a llevar, esperemos que antes de que salga de la secundaria, podamos resarcir eso."

Por último, en cuanto a los momentos que disfrutan como familia, Larisa y Martín valoran todos los momentos en que pueden convivir sin prisas: cuando hay oportunidad de ver películas, salir de vacaciones a la playa, jugar en familia: (Martín) "últimamente tenemos como un símbolo, de la familia conejo. Entonces, casi siempre los fines de semana, se agarra y se hace como un sarape grandote y todos nos tapamos hacia la cabeza en la misma y cama y todo, nos metemos ahí al despertar (dice contento)…"

3.1.2.1 Algunas reflexiones acerca de la convivencia cotidiana de las familias cercanas a la literacidad dominante

Para concluir este apartado dedicado a la convivencia cotidiana de las familias cercanas a la literacidad dominante, apuntaré algunas reflexiones analíticas. El énfasis lo pondré en los dos aspectos que enuncié al final de la sección 3.1.1 Me refiero, por un lado, a la composición de las familias, sus características y problemáticas. Por otro lado, a la dinámica de relación y comunicación que prevalece en su interior, incluyendo algunos aspectos contradictorios.

Las cinco familias colaboradoras de la investigación, a las que en este apartado hicimos referencia, tienen en común estar integradas por madres y padres. Ellas y ellos tienen formación profesional, trabajan, y comparten la responsabilidad de mantener a los hijos y satisfacer sus necesidades físicas y afectivas.

Por lo que cuentan las mamás, se trata de hogares estables en el plano económico y emocional. Cuando surgen problemas, la mayoría de estas familias tiene la iniciativa, los medios y la disposición, de los sujetos involucrados, para solucionarlos. Sus estrategias abarcan desde el buscar la ayuda de un especialista (como un psicólogo infantil, por ejemplo), hasta reflexionar acerca de su propia participación en el conflicto (presente o pasado), tratando de contrarrestarlo. El diálogo es una práctica constante. Se emplea tanto en la resolución de problemas, como en los momentos de convivencia más íntimos. Aquellos en donde padres e hijos comparten momentos de descanso y relajación y pueden hablar acerca de cosas que los inquietan.

Pasando a otro aspecto del análisis, los niños de las familias cercanas a la literacidad dominante, reciben cotidianamente muestras de afecto por parte de diversos miembros de su familia. Al igual que en las familias lejanas de la literacidad dominante, los abuelos y las abuelas son figuras muy importantes en la vida de los niños. Ellos conviven cotidianamente con los chicos. Los cuidan, los llevan de paseo y comparten sus juegos. Sin embargo, a diferencia de las familias lejanas de la literacidad dominante, los abuelos y abuelas de estos núcleos familiares, no sustituyen al padre ausente (o presente, pero con

rala participación). Por el contrario, se suman a la red de cuidados, atención y cariño de la que son objeto los niños.

Esta es la plataforma desde la cual los niños de las familias cercanas a la literacidad dominante cotidianamente manifiestan sus opiniones, son escuchados y tienen iniciativa para comunicarse con otros, tanto chicos como grandes. Teodora, la mamá de Naya (4.6), ha observado que los niños que asisten a Bunko Papalote, son más abiertos y comunicativos que los compañeros de la escuela de su hija: [59]

> "Se ve la diferencia de los niños del kínder (al que asiste Naya), a los niños de aquí (de Bunko Papalote). Los niños de aquí vienen y te platican: cómo te llamas, y mira que color, ¿me ayudas a pintar? Y así (finge la voz de un niño o niña al poner estos ejemplos). Y en la escuela no, porque conviven pero ellos se encierran en su mundo ahí, ellos solos. Esa es una gran diferencia de, bueno siento que del taller, también." (E 01 22 dic 07)

Es interesante observar que Teodora relaciona esta característica que ella ha observado en los(as) niños(as) que asisten a Bunko Papalote, con la cercanía de estos(as) con los libros y la lectura:

> "Es impresionante lo importante de los niños, cómo su mentalidad se abre, hacia tanto la comunicación, como en la convivencia. No sé, algo así, porque bueno, te platican más, y aunque no te conocen van y se acercan a ti (se refiere a niños que en Bunko se han acercado a hablar con ella). Y yo siento que es parte también de los libros no, de la lectura, que les hace abrir su mentalidad. Porque un niño que no conoce libros y no tiene práctica así, hacia la lectura, pues hasta miedo le da la gente, y si la conoce, pues luego se esconde. Entons (sic) siento que sí es algo muy importante los libros." (E 01 22 dic 07)

Desde mi punto de vista, hasta ahora, los datos nos indican otra cosa. La seguridad con la que se desenvuelven los niños de las familias cercanas a la literacidad dominante, así como la facilidad para entablar un diálogo con otros, proviene de la manera como son tratados en casa. Los niños están familiarizados con el empleo del lenguaje verbal para comunicar sus necesidades y sus sentimientos, entre muchas otras cosas. El lenguaje escrito, condensado en libros, por ejemplo, forma parte de su realidad cotidiana. Y la lectura de estos, es una más de las actividades que los padres promueven y realizan con sus hijos. De ninguna

[59] Sin que ella parezca notarlo, todas sus referencias en la entrevista, aluden a los niños de las familias con elevado capital económico y cultural.

manera es la única, ni la más importante, como veremos en el apartado dedicado a las actividades extraescolares.

Para terminar, quisiera referirme a un aspecto que encuentro interesante. Por lo que nos cuentan los padres de familia, existen conflictos que les son fáciles de identificar y tratar de contrarrestar. Hay otros que no. El desacuerdo en la manera de educar al niño entre padres y abuelos, así como el sentimiento recurrente de frustración y malestar en un jovencito, están en la categoría de problemas visibles y para los cuales es necesario buscar una solución. Sin embargo, asuntos como el de la desobediencia sistemática de los hijos, o el sobrepeso de alguno de los miembros de la familia nuclear, parecieran no entrar en la misma categoría.

El primero de estos asuntos, es catalogado por Gladis mamá, como un problema que la inquieta y genera una dinámica familiar desgastante. Como quedará más claro en los apartados 3.2.2 y 3.3.2 la desobediencia de Gladis (5.2) está relacionada con el hábito de hacer sólo las cosas que le gustan. Lo que Gladis hija conceptualiza como "desagradable" (ya sea la acción de sentarse a comer, la de cambiarse de ropa para ir a la clase de jazz, o la de sentarse al lado de una niña que no conoce y que es físicamente distinta a ella), simplemente lo rechaza: no come, no se cambia de ropa, no se relaciona con otros diferentes.

Por el contrario, el tema del sobrepeso de la mamá y el hijo, es completamente silenciado por la familia. Se trata de una condición corporal muy evidente, que tiene implicaciones graves para su salud física y emocional. Ellos lo saben. Y están al tanto también que el origen de este problema es la calidad y la cantidad de los alimentos que comen. Sin embargo, por mucho tiempo emplearon estrategias poco eficaces para lidiar con la situación y se dieron por vencidos. Sin duda en el hábito de llevar cierta dieta, están involucrados fuertes componentes psicológicos y emocionales. Sin embargo, existe también un componente social que opera en el sentido de no considerar necesario dejar de hacer algo que resulta placentero. Esto, que pareciera una nimiedad, Pérez Gómez (2000:115) lo identifica como una tendencia que preside "los procesos de socialización en

la época posmoderna". Y se refiere a este componente social como la "mitificación del placer y la pulsión como criterios incuestionables del comportamiento correcto". En los términos en que he contextualizado el presente estudio, podemos decir que el modelo civilizatorio impulsado por la globalización hegemónica (Sousa Santos, 2001), también convierte el placer y la satisfacción del deseo, en un modo de vida y de conducta incuestionable (Pérez Gómez, 2000).

Volviendo a los ejemplos de los que hablaba en los dos casos, por diferentes que sean, está presente la misma problemática: considerar como Nora l seguir compulsivamente lo que resulta agradable o placentero, en función de la familiaridad que se tiene con ello. Gladis hija, sólo quiere llevar a cabo aquellas actividades que le gustan y relacionarse con de amigas que conoce. La familia de Basilio lleva una dieta completamente inadecuada para su salud, pero se trata de los alimentos que les gustan.

En ambos casos también, esta problemática no parece merecer el estatus de problema grave que necesita ser contrarrestado o corregido. En los dos eventos existe la percepción de que se trata de cuestiones que cambiarán ocasionalmente, por sí mismas (sin hacer nada al respecto), con el paso del tiempo. Situación poco probable, si consideramos que la familiaridad con algo, es el punto de partida para que se convierta en natural. Y si algo es natural, ¿cuál es el sentido de cambiarlo?

El punto a donde quiero llegar, es a que este mecanismo de transmutación de algo no necesariamente constructivo, en algo "natural", ocurre fácilmente en otros aspectos de la convivencia social, como por ejemplo, la actitud prejuiciosa o excluyente a partir de la cual podemos relacionarnos con los otros, en especial, con los que consideramos diferentes. Más adelante, en el apartado dedicado a las actividades extraescolares, el caso de Gladis nos brindará la oportunidad de entender con más claridad a qué me refiero. Recordemos por ahora, que uno de los puntos centrales de esta investigación es la convivencia entre familias lejanas y cercanas a la literacidad dominante, a partir de su participación conjunta en Bunko Papalote.

3.2 La experiencia escolar

Por experiencia escolar me refiero a aquellos aspectos que los padres aprecian y cuestionan acerca de la vivencia de sus hijos en la escuela a la que asisten. Parto del supuesto de que la valoración de los padres se formula a partir del sistema de disposiciones que socialmente han incorporado (habitus). Conocer sus respuestas, en este sentido, brindará información acerca de cuáles son las formas de conocimiento con las que están familiarizados y que subyacen en las apreciaciones positivas o negativas acerca de la experiencia escolar de sus hijos.

Por otro lado, la escuela es la institución por excelencia en donde el Estado ha materializado lo que hemos llamado literacidad convencional (dominante o estándar, Street 2004). Recordemos que con este concepto nos referimos a un conjunto de prácticas sociales donde el uso de la lengua (oral y escrita) está fuertemente asociada con la idea de desarrollar en los sujetos habilidades técnicas, psicológicas y cognitivas (cfr. 1.3, 1.5.2). Esta idea, supone priorizar una forma de conocimiento de tipo racional/científico, por encima de cualquier otro.

3.2.1 Experiencia escolar de los niños de las familias colaboradoras del estudio, lejanas a la literacidad dominante

Comenzaremos haciendo referencia a las cuatro familias que fueron seleccionadas a través de un muestreo consciente. Hemos dicho que, aunque las mamás no tienen muy claro cuáles pueden ser los "beneficios" que sus hijos obtendrán de su participación en Bunko Papalote, tienen un gran interés en que los niños lo hagan. Por otra parte, tienen condiciones económicas y sociales difíciles (cfr. 2.1.1.1.). Se trata de familias en donde los padres tienen bajos niveles de escolaridad;[60] sus ingresos apenas alcanzan para solventar necesidades básicas (alimentación, vestido, escuela, salud); sus condiciones laborales son, en general, inestables y /o demandan jornadas laborales completas, con escaso tiempo libre

[60] También en el apartado 2.1.1.1 hemos mencionado la particularidad de que 3 de las 4 familias que seleccionamos para colaborar en la investigación, están encabezadas sólo por la madre, y que de hecho, esto se convirtió en un criterio para su selección.

para dedicar a los hijos[61]. Por otra parte, recordemos también que cada una de estas familias nos refirió a otra, para constituir así una muestra de grupos extremos o radicalmente opuestos.

Las 4 familias de las que nos ocupamos en este apartado, tienen inscritos a sus hijos en escuelas públicas. Los dos muchachos, Antonio (12.3) y Camilo (13.7), que cursan la secundaria, siempre lo han hecho. Con respecto a cuál es el criterio de estas familias para seleccionar la escuela de sus hijos, encontramos que se trata de la cercanía con su casa o la de familiares que apoyen en el cuidado de los niños. Nos dice Lupita, acerca de Lorena (8.0) que durante el primer año de la primaria estuvo en otra escuela pública con más "oferta académica" (llevaban música y computación), pero que debido al gasto que significaba viajar en camión para llegar a ella, decidió cambiarla a una escuela cercana a casa (E 02 26 mar 08).

Con respecto a los aspectos que les agradan de la escuela, probablemente lo más significativo es que los niños tengan un(a) buen(a) maestro(a), o bien que los grupos sean pequeños y así los niños tengan mayor atención por parte de sus profesores. Raquel señala que prefirió que Camilo (13.7) estuviera en una telesecundaria, porque ahí son pocos niños en la escuela y los maestros pueden estar "un poco más al tanto de ellos" (E 04 12 oct 07).

> Con relación a las cosas que no les gustan de la escuela, destacan algunos elementos que se relacionan con los maestros y otros con los compañeros de sus hijos. Con respecto a los maestros, por ejemplo, Lupita señala que faltan mucho y la escuela no se hace responsable de sustituirlos por otro profesor:
> "Una vez estuvo Lorena (8.0) sin clases toda una semana porque parece que la maestra está enferma y tiene que ir a tratamiento, pero la escuela no se hace responsable, y la directora dice que no puede hacer nada, que es el derecho del maestro poder faltar algunos días. Yo me quedé callada porque yo no estaba en la conversación pero sí me quedé escuchando y no me pareció. Hace poco también faltó la maestra de Lorena y lo malo es que no avisan que va a faltar, y me dijo Lorena que fue una señorita a cuidarlos y les dejaron la tarea ahí anotada, me dijo que esa maestra es de preparatoria entonces sólo fue a cuidarlos, a que se portaran bien pero ella no les enseñó nada. Eso es lo que no me gusta, que la maestra no avisa ni nada, solamente deja de ir a la escuela y pues nos damos cuenta porque los niños nos dicen." (Cuando pregunto qué hace ella cuando falta la maestra de Lorena, me

[61] Los empleos son los siguientes: secretaria en una agencia automotriz, personal de limpieza en una plaza comercial, encargada de cuidar por unas horas a un enfermo, vendedora de "hielitos" y/o lavadora de coches.

responde:) “me la estuve llevando acá a vender hielitos en vez de dejarla sola en la casa porque sí son muy traviesos los niños y muy inquietos” (E 02 26 mar 08).

En lo que toca a los aspectos que no les gustan de los compañeros de sus hijos de la escuela, tres de las cuatro familias relatan episodios que tienen que ver con cierto grado de violencia en la interacción entre sus hijos(as) y los(as) compañeros(a). Teodora comenta que a Naya (4.6) le enseña a decir groserías el compañero de más edad en su salón. Cuando Teodora le reclama a Naya que por qué no lo acusó con la maestra, Naya responde: “es que me dijo que no dijera…” (E 01 19 dic 07). Por su parte, Lupita dice que Lorena (8.0) es objeto de maltrato por un grupo de niñas de su salón. Cuenta que no quieren trabajar en equipo con ella y en general la tratan mal, con cierto desprecio. En el recreo no le hablan y no le permiten jugar con ellas. Al principio del ciclo escolar le exigían (como una especie de cuota para aceptarla como compañera de juego en el recreo) que les diera su torta o el dinero que llevaba (E 02 16 oct 07). Por último, Camilo (13.7) nos dice directamente (no es su mamá la que responde esta pregunta) que a él no le gusta que sus compañeros de la escuela se burlen de él. Camilo dice al respecto que los niños y niñas de su salón, le pegan, patean su mochila y se burlan: “me dicen que soy enano o me ponen apodos… luego se burlaban de que según mi papá era Fidel[62]… (debido a que llevaba) “una mochila roja, de las que regala el gobernador” (E 04 12 oct 07). Lo único que hace Camilo al respecto, es ignorarlos. En este sentido es interesante que Raquel, su mamá, no se indigne con ese relato de Camilo (en la entrevista estuvieron presentes los dos). Es como si esto no fuera un problema para ella, como si lo considerara Nora l, parte de la escuela. En todo caso, lo que a ella le desagradaría de la escuela, es que le ofrecieran a su hijo drogas, o que él las obtuviera allí (E 04 12 oct 07). Por eso le interesa la vigilancia de los maestros sobre los alumnos (y por eso prefirió que Camilo estuviera en una escuela chica, como la telesecundaria).

Me parece interesante notar aquí, primero, que en ninguno de los casos las mamás perciben estos actos que describen, como situaciones de violencia. En segundo lugar, señalo que el nivel de violencia del contexto en el que participan estos niños, dentro del sistema

[62] Se refiere a Fidel Herrera Beltrán, gobernador de Veracruz 2005-2010.

educativo, parece incrementarse conforme aumenta el grado escolar en el que están inscritos. Así, este rasgo de intimidación, pasa de enseñar a decir groserías en el jardín de niños, a rechazar a una compañera en primaria, a agredir física y psicológicamente a un compañero en la secundaria. Parecería, de acuerdo a estos datos, que los niños se familiarizan en el sistema escolar con este tipo de interacciones poco respetuosas, en lo que al grupo de pares se refiere. Esa familiaridad, es la que puede provocar que la intensidad de esos eventos se incremente, a pesar incluso de la intervención de los maestros. Al respecto Camilo (13.7) nos dice de sus maestros: "a veces me defienden de que ya no me digan así como me dicen…" Pero al mismo tiempo señala que esta acción no es suficiente para modificar la actitud de sus compañeros: "todo sigue igual…", afirma (E 04 12 oct 07).

Antes de pasar a otro punto del análisis, también quiero comentar lo siguiente: como dije, de acuerdo con la información que me proporcionaron tres de las cuatro familias entrevistadas, he señalado que la violencia forma parte de las relaciones de sus hijos con sus compañeros de la escuela. La familia que no respondió en este sentido, fue la de Antonio (12.3), no porque él tuviera una experiencia radicalmente distinta, sino porque sus características psicológicas (trastorno de atención e hiperactividad, cfr. 3.1.1) no le permiten relacionarse con facilidad con otros compañeros en la escuela. Al respecto Lena señala que Antonio sólo habla acerca de un niño al que apodan el Nene, pero al que no conocen, porque "nunca lo trae, ni sale con él". También dice que siempre le ha costado trabajo integrarse con otros niños (E 03 20 nov 07).

El último aspecto que se indaga acerca de la experiencia escolar de los niños colaboradores del estudio, se refiere a su relación con los amigos tanto dentro, como fuera de su escuela. El primer rasgo que se perfila es que los niños tienen una mejor relación con amigos fuera del contexto escolar. Por lo menos eso es lo que nos sugieren dos mamás y Javier. En el caso de Antonio (12.3) la situación de dificultad para entablar una amistad al interior o al exterior de la escuela, se repite. Teodora, una de las mamás, comenta que en la escuela, Naya (4.6) juega con niños (hombres) más grandes que ella, que juegan brusco: "…pues lo poco que he visto así, es que son muy juguetones (…) como que ella busca jugar pesado. (Son) niños Nora les, pero como son más grandes (de tamaño, me aclara), son un poco

pesaditos" (E 01 19 dic 07). En cuanto a Lorena (8.0), Lupita nos dice que se lleva bien con las amigas del catecismo y dice acerca de estas niñas: "me gustan porque yo las veo igual de tranquilas (aunque son cuatro y seis años más grandes que Lorena) y también me gusta porque ellas también pasan a leer los domingos y yo siento que Lorena quiere como participar igual que ellas…" (E 02 26 mar 08). Por su parte, Camilo (13.7) no se refiere como amigos, a ninguno de sus compañeros de la escuela. Dice que de 29 compañeros que tiene, 27 lo molestan (incluyendo a las niñas, que "dicen groserías") y agrega: "nada más son dos los niños que (no lo molestan), bueno es que son niños con capacidades diferentes. Y ya, pues me llevo bien con ellos" (E 04 12 oct 07). Por otro lado comenta que junto a su casa tenía unos amigos (que se acaban de cambiar de la colonia) con los que jugaba a las "escondidas, a las atapadas, futbol, basquetbol…" Cuando le pregunto cómo eran estos niños con relación a los de su escuela, responde: "sí se portaban bien, sí nos tratábamos bien, aunque a veces nos peleábamos…porque no nos decidíamos del juego, o porque uno no quería y otro sí quería (jugar a algo)…" (E 04 12 oct 07).

3.2.1.1 Algunas reflexiones acerca de la experiencia escolar de los niños lejanos a la literacidad dominante

De acuerdo con las respuestas brindadas por las mamás de las familias lejanas a laliteracidad dominante que colaboran en el estudio, podemos concluir este apartado, sintetizando algunos rasgos de la experiencia escolar de sus hijos. Para empezar, las(os) niñas(os) asisten a la escuela pública. El criterio para seleccionarla, es la cercanía con su casa o con la de quienes les apoyan en el cuidado de los niños. Las madres consideran la figura del maestro como un factor determinante para el aprendizaje de los niños. Esto es, ellas consideran que los niños aprenden más (y/o tienen menos oportunidades de involucrarse en situaciones peligrosas, como las drogas) si tienen mayor atención de sus maestros. El aprendizaje de sus hijos depende sobre todo de la presencia del maestro.

Por otra parte, en las interacciones, entre pares, están presentes diferentes grados de violencia (no visualizada como tal por las madres). Además, ésta se incrementa, conforme aumenta el grado escolar que cursan los niños. Por último, este tipo de violencia parece no estar presente (por lo menos con la misma intensidad) fuera del contexto escolar, puesto que los niños tienen una mejor relación con amigos fuera de éste.

3.2.2 Experiencia escolar de los niños de las familias colaboradoras del estudio, cercanas a la literacidad dominante

Ahora es el turno de las cinco familias a las que nos refirieron las familias lejanas de la literacidad dominante (cfr. 2.1.1.1 cuadros 1 y 2). Todas estas familias, para empezar, están constituidas por madre y padre. Ambos tienen niveles altos de escolaridad (mínimo licenciatura, y hay quienes tienen maestría y doctorado). Todos son profesionistas y cuatro de las cinco familias son maestros de nivel medio, medio–superior o superior. Algunos, además, trabajan en la SEV.[63] En la familia que no cumple con este perfil, la mamá tiene una papelería y el papá es funcionario del gobierno. Por otra parte, en todos los casos, trabajan tanto la madre como el padre y sus ingresos son suficientes como para que sus hijos tengan acceso a escuelas privadas, actividades extraescolares y vacaciones. Tienen tiempo libre para dedicar a sus hijos, o cuentan con el apoyo de la familia para atenderlos (cfr.3.1.2).

Cuatro de las cinco familias a las que hacemos referencia en este apartado, tienen inscritos a sus hijos en escuelas privadas. Sólo los dos hijos de una de las familias, asisten a escuelas públicas. El criterio que prevalece para seleccionar las escuelas no está determinado por la cercanía al hogar, como en el caso de las familias lejanas de la literacidad dominante. En el caso de la primaria y la secundaria, las razones son: que proporcione la enseñanza del inglés, el "prestigio" de la escuela, o bien los buenos resultados obtenidos en evaluaciones nacionales. Al respecto, Nora señala que una de las razones para inscribir a Raciel (8.9) en una escuela privada, fue "que aprendiera otro idioma al español" (E 07 1 abr 08). Con respecto a Aníbal (11.6) y su hermano Gastón (14.4), que asisten a escuelas públicas, su mamá nos dice:

> "En el caso de la Rébsamen, siempre ha sido, durante muchos años, escuela piloto. Por su prestigio, no sé si por su ubicación céntrica, pero por ejemplo, es una de las escuelas que fue dotada con pizarrones electrónicos, con la enciclomedia, y bueno, al ser escuelas cotizadas hasta por los maestros, que se dan el lujo de escoger también a su personal. Bueno, hay de todo, en todos lados, pero en general creo que trabajan muy bien" (E 08 15 oct 07).

[63] Secretaría de Educación de Veracruz.

Por su parte, Martín señala que él estaba convencido de inscribir a Basilio (12.8) en la secundaria Xallitic (privada), porque conocía "los resultados que obtuvieron en una evaluación nacional" (E 09 25 nov 07). Como podemos apreciar, se trata de razones ligadas con el desarrollo de habilidades técnicas y/o cognitivas, dos aspectos fuertemente asociados a la literacidad convencional (cfr. 1.3).

Si bien este desarrollo de habilidades técnicas y/o cognitivas en los niños, tiene un peso importante para los padres cercanos a la literacidad dominante, existen otros criterios que también consideran valiosos como parte de la experiencia escolar de sus hijos. Como en el caso de las familias *lejanas*, el tamaño de la escuela es importante. Sin embargo en este caso, los padres no consideran que sus hijos aprenderán más gracias a ello. A Nora, por ejemplo, le tranquiliza saber que Raciel (8.9) está protegido, en un lugar supervisado y seguro:

> "A la escuela a la que entró prácticamente la escogí yo. Casi, casi yo me impuse porque él estuvo en el kínder, en Capullo, es una escuela muy chiquita y nos gustaron mucho los resultados de ahí y como es hijo único yo soy muy aprensiva con él. Yo quería una escuela chiquita donde los grupos fueran reducidos, que no hubiera espacios muy abiertos para que yo no sintiera que me iban a robar a mi hijo, entonces escogí esa escuela (...)" (E 07 1 abr 08).

Por otra parte, para Larisa y Martín, la secundaria pequeña en la que inscribieron a Basilio (12.8), tiene la ventaja de facilitar que su hijo establezca vínculos afectivos y un trato mutuamente respetuoso, tanto con los maestros, con el grupo de pares. Al mismo tiempo, consideran que los maestros están mejor preparados. Larisa señala en este sentido, que Basilio (quien toda su escolaridad anterior la hizo en escuelas públicas) le ha dicho que:

> "… (con los maestros) hay mayor acercamiento, un poco más comunicación, tienen su asesor y asesora, están más cerca de él. (Basilio) ha valorado eso. Más bien, la forma de llevarse, como que así como que él ya se siente como parte de una familia, como que lo aceptan aunque sean chiquitos o así, los de primero. En cambio, en las secundarias grandes son así de –¡ay los de primero!– los que les quitan la torta le hacen bromas pesadas, cosas así. Entonces él ha sentido mucha aceptación (...) Al segundo día ya jugaba con los de tercero *ping pong*, y eso (a Basilio) le impresionaba. En vez de decirle (los niños grandes) – no, tú no sabes, nunca habías jugado *ping pong* de mesa– le habían enseñado –ahora te toca, es tu turno–. Así mientras nosotros pasamos por él, juega con los de tercero. Y yo he observado que como a él le gusta mucho biología, pues la maestra es una persona que está preparada, está actualizada, está leída. Basilio estaba haciendo la exposición para los

> insectos y yo le recomendé que llevara la película de *Génesis,* entonces dice –ya la vio (la maestra), que hay que programar para ver cuándo la vemos con todo el grupo–, la maestra sí está actualizada. Les había llevado la película de *Súper Engórdame* (para ver como parte de la clase)…" (E 09 25 nov 07)

Larisa y Martín desean que su hijo forme parte de una comunidad en la que viva el gusto por el conocimiento. Para ellos, esto es posible gracias a la combinación de afecto y respeto tanto entre pares, como con los maestros, que promueve la escuela. Así como a la buena preparación de los profesores. Es por ello que realizan un esfuerzo en el plano económico, para que Basilio (12.8) asista a una secundaria privada, en la que ven la conjunción de estas características. Martín señala al respecto:

> "…comentamos, cuál sería la mejor opción (de secundaria para Basilio) porque siempre hemos tenido la preocupación de que si el dinero no alcanza, que si alcanza. Y esta discusión nos llevó a nosotros como a decidir una situación de aquí en el futuro básicamente con ellos. En vez de verlo como los gastos, verlo como pagarles un espacio donde tengan una oportunidad de crecer, desarrollarse, de estar en contacto con gente que le gusta estudiar, que le guste los maestros, que sean maestros preparados con un poquito de intuición, de agrado hacia el trabajo que ellos hacen. Por todo lo que la escuela es, lo que nosotros buscamos, encontramos la Xallitic (…) fuimos a unos talleres (como de muestra, en la escuela)" (E 09 25 nov 07).

Es interesante notar que, en el caso de Raciel (8.9), la primaria pequeña a la que asiste no le ha brindado la oportunidad de mantener el mismo tipo de relación afectiva y respetuosa, por lo menos, con los maestros. Nora señala que esta escuela privada ha resultado tener un "sistema muy tradicional", que ha ejercido una enorme presión en su hijo, quien inclusive desarrolló (en primero de primaria) un tic nervioso. Aunque ella y Camilo (su marido) consideraron cambiarlo a otra escuela para cursar el segundo año, Raciel no quiso. Para él resultaba importante mantener a su grupo de amigos. Sus papás respetaron su decisión.

> Nora: "Al principio me pareció que era la primera opción, al segundo año ya no me pareció la mejor escuela porque es una escuela muy tradicional, por eso tuvimos muchos problemas porque Raciel no es un niño muy tradicional en ese sentido, no está acostumbrado a estar mucho tiempo sentado, le gusta participar (…) Estuvimos a punto de cambiarlo de escuela pero él no accedió porque estaba acostumbrado a sus compañeros, a lo mejor no es tanto el afecto que le tiene a la escuela en sí, sino a la familiaridad que ya tiene con sus compañeritos, no quiso empezar otra vez en otra escuela y nosotros no nos atrevimos a dar ese cambio tan drástico porque incluso por tanta atención de reportes, y que con otro reporte lo expulsaban de la escuela por conducta y todo eso, se le desarrolló un tic nervioso…" (E 07 1 abr 08)

Por otro lado, la familia que tiene a sus dos hijos en escuelas públicas (uno en primaria y otro en secundaria) otorga un valor alto tanto a la convivencia heterogénea a la que los niños tienen acceso en ellas, como a lo que considera educación de "mucha calidad". Los padres otorgan también una gran importancia al aprendizaje del inglés, por esta razón se organizan para llevar a sus hijos a clases extraescolares. Con ello, cubren lo que consideran un faltante en la escuela pública. Albertina nos dice al respecto:

> "Elegimos escuelas públicas porque tanto Gastón (su esposo) como yo fuimos de escuelas públicas. Vemos algunas ventajas y unas de ellas es lo heterogéneo que es la población. Ellos (sus hijos) tienen oportunidad de convivir con niños de todo nivel cultural y socioeconómico y aprenden a apreciarlos por lo que son. Y eso a nosotros nos gusta mucho porque a veces tienen compañeritos que son hijos de los mismos empleados de las escuelas, que compañeros que están en una situación muy holgada. Y esa convivencia es enriquecedora, porque es la vida real. Nosotros creemos y observamos que en las escuelas particulares no siempre es así. Y la idea es la posibilidad de poderles dar una Universidad privada. A nosotros nos gustaría hacer el esfuerzo. Nosotros sabemos que en Xalapa hay muy buena educación, de mucha calidad, en todos los niveles básicos (…) Somos muy afortunados en Xalapa y lo podemos aprovechar. En especial, la Rébsamen y la Técnica 3 (primaria y secundaria a la que asisten sus hijos) han gozado de prestigio desde hace años entre los xalapeños" (E 08 15 oct 07). (Más adelante señala con respecto a estas dos escuelas:) "…definitivamente, ambas carecen del inglés. Pero nosotros hemos decidido pagar por fuera las clases, porque el idioma es indispensable." (E 08 15 oct 07)

Veamos ahora qué pasa con los criterios para seleccionar el jardín de niños, en el caso de las familias cercanas a la literacidad dominante. Igual que con la primaria y la secundaria, la cercanía con el hogar, no es una razón para llevar a sus hijos a la escuela. Pero a diferencia de los niveles básico y medio, las mamás de niños en edad preescolar que colaboraron en esta investigación, no están interesadas en el prestigio de la institución, en que aprendan inglés o en que la escuela ostente un promedio alto en evaluaciones nacionales. Lo que en este nivel interesa a las mamás es, sobre todo, que sus hijos asistan a una escuela pequeña, en donde tengan una interacción afectuosa y respetuosa con sus compañeros y maestras. De igual modo, les interesa que éstas propicien entre los niños el interés por aspectos que consideran valiosos, como la lectura. Bernarda, mamá de Lucio Eduardo (5.4) nos dice que la escuela de su hijo le gusta porque:

> "Cada grupo tiene 20 o 25 alumnos y son cuatro grupos. Estamos hablando de alrededor de cien niños. Es una comunidad en la que todos los niños identifican plenamente a los papás. He oído en la calle y oigo una vocecita que dice: ahí va la

> mamá de Lucio Eduardo, porque saben quién va por quién. Les enseñan mucho los valores, la protección del hermanito menor y eso me gustó mucho porque en muchas reuniones que asistimos mi esposo y yo, coincidimos con muchos niños Capullo más grandes y asumían el rol de cuidar a mi hijo, eso me motivaba mucho por si llegaba un hermanito, ya que mi hijo iba a ser cariñoso con él, iba a saber que era un bebé y sí, efectivamente el día que nació mi bebé pudimos constatar que Lucio Eduardo lo quiere mucho, lo quiere cuidar y nunca lo ha tratado de agredir ni mucho menos" (E 05 15 mar 08).[64]

Por su parte, Gladis (mamá) valora el hecho de que en Capullo los niños aprenden a disfrutar la lectura: "en el caso de Gladis (hija), yo creo que el cariño que tiene (hacia la lectura) lo ha tomado en Capullo, ha intervenido en eso, ellos tienen (…) dos sesiones, dependiendo del horario que tú te acomodes, en el cual ellas (las maestras) les leen a los niños…" (E 06 17 mar 08).

3.2.2.1 Algunas reflexiones acerca de la experiencia escolar de los niños cercanos a la literacidad dominante

Hagamos un recuento de la información que hasta ahora nos han dado las cinco familias cercanas a la literacidad dominante. Por una parte, los criterios para seleccionar la escuela de sus hijos se relacionan con aspectos fuertemente ligados a la literacidad convencional. Tal es el caso del desarrollo de habilidades técnicas y/o cognitivas, implicadas en el aprendizaje del inglés, el uso de pizarrones electrónicos y enciclomedia y la obtención de puntajes altos en evaluaciones nacionales. Por otro lado, estas familias valoran que la escuela (desde el nivel básico, hasta el medio) favorezca que sus hijos establezcan vínculos afectivos y un trato respetuoso, tanto con sus compañeros, como con los maestros. Este aspecto nos habla de que para las familias que nos ocupamos, el conocimiento es, en mayor o menor grado, indisociable de la calidad de las interacciones sociales en las que éste se construye.

Pasemos ahora a mirar más de cerca la relación de los niños de estas familias, con sus compañeros de la escuela. Hasta ahora sabemos que los papás otorgan una importancia

[64] El nombre de la escuela a la que asiste Lucio Eduardo es Capullo. Por esa razón, Bernarda hace referencia a los "niños Capullo", como otorgando una o varias cualidades a los niños que *se forman* en esa escuela. Aprovecho para señalar un dato interesante: de los 6 niños que conforman los colaboradores de familias con capital económico y cultural alto, 5 de ellos cursan o cursaron, el Jardín de Niños en esta misma escuela. Esto me remite a pensar que los papás encuentran tanto en esa escuela, como en Bunko Papalote, elementos comunes de formación para sus hijos.

considerable a la interacción de sus hijos en esta institución. Recordemos el ejemplo de Nora y Javier que, ante una fuerte situación problemática con la escuela, decidieron no cambiar a Raciel de allí, porque él quería permanecer con su grupo de amigos.

Hablar acerca de la interacción de los niños en la escuela, nos lleva también a entender un poco más algunas características propias de los niños de estas familias cercanas a la literacidad dominante. Bernarda, por ejemplo, alude a que Lucio Eduardo (5.4) y sus compañeros tienen en común ser "dominantes" y querer imponer su voluntad. A Bernarda le gusta que la escuela trate de contrarrestar esa tendencia:

> "…en sí todos (los niños del grupo de Lucio Eduardo) están en la misma situación, todos son dominantes y todos quieren realizar las actividades que ellos indican. En ese sentido creo que tiene que aprender a trabajar en equipo, aprender a que se tiene que dialogar en ciertas circunstancias, creo que como aprendizaje es bueno que no siempre se hace lo que él diga y más siendo el hermano mayor" (E 05 15 mar 08).

Por otra parte nos comenta que los niños (hombres) del jardín de niños Capullo, no parecen marcar una "distinción social" entre ellos. No sucede lo mismo entre las niñas de la misma escuela entre quienes se han detectado actitudes de poca apreciación, hacia otras niñas.

> Bertha: "Entre niños varones no hay distinción social. Entre niñas, sí me han contado que hay problemas socioeconómicos, pero con los niños no se reflejan, a mi hijo no le ha pasado nada, ni un comentario ni nada. Pero entre niñas me han dicho que el ambiente es un poquito más pesado en ese aspecto. De lo que me han contado, es una hija de un funcionario que es de las más grandes que luego las lideraba y decía –no le hables a ella porque es pobre–, –esa no trae ropa de marca– o –a esa no le hables porque ve el corte de cabello– y pues son comentarios de preescolar que nadie se imaginaba que una niña pudiera hacer, y que influyera en las otras compañeritas. Con los niños no, todos tienen como un frente en común, aunque no sean todos los niños pero a la hora de jugar y todo, son niños, no tienen comentarios como de gente adulta".

Estas observaciones de Bernarda, me hacen reflexionar acerca de Gladis (5.2) en dos sentidos: en cuanto a compartir una tendencia de querer imponer su voluntad, y en tener hacia otras compañeras actitudes discriminatorias. He señalado que Gladis asiste a la misma escuela de Lucio Eduardo (5.4), Capullo. El día que entrevisté a su mamá, visité la casa donde viven y Gladis rondaba por la casa. No había terminado de comer y su mamá le insistía en que terminara de hacerlo. La dinámica era: cada vez que Gladis se acercaba a nosotras, su mamá le indicaba que terminara la comida que había dejado sobre la mesa. Su

mamá utilizaba argumentos como "¿qué va a decir la maestra si no te acabas la comida?, ¡ándale, come!" (E 06 17 mar 08) que no surtían el más mínimo efecto en Gladis. Esta escena se repitió varias veces y Gladis simplemente no se terminó la comida. Por otra parte, cada vez que yo la incluía en la entrevista, debido a su manifiesto interés en ello, tomaba la palabra y hacía extensos y repetitivos comentarios relacionados con los libros que había leído en Bunko Papalote, sus libros favoritos, etc. En síntesis, Gladis (5.2) quería ser entrevistada, y su disposición (corporal, verbal y gestual) indicaba que por ningún motivo hubiera podido aceptar una negativa de mi parte. Y así fue.

En cuanto a las actitudes discriminatorias de algunas niñas de Capullo, a las que hizo alusión Bernarda, me gustaría recordar la razón por la cual mis compañeras y yo decidimos incluir a Gladis (5.2) como parte de los colaboradores del estudio. Fue precisamente porque en los talleres de lectura de Bunko Papalote, Gladis mostraba actitudes hostiles o de rechazo hacia Naya (4.6) una de las niñas perteneciente a las familias lejanas a la literacidad dominante (cfr. 2.1.1.1.). Es interesante que la mamá de Gladis no parezca estar al tanto de esta situación (ni al interior de la escuela, ni en Bunko Papalote). Por lo menos no le da importancia, puesto que no lo comenta en ningún momento de la entrevista. Lo que quiero sugerir con esto es que, probablemente, la mamá de Gladis no visualiza como discriminatoria u hostil algunas actitudes de su hija o de su grupo de amigas de la escuela. De la misma manera en que las mamás lejanas de la literacidad dominante, no visualizan como violentas algunas experiencias escolares de sus hijos.

Nora nos proporciona otro dato acerca de lo que parece ser un rasgo común entre los compañeros con los que se relaciona Raciel (8.9):

> "Una característica es que la mayoría son hijos únicos. No sé si se juntan porque son únicos o es coincidencia. Por ejemplo en música, ahorita ya son tres niños y una niña y de ellos, dos son hijos únicos y los otros dos son dos hermanos. Esas características los hacen muy similares, son muy egocéntricos, y quieren todo para ellos, quieren imponer sus ideas cuando conviven aunque al final logran congeniar" (E 07 1 abr 08).

Con respecto a los compañeros de la primaria, Nora ubica algunas características comunes: inquietos, más o menos del mismo nivel socioeconómico, de padres profesionistas.

Aunque al mismo tiempo señala un punto interesante: también entre los compañeros de Raciel las diferencias socioeconómicas se convierten en desigualdad social.

> Nora: "en la escuela por ejemplo, hay niños un poquito más sencillos que Raciel y hay niños con posibilidades económicas mucho más altas que las que nosotros tenemos, incluso eso a veces le ha afectado porque pues están en la edad de que presumen. Un día llegó a decirme que él se sentía un niño pobre" (E 07 1 abr 08).

En el momento de la entrevista, Basilio (12.8) apenas tenía un par de meses de haber entrado a la secundaria Xallitic (privada y pequeña), así Larisa y Martín no tenían muchos elementos para hablar acerca de los compañeros de escuela de Basilio. Lo que hasta entonces habían notado, era que los niños más grandes eran amables e incluyentes con su hijo. Probablemente esto les resultó más significativo porque en la primaria Carlos A. Carrillo (pública y muy grande) Basilio había sido objeto de maltrato por parte de compañeros más grandes. Al respecto, Martín comenta:

> "Había niños que eran groseros y pues en los recesos de los maestros nadie cuida la relación de los niños ni ve las reglas, ni las Nora s y todo lo demás. Entonces un poco aprenden como en la selva, de exceso y otras cuestiones y luego van como creciendo y viendo (…) Cuando él (Basilio) estaba en tercero, había uno de quinto (que lo molestaba) y después cuando estaba él en quinto había uno de sexto" (E 09 25 nov 07).

Por otra parte, Larisa y Martín recuerdan muy bien a los compañeros (y sus familias) con los que Basilio (12.8) convivía en la primaria. Y su relato coincide con el señalamiento que hacía Albertina acerca del contacto heterogéneo al que sus hijos han tenido acceso en la escuela pública.

> "…por ejemplo la familia de Andrés (quienes son testigos de Jehová) y Basilio decía que no participaba, que no saludaba y que no se qué y eso lo platicamos y fue hasta un tema de que había muchos niños diferentes. Por ejemplo, también convivía con un niño que tiene problemas con la pierna, de quinto (año) y (Basilio) nos hablaba de él y yo lo que le decía es que siempre uno va a encontrar diferentes gentes y que uno puede entablar comunicación hasta donde uno pueda y que en el caso de Camilo, su mamá o sus familiares tendrán sus propios criterios o forma de relacionarse y de verlo. Porque (Basilio) decía que Camilo como que era de una forma con ellos y de otra forma con su mamá o cuando su familia lo iba a recoger y todo eso" (E 09 25 nov 07).

Por otra parte, cuando los niños están en el Jardín de niños o en la primaria, para los padres es más fácil conocer tanto a los compañeros, como a sus papás. Albertina establece la

correlación de que a menor edad de los niños, más convivencia han tenido ellos con las familias de los compañeros de la escuela. En la medida que los niños crecen, esta convivencia entre las familias disminuye.

> "Mientras los niños eran pequeñitos, mientras estuvieron en el jardín de niños, conocíamos perfectamente a las familias de los niños, porque la escuela, que era Capullo, se involucraba en esas actividades, hacíamos grupos de amistad muy bonitos. Ya en la primaria lo que yo observo es que sus compañeritos, de Aníbal (11.6, sexto grado) por ejemplo, tienen papás que trabajan como nosotros. No son las mamás amas de casa, tienen un trabajo fuera de casa (…) Los niños con los que convive (Gastón 14.4, tercero de secundaria) ahora los conozco poco…"

Resumamos ahora, de acuerdo con las opiniones de los padres de familias cercanas a la literacidad dominante, algunos de los rasgos de la experiencia escolar de sus hijos. Recordemos que parto del supuesto de que tanto los aspectos que los padres valoran y visualizan, como los que escapan a su mirada consciente, forman parte de su habitus, o sistema de disposiciones socialmente incorporado (cfr. 5.1.1). Así, tenemos que la mayoría de estas familias mandan a sus hijos a escuelas privadas. Los criterios que orientan su búsqueda de escuelas son fundamentalmente dos: por una parte, que promuevan el desarrollo de habilidades técnicas y/o cognitivas en sus hijos, como el aprendizaje del inglés, el uso de dispositivos electrónicos y la capacidad de responder acertadamente a pruebas estandarizadas (aspectos todos, vinculados con la literacidad convencional). Por otra parte, que la escuela promueva una convivencia afectiva y respetuosa tanto entre los pares, como con los maestros.

Paradójicamente, algunos de los padres para quienes la interacción social es importante, refieren que en la escuela, sus hijos u otros niños han sido objeto de actitudes discriminatorias por parte de compañeros(as). Resulta significativo que para la mamá de una niña (5.2 años de edad) con este tipo de actitudes hacia otra pequeña en Bunko Papalote, este aspecto no parece ser visible.

Por otra parte, los niños de estas familias establecen fuertes lazos de amistad con sus compañeros de la escuela. Por último, los niños (de preescolar y primaria por lo menos), comparten características que tienen que ver con una cierta tendencia a querer imponer su voluntad en su relación con los otros (tanto niños como adultos).

3.3 Actividades extraescolares

El apartado anterior nos permitió tener una idea acerca de lo que los padres consideran importante sobre la experiencia escolar de sus hijos. Al mismo tiempo, entendimos que existen aspectos que escapan a su mirada consciente, así como contradicciones entre sus expectativas y la forma en que ocurren las cosas al interior de la escuela. Todo ello en dependencia de su habitus, o sistema de disposiciones incorporadas, a partir del cual organizan sus prácticas, en este caso, relacionadas con la vivencia escolar de sus hijos.

Recordemos que la escuela es la institución en la que el Estado delega la responsabilidad de educar a sus ciudadanos, con la idea de que contribuyan al desarrollo económico, social y político del país. En este sentido, el sistema escolar, en general, está permeado fuertemente por la literacidad convencional (cfr. 1.3, 1.5.2).

Conocer en este capítulo las actividades extraescolares que llevan a cabo los niños de estas familias colaboradoras del estudio, amplía el panorama de a qué otorgan importancia, en materia de formación de sus hijos. Al mismo tiempo, nos permite estar al tanto de cuál es el ámbito social en que los niños participan, fuera del contexto escolar. Con ello, tendremos otros elementos para caracterizar el habitus de estas familias cercanas y lejanas con respecto a la literacidad dominante.

3.3.1 Actividades extraescolares de las familias lejanas a la literacidad dominante

En el momento de la entrevista, ninguno de los cuatro niños pertenecientes a estas familias, asistía a actividades extraescolares. Las razones son económicas por una parte, y por otra, falta de apoyo familiar. Lupita comenta que por falta de dinero, ha dejado de llevar a Lorena (8.0) inclusive a Bunko Papalote:

> "Es que faltamos un mes a Bunko, por lo mismo de que no tenía yo con qué pagar. Se lo platiqué a Irene (en el momento de la entrevista, la regaño con amabilidad y le insisto en que Lorena está becada), pero le dije que era como mucho encaje que fuera Lorena sin pagar, le pregunté si se podía aunque fuera en paguitos y me dijo que la llevara igual y ahí veíamos cómo pagaba yo, me dijo que sí fuera, que no había problema. No me gusta que vaya sin que nos cobren, siento que es encaje" (E 02 26 mar 08).

Cuando le pregunto a Lena las razones por las cuales Antonio (12.3) no asiste a otras actividades por la tarde, ella responde: "Bueno maestra es por lo que le decía, por los gastos, medicamentos, las quincenas"[65] (E 03 20 nov 07). Por su parte, Teodora dice que le gustaría llevar a Naya (4.6) a otras actividades, pero que no lo hace:

> "… principalmente porque no tengo suficiente apoyo de mi esposo (...) como orita, que tenemos horario de diez horas (en su trabajo, por la temporada navideña) (…) hay días que no puedo. Entonces le digo (al esposo) llévamela tú (…) y él dice que no puede. Que cómo se va a ver, que cómo va a estar esperando, que no sé qué y bueno, mil pretextos pone y prácticamente yo no tengo apoyo de nadie, así pa que me la trajeran. Entonces esa es la cosa, a mí sí me gustaría que tuviera un montón de talleres, principalmente para que tenga en qué entretenerse. Pero no tengo el apoyo. Yo tengo que vérmelas para traerla (a Bunko Papalote)" (E 01 19 dic 07).

Raquel señala que Camilo (13.7) tomó un curso de piñatas y otro de máscaras, hace unos meses, por insistencia de él. **Raquel** me cuenta que en el primero de los cursos:

> "… elaboraron piñatas artísticas, no tradicionales. De ahí entró a otro curso de máscaras, con el mismo maestro. Yo ya no quería que fuera, pero él (Camilo) me insistió. (Las máscaras de este curso se expusieron en el Centro Recreativo Xalapeño). Ya se me venían más gastos. Como que se quería poner a llorar (Camilo) cuando le dije que no. Hice un sacrificio, pero lo pagué. Viene otro curso de alegrijes (sic)" (E 04 8 jun 07).

Como vemos, parecería que hay poco qué decir acerca de las actividades extraescolares de los niños de las familias lejanas de la literacidad dominante. Sin embargo, me gustaría incluir en este apartado el relato de cómo llegaron estos niños a los talleres de lectura de Bunko Papalote. Me parece interesante observar cómo, para ello, se combinaron una serie de curiosos entramados sociales, con el interés de quienes coordinamos Bunko Papalote, por trabajar con familias lejanas a la literacidad dominante.

Cuando pregunto a Teodora, si ella fue la que decidió inscribir a Bunko Papalote a Naya (4.6), nos narra lo siguiente: Me cuenta que cuando Naya tenía 7 meses de nacida, su esposo no tenía trabajo y fue a ver a Isabel para pedirle trabajo para ella (Isabel es una amiga que llevó a Bunko Papalote a su hija desde que tenía 4 años hasta que cumplió los 14). Teodora fue a buscar a Isabel a casa de Pilar, la mamá de Isabel. Mientras la esperaba,

[65] Antonio es el niño con diagnóstico de trastorno de atención (TDA) e hiperactividad, lo que para la mamá supone un gasto constante en medicamentos, terapias psicológicas y consultas médicas.

llegó Gialuanna con su hija Altair allí, pues estaba invitada a comer. Gialuanna entonces le propuso a Teodora que llevara a Naya a la biblioteca:

> "Y bueno, ya pasó y le dije a mi esposo: fíjate que me dijo una amiga de Gogo (forma cariñosa de llamar a Isabel) que llevara a Naya a Bunko. Digo, la verdad no sé qué es, dice que es un taller de lectura. Dice: ¡Ay tú sabes si la quieres llevar! Digo, ¡pues la voy a llevar! Entonces fue cuando yo tomé la decisión prácticamente…" (E 01 19 dic 07).

Más adelante, le pregunto que cómo conoció a Isabel, y me cuente la siguiente historia:

> "la conozco desde el 96, yo creo… Yo trabajaba con una señora en Insurgentes, pero yo iba a la escuela de trabajadores en Rébsamen, que es en la tarde, es de 5:00 a 10:00 (…) Cuando yo llegué aquí (a Xalapa, procedente de Totlutla, Ver.) le dije a la señora que quería seguir estudiando, sacar mi secundaria. Y sí, *pues vete a preguntar*. Y ya me mandó a las escuelas. Entonces entré (a la escuela) y en el segundo año conocí a una muchacha y entonces cuando nos encargaban tarea por equipo, decía: no, pues vamos a hacerlo juntas. Entonces la muchacha era empleada del señor Sergio Pitol[66] y de ahí pus nos conocimos y ya me presentó con el señor (Tere iba entonces a hacer las tareas en equipo a casa de Sergio Pitol, con la muchacha que trabajaba con él). De ahí me dijo: oye hay un trabajo, que te pueden pagar más. Y entonces fue cuando Paz (tía de Isabel, muy amiga de Sergio Pitol) se vino para ca, para Xalapa (…) Y entonces dejé a la señora y me pasé con Paz. Y de ahí conocí a Gogo (Isabel), a Pilar (mamá de Isabel, hermana de Paz) y a Fernanda (hermana Isabel) y a todos ellos. Y de ahí fue cuando conocí, con el tiempo, conocí a Gialu y bueno, hasta ahorita..." (E 01 19 dic 07).

Con respecto a Camilo (13.7) y a doña Raquel, su mamá, los conocimos en noviembre del 2003. En esa fecha, festejábamos el X aniversario de Bunko Papalote y mis compañeras y yo, habíamos organizado una serie de tres conferencias relacionadas con el tema de la lectura. Para darles difusión, nos dimos a la tarea de visitar la Escuela Nora l Veracruzana Enrique C. Rebsamen, el canal de televisión local, así como algunas estaciones de radio. La primera de estas pláticas, estuvo a cargo de Gialuanna, Irene y yo. A ella acudieron muchos alumnos de la Nora l y todas las sillas del salón en que dimos la plática estaban ocupadas.[67] Yo estaba en el estrado, con mis compañeras, y me llamó mucho la atención ver recargada en una de las puertas del salón, atenta a la plática, a una señora de aspecto muy humilde, acompañada de un niño como de 9 años. Me pareció que su presencia

[66] Reconocido escritor y traductor mexicano, nacido en Puebla, en 1933. Miembro del Servicio Exterior mexicano desde 1960, distinguido con el premio Cervantes de Literatura en 2005.

[67] El Centro Recreativo Xalapeño nos permitió utilizar sus instalaciones para las tres pláticas.

resaltaba entre el público juvenil proveniente de la Nora l Veracruzana y entre los padres de familia con niños inscritos en Bunko Papalote (cercanos a la literacidad dominante). De inmediato me pregunté: ¿cómo se había enterado esa señora de la plática?, ¿qué le había parecido?, ¿estaría interesada en llevar a su hijo a los talleres de lectura? Desafortunadamente no pude responder ninguna de mis preguntas ese día, pues cuando concluimos la plática, varios muchachos se acercaron a hablar con nosotras y en un abrir y cerrar de ojos, la señora y el niño se habían ido.

En algún momento de la siguiente semana, platiqué con Alba acerca de la presencia de esta señora en la conferencia. Ella también la había visto. Le pedí que si la señora volvía a la siguiente charla, la invitara a inscribir a su hijo en los talleres de lectura. Doña Raquel, como la conocemos ahora, volvió a presentarse para la segunda actividad de aniversario, con su hijo Camilo. Allí, Alba les hizo la invitación. Entonces nos enteramos que Raquel había escuchado uno de los programas de radio al que habíamos acudido para difundir las conferencias. Se trataba del programa "Mujeres en acción" dirigido por una joven locutora local, Citlalli García. Cuando en el marco de esta investigación, pregunté a Raquel acerca de esto, ella responde que escuchó en la radio que iba a haber "una conferencia en el Centro Recreativo Xalapeño y que se iba a tratar sobre lectura de niños". Señala que llevó a Camilo a la conferencia "porque lo llevo a donde voy". Por último comenta, con respecto a la segunda plática de aniversario que asistió de Bunko Papalote, que después de ella: "Alba nos hiciera unas pláticas sobre Bunko, de asistir a lectura. Le pedí su opinión a él (a Camilo). Le pregunté a Alba cuánto cobran, ya que somos de escasos recursos, sin presupuesto para pagar (Alba les respondió que tendrían una beca para asistir)" (E 04 23 abr 07). Raquel inscribió a Camilo a Bunko Papalote el 4 de diciembre del 2003, cuando él tenía 9 años.

Antonio (12.3) llegó a los talleres de lectura, por recomendación de su psicóloga. Debido al diagnóstico de trastorno de atención (TDA) e hiperactividad que tiene, hace varios años que asiste a su terapia una vez por semana. Además, toma medicamentos (prescritos por un neurólogo). Como parte de estos padecimientos, Lena, su tía, me cuenta que Antonio "es un niño ansioso y nervioso, en especial cuando está con mucha gente" (E 03 30 abr 07). Al

mismo tiempo señala: "Antonio no puede estar mucho tiempo quietecito. Por eso, el trabajo en Bunko ha sido como una terapia para él. Además es bueno que pueda estar en un grupo distinto al de la escuela (…) Desde que venimos (a Bunko Papalote) entró solito. Le era muy difícil hacerlo (en otros contextos). Hasta la fecha le cuesta trabajo estar solo". Con frecuencia, cuando la pierde de vista, Antonio le dice: "tía, a dónde estás, por qué me dejas. No puede estar solo", comenta Lena (E 03 28 may 07).

Rosa, como se refieren Lena y Antonio a la psicóloga, se ha convertido en una figura muy importante para Antonio y su familia, pues gracias a ella, han sabido cómo trabajar con todos estos aspectos psicológicos de Antonio. Cuando han contemplado la posibilidad de que Antonio deje de asistir a su terapia, él llora, señala su tía (E 03 30 abr 07). Rosa es amiga de la familia de Gialuanna y conoce el trabajo que llevamos a cabo en Bunko Papalote. A ella le pareció apropiado que Antonio asistiera a los talleres de lectura. Cuando tenía 8 años, el 10 de noviembre de 2003, Antonio llegó a Bunko Papalote. Asistió por un tiempo y de repente dejaron de ir sin previo aviso. Unas semanas después, Gialuanna se encontró a la tía de Antonio por casualidad y ella le dijo que habían dejado de asistir, porque no podían pagar. Gialuanna respondió entonces que si él quería seguir asistiendo, no dejaran de llevarlo. Podía asistir becado. Y a partir de entonces no han dejado de hacerlo.

El caso de Lorena (8.0) es el siguiente (Dc 02 23 mar 07): Lupita, su mamá, trabajaba en una cafetería ubicada a un par de cuadras de Bunko Papalote. Ella veía que, cada semana, una familia se sentaba a tomar café y una de sus hijas sacaba unos libros muy bonitos de una bolsa y los leían juntos. El asunto era que los papás pasaban a dejar a una de sus hijas a Bunko Papalote y mientras ella tomaba su taller de lectura, ellos se iban a la cafetería donde trabajaba Lupita. Cuando el taller terminaba, otra de las hijas iba a recoger a su hermana, que alcanzaba a la familia en la cafetería y entonces sacaba y mostraba sus libros. Lupita preguntó a los papás de esta niña a qué lugar asistía su hija y poco tiempo después fue a conocer la biblioteca y a inscribir a Lorena. Mientras Lupita trabajó en la cafetería,

pagó la cuota completa que se cobra en Bunko.[68] Cuando Lupita dejó ese trabajo, fue a Bunko a dar de baja a Lorena. Habló con Irene y le dijo que ya no le alcanzaba para seguir llevándola. Le explicó que la mensualidad la pagaba con las propinas que recibía en la cafetería. Irene le ofreció que pagara una cantidad que fuera accesible para ella, pero que no dejara de llevar a Lorena. Lupita ofreció pagar la mitad de la cuota. Ahora, debido a la difícil situación laboral de Lupita, Lorena asiste completamente becada a Bunko Papalote.

3.3.1.1 Algunas reflexiones acerca de las actividades extraescolares de los niños lejanos a la literacidad dominante

Resumiendo, tenemos que: en el momento de la entrevista, los niños de las familias lejanas de la literacidad dominante, a la única actividad extraescolar que acuden, es a los talleres de lectura de Bunko Papalote (a los que asisten becados). Aunque les gustaría que sus hijos asistieran a otras actividades, no lo hacen por falta de dinero o falta de apoyo familiar para hacerlo.

Estas cuatro familias llegaron a Bunko Papalote, debido a que se combinaron por lo menos dos situaciones: primero, la de llevar a cabo alguna acción dentro de su contexto histórico y social, en el marco de una red de relaciones sociales particulares. Segundo, que Bunko Papalote les ofreció una beca para que sus hijos asistieran a los talleres de lectura. En cuanto a las acciones de estas mamás, tenemos lo siguiente: en el caso de Teodora, la mamá de Naya (4.6) buscaba trabajo, en el seno de una familia incluyente,[69] involucrada con las actividades de Bunko Papalote. Raquel, la mamá de Camilo (13.7), tiene el hábito de escuchar la radio (en especial, programas de servicio a la comunidad), en donde pudo enterarse de una plática de Bunko Papalote. Lena, siguió la recomendación de la psicóloga de Antonio (12.3), en quien su familia ha depositado gran confianza. La psicóloga es amiga de una de las coordinadoras de Bunko Papalote. Por último, Lupita (la mamá de

[68] En mayo de 2006, cuando Lupita inscribió a Lorena a Bunko Papalote, la cuota mensual era de $280.00, más inscripción anual y depósito único por el libro.

[69] Me refiero a la familia de Isabel, como una "familia incluyente", porque la relación que sus integrantes han mantenido, primero con Teodora, y después con Naya, ha estado basada en el respeto a su diversidad social, económica y cultural. De esto da cuenta, por un lado, el relato de Teodora en que se refiere a todos los miembros de esta familia por sus nombres y sobrenombres, sin anteponer los títulos de señora o señorita. Por otro lado, mi propia relación cercana con ellas me permite constatarlo.

Lorena 8.0) observó en su lugar de trabajo, a unas niñas que leían libros que llevaban en préstamo a casa, de Bunko Papalote.

En cuanto a las becas que estas familias tienen para asistir a Bunko Papalote, la mayor parte del tiempo estas han sido independientes de cualquier apoyo otorgado por otras instituciones. De 2005 a 2006 estas familias entraron en el programa "Lingorolí, libros para ti" patrocinado entonces por la Fundación Seedtime Water Foundation Inc. Una vez que ese apoyo terminó, las becas volvieron a correr por cuenta de Bunko Papalote. Lo que destaco con esta información, es la disposición incondicional que hemos tenido, quienes coordinamos Bunko Papalote, para trabajar con familias lejanas de la literacidad dominante.

Me parece importante resaltar que tres de estas cuatro familias, acuden a Bunko Papalote básicamente por la confianza que depositaron en quienes les permitieron establecer el vínculo con este espacio social de lectura (hablamos de una familia incluyente, una psicóloga, y una locutora de radio). Al mismo tiempo su participación es posible porque cuentan con una beca para asistir. Sólo una de estas cuatro familias, llegó a Bunko Papalote por iniciativa propia, teniendo como referencia directa los libros y la lectura.

Por otra parte, se trata de familias en donde los padres no están presentes, y si lo están, su participación en las actividades familiares es limitada, como nos refiere Teodora. Antes de concluir este apartado, quisiera detenerme en el caso de Camilo, específicamente, en lo que toca a las actividades extraescolares en las que ha participado. Su mamá nos refiere que Camilo ha asistido (por iniciativa propia) a algunos cursos de artesanías (piñatas artísticas, máscaras y alebrijes). A pesar de que estos cursos pueden ser considerados como actividades recreativas, me parece que están más orientados al aprendizaje de un oficio, que eventualmente puede convertirse en una actividad laboral. De entrada, estos cursos no han estado dirigidos a un público infantil, sino a adultos. Al respecto, Raquel señala: "estuvo con puras personas mayores. Era el único niño. Hasta (el maestro) se admiró de él. Deveras tenía el interés de aprender" (E 04 8 jun 07). Por otra parte, cuando pregunto a Raquel cómo se imagina a Camilo de grande (si como doctor o maestro, como él expresó

durante la entrevista, o como artesano, de acuerdo con los cursos que ha tomado), ella responde:

"Pero sí es lo que lo veo que tiene así… o sea por lo de artesano…sí… (le pregunto que si de eso le ve carita, que si no le ve cara de maestro o doctor) Pues quién sabe… quizás no, quizás sí… (pregunto por qué no) Porque… porque… digo este… con lo de la escuela, o sea, pues sí va a la escuela y eso, pero como que… ya para las tareas tengo que estar como quien dice forzando a que haga sus tareas y pues no sé…" (E 04 12 oct 07)

Por otro lado, Raquel me cuenta que Camilo estableció una relación de amistad con el maestro, que sin embargo tiene tintes de relación laboral: Raquel dice que Camilo "ya tiene una amistad con el señor (el maestro). Le da diez o veinte pesos, más para el carro (camión)." Luego el maestro lo va a buscar para que lo vaya a ayudar a su casa. El señor se disfraza como un mago y Camilo se ha disfrazado de otro personaje. Se lo ha llevado a Huatusco (entonces le dio 75 pesos más el pasaje), a la Quinta de las Rosas. "El señor le tomó aprecio al niño y él ya le tomó aprecio. Me dice, mamá, voy con el maestro" (E 04 8 jun 07).

3.3.2 Actividades extraescolares de las familias cercanas a la literacidad dominante

Como veremos a continuación, la experiencia de los niños provenientes de familias cercanas a la literacidad dominante, es completamente distinta. Para empezar, cuatro de los cinco niños colaboradores del estudio, además de asistir a los talleres de lectura de Bunko Papalote, asisten a otras actividades extraescolares. Lucio Eduardo (5.4) asiste a natación; Gladis (5.2) toma clases de jazz; Raciel (8.9) va a natación, a clases de música y a terapia de juego; Aníbal (11.6) y Gastón (14.4) están inscritos en inglés, karate, natación, futbol y piano. Basilio (12.8) es el único que, en el momento de la entrevista, sólo asiste a los talleres de Bunko Papalote. Sin embargo, sus papás me comentan que ha hecho deporte y estuvo estudiando durante cuatro años música (violín).

Veamos qué nos dicen los padres de estas familias, con respecto a las actividades extraescolares de sus hijos. Bernarda señala con respecto a Lucio Eduardo (5.4):

> "A Bunko asiste desde los 6 meses, tiene 5 años, 5 meses, ya va para casi 5 años que viene aquí (a Bunko Papalote…) Pues nuestra elección fue porque mi mamá me comentó de cómo funcionaban (los talleres de lectura para bebés en Bunko Papalote), nos interesó mucho, las primeras clases también venía mi mamá porque quería ver a su nieto en la lectura, y aparte mi mamá tiene Licenciatura en Letras y en mi familia siempre ha habido acercamiento a los libros, por eso escogimos la actividad. También va a natación, también desde los seis meses, o sea las dos cosas, escogimos una para la motricidad y todo y la otra para el aspecto intelectual" (E 05 15 mar 08).

Gladis mamá parece coincidir con Bernarda en su percepción acerca de la importancia de combinar actividades que permitan a su hija desarrollar habilidades intelectuales y motrices. Aunque no comenta nada acerca de la participación de Gladis (5.2) en Bunko, nos cuenta que va a jazz una hora y media, tres veces por semana, desde hace un año y medio y agrega:

> "… te pasa mucho con el primer hijo, como a Ramón (su hijo mayor) que le decían que tenía su motricidad gruesa, que no era muy hábil y el espacio donde estuvo en el kinder sí era pequeño, no tenía esa libertad como lo que hace ahora en Nuestro Mundo (la primaria a la que asiste actualmente). Y con Gladis ya lo supe y la metí a jazz, hay baile, hacen ejercicio, brinca la cuerda, toman aros, toman listón, me gusta por eso porque no es únicamente bailar sino motricidad, que siento que a Ramón le faltó. Ella ha complementado esa parte práctica" (E 06 17 mar 08).

Nora nos indica que a la primer actividad extraescolar a la que asistió Raciel (8.9) fue a los talleres de lectura de Bunko Papalote y al respecto, nos dice: "…por nuestra formación sí estábamos interesados en actividades académicas…" Además señala que a ella, en particular le gustan mucho los libros: "de niña, mi abuelita lo que me regalaba eran libros (…) Si tú me das a escoger libros, yo prefiero libros infantiles a pesar de mi edad, me gustan mucho. Cuando empecé a ver los libros que Raciel traía (de Bunko), ¡yo estaba fascinada! Yo también los disfrutaba mucho…" En cuanto a la natación, Nora señala que originalmente buscaron inscribir a Raciel en una actividad deportiva, "porque nos dijeron que convenía, por la cantidad de estrés que tenía por la escuela (en primer año de primaria, cfr. 3.2.2)". Finalmente se decidieron por natación porque "saber nadar le puede salvar la vida". Con respecto a la clase de música, comenta: "…yo me acuerdo que a mí me habían dicho que aprender música es como aprender otro idioma. Porque vaya, aprender música

son otro tipo de expresiones...” Por último, Raciel va a terapia de juego debido al tic nervioso que se le desarrolló en primero de primaria (E 07 01 abr 08).

Albertina nos dice acerca de Aníbal (11.6) y Gastón (14.4): “van a inglés dos veces por semana, Gastón desde que tiene seis años, Aníbal desde que tiene siete, hasta la fecha. Tengo la inquietud y el plan de que este sea el último año de inglés para Gastón y comience con italiano. Porque ya el inglés tiene un nivel como para continuar por su cuenta…” En cuanto al karate nos dice que en él: “encontramos una disciplina de vida, porque además de que no promueve violencia (…) Gastón ya es cinta negra” (Albertina me cuenta que ahora que Gastón posee este grado, tiene la libertad de dejar el karate si quiere, pero no lo ha hecho. Albertina Piensa que Gastón tiene un fuerte vínculo afectivo con su maestro y sus compañeros, que casi todos son más chicos que él). Los hijos de Albertina nadan y juegan futbol dos veces por semana: “Aníbal dejaría todo por jugar futbol, va a ser futbolista cuando sea grande”. Por otra parte, la clase de piano, es una vez por semana:

> “La idea era acercarlos a la música, que les gustara la música, sin que fuera muy formal la enseñanza (comenta las desventajas de una disciplina muy rígida). La música para mí es como otro idioma y ya los dos llevan casi tres años estudiando piano, llevan un solfeo no formal (…esta clase es particular). El maestro actual, un italiano, tiene otro bagaje cultural (les habla de muchas cosas, no sólo de música: de los autores, de su época, etc.), le da mucho énfasis a la técnica rusa, que es tocar fuerte para memorizar (…) Los niños lo disfrutan muchísimo” (E 08 15 oct 07).

Cuando pregunto a Larisa y a Martín por qué inscribieron a Basilio (12.8) a música “por cuatro años seguidos”, Martín comenta que él dio clases a maestros de la Licenciatura en Educación Artística, de la UV y que le impresionó el compromiso y disciplina que como alumnos mostraron:

> “Es sorprenderte la disciplina que tienen ellos, principalmente los ejecutantes y los de coro. Tiene una disciplina para el trabajo, vamos todo lo que les pedías, como se los pedías y todas las cuestiones, así desarrollaron todos los puntos, los trabajos su participación, yo sentía como una sincronía muy clara, muy precisa en ese sentido. (Larisa:) Yo también de lo que he observado es que son muy disciplinados”. Martín continúa: “Ya después fuimos encaminando a Basilio a que escuchara conciertos, a que conociera los instrumentos, una vez lo llevé a que conociera los instrumentos. Conocía la trompeta, el saxofón y él dijo que quería estudiar el violín (…) Entonces una relación muy constructiva hasta para nosotros porque el requisito de los maestros, es que los papás, o algún responsable adulto, tiene que estar con los niños

> en clase para decir – señora, eso es lo que tiene que estudiar su niño–" (E 09 25 nov 07).

Por su parte, Larisa enfatiza la disciplina que esa clase requería, equiparándola con el rigor de una actividad académica:

> "Y las clases son individualizadas, de media hora, o sea que ahí como la escuela. (El maestro) te vio, no hay más, no hay un grupo. Las clases de coro o solfeo sí eran en grupo. Pero el primer año que entró la maestra hizo una reunión de padres, y dijo – miren papas, aquí no es una escuelita donde ustedes traen para que se entretengan en vez de ver televisión. No, aquí nosotros enseñamos, y estudiar, es en su casa. Pero en la siguiente clase enseñamos lo nuevo, el niño tiene que estudiar en su casa, aquí solamente trabajamos el contenido del programa, pero yo no puedo venir y junto a los niños ensayar ni practicar–. Y pues (Basilio) ya estudiaba. Creo que por eso sobrevivió y estudió porque sí tenía que estudiar" (E 09 25 nov 07).

Larisa también comenta que la música facilitó a Basilio, especialmente, aprender matemáticas durante su estancia en la primaria:

> "La música para la primaria se le hizo muy fácil, ninguna materia tenía problema, todo lo entendía. Y las matemáticas le clarificaban porque como es por tiempos en música, entonces se hablaba de los cuartos de los medios, tercios, hablaba de la arrítmica, la armonía y no sé que más, todas estas cosas que él veía. Entonces las matemáticas, creo que desde cuarto o quinto, (Basilio las) veía y decía él que estaba fácil…" (E 09 25 nov 07).

Por último, Larisa y Martín destacan el papel de los maestros de música, en la experiencia de Basilio. Comentan que los profesores les ayudaban a desarrollar confianza y seguridad. Sin embargo, al mismo tiempo, eran muy estrictos. También les indicaban, como parte de la formación de los niños (como su tarea), que asistieran a conciertos de la orquesta sinfónica. Les daban información acerca de los músicos que tocarían como solistas, del tipo de instrumentos de los que se trataba y hasta lo que cobraban ese tipo de músicos. Todo esto como para alentarlos o motivarlos a continuar con su propia práctica y estudio. Larisa termina señalando otro aspecto en que los maestros ponían énfasis:

> "los niños tienen que poner en práctica la atención y la escucha para aprender a hacer comentarios constructivos acerca de otros compañeros (…) Entonces eso pedagógicamente, para nosotros, fue un gran ejercicio de cómo se pueden lograr las transformaciones y los aprendizajes teórico/práctico. Que él viera que solamente dedicándole tiempo, atención, podía él lograr el dominio de una pieza, de una nota, aunque estuviera muy difícil. Él se estresaba, se enojaba, pero al rato sabía que él

> podía y nosotros le dijimos que no iba a ser nada fácil porque el maestro, o los maestros decían: el violín es de los instrumentos más difíciles…" (E 09 25 nov 07).

Hasta ahora, los datos que proporcionan las familias con un alto capital económico y cultural que colaboran con esta investigación, me llevan a pensar que:

1) Las mamás y papás están interesados en que sus hijos participen en una variedad de actividades, que les permitan desarrollar una diversidad de habilidades para su vida presente y futura.

2) Los padres de familia, buscan esas actividades fuera de la escuela. Se trata fundamentalmente de tres tipos: actividades deportivas (natación, jazz, karate, futbol), de lectura (talleres, en Bunko Papalote), y relacionadas con la música (solfeo, piano, violín, chelo). Las habilidades que asocian con estas acciones son, respectivamente, motrices, intelectuales (o académicas) y artísticas. Es importante mencionar que para algunos padres, el aprendizaje de la música también representa el ejercicio de habilidades que facilitan los logros intelectuales o académicos. Aprender música requiere disciplina, compromiso, estudio, práctica de la atención y de la escucha, nos dicen los papás de Basilio (12.8).

3) Me parece interesante puntualizar que si bien los padres de familia asocian, en primer término, una actividad extraescolar con una habilidad específica por desarrollar, en un segundo momento (a partir de la experiencia), aprecian otros aspectos de dichas actividades. Como Albertina, por ejemplo, cuando señala que en el karate han encontrado "una disciplina de vida", refiriéndose a la práctica de la no violencia. En seguida haré referencia a otros ejemplos, pero por ahora, continuemos con los testimonios de los padres relacionados con la participación de sus hijos en los tres tipos de actividades extraescolares enunciadas.

Cuando pido a los papás que me cuenten aspectos relacionados con la experiencia de sus hijos en las actividades extraescolares a las que asisten, comentan lo siguiente. Bernarda dice que los resultados de la participación de Lucio Eduardo (5.4) en los talleres de lectura de Bunko Papalote, se notan en la escuela:

> "… en la escuela la maestra de Lucio Eduardo nos ha dicho que es un niño inquieto pero cuando son actividades de lectura y expresión gráfica, que Lucio Eduardo se centra totalmente en la actividad y que no hay poder humano que lo distraiga. Pues a mí sí me gusta mucho, porque yo conozco también en el aspecto educativo que muchas personas tienen problemas para concentrarse en la lectura (…) en el caso de Lucio Eduardo (la maestra) dice que (…) si alguien más habla (cuando está leyendo, les) dice –oye silencio, que estoy leyendo– a mí me da mucho orgullo de que Lucio Eduardo pueda distinguir perfectamente bien lo que es la actividad, él se emociona mucho con los libros, sabe manejarlos perfectamente bien, los cuida, si son de pasta dura pues es más fácil para él porque es más grande, si son de pasta delgada, sabe que no hay que rasgar las hojas…" (E 05 15 mar 08).

En cuanto a la natación, Bernarda también nos comenta: "ha desarrollado muy bien su motricidad, tiene bastante fuerza a pesar de ser un niño delgado, tiene bien desarrollado su físico, tan es así, que a pesar de su problema de la fractura (en un codo), ha desarrollado muy bien sus movimientos y pues ya casi está por terminar las terapias". Bernarda termina señalando: "yo siento que pues no son iguales las actividades (natación y lectura), pero se complementan, por ser una el aspecto físico y la otra el aspecto intelectual" (E 05 15 mar 08).

Gladis mamá vuelve a referirse a la experiencia de Gladis hija (5.2), sólo con relación a su clase de jazz[70] y nos dice que lo que le gusta de ésta son dos cosas fundamentalmente. Primero, que los resultados de esta clase pueden constatarse cada fin de curso, en el espectáculo que se monta para tal ocasión:

> "… es bonito porque el jazz se concreta con espectáculos que presenta en el teatro (…) Entonces es padre en el caso de Gladis, ella entró casi hace un año y este noviembre fue la presentación anual entonces ponen un número grande como de tres horas y escogen a las niñas para salir con dos o tres vestuarios, a veces hasta cuatro vestuarios, aunque hay niñas con más experiencia, que llevan tres años en esa clase. (Comenta que las niñas son muy femeninas y que tienen unos vestuarios muy bonitos y que a Gladis le tocaron los cuatro vestuarios). Logró salir en la categoría de niñas más grandes porque tiene mucha facilidad, y es muy bonita esa parte" (E 06 17 mar 08).

Segundo, que su hija puede convivir con "otro tipo de gente", refiriéndose con ello, a personas con posibilidades económicas mayores que la propia:

[70] Probablemente porque, en el momento de la entrevista, Gladis (hija) llevaba asistiendo a esta actividad alrededor de un año, y a Bunko Papalote tan sólo algunos meses.

> "… el ambiente social es diferente, las señoras son así de que van en la camionetota y las niñas sí son un poco pesadas, un poco sangronas, y le digo –¡Ay Gladis, estás hablando como Carmen!– una de las niñas y ella lo toma chistoso, ha aprendido a distinguir. Ahí no tenemos mucha socialización con la gente, sí saludamos pero y ya, algunas se quedan a platicar pero yo corro a mi tienda y luego regreso. Pero en cuanto a la clase, ha sido muy bonito y también es bueno mezclarse con otro tipo de gente. De repente llegan con la muñeca de no se qué, chistosas las niñas, Gladis ya lo sabe controlar perfectamente y disfruta mucho su clase" (E 06 17 mar 08).

Por su parte, lo que Nora destaca, tanto de la participación de Raciel (8.9) en los talleres de lectura de Bunko Papalote, como en la clase de música, es la manera en que estas actividades han ayudado a su hijo a fortalecer su seguridad: "… algo que le sirvió mucho cuando aprendió a leer (Raciel), fue que Alba lo ponía a leer partecitas (frente al resto del grupo), eso lo hizo sentir muy importante y a todo mundo le platicaba que ayudaba a su maestra de Bunko a leer los cuentos…" En cuanto a la clase de música, Nora cuenta qué pasó con Raciel cuando participó en un concierto de fin de curso:

> "…cuando salió de ahí, yo le vi la cara, la expresión que tenía y me dijo –mamá, vencí la pena y lo valió–. Como que ese tipo de actividades le han servido para ver que sí puede lograr las cosas que le dan miedo (…) Yo creo que cuando Alba lo puso a leer ha de haber sentido que el mundo se le venía encima, pero ya leyendo se dio cuenta que no pasaba y con el chelo igual" (E 07 1 abr 08).

Para Albertina, las actividades deportivas permiten a Gastón (14.4) y a Aníbal (11.6) vivir la emoción de avanzar de un grado a otro, así como de aprender a vivir balanceadamente tanto la satisfacción de ganar, como la frustración de perder:

> "Por ejemplo, en el karate, cada cambio de cinta es un examen y cada examen es una emoción (…) es emotivo, se llena uno de orgullo. En el caso de la natación (…) su participación en competencias es muy emocionante y aunque su fisonomía, son delgaditos, los dos, su fuerza y su ventaja no es mucha. Entonces a veces ganan, a veces no ganan. Y a mí se me ha hecho valiosa la experiencia tanto de que pierdan, como de que ganen…" Albertina me cuenta una anécdota acerca de la participación de los niños en un triatlón en el cual Gastón quedó en tercer lugar frente a muchachos más grandes que él, mientras que a Aníbal le fue muy mal: llegó a la meta muy maltrecho, se le salieron los zapatos, corrió un tramo descalzo en la grava, en fin, en palabras de su mamá "llegó hecho un Cristo, a llorar" (E 08 15 oct 07).

3.3.2.1 Algunas reflexiones acerca de las actividades extraescolares a las que asisten los niños cercanos a la literacidad dominante

Para terminar con este apartado dedicado a las actividades extraescolares a las que asisten las familias cercanas a la literacidad dominante que participan en este estudio, me gustaría señalar lo siguiente: el interés principal de los padres es, sobre todo, que sus hijos desarrollen habilidades motrices, intelectuales o académicas, y artísticas. Por una parte, resulta interesante que los padres combinen estas actividades, buscando como señala Bernarda, que se complementen los aspectos físico y mental de los niños. El desarrollo de éste último es asociado por los padres con la lectura y la música.

Por otro lado, como señalé unas páginas atrás, los padres también valoran otros aspectos implicados en la participación de sus hijos en las actividades deportivas, de lectura y música, en las que los inscriben. Los padres señalan que de una forma u otra, todas estas actividades fortalecen la seguridad de sus hijos en sí mismos. Los niños tienen oportunidad de superar sus miedos y, con el deporte en especial, de disfrutar los triunfos y superar las derrotas.

Resulta particularmente relevante, para este estudio (en donde el foco está puesto en la interacción social entre familias cercanas y lejanas a la literacidad dominante, a partir de su participación en Bunko Papalote), detenernos en lo que Gladis mamá considera valioso de la participación de su hija en la clase de jazz: "mezclarse con otro tipo de gente". Recordemos que Gladis hija (5.2) fue seleccionada para ser colaboradora de este estudio por mostrar actitudes de rechazo y discriminación hacia Naya (4.6), una niña proveniente de familia lejana a la literacidad dominante. Desde mi perspectiva, la afirmación de Gladis mamá supone una valoración positiva hacia personas con posibilidades económicas altas, como lo sugiere el dato de que al jazz asisten mamás que tienen "camionetota" y niñas con juguetes de marca o de moda ("de repente llegan con la muñeca de no sé qué"). Al parecer, la condición económica (y probablemente social) de estas niñas, las lleva a relacionarse con sus compañeras en términos de sentirse superiores, de acuerdo con el comentario de Gladis mamá de que "las niñas sí son un poco pesadas, un poco sangronas".

Cuando Gladis mamá nos dice, con respecto a la relación de Gladis (5.2) con esas compañeras, que su hija "ha aprendido a distinguir (cómo hablan esas niñas)" y que "ya lo sabe controlar perfectamente (refiriéndose a la actitud presuntuosa de ellas)", nos está diciendo que su hija se relaciona con estas compañeras, sin parecerse a ellas. Esto no coincide con lo que hemos visto en Bunko Papalote. De acuerdo con la manera en que Gladis se comporta y se relaciona con sus compañeros en el taller de lectura, quienes coordinamos Bunko Papalote hemos reconocido en ella las mismas actitudes que sus amigas de la clase de jazz. Como parte de la experiencia de literacidad de Bunko Papalote, mis compañeras y yo nos hemos mantenido alertas hacia ese tipo de comportamiento (tanto de Gladis, como de otros niños/as) y hemos tratado de contrarrestarlo sistemáticamente (cfr. 4.2.2).

Antes de concluir con esta idea, quiero mencionar que probablemente Gladis mamá piense que de esta convivencia con "otro tipo de gente", Gladis hija puede fortalecer su seguridad en sí misma, al no darle importancia a los desplantes de sus compañeras. Si esto fuera así, habría una similitud con lo que los otros padres expresaron acerca de los aspectos que valoran de las actividades extraescolares de sus hijos, más allá del desarrollo de habilidades motrices, intelectuales o académicas, y artísticas. La información no es contundente, como para llegar a esta conclusión. Sin embargo, me gustaría mencionar que hay algo en la actitud de Gladis mamá, que me hace pensar en ello. Gladis mamá es una mujer cálida, cariñosa, muy dedicada a su familia, como podemos apreciarlo en la siguiente trascripción:

> "A mí me gusta compartir mucho el tiempo con ellos (con sus hijos). Soy profesionista y he tenido que dejar a un lado mi carrera y a veces dices ¿Qué hice? Ahorita tengo 44 años y el currículum se reduce, esa es una, creo que sí he disfrutado mucho estar con mis hijos. A mí me gusta ser muy persistente, arrastro mucho a mi marido, a mis hijos, vamos a ir a una piñata, vamos los cuatro" (E 06 17 mar 08).

Por otra parte, cuando Gladis mamá habla acerca de lo que le gusta de sus hijos, hace alusión a aspectos humanos, solidarios, de interés por los otros. Veamos lo que nos dice acerca de su hijo mayor, Ramón (alrededor de 11 años, en el momento de la entrevista):

> "… no es frívolo, de –quiero la playera, quiero el aparato–, realmente ha sido lo que yo esperaba, no es del celular y no sé qué. Es muy creativo (…) Ramón es un chavo muy humano, es un niño que te conoce. Yo tengo mi proyecto en mi negocio, y en

> vacaciones le digo: –Ramón, vamos a cuidar la tienda–. Y se va a cuidarme la tienda. Está ahí en el negocio (…) En el aspecto humano yo creo que Ramón no va a cambiar mucho, yo creo que ya tiene la esencia de lo que Ramón va a ser. Es un chavo muy sentimental, es humano, es detallista, es compartido (…) Yo creo que él está bien, ha sido muy observador, es un buen hijo, va a ser una buena pareja también, estoy segura (dice Gladis mamá muy conmovida, con un nudo en la garganta)…" (E 06 17 mar 08).

Aunque como he comentado, la información no es concluyente, parecería haber una contradicción entre lo que Gladis mamá nos refiere. Por una parte quiere que sus hijos no sean frívolos, que sean sensibles, humanos, detallistas, compartidos. De hecho, éstas son las cualidades que ve en su hijo mayor. Sin embargo, en el caso de la niña (5.2), Gladis mamá no parece darse cuenta que, por lo menos en la clase de jazz, su hija se está familiarizando con una práctica social excluyente, del todo incompatible con los valores que quiere promover en sus hijos.[71]

Por ahora, terminaré señalando cómo una actividad física, como el jazz, seleccionada por una mamá para que su hija desarrolle una buena motricidad, acaba teniendo impacto también en el ámbito mental de la niña, en su "sistema de disposiciones" para ponerlo en términos de Bourdieu. Un ambiente social exclusivo, con facilidad se traduce en familiaridad con una práctica social excluyente, en la que los sujetos, desde muy pequeños, convierten la diversidad (económica, social y cultural) en desigualdad.

3.4 Algunas reflexiones finales acerca del habitus de los dos tipos de familias

La manera en que en este estudio nos hemos propuesto identificar algunos rasgos del habitus de las familias colaboradoras, ha sido a partir de la exploración profunda de tres aspectos: su interacción cotidiana, la experiencia escolar de los niños y sus actividades extraescolares. Los datos que nos arroja esta indagación, nos indican lo siguiente: la interacción de los colaboradores de este estudio, lejanos a la literacidad dominante, se da en ambientes familiares marcados por escasa comunicación y discreta demostración física

[71] Queda abierta la pregunta de si estamos ante una problemática de género, en el sentido de tener expectativas diferentes para su hijo varón, que para la niña.

de cariño. En ocasiones esta situación empeora con la presencia de agresión y tensión emocional, provocada por problemas de alcoholismo entre alguno de sus miembros. Aunado a esto, está la intranquilidad provocada por las presiones económicas. Al respecto, las madres de estas familias reportan haber tenido una vida dura, con fuertes limitaciones económicas y afectivas. Se trata de madres a quienes les resulta difícil demostrar físicamente el afecto a sus hijos. Aunque mantienen una relación cercana con ellos, el diálogo no es una práctica constante en la familia.

Por otra parte en las escuelas públicas a las que asisten los niños lejanos a la literacidad dominante, existen diferentes grados de violencia entre pares, que aumenta conforme lo hace el grado escolar que cursan. Mientras en el Jardín de infantes los más grandes enseñan a decir groserías a los más pequeños, en la primaria (en segundo grado) hay niñas que se organizan en pequeños grupos para rechazar e intimidar a otras. En la secundaria, los compañeros con aspecto más débil son sometidos a agresiones físicas y psicológicas. Ninguna de las formas en que se revelan en la escuela el abuso y la imposición entre pares, son visualizadas como tal por las madres de estos niños. Ellas parecen considerarlas parte natural del paisaje escolar.

En el caso de las familias cercanas a la literacidad dominante, los datos de esta investigación reportan que no comparten el clima de tensión emocional y limitación económica de las otras familias. Se trata de hogares estables tanto en el plano económico, como en el afectivo. Cuando al interior de estas familias surgen desacuerdos o problemas entre sus miembros, estos tienen los medios (disposición psicológica y posibilidad económica) de acudir con algún especialista, así como la información (qué tipo de especialista los puede ayudar) que les permite solucionarlos. El diálogo constituye una herramienta primordial para la resolución de problemas y es una práctica constante al interior de las familias. Los niños continuamente reciben y manifiestan afecto verbal y físico.

Sin embargo, existen algunos problemas que sí provocan tensión en la dinámica familiar, o que constituyen un peligro potencial para uno o varios de sus miembros. Este es el caso de

una niña que sólo quiere hacer las cosas que le gustan (y evitar las que no le gustan). También es el caso de una familia que lleva una dieta completamente inadecuada para su salud, pero cuyos integrantes consumen sobre todo, aquellos alimentos que le resultan placenteros. La repetición constante de este tipo de situaciones las torna naturales ante los ojos de las familias. Por lo tanto no existe motivación para cambiarlas o contrarrestarlas. Esta problemática en su conjunto ha sido identificada como una de las tendencias que rige "los procesos de socialización en la época posmoderna" (Pérez Gómez, 2000:115). Podemos decir que esta propensión es alentada socialmente por el modelo civilizatorio impulsado por la globalización hegemónica. Así, el placer y la satisfacción del deseo, se convierten tanto en un modo de vida, como en una conducta incuestionable (Pérez Gómez, 2000).

Por otra parte, la mayoría de los niños provenientes de familias cercanas a la literacidad dominante asiste a escuelas privadas. A pesar de que los padres buscan en ellas que sus hijos mantengan una convivencia afectiva y respetuosa, tanto con sus compañeros, como con los maestros, se presenta una situación ambivalente y contradictoria. Aunque la escuela promueve un trato respetuoso entre los pares, entre los niños existen prácticas de discriminación y rechazo de unos hacia otros. Nuestros datos indican que esta situación se presenta sobre todo entre las niñas. También indican que los ambientes sociales exclusivos promueven prácticas sociales excluyentes, en donde los sujetos, desde muy pequeños, se familiarizan con la acción de convertir la diversidad (económica, social y cultural) en desigualdad.

3.4.1 Habitus en tanto apropiación y naturalización de la literacidad dominante

El concepto de literacidad que se ha acuñado desde el campo de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) fusiona lo oral y lo letrado. Con ello se rebela contra la idea de que el lenguaje escrito (propio de las "sociedades 'modernas'") supone algún tipo de superioridad cognitiva, psicológica, o cultural, con respecto al lenguaje oral (propio de las "sociedades 'tradicionales'") (Street 2004:88–89). En este sentido, los NEL han evidenciado las limitaciones de concebir a la literacidad mayormente como una actividad que promueve en

los sujetos un conjunto de destrezas cognitivas o psicológicas. De hecho, ha sido a esta forma estrecha de entender la literacidad, que los NEL se han referido como literacidad convencional o dominante. Estos estudios han despojado a la noción de literacidad de cualquier pretensión de neutralidad y la han conceptualizado como una práctica social, acotada por contextos culturales e ideológicos.

Esto nos lleva a preguntarnos: ¿cuáles son las formas en las que la literacidad dominante está presente en la vida y en las expectativas de las familias con bajo y elevado capital económico y cultural? En el caso de las familias cercanas a la literacidad dominante, su vinculación con la literacidad dominante es muy clara. Para empezar, el primer criterio de búsqueda de escuela para sus hijos, consiste en que la institución promueva el desarrollo de habilidades de carácter cognitivo y/o técnico. Las madres y padres de familia valoran mucho la oferta de inglés y el uso de dispositivos electrónicos, como la enciclomedia[72]. También aprecian aquellas escuelas que se ubican en los primeros lugares de puntajes altos en evaluaciones nacionales. Se trata de familias que conocen (y muchos de sus miembros dominan) el tipo de destrezas que sus hijos deben desarrollar para lograr su incorporación productiva, en una sociedad de mercado. También saben que la escuela tiene sus limitaciones en este sentido. Así que extienden su búsqueda fuera del contexto escolar, con la expectativa de que sus hijos fortalezcan sus habilidades motrices, intelectuales o académicas y artísticas.

En este punto hay que destacar un aspecto interesante. De acuerdo con nuestros datos, la primera motivación de las madres y padres de estas familias es el desarrollo de habilidades específicas en sus hijos. Sin embargo, en un segundo término, la mayoría asigna una importancia considerable al ambiente en que dichas habilidades se ejercitan. Les interesa entonces que sus hijos mantengan un trato afectuoso y respetuoso tanto con sus pares, como con sus maestros. Las madres y los padres de estas familias, parecen establecer un vínculo entre conocimiento y afecto.

[72] La enciclomedia es una "estrategia educativa" vinculada al uso de la tecnología en la escuela, que "comenzó a implantarse (en México) en las aulas de 5° y 6° grados desde finales del Ciclo Escolar 2003-2004" cfr. www.enciclomedia.edu.mx/Conoce_Enciclomedia/Que_es/index.html (consultado 6 jul 09).

Probablemente por esto, en casa, el lenguaje oral adopta la forma de diálogo afectivo entre padres e hijos. Los niños de estas familias están habituados a ser escuchados, a recibir manifestaciones (verbales y físicas) de afecto, así como a expresar sus opiniones. También tienen múltiples oportunidades de practicar esta dinámica de comunicación que liga el conocimiento con el afecto. De hecho, éste es el sentido que asignan la mayoría de estos padres, a la lectura en voz alta de libros, en casa. Algunas escuelas y algunos espacios extraescolares como Bunko Papalote, también se constituyen en espacios donde los niños se familiarizan con el vínculo conocimiento–afecto (cfr. 4.2).

Por último, el hecho de que niños en edad de asistir al jardín de niños tengan en común ser dominantes y querer imponer su voluntad, puede relacionarse con algo más que con una etapa psicológica por la que atraviesan. Quizá son niños que están más familiarizados con ser escuchados, que con escuchar, con ser objeto de múltiples cuidados, más que con la acción de interesarse por el bienestar de otros y tener atenciones hacia ellos (empezando por sus propios padres).

Veamos ahora qué sucede con las familias lejanas de la literacidad dominante. Para comenzar, su cercanía con la literacidad dominante es mucho más sutil. A las madres de estas familias también les interesa, desde luego, que sus hijos estén preparados para incorporarse a la vida productiva de una sociedad de mercado. La diferencia es que ellas no conocen, y no dominan, el tipo de destrezas que se necesita desarrollar para tener alguna oportunidad de lograr esta inserción. Ellas simplemente asumen que la escuela es la institución encargada de esto y confían en que si sus hijos cumplen con todos los requerimientos escolares, tendrán mejores oportunidades que las que ellas han tenido. No importa cuáles sean sus condiciones sociales, económicas, culturales y emocionales. Desde el punto de vista de estas madres, la escuela más cercana a su hogar, les brinda a sus hijos la oportunidad de llevar a cabo un esfuerzo individual, para remontar todas las dificultades propias de su condición social, económica y cultural. Si la escuela es chica y los maestros pueden poner atención a sus hijos, las probabilidades de que esto ocurra, aumentan, según su perspectiva.

Debido a esta convicción, aunada a la falta de dinero y tiempo libre, las madres de estas familias no suelen buscar actividades extraescolares para sus hijos. Sin embargo, un aspecto que hay que destacar de las mujeres colaboradoras de este estudio lejanas a la literacidad dominante, es que forman parte de redes sociales que las impulsan a valorar actividades paralelas a la escuela, como es el caso de los talleres de lectura de Bunko Papalote. Estas redes sociales a las que me refiero, se tejen a partir de que estas mujeres trabajan en el seno de una familia incluyente, escuchan programas de radio dedicados a brindar servicio a la comunidad, o asisten (porque la problemática al interior de la familia, así lo demanda) a una terapia psicológica por un tiempo prolongado.

El tipo de redes sociales a partir de las cuales las familias colaboradoras del estudio llegaron a Bunko Papalote, probablemente tienen como referencia a la literacidad dominante. Es decir, comparten la creencia de que familiarizarse con la cultura escrita les proporcionará herramientas cognitivas y psicológicas que los prepararán para tener una vida mejor de la que han tenido hasta entonces. Esto, al margen de sus condiciones sociales, culturales y económicas. Es precisamente esta creencia fuertemente enraizada, el punto de partida para que madres lejanas a la literacidad dominante consideren que los niños que leen libros, amplían "su mentalidad" y desarrollan la habilidad de comunicarse y convivir mejor (cfr. parte final de 3.1.2).

Capítulo 4
La experiencia de literacidad en Bunko Papalote

Una vez identificados algunos rasgos del habitus de las familias que colaboran en este estudio, toca el turno de analizar la experiencia del espacio social de lectura (distinto de la escuela y la biblioteca pública), donde éstas conviven. En el capítulo 1.5.2 el lector tuvo un panorama general sobre el proceso de conformación de Bunko Papalote. Fundado en 1993, pasó poco a poco de ser un proyecto individual, avalado por una asociación civil, a ser un espacio coordinado de manera colectiva por un grupo de mujeres egresadas de universidades públicas (cfr. 2.1.1.2, cuadro 3).

El capítulo actual tiene como objetivo confrontar el discurso de Bunko Papalote con su praxis. Este ejercicio analítico nos permitirá comprender cuál es la experiencia de literacidad de este organismo civil y qué clase de interacciones propicia entre familias cercanas y lejanas a la literacidad dominante. Para ello, primero centro la atención en aquellos aspectos que constituyen ejes importantes que orientan el trabajo de Bunko Papalote. Recurro fundamentalmente al análisis de algunos documentos que corresponden a periodos distintos de la historia de Bunko Papalote, a partir de 1998, así como a los registros de las reuniones de trabajo del equipo coordinador, de los años 2005 a 2008. En segundo lugar, me remito a la experiencia dentro de los talleres de lectura y al interior de las reuniones del equipo coordinador. Empleo entonces los registros de observación participante de los talleres, y las notas de campo de las sesiones de trabajo relacionadas con tales observaciones.

4.1 El discurso de Bunko Papalote

El discurso que identifica la postura de Bunko Papalote como un espacio de promoción de la lectura desde la sociedad civil, se ha ido construyendo de manera colectiva, por quienes conformamos el equipo coordinador. Este grupo de trabajo se fue constituyendo con el tiempo, bajo un esquema de participación horizontal. Así, la incorporación paulatina de diferentes compañeras, imprimiendo a Bunko Papalote un carácter particular y plural a la vez. Conjugar esta diversidad de miradas en la estructuración del discurso (y la praxis) no

ha sido fácil. Esto permite entender que el discurso al que a continuación me referiré, no es una construcción homogénea. Si bien supone un ejercicio de superar diferencias y llegar a acuerdos, está permeado por divergencias ideológicas y políticas, de quienes lo hemos construido.

Probablemente el mayor reto que hemos enfrentado a lo largo de los años, ha sido el de conjugar dos aspectos: el de mantener su perfil de proyecto cultural autosustentable (cfr. parte final 4.1.5), con el de la intencionalidad de trabajar con una población social y económicamente en desventaja.

Desde mi perspectiva este desafío ha sido el origen de cuatro aspectos importantes:

1. La forma en que hemos trabajado.
2. La metodología que hemos construido.
3. La población a la que hemos dirigido nuestra atención.
4. La transición de Bunko Papalote de un estatus particular al de una Asociación Civil.

4.1.1 Los orígenes de la forma de trabajo de Bunko Papalote: los talleres de lectura de literatura infantil

Por "forma de trabajo de Bunko Papalote" entiendo el conjunto de elementos que seleccionamos para responder a las necesidades específicas que planteó este espacio de lectura en sus inicios. A las necesidades que me refiero son:

a. Promover el gusto por la lectura y los libros entre los miembros de una comunidad urbana (de preferencia aquella económica y socialmente en desventaja).
b. Generar ingresos que permitieran la autosustentabilidad del proyecto.

Sin lugar a dudas, el vínculo inicial de Bunko Papalote con IBBY–México, fue lo que determinó el objetivo central de sus actividades (cfr. 1.5.2): promover el gusto por la lectura y los libros, a través de literatura infantil, entre los niños y jóvenes de una comunidad. Como he dicho, en especial de aquella población con desventajas económicas y sociales.

La cuestión de la sustentabilidad, obedeció a la naturaleza del convenio establecido entre las dos organizaciones que hicieron posibles los primeros dos bunkos en México (cfr. 1.5.2). La International Children's Bunko Association (ICBA) otorgaba recursos económicos a IBBY–México, para que dos Bunkos comenzaran a funcionar en el país. Se trató de un donativo único para que en México se abrieran dos pequeñas bibliotecas comunitarias, que tendrían que generar sus propios recursos para mantenerse en operación. Lo que esto significó en la práctica, fue la necesidad de producir ingresos para comprar más libros, los materiales necesarios tanto para realizar actividades plásticas libres, como para elaborar juegos, y por último, una remuneración al trabajo de la responsable de la biblioteca.[73]

El apoyo económico de la ICBA no fue acompañado por ningún manual de operación. Tampoco había canon qué seguir. El concepto "biblioteca comunitaria" era un término abierto, indefinido, por construir. Las responsables de inaugurar estos primeros dos Bunkos, quedamos en total libertad para organizar su forma de trabajo y determinar su funcionamiento. Cada una, de acuerdo con su formación profesional y contexto, fue delineando el perfil de estas dos bibliotecas comunitarias.[74]

Así, Bunko Papalote comenzó a ofrecer talleres de lectura de literatura infantil a los niños de una comunidad urbana. La metodología de trabajo a partir de la cual se estructuraron estos talleres fue diseñada por esta autora. Por un lado, a partir de la formación que esta Asociación Civil me había proporcionado.[75] Y por otro, del antecedente que constituyeron los talleres de "motivación a la lectura" que organicé en la Casa de la Cultura de Cholula, Puebla, entre 1991 y 1992 (Jiménez Orozco, 1998:35). Durante los primeros años de Bunko Papalote, tanto su ubicación física, como el monto de las cuotas para participar en

[73] Para mí era muy claro que no estaba emprendiendo un negocio, es decir, no me estaba involucrando en un trabajo que redituara ganancias. Sin embargo, mis condiciones de vida tampoco me permitían realizar un trabajo del todo voluntario, altruista.

[74] Quien coordinó en los primeros años Bunko Escuincle, primero en la ciudad de México y luego en Cuernavaca, Morelos, fue Inés Westphalen. Por lo demás, no tengo conocimiento acerca de documentos que hablen de la trayectoria de éste.

[75] Fundamentalmente basada en la propuesta de Animación a la lectura de Montserrat Sarto. Cfr. Sarto 1988 y Sarto 1998.

los talleres, estuvieron orientados a facilitar el acceso a una población económica y socialmente en desventaja (cfr. Jiménez Orozco, Ayora, Hoyos de 2002). Fueron años difíciles, en donde por más esfuerzos que hacía no lograba interesar a esta comunidad en las actividades de Bunko Papalote.

> "Por mucho ánimo que tengas, estarás de acuerdo, es difícil mantenerlo cuando por más de un año y medio sólo logras que asistan, en promedio, seis niños. Sí, habiendo docenas, tal vez cientos (en el lugar donde estaba ubicado Bunko Papalote), sólo asisten seis. En ocasiones, incluso, has tenido que ir a pedirle permiso a la mamá de dos niñitas para que las deje ir al taller, en vez de que se queden a ver las comedias" (Jiménez Orozco, Ayora, Hoyos de 2002:37).

Al mismo tiempo, las circunstancias propiciaron que comenzara a trabajar con una población diferente, de mayores recursos económicos. Para ello me desplazaba hacia otra zona de la ciudad para dar los talleres de lectura a un grupo de niños. Fue entonces cuando comencé a darme cuenta que había una comunidad "físicamente cercana de la biblioteca pero culturalmente alejada de ella, y otra comunidad cuyo caso (era) exactamente el contrario: físicamente alejada de la biblioteca, pero culturalmente cercana a ella" (cfr. Jiménez Orozco, Ayora, Hoyos de 2002:41s). En el apartado 4.1.2, dedicado a la población hacia la que Bunko Papalote ha orientado sus actividades, ampliaré esta información.

Por ahora, seguiré refiriéndome a los talleres de lectura de literatura infantil que comenzó a Promover Bunko Papalote. Estos conjugaban "tres actividades fundamentales (…) 1) lectura en voz alta. 2) lectura de cuentos y libros ilustrados. 3) (…) realización de juegos derivados de las lecturas, y actividades plásticas libres" (Jiménez Orozco, 1998:14). Fue con relación a la combinación de estas tres actividades, que se construyó lo que hemos llamado "la metodología de Bunko Papalote" (cfr. 4.1.3).

4.1.1.1 La lectura en voz alta en los talleres de Bunko Papalote

En cuanto a la lectura en voz alta, la premisa era que a través de esta actividad, los niños podían tornar significativa la lectura de literatura infantil. Ésta, por una parte, les brindaba información creativa y emotiva para poder realizar "procesos reflexivos de diferenciación relacional". La construcción de este concepto provino de la teoría de Honoré (1980:10), acerca del "campo de la formación". En éste, la "comprensión del proceso de cambio" en

la experiencia relacional de las personas (1980:11) tiene una gran importancia. En el contexto de Bunko Papalote, los "procesos reflexivos de diferenciación relacional" aludían a los procesos de diferenciación y semejanza que los niños podían establecer, a partir de su participación en los talleres de lectura de literatura infantil. El razonamiento apuntaba a que mediante estos procesos, los niños "construyen conocimiento", en tanto establecen relaciones entre sus experiencias previas y nuevas. La importancia de este "movimiento cognitivo" radicaba en que se convertía en el origen de un proceso de reflexión y cambio, tanto a nivel individual, como social.

> "Por medio de la diferenciación se establecen relaciones de diferencias, pero también de semejanzas. El reconocimiento de estas relaciones implica un movimiento cognitivo de reestructuración de la información. Esta diferencia es la marca de una nueva estructura de conocimiento, que puede referirse tanto a los aspectos académicos, como a los corporales, imaginativos, emocionales o sociales" (Jiménez Orozco, 1998:11).

Otro aspecto que se destacaba de la lectura en voz alta, desde los primeros años de Bunko Papalote, era que permitía que los niños entablaran una relación de diálogo y comunicación tanto con sus compañeros, como con los adultos involucrados en los talleres de lectura. La importancia otorgada al diálogo y a la comunicación en el discurso de Bunko Papalote, se ha vinculado con la idea freiriana de "la lectura del mundo" (Freire, 1985) o "lectura de la realidad" (Freire & Macedo, 1989:56). Desde esta perspectiva, el acto de leer trasciende la referencia al lenguaje escrito y es, en general, un acto de comprensión del mundo que nos rodea. La calidad de las interacciones que los sujetos mantienen con otros, resulta fundamental para que su lectura del mundo se torne crítica y tienda hacia la transformación de sí mismos y de su entorno.

> "La lectura del mundo, previa a la lectura de la palabra escrita es, entonces, la forma en la que los sujetos se van aproximando a comprender lo que les rodea; es la sensibilidad, la intensidad y la profundidad con la que van interaccionando en su entorno. Cuando esta interacción está mediada por una comunicación efectiva entre los sujetos, estos tienen mayores posibilidades de pensar y actuar sobre su mundo de manera crítica y creativa, pues asumen que su acción sobre el mundo está encaminada a comprender activamente la naturaleza de todo lo que les rodea y en esa misma medida, tienen el poder para transformarlo" (Jiménez Orozco, 1998:1).Conceptos como "comunicación efectiva" y "afectiva", aluden a un ejercicio dialógico en donde los sujetos se interesan genuinamente por lo que el otro dice, siente y piensa. Subyace la idea de que si en la niñez los sujetos tienen acceso a este

tipo de interacción social, su comprensión de sí mismos y de lo que los rodea (su lectura del mundo) tendrá un matiz reflexivo y transformador.

4.1.1.2 La literatura infantil en los talleres de Bunko Papalote

De acuerdo con lo que acabo de señalar, la premisa con respecto a la lectura era, sobre todo, que constituía un ejercicio cognitivo. Esto es, los textos escritos se convierten en material a partir de los cuales los sujetos pueden llevar a cabo procesos de reflexión. Con respecto a la importancia otorgada a la modalidad de leer en voz alta, a (o con) un grupo de niños, la idea era que propiciaba la práctica del diálogo y la comunicación, entre los participantes. En este sentido, el énfasis estaba puesto en favorecer entre los niños (y entre ellos con los adultos), interacciones constructivas. La base de esta clase de intercambios, consistía en propiciar que los participantes generaran interés por los otros. En breve, el acento que en Bunko Papalote se otorgaba a la lectura en voz alta, estaba puesto en reflexionar, para transformar, formas poco constructivas de relacionarnos con los demás. Esto es, maneras de establecer relaciones con otros, basadas en la indiferencia y la apatía, cuando no en la franca animadversión.

Siendo esto así, la literatura infantil, resultaba ser un material invaluable que proveía información creativa y sensible, en primer lugar, para propiciar la reflexión a nivel cognitivo. En segundo lugar, para generar un ambiente incluyente, en el que los participantes eran constantemente invitados a interesarse por los otros miembros del grupo. La idea era generar un aprecio mutuo entre ellos, que les permitiera verse y escucharse al margen de cualquier prejuicio. De esta manera, la usual barrera que separa al yo del otro, o al nosotros de los otros, podía perder su rigidez y convertirse en un puente entre ellos.

Pero veamos ahora por qué en Bunko Papalote se han atribuido tales virtudes a la literatura infantil. Para empezar, se ha otorgado una gran importancia al empleo de la palabra con un énfasis artístico y creativo. Retomando la concepción de Cervera (1991), en Bunko Papalote se ha considerado literatura infantil, a: "todas aquellas *producciones impresas* que emplean el lenguaje artístico y que reúnen condiciones como 'huella de arte, atractivo lúdico e interés por parte del niño interlocutor'. (Por lo tanto, quedan incluidas), además de los géneros de la narrativa, la poesía y el teatro, (…) las adivinanzas, rimas, retahílas y cuentos breves, entre otros" (Jiménez Orozco, 1998:6). Al respecto, en Bunko Papalote se

ha optado por las "producciones literarias de calidad" para niños y jóvenes, esto es, aquellos libros con "ciertas cualidades literarias y características gráficas". Entre las cualidades literarias, además del empleo del lenguaje artístico, destacan las siguientes:[76]

- "(…) tienen una estructura y lógica interna completas, independientes y con personajes propios y originales.
- "Tienen un contenido literario que invita a la reflexión.
- "Presentan perspectivas de vida diferentes.
- "Son propositivos y críticos de la realidad.
- "Tratan temas universales.
- "(El autor manifiesta) su postura social y ética.
- "Los valores éticos y morales que están en juego no son unidireccionales ni están polarizados: los buenos a veces pueden ser malos y los malos tienen la opción de ser buenos…
- "Presuponen un lector activo, reflexivo y crítico…
- "Proporcionan experiencias de vida que conmueven genuinamente los sentimientos de los lectores. Son libros en donde se aprende de la vida por medio de la experiencia de la lectura.
- "Tienen como primer objetivo deleitar, generar placer y gozo en el lector.
- "Presentan una propuesta gráfica atractiva, novedosa, interesante, diferente, creativa y original…
- "La ilustración es parte del contenido literario y no un accesorio adicional." (Hoyos de 2004)

Todas estas características nos hablan, de una o de otra forma de la importancia que en Bunko Papalote se le ha dado al lenguaje en la estructuración del pensamiento, y de ambos en la construcción social de la realidad. Desde esta perspectiva, el lenguaje supone un "*conjunto significante*" (Greimas, citado por Prada Oropeza, 1999: 29) a partir del cual nos comunicamos y familiarizamos con una forma de *ver* o *leer* la realidd (Freire & Macedo,

[76] La idea es que las producciones literarias de calidad tienen algunas de estas características. No necesariamente todos los libros de calidad artística, tienen todas estas cualidades.

1989). De acuerdo con esta idea, la utilización del lenguaje común, en la vida cotidiana, implica asumir como Nora *les* o *naturales*, una serie de ideas y prejuicios enraizados en una cultura determinada.

El lenguaje literario por su parte, tiene un fuerte potencial subversivo, al abrir "nuevas posibilidades de significación y entendimiento ontológico de nuestro mundo y nuestra condición humana" (Prada Oropeza, 1999:40). Así, la literatura nos invita a cuestionar el sentido que atribuimos a nuestra realidad social: lo Nora l y lo natural se convierten en materia de escrutinio, de reflexión y de resignificación.

En Bunko Papalote hemos pensado que en el caso de la literatura infantil y juvenil, el lenguaje tiene, además, un *giro lúdico*. Éste responde a las necesidades más íntimas de interacción social, juego, fantasía y emotividad de sus interlocutores. Al mismo tiempo, las novedosas propuestas contemporáneas en cuanto a temática, composición, formato, e ilustraciones, constituyen una invitación a cuestionar las certezas desde las que chicos y grandes solemos mirar el mundo (cfr. 4.2.2).

En suma, ha sido esta visión con respecto a la relación "lenguaje/conformación del pensamiento/construcción social de la realidad" la razón por la que en Bunko Papalote le hemos otorgado tanta importancia a la literatura infantil.

4.1.1.3 Actividades complementarias

En Bunko Papalote hemos llamado "actividades complementarias" a los juegos que se relacionan con la lectura de algún libro específico y a las actividades plásticas libres. El juego llevado a cabo en los talleres de lectura de Bunko Papalote, está inspirado en la metodología desarrollada por Sarto, en España, conocida como "animación a la lectura". Sin embargo se ha diferenciado claramente de esta propuesta que se define como: "un acto consciente realizado para producir un acercamiento afectivo e intelectual a un libro concreto, de forma que este contacto produzca una estimación genérica hacia los libros" (Sarto, 1988:18s). Sus premisas fundamentales son que los niños comprendan lo que leen, que gocen esta actividad y que reflexionen a partir de ella. Para ello, se crearon una serie de "estrategias" orientadas a propiciar que los niños encuentren "'situaciones en las que

tiene(n) que aprender, recordar, solucionar problemas y definirlos por sí mismo(s)'" (Gagné, citado por Sarto, 1998:22). Se trata de estrategias presentadas en "fichas técnicas", y en un "orden evolutivo", es decir, de menor a mayor grado de complejidad. La persona encargada de poner en práctica estas estrategias, llamado "animador" es quien decide qué estrategia emplear con cuál libro. Esto, de acuerdo con el "desarrollo lector del niño" (Sarto, 1988: 22). En el contexto de esa propuesta de trabajo, cada niño participante tiene un ejemplar del libro seleccionado por el animador. Los niños leen completo este ejemplar en casa y la sesión de animación a la lectura es exclusivamente para llevar a cabo la estrategia seleccionada con anticipación por el animador.

Desde que comencé a dar los talleres de lectura en la Casa de Cultura de Cholula, Puebla, las condiciones me llevaron a compartir un solo libro (leyéndolo en voz alta) con un grupo de niños. Fue entonces cuando comencé a darme cuenta que esta forma de trabajo propiciaba el ejercicio del diálogo entre los participantes. Éste, tenía al mismo tiempo, una intencionalidad cognitiva y una cualidad de carácter más social. La primera se refería a que los niños se atrevían a expresar sus opiniones, observaciones y reflexiones acerca del texto. Hacían preguntas, establecían relaciones con lo conocido o desconocido, etc. La segunda cualidad del diálogo que posibilitaba la lectura en voz alta de literatura infantil, tenía que ver con aprender a escuchar a los demás. Es decir, con interesarse por los comentarios, puntos de vista y necesidades de los otros compañeros. Tenía que ver con familiarizarse con una forma respetuosa y afectuosa de interactuar con los otros. Esta dinámica de trabajo, requería una propuesta de juego distinta de la animación a la lectura.

> "…comienzas a darte cuenta de que muchas de las estrategias de animación a la lectura que propone Montserrat Sarto no las puedes aplicar tal cual en el contexto en el que vives, ya sea porque necesitan modificarse o complementarse con algún tipo de actividad física, como correr o saltar, ya sea porque de plano no son significativas para los niños con los que trabajas" (Jiménez Orozco, Ayora, Hoyos de, 2002:26).

Teniendo este antecedente, en Bunko Papalote comencé a formular juegos a partir de los libros que iba compartiendo con los niños. Tomando de manera arbitraria cualquier elemento del libro (temática, personajes, ilustraciones, etc.), comencé a crear juegos para realizar con los niños, después de haber leído juntos en voz alta. Para inventar estos juegos, retomé de la metodología de animación a la lectura, en especial dos características:

diferenciarlos claramente de cualquier intencionalidad didáctica o escolar y tornarlos divertidos, festivos (Sarto, 1988:22). Mantuve esta lógica, inclusive para los niños más grandes, a diferencia de la propuesta de Sarto.

Las razones que me propuse para relacionar los juegos con libros específicos, fueron fundamentalmente dos:

a. Propiciar que los libros, en tanto objetos, se volvieran más significativos para los niños.
b. Favorecer que los niños pusieran atención en diferentes aspectos del libro, pues no se sabía cuál de ellos estaría presente en el juego.

Por último, en la importancia otorgada al juego, como una actividad complementaria de los talleres de lectura, subyacía la idea de que jugar es para los niños "un medio natural a través del cual satisface(n) necesidades físicas, emotivas, intelectuales y sociales" (Jiménez Orozco, 1998:18).

En cuanto a las actividades plásticas libres, también como un elemento presente en los talleres de lectura de Bunko Papalote, las incorporé por tres motivos: uno vinculado a un aspecto psicológico. Otro relacionado con la cualidad de carácter social que atribuí al diálogo y el último, meramente práctico. El primero, tenía que ver con crear un espacio para que los niños se expresaran libre y creativamente, a nivel individual (a través de representaciones gráficas), teniendo como punto de partida la lectura colectiva de un libro. Esta idea suponía una postura respetuosa, por parte del adulto, hacia la decisión del niño de establecer una relación directa o no, con el libro. El niño era libre de hacer lo que quisiera, a nivel plástico, se relacionara o no, con el libro leído en el taller.[77] Esto es, las actividades plásticas compartían la característica de los juegos, de no convertirse en recursos didácticos, para que los niños "aprendieran algo". Así, mientras los niños realizaban sus trabajos artísticos, sin ninguna orientación por parte del adulto, muchas veces tenían oportunidad de conversar de aspectos que para ellos eran importantes (cosas que les causaban inquietud, emoción, miedo, etc.). Era muchas veces en estos momentos, cuando

[77] La única restricción que con el tiempo puse, fue que no era válido plasmar motivos relacionados con la televisión, juegos de video o películas. Esto, con la intención de motivar a los niños a que se expresaran creativa e imaginativamente, fuera de los esquemas impuestos por tales medios.

había la oportunidad de tornar las actividades plásticas libres, en un espacio para el diálogo y la comunicación. Así, una necesidad psicológica de expresión de algún niño en particular, podía convertirse en motivo para llevar a cabo una reflexión conjunta con el grupo. Con ello, el diálogo presente en las actividades plásticas libres, retomaba la "cualidad social" a la que me he referido. A manera de ejemplo, a continuación transcribo algunos fragmentos de una carta que escribí a Álvaro, papá de una pequeña de cinco años, llamada Lorena, el 21 de octubre de 2004.[78]

> "Terminamos de leer el libro y bajamos las mesas para realizar actividades plásticas. Lorena se topó con varios niños en el mueble que contiene los materiales, quienes trataban al mismo tiempo de escoger aquellos con los que trabajarían esa tarde. Lorena quedó junto a Toño y éste, que no acababa de salir del estupor, le preguntó: –¿Y lloraste cuando se murió tu mamá, Lorena? –Sí, respondió ella manteniendo su tono sincero y tranquilo, mientras tomaba sus materiales. Y mientras se dirigía a su mesa, con las manos ocupadas, terminó de decirnos: –Y todavía lloro.
>
> "A continuación Lorena se sentó dispuesta a trabajar. Yo me dirigí a su lugar y repetí conmovida: –Todavía lloras, Lorena..., pero ¿verdad que se siente muy bonito estar en un lugar donde sabes que todos te quieren? La abracé muy fuerte y le dije que en Bunko Papalote todos la queríamos mucho.
>
> "Después de esto, pusimos manos a la obra: Lorena y Jimena se concentraron en hacerle unos dibujos a su amiga Susana que se fue a vivir a Torreón y ya la extrañan; yo me puse a hacer unos helados de "coco" para regalarles a cada niño y el resto del grupo eligió lo que quiso hacer. Todos volcamos nuestra atención de nuevo en el presente, sin volver a hacer alusión al pasado de su hijita".

Por último el tercer motivo, de carácter práctico, para incorporar las actividades plásticas libres, a los talleres de lectura de Bunko Papalote, era simplemente no tener que inventar un juego diferente cada semana. Así, esta actividad (que conforme pasó el tiempo se fue volviendo más exigente y demandante) se podía espaciar a cada 15 días.

Termino este apartado señalando que los talleres de Bunko Papalote fueron organizados y estructurados a partir de tres elementos, como producto de su situación histórica particular:

a. Lectura en voz alta.
b. Literatura infantil.
c. Actividades complementarias.

[78] La carta completa se encuentra en los anexos. Su lectura completa brinda una idea muy clara de diversos aspectos presentes en los talleres de lectura de Bunko Papalote.

Tanto las circunstancias contextuales de Bunko Papalote, como la reflexión teórica realizada en sus primeros años, me llevaron a pensar, por un lado, que la lectura en voz alta propiciaba ciertos procesos cognitivos en los niños. Por otro, que estos procesos cognitivos, individuales, podían ser vinculados con una intencionalidad de carácter social. Así, los niños podían también familiarizarse con formas respetuosas y afectuosas de relacionarse con los otros.

La literatura infantil constituía entonces un material que proporcionaba información interesante, emotiva y creativa a partir de la cual los niños podían realizar movimientos cognitivos. Al mismo tiempo, este tipo de información los podía invitar a reflexionar, para transformar, formas poco constructivas de interactuar con otros.

En cuanto a las actividades complementarias, la propuesta del juego obedeció sobre todo a un razonamiento de tipo psicológico: jugar representaba una manera en que los niños podían satisfacer necesidades de diferente índole: sociales, intelectuales, emotivas y físicas. Además, el juego vinculado a libros concretos, propiciaba un aprecio genérico por estos objetos.[79] Por otra parte, las actividades plásticas libres combinaban tres intencionalidades: la de propiciar la expresión gráfica individual de los niños, la de favorecer el diálogo entre ellos y la de aligerar la carga (para las coordinadoras de los talleres) en la elaboración de los juegos.

Dejaré para el apartado 4.1.3 el tema de cómo se organizó la metodología de Bunko Papalote en función de estos tres elementos de los talleres de lectura. Lo que desarrollo en el siguiente apartado, es la cuestión de cuál ha sido la población a la que hemos dirigido los talleres de lectura, en Bunko Papalote. Esto brindará elementos al lector para entender mejor tanto el asunto de la construcción de la metodología de trabajo, como de la transición de un estatus particular al de una Asociación Civil.

[79] Lo que concordaba con el planteamiento de promover el gusto por la lectura y los libros.

4.1.2 La población a la que Bunko Papalote ha dirigido sus actividades

En los primeros años de Bunko Papalote, en los que la responsabilidad de todo tipo recaía en quien escribe, se definió cuál sería la población hacia la que se orientarían las actividades. El panorama era el siguiente: por un lado, la intencionalidad de que Bunko Papalote contribuyera a "promover el gusto por los libros y la lectura entre los niños de una comunidad urbana" económica y socialmente en desventaja (Jiménez Orozco, 2008:34). Por otro lado, la necesidad de que fuera autosustentable. Por último, una comunidad económica y socialmente desfavorecida que no mostraba interés en los talleres de lectura, mientras que una población con mejores condiciones económicas y sociales sí lo hacía. La decisión en ese momento fue trabajar con esta comunidad "culturalmente cercana" a la lectura, que estaba dispuesta a pagar porque sus hijos asistieran a talleres de lectura. Sin duda esto permitiría, en otro momento, trabajar con la población "culturalmente alejada" de la misma:[80]

> "…trabajas sola y, por lo tanto, no te alcanza el tiempo para planear y organizar los talleres, impartirlos, promocionarlos y, además, dedicarte a construir estrategias de acercamiento de esta población (económica y socialmente en desventaja) a la lectura y los libros. Sin duda esto último es posible. Sin embargo, se necesita apoyo financiero, además de un gran equipo de trabajo para lograrlo. Y por el momento careces de ambas cosas (…) Lo que estás tratando de hacer es sentar las bases para que Bunko Papalote sea un proyecto estable tanto en el aspecto económico como en el metodológico. Tienes la corazonada de que sólo así Bunko Papalote podrá contribuir, de algún modo y en otro momento, a beneficiar a la población que por ahora no asiste a sus actividades, más que por razones económicas, por razones culturales y sociales…" (Jiménez Orozco, Ayora & Hoyos de, 2002:43s).

Como podemos apreciar desde el apartado anterior, Bunko Papalote surge como un proyecto de promoción de la lectura, que comparte "la narrativa pública sobre la literacidad" (Barton & Hamilton, 2004:130), en el sentido de dar prioridad a "caracterizaciones puramente psicológicas de la lectura y de la escritura como habilidades autónomas…" (Barton & Hamilton, 2004:131). Es decir, como habilidades que se construyen con independencia del contexto social y cultural en el que se producen. Esta idea va de la mano con que el lenguaje escrito permite desarrollar habilidades que sería

[80] En esos años esta era la manera en que conceptualizaba lo que hoy denomino familias cercanas a la literacidad dominante y lejanas esta.

imposible desplegar a partir del lenguaje oral. En suma, desde la narrativa pública sobre la literacidad, el lenguaje escrito posee, en sí mismo y al margen del contexto social y cultural, cualidades superiores al lenguaje oral.

> "Los teóricos de la educación y la psicología, y los lingüistas conceptualizaron la literacidad como una constante universal cuya adquisición, una vez superados los problemas individuales mediante el diagnóstico y la pedagogía, conduce a habilidades cognitivas mayores, a un mejor pensamiento lógico, a la interrogación crítica y a la reflexión autoconsciente (…) Mientras que los antropólogos y los folcloristas (…) han demostrado que los miembros de las culturas 'orales' –como quiera que se definan– comparten todas las características cognitivas atribuidas a la literacidad dentro del modelo autónomo…" (Street 2004:92s).

Fue sobre esta narrativa que se construyeron los cimientos de Bunko Papalote, así como su objetivo de promover el gusto por la lectura y los libros entre los miembros de una comunidad urbana de clase media. Desde esta perspectiva también, en Bunko Papalote hemos considerado que el acercamiento placentero a la cultura escrita "beneficia" (en el sentido al que se refiere Street en la cita anterior) a las personas, en especial a aquellas que se encuentran "alejadas culturalmente" de tales objetos y de tal actividad. Por tal motivo, a lo largo de los 15 años de existencia de Bunko Papalote, hemos procurado facilitar el acceso a familias con precarias condiciones económicas y sociales. Así, sin tener que pagar una cuota, ha sido como han podido mantener su asistencia a los talleres los colaboradores de este estudio: Naya, Camilo, Antonio y Lorena (cfr. 3.3.1).

Por otro lado, si bien la literacidad dominante subyace en los orígenes de Bunko Papalote, la experiencia de trabajo a partir de la interacción entre población culturalmente cercana y lejana a los libros y la lectura, dio origen a otro orden de ideas que no necesariamente provenía de la misma "narrativa". Se trataba de la percepción de que aquella comunidad con condiciones económicas y sociales favorables, cercana a la cultura escrita, le costaba trabajo considerar valiosos a los otros. En especial, aquellos con precarias condiciones económicas y sociales. Así, promover la lectura entre esta población, se convertía también en un ejercicio de apreciación de, y empatía con, los otros.

> La "población económica y culturalmente favorecida (…) a pesar de que tiene ventajas sobre aquellas comunidades económica y culturalmente pobres, a menudo tiene una gran desventaja: muchos de sus integrantes no tienen una conciencia de la importancia de los otros en su vida. Son personas que crecen con todas sus

> necesidades básicas cubiertas –muchas veces con más de lo necesario– y a las que les cuesta trabajo valorar lo que tienen. Por esta razón, hay más posibilidades de que se sientan separadas de los demás y que a menudo tengan actitudes de desprecio, desinterés e intolerancia respecto al resto de los miembros de su comunidad –especialmente por los que son diferentes a ellos económica, social y culturalmente hablando. Por esta razón, trabajar con una población favorecida, que aparentemente no necesita apoyo para leer e interesarse en la lectura, se convierte en un reto: es una comunidad que necesita a la lectura y a los libros para volverse más respetuosa y solidaria. En pocas palabras, es una comunidad que necesita leer para volverse más humana" (Jiménez Orozco, Ayora & Hoyos de, 2002:44).

Fue precisamente este "segundo orden de ideas", lo que se convertiría en la plataforma para pensar a los talleres de lectura de Bunko Papalote como una actividad formativa para los niños. A través del concepto "formación" (Honoré, 1980) traté de ir más allá de la narrativa que veía en la lectura, sobre todo, el desarrollo de habilidades cognitivas en los niños. Si bien estas eran importantes, también lo era el desarrollo de habilidades sociales que permitieran a niños de un medio económico y social favorecido, apreciar a otros niños, en especial, a aquellos de diferente condición. Consideré entonces que los talleres de lectura de Bunko Papalote contribuían a la formación de los niños, en el sentido de facilitar el florecimiento de:

> "…la potencialidad humana de que los sujetos piensen y actúen sobre su mundo de una manera crítica y creativa, teniendo como punto de partida el cultivo de un pensamiento reflexivo, que no sólo es racional, sino que tiene que ver con el desarrollo de un pensamiento sensible, emotivo y social, que les permita a los sujetos convivir en paz, comunicarse, dialogar, interesarse por el bienestar no sólo de sí mismos, sino de los demás y, en esa medida, del bienestar del mundo en que viven" (Jiménez Orozco, 1998:9).

Este planteamiento fue el origen de la importancia que comenzó a tener "la metodología de trabajo" en Bunko Papalote, de la que nos ocuparemos en los apartados 4.1.3. y 4.1.5. Por ahora, continúo con el tema de la población hacia la que Bunko Papalote ha dirigido sus actividades. Por varios años, la proporción de niños provenientes de familias económica y socialmente en desventaja, culturalmente alejados de los libros y la lectura, fue muy baja. A pesar de que quienes coordinamos Bunko Papalote, siempre hemos tenido la disposición de facilitar el acceso de esta población a los talleres de lectura, no contábamos con un presupuesto especial destinado para este rubro. Bunko Papalote crecía, y con ello también

lo hacía el cúmulo de actividades de carácter operativo y administrativo necesarias para asegurar su funcionamiento.

Fue hasta el periodo 2005–2006 que la Fundación Seedtime Water Inc. hizo posible que asistieran 48 niños becados (32 familias culturalmente alejadas de lo libros y la lectura, de un medio socio–económico bajo) a los talleres de lectura. Estas familias respondieron a la convocatoria del programa *Lingorolí libros para ti*, que Bunko Papalote realizó en una escuela primaria pública cercana a sus instalaciones. El incremento en la correlación de familias provenientes de diferentes niveles económicos y sociales aumentó la intensidad de las interacciones entre ambos públicos. De ahí surgió mi interés por este estudio.

La evaluación realizada acerca de las familias becadas en Bunko Papalote, por Seedtime Water Inc., apuntaba que los niños que habían participado en los talleres, habían tenido un acercamiento gustoso hacia los libros y la lectura. Esto significaba "beneficios" a nivel emocional, cognitivo y social.

> "En el tiempo que trabajamos con los niños, un año aproximadamente, hemos notado que ha sido una experiencia muy importante tanto para ellos como para sus familias. Los niños han entendido perfectamente que el espacio de los libros y la lectura es suyo también y que lo pueden aprovechar para estar contentos, para pensar, para divertirse, para conocer otros niños, para saber más cosas, para mejorar en la escuela, etc. Y participan activamente en construir un espacio respetuoso, un espacio de colaboración y confianza entre ellos y los demás niños y entre ellos y las coordinadoras" (Ayora & Hoyos de, 2006:1).

La misma evaluación señalaba que el acercamiento gustoso hacia la lectura y los libros que los niños de esas familias habían logrado en su estancia de un año en Bunko Papalote, les permitiría "acceder por su propia cuenta a la lectura" (Ayora & Hoyos de, 2006:1). Al mismo tiempo alertaba acerca de que este resultado podía revertirse, "dadas las características de alejamiento de los libros y la lectura, a la que se tiende en su medio social y cultural". Por otra parte, destacaba la importancia que tenía el hecho de que los padres de familia hubieran acercado a sus hijos a Bunko Papalote, en tanto espacio cultural alternativo. Para ello, había sido fundamental el haberlos invitado, aceptado y apoyado a través del programa *Lingorolí libros para ti* (Id). De esta manera, "tanto la Fundación

Seedtime water (sic) como la Biblioteca Infantil y Juvenil Bunko Papalote, (habían logrado) acercar a (casi) 50 familias, a los libros y la lectura" (Id).

Con esta conclusión, en Bunko Papalote se confirmaba la perspectiva autónoma desde la que se ha considerado a la lectura. Basta con acercar los libros y la lectura a las familias provenientes de medios económicos y sociales bajos, para que se beneficien naturalmente de sus bondades intrínsecas. Parecería que el contacto con los libros y con la lectura subsana las carencias afectivas, económicas, sociales y culturales de esa población.

Cuando terminó el apoyo económico de Seedtime Water Foundation Inc., sucedieron dos eventos. El primero, que Bunko Papalote propuso un "nuevo plan de trabajo" a las familias que habían estado becadas. De esta forma, 32 niños continuaron asistiendo a los talleres de lectura. 21 pagando una cuota fijada por ellos mismos y 11 con una beca del 100%. A dos años de haber terminado este programa, continuaban asistiendo 13 de estos niños (nueve con beca completa y cuatro con becas parciales. Todas ellas, por cuenta de Bunko Papalote).

> "Una vez cumplido el objetivo de acercar a más familias a los libros y la lectura, se planteó a lo interno de la biblioteca la posibilidad de que los niños y sus familias pudieran continuar asistiendo a los talleres. La opción que encontramos más viable fue proponer compartir con los padres la responsabilidad económica del taller, así los padres asumirían una parte del costo del taller y la biblioteca la otra, de esta forma la razón económica no tendría que ser un impedimento para que los niños pudieran seguir viniendo a sus talleres..." (Ayora & Hoyos de, 2006:2).

El segundo evento que sucedió, fue que ante los ojos de Seedtime Water Inc. y de Bunko Papalote, pareció atractiva la idea de extender los beneficios autónomos de la lectura y los libros a una comunidad más amplia. Así, de manera conjunta, se creó el programa *Leer para transformar*,[81] dirigido a los centros comunitarios afiliados al Fondo para los Niños de México (FpNM).[82]

> "El objetivo de este programa es conjuntar los esfuerzos de las organizaciones participantes, para la creación de bibliotecas comunitarias de literatura infantil y

[81] Título que corresponde al lema que siempre ha identificado a Bunko Papalote.

[82] Para obtener mayor información sobre El Fondo para los Niños de México consultar la página: www.fondoparaninosdemexico.org.mx

> juvenil, y la implementación de talleres de lectura con la metodología de Bunko Papalote para desarrollar la lectura por placer, entre niños y jóvenes y ayudarlos en su proceso de formación como lectores autónomos, capaces de construir una comunidad lectora. Es decir, crear la posibilidad para que más niños y sus familias se acerquen a los libros y la lectura en forma voluntaria y permanente. Así mismo, desarrollar habilidades cognitivas que contribuyan a disminuir las causas del rezago educativo, vinculadas de manera indisociable, al desarrollo de habilidades interculturales que propicien un equilibrio entre inteligencia y responsabilidad ética.
> La importancia del esfuerzo conjunto es lograr esto, a través de asociaciones civiles y así poder llegar a comunidades poco favorecidas, con el propósito específico de que cada comunidad se apropie de su biblioteca comunitaria. Unir nuestros esfuerzos para la creación de dichas bibliotecas, permitirá que los niños y jóvenes de diversas comunidades mexicanas puedan ser parte activa, propositiva y creativa de su entorno" (Bunko Papalote A.C. & Seedtime Water Foundation Inc., 2008).

Este programa ha empezado con un proyecto piloto dirigido a cuatro organizaciones comunitarias del Fondo para los Niños de México. Está previsto trabajar, en un par de años, con el resto de las organizaciones comunitarias afiliadas a ese organismo. En total, se trata de 30 centros comunitarios. Lo que implica un impacto en "más de 30,000 niños, jóvenes y sus familias" (Bunko Papalote A.C. & Seedtime Water Foundation Inc., 2008:15).

4.1.3 La metodología de trabajo en Bunko Papalote: los primeros planteamientos (1993–1998)

De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, el "qué" de Bunko Papalote, ha sido la lectura en voz alta, la literatura infantil y juvenil, y las actividades complementarias. El "para qué" comenzó siendo exclusivamente promover el gusto por los libros y la lectura entre una comunidad urbana de clase media. De acuerdo con este "para quién", el para qué tuvo un segundo objetivo, que a partir de 1998 se definió como contribuir a la formación de los niños y jóvenes. Esta intencionalidad se entendía como "la construcción de un pensamiento potencialmente crítico y creativo, así como sensible, emotivo y social, que (permitiera) a los sujetos convivir pacíficamente, dialogar e interesarse por el bienestar de su comunidad" (Jiménez Orozco, 1998:49).

Con el concepto formación, buscaba superar la narrativa que otorga a la lectura una fuerte carga psicológica y cognitiva en el desarrollo de los sujetos. Al final de este apartado reflexiono acerca de cómo veo ahora las cosas. Por el momento, sólo apunto que lo que en realidad hice fue montar una intencionalidad de carácter social, sobre el andamiaje psicológico y cognitivo que le otorgué a la lectura de acuerdo con mis referentes teóricos de entonces. Fue de acuerdo con estos "qué", "para qué" y "para quién" de Bunko Papalote, que organicé el "cómo". Esto es, la metodología de trabajo.

He dicho que la metodología de Bunko Papalote se construyó a partir de los tres elementos que integran los talleres de lectura: lectura en voz alta, literatura infantil y juvenil, y actividades complementarias. Originalmente, la forma de integrar estos elementos en los talleres, se dividía en actividades que había que realizar antes, durante y después de los talleres de lectura.

Antes de impartir el taller de lectura, fundamentalmente había que planearlo. Para ello, se seleccionaba el libro para leer en voz alta con los diferentes grupos, de acuerdo con la "madurez lectora de los niños".[83] Se determinaba también cuál sería la actividad complementaria. Si se trataba del juego, este se inventaba a partir de alguno de los elementos del libro seleccionado (cfr. 4.1.1 Actividades complementarias) y se elaboraba el material para llevarlo a cabo. Para los grupos de niños "más pequeños" se elaboraba una "hoja de trabajo". La intención era proporcionar información necesaria a los padres para que pudieran dialogar con sus hijos (aquellos que aún no se podían comunicar o expresar con fluidez), a propósito del libro que habían leído en el taller de lectura de Bunko Papalote. Así, este documento, contenía la información bibliográfica del libro, una pequeña reseña del mismo y en ocasiones incluía algunos comentarios generales, para las mamás y papás. La importancia que asigné a esta hoja de trabajo era, por un lado, la de facilitar el ejercicio del diálogo entre los padres y sus hijos pequeños acerca del libro de literatura infantil leído en el taller. Este diálogo propiciaba, desde mi perspectiva, un contacto afectivo entre padres e hijos. Por otro lado, siendo los libros objetos a partir de los cuales

[83] En la época a la que me refiero, retomaba las "cuatro etapas lectoras" que proponía IBBY-México: 1) Los más pequeños (dos a cinco años). 2) Los que empiezan a leer (cinco a siete años). 3) Los que leen bien (siete a diez años). 4) Los grandes lectores (once años en adelante). (Jiménez Orozco, 1998:43)

se entablaba tal relación familiar, podían ser concebidos, como objetos valiosos por todos sus miembros.

> "Así, tanto los padres como otros miembros de la familia, pueden participar de la experiencia literaria que los niños viven en los talleres de lectura del Bunko Papalote. Además, de esta manera, los padres tienen la información necesaria que les permite entender las relaciones que sus hijos establecen entre los libros que leemos en el Bunko Papalote, y su vida cotidiana. Con esta información, los padres pueden conversar con sus hijos acerca del libro, y poco a poco, ir convirtiéndolo en un objeto valioso, que forma parte de su vida cotidiana" (Jiménez Orozco 1998:45).

Por otra parte, durante el taller de lectura, el tiempo (45 minutos) se dividía en tres momentos: contacto libre con los libros, lectura en voz alta y actividad complementaria. En el primer momento, los niños de todas las edades aprovechaban para seleccionar el libro que se llevaban a casa, esa semana.[84] Salvo que los niños pidieran alguna recomendación o que se hiciera necesaria la intervención de la coordinadora, esta selección era completamente libre. En el segundo momento, se llevaba a cabo la lectura en voz alta. La coordinadora leía a los niños más pequeños y con los más grandes. Era sobre todo en este momento cuando se hacían las pausas necesarias para escuchar los comentarios que los niños hacían, a propósito de la lectura. Entonces consideraba muy importante las relaciones que establecían los niños entre el libro y diferentes aspectos de su vida cotidiana, pues estas significaban procesos cognitivos a partir de los cuales los niños construían conocimiento. Por otro lado, los diversos comentarios de los niños muchas veces propiciaban la reflexión colectiva. Ambos procesos, construcción de conocimiento y reflexión, constituían el punto de partida de la formación: "(la lectura en voz alta) es un momento de intensa atención, reflexión y construcción de significados, a través del diálogo y la comunicación, propia de una relación amistosa, afectiva y respetuosa con los niños. La lectura en voz alta de cuentos o libros ilustrados, posibilita ese momento" (Jiménez Orozco, 1998:46). En la última parte del taller, tanto el juego, como las actividades plásticas libres, constituían "actividades corporales, imaginativas, emotivas y sociales" a partir de las cuales los niños también podían generar un pensamiento reflexivo (Jiménez Orozco, 1998:47).

[84] La modalidad de trabajo con bebés, fue inaugurada por Gialuanna Ayora en 1999. De modo que en 1998, los niños más pequeños tenían dos años y los más grandes alrededor de once.

Después del taller de lectura, las coordinadoras efectuábamos una evaluación. No de los niños, sino de la sesión de trabajo. Esto es, se otorgaba un valor convencional (MB, B o S) al libro que se había leído y a la actividad posterior que se había realizado. Esta evaluación constituía un parámetro para conocer si tanto el libro como la actividad posterior, habían permitido a los niños establecer relaciones de semejanza y diferencia y llevar a cabo procesos de reflexión y diálogo. También era importante considerar si los niños habían mantenido "una relación respetuosa y afectiva con sus compañeros" (Jiménez Orozco, 1998:48).

4.1.4 La transición de Bunko Papalote de un estatus particular, al de una Asociación Civil (1999–2005)

Fue después de l998, cuando el equipo de trabajo de Bunko Papalote, se fue conformando (cfr. 2.1.1.2). Por muchos años compartí, junto con mis compañeras, la importancia que otorgamos a la metodología de trabajo en Bunko Papalote. Esta lógica nos llevó, por un lado, a concentrar nuestra atención en su perfeccionamiento. Por otro lado, teníamos la constante necesidad de aumentar el número de niños que participaban en los talleres de lectura, para generar los ingresos necesarios para mantener la autosustentabilidad. De modo que se fue haciendo cada vez más necesario profesionalizar el servicio que ofrecíamos a la comunidad de clase media que pagaba una cuota por asistir a los talleres de lectura. Así, nuestros estándares de rigor en el trabajo fueron aumentando. Extendimos el rango de edad de los grupos de niños a cuyos papás entregábamos hojas de trabajo. Empezaron a recibir este documento semana con semana, los papás de niños entre seis meses y diez años de edad. Nuestra exigencia en la elaboración de dichas hojas de trabajo, también se incrementó.

Comenzamos a redactar detallados instructivos para los juegos que inventábamos. Algunos de los materiales que confeccionábamos para llevarlos a cabo eran muy laboriosos. Después tuvimos que ocuparnos tanto de almacenarlos ordenadamente, como de sistematizarlos, pues poco a poco, todos los procedimientos administrativos y operativos fueron computarizados.

Paralelamente, buscamos mecanismos que nos permitieran trazar el rumbo que Bunko Papalote seguiría en el futuro. Comenzamos elaborando un ejercicio de planeación estratégica en el 2002, que dejamos inconcluso debido a que tuvimos que destinar el tiempo a otras actividades.[85] Durante el primer semestre del 2004 llevamos a cabo un seminario de formación interna que también nos vimos en la necesidad de suspender. Para llevarlo a cabo y tener tiempo para leer y estudiar, necesitábamos dejar de escribir las hojas de trabajo para los padres de familia. La mayoría del equipo de trabajo consideró que esto era un error metodológico. De modo que, siguiendo los lineamientos de la metodología de Bunko Papalote, volvimos a escribir hojas de trabajo y dejamos de tener tiempo para llevar a cabo el seminario.

En el 2005 la Fundación Seedtime Water Inc. otorgó a Bunko Papalote 50 becas para que niños de familias alejadas de la literacidad convencional y de un medio socio–económico bajo, pudieran asistir a los talleres de lectura. Este ingreso económico requirió que Bunko Papalote cambiara su estatus particular, al de una Asociación Civil. Esta condición nos demandó trabajar sobre cuál sería el perfil de Bunko Papalote en tanto A.C. Un aspecto que se definió como prioritario fue convertir a Bunko Papalote en un proyecto "realmente autosustentable" (Rt. 13 dic 05).

En esa época trabajamos sobre la Misión y Visión de Bunko Papalote. Retomamos también los conocimientos de uno de los miembros de la A.C. acerca de cómo organizar empresas, para tratar de entender cómo debería funcionar Bunko Papalote.

> "J.P. tiene experiencia en cómo organizar empresas, y aunque sabemos que Bunko Papalote no es una *empresa lucrativa*, creemos que podemos retomar algunos aspectos de la experiencia de J.P. para lograr que Bunko Papalote sea un proyecto realmente autosustentable. Después de la asesoría de J.P. trataríamos de hacer el ejercicio de ver cómo se relaciona el trabajo de unas personas con otras" (Rt. 06 oct 05).

Dedicamos meses a pensar la organización de Bunko Papalote, en función de que la participación de cada una de nosotras fuera "más productiva" (Rt. 06 oct 05). El reto era

[85] Escribimos el libro conmemorativo de la 13ª Feria Nacional del Libro Infantil y Juvenil, Xalapa 2002. En 2003 mudamos Bunko Papalote a otras instalaciones.

generar un esquema de participación colaborativo, para planear el futuro de Bunko Papalote.

> "J. P. nos explica que: este trabajo de organización (reingeniería) que estamos realizando, es para generar en Bunko Papalote una 'nueva cultura del trabajo'. Es importante invitar a participar a todas las colaboradoras. La lógica de participación debe ser: todo se vale cuestionar, proponer y criticar propositivamente y todas las opiniones tienen el mismo peso (…) Al final de la reunión, J. P. nos habla brevemente acerca de la planeación estratégica como 'el gran proceso' que debe orientar el trabajo de la biblioteca. La planeación estratégica es algo así como el proceso que lleva el barco. Es el proceso donde se toman las decisiones estratégicas de Bunko Papalote, la revisión de los objetivos y la definición del rumbo de la biblioteca" (Rt. 17 nov 05).

En este periodo se hizo necesario un cambio de imagen, nuevos folletos de información, una página de internet. Para el 2006 se enunciaban tres prioridades:

1. "Realizar la campaña de publicidad para tener más niños
2. "Hacer que los niños que se inscriban, permanezcan[86]
3. "Lograr que las 50 becas que tenemos ahora, puedan renovarse ya sea a través de Seedtime, o alguna otra organización" (Rt. 15 dic 05).

El plan de trabajo para el mismo año incluía:

- "La búsqueda de ser donatarias autorizadas (de que Bunko Papalote lo fuera)
- "Realizar campaña de relaciones públicas: estrategias de Xalapa y Morelia
- "Consolidar el cuerpo de conocimientos que fundamentan el trabajo de Bunko Papalote
- "Asesorías a instituciones educativas: pláticas, conferencias, ponencias" (Rt. 25 ene 06).

Se iniciaron entonces los trámites ante la Secretaría de Hacienda para que Bunko Papalote tuviera deducibilidad de impuestos[87]. Se estableció contacto con la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de la Universidad Veracruzana para pedir su apoyo. Se le solicitó "básicamente dos cosas: promoción para atraer al mayor número de niños que

[86] El análisis de la información disponible, determinó que a pesar de que se inscribían muchos niños a Bunko Papalote, éstos no permanecían por mucho tiempo. Ésta se consideró una problemática central a resolver.

[87] Fue hasta enero del 2008 que obtuvimos una respuesta positiva por parte de Hacienda.

(pudieran) pagar (los talleres de lectura) y una campaña de relaciones públicas para (que) la A.C., (pudiera) recaudar fondos" (Rt. 01 feb 06). Por diferentes razones esta Facultad no logró llevar a término las estrategias que solicitó Bunko Papalote. Sin embargo, en el proceso nos dimos cuenta "de que nunca le habíamos dado importancia a la mercadotecnia. Nos (asombró) la diferencia de visión entre diseñadores (con quienes estábamos familiarizadas) y publicistas (profesionales con quienes por primera vez establecíamos contacto)" (Rt. 01 feb 06). Finalmente los movimientos que se hicieron fueron: el cambio de imagen de Bunko Papalote, una serie de tres videos promocionales del trabajo de la biblioteca, nuevos folletos y se comenzó a trabajar en la página de internet.

En cuanto a las estrategias para consolidar el cuerpo de conocimientos de Bunko Papalote, yo tenía la inquietud de que era necesaria una reflexión profunda acerca del rumbo que estábamos trazando, a partir de la conformación de Bunko Papalote como Asociación Civil. Todas las acciones que esta nueva figura jurídica exigía, cada vez eran más absorbentes. No había espacio para poner en duda el rumbo que estábamos siguiendo. No tenía claridad de qué era exactamente lo que me hacía sentir incómoda e inquieta. Aparentemente todas compartíamos "el qué", "el para qué" y "el para quién" de Bunko Papalote. Si acaso, la metodología de trabajo ("el cómo") necesitaba algunos ajustes para poder enamorar del proyecto tanto a familias que pudieran pagar una cuota mensual, como a fundaciones interesadas en becar a niños de escasos recursos a los talleres de lectura. ¿Realmente era esto así? ¿Cuál era el sentido de consolidar un "cuerpo de conocimientos" en Bunko Papalote? ¿Se trataba de justificar teórica y empíricamente lo que hacíamos y el rumbo que seguíamos, o más bien tendría que cuestionar ambos aspectos? En ese momento, por diversas razones, yo no me encontraba frente a grupo en Bunko Papalote y tampoco percibía una remuneración económica. Así que decidí transformar esa situación personal vulnerable en una oportunidad para proporcionar elementos de reflexión, en un sentido o en otro, al equipo de trabajo. Para ello me inscribí a la Maestría de Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Esta iniciativa, en un principio, causó polémica y malestar entre algunas integrantes del equipo, que no consideraban que "la necesidad del proyecto (Bunko Papalote) (fuera) que Aída (hiciera) la maestría" (Rt. 08 feb 06). Sin embargo, hubo la apertura necesaria para

que mi participación en este espacio académico se convirtiera en un espacio de reflexión colectivo, al interior de Bunko Papalote, especialmente de agosto de 2006, a agosto de 2008.[88]

Para concluir este apartado me gustaría puntualizar algunas ideas:

1. El tránsito de Bunko Papalote de un estatus particular al de una Asociación Civil, obedeció definitivamente al reto de conjugar su perfil de proyecto autosustentable, con el de la intencionalidad de trabajar con una población en desventaja en el plano social y económico (cfr. 5.1).

   > "(Tengo) el deseo genuino de que el proyecto (Bunko Papalote) sea más autosustentable y que el proyecto albergue a gente de escasos recursos. (Quiero) compartir nuestra experiencia, crear las condiciones para que niños desfavorecidos (se acerquen a la lectura y los libros) porque la lectura es muy valiosa y en ese sentido me muevo. (Es una) oportunidad de compartir algo…" (Rt. 22 oct 08).

   Bajo tal figura jurídica, Bunko Papalote abrió la puerta a la obtención de recursos económicos que le permitieran trabajar con una población en desventaja social y económica, "alejada culturalmente de la lectura y los libros" (http://www.bunkopapalote.com). El objetivo, acercar a la mayor cantidad posible de niños a tales objetos y a tal actividad. Así, podrían desarrollar "muchos de los logros que alcanzan los niños de familias culturalmente cercanas a la lectura" (Id).[89] Por otra parte, estas familias, tendrían acceso a "un espacio educativo diferente donde sus hijos (sean) respetados, queridos y educados en diferentes sentidos" (Id).[90]

[88] Este fue el periodo de clases en la Maestría. Después comencé con el análisis de los datos y la redacción de los capítulos de la tesis. Por un lado, esta fase del trabajo fue un proceso de producción más solitario. Por otra, los planteamientos que comencé a formular, resultaron confrontadores para el equipo de Bunko Papalote. El proceso de construcción en el que me encontraba, impedía que yo tuviera respuestas claras para mis interlocutoras. Acordamos entonces suspender las reuniones de trabajo hasta que la tesis estuviera más avanzada.

[89] Tales como: "(mejorar) su capacidad de atención y observación, (incrementar) su vocabulario, (comunicarse) mejor, (tener) mayor fluidez al leer, (incrementar) sus momentos de lectura individual y colectiva, (así como desarrollar) interés por cualquier tipo de libro (www.bunkopapalote.com).

[90] "en el valor que tienen los libros; en su relación con los demás; en el compromiso personal por sus actividades; en los conocimientos que adquieren de diferentes temas y en su relación con la lectura y el lenguaje" (www.bunkopapalote.com).

2. A pesar de las buenas intenciones, este cambio en la figura jurídica reforzó, primero, la perspectiva autónoma desde la que se había venido considerado la lectura en Bunko Papalote (cfr. 4.1.3). En segundo lugar, fortaleció la orientación de este proyecto hacia una lógica empresarial o de mercado. Más que nunca resultó necesario justificar muy bien la importancia de nuestra mercancía (los talleres de lectura), para poder venderlos con éxito. Nuestro público: familias cercanas a la literacidad dominante, con posibilidad de pagar una cuota mensual, y Fundaciones interesadas en patrocinar el trabajo con familias de escasos recursos, lejanas a la literacidad convencional. En otras palabras, "la oferta" de talleres de lectura tenía que buscar satisfacer la demanda "de necesidad lectora" tanto de familias como de Fundaciones interesadas en la promoción de la lectura. [91]

3. El objetivo de consolidar el cuerpo de conocimientos que fundamentaban el trabajo de Bunko Papalote (enunciado en el plan de trabajo del 2006), obedecía, sobre todo, a la necesidad de vender bien la metodología de los talleres de lectura. El objetivo: extender los beneficios autónomos de la lectura cada vez a más familias, en especial aquellas con carencias económicas y sociales. De ahí la importancia y la necesidad de "que el proyecto creciera" (Rt. 19 sep 08).

   > "Somos promotoras de promoción (sic) de la lectura y promoción de lectores. Deberíamos tener más influencia en la comunidad (…) ¿Qué pasa que nos quedamos en una pequeña comunidad? ¿Por qué no hacer más trabajo de colaboración con el gobierno? (como lo hacen otras organizaciones civiles de promoción de la lectura) ¿Cómo relacionarnos con gobierno sin perder?..."

4. Esta tendencia también definía lo que podría denominarse "el proceso de institucionalización de Bunko Papalote", a través del cual este espacio de lectura se convertía en una entidad autónoma e independiente de las personas que lo hacíamos posible:

   > "Yo sí creo que el proyecto (Bunko Papalote) en sí mismo pide cosas. Bunko (Papalote) ya no es las personas. Tal vez eso nos coloca como una institución, lo que tiene sus ventajas y sus desventajas (…) El meollo del asunto es (que)

[91] Para las Fundaciones el criterio de cantidad de usuarios beneficiados, a partir de su apoyo, es un parámetro básico para definir cualquier convenio con Asociaciones Civiles.

esto lo puedes hacer a tu estilo, pero hay cosas de las que no te puedes salir, y eso es institucional". (Rt. 24 sep 08)

5. Las primeras reflexiones colectivas a partir de mi participación en la Maestría se inclinaban a fortalecer la metodología de Bunko Papalote y con ello la perspectiva autónoma de lectura a partir de la cual hemos venido trabajando. Sin embargo, la orientación final del "cuerpo de conocimientos" que construí a partir de la presente investigación, ha cuestionado de raíz dicha configuración. Esta situación me costó airadas críticas de mis compañeras: "¿Cómo está haciendo una investigación de algo con lo que no está de acuerdo? (…) Es un planteamiento incongruente, es un trabajo falso, sin relación… (con lo que Bunko Papalote propone)" (Rt. 24 sep 08). En el momento en que recibí esos comentarios, aún para mí resultaba difícil entender lo que había pasado. Con la redacción de este trabajo poco a poco lo fui entendiendo: al centrar mi atención en la interacción entre los habitus de la población heterogénea que asiste a Bunko Papalote (familias cercanas y lejanas a la literacidad dominante), había dirigido el análisis hacia el campo de la cultura. En éste, a diferencia del terreno de la psicología, las prácticas de los sujetos tienen sentido como parte de una construcción social, en dependencia de sus circunstancias histórico–sociales y en el marco de relaciones de poder.

4.1.5 La metodología de trabajo de Bunko Papalote: los planteamientos más recientes (2006–2008)

Recapitulando, tenemos que el proceso que llevó a Bunko Papalote a constituirse como Asociación Civil, reforzó la perspectiva autónoma de lectura con la que había venido trabajando. Es decir, se consolidó la idea de que la lectura permite la construcción de habilidades cognitivas y psicológicas en los sujetos, gracias a las cuales estos pueden contribuir al desarrollo del país. Al respecto, Kalman señala: "…muchos aún atribuyen a la cultura escrita las mayores consecuencias políticas, económicas, sociales y morales y creen firmemente que leer y escribir conducirán a la movilidad social, promoverán la democracia y prepararán el camino para una vida moral y digna" (2008:112).

Como dije antes, en Bunko Papalote pensamos que el vínculo que establecíamos entre lectura y formación, colocaba nuestra propuesta más allá de esta perspectiva autónoma (cfr. 1.5.2). Ahora entiendo que para remontar la lógica autónoma desde la que hemos conceptualizado la lectura en Bunko Papalote, no era suficiente plantear (en el discurso y en la práctica) la necesidad de desarrollar habilidades sociales (después nombradas "interculturales"), vinculadas a destrezas cognitivas y psicológicas. Sin embargo, las últimas formulaciones de la metodología de Bunko Papalote, apuntan en ese sentido. Antes de referirme a ellas, enuncio la misión y visión acordada como grupo de trabajo en el 2006 y reformuladas a principios del 2008, a la luz de las reflexiones colectivas que emanaban de mi participación en la línea de investigación en Educación Intercultural:

> Misión: "ser un proyecto cultural en donde la lectura de literatura permite a niños y jóvenes (y a través de ellos, a sus familias) desarrollar paralelamente habilidades cognitivas e interculturales (aquellas que nos permiten resignificar lo que somos a partir del contacto con los otros). Así, se establece un vínculo indisociable entre lectura, inteligencia y responsabilidad ética".
>
> Visión: "Consolidar a Bunko Papalote A.C. como un organismo cultural y académico que promueva la reflexión y la investigación desde una perspectiva crítica en el campo de la lectura y la educación".

Trabajar para alcanzar la misión y la visión de Bunko Papalote, se convirtió en un asunto imperativo al interior del equipo: "…eso es hacia donde va Bunko, ésta es la línea que guía…" (Rt. 24 sep 08). De ahí puede entenderse el desconcierto y descontento de mis compañeras cuando mis reflexiones empezaron a tomar un rumbo distinto.

Por otra parte, siguiendo los lineamientos de la misión y la visión planteados, Bunko Papalote firmó un convenio con el FpNM en el primer semestre del 2008. A continuación, las premisas de Bunko Papalote enunciadas en el "Programa de promoción a la lectura Leer para transformar" (Bunko Papalote A.C. & Seddtime water Foundation Inc. 2008)[92]:

> "**Desarrollo del país = aspectos económico, social, político y cultural**, es decir, cuando pensamos en el desarrollo del país, lo hacemos no sólo considerando su aspecto económico, sino también el social, político y cultural.
> "**Habilidades cognitivas / Habilidades interculturales.** Nos referimos a que las habilidades cognitivas, que efectivamente permiten desarrollar la lectura

[92] Las letras resaltadas con negritas aparecen así en el documento.

(pensamiento lógico, expresión oral y escrita, etc.), están ligadas de manera interdependiente al desarrollo de otro tipo de habilidades, como las interculturales (diálogo, paciencia, respeto, interés por *los otros*).

"**Límites de la institución escolar.** Es decir, la institución escolar tiene una limitación estructural (difícil de superar, aunque no imposible) para conjugar el desarrollo de estos dos tipos de habilidades.[93]

"**Ventajas de los proyectos culturales impulsados por la sociedad civil**. Los proyectos culturales impulsados por la sociedad civil, son espacios en los que se puede propiciar con facilidad el desarrollo interdependiente de dichas habilidades, a partir de la lectura. Con ello, también se puede propiciar que la lectura no sólo sea vivida por los miembros de una comunidad, de manera gustosa y cotidiana, sino que les permita establecer una convivencia simétrica (a partir de la comprensión de que la diversidad no tiene por qué ser convertida en diferencia y desigualdad)".

Detengamos por un momento el análisis, en los conceptos "sociedad civil" y "proyecto cultural". En cuanto al primero, retomo los planteamientos de Dagnino (2006), quien reconoce un núcleo problemático en la noción de sociedad civil. En breve, se trata de un término utilizado desde proyectos políticos antagónicos, con connotaciones significativamente diferentes que, sin embargo, quedan ocultas a primera vista. Esta autora ubica dicho núcleo problemático en las profundas consecuencias que "la instauración del proyecto neoliberal en el ámbito global ha producido (…) en las sociedades latinoamericanas" (2006:223). Desde su perspectiva, estas consecuencias se despliegan en general, con relación tanto a lo que concierne a la "reconstrucción del Estado y de la economía", como de "los impactos de este proceso sobre la cultura política" (Id). Así, Dagnino plantea la existencia de "una *confluencia perversa* entre un proyecto político democratizante participativo y un proyecto neoliberal" (Id).

Vayamos un poco hacia atrás. Después de las insurrecciones estudiantiles del 68, surgieron los *nuevos movimientos sociales*, reivindicando el valor de la diferencia étnica, cultural, de género, etc. (Dietz, 2003). En general, estos movimientos sociales lucharon por un proyecto democrático, en términos de "igualdad de oportunidades frente a los grupos culturales y sociales que ostentaban el poder político y económico" (Muñoz Sedano,

[93] En la presentación visual de este proyecto, agregábamos la siguiente nota: "La sociología crítica ha evidenciado la función excluyente de los sistemas educativos, propios de las democracias liberales. En ellos, la *selección de sujetos,* juega un papel tan importante como la transmisión de conocimientos" (Luengo 2005).

2001:3). En este contexto, existió una fuerte discrepancia entre una ciudadanía en expansión y el Estado. Décadas después (en los noventa) esta relación antagónica cedió lugar "al desafío de una acción conjunta para lograr la profundización democrática" (Dagnino, 2006:224). Sin embargo, en el mismo periodo, siguiendo lineamientos del modelo neoliberal, los Estados nacionales contrajeron sus responsabilidades sociales y las transfirieron a la sociedad civil. Paradójicamente muchas de las iniciativas de una sociedad civil con orientación participativa democrática se convirtieron en acciones que contribuyeron al fortalecimiento de un proyecto político contrario al suyo.

> "Mi argumento es, entonces, que la última década ha estado marcada por una confluencia perversa entre esos dos proyectos (el democratizante participativo y el neoliberal). La perversidad se revela precisamente en el hecho de que, apuntando hacia direcciones opuestas y antagónicas, ambos proyectos requieren una sociedad civil activa y propositiva. Esa coincidencia de propósitos, en que importa la participación de la sociedad civil, es evidentemente aparente. Pero esa apariencia está sólida y cuidadosamente construida a través de la utilización de referencias comunes que convierten su interpretación en una tarea difícil, especialmente para los actores de la sociedad civil involucrados, y a cuya participación se apela tan vehementemente en términos tan familiares y seductores" (Dagnino, 2006:225).

Por otra parte, los proyectos políticos[94] no se reducen a acciones políticas, en el sentido tradicional del término, sino que "expresan, propagan y producen significados que integran matrices culturales más amplias" (Dagnino, 2006:226). Por ello, los conceptos de política y cultura están estrechamente entrelazados. Siendo la cultura un "conjunto de significados que integran prácticas sociales" es menester comprenderla, considerando las "relaciones de poder implicadas en esas prácticas" (Dagnino, 2006:234).

A la luz de estos razonamientos, ¿qué podemos entender por proyectos culturales? En general, se trata de acciones orientadas a mediano o largo plazos, que involucran un compromiso social por parte de algunos grupos. En su mayoría, relacionados con diversos movimientos sociales.

> "en su sentido etimológico, la palabra proyecto refiere a algo que se arroja hacia adelante y con lo que uno se compromete (…En) algunos casos el compromiso social que se adquiere llega a ser tan completo que el proyecto se transforma en un estilo de

[94] Que Dagnino define desde la perspectiva gramsciana como: "los conjuntos de creencias, intereses, concepciones del mundo y representaciones de lo que debe ser la vida en sociedad y que orientan la acción política de los diferentes sujetos" (2006:226)

> vida (…En) su mayoría los proyectos culturales forman parte de movimientos sociales más amplios, en los cuales lo particular se entremezcla con lo colectivo" (Rosales, 1994:199s).

El mismo autor señala que pese a que la sociedad civil puede tener distintos puntos de referencia acerca del concepto cultura, algo que está presente en este tipo de iniciativas es "un horizonte utópico, en el que la voluntad colectiva puede fundar una nueva ética" (Rosales, 1994:203). Sin embargo, si consideramos que el concepto cultura, no es ajeno a la discrepancia entre proyectos políticos antagónicos, sería oportuno preguntarse a cuál de estos proyectos favorece una "nueva ética".

Teniendo como punto de partida toda esta información, me parece fundamental que en Bunko Papalote nos cuestionemos ¿cuál es el proyecto político que lo moviliza?, ¿nos une el mismo proyecto político a quienes coordinamos este espacio de lectura?, ¿cuál es el proyecto político con el que se identifica la comunidad hacia la cual Bunko Papalote dirige sus actividades (tanto familias, como otras organizaciones sociales)? En este sentido, ¿Bunko Papalote tiene que responder a las expectativas de esta comunidad, o por el contrario puede atreverse a cuestionarlas, a ir más allá de sus requerimientos?, ¿qué implicaciones metodológicas tiene ubicarse en uno u otro proyecto político? Conceptualizar a la lectura desde una perspectiva autónoma, ¿a qué proyecto político fortalece?, ¿qué proyecto político queremos favorecer quienes coordinamos este espacio de lectura?, ¿cuáles son las implicaciones políticas de que Bunko Papalote exista como una entidad al margen de quienes lo dirigimos?, ¿qué significado le otorgamos a Bunko Papalote en tanto "proyecto cultural"?, ¿la promoción de lectura impulsada desde Bunko Papalote está orientada a la construcción de una "nueva ética"?, ¿de qué tipo?, ¿es el dominio de la cultura escrita, en sí mismo, un aspecto definitorio para generar sociedades más democráticas, en donde se pongan en práctica formas "más igualitarias de relaciones sociales en todos los niveles" (Dagnino, 2006:235)?

En espera de que estas preguntas puedan ser planteadas, investigadas y debatidas al interior del equipo de trabajo de Bunko Papalote, termino este apartado comentando que por ahora, la tendencia ha sido la de "replicar la experiencia de trabajo de 15 años" de Bunko

Papalote,[95]en otros espacios y en otros contextos. Con la genuina intención de compartir esta experiencia con "comunidades poco favorecidas" y con una impecable propuesta pedagógica (desde mi perspectiva, carente de una reflexión profunda de carácter social), el trabajo se ha centrado en la elaboración de varios "manuales".[96]

En ellos se exponen detalladamente los diferentes aspectos involucrados en "la metodología de trabajo de Bunko Papalote". La idea es que servirán de base para llevar a cabo un proceso paulatino de "capacitación", por ahora con las comunidades afiliadas al FpNM. Pero serán materiales que podrán utilizarse con el mismo fin con diversas organizaciones. Por último, se han creado cuatro indicadores (en los que no profundizaremos en este trabajo) que servirán para evaluar "los logros" de esta metodología de trabajo en los niños. Estos indicadores fueron diseñados en respuesta a un requerimiento específico del FpNM: "(éste) pide cosas concretas, una manera de cómo ver los resultados" (Rt 20 ago 08):

1. Habilidades formales de lectura
2. Habilidades cognitivas
3. Habilidades interculturales
4. Sensibilidad artística[97]

4.2 La interacción en Bunko Papalote[98]

Es importante subrayar que el objeto de este trabajo no es evaluar si los niños que asisten a los talleres de lectura de Bunko Papalote, desarrollan tal o cual habilidad a partir de su

[95] Todas las citas de este párrafo final, corresponden al documento titulado: Leer para transformar. Un programa de promoción a la lectura (sic) presentado por Bunko Papalote A.C. y Seedtime Water Foundation Inc. (12 oct 08)

[96] Aunque en el proyecto son llamados "manuales", en la práctica se les ha llamado "cuadernos de trabajo". Hasta marzo del 09 estaban listos los siguientes: Cuaderno para selección de libros, elaboración de hojas de Trabajo y actividades complementarias, Cuaderno para la implementación de talleres de lectura con la metodología de Bunko Papalote A.C., Cuaderno para la implementación de talleres de lectura con bebés y sus papás y mamás

[97] Estos indicadores se desglosan meticulosamente por grupos: a) Bebés a niños de tres años, b) Niños de cuatro años, hasta antes de que lean de manera convencional, c) A partir de que los niños leen de manera convencional hasta los 10 años, d) Niños de diez años, hasta jóvenes de quince.

[98] En este capítulo, con la intención de facilitar su lectura, el concepto "niños" incluirá también el de "niñas". Por otra parte, en las citas textuales he respetado las formas de pronunciación de los niños.

participación en los talleres de lectura.[99] Lo que aquí nos preguntamos es cómo se construye en la práctica, la propuesta de literacidad de este organismo civil. Y por lo tanto, cómo es vivida por los distintos sujetos que participan en ella: los niños, sus familias y las propias coordinadoras. Este énfasis nos llevará a comprender cuál es el entramado que se teje entre el habitus de las familias cercanas y lejanas a la literacidad dominante que asisten a los talleres de lectura y el discurso de Bunko Papalote.

Para este efecto, el presente capítulo estará dividido en tres partes. Algunos datos contextuales como qué aspectos han resultado fundamentales para mantener a Bunko Papalote como proyecto cultural autosustentable, y en qué consisten los talleres de lectura, serán el objeto de la primera parte. En la segunda, nos ocuparemos de la interacción al interior de los talleres de lectura entre los niños, y entre ellos y las coordinadoras. El tercer segmento estará dedicado a la interacción que ocurre fuera de los talleres de lectura, entre el equipo de trabajo de Bunko Papalote y su relación con las familias.

4.2.1 Algunos datos contextuales

Bunko Papalote en tanto proyecto de vida

Aunque como señalé en la introducción el espacio físico de Bunko Papalote no es muy amplio, es un lugar en el que permanentemente tenemos la posibilidad de hacer las adecuaciones necesarias para proporcionar a la comunidad que asiste a los talleres de lectura, un ambiente cálido, cordial y funcional (que además podemos compartir con otro proyecto y dividir así los gastos de la renta). Por otro lado no sólo para tener este lugar, sino para mantener a Bunko Papalote como un proyecto económicamente autosustentable, quienes conformamos el equipo de trabajo y nuestras familias, hemos hecho por años un esfuerzo solidario. Difícilmente hubiéramos podido hacerlo, de no existir entre nosotras una confianza plena, a prueba de cualquier desacuerdo. Así, ha sido gracias a nuestras familias que pudimos acondicionar y rentar (en condiciones seguras y favorables) la casa donde se ubica Bunko Papalote. También ha sido por medio de ellas, que tenemos parte del

[99] Una evaluación de este tipo podrá conocerse a través de la implementación y seguimiento del proyecto "Leer para transformar" (cfr. 5.1.2) .

mobiliario de oficina necesario, equipo y sistema de cómputo. De igual forma contamos con los programas y la capacitación para usarlos. Por años, todas las coordinadoras hemos estado dispuestas a no tener aumentos de sueldo, ni aguinaldo. A ganar menos que otra compañera que necesita un ingreso mayor, e incluso a renunciar a una retribución económica por periodos largos. Hemos acompañado con paciencia a quienes han necesitado apoyo emocional o tenido situaciones personales delicadas (y hemos sido las beneficiarias de tal generosidad). De la misma forma, hemos tenido que aprender a trabajar sin tener prestaciones, ni seguridad social. Situación que se torna más difícil conforme dejamos de ser mujeres jóvenes. A cambio, hemos construido con libertad y creatividad un espacio social de lectura que creemos beneficioso y constructivo para la comunidad de origen diverso con la que trabajamos.

Los talleres de lectura de Bunko Papalote

Para empezar, los niños de todas las edades acuden una vez por semana a Bunko Papalote, para participar en su taller de lectura, que dura en promedio, 45 minutos.[100] Asisten siempre al mismo grupo (que tiene un cupo máximo de diez niños/as), en un día y un horario acordado con anticipación con los padres (en el momento en que inscriben a sus hijos/as). Los grupos se conforman en función de tener "edades similares" y/o un "nivel lector" parecido (Bunko Papalote, 2009a:8). El periodo por el cual asisten niños y niñas a su taller de lectura, depende completamente de sus condiciones familiares (puede ser desde sólo algunos meses, hasta varios años).[101] En cuanto a cuáles son los momentos que integran los talleres de lectura (cfr. 4.1.3):

- Primero: los niños seleccionan un libro para llevar a casa (10 min.)[102]
- Segundo: lectura en voz alta (20 min.)
- Tercero: actividad complementaria (juego o actividades plásticas libres) (15 min.)

[100] Generalmente en los grupos de bebés, hasta los niños de diez años, los talleres pueden extenderse a una hora de duración. Con los niños de 10 años hasta jóvenes de 15, los talleres pueden alargarse hasta una hora y media, si hay interés y disposición por parte de los integrantes del grupo y sus familias.

[101] Para conocer el tiempo de asistencia de los colaboradores del estudio, a los talleres de lectura de Bunko Papalote, cfr. 2.1.1.1, cuadros 1 y 2.

[102] Los tiempos marcados son aproximados. Pueden variar de un grupo a otro, y en el mismo grupo de una semana a otra, de acuerdo a múltiples aspectos (edad de los niños, extensión del libro, etc.). Sin embargo, en general, son los rangos que abarca cada momento del taller.

Cada uno de estos tres momentos de los talleres de lectura, implica un trabajo de planeación previa. El primero, por ejemplo, supone haber seleccionado libros que correspondan al nivel del lector de cada uno de los grupos, para facilitar su elección. Para ello, antes de que cada grupo ingrese al salón, esta selección de libros es acomodada en el librero bunko, con las portadas de frente a los niños(as). El segundo momento, el de la lectura en voz alta, implica una cuidadosa planeación de las actividades con anticipación al día en que se impartirá el taller. Esto es, cada coordinadora se encarga de hacer una planeación mensual en la que selecciona los libros que se leerán con los niños de todos los grupos y redacta una "hoja de trabajo" para cada libro (cfr.4.1.3). Para el tercer momento del taller, el de las actividades complementarias, la coordinadora encargada de la planeación mensual determina qué libros serán los que se relacionarán con actividades plásticas libres y cuáles los que tendrán asignado un juego. Entonces diseña el juego para aquellos libros que lo requieran, elabora los materiales necesarios para llevarlo a cabo y escribe su instructivo. En caso de que los libros permitan emplear un juego que ya forma parte del archivo de juegos, determina cuál será. Esta planeación mensual que, como hemos visto, incluye la selección de libros, la elaboración de hojas de trabajo, así como el diseño y la realización de los juegos, es revisada por el resto de las coordinadoras y sujeta a recomendaciones o modificaciones. La coordinadora encargada de la planeación retoma aquellos comentarios que considera pertinentes y realiza las modificaciones necesarias en las hojas de trabajo y en los instructivos de juego.

Para terminar este apartado diré que cada semana se lee con los niños, o a ellos si aún no leen de manera convencional, un libro distinto (se trata de libros de corta extensión, que se puedan leer completos en una sola sesión). Y regularmente, antes de su lectura en voz alta, se recuerda brevemente el libro leído la semana anterior. Una vez que termina el segundo momento del taller, se realiza una actividad complementaria. Se va intercalando semana con semana, un juego (que siempre guarda alguna relación con el libro leído en esa sesión) con actividades plásticas libres.

4.2.2 La interacción al interior de los talleres de lectura y a propósito de ellos

En este capítulo presentaré información que corresponde a la interacción que existe entre las coordinadoras y los niños, entre unos niños con otros, y entre las coordinadoras mismas, a propósito de los talleres de lectura. Estará organizada en tres bloques, de acuerdo al grupo de edad al que pertenecen los(as) niños(as) colaboradores de este estudio. Sólo por cuestión de orden empezaré por los más pequeños y terminaré con los más grandes. Es importante comentar que las interacciones que a continuación serán objeto de análisis, no se refieren exclusivamente a las entabladas con (o entre los/las) niños(as) colaboradores(as) del estudio. La presencia de ellos en un grupo en particular, y en ocasiones su ausencia (pues en algunas de las observaciones realizadas los niños de la muestra no estuvieron presentes por motivos personales), se convierte en el punto de partida de una serie de relaciones grupales que me interesa destacar.

4.2.2.1 Interacción en los grupos donde participan los colaboradores más pequeños (4 y 5 años)

Naya y Lucio Eduardo han asistido a Bunko Papalote desde hace cuatro años. Sus mamás los inscribieron desde que eran bebés, mientras que Gladis se acaba de incorporar hace seis meses. Por otro lado, en el momento en que hicimos la selección de la muestra de estudio, Naya (lejana de la literacidad dominante) asistía al mismo grupo en que lo hacían Gladis y Lucio Eduardo (cercanos a tal tipo de literacidad). Su coordinadora era Gialuanna y ese era el grupo que planeaba observar.[103] Sin embargo, para el momento en que llevé a cabo las observaciones, Naya y Gladis se habían cambiado de grupo por razones de organización familiar. Ahora su coordinadora era Alba. Los tiempos de la investigación impedían que realizara todas las observaciones programadas en los dos grupos, así que completé las cuatro previstas en el grupo al que asistían Naya y Gladis, y una en el grupo de Lucio Eduardo. Naya no asistió a dos de los talleres observados.

[103] Para entender las razones por las cuales Naya tiene dos referentes, en vez de uno, cfr. 2.1.1.1.

Primer momento del taller de lectura: selección del libro para llevar a casa

Regularmente los niños hojean varios libros antes de escoger uno para llevar a casa, la semana en curso.[104] A veces sólo toman uno decididamente del librero bunko y se lo dan a su coordinadora. Otras ocasiones se dan el tiempo de hojear dos o tres libros antes de seleccionar uno. Para ello se sientan en la alfombra o se acuestan boca abajo. A pesar de que hay una invitación expresa a los niños, por parte de la coordinadora, para que en ese momento compartan los libros que les interesa con otros niños, hay algunos que no sólo prefieren ver a solas los libros, sino que les molesta que otro compañero se acerque a ver el libro que ellos están observando (o leyendo de manera no convencional). Además, existe un fuerte sentido de competencia entre los niños, que buscan siempre tener la razón y demostrar cierta superioridad con respecto a los otros. El énfasis de las coordinadoras en compartir con otros niños los libros, tiene que ver con la importancia que le otorgamos a que se interesen por escuchar lo que otros tienen que decir. No consideramos necesario competir. Nos interesa que los niños tengan apertura hacia opiniones e interpretaciones diversas acerca de los textos. En el ejemplo que sigue, los tres niños involucrados provienen de familias cercanas a la literacidad dominante.

> "Yo me siento en la esquina del salón y Octaviano se sienta junto a mí y comienza a hojear el libro de El Avión, de la colección Mundo Maravilloso. Empieza a comentar conmigo cosas acerca del libro y yo también le hago comentarios al respecto (…) Se acercan Raciel y Alavid que también quieren participar en el diálogo y en varias ocasiones tengo que decirle a Octaviano (quien los mira receloso y quiere evitar que vean el libro) que los escuche, que ellos están interesados también en el libro que a él le interesó (es decir, no están compitiendo con él, ni amenazándolo de ninguna manera con su curiosidad)" (Ob 02 jun 08).

Recordemos que de acuerdo a las reflexiones que apuntamos con respecto al habitus de los niños provenientes de familias cercanas a la literacidad dominante (cfr. 3.4), los que están en edad de asistir al jardín de niños, tienen en común querer imponer su voluntad y ser dominantes, tanto entre niños como en su interacción con los adultos. Decíamos que esta característica puede relacionarse con algo más que con una etapa del desarrollo psicológico

[104] La mayoría de nuestra población son niños pequeños, que aún no leen convencionalmente o apenas comienzan a hacerlo. Por esta razón, la mayoría está en la situación de leer con sus padres el libro que se lleva a casa. Hacemos mucho hincapié con las mamás en que no se trata de una tarea que hay que hacer, sino de una oportunidad de disfrutar juntos una actividad. En ocasiones, si lo consideramos necesario, también recomendamos este mismo ejercicio a las mamás de los niños más grandes que aparentemente no necesitarían de su compañía durante la lectura del libro.

por la que atraviesan. Pues estos niños están más familiarizados con ser escuchados que con escuchar, con ser objeto de múltiples cuidados, más que con la acción de interesarse por el bienestar de otros y tener atenciones hacia ellos (empezando por sus propios padres).

Me gustaría destacar la relación que existe entre los distintos habitus de los niños que conviven en los talleres de lectura y la forma en que leen o ven los libros. Los niños cercanos a la literacidad dominante, ponen en juego por lo menos tres aspectos que provienen de su habitus: una entrenada capacidad de observación, una considerable cantidad de información de diversa índole, así como una vivencia cotidiana de ser escuchados y tomados en cuenta, al interior de su familia. Estos "tres elementos del habitus" de los niños de las familias a las que nos referimos, conforman un "mecanismo de razonamiento" que es muy apreciado por los adultos que hemos sido socializados en la literacidad dominante. Por otra parte los niños lejanos a tal literacidad parecen más interesados en las actividades físicas. Al mismo tiempo, sus mecanismos de razonamiento apuntan más hacia el sentido común, es decir, hacia aspectos que conocen de primera mano:

> "Raciel dice que él ya se llevó ese libro a su casa (titulado El avión) y que "es de las cosas que vuelan". Tiene razón, porque el libro no sólo se trata de aviones, sino también de otros artefactos voladores, como el zepelín, globo aerostático, y otros. En una de las páginas, Raciel nos explica (a quienes estamos reunidos en torno a ese libro) en qué orden fueron apareciendo los aviones, de acuerdo a los modelos que pueden apreciarse en la ilustración. Naya está sentada sobre mis piernas, pero no presta atención a este diálogo. Está mirando a Ana que está junto a ella y luego le dice que si sabe echarse marometas. Yo (que tengo un ojo en los niños leyendo el libro del avión y un ojo en Naya y Ana) le digo con voz suave a Naya, que recuerde que no es tiempo de dar marometas, sino de hojear libros. Octaviano discute con Raciel acerca de si lo que levanta al globo es fuego o aire caliente. Yo les digo que los dos tienen razón, porque el aire que levanta al globo *Montgolfiere* se calienta con fuego. Octaviano me mira sorprendido (como si le pareciera muy extraño que dos personas que aparentemente opinan diferente, en realidad se refieran a lo mismo). Enseguida señala un globo en la ilustración y se traba queriendo decir su nombre. Dice varias veces "este es un globo, este es un globo, este es un globo…" y Naya le ayuda diciendo: "¡con pelota!" Yo me río y les leo el nombre de ese globo, que es *aerostático*, pero me parece que el nombre con el que Naya *acaba de bautizarlo*, es más apropiado, pues concuerda mucho mejor con la imagen" (Ob 02 jun 08).

Si bien en este ejemplo fui capaz, situada en el lugar de una coordinadora, de apreciar la participación de Naya, ha habido otros momentos en que sus intervenciones nos han

llevado a pensar que más bien "está retrasada en sus procesos" (Rt 18 jun 08). Acerca del siguiente ejemplo, Gialuanna opina que "a esta edad (Naya) ya debería tener una noción de que no se trata de inventar, sino de leer las letras" (Rt 18 jun 08). En el párrafo que cito de manera textual a continuación, Naya me está leyendo (de manera no convencional) un libro muy sencillo, con poco texto, en el que un niño siembra una calabaza de castilla y ésta germina y crece hasta convertirse en una gran calabaza, que el mismo niño cosecha:

> "Naya: 'la foca estaba viendo al niño y el niño estaba viendo a la foca'. Yo me río y le digo: 'eso parece en los dibujos, ¡muy bien!' (…ahora que lo pienso, de acuerdo al contexto del libro que presenta un ambiente rural, el animal al que se refirió Naya no podía ser una foca, pero la verdad es que si mi memoria no me engaña, sí parecía una foca…) La invito a observar a un animal que está en la ilustración, acerca del cual no *leyó* nada. Le pregunto que si lo conoce. Ella no responde. Aunque lo está viendo, yo se lo describo, le digo que es un animal que tiene las orejas largas. Naya responde que es '¡jilafa!' Yo: 'no, las jirafas tienen **el cuello**[105] largo. Los de **orejas** largas son los conejos'. Naya repite: '¡Lo conejo!' En ese momento llega Sofía y Gladis la saluda con mucho entusiasmo. No puedo escuchar lo que lee Naya, pero después de que lee otra página (en donde la calabaza ya ha crecido tanto que el niño está sentado sobre ella y los pies le quedan colgando) le digo que me gustaría que regresáramos a observar la primer página (lo que quiero es que observe la diferencia entre la gran calabaza que vemos ahora y la semilla de donde se originó). Naya sigue con su lectura y dice: 'El niño estaba lleno'. Yo le pregunto que lleno de qué y ella me responde: '¡de plantas!' Yo: '¡ah! El niño **estaba en medio** de muchas plantas'. Luego Naya señala que el niño tiene unos pollitos y yo le pregunto que si los animales en la ilustración son pollitos o patos. Grazno como los patos y Naya me dice que son patos. Luego añade: 'el niño echtaba llevando una camioneta ¡de calabacha!' (en la ilustración el niño arrastra la calabaza en un *carrito de jardín*) Yo: '¡carga la calabaza en un carrito! ¡Muy bien!'" (Ob 26 may 08, las negritas resaltan los énfasis verbales que di a estos conceptos).

Son esta clase de participaciones de Naya las que habían inquietado a Gialuanna, en virtud de que Naya lleva asistiendo a los talleres de lectura de Bunko Papalote cuatro años. Movida por este desazón, Gialuanna sugirió la inclusión de esta pequeña en el estudio (cfr. 3.1.1). Por otra parte, cuando analizamos juntas la observación anterior, Gialuanna piensa que este retraso en los procesos de Naya tiene que ver tanto con que empezó a hablar hasta los tres años, como con que Teodora, la mamá de Naya, todo el tiempo le da indicaciones, pero difícilmente dialoga con ella. Por último, Gialuanna también tiene la sensación de que

[105] En adelante, las palabras resaltadas con **negritas** en las citas textuales, significarán énfasis verbales que hicimos las coordinadoras al dirigirnos a los niños.

"Naya lee mucho, pero que lo hace sola" (Rt 18 jun 08). Por su parte, Irene comenta: "existe la posibilidad de que Naya no sea tan visual. Tal vez puso más atención en lo que Aída dijo, en la palabra laaaargo. Hay que fijarse cómo asocia..." Pero más adelante señala que también puede tratarse de "una inmadurez neurológica" (Rt 18 jun 08).

Segundo momento del taller de lectura: la lectura en voz alta

Cuando llega este momento, la coordinadora cierra las puertas del librero bunko e invita a los niños a sentarse en hilera frente a ella, o en círculo junto a ella, para llevar a cabo la lectura del libro que ha sido seleccionado para esa sesión. Lo primero que me gustaría destacar, es el vínculo que existe entre los aspectos a los que les damos importancia, como coordinadoras, durante la lectura del libro, y el habitus de los niños cercanos a la literacidad dominante. En el apartado anterior, señalé que los niños provenientes de estas familias suelen ser observadores, tienen una gran cantidad de información diversa y están acostumbrados a ser escuchados en casa, a emitir sus opiniones. Estos tres aspectos también están presentes, y suelen ser enfatizados por las coordinadoras, en la lectura que se lleva a cabo en los talleres de lectura de Bunko Papalote. Tomemos como ejemplo la lectura que Gialuanna hace a los niños del libro titulado Zin, zin, zin, un violín.[106] Este libro trata sobre qué instrumentos componen una orquesta de cámara. Va presentando uno por uno a los diferentes instrumentos que la integran. Así, nos vamos enterando de que cuando dos músicos tocan juntos su instrumento se llama dúo, si se agrega uno más se trata de un trío y así sucesivamente hasta llegar a diez integrantes que componen una orquesta de cámara. Lo primero que hace Gialuanna es invitar a los niños a observar con atención los dibujos en el libro, para deducir "por qué son especiales" (Ob 16 jun 08). Se trata de dibujos raros, diferentes y a Gialuanna le interesa que los niños los aprecien precisamente por esa razón. La invitación a observar detenidamente las imágenes, también incluye notar ciertos detalles que podrían pasar desapercibidos (como un ratón que se pasea cerca de los músicos que ensayan, sin que esto forme parte del texto). Más adelante, Gialuanna pregunta a Mariana qué está haciendo "el gato en el dibujo". La primera respuesta de Mariana y del resto de los niños es maullar alocadamente, pero Gialuanna los tranquiliza y

[106] El libro está escrito originalmente en inglés. Gialuanna lee la traducción que realizó Irene, en unas hojas tamaño carta.

repite la pregunta, invitándolos a centrar su atención en la imagen. Mariana observa de nuevo y responde: "están tirando las hojas". Gialuanna le dice: "¡muy bien!, las **partituras**, se llaman (y remarca la palabra con la voz), son las hojas donde se escribe la música". Con esto, una vez que los niños observan atinadamente y realizan su respectivo comentario, Gialuanna les brinda la información que al parecer no poseen, de acuerdo a la respuesta de Mariana. Sin embargo, aunque no conocen la palabra "partitura", sí están familiarizados con la música como actividad. Cuando Gialuanna pregunta a los niños que si ellos han ido a escuchar "un concierto de música clásica", un niño responde "¡Ay, yo, sí! ¡sólo (que) oto día!". Otro niño dice que él también. Alguien más señala que: "en la casa de mi abuelita hay instrumentos" (Ob 19 jun08). Por su parte, Alba pregunta lo mismo a los niños de su grupo a propósito de la lectura del mismo libro, y obtiene las siguientes respuestas: Alex: "es que un día fui al parque y vi que estaban tocando un violín (…) Una niña dice que en el día del niño fue 'a una orquesta y había 7 violines' También dice que tocaron música de Cri–crí. Alba sabe a qué concierto se refiere esta niña y le dice que 'esa fue la orquesta sinfónica juvenil que tocó la música'". Más adelante Sonia y Tatiana, refieren que su hermana y hermano, respectivamente, tocan en la sinfónica (en realidad a lo que se refieren es a que tocan un instrumento y han dado algunos recitales). Por último Mariamne comenta: "yo iba a clases de música y tocaba la flauta" (Ob 16 jun 08).

En este sentido podríamos decir que existe una continuidad entre el habitus de los niños de familias cercanas a la literacidad dominante, y los talleres de lectura de Bunko Papalote. Lo mismo sucede en sentido contrario: los talleres de lectura brindan a los niños familiaridad con aquellos aspectos de la cultura y del lenguaje (visual y escrito) que son valorados por su familia. Para ilustrar esto tomemos ahora como ejemplo el testimonio de la mamá de Lucio Eduardo. Bernarda me cuenta que cuando él tenía un año seis meses (y era miembro activo de los talleres de lectura para bebés, desde los seis meses) fue capaz de establecer una relación visual asombrosa, entre un libro de los que tenía acceso en Bunko Papalote y una pintura de Kandisnky:

> "… a mi esposo y a mí nos gusta mucho la pintura. Y de Internet, como es muy fácil bajar las pinturas, bajamos la colección completa de Kandinsky y se las estaba mostrando a Lucio Eduardo. Hay una en especial de Kandinsky que se llama *Autorretrato*, es un perfil de un señor y toda la parte posterior de la nuca es una

> composición de creatividad y tiene (formas de) cuadros. Entonces mi niño le dice a mi esposo –mira papá, ahí está Elmer– y nosotros ¿Elmer?[107] Y tengo el cuento aquí y digo – ¡sí es cierto! Mira, hasta los colores y todo es igual a la ilustración de Elmer.– entonces (señala Bernarda) él (Lucio Eduardo) llevó el pensamiento que tenía por conocimiento de la gráfica de Elmer a la pintura de Kandinsky. Eso habrá sido como al año seis meses (de edad)…" (E 15 mar 08)

Pasemos ahora a analizar cómo es la interacción de niños provenientes de familias cercanas a la literacidad dominante, durante la lectura en voz alta del libro. En general, es notoria la diferencia entre la forma en que se relacionan los niños de esta edad con sus compañeros cuando comienzan a asistir al taller de lectura y cuando han pasado unas semanas o meses en ellos. Al principio, les cuesta mucho trabajo escuchar a sus compañeros. Quieren ser los primeros en hablar, en ser escuchados y en responder correctamente a una pregunta. Algunos gritan tratando de conseguir esos "primeros lugares". Si no obtienen lo que quieren se molestan, reclaman, hacen pucheros, o llevan a cabo acciones que desafían la autoridad:

> " Rodrigo, Octaviano y alguien más comienzan a hablar al mismo tiempo. Raciel quiere decir cuál fue la parte que más le gustó. Octaviano dice algo de un ratón. Alba pregunta que quién asustó el ratón y contesta Ana. Gladis protesta: '¡¡ya pasastes Ana!!' Octaviano y Raciel discuten y otros niños hablan. Alba sienta a Mariamne en medio de Octaviano y Raciel, lo cual a Mariamne no le hace ninguna gracia. Alba le dice a Octaviano que no le pegue a su compañero, que le pida una disculpa. También le llama la atención a Raciel. Alba le pide a Gladis que se siente y Mariamne le dice a Alba que se quiere sentar donde estaba. Gladis (con una actitud desafiante) se para y agarra su chamarra del perchero y la trae a su lugar (por cierto que la chamarra y la falda que trae puestas son de mezclilla, con adornos y logotipo de Barbie). Alba le dice que se siente y que deje esa chamarra. Mariamne le recuerda a Alba que ella se quiere sentar donde estaba. Gladis protesta y dice que se quiere poner su chamarra (más adelante, Alba tiene que quitarle la chamarra porque en vez de ponérsela, se ha dedicado a jugar con ella, aventándola hacia el techo)" (Ob 26 may 08).

Otro episodio que suele repetirse es que cuando Alba otorga la palabra a algún niño que no participa en la "batalla por destacar", los otros niños se adelantan a contestar por él, o le dicen qué responder:

> "Alba toma el libro del elefante en sus manos y comienza a pasar las hojas para que los niños recuerden el libro. Naya responde una pregunta de Alba: '(el elefante

[107] Elmer es el personaje central de varios libros e historias para niños pequeños. Se trata de un elefante juguetón y travieso, que se distingue porque su cuerpo, en vez de ser gris como el resto de los miembros de su manada, es de cuadros de diferentes colores, muy vivos y llamativos.

> asustó al) ¡oso! ¡poque yo la lo vi!" Alba se dirige a Naya y todos hablan al mismo tiempo. Alba les llama la atención. Alba: 'Naya, ¿dónde lo viste si no viniste a la clase (la semana pasada)?' Naya: 'pelo en ese día que me llevé el cuento… el oso epantó al cocolilo'. Varios a la vez: '¡y el cocodrilo espantó al jabalí!' Alba les dice que uno a la vez. Raciel comienza a hablar pero es el turno de Sofi. Cuando termina Sofi, Raciel comienza a hablar, pero no es su turno. Luego Alba le da la palabra a Tatiana y luego a Naya, a quien le pregunta: '¿… y a dónde se fue el elefante, Naya?' Alguien responde: '¡A un árbol!' y Alba le dice: '¿Te llamas Naya?' Naya: '¡todoch al abol!' Raciel dice que no todos los animales se subieron al árbol, que faltó el ratón. Alba comenta el punto y luego Naya dice: 'y dijo el latón: yo no me quielo subil'. Raciel dice: '¡sigue peleando Octaviano!' Octaviano repela que él no hizo nada…" (Ob 26 may 08).

Por lo que he señalado hasta ahora, considero que los niños de las familias cercanas a la literacidad dominante, tienen ciertos rasgos que los caracterizan, de acuerdo al sistema de disposiciones social e históricamente construido, del que provienen (cfr. Cap.3). Se trata de niños que tienen:

- Un fuerte sentido de competencia y de superioridad con respecto a otros. Consideran la satisfacción de sus deseos como una prioridad.
- Confianza en sí mismos, producto de los cuidados, el cariño, atenciones y oportunidades que les brindan sus padres y abuelos, principalmente.
- Facilidad para expresar sus opiniones, pero no para escuchar e interesarse por las de otros.
- Inclinación a seguir impulsivamente sólo aquello que les parece agradable y evitar con apremio, aquello que no conceptualizan así.
- Un mecanismo de razonamiento que combina: una entrenada capacidad de observación, una gran cantidad de información de índole diversa, la oportunidad de ser escuchados por su familia y expresar sus deseos y opiniones.

En los talleres de lectura de Bunko Papalote, estos niños se encuentran con prácticas que les son muy familiares, como el mecanismo de razonamiento al que he aludido. En este sentido he planteado que existe una continuidad entre los talleres de lectura de literatura infantil de Bunko Papalote y el habitus de los niños cercanos a la literacidad dominante. Esta "continuidad" fortalece dicho mecanismo de razonamiento en términos de que la observación de los niños se vuelve más aguda, y la cantidad y diversidad de información a la que tienen acceso aumenta. Por otra parte, también se encuentran en un medio propicio

para ser escuchados y para expresar sus opiniones. Sin embargo, al mismo tiempo, los niños de estas familias se topan en Bunko Papalote con experiencias distintas a las que ellos están acostumbrados, en materia de interacción con otros (tanto niños con los cuales comparten la cercanía con la literacidad dominante, como aquellos con quienes no lo hacen).

Quienes coordinamos Bunko Papalote, nos empeñamos en propiciar que los niños mantengan una interacción apreciativa de, y respetuosa con, los otros. Por ese motivo nos importa que los niños se escuchen entre sí. A partir de este principio elemental hemos querido que aprendan a interesarse por lo que los demás dicen, piensan o sienten, reduciendo con ello, la propensión a sentirse superiores. Por años hemos considerado que este es el punto de partida para que sus interacciones con los otros no conviertan la diversidad (de opiniones, de origen social, de perspectiva de vida, etc.) en diferencia y desigualdad. Al mismo tiempo, hemos considerado que la propensión de los niños a seguir impulsivamente sólo aquello que les parece agradable y evitar con apremio, aquello que no conceptualizan así, tiene un impacto negativo en la interacción con los otros. Si lo más importante es conseguir a como de lugar lo que se desea, no importa quién o quienes se vean afectados en el camino (incluyendo a uno mismo).

La mamá de Gladis nos refirió, por ejemplo, lo nerviosa que se pone cuando Gladis no se apura a comer y a cambiarse para ir a la clase de jazz (E 17 mar 08). De la misma manera tiene que repetirle muchas veces las cosas antes de que las haga, lo que genera una dinámica familiar desgastante (cfr. 3.1.2). Por mi parte, había llamado la atención sobre el sobrepeso de Basilio y su mamá, producto de seguir una dieta completamente inadecuada para su salud. Así como el hecho de que esta familia considerara "natural" comer en exceso aquellos alimentos que les parecen apetitosos, a pesar del evidente daño que les ocasiona.

Ahora me gustaría señalar cuáles son las formas en que se manifiesta al interior del taller de lectura esta tendencia de Gladis a sólo hacer lo que le gusta y cuáles fueron las estrategias que pusimos en práctica Alba y yo para contrarrestarlas, durante los cuatro

talleres observados como parte de la investigación. Este ejercicio permitirá apreciar cómo, los talleres de lectura de literatura infantil de Bunko Papalote, se convierten en un espacio social donde Gladis transforma el tipo de interacciones que mantiene tanto con sus iguales, como con los adultos.

Ya hemos dicho de Gladis quiere hablar primero y más que los demás. Que grita para tener derecho a la palabra, cuando se la han negado porque es el turno de otro compañero. Que se enoja y desafía la autoridad cuando algo no es como ella quiere. Además de esto, Gladis sólo se quiere sentar junto a su compañera de escuela y amiga favorita, Sonia. Si esta condición no se cumple, se enoja con Alba, se porta grosera y trata con cierto desprecio a la compañera junto a cual quedó sentada. Frente a esta circunstancia Alba constantemente la aparta de Sonia durante la lectura del libro y le recuerda que: "todos somos amigos, chica" (Ob 26 may 08). En el primer taller de lectura que observo le digo bromeando a Gladis, después de que Alba no la ha dejado sentar junto a su amiga:

> "–¡mira! ¿qué me dices de Mela y Aída junto (a ti)?– (me río). Gladis se aparta de Mela y pone cara de fuchi. Yo me acerco a Gladis y le hablo con voz suave: –se va a quedar junto a ti tu compañera Mela. Es importante aprender a convivir con tooodos nuestros compañeros. Porque sino, qué tal que Mela piensa que no la quieres junto a ti. ¡Qué feo!– Gladis se retuerce y tiene cara de pocos amigos" (Ob 26 may 08).

En este taller de lectura la mayoría de los niños cercanos a la literacidad dominante tuvieron muy poca disposición a escuchar. Interrumpieron constantemente, tanto la lectura de Alba, como los comentarios que hacían otros compañeros, dificultando con ello la expresión de compañeros lejanos a la literacidad dominante. La consecuencia fue que la lectura del libro se extendió demasiado y no dio tiempo de jugar.

En el segundo taller de lectura motivo de observación, se repite la escena:

> "–¡hola, Gladis! Por favor pasa y siéntate– (le dice Alba). Gladis se va derechito a sentar junto a Sonia. Alba: – Gladis, acá mi amor, porque es que ahí platicas. Ven chiquita– Gladis: –¡ya no voy a platicar!– y se resiste a cambiarse de lugar (pone cara de puchero) Alba con un tono muy paciente y dulce: –ahorita vamos a pintar y ya te sientas junto a ella".

En este segundo taller de lectura, Gladis constantemente se adelanta con respecto al lugar que ocupan el resto de sus compañeros. Lo hace porque quiere estar más cerca del libro y

tocarlo, pero al hacer esto les tapa a varios niños la visibilidad. Durante la lectura del libro, Alba le repite ocho veces que se siente bien para que sus compañeros puedan verlo. Incluyo la trascripción de las cuatro primeras llamadas de atención:

1. "Alba invita a Gladis a recargarse en la pared diciéndole: –¡arrímate por favor Gladis, arrímate por favor! Tu espaldita pegada a la pared–. Gladis obedece a medias y a regañadientes".
2. "Alba le vuelve a decir a Gladis: –por favor tu espalda pegada a la pared, por favor tu espalda pegada a la pared (Gladis no hace caso) ¿Quieres que te acomode bien? Pegada tu espalda a la pared, por favor (silencio) Arrímate por favor, Gladis –. Yo me levanto de mi lugar y digo: –a lo mejor no te está entendiendo, Alba, yo te puedo ayudar con mucho gusto (Gladis se recarga en la pared). ¡Ah, mira! ¡ya te entendió– Alba, –¡muy bien!– Alba: –Gracias, Gladis."
3. "Alba comienza a repetir lo que dijo Raciel, pero Gladis se ha vuelto a adelantar con respecto al resto de los niños (lo hace caminando con las pompas muy despacito), así que Alba le dice: –¡por favor siéntate hacia la pared!"
4. "Alba vuelve a dirigirse a Gladis: –por favor siéntate con la espalda (pegada a la pared) ¿te digo cómo?" (Ob 2 jun 08)

Antes de que se lleve a cabo el tercer taller de lectura, objeto de observación, hablo por teléfono con Alba (porque no tenemos tiempo de reunirnos y hablarlo personalmente). Le comento que he estado trascribiendo la observación de la sesión pasada y que he estado pensando en algunas cosas. Le pregunto que si me permite hacerle una sugerencia y después de su aprobación le digo que:

> "…es muy importante que cuando llegue Gladis hable con ella a solas y le haga ver que ella es la autoridad. Que de manera amable, pero muy firme, le haga saber que el día de hoy sólo le dará tres oportunidades de no ser obediente (luego, este día por la noche, hablamos más acerca de por qué es importante *ser obediente*, en este contexto). Que a la tercera ocasión en que no se *porte bien* (que no escuche, no siga las instrucciones, etc.) se va a salir conmigo del salón para que el resto de sus compañeros pueda leer el libro tranquilamente. Le digo a Alba que le aclare que sólo le va a ir contando (y señalando con la mano) las veces que comete ese tipo de faltas (esto es, ya no hará el intento de dialogar con ella en el salón. El diálogo será previo a estar en el salón leyendo). Alba me dice que le parece bien mi sugerencia, porque la sesión pasada sintió que su autoridad quedó diluida (debido a que durante las actividades plásticas libres yo estuve muy al pendiente de Gladis), que por eso se acercó también a abrazar a Gladis (la semana pasada). Yo le respondo que me di cuenta de eso, y que precisamente por eso le hago esta sugerencia" (Dc 9 jun 08).

Alba lleva a cabo esta estrategia. Cuando llega Gladis, Alba le pide que la acompañe a la oficina y allí platica con ella unos minutos. Durante la lectura del libro, la manera en que Gladis se relaciona con Alba y sus compañeros, es diferente. Comienza a levantar la mano

para pedir la palabra, cuando lo hace, Alba se la otorga y tanto ella como los compañeros la escuchan con paciencia. Cuando Gladis tiene la tentación de interrumpir cuando alguien más está hablando, Alba le recuerda la plática que tuvieron, así como cuál sería la consecuencia de olvidar el acuerdo al que llegaron. Gladis responde bien, sin enojo o muecas que indiquen molestia: "Gladis interrumpe a Alba cuando está diciendo quién escribió el libro y Alba le dice seria y enérgicamente: "–mira, ¡van dos, Gladis!, a la tercera ya quedamos ¿sí, Gladis? ¡Ya nada más te queda una, Gladis. Y te vas a tener que salir con Aída!–. Gladis me mira seria y todos los niños se quedan en completo silencio" (Ob 09 jun 08). En adelante, Gladis hace un esfuerzo por no interrumpir y cuando lo hace, siempre reacciona bien a la llamada de atención, guarda silencio y levanta la mano solicitando la palabra. Esta forma de proceder de Gladis contribuye a generar un ambiente más propicio para escucharse los unos a los otros y para que haya más oportunidad de que participen otros compañeros. Lamentablemente este día no fue Naya al taller.

En el cuarto y último taller de lectura motivo de observación, Alba reflexiona con los niños acerca de cómo ha mejorado su manera de participar e interactuar durante la lectura del libro. Hace hincapié en que eso permite que alcance el tiempo para jugar después de leer:

> ¿Se acuerdan aquella vez que no jugamos (se refiere al taller del 26 de mayo del 08, el primero que observé) porque estuvieron juega y juega y hablaban todos? (… hace) énfasis en que ese día 'había mucho desorden y no podíamos comunicarnos'. Los niños responden que sí (se acuerdan de ese día). Luego les pregunta: –¿y se acuerdan hace ocho días que sí jugamos y jugamos bien padre?– (…) –pues fíjense qué interesante que nos divertimos, primero escogimos nuestro libro, después leímos y como todos estuvieron pidiendo la palabra y hablaba uno y luego hablaba el otro, eso nos permitió hacer una buena lectura del libro. ¡Y después nos dio tiempo de jugar!... y todo salió bien, pero eso es gracias a que levantamos la mano y esperamos a que nos digan: yo puedo hablar, y entonces hablas y escuchamos al que está hablando (los niños están atentos escuchándola). ¿Se dan cuenta qué tan importante es eso? (se escuchan algunos "ajá") Porque si todos hablamos como antes lo hacíamos, es mucho desorden, no nos escuchamos…–" (Ob 16 jun 08).

Este día Gladis llega tarde, con una gorra puesta. Alba le pide que se la quite, pues teme que se distraiga y juegue con ella, igual que lo hizo con su chamarra hace tres semanas. Por ningún motivo Gladis se quiere quitar la gorra y Alba le pide que salga del salón con Marcela (una jovencita auxiliar del taller) para que le ayude a quitar la gorra. Le pregunto a Alba que si le gustaría que interviniera y responde afirmativamente. Salgo del salón y

tengo una plática con Gladis, después de la cual entramos juntas al salón a escuchar la última parte de la lectura del libro. Recurro al diario de campo:

> "Encuentro a Gladis llorando y a Marcela peinándola y tratando de consolarla. Le digo a Marcela que si me permite. Deja de peinarla y continúa en la computadora dando de baja y de alta libros. Yo le explico a Gladis que la razón por la que Alba quiere que se quite la gorra, es para que no se distraiga con ella. Pues le van a estar dando ganas de ponérsela y quitársela (como en la primera observación en que estuve presente, en la que Gladis se quitaba y se ponía su chamarra de mezclilla y hasta la aventaba hacia arriba). Gladis lloretea y me dice que no se quiere quitar la gorra porque siempre las pierde y su papá la regaña. Yo le digo que si esa es la razón no tiene por qué preocuparse, pues en ese momento le pedimos a Marce que ponga la gorra junto con su libro, adentro de su bolsa, para que no se le vaya a olvidar. Gladis comienza a ceder, pero sigue queriendo tener el control de la situación. Yo le pongo un ultimátum y le pido que decida si se queda a llorar en la oficina con Marcela o vuelve al salón conmigo. Le digo que ya se está perdiendo de la lectura del libro y que si se tarda más, también se perderá las actividades plásticas libres. Ella responde que entrará cuando sea el momento de las actividades plásticas libres. Mi respuesta es: –o entras ahora conmigo, o te quedas aquí en la oficina durante todo el tiempo del taller–. Gladis me mira atenta y se decide por la primera opción. Yo entro con ella al salón discretamente y me siento en el extremo derecho con ella, sentándola en mi regazo. Ella está tranquila. Yo, por momentos, le acaricio suavemente la espalda. Gladis escucha con atención a Alba y no interrumpe la lectura" (Dc 16 jun 08).

Hasta aquí el proceso por el que fue pasando Gladis en el taller de Bunko Papalote, en lo que corresponde al momento de leer el libro en voz alta. En el siguiente apartado, dedicado a las actividades complementarias, terminaré de ilustrar el cambio que hubo en su manera de interactuar con los miembros de su grupo.

Antes de pasar al tercer y último momento del taller de lectura, me gustaría poner la mirada en nosotras, como coordinadoras y preguntar: ¿nuestro papel es exclusivamente el de motivar reflexiones cognitivas o psicológicas en los niños, que impacten en el tipo de interacción que establecen con los otros? ¿Qué hay acerca de nuestro propio proceso de interacción e introspección? Por lo pronto, los talleres observados, a los que asisten Naya (4.6), Gladis (5.2) y Lucio Eduardo (5.4), nos permitieron reflexionar acerca de nuestras propias nociones de la realidad, así como de prejuicios y suposiciones. Como cuando Alba leyó a los niños el libro titulado *¿Por qué?*, en el que se hacen preguntas con respecto al por qué distintos animales hacen o tienen tal o cual cosa. Las respuestas que el libro contiene, son de dos tipos: las primeras son de sentido común (con un tono humorístico).

Están escritas con una tipografía irregular, que asemeja la escritura de los niños. Las segundas son de carácter científico y están colocadas en recuadros muy bien definidos, con un tipo de letra uniforme. Alba les dice a los niños con respecto a este libro:

> "Primero yo les voy a hacer la pregunta y ustedes me van a decir qué es lo que creen y les voy a decir qué es lo que creen algunos niños que escribieron aquí sus respuestas. Y después les voy a leer lo que verdaderamente dicen los científicos. ¿Les parece? Pongan mucha atención (…) La primera pregunta del libro es: *¿Por qué se ríen las hienas?*" Mientras enseña la ilustración, Alba repite la pregunta (enseguida varios niños dan sus propias respuestas a la pregunta). Luego Alba lee, con una voz chistosa, las respuestas humorísticas que vienen el libro: "¡*porque les falta un tornillo*!" (Y están medio loquitas, adereza ella). "*¡Porque son muy infantiles!*" Los niños se ríen y opinan que no son correctas. Enseguida Alba les dice: "… todo esto no es verdad. Ahora les voy a decir la verdad. Bueno, lo que dicen los científicos: Las hienas emiten unos sonidos que parecen como nuestra risa porque es la manera en que se comunican..." Más adelante, Alba lee la pregunta: "*¿Por qué tienen melena los leones?*" De nuevo después de escuchar algunas respuestas de los niños, les dice: "fíjense lo que contestaron unos niños (respuestas en el libro): *para que no los confundan con las vacas*". Los niños se mueren de risa con ésta y otras respuestas chistosas. Luego les dice Alba: "pero ¿saben qué? Esas son puras respuestas con puro juego, pero la verdadera respuesta que dicen los científicos dice: La melena hace que el león parezca más amenazante..." (Ob 26 may 08).

En el diario de campo, anoté que la cuestión de si lo que dicen los científicos es *La Verdad*, "sería un tema que puede originar un buen debate al interior del equipo de trabajo" (Dc 26 may 08). El día en que revisamos juntas este documento, yo expongo brevemente mi inquietud acerca de que el conocimiento científico está sujeto a la ideología, igual que cualquier otro conocimiento, así que habría que ser cautelosas en emparentar tan categóricamente los conceptos "conocimiento científico" y "la verdad". Irene entiende a qué me refiero, pero al mismo tiempo se resiste un poco a esta idea y señala: "tiene mucho que ver con la forma en que explicas las cosas. El conocimiento científico es una explicación… porque atrás de ese discurso se avala un conocimiento…" Luego nos habla acerca de las explicaciones (acerca de la ciencia) que da su hijo mayor (que estudia Física, en la UNAM). Nos cuenta de las discusiones que tuvieron en un viaje familiar reciente, en el que su esposo sostenía que la ciencia era la verdad y su hijo le decía que "en esta realidad sí…" También nos cuenta acerca de unos videos que le enseñó su esposo con respecto a algo que está sucediendo en Marte, con el Explorador Phinix: "desde ahí (Marte) investigan. La información se tarda en llegar (a la Tierra) 15 minutos…" Irene

destaca la importancia de los cálculos matemáticos que se han hecho para poder hacer esto realidad. Y con ello señala que hay algunos aspectos de la ciencia que son incontrovertibles "y tan replicables como este explorador". Termina su participación entusiasmada diciendo: "hay que darle un valor también a este tipo de conocimiento. Que la ciencia es ciencia, ¡eso sí!" Todas nos reímos mucho, incluyendo a Irene. Yo le digo: "¡Irene, eres lo máximo!". Por su parte, Gialuanna, después de escuchar ambas intervenciones dice de manera conciliadora que tal vez podemos pensar a la ciencia como "un conjunto de conocimientos avalados por un grupo específico de gente" (Rt 18 jun 08).

Si bien a veces nos damos cuenta de la presencia de nuestros propios prejuicios durante la lectura del libro con los niños, hay otras ocasiones en que éstos simplemente salen a relucir sin que los notemos. Como cuando Alba les está leyendo a los niños el libro *Gorras en venta*[108]. Había leído que un señor iba vendiendo gorras por la calle de un pueblo (todas las llevaba sobrepuestas en la cabeza, como formando una torre). Para descansar, el vendedor se queda dormido un rato y cuando despierta, no tiene las gorras puestas (se las han quitado unos monos traviesos que están trepados en el árbol donde él se sentó a descansar). Entonces Alba pregunta a los niños: "¿quién agarraría esas gorras?" (la imagen en esa página sólo muestra al vendedor sin sus gorras) Una niña responde de inmediato: "¡la gente del pueblo!", otra también dice: "¡la gente pobre!" (09 jun 08). En mi diario campo anoté al respecto: "Ahora que trascribo y me da vueltas en la cabeza el tema de los estudios poscoloniales, la expresión de esta niña me parece muy relevante, pero no recuerdo haberla escuchado en aquel momento. Por la reacción (o falta de reacción) de Alba, pienso que tampoco la escuchó" (Dc 09 jun 08). Ahora me cuestiono, ¿por qué ni Alba ni yo escuchamos esa expresión? ¿Por qué a ninguna de las dos nos llamó la atención esta afirmación, en donde la niña establecía una relación directa y casi "natural" entre robo y pobreza? ¿Será que Alba y yo pensamos lo mismo?

[108] El libro está escrito en inglés y su título es "Capes on sale". Alba lee la traducción que elaboró Irene. Esta vez el diseño del libro permite que la traducción esté debajo del texto original en inglés, en el libro.

Tercer momento del taller de lectura: las actividades complementarias

Actividades plásticas libres

Cuando termina la lectura en voz alta y "toca pintar", como dicen los niños, las coordinadoras bajamos las mesas empotradas en la pared y los niños nos ayudan a colocar las sillas alrededor de ellas. Después comenzamos a repartir el material de trabajo. En la primer sesión en la que observo a los niños durante las actividades plásticas (Ob 02 jun 08), me siento en una de las mesas junto con Sonia, Gladis, Ana, Naya, Octaviano y Martha Valeria. Naya dice emocionada: "¡quielo pintula, quielo pintula, quielo pintula! ¡polque no tenemoch! Yo la complazco. Después me pide una "goma". Cuando yo le doy una goma de borrar, me dice que eso no es lo que quiere. Entonces pienso que se refiere a pegamento en barra y le doy una explicación acerca de la diferencia entre goma y pegamento. Después de un rato, gracias a Ana, me doy cuenta de lo que quería Naya cuando escucho que comenta: "quelía de eto" y enseguida Ana *traduce*: "¡quería plastilina Naya!" Yo: "¡ah! ¡Querías plastilina, cariño! ¡Pues es que no te acordabas del nombre! (me río) Acuérdate: esta es plastilina. O también tu compañera Ana le dice masa, pero no goma".

En general, para quienes coordinamos Bunko Papalote, las actividades plásticas representan un momento favorable para dialogar con los niños, o para propiciar el diálogo entre ellos. Con frecuencia, una vez que todos tenemos los materiales de trabajo que necesitamos (incluyendo a las coordinadoras), platicamos mientras trabajamos. Los temas acerca de los cuales hablamos son variados, y la experiencia de este momento del taller, es distinta en cada grupo. No tenemos un guión preescrito acerca del tema que consideramos importante tocar. Si creemos que es pertinente sugerir un motivo de diálogo (de acuerdo a la situación particular del momento), lo hacemos. Sino, simplemente nos mantenemos atentas a los comentarios e inquietudes de los niños, e intervenimos si lo consideramos pertinente. Gialuanna, por ejemplo explícitamente invita a los niños que se cuenten cómo les fue en la semana. Les dice:

> "(…) usen ese ratito (de las actividades plásticas) para platicar, porque no nos hemos visto en toda la semana, (para contarnos) cómo nos fue". Alguien dice que se fue de vacaciones. Lucio Eduardo dice que cuando se porte bien toda la semana y salga de

> la escuela, va a ir "a un museo de dinosaurios". Gialuanna le pregunta que "si eso quiere decir que no siempre se porta bien…" (Ob 19 un 08)

Más adelante, Gialuanna anima a Kena (una niña alejada de la literacidad dominante) a dibujar algo que ella cree que no puede hacer:

> "Kena le dice que le dibuje un árbol porque a ella no le sale. Gialuanna le responde que no se lo hace, pero –te enseño a hacer un árbol–. Kena insiste en que ella no sabe hacerlos y Gialuanna insiste también: –si yo te enseño, aprendes. Fíjate bien–. Y mientras lo va dibujando, le va explicando cuáles son las partes que conforman un árbol. Después de varios minutos la niña se acerca a Gialuanna enseñándole su dibujo y le dice: –¡ya te dije que no lo sé hacer!–. A lo que Gialuanna responde: –mira, mi corazón, para que aprendas a dibujar, tienes que hacerlo como te salga, porque sino, no aprendes. Igual para escribir. Yo cuando era chiquita escribía como pastitos, pero así aprendí. Después me fui fijando…" (Ob 19 jun 08)

De la misma manera, Gialuanna le otorga el lugar de "experto" a un niño cuyo dibujo inspira a Kena a querer hacer uno igual: "Kenia señala el dibujo de Everardo y le dice a Gialuanna: –yo también quería hacer un pelo–. –¡Perro!– Corrige Gialuanna y agrega: –mira, ese que te enseñe Everardo que ¡le salen muy bien! (Ob 19 jun 08)

También nos gusta jugar con los niños, como cuando Mela dice que se está durmiendo y "yo le respondo bromeando: –¡te puedo dar un pellizquito para que despiertes!– Naya se ríe y dice: '¡chí, chí!'". A sus preguntas u observaciones, damos respuestas sinceras, con el ánimo de familiarizarlos con la diversidad de ideas y formas de pensar: "alguien me pregunta que si ya tengo esposo. También me pregunta que si tengo hijos y yo respondo: –fíjate que nosotros (mi esposo y yo) **decidimos** no tener hijos…" (Ob 16 jun 08) En otra ocasión, a una niña le llama mucho la atención que yo use el cabello tan corto. Me comenta: "tienes muy cortito el pelo". Respondo que me gusta cortito "porque es muy cómodo, no me tengo que peinar, ni nada (…) –Pareces niño– (me responde y le digo que a veces) cuando no me pongo pintura en la cara, me confunden con niño. ¡Pero no me molesta que me confundan con un niño!" (Ob 19 jun 08) También hay comentarios de algunos niños que confrontan la realidad de otros. Como cuando Naya comenta que ella va en la tarde a la escuela y Gladis muy sorprendida le pregunta: "–¿¡¡vas en la tardeeee!!? Naya responde –chí. También mi mami me lleva en la noche (se refiere a que llega a su

casa, con su mamá, en la noche, después de la escuela)– Gladis: –¿en la noche?– Naya: –chí. Mi papi y mi mami. Mi papi se va hata la noche y nos deja cholita (solitas)[109]…"

Por otra parte, cuando se tienen en un grupo niños como Gladis, acostumbrados a hacer lo que les viene en gana, las actividades plásticas son un buen momento para seguir marcando límites razonables, que los invitan a relajarse ante la idea de que no siempre se puede hacer lo que ellos quieren. En el taller del 2 de junio del 2008, por ejemplo, Gladis me reta constantemente, diciéndome que se va a llevar el trabajo que está haciendo, que tiene mucha plastilina[110]. A cada provocación respondo con una amable pero muy firme y paciente negativa, hasta que no le queda más que reducir la cantidad de plastilina que usó para poder llevárselo. A la hora de guardar el material, tampoco quiere hacerlo. Y simplemente no sale del salón hasta que lo guarda y lo hace de buena gana. Al terminar este taller, antes de que salga del salón la llamo y le digo:

> "–déjame darte un abrazo– (me hinco para estar a su altura y la abrazo). –Cuando eres obediente y linda, dan ganas de darte un abrazo (luego la dejo de abrazar y mirándola a los ojos le digo) –¿pero sabes de qué dan ganas cuando estás de desobediente y grosera?– (aprieto los dientes y digo) –de darte unas nalgadas–. Gladis se muere de risa. Alba se acerca y dice: –¡estoy de acuerdo!– Y luego añade: –a ver, yo también te doy una abrazo porque te estuve observando…– (y la abraza)".

Aunque cuando algún niño manifiesta una acción de rechazo por algún compañero (por la razón que sea) o exclusión, se topan con una reacción más irascible y contundente, por parte de las coordinadoras. Éste fue el caso de Sonia, la mejor amiga de Gladis. En una ocasión estaba teniendo una disputa por el lugar en la mesa con Ana. Después de un rato de negociaciones, Atonella se cambió de asiento. En ese momento Sonia le dijo a Ana de una manera muy despectiva, que se alegraba mucho de que no se sentara junto a ella (Alba no se dio cuenta de esto porque estaba sentada en la otra mesa, hablando con un niño). En ese momento, le di la instrucción a Sonia de que fuera ella la que se cambiara de lugar, por grosera. Y le dije de una manera muy firme: "¡nunca jamás se le dice a un compañero o a una compañera –conmigo no te sientes–! ¡Eso es muy grosero!"– (Ob 16 jun 08). Después

[109] El papá de Naya es velador y trabaja de noche.

[110] Una regla en el taller es que si se quieren llevar el trabajo que hagan con plastilina a su casa, tienen que emplear poco de este material. Si quieren usar mucha plastilina, no hay ningún problema, sólo que entonces el trabajo se queda en Bunko Papalote y en unos días se deshace y el material se incorpora a los respectivos recipientes.

de ese episodio, todos nos sentamos a trabajar tranquilos. Con respecto a Gladis, registré tres observaciones con las que me gustaría terminar de hablar de cómo se fue transformando, de alguna manera, sus interacciones con los miembros del grupo, a lo largo de las cuatro semanas de observación:

1. Mientras Mela comenta que en las vacaciones va a salir de viaje y Ana dice que ella va a bailar can can, "Gladis (con una amabilidad y propiedad inusuales) me pregunta: –¿me pasas las tijeras por favor?"–
2. "Tatiana (que es una compañera con la que Gladis regularmente no tiene ningún contacto) le muestra su trabajo a Gladis y ella responde: –¡qué bonito te quedó!"–
3. "Gladis me pide amabilísima que le pase cosas de la mesa…" (Ob 16 jun 08).

Estas expresiones de amabilidad por parte de Gladis, no representan la importancia que le otorgamos a los "buenos modales" en Bunko Papalote. Lo que simbolizan es un giro en la manera en que concibe a los otros, quienes ahora somos dignos de ser bien tratados.

Por último, otra oportunidad que tenemos (tanto las coordinadoras, como los niños) durante las actividades plásticas libres, es la de generar una apertura para mirar los eventos y las cosas desde una perspectiva distinta a la que solemos hacerlo. Como cuando Naya me muestra su pan (elaborado con plastilina según yo y con goma, según ella), al que yo le veo forma de concha sabor naranja. O cuando yo muestro a los niños el caracol experimental que hice y ellos le ven cara de ballena. Llegamos a una negociación nombrándolo "caracol–ballena":

> "Naya me enseña su trabajo y me dice: –es un panechito–. Yo me río y le digo: –es un panecito… ¡parece una concha… de naranja! (o sea un pan con forma de concha)–. Yo levanto mi trabajo y se los muestro a los niños. Octaviano dice: –es una foto del conejito, no–. Alguien dice: –¡es un caracol!– Yo: "un caracol pero de cuadritos" (lo que terminé haciendo fue cortar las tiras de cartulina negra que pinté con pasteles de aceite y esos pequeños rectángulos los pegué en forma de caracol. Desde mi perspectiva era un caracol un tanto abstracto). Octaviano: –eso (mi caracol) mejor que no sea. Que sea una ballena. ¿Qué es eso? Parece una ballena–. Yo pregunto sólo para estar segura de haber entendido bien: –¿mi caracol parece una ballena? ¿O tu dibujo?– Octaviano: –no. El tuyo–. Yo (con voz chistosa): –¡Ay! ¡Mi caracol no parece ballena, Octaviano! (me río)–. Octaviano: –¡parece!– Yo pregunto a los que quedan: –¿parece ballena o caracol?– Alguien responde que caracol y Octaviano me dice: –revuelve–. Yo: –bueno, me parece una buena opción: es una ballena caracol (Alba se ríe). O un caracol ballena–. Raciel me explica: –(Octaviano) dice que padece (parece) ballena porque este puntito padece el agua–. –Ah, ¿si?–

> respondo (lo que Raciel llama puntito, en realidad son dos rectángulos delgados que, según yo, son las antenas del caracol, pero entiendo lo que me dice Raciel: también parecen un chorrito de agua)" (Ob 02 jun 08).

Juego

Como he explicado antes (cfr. 4.1.1), en los talleres de lectura de Bunko Papalote, después de la lectura conjunta, vamos alternando actividades plásticas libres y juego, semana con semana. Se trata de juegos que inventamos y elaboramos en Bunko Papalote, a propósito de los libros específicos que leemos con los niños. Por lo tanto, siempre guardan algún tipo de relación con el libro.[111] El momento del juego, después de leer en voz alta, es muy apreciado entre los niños en general. Para empezar, los niños van aprendiendo cuál es el mecanismo de los juegos que llevamos a cabo en Bunko Papalote. Así que muchas veces, antes de que las coordinadoras podamos explicarles el procedimiento del juego en turno, ellos se anticipan a decir en qué consistirá (algunas veces le atinan, otras no).

> "Octaviano: –¡Alba, Alba, Alba!, ¡ya sé a lo que vamos a jugar! ¡Debemos de caminar con las gorras!– Alba: –¡no! ¡Casi te acercas! ¡No, no, no, no, no, no! (aludiendo a las respuestas que daban los monos al vendedor de gorras) vamos a jugar a lo siguiente…–Alba nos explica en qué consiste el juego. Varios niños interrumpen su explicación para adelantar sus hipótesis con respecto al procedimiento del juego. Alba los invita a escucharla, pero cuando adivinan en qué consistirá, les responde: –¡exactamente, exactamente!– Alba se va a poner muchas gorras sobrepuestas en la cabeza y se va a quedar dormida. Cuando vean esto, los niños (uno por uno) tienen que quitarle las gorras (los niños serán los "monos traviesos"). Cuando ella les pida que le devuelvan sus gorras, los niños tienen que imitar lo que ella hace. Alba aclara (de manera verbal, así como con gestos y movimientos del cuerpo) cuál es la señal que indica que en verdad deben devolvérselas (un pisotón en el piso). Los niños se emocionan y gritan" (Ob 09 jun 08).

El momento del juego, en ocasiones, también nos da oportunidad de recordarles a los niños que la relación que nos gusta mantener con ellos es más horizontal que vertical. Por eso les pedimos que nos hablen por nuestro nombre y que no nos antepongan el título de maestra y mucho menos el de miss: "Octaviano le dice a Alba miss y ella le responde: –¡no soy miss, ya te dije! ¿Cómo me llamo? (varios niños dicen –¡Alba!–) ¡A ti te voy a decir boy–. Octaviano: –¡Alba, Alba, Alba!...– (Ob 09 jun 08). Por otra parte, cuando el juego lo

[111] Para tener una idea más precisa del tipo de juegos que empleamos, cfr. Bunko Papalote 2009b.

permite, nuestra participación es en el mismo nivel que ellos. Somos una integrante más, siguiendo las reglas del juego acordadas. Como cuando Alba y a mí nos toca ser monitos latosos y comportarnos como tales, al parejo de los niños.

En juegos como el relacionado con el libro *Gorras en venta*, es una constante que los niños estén emocionados, griten y se rían. Esto se debe a que en el procedimiento del juego hay varios elementos que resultan atractivos para ellos. En el caso del juego al que aludo, el primero de estos aspectos, por ejemplo, es que los niños transgreden ciertas convenciones sociales, no sólo con la anuencia de un adulto, sino en compañía de él. Como hacer la travesura de quitarle las gorras al vendedor (representado por la coordinadora) mientras duerme. Luego, además, arremedarlo y hacerlo repelar:

> "Cuando terminan de pasar todos los niños, Alba (en su papel de vendedor) se despierta sobresaltada, se da cuenta de que no tiene gorras y les dice a los niños: –¡Ey, monos! ¡Devuélvanme mis gorras!– Los niños dicen que no, *en idioma de mono*, pero Alba les dice: –pongan atención cómo hago, a ver– y les repite el movimiento que hizo con el cuerpo. Los niños arremedan ese movimiento y vuelven a decir que no (le devolverán las gorras). Alba dice unas tres veces más que le devuelvan sus gorras, cambiando en cada ocasión de movimiento corporal. Los niños la van imitando, van diciendo que no y se mueren de risa. Finalmente, Alba da la señal acordada: un pisotón en el piso y todos le devolvemos nuestras gorras" (Ob 09 jun 08).

Otro ingrediente de juegos como éste, es la desacralización de la figura de autoridad. Su coordinadora, la misma que marca límites razonables, la misma que no les deja hacer todo lo que les gustaría, es la primera en hacer cosas francamente ridículas y chistosas. En el siguiente ejemplo, si bien yo no soy la coordinadora del grupo, soy una adulta que ha estado varias semanas acompañando a su coordinadora y participando activamente en el taller:

> "Alba ha conseguido que los niños, convertidos en monos latosos, le devuelvan todos sus sombreros y ahora me toca a mí representar al vendedor. Comienzo a pregonar –¡Gorras, se venden gorras!– y me quejo de que –nadie me compra gorras en este pueblo, por lo cual procederé a echarme un sueñito–. Comienzo a roncar cuando inhalo y a silbar cuando exhalo. Los niños van pasando a quitarme las gorras y se ríen mucho. Yo sigo roncando y también hago como que me voy a despertar un par de veces (me estiro y bostezo de maneras chistosas). Alba les va susurrando a los niños cuando les toca pasar (…) Una vez que pasa el último niño, todos se ríen en voz alta. Alguien comienza a gritarle a Alavid que corra y Alba les indica que no tienen que correr, que tienen que esperar a ver qué les digo. Yo bostezo, me despierto

con calma y luego comento: –Bueno ¡ay! Después de esta dormidita estoy lista para vender mis gorras–. Comienzo a tocarme la cabeza y me doy cuenta de que me han quitado mis gorras. Gritos y risas."

Por último, esta misma autoridad en los talleres de lectura, es capaz de reconocer que se equivoca y ofrecer una disculpa si es necesario. En el ejemplo siguiente, se trata de una sutil falta de respeto para un niño, que trata de ser enmendada:

"…como ya es tarde, yo les indico a los niños que pasen –despacito, pero rápido– (lo que quise decir era "con movimientos suaves, pero de manera rápida"). Raciel se levanta de su lugar y yo le llamo varias veces por su nombre (siete, por lo menos) para recordarle que no es su turno, que es el mío, pero él no me hace caso. Es hasta que le digo –¡sordito!– que me hace caso y se sienta. Risas y gritos fuertes. Alba retoma lo de las 'chistosadas exageradas' y los niños se ríen mucho. Cuando Alba finalmente da la clave, se ríe también y da las gracias a los niños. Los niños comienzan a salir un poco alocados. Me dirijo hacia Raciel y le digo: –oye Raciel, perdón que te dije sordito, pero es que te decía ¡Raciel, Raciel, Raciel! Y no me escuchabas. ¡Cuando dije sordito, sí me escuchaste!– Me río y Raciel me dirige una mirada como dándome otra oportunidad (para respetarlo, supongo)" (Ob 09 jun 08).

4.2.2.2 Interacción en los grupos donde participan los colaboradores medianos (8 años)

Primer momento del taller de lectura: selección del libro para llevar a casa

Lorena y Rodrigo son los colaboradores del estudio que participan en este taller de lectura. La primera, lejana de la literacidad dominante, y el segundo cercano a la misma. Durante este momento del taller, entre los niños de ocho años de edad, no hay la actitud de competitividad y recelo que hay entre los más chicos (4 y 5 años). Así que los niños se sientan o acuestan boca abajo a hojear libros, de manera individual o por pares (en caso de que sean amigos que se conocen desde hace tiempo). Otros niños se dirigen directamente a la coordinadora para platicar acerca del libro que se llevaron a casa. Ernestina, por ejemplo, se acerca a Alba y "le comenta que leyó nueve veces el libro que se llevó a casa y le dice qué parte le gustó mas" (Ob 08 may 09). Debido a que los niños están tan concentrados hojeando los libros de su preferencia, solos o acompañados de algún amigo, no necesitan que la coordinadora los invite a compartir su libro. Sin embargo, en ocasiones los niños parecen sólo considerarla a ella como interlocutora válida para hablar acerca de sus impresiones sobre los libros. En este caso, la coordinadora anima a los niños a considerar como interlocutores a otros compañeros. En el ejemplo de Ernestina (cercana a

la literacidad dominante), Alba le sugiere que le recomiende el libro (que le gustó tanto y leyó nueve veces) a alguno de sus compañeros. Ernestina elige a Lorena (lejana de la literacidad dominante) y lo hace. "Lorena (la escucha, pero) sólo sonríe (y) no comenta nada, no le responde" (Ob 08 may 09). Al parecer, a los niños les cuesta trabajo tanto considerar interlocutores valiosos a otros compañeros de su edad, como asumirse como tales.

En la parte final de este momento del taller de lectura, en ocasiones hay oportunidad de conversar con todos los niños acerca de algo que resulte relevante para algún miembro del grupo. La muerte del papá de una niña, sin duda lo es. En uno de los talleres de lectura, mientras los niños hojeaban sus libros, Alba estuvo conversando con Carmen. Esta pequeña estaba parada, seria, y Alba se mantuvo de rodillas para establecer contacto visual con ella mientras hablaban. Carmen le hizo saber a Alba que quería que sus compañeros supieran que su papá había muerto hacía un par de semanas. Un poco antes de dar paso a la lectura en voz alta, Alba convoca a todos los niños y les comenta la inquietud de Carmen. En este ejemplo también podemos observar lo que notamos con los niños más pequeños durante las actividades plásticas libres: la sinceridad en la respuesta de Alba con respecto a un tema tan delicado. Acompañada, además, de una actitud muy cariñosa y confortadora. Por último, al mismo tiempo se propicia un espacio abierto a la expresión de distintas maneras de concebir la vida (o la muerte):

> "Alba: –entonces (Carmen) ha estado un poco triste, hay que acompañarla. Así pasa, desde que nacemos estamos en esa posibilidad de poder morir y de irnos al cielo, convertirnos en una estrellita, ¿verdad Carmen? Entonces Carmen está triste y lo ha querido compartir con ustedes (…) y si le quieren decir algo a Carmen, se lo podemos decir. ¿Alguien le quiere decir algo?–" Ernestina: –Que no te preocupes porque mi tía ya se trasmutó. Mi mamá lloró mucho porque es su hermana–. Abril: –La mía también (su tía) y tuvo una hija y se quedó con mi abuelito–. Alba: (con voz muy suave) –vamos a estar bien Carmen y cualquier cosa que necesites…–" Raciel: –Y yo nunca conocí a mis abuelos paternos–. Ernestina: –Ni yo–. Alba le dice a Carmen: –Aquí tienes muchos amigos, mucho ánimo–" (Ob 08 may 09).

Segundo momento del taller de lectura: la lectura en voz alta

Los niños de ocho años también muestran un entrenamiento tanto en la observación, como en la expresión de sus ideas. La fuente de la información que poseen proviene tanto de libros, como de películas y de la televisión (abierta y privada). Tomemos el siguiente ejemplo: Alba va a leer con los niños el libro titulado *La Antártida*. Les pregunta a los niños que si vieron la película titulada *La marcha de los pingüinos* "y todos dicen que sí. Inclusive algunos dicen que la tienen. Alguien agrega: –Y la Antártida queda por el océano Pacífico"–. Durante la lectura del libro al mirar una ilustración en la que las madres pingüino emperador están alimentando a sus crías, Raciel sabe que estas mamás llevan la comida "en la panza" y que alimentan a sus crías "de boca a boca". Otro niño agrega: "y no se ahoga (el pequeño)" (Ob 15 may 09). Es interesante notar que a esta edad, los niños cercanos a la literacidad dominante ya se han apropiado de una de sus nociones básicas, esto es que leer (libros) estimula el desarrollo de la inteligencia. En el siguiente ejemplo, Alba pregunta acerca de qué aspecto les gustó del libro de la Antártida y si sería un libro que recomendarían.

> "Raciel levanta la mano dice: –a mí me gustó (piensa unos instantes) cuando se estaban alimentando–. Alba (...) pregunta enseguida: –¿y por qué lo recomendarías a tus amigas?– Raciel: –porque así aprenderían… de la Antártida. Aprenderían más de los pingüinos y de las focas y de por qué se comen las focas a los pingüinos–. Alba (…) vuelve a preguntar que si por esto lo recomendaría. Raciel asiente y dice además: –para que sean más inteligentes"– (Ob 22 may 09).

Por otra parte, si bien los niños de esta edad no se pelean por tener la palabra como los más chicos, sí es notorio que hay unos que participan con más intensidad que otros. En este caso, el reto para la coordinadora de Bunko Papalote es estar atenta para moderar las intervenciones y tratar de equilibrarlas. La idea es que los niños cercanos a la literacidad dominante, que tienen facilidad para expresarse aprendan a escuchar e interesarse por lo que los otros tengan que decir. Los niños lejanos de la literacidad dominante que regularmente escuchan, son alentados a participar y a tener confianza en tomar la iniciativa de hacerlo. En el segundo taller que observo de Alba, pide a los niños que le platiquen brevemente de qué trató el libro de la semana pasada a los que no asistieron.

> "(Lorena tiene la iniciativa de participar) Alba: –¿Te acuerdas, Lorena?–. Antes de que Lorena comience, Raciel toma la palabra: –de que era un niño de…– y Alba le

> dice: –¡Espérame tantito, tantito, tantito, es que iba a empezar Lorena y ahorita sigues tú–. Lorena señala con voz suave, pero segura: –que era un mismo niño, pero que eran siete–. Alba repite lo que dijo Lorena pero con tono de pregunta, como si quisiera estar segura de lo que Lorena acaba de decir. Lorena sigue: –¡Mmjj! (confirmando la idea) Y vivían en siete diferentes países–" (Ob 15 may 08).

A veces es fácil ubicar a qué compañero es necesario impulsar a participar. Lorena inclusive se convirtió en colaboradora de este estudio por ello. Sin embargo, a partir de la revisión conjunta de los registros de observación, quienes coordinamos Bunko Papalote nos damos cuenta que en ocasiones no es tan fácil identificarlos. Es, por ejemplo, hasta que Raciel falta a un taller, que notamos cómo se incrementa la participación de Abraham. En una reunión de trabajo Irene comenta: "es impresionante ahora que no vino Raciel, cómo participó Abraham". Alba agrega además que, en general: "su participación ya es más sin temor. Al principio era muy tímido. Ha habido un avance con respecto a su participación y a su interés por leer" (Ob 29 may 08).

Hasta aquí el foco de atención ha estado centrado en los niños de ocho años de edad que asisten al taller de lectura donde participan Lorena y Rodrigo, dos de los colaboradores de este estudio. A continuación, traslado la mirada hacia los libros que leemos con ellos. Con respecto a la importancia que le hemos otorgado al lenguaje literario en Bunko Papalote, he dicho que compartimos la idea de que éste tiene un fuerte potencial subversivo. Así, a través de la literatura muchas de las cosas que consideramos Nora les y naturales, se convierten en materia de escrutinio, de reflexión y de resignificación (cfr 4.1.1). A continuación me gustaría poner dos ejemplos relacionados con esta idea. Uno se refiere al libro titulado *El pájaro de colores*, y otro al que lleva por título *Imagina una noche*. Escapa al objetivo de este estudio conocer si las reflexiones que llevamos a cabo con los niños, a partir de los libros, tienen un impacto más allá del taller de lectura. Lo que quiero mostrar a continuación es cómo la literatura infantil nos da la oportunidad a las coordinadoras de Bunko Papalote de hablar con los niños acerca de temas que difícilmente podrían ser tocados de otra forma. Por otra parte también nos permite imaginar, junto con ellos, posibilidades de existencia insospechadas.

El pájaro de colores trata de un enano y un gigante, "los últimos de su raza", que se molestaban uno al otro continuamente. Lo que más deseaban estos dos personajes era convertirse en "uno de esos seres a los que llamaban personas". En vez de consolarse uno a otro, el gigante y el enano se dedicaban a hacerse la vida imposible mutuamente. Cada uno tenía su estilo para molestar al otro. Uno desde las alturas y otro desde abajo. "Hacía tiempo que los animales del bosque habían huido de su camino". El texto y las imágenes nos muestran que el enano y el gigante encuentran a un pajarito gris, "insignificante", que imploraba ayuda con sus ojos. Ellos lo recogen y se alternan para alimentarlo. Tanto el enano como el gigante estaban tan ocupados atendiendo al pájaro, "que olvidaron atormentarse mutuamente y hacerse la vida imposible". El enano se sorprendía del gigante y el gigante del enano (de cómo podían cuidar cada uno al pájaro y brindarle lo mejor de sí mismos). Estaban tan extasiados viendo cómo el pájaro se transformaba en un hermoso pájaro de colores, que ellos no notaban que también se estaban transformando: el enano crecía y el gigante decrecía. "El deseo de ambos se había cumplido, se habían transformado en personas". El libro termina diciendo: "En aquel momento el pájaro extendió sus alas, abandonó el nido, voló rumbo al cielo y no regresó nunca más. Sólo cuando ambos caen en la tentación de mostrar los puños o sacar la lengua, vuelve sobre ellos un pájaro de colores que les recuerda la vida pasada." Teniendo la lectura de este libro como referencia, los comentarios que se suscitan durante su lectura en voz alta (por parte de todos los integrantes del taller) son los siguientes:[112]

> "Ernestina: –se parecen enojados–. Niña: –que no se llevaban bien–. Niña: –los animales les tenían miedo–. Yo pregunto: –¿a quién le gusta estar cerca de gente grosera–" Raciel: –yo no– Yo: –…que se está peleando e insultando, ¿a quién le gusta?– (…)Raciel: "en los bares hacen eso. En los bares y en las cantinas–" (...) Una niña dice: –uno le saca la lengua a otro…– Alba: –¿qué se imaginan ustedes que el enano le decía (al pájaro)?, ¿no han ustedes consolado a nadie, ni a su perrito o gato?– Una niña dice: –yo, una amiga en mi escuela, cuando estaba llorando, porque su mamá la iba a regañar, le dije que se calmara–. Alba: –y ¿qué creen que le decía entonces el enano al pájaro?– Raciel: –sana, sana, colita de rana– (risas). Cuando Alba enfatiza que –el enano se sorprendía del gigante y el gigante del enano–. Raciel comenta: –y el pájaro de los dos–. Luego pregunta Alba: –oigan, ¿pero quién más se estaba transformando– Los niños responden a coro: –¡el enano!– Raciel: –el gigante se hacía más pequeño y el enano más grande. Alba: –¿qué fue lo que realmente los

[112] El lector notará a continuación una participación recurrente de Ernestina y Raciel. Estos dos niños ya conocían el libro. Cuando eran más chicos, se lo llevaron prestado a casa.

> hizo convertirse en personas? Ernestina: –¿la magia del pájaro?– Alba: –¿fue la magia del pájaro?– Raciel: –¡no!, ¡que fueron amables entre los dos! Alba repite la frase e invita a Raciel a continuar. Él dice: –su actitud–. Alba repite y pregunta si alguien más quiere decir algo. Una niña dice: –el respeto que se tenían el uno al otro–. Alba repite y agrega: –…y además porque dice algo bien importante (señala a los personajes en la ilustración): cuando él encogió y él creció, se pudieron ver de cara a cara, verdad (de frente, a los ojos), como iguales, verdad, eso es muy importante" (Ob 22 may 08).

Antes de pasar al relato de la experiencia de lectura del segundo libro que he elegido, quiero enfatizar que esto último que Alba les dice a los niños, es precisamente lo que ella hizo al ponerse de rodillas frente a Carmen, cuando hablaban acerca de la muerte de su padre (cfr. primer momento del taller de lectura, de este apartado). En aquella ocasión, Alba respondió a la confianza de Carmen, poniéndose a su nivel, tratándola como igual. En este sentido, la interacción respetuosa, cariñosa y solidaria de la que nos habla la historia de este libro, está presente en el trato que Alba mantiene con los niños del taller de lectura.

El libro al que ahora haré referencia se titula *Imagina una noche*. Se trata de un libro con ilustraciones extraordinarias, en donde los distintos elementos que las constituyen van transformándose de una cosa en otra, de manera sutil y a la vez sorprendente. Se trata, además, de una poesía, cuyos versos van apareciendo página por página, acompañados de las ilustraciones. Dada la naturaleza de este libro, iré describiendo sólo algunas de las imágenes y/o citando textualmente algunos de los versos. En seguida me referiré a los intercambios que su lectura (escrita y visual) suscitó. Comienzo diciendo que cuando Alba les muestra por primera vez el libro a los niños, les comenta que sus autores, Sara Thompson y Rob Gonzalvez, "hicieron con anterioridad otro libro que se llama *Imagina un día*." Alba les explica a los niños qué tipo de libro van a leer ese día y antes de que comiencen su lectura en voz alta, Abraham pregunta de manera muy propia: "¿aquí en Bunko tienen el *Imagina un día*?" Alba le responde que sí, que le va a preguntar a Marcela (una jovencita que es auxiliar en los talleres), para ver si para la siguiente sesión pueden traerlo al salón para prestarlo. Alba lee el primer poema y Lorena señala que "esas son camas". Alba: "¡muy bien Lorena! ¿Ya observaron lo que dice Lorena?" Los niños comentan al respecto. Cuando me toca ver la ilustración comento: "…hasta ahorita me estoy dando cuenta que la palabra **lechos**, viene de **camas**. Yo decía: *–bueno, a lo mejor*

Alba se equivocó y eran helechos, ¿no?– pero no (…) ¡ah!". Elsa lee la siguiente página y cuando nos muestra la ilustración, Claudia señala: "aquí se ve como pueblo, maestra". Se trata de una ilustración en la que los cuadros que conforman las colchas de unas camas, se van transformando en un paisaje que ves, en perspectiva, desde arriba (como si fueras en un avión). Yo le comento a Claudia que "más que pueblo, (se ve) como un campo de cultivo, ¿no?" Ella asiente. Al mismo tiempo, Abraham dice: "aquí se ve como agua". Alba le pregunta que "a dónde" y él señala en el libro y dice: "¡aquí!" Alba asiente. Lo que Abraham está señalando, es cómo los pasillos entre las camas, se convierten en ríos.

Ahora Ernestina sostiene el libro. Lee con tono de voz fuerte, fluido y dando a las frases que lo necesitan, énfasis de exclamación. En esta página está la palabra "nana". Yo pregunto que si todos saben lo que es una nana. Varios niños, al mismo tiempo, responden que es una persona que cuida niños. Abraham, con su voz *chistosa* dice: "¡como una niñera!" Yo me quedo observando la ilustración y les comento: "¡Ah!, pero fíjense que en este contexto, muchachos, dice: "un granjero toca una nana". En este contexto no significa la nana que tú conoces (le digo a Ernestina) si no… (antes de decir yo el significado, pregunto si alguien lo sabe, pero los niños dicen que no) una canción de cuna. Así se les dice a las canciones de cuna. Abraham tararea "duérmete niño, duérmete ya". Alba: "y entonces, ¿a quién está arrullando?" Varios responden a la vez: "a los girasoles" (y es verdad). Alguien comenta que algunos girasoles están despiertos y que otros están dormidos (en la ilustración, los girasoles se han convertido poco a poco en mujeres. Unas con los ojos abiertos y otras con los ojos cerrados). De nuevo a Alba le toca leer: "Imagina que una noche… la oscuridad del terciopelo cuelga de cada ventana y nuestros sueños nunca acaban". En seguida nos muestra la ilustración.

Alguien dice: "esas también son cortinas". Alguien más: "¡y las están cortando!" Elsa dice: "y la luz del cielo va reflejando las estrellas…" Alba: "sí, pero ¿se dan cuenta que a un lado es de día, y es la cortina la noche?" Alguien dice: "lo voy a hacer en mi casa". Yo, bromeando: "¡no, por favor, no lo hagas!" Itzel dice: "(las cortinas) se verían bonitas si las cortamos y nada más les ponemos cinta atrás…" Después Ernestina lee: "*Imagina que una noche*... (Alba le susurra que lea más fuerte) el espacio entre las palabras es como el

espacio entre los árboles. Lo bastante ancho para dar un paseo entre ellos". En la ilustración, las duelas de madera de una casa, se van convirtiendo en árboles que conforman un bosque. Después de un momento de silencio, Alba pregunta "qué hay ahí". Respuesta de por lo menos dos niños: "árboles" Abraham (con voz chistosa): "una cabaña. ¡Bueno, el piso!" (parece que el piso de madera, le remite al piso de una cabaña). Alba: "¡exactamente! El piso se va convirtiendo en (…) grandes árboles, ¿verdad?".

A través de libros como éste, quienes coordinamos Bunko Papalote invitamos a los niños a apreciar y disfrutar propuestas literarias y gráficas que cuestionan el sentido común: colchas que se transforman en campos de cultivo; pasillos que se convierten en caudalosos ríos; nanas que no sólo son niñeras, sino dulces canciones de arrullo con las que un granjero duerme a los girasoles de su sembradío. Cortinas estrelladas que cobijan nuestros sueños y palabras que nos invitan a deambular entre ellas… ¿Cuál es el límite de las cosas que podemos imaginar juntos? ¿Qué otros aspectos de nuestro sentido común (construido socialmente) son puestos en tela de duda?

Tercer momento del taller de lectura: las actividades complementarias

Actividades plásticas libres y juego

Con los niños de ocho años las actividades plásticas libres son, al igual que con los niños pequeños, un espacio para alentarlos a que vayan más allá de los límites que ellos mismos se ponen. Esta invitación, además, va de la mano con que aprendan a apreciar las diferencias.

> "Comienzo a dibujar un árbol en una tarjeta, con formato cuadrado, como me gusta. Carmen me pide que si le dibujo uno y yo la invito a que ella lo haga solita: –…porque es padre que cada quien intente hacer sus propias creaciones. Puedes tomar como referencia algo que te guste, pero tú hacerlo solita–. Un rato después Carmen dice: –¡No me sale!– (el árbol que está haciendo, tomando como punto de partida el mío) Yo le digo: –¡Sí te está saliendo, pero diferente, Carmen!"–

Las actividades plásticas libres también nos permiten bromear con los niños y generar un ambiente relajado y amistoso. Al mismo tiempo, es un espacio en donde las iniciativas juguetonas de los niños son apreciadas.

> "Abraham dice con su voz chistosa: –¡maestra, maestra, aquí los niños ya están en proceso de extinción–. A Alba le cuesta trabajo entender a qué se refiere y Abraham le aclara: –¡en esta clase!– Alba le responde que sólo faltó Raciel. Abraham dice: –¡pura niña!– Luego hace ruidos y voces chistosas que no sé lo que significan". Un rato después, le comento a Abraham desde la mesa en que estoy sentada: –Oye Abraham, esa explicación práctica que diste de la gravedad, estuvo muy simpática (durante la lectura del libro, para explicar qué era la gravedad, se quitó su chamarra y la aventó hacia el techo. Cuando la chamarra cayó dijo emocionado: –¡esto es gravedad!–). Alba agrega: –¡muy práctica!– Después de un breve silencio comento: –y luego ya Elsa, le puso palabras a la acción de Abraham–. Alba se ríe y me dice que sí. Abraham no me responde nada directamente. Sólo hace ruidos y comenta cosas con voz chistosa" (Ob 29 may 09).

> "En la mesa donde estoy (sentada) estamos bastante silenciosas, mientras que en la mesa de Alba se oye barullo. Escucho que uno de los niños dice: –voy a hacer una taza de café– (con plastilina). Le digo: –¡yo quiero una por favor!–. Nos reímos. Luego añado: "es más, ¡yo **necesito** una, por favor!– (en verdad tengo un poco de sueño). Alba dice: –que sean dos por favor–. –Bueno–, responde el niño. –¿Grande o chica?– Yo: –¡Grande por favor, con leche!– Me río. Alba: –un expreso–. Yo: –capuchino–. Nos reímos" (Ob 21 may 09).

Cuando dichas iniciativas traspasan el límite de lo chistoso, las coordinadoras "ajustamos cuentas" de manera discreta con el susodicho.

> "Se oye un estruendo como de que alguno de los niños de la mesa en donde está Alba se echó un gas. No sé si se trató de un sonido con la boca imitando el de un gas. Todos se ríen. Después de unos segundos, Alba comenta: –¿Ya está mi taza de café?– Después baja un poco la voz y de cerca le dice al niño que hizo lo que ahora entiendo que fue un ruido con la boca: "Cuando haces así, provocas la risa (…) y ahorita no queremos eso–. Los niños (hombres) se ríen" (Ob 21 may 09).

En cuanto al juego, no importa si es individual o por equipos, cuando involucra movimientos corporales permite a los niños más tímidos reírse de los compañeros extrovertidos y sentirse motivados a participar.

> "Los niños están atentos a la participación del compañero en turno y están divertidos con la forma en la que se las ingenian para seguir las instrucciones del juego. Todos participan gustosos, excepto Claudia, porque trae una falda corta, sin short y no se siente cómoda (…) Lorena, aunque no comenta nada durante el juego, tiene expresión de estar contenta. Se ríe de la participación de los demás (tanto de los de su equipo, como del otro) y cuando es su turno, lo hace gustosa, sin pena" (Ob 08 may 08).

Por otra parte, los participantes más extrovertidos tenemos la oportunidad de dar rienda suelta a nuestros impulsos, provocando con ello las risas o carcajadas de todos.

> "…Ahora seremos enanos, así que todos comienzan a pasar por debajo de la cuerda. Siguen las risas y los gritos. Luego gigantes. Raciel salta chistosísimo, como una rana. Ahora debemos ser Enanos. Alba pone la cuerda muy bajita y Raciel exclama: –¡no manches!– Los niños y niñas se ríen, Raciel puja por el esfuerzo de pasar una prueba tan difícil (…) Siguen las carcajadas. Mauricio canta cuando pasa: –soy un gusanito que camina, que camina, ¡soy un gusanitoooo!– Gritos de emoción. En un turno de ser gigantes, pierde Stefani. Gritos y carcajadas. Mauricio también pierde. Es mi turno y yo comento: –la técnica de Ernestina está muy bien, de abrir las piernas (al saltar), a ver háganse a un ladito–. Ernestina: –¡es que yo voy a ballet!– Logro mi salto con la técnica de Ernestina y los niños y Alba se mueren de risa. Salta Raciel, quien emite un pujido chistoso cuando salta y luego dice: –¡salí vivo! ¡Salí vivo! ¡Uuuuu! ¡Ahhhh! ¡Me lastimé! ¡Me voy a ir al hospital! ¡Voy a descansar en el hospital!– Todos nos reímos. Toca gigantes y yo le pido a Alba que suba la cuerda, –para que no sea tan disparejo esto–. También hago caras y ruidos chistosos y todos se ríen. Luego salta Raciel, emitiendo un grito y pierde. Mientras se va a sentar gime (jugando): –¡ay mi pié!– Todos estamos muertos de risa. Alba dice que viene una ronda de enanas (ya salieron los tres hombres) y las niñas gritan emocionadas: ¡AAAAAAAAA! (…) Todos contienen el aliento cuando pasa Ernestina y cuando lo logra hay gritos. También cuando yo lo hago. La cuerda está realmente muy abajo y yo aprovecho mi *condición planita* y el saber utilizar la respiración durante el ejercicio, para arrastrarme y lograr pasar la cuerda. Raciel comenta: –¡estamos filmando esto en vivo, esto en vivo!– (su papá ha trabajado en el canal de televisión estatal y ahora trabaja en el telebachillerato). Sólo quedamos Ernestina y yo y toca ser Gigantes. Yo le sugiero a Alba que se la ponga a Ernestina alta para su nivel y a mí más alta, también con respecto a mi altura. Salta Ernestina y pierde. Alba dice que yo gané, pero yo digo con expresión y voz de niña decepcionada: –¡sigo yo!– (quiero decir que aún es mi turno, qué tal si pierdo). Alba me levanta la cuerda y yo le digo que más alta. Se oyen gritos de emoción por la osadía. Alba sosteniendo la cuerda alta, comenta –¡órale!– Yo me preparo y Raciel, convertido en el cronista del evento, dice: –¡se prepara para el brincoooo!– Yo lo hago y no toco la cuerda, así que me convierto en la campeona del juego. Me comporto como una niña más y festejo mi triunfo. Todos los niños y niñas gritan y festejan conmigo. Yo me he divertido muchísimo y me siento un poco apenada de haber ganado, pero me reconforta un poco saber que realmente me esforcé para hacerlo" (Ob 22 may 09).

Por último, cuando llevamos a cabo reuniones de evaluación, las coordinadoras podemos apreciar la riqueza de la diversidad de interpretaciones acerca, en este caso, de las instrucciones de un juego. En ocasiones podemos hacer una propuesta que una compañera entiende de manera diferente, descubriendo con ello otra posibilidad también divertida de llevarlo a cabo: "(con respecto al juego que acabo de narrar) Irene comenta: –el juego no

era así–. Me parece interesante cómo podemos interpretar de manera distinta–. Nos dice cómo era el juego y nos explica la dinámica que vuelve muy ágil su propuesta. –Es diferente de la manera en como lo interpretó Alba"– (Ob 22 may 09).

4.2.2.3 Interacción en los grupos donde participan los colaboradores grandes (12 a 14 años)

El análisis de este apartado dedicado a la interacción en los talleres de lectura, de los niños más grandes de Bunko Papalote estará organizado en función de un "incidente crítico". Los colaboradores del estudio implicados son: Antonio y Camilo (lejanos a la literacidad dominante) y Gastón, Aníbal y Basilio (cercanos a la misma). El incidente crítico al que aludo, ocurrió con anticipación a las observaciones realizadas y determinó en gran medida el sentido de los talleres que fueron objeto de tal observación.

Irene nos platicó muy abatida lo siguiente (Rt 22 abr 08). El lunes 14 de abril del 2008 los muchachos del taller de lectura que coordina Irene, leyeron el libro *A cenar presidente*. En él, una familia conformada por los padres y cuatro niños adoptados, de diferentes nacionalidades, ganan un concurso para invitar a cenar al presidente. Como es un libro corto y sin ilustraciones, Irene les propuso a los niños que no hicieran comentarios durante su lectura en voz alta, sino que las hicieran cuando estuvieran realizando las actividades plásticas libres. El único comentario que hubo, en la lectura del libro, fue de Rufino: "si (el presidente) hubiera sido *el Peje*, yo sí lo hubiera invitado, pero a Calderón no".[113]

Durante las actividades plásticas, Irene les preguntó a los niños qué hubieran hecho si ellos fueran quienes tuvieran que invitar a cenar al presidente. Rufino respondió con el mismo comentario que había hecho durante la lectura del libro. Gastón respondió entonces de una forma muy irascible: "¿¡Cómo estás hablando tú de estas cosas!? Tú eres sólo un niño y los niños no deberíamos meternos en política. Si no tienes que votar, ¡¿para qué hablas de

[113] El 6 de julio del 2006 los mexicanos participamos en una de las elecciones presidenciales más reñidas y polémicas de la historia reciente de nuestro país. En ella, dos contendientes iban a la cabeza: Andrés Manuel López Obrador (conocido como *el Peje*), un candidato abiertamente en contra de un proyecto político neoliberal y Felipe Calderón, un aspirante ligado a ese proyecto político. El litigio electoral terminó en el Tribunal Federal Electoral, el que a pesar de muchas irregularidades, decretó válida la elección y declaró triunfador a Felipe Calderón. López Obrador y sus seguidores desconocieron el fallo del tribunal y hasta junio del 2008 el 43 % de ciudadanos consideraban que el conflicto postelectoral aún no se había resuelto (cfr. Consulta Mitofsky http://www.amai.org/datos_files/CRBcxP.pdf consultado 25 mayo 09).

política!?". Irene le hizo ver a Gastón que no le estaba dando "validez a lo que Rufino pensaba". Irene se preguntaba: "¿Cómo sabía Gastón que Rufino sólo estaba repitiendo lo que decían sus papás?" También se daba cuenta de que Gastón estaba haciendo lo mismo: que lo que él estaba opinando, era seguramente lo que sus papás pensaban. A Irene le sorprendió mucho y le molestó, la actitud intolerante de Gastón (sobre todo porque regularmente es un muchacho amable, que además lleva asistiendo a Bunko Papalote nueve años).

Basilio levantaba la mano insistentemente y cuando tuvo la palabra preguntó: ¿tienes engrapadora? Irene sintió esto como una "evasión total", de su parte. El resto del grupo no parecía estar interesado en debatir sobre si los niños deberían o no hablar de política, ni acerca del respeto o tolerancia hacia las opiniones o las posiciones de los otros. Aníbal comentó: "yo estoy de acuerdo con mi hermano, los niños no debemos repetir lo que los papás dicen".

Llegó un momento en que Gastón dijo: "Ya no vamos a hablar de eso. Vamos a hablar de otra cosa. Como del fútbol". A lo que Irene contestó: "me preocupa que no podamos dialogar". Gastón respondió: "también podemos hablar de música". Entonces Irene, ya molesta y con un tono sarcástico, le dijo: ¿Me vas a decir que los *Tigres del Norte* son tu grupo favorito?[114] Y la respuesta de Gastón fue: "No sé Irene, ¿por qué no les preguntas a Vania y a Camilo qué opinan de los Tigres del Norte?[115]" En ese momento Irene se sintió muy mal por dos razones. Primero por la intolerancia política de Gastón y el sorpresivo discurso clasista, hacia sus compañeros. En segundo lugar, porque reconoció en ella misma y en su manera de referirse a los Tigres del Norte, una actitud que denotaba desprecio por un género musical popular. Desdén que se extendía a quienes gustaban de esa música.

Este día, le tocó a Irene confrontar la coherencia de su discurso con el de su práctica, y experimentó lo que el resto del equipo hemos vivido en ocasiones similares. Ser autocrítico

[114] Unos días antes, este popular grupo de música norteña se había presentado en la Feria de Xalapa, por lo que había muchas bardas pintadas con esta información por toda la ciudad.

[115] Vania es también una compañera lejana de la literacidad convencional, que asiste becada a Bunko Papalote.

no es un ejercicio fácil. Tampoco lo es reconocer que nos equivocamos y que necesitamos herramientas vivenciales y conceptuales para remontar tales errores. Después de ese día, Irene estuvo triste varios días. Nos comentó que se había sentido "con muy pocos elementos (para resolver la situación de una forma apropiada). Salí (del taller) de capa caída". También nos dijo: "me sentía fuera de control (en el taller). Me mueve muchísimo (que la interacción entre los niños esté marcada por la intolerancia, la incapacidad de dialogar, la falta de apreciación hacia los otros y la apatía). Tenemos que hacer algo más en ese taller." Inclusive comentó consternada: "ya mejor me quiero ir a hacer otra cosa (en vez de dar talleres de lectura)."

La verdad es que todas estábamos muy sorprendidas. Resultaba muy cuestionador para todo el equipo que Gastón, que tenía tantos años de asistir a Bunko Papalote, hubiera reaccionado de la manera en que lo hizo, tanto hacia Rufino, como hacia Vania y Camilo. ¿Qué había pasado con todos esos años de familiaridad con interacciones constructivas con sus compañeros, a partir de la lectura de literatura infantil? ¿Por qué, pese a este tipo de socialización en Bunko Papalote, Gastón asumía una postura de superioridad con respecto a sus compañeros, convirtiendo con ello la diversidad de posturas políticas y de origen social y cultural, en desigualdad? En esta reunión de trabajo todas participamos apuntando aspectos que Irene podría trabajar con los niños. Destaco el comentario de Lupita, nuestra compañera de Bunko Papalote Morelia (que como cada semana participaba en las reuniones de trabajo vía skype), porque se convirtió en un referente para todas, no sólo para Irene. Lupita la invitaba a poner "sobre la mesa", con los niños, "una reflexión muy personal y sincera", que los invitara a elaborar también su propia y genuina reflexión. Que no se situara por encima de ellos. Se trataba de que los niños entendieran que, al igual que ellos, Irene tenía la oportunidad en el taller de darse cuenta de, y tratar de transformar, aspectos contradictorios de su práctica (Rt 22 abr 08).

Una vez superado el desánimo inicial, Irene comenzó a pensar en estrategias que permitieran contrarrestar ese tipo de interacciones en el taller de lectura. Para ello inventó un juego que tituló "Las divergencias y las diferencias" y cuyo objetivo era que los niños observaran en qué aspectos eran parecidos y en qué aspectos eran diferentes. Mediante este

juego, Irene trataba de que los niños comprendieran que podían respetar sus diferencias y relacionarse de una manera amistosa y apreciativa entre ellos a partir de los aspectos que tuvieran en común. Una semana después los niños recordaron que: "…en lo que coincidimos todos fue en que a todos nos gusta leer y los libros" (Ob 28 abr 08). Irene retomó los conceptos que usó para nombrar el juego y estructurar su procedimiento, de nuestras reuniones de trabajo, en donde habíamos estado trayendo a colación el tema de la distinción entre diversidad, diferencia y desigualdad. Para un equipo integrado por profesionistas formadas en la pedagogía, la psicología y la sociología, estas reflexiones ligadas a la antropología resultaban interesantes, pero confrontadoras y difíciles de asimilar. Tal vez por ello, Irene homologó el concepto divergencia, con el de diversidad y excluyó del juego la noción de desigualdad. Irene nos dijo acerca de este taller de lectura que precedió al "del incidente": "(los niños) hicieron el ejercicio (el juego) contentos y entusiastas. Sobre todo tenían que observar, más que hablar. Estuvo divertido". Por último, para Irene fue una sorpresa que mientras el taller "del incidente" le había generado a ella (y de paso al resto del equipo) un conflicto de grandes proporciones, para los niños hubiera pasado casi desapercibido. La semana siguiente, cuando Irene comenzó a retomar "lo que sucedió la semana pasada", los niños no parecían entender a qué se refería. Ella tuvo que traer a colación todo el evento, como el preámbulo para el juego que realizarían ese día. Hasta aquí el incidente que dio pie al análisis de la información de este apartado.

Dos semanas después del taller de referencia asisto por primera vez a observar este grupo. Primero los niños seleccionan su libro para llevar a casa. Cuando todos lo han hecho, Irene les pide que nos platiquen, a los que no estuvimos presentes la sesión pasada, en qué consistió el juego. También les pregunta cuáles fueron las conclusiones que sacaron juntos de tal actividad. Toman la iniciativa Aníbal y Gastón y después Irene tiene que solicitar la intervención de los demás. Camilo toma la palabra hasta el final, cuando Irene se dirige expresamente a él. Todos se muestran interesados en el ejercicio y destacan que pudieron convivir y conocerse mejor. No hacen ninguna alusión directa con el incidente de hace quince días.

> "Aníbal: –convivimos y nos divertimos…– Gastón: –al final del juego dijimos que qué opinábamos del juego–. (Con respecto a las conclusiones) Gastón: –que no nos gustaba que etiquetaran a la gente… la gente piensa que sólo puedes pertenecer a un

> grupo… o que no pueden ser tus amigos todos, eso no se puede… también…– Irene pide la participación de otros: – Camilo, Aníbal, Antonio, Rufino… ¿qué más comentamos?– Rufino: –nos dimos cuenta de que no todos pensamos lo mismo. Basilio sacó un tema muy interesante, el de la economía de cómo anda cada uno y la verdad, sí influye mucho, pero no creo que sea motivo de avergonzarse o de pelearse por eso–. Antonio: –también nos conocimos más a fondo…con quién vivimos…– Rufino comenta que se sorprendió de que a su vez los demás se sorprendieran de que él e Irene dijeran que no tenían ninguna religión. (…) Gastón: –y la sorpresa que se llevaban es porque son cosas que no se comentan mucho…– Irene pide a Camilo sus comentarios sobre el ejercicio. Camilo: –pues de que sí era sobre las diferentes formas de vida de cada uno de nosotros. Y así saber más a fondo de nosotros…"– (Ob 28 abr 08)

A continuación centraré el análisis en dos aspectos. Primero, en el resto de las estrategias que utilizó Irene para tratar de contrarrestar las interacciones carentes de interés y apreciación por los Otros (que identificó en el taller del incidente). Segundo, en las diversas reflexiones y vivencias que los distintos elementos presentes en los talleres de lectura propiciaron tanto entre los niños, como entre las coordinadoras.

A lo largo de las cuatro observaciones que realizo, Irene alterna la lectura de libros con juegos que inventa, a propósito del tema de relacionarse con la diversidad (de ideas, de posturas ideológicas, de condición social) sin convertirla en diferencia y desigualdad. El primero de los libros se llama *Los tres cosmonautas*, escrito por Umberto Eco, e ilustrado por Eugenio Carmi. Las imágenes son colages abstractos, en las que los tres personajes principales están representados por trozos de papel, con distintos colores y caligrafías. La historia es acerca de tres cosmonautas (un chino, un americano y un ruso) cuya estancia en Marte les da la oportunidad de darse cuenta de que a pesar de ser tan diferentes (física y culturalmente), son seres humanos con los mismos sentimientos (miedo, añoranza, tristeza). Habiendo desarrollado este sentido de identidad común, su primera reacción ante la presencia de un marciano, es de hostilidad y discriminación. Sin embargo un pajarito herido les permite entender que comparten con el marciano sentimientos de compasión. En su parte final del libro dice:

> "Los terrestres habían aprendido la lección: que dos personas sean diferentes no quiere decir que deban ser enemigas. Por lo tanto, se acercaron al marciano y le tendieron la mano. Y él, que tenía seis, les dio la mano a los tres al mismo tiempo, mientras que con las que quedaban libres hacía gestos de saludo. Y señalando la Tierra, distante en el cielo, hizo entender por señas que desearía viajar allá, para

> conocer los otros habitantes y estudiar con ellos la forma de fundar una república espacial en la que todos se amaran y estuvieran de acuerdo. Los terrestres dijeron que sí y para festejar el acontecimiento le ofrecieron un cigarrillo. El marciano, muy contento, se lo introdujo en la nariz y empezó a fumar. Pero ya los terrestres no se escandalizaban más. Habían comprendido que tanto en la Tierra como en los otros planetas, cada uno tiene sus propias costumbres, pero que sólo es cuestión de comprenderse los unos a los otros".

Cuando terminan la lectura, los niños dan su opinión acerca de "qué les dice este libro". Se vuelve a dar la misma dinámica de participación: los que primero lo hacen son los niños cercanos a la literacidad dominante. Compañeros como Camilo y Vania necesitan que Irene se dirija a ellos de manera directa para responder. A Camilo lo interrumpe un compañero y ya no intenta formular su respuesta después. Antonio relaciona el tema de este libro con el ejercicio que hicieron la semana pasada, poniendo el ejemplo de la religión.

> "Rufino: –que no importa las diferencias siempre y cuando… Que no hay que dejar llevarnos por las diferencias–. Aníbal: –aunque seamos diferentes nos podemos llevar bien, de alguna forma–. Gastón: –no hay que dejarnos llevar por las diferencias–. Rufino: –no hay que pelearnos–. Antonio: –…como lo que comentábamos de la religión, que no porque las personas tengan diferente religión no nos podemos llevar bien–. Irene sintetiza: "a pesar de las diferencias… ¿de qué depende que se pueda uno o no llevar con el otro? Ernestina: –¿de que esté abierto a conocer…?– Irene: –en la historia, ¿qué los hizo que se unieran, Vania, por ejemplo?– Rufino responde: –¿el miedo?– Vania: –sí el miedo, porque los dos, en su idioma, decían que extrañaban a su mamá y eso los hizo que se unieran al darse cuenta que los dos, que los tres querían lo mismo–. Irene: –o sea, a pesar de las diferencias (…) tenían cosas con las que eran iguales–. Alguien dice: –tenían cosas en común– (…) Irene: –a ver, la semana pasada (…) todos teníamos muchas cosas diferentes y sin embargo tuvimos algunas coincidencias– (es en este momento cuando los niños recuerdan que a todos ellos les gusta 'leer y los libros') Irene le pregunta a Camilo su opinión. Él contesta que sí, e Irene le pregunta que por qué piensa que sí. Aníbal adelanta su respuesta (y después Camilo ya no la responde): "Porque todos somos seres vivos, todos tenemos que tener algo en común" (Ob 28 abr 08).

Después de esta lectura, Irene propone un juego a los niños que de alguna manera es la continuación del de la semana pasada. En él Irene intenta aclarar la diferencia entre los términos diversidad, diferencia y desigualdad. Sigue habiendo confusión en el planteamiento por parte de Irene, quien sin embargo hace su mejor esfuerzo con la

información que posee hasta en ese momento.[116] Irene hizo varias tarjetas de aproximadamente 20 x 30 centímetros. En cada una de ellas pegó, una junto a la otra, imágenes tomadas de revistas acerca de personas provenientes de contextos muy distintos. Esto hace que en cada tarjeta haya dos personas cuyas apariencias resultan contrastantes. Irene selecciona la primera tarjeta sobre la que se trabajará y determina el sentido en que se irán analizando las siguientes. Esas tarjetas se acomodan en el piso, en círculo y en el centro se pone una botella forrada de tela.

Los niños forman parejas y por turnos la van girando. El cuello de la botella apunta a la pareja que deberá hablar acerca de los rasgos físicos que diferencian a los personajes de la tarjeta uno, por ejemplo. La base de la botella, determina, qué pareja de participantes hablará acerca de los rasgos sociales y/o culturales que diferencian a los mismos personajes de la tarjeta uno (la misma dinámica se repite con el resto da las tarjetas). Con respecto a una tarjeta en la que aparecen el rostro de un señor indígena, con tocados tradicionales en la cabeza y la cara de David Beckham (el famoso jugador inglés de fútbol a quien Irene incluye en la tarjeta del juego sin saber quién es). Con respecto al indígena, los niños señalan que es "bemboncito" (haciendo referencia a que tiene los labios anchos) y que "es más indio" que el jugador. Con respecto a éste, comentan que "es metrosexual", lo que desata comentarios acerca de una canción de moda, sobre ese tema, interpretada por *Amandititita*, una cantante juvenil. Antonio proporciona al grupo información más precisa sobre el término metrosexual y los hermanos Gastón y Aníbal, coinciden en que Beckham "es perfecto (físicamente)".

> "Aníbal repite una parte de lo que ahora entiendo que es una canción, llamada el metrosexual, o algo parecido (Patricio, mi esposo, me contó que la canta una jovencita que se llama *Amandititita*. Y es la hija de Rockdrigo, el cantante de rock mexicano que murió en el sismo del 1985 en la ciudad de México. Patricio dice que la canción está bien chistosa). Irene continúa con el ejercicio: –Uno tiene una vestimenta muy local, de los voladores de Papantla y el otro tiene una vestimenta metrosexual ¿o cómo le dijeron?– Se oyen risas y Aníbal dice: –pero que es muy perfecto–. Antonio explica qué es un metrosexual: –son los hombres que se arreglan demasiado, como mujeres y que se maquillan y se preocupan mucho por su físico–.

[116] En nuestras reuniones de trabajo no tuvimos mucho tiempo de profundizar acerca de ese planteamiento proveniente de los estudios interculturales. La razón, una poco propicia combinación de situaciones: por una parte, yo tenía que cumplir con lecturas y trabajos escritos para la Maestría y por otra parte, mis compañeras tenían una fuerte carga de trabajo.

> Aníbal: –Y que se hacen el manicure y el pedicure–. Ramón dice: –¿a poco no has oído la canción de metro, metro, metrosexual?– Ernestina: –sí, pero no le entendía–. Aníbal canta animadamente: –mi novio es metrosexual–. Irene continua aplicada con el ejercicio: –Los dos pertenecen a ámbitos sociales diferentes. Éste pertenece al ámbito social de los voladores de Papantla y éste a las estrellas del... (Aníbal completa: *del fútbol*)–. Lo que Irene quiere señalar es que no es sólo una estrella del fútbol, yo trato de complementar su idea y comento que también es como un *modelo*. Gastón dice: –¡es que es perfecto el guey!– Aníbal agrega: –bueno, según él (o sea que Beckham es el que se cree perfecto)–. Y yo comento: –¡según ustedes muchachos! (queriendo decir que son ellos los que le están otorgando a Beckham esas cualidades)–. Nos reímos. Gastón (aceptándose culpable) dice: –¡qué le hacemos, qué le hacemos!– Irene trata de minimizar la importancia que los niños le están otorgando a Beckham y comenta: –a mí me parecen igual de perfectos los dos (el indígena y el jugador)–. Ante lo que Aníbal emite una sonora expresión de incredulidad: –*¡Ahhhhhh!*– (Ob 28 abr 08).

En el segundo taller objeto de observación de este grupo de niños, faltan casi la mitad, entre ellos Antonio y Basilio, por lo que Irene les da a escoger a los niños si quieren seguir jugando con la actividad de la semana pasada o prefieren leer un libro titulado *Objetos conocidos*. Los niños deciden leer el libro y dibujar mientras se van turnando su lectura. A Irene le pareció un libro interesante, además les explica a los niños que el autor, Godofredo Olivares, es su amigo (fueron compañeros en los scout). "Él es dentista y en sus ratos libres le gusta escribir…", les explica que el libro se trata "de un conjunto de descripciones, anécdotas y datos curiosos, sobre objetos comunes que Noralmente no nos preguntamos de dónde vienen, por qué los usamos, por qué son así, quién dijo qué, etc." El criterio de Irene para seleccionar este libro, no ha sido el de que mantenga una relación directa con las reflexiones que está interesada en promover en el grupo. Sin embargo, el libro brinda la oportunidad de traer a colación, en el taller de Irene, algunos aspectos que también han formado parte de nuestras discusiones en el equipo de trabajo. Se trata del tema de la validez del "conocimiento científico" y del prejuicio acerca de la superioridad europea, con respecto al continente americano.

Entre todos bajamos las mesas empotradas en la pared y seleccionamos los materiales que utilizaremos para trabajar sobre ellas. Irene coloca una silla en medio de las mesas, para que se siente el lector en turno. Así, mientras uno lee, los demás hacemos nuestros dibujos. Irene propone que cada lector abra el libro al azar y que éste sea el que determine la breve

historia que le tocará leer. Irene pone la muestra con una narración acerca de la *Escoba*. En ella nos enteramos que este utilitario objeto sirvió de inspiración al poeta español Miguel Hernández para escribir el soneto *Ascensión a la escoba*, mientras estuvo encerrado en la prisión de Trojillo.

Después Aníbal se ofrece para leer. La historia que a él le toca, se titula *Mapas*. En ella Maxilovich Gorqui (un autor ruso, aclara Irene a los niños) escribe un cuento en el que a un hombre confinado en Siberia a realizar *trabajos forzados*, lo mantiene vivo la ilusión de poder ir algún día a la *Tierra de la virtud*. En cierta ocasión, un *científico* le hace saber que tal añorado sitio, no existe, que es lugar que no se puede localizar en los mapas. "…*El pobre hombre, desesperado, lo insulta y le da varias bofetadas gritándole que sus libros y sus mapas son totalmente inútiles. Luego se dirige a su casa y se ahorca*". Concluye la narración. Una vez que Aníbal termina la lectura, Irene va ayudando a los niños a comprender mejor la historia. Les hace preguntas cuyas respuestas ella va aderezando, enriqueciendo, hasta que a todos les queda claro el contexto de la misma: Siberia, una región inhóspita, una cárcel en la que confinaban a personajes *nones gratos*, entre ellos escritores de la talla de Dostoievsky y Tolstoy. La necesidad de esperanza del protagonista y su devastación ante el anuncio terminante del científico. En este marco, se da el siguiente intercambio:

> "Irene pregunta a los niños –¿qué representa un científico?– Rufino responde: –¿Una realidad? ¿O qué?– Irene enfatiza: –**La** realidad… **El** conocimiento, él tiene todas las herramientas para comprobar las cosas (yo comento con voz suave y pausada: supuestamente…)– Irene continúa: –Cuando le pide que (entonces reacciona a mi comentario), ¡Bueno, supuestamente! (Nos reímos), cuando (el protagonista de la historia) le pide (al científico) que le enseñe el mapa (de la Tierra de la virtud) y le dice que no hay (tal), ¿pues qué hace este hombre?– Aníbal: –Le dice de groserías, lo cachetea y se va a su casa y se ahorca–" (Ob 05 may 08).

Este diálogo terminó aquí. Por la razón que sea, ni Irene ni yo abrimos la discusión entre nosotras o con los niños acerca de si la ciencia tiene el peso que el protagonista de la historia le confirió. Aníbal tomó su lugar de nuevo en la mesa y siguió haciendo su dibujo. A mí, que pasaba junto a la "silla de los lectores" rumbo al estante de los materiales, me pareció que de una vez podía leer el siguiente relato. Es un hecho que el tema de la desacralización de la verdad científica no fue objeto de debate. Sin embargo sí constituyó

una llamada de atención, tanto para nosotras, como para los niños, acerca de que el orden social en que vivimos puede ser objeto de duda. Puede ser cuestionado.

¿Qué impacto puede tener este evento en la vida de los participantes? ¿Estos elementos de subversión marcarán alguna diferencia, por ejemplo, en la lectura (presente o futura) de Camilo acerca de "la verdad de Dios", que suele "predicar" varios días a la semana, como parte de su práctica cristiana? (cfr. 3.1.1, apartado dedicado a Camilo) Escapa a los objetivos de este estudio responder estas preguntas. Sin embargo, lo que sí puedo afirmar es que este tipo de "elementos subversivos" están presentes continuamente en los talleres de lectura de Bunko Papalote. Y a través de ellos, tratamos de contrarrestar de manera sutil la fuerza de ideas construidas socialmente, en el marco de la globalización hegemónica contemporánea, (cfr. conclusiones).

Para terminar con este tema, incluyo otro ejemplo de estos ingredientes de rebeldía desplegados en los talleres de lectura de Bunko Papalote. Una vez que tomo el asiento del lector designado y dejo que el azar haga su tarea, leo la narración que lleva el nombre de *Pelucas*. En ella nos enteramos de una sentencia felizmente no cumplida. Aquella que Victoria, la hermana de Silvina Ocampo (compañera de Adolfo Bioy Casares) le lanzó al joven Jorge Luis Borges, una vez que este se negó rotundamente a ponerse una peluca de los Beatles: *Miré che, usted, con lo empacado que es, nunca va a llegar a nada en la vida*. Después de mí, Rufino abre el libro en la narración sobre *Campanas*. En ella se lee:

> "A mediados del siglo XVI, la campana de un pueblo de España, rompió el silencio a la media noche. Su tañer violento logró que la gente acudiera a la iglesia a indagar el motivo del repique. Para todos fue sorprendente saber que la campana había tocado sola. Por su extrañeza, el caso se turnó a la corte de Madrid… Esta corte, entre otras medidas, determinó que la campana: …saliese desterrada de aquellos dominios para las Indias. La campana sin lengua (pues le quitaron el badajo por altanera) llegó a la ciudad de México y purgó su condena arriba del reloj de la fachada del palacio nacional. Allí permaneció muda hasta su fundición en 1867…" (Ob 05 may 08)

Esta lectura me lleva a entender "de dónde le vino la inspiración a Charles Dickens para escribir una de sus más importantes obras llamada *Las campanas*." Irene invita a los muchachos a imaginar cómo era la vida de los pueblos, cuando las campanas tenían un papel protagónico. Rufino señala que, en la actualidad, en Xalapa las campanas ya no

desempeñan un papel tan importante, pero que en algunos pueblos sí, como en uno cercano a Córdoba (su mamá es originaria de esa zona): "–allí, en vez del clásico gallo, es la campana que suena a las 7:30, después suena al medio día y de ahí no vuelve a sonar sino hasta las 5:00 a misa y luego a las 8:00–." Irene habla de las claves que les asignaban a los tañidos de las campanas, se refiere al "lenguaje de las campanas". Yo (teniendo en mente las recientes lecturas del Seminario de Estudios Interculturales acerca de los Estudios Poscoloniales) comento:

> "–A mí algo que me pareció interesante de este cuento en especial, fue que para castigar a la campana, la mandan a América ¿¡Qué es eso!? (Risas) Ese es un prejuicio que ha prevalecido en general en la historia. Que los europeos han considerado que América es como inferior. Entonces para castigar a la campana la mandan… (suelto una carcajada)– e Irene completa la idea: –al palacio nacional–. Irene les pregunta a los niños: –¿y creen que haya repiqueteado sola?– El consenso es que no" (Ob 05 may 08).

Hablemos ahora del tercer taller de lectura observado (al que no asisten ni Antonio, ni Carlos). Irene retoma el material del juego de hace quince días, al que le ha hecho algunas modificaciones, tratando de hacer el procedimiento más claro y al mismo tiempo, divertido para los niños. Es indudable que Irene ha estado tratando de aclararse a ella misma los conceptos de diversidad, diferencia y desigualdad. Es notoria la reelaboración de su propio discurso, a través del cual trata de brindar elementos de análisis a los niños para que se relacionen de una forma constructiva y respetuosa con la diversidad. Para ello, ha echado mano tanto de sus recursos propios, como de los comentarios que todas hemos formulado a partir de los registros de observación pasados. Retoma la invitación que hacía Lupita, desde Morelia en la reunión de trabajo del 22 de abril, a compartir con los niños de manera genuina sus propias reflexiones acerca de aspectos contradictorios de su práctica. Para ello, Irene se remite a su comentario sobre los *Tigres del Norte* en el taller del 14 de abril.

> "Irene explica que el juego de hoy –tiene el reto de poder describir esas diferencias (alude a las que los niños describieron en el juego, durante la versión anterior) sin emitir juicios, sin convertirlas… en desigualdad–. También explica que: –cuando convertimos las diferencias en desigualdad, creemos que una cosa es mejor que otra–. Irene pone algunos ejemplos y luego dice: –creemos (en Bunko Papalote) que esa es una de las fuentes por las cuales los seres humanos nos cuesta mucho trabajo relacionarnos y tenemos tantos problemas para relacionarnos unos con otros. Entonces mi interés aquí en este juego es aprender a reconocer las diferencias. Es muy importante, pero no convertirlas en desigualdad. Y Nora lmente las convertimos

> en desigualdad cuando emitimos juicios. Y a todos nos pasa, a mí me pasa…– Gastón dice: –A Aída le pasa… (y se ríe)– Irene continúa: –Yo por ejemplo, el día que estábamos discutiendo, Gastón, que yo dije: *–a ver, ¿les parece que los Tigres del Norte es el mejor grupo?* (destaca la risa de Aníbal) Yo ya estaba haciendo un juicio acerca de los Tigres del Norte. El tono en que yo lo dije, era como (diciendo) *para mí no es el mejor grupo*. Entonces yo estaba dando por hecho que como yo digo que no es el mejor, no es el mejor. Y no es cierto. Entonces, uno mismo siempre está emitiendo juicios con respecto al otro, o a los otros, o a las otras cosas. Entonces a veces no nos damos cuenta, ese es el problema. Entonces este ejercicio es para darnos cuenta si hacemos o no hacemos juicios. A ver si podemos…–" (Ob 12 may 08)

Ahora, Irene ha puesto las imágenes que antes estaban colocadas por pares, de manera individual sobre cartones rojos. Ante las inevitables y desafortunadas asociaciones de los niños entre este color y el gobernador del Estado (quien ha hecho de este color su emblema y se ha dedicado a pintar todo Veracruz con él), Irene se ve obligada a aclararles que: "a ella le gusta el color rojo, que de ese color teníamos cartulina en Bunko (Papalote) y que no tiene nada que ver con el gobernador" (Ob 12 may 08). Estas imágenes individuales se vuelven a colocar en un círculo, y se coloca en medio de él una campana que cualquiera puede sonar en el momento en que considere que algún compañero está emitiendo un juicio acerca de alguno de los personajes de las tarjetas. El juego consiste entonces en describir características tanto físicas como culturales sin emitir juicios. Los tres equipos que participamos en la actividad, tenemos el tiempo que tarda en pasar de un lado al otro la arena de un reloj (con forma de pollo), para escribir las características de la imagen de la misma tarjeta. Desde la lógica de Irene, si no se emiten juicios, entonces no se genera desigualdad. Al equipo que emita juicios se le restan fichas. "Cuando estamos a punto de empezar, Basilio comenta entusiasmado y nervioso: –¡Es que es difícil no emitir juicios!– (suelto una carcajada). El ganador del juego es el que termine con más fichas" (Ob 12 may 08). Al describir a una mujer indígena, Gastón y yo (que conformamos un equipo) decimos, entre otras cosas, que una de sus características es hablar lengua indígena. Basilio piensa que Gastón y yo estamos emitiendo un juicio al decir esto. Ramón de inmediato suena la campana. Después de que varios niños dan sus opiniones, yo defiendo nuestros intereses diciendo: "(hubiera sido un juicio si hubiéramos dicho) –habla una lengua inferior– (…) –Exacto–, dice Irene y completa con: –recuerden que describir es una cosa y enjuiciar es otra (…) las descripciones son muy útiles, los juicios no–." (Ob 12 may 08) Es

el turno de que el equipo conformado por Basilio, Ramón[117] y Rufino (los tres cercanos a la literacidad dominante) enuncien las características que escribieron acerca de la misma señora. Después de unos segundos de que Ramón incluye el adjetivo "humilde" como parte de las características de la mujer indígena, Irene levanta la ceja, entorna los ojos y pregunta a Ramón: "–A ver, puedes explicarte un poquito mejor ¿a qué te refieres con **humilde**?–" Después de darle muchas vueltas al asunto entre los tres miembros del equipo, la conclusión es que, al igual que sucedió con los niños más pequeños en otro taller de lectura (cfr. 4.2.2.1 parte final del segundo momento del taller de lectura), estos niños establecieron una equivalencia entre humildad, pobreza, escasos recursos y robo. Afortunadamente en este momento, lo perverso de tal razonamiento no pasó desapercibido. Fue motivo de una enérgica campanada y de la disminución de las fichas de este equipo, en el juego.

> "Basilio: –por como está vestida, (…) por su vestimenta tradicional–. Rufino: –Yo creo que así, por la zona donde vive, o sea, se vuelve más humilde, ¿no? No se vuelve tan *pediche*–. Por la explicación que da Rufino, entendemos que lo que quiere decir es *pedinche*, expresión que se refiere a pedir dinero. Por la relación de ideas que Rufino establece con la palabra *humilde*, Irene decide tocar la campana. Gastón pregunta que por qué. Irene explica sus razones, pero al mismo tiempo hablan Basilio y Ramón. Irene dice: –acuérdense que estamos todos aprendiendo de esto. Entonces, yo puedo estar equivocada si toco la campana, nada más quiero decirles…– Irene da sus argumentos. Le da oportunidad a Ramón de que contra argumente: –lo tomamos de humilde porque pus, pus, ¡se le ve un carácter muy bueno!" (todos nos reímos)– Basilio habla al mismo tiempo: –además, porque no hace así, como por ejemplo otras cosas que puede…– Ramón levanta aún más la voz: –o sea, no se enoja por estar ahí tejiendo y tejiendo–. Irene le pregunta que cómo sabe eso. Hablan todos a la vez. Basilio : –también recurre a esas cosas (a tejer canastas), en vez de poder hacer otras cosas como robar, o cosas así…– Ramón: no, no. Decimos que es humilde porque (teje canastas) en lugar de gastar su tiempo en por ejemplo, ir a robar, que es lo que hacen luego las personas que no tienen trabajo, que tienen escasos recursos–. Basilio recapacita: –pero creo que en esa situación no sería humilde...– Ramón está muy exaltado y tanto Irene como yo, llamamos su atención para que escuche. Irene le dice: –tú pusiste ahí (por escrito, en la hoja) que la señora es una artesana. Sí es una artesana… eso está bien. Y es importante que haya artesanos y es muy valioso ser artesano. Es todo un trabajo. Pero cuando tú dices: ***pero humiiiilde, es una humilde artesana***, es como (decir) ¡*pobre, sólo hace canastitas*!"– Ramón dice: –¡No es cierto!– Irene: –Por eso yo digo que ahí hay un juicio velado. Nada más se los dejo ver–... Levanto la mano y digo: –yo quiero decir

[117] Ramón es hermano de Gladis, nuestra colaboradora de 5.2 años. Tiene asistiendo a Bunko Papalote menos de seis meses, mientas que Basilio y Rufino llevan muchos años de hacerlo.

> una cosa nada más: lo interesante de esto, Ramón, es darnos cuenta como **sin querer decir algo**, a veces, eso es lo que está detrás de lo que decimos, sin darnos incluso cuenta (Basilio dice al mismo tiempo: 'y podemos emitir un juicio')–. Entonces, en vez de necear y decir *¡No, no es lo que yo quería decir!*, la invitación (que Irene y yo les hacemos) es a (pensar): *¡Ah caramba, sí es cierto! ¡Yo no lo quería decir, pero lo dije!*" Irene agrega: –de eso se trata este juego, no hay que sentirnos mal. Como les dije, yo la vez pasada me di cuenta que yo hice un montón de juicios y dije: *–¡Ay, chin! ¡Pus no! Voy a tratar de estar más atenta*– (me río). Antes de que sea el turno de Gastón y yo, Irene les quita una ficha al equipo de los tres muchachos (por lo cual repelan un poco). Yo acompaño esa acción diciendo: –¡Ficha! Muy amables chicos– Y todos se ríen" (Ob 12 may 08).

Durante el juego, otras expresiones que motivan el sonar de la campana y que por lo tanto representan pérdida de fichas para los jugadores son las siguientes:

a) "Cara de huevo", para referirse a una cara ovalada.

> "Aníbal (que hace equipo con Vania) se defiende diciendo: –¡Pero con huevo me refería como a ovaladita! (carcajadas), ¡bonita!– Irene bromea con él: –¡Ay sí, ovaladita, chapeadita, gordita! ¡Pues no! Fíjate, es lo mismo Aníbal, no queremos decir cosas, y nos sale. A lo mejor tu intención, no es decir que tiene cara de huevo, por decir que *qué fea cara tiene*, pero… si quieres decir que tiene la cara de la forma de un huevo, hay que decir, *tiene cara ovalada*. ¿Se dan cuenta? ¿Qué opinan los demás? No quiero ser arbitraria–. Comienzo a decir –¡ficha, ficha!– y todos corean lo mismo (como dándole la razón a Irene y solicitando que se le retire una moneda al equipo, por emitir un juicio en su descripción).

b) Otra expresión motivo de sanción es "barbilla de nalga" para referirse a "barba partida". Rufino utiliza la primera expresión para responder a la pregunta de Basilio acerca de qué quiere decir la segunda. "Basilio: –¿a qué se refieren con barba partida?– Yo: –a este rasgo que tiene aquí como un poquito metida la barba (señalo la imagen)–. Rufino: –¡Ah, como barbilla de nalga!– Irene repite la palabra como saboreándola: –Barbilla de nalga, exactamente… ¡Barbilla de nalga!– Entonces suena la campana y todos nos reímos. Se oye la petición de todos: –¡ficha, ficha, ficha!– (solicitando que le quiten una ficha al equipo de Rufino)."

c) Yo misma casi provoco que mi equipo pierda una ficha por llamar a Basilio "trampitas": Basilio sigue escribiendo después de que el tiempo marcado por el reloj de arena ha terminado y yo, posesionada del juego, le de digo: "–¡Pero ya no apuntes, trampitas! (risas)– De inmediato agrego –¡Suéname la campana, Irene! (risas)–". Al final del juego terminamos con el siguiente marcador: primer lugar Gastón y yo. Segundo, Basilio, Rufino

y Ramón. Tercer lugar, Vania y Aníbal. Irene despide a los niños invitándolos a conservar el espíritu del juego durante la semana, en su vida diaria: "–acuérdense que la invitación de estos juegos, es a que nos quedemos con la reflexión durante la semana, y traten de cacharse ustedes, qué tantas veces hacen juicio en los comentarios que hacen, cómo se refieren a sus amigos y tóquense ustedes mismos las campanitas–". (Ob 12 may 08)

En la cuarta y última observación faltan Camilo y Vania. Irene comienza invitando a los niños a recapitular las cosas que han venido reflexionando las últimas semanas, en especial, a partir de los juegos. Los niños comentan que han encontrado interesantes y divertidos los ejercicios y que se han dado cuenta de la facilidad con la que llevan a cabo juicios acerca de otros. Ernestina piensa que formular estos juicios no es un proceso "natural". Más bien considera que se trata de una costumbre social:

> "Rufino: –yo creo que (el juego) fue algo diferente, porque uno está acostumbrado a, no siempre, a juzgar a otros. A veces intencional, a veces sin querer. Yo creo que estuvo padre porque nos esforzamos por no hacer juicios aunque aún así a algunos se nos salía uno que otro–. Irene les dice: –fíjense, Rufino dice: *nos forzamos a no hacer juicios*. ¿Por qué creen que tengamos que forzarnos a no hacer juicios? ¿Es algo natural hacer juicios?– Basilio : –a veces– Ernestina: –como que te acostumbras ¿no? O sea lo vez y lo oyes tanto que ya como que lo aprendes y lo practicas–" (Ob 19 may 08).

Irene sigue indagando cuáles han sido las reflexiones de los niños en el taller de lectura. En general prevalece un ambiente cordial, amistoso, en donde abundan las risas. Irene les pregunta a los niños: "–a ver, si yo digo aquí que Antonio es más alto que Aníbal (Aníbal expresa *¡Au!*, porque Irene lo toma de ejemplo y no está mintiendo, pues es el más pequeño de edad y de tamaño), ¿estoy haciendo un juicio?–" Los niños señalan que no y siguen dando ejemplos utilizando a Aníbal como protagonista para indicar cuándo se trata de un juicio y cuándo no. Cada vez que los niños mencionan palabras como chiquito o chaparrito, Aníbal va emitiendo expresiones chistosas, como si le dolieran: "¡au!, ¡aaa! ¡auch!" Llega un momento en que Antonio comenta: "–también es en la forma que lo expreses, ¿no?, por ejemplo yo puedo decir Aníbal es un niño bajo, pero alguien puede decir, ¡es un chaparro, ni si quiera le llega!..."– Basilio interrumpe para bromear: –¡es un chaparro!– Aníbal también en tono de broma responde: ¡Ese sí me está insultando!, ¡campana!– Todos nos reímos" (Ob 19 may 08). Para concluir esta recapitulación, Irene

invita a los niños de nuevo a observarse durante la semana y a tratar de ser conscientes de cuándo emiten juicios acerca de otros. En ese momento viene a mi mente un ejemplo personal que comparto con los niños tratando de ilustrar la invitación que Irene les está haciendo. Antes, le aclaro a Gastón que voy a partir de un comentario que hizo él unas semanas antes (Ob 28 abr 08) y que es para reírnos con él, no de él:

> "(…) –cuando salió la primera vez David Beckham (en el juego), que Irene ni siquiera sabía que era él, no sé si te acuerdas (me dirijo a Gastón) pero comentaste algo así como que *es que ese güey es perfecto* (risas). Entonces (…) fíjate Gastón, como tiene que ver con lo que decía Ernestina. O sea, los medios de comunicación nos bombardean con que ese es el tipo perfecto y ¡nos lo creemos! (risas, sobresale la de Basilio). (En esa ocasión) yo me quedé pensando, *qué chistoso que Gastón piense eso*. (Unos días después) fui al cine, a ver una película que no si alguno de ustedes ha visto… no me acuerdo cómo se llama, pero es sobre un niño que es un… superdotado de la música–. Antonio dice: –¿*Escucha mi destino* o algo así?–, Yo: –¡Esa!... ¿Tú la viste?– Antonio responde que no. –El caso es que en esa película sale un actor que no sé cómo se llama, pero que cuando lo vi me acordé de *¡es que ese güey es perfecto!* (suelto una carcajada y hay risas de todos). Ahí lo interesante es que yo sabía que no es que sea perfecto, sino que forma parte de toda una cultura que nos hace pensar que es perfecto. Entonces… pareciera que no es importante, pero cuando estás consciente de eso, simplemente (eres capaz de pensar) *¡ah! ¡Qué guapo muchacho! Porque así estoy acostumbrada a verlos*, pero igual que veo a ese muchacho guapo, después puedo ver a otro muchacho completamente diferente, negro, mulato, con otras facciones y decir *¡ah! ¡Este muchacho también está guapo!*, ¿no? (Esto tiene) que ver con lo que decía Irene, cacharse y decir *estoy cometiendo esto y me estoy dando cuenta*, es un poco la tarea que les está dejando Irene".

La última reflexión de la que daré cuenta en este apartado dedicado a los niños más grandes de Bunko Papalote, se relaciona con una plática que Irene tuvo con ellos unas semanas después de la última observación que realicé. El antecedente es que fueron unos maestros de Misantla a Bunko Papalote a tomar un taller especial para ellos. La visita la organizó Christian del Mundo, una maestra joven y entusiasta, que conoce nuestro trabajo y lo ha retomado en su escuela.[118] El taller lo impartieron Gialuanna e Irene, pero en particular Irene se sintió muy incómoda con la actitud de varios maestros que se mostraron apáticos y reservados. Unos días después de que este taller había pasado, Irene reflexionaba en nuestra reunión de trabajo acerca de cómo durante una buena parte del

[118] Su "documento recepcional" (2008) para obtener el título de Licenciada en Educación Especial en el Área de Audición y Lenguaje, se titula: "El taller de lectura de Bunko Papalote A.C. como estrategia para promover el ambiente inclusivo en las aulas de educación primaria".

curso se la había pasado juzgando a los maestros. Esto es, había aplicado en ella misma, la tarea que había dejado a los niños de los que hemos venido hablando (Rt 19 may 08). Cuando Irene les comentó esto a los niños en su siguiente taller de lectura, primero se sorprendieron mucho y después recapacitaron acerca de cómo habían empezado a poner atención en esos aspectos en el taller. Gastón dijo en esa ocasión: "–yo todavía me sigo preguntando qué fue lo que destapó todo esto (alude a la inquietud que Irene les ha compartido por semanas, de no situarse en una posición de superioridad frente a los otros). Una cosita que pasó un día, cómo vino dar en todo esto–." Ernestina agregó: "–algo que podríamos haber dejado pasar, cómo vino a dar esto–." Irene les respondió: "–nosotros tenemos la capacidad de darnos cuenta. Podríamos haberlo dejado pasar–…" (Rt 11 jun 08) Felizmente no lo hicieron. Y afortunadamente también Irene, valiente como siempre, no se fue *a hacer otra cosa* como pensaba desanimada el 14 de abril.

Para cerrar este capítulo, a continuación sintetizo algunas de las características tanto de los talleres de lectura de Bunko Papalote, como de las interacciones que en ellos tiene lugar.

1. Por una parte, los talleres de lectura de Bunko Papalote favorecen un tipo de "mecanismo de razonamiento" propio de la literacidad dominante. Dicho mecanismo consiste en expresar con claridad las ideas construidas a partir de examinar con atención la información textual y gráfica que proporcionan los libros (en este caso de literatura infantil y juvenil). El contexto en el que Bunko Papalote se conforma (cfr. 4.1.1 y 4.1.2) propicia que el tipo de expresión que privilegie sea el oral.

2. En este sentido, los talleres de Bunko Papalote constituyen una especie de continuidad con respecto al habitus de los niños cercanos a la literacidad dominante. Estos niños están de una o de otra forma, acostumbrados a examinar información textual y gráfica, poseen una considerable cantidad de información de diversa índole y están acostumbrados a ser escuchados y tomados en cuenta al interior de su familia. Los niños lejanos a la literacidad dominante no comparten ni

el dominio de estas habilidades, ni las condiciones familiares que les permitan expresar sus opiniones.

3. Los niños cercanos a la literacidad dominante (en los tres rangos de edad analizados) participan hábilmente en los tres momentos de los talleres de lectura: tienen la iniciativa de expresar sus opiniones, se muestran seguros al hacerlo, les gusta ser escuchados. Al mismo tiempo no manifiestan interés en escuchar lo que otros tienen que decir. Los más pequeños (4 y 5 años) poseen un fuerte sentido de competencia y superioridad con respecto a sus compañeros, también tienden a ser dominantes y a querer imponer su voluntad. Los niños (de todas las edades) expresan prejuicios a partir de los que convierten la diversidad de origen social, en diferencia y desigualdad. Identifican, por ejemplo, a un indígena con un pobre y a éste con el robo. Por el contrario, una figura del fútbol europeo, se erige en prototipo de belleza física.

4. Por otra parte, los talleres de lectura de Bunko Papalote constituyen una ruptura con respecto al habitus de los niños cercanos a la literacidad dominante, en tanto propician (o tienen la intención de propiciar) interacciones sociales apreciativas de los otros. Es decir, interacciones sociales constructivas, solidarias, horizontales, democráticas. Para ello, las coordinadoras:
   a. Leen con los niños libros de literatura infantil que les permiten convertir en materia de escrutinio aspectos de la vida que consideramos Nora les y naturales (entre ellos los prejuicios). Tanto el lenguaje como las imágenes de este tipo de libros invitan a cuestionar el sentido común de chicos y grandes. Además, este género, les brinda la oportunidad de hablar con los niños acerca de temas como el de la interacción respetuosa, cariñosa y solidaria entre los seres vivos.
   b. Moderan las participaciones de los niños cercanos a la literacidad dominante y dan la palabra (otorgando un lugar importante) a los niños lejanos a la literacidad dominante, quienes se muestran tímidos e inseguros en sus intervenciones.

c. Marcan límites razonables para contrarrestar la tendencia de los niños cercanos a la literacidad dominante (sobre todo los más chicos), de querer hacer sólo aquello que les parece agradable y de evitar con apremio aquello que les parece desagradable.

d. Enfatizan enérgicamente la importancia de no rechazar o excluir a otros compañeros, a cualquier edad.

e. Propician tanto al interior del equipo de trabajo, como con los niños, un ambiente de cariño, confianza, buen humor, sinceridad y respeto.

f. Invitan a todos los niños a tener apertura para mirar las cosas desde perspectivas diferentes a las que suelen hacerlo. Así, los niños se familiarizan con la diversidad de ideas y formas de pensar. Ellas mismas, al interior del equipo de trabajo, se mantienen atentas a tener esta apertura unas con otras.

g. Mantienen una relación lo más horizontal posible, tanto al interior del equipo de trabajo, como con los niños.

h. Ejercen una autoridad reflexiva, capaz de reconocer los propios errores y enmendarlos, tanto en el equipo, como en los talleres de lectura.

i. Mantienen un ejercicio de introspección constante, como grupo de trabajo, que les permite reflexionar acerca de sus propias nociones de realidad, prejuicios y suposiciones. Así, por una parte, intentan mantenerse atentas para no convertir la diversidad (de cualquier clase) en diferencia y desigualdad. Por otra, confrontar continuamente la coherencia que media entre su discurso y práctica.

j. Cultivan un interés por reflexiones provenientes de las ciencias sociales, como los estudios culturales, interculturales y poscoloniales. A partir de estos campos del conocimiento problematizan no sólo su práctica cotidiana, sino el sentido que ésta tiene en el marco de la globalización hegemónica contemporánea.

4.2.3 La interacción de la que dan cuenta las familias en Bunko Papalote

Este apartado está dedicado a indagar cuál es la apreciación de las familias colaboradoras del estudio, acerca de la interacción que Bunko Papalote promueve entre la comunidad que asiste a los talleres de lectura. Esta perspectiva nos la proporcionan las madres y padres entrevistados entre los años 2007 y 2008.[119]

4.2.3.1 La interacción de las familias lejanas a la literacidad dominante

En cuanto al gusto de los niños por asistir a los talleres de lectura de Bunko Papalote

Las mamás de los niños lejanos a la literacidad dominante señalan que sus hijos vienen muy contentos a los talleres de lectura de Bunko Papalote, que se llevan bien con el resto de los niños y que tienen una fuerte relación afectiva con su coordinadora, así como una buena comunicación. Este vínculo emotivo les proporciona seguridad y confianza a los niños.

> Teodora, mamá de Naya (4.6): "–… sí se relaciona bien con ellos (con sus compañeros en Bunko Papalote)–". Entre ellos, Teodora menciona a Lucio Eduardo, que ha ido con Naya desde bebés: "–salen todos y se enseñan los trabajos que hicieron (de artes plásticas), las actividades, y cada quien sale a su rumbo (…) Y sí conviven bien, siento que no hay ninguna distancia entre ellos…" (E 19 dic 07) Yo creo que (Naya) se debe sentir bien (de asistir a Bunko Papalote) porque como ahorita fuimos al Seguro (a la clínica del IMSS) y que se quería bajar ahí en la parada (rumbo a la clínica queda Bunko Papalote). *–Ya tenemos que bajar en Bunko* (decía Naya)– y se fue bien enojada. Dice: *–se nos va a hacer tarde, tenemos que ir a Bunko–* (…) Y orita (que venían a la entrevista) le digo, –ya se nos hace tarde, apúrate porque sino, no vamos a llegar–. *–¡Sí vamos a ir a Bunko!, ¿verdad?–* (le preguntó Naya a su mamá) –Le digo, sí. Pero (Naya lo dijo) con una alegría, así, ¡que bueno!, siento que sí le agrada Bunko–". En cuanto a Gialuanna, quien fue coordinadora de Naya desde que tenía seis meses de edad hasta un par de meses antes de la entrevista, Teodora nos dice: "bueno, pues siento que la quiere demasiado (…) Un día veníamos y no me acuerdo por qué discutimos en el camino, (y Naya le dijo a su mamá) *–¡le voy a decir a mi maestra Gialu que tú me regañaste!–* Y pa todo maestra Gialu, maestra Gialu. Si se encuentra una flor, pa mi maestra Gialu. Es

[119] En este apartado, en las citas textuales, respeto las formas de hablar tanto de las madres como de los padres de familia.

> mucho el cariño, la comunicación con ella. Es muchísimo (…) Entons maestra Gialu es (…) a parte de que la quiere, siente algo de su defensor, como que siente que la maestra Gialu la va a defender de todo. Me siento satisfecha porque ella (Naya) tiene alguien a quien querer y tiene alguien que la quiera" (E 01 22 dic 07).

Por otra parte, las mamás establecen una diferencia entre el tipo de gente que asiste a Bunko Papalote y el tipo de personas de las escuelas públicas a donde acuden sus hijos. A los primeros, los conciben como "gente tranquila". A los segundos, como personas "agresivas". Éstas, que yo llamaría "diferencias de habitus" entre personas provenientes de condiciones sociales, económicas y culturales también diferentes, son interpretadas por las mamás alejadas de la literacidad dominante como producto de la cercanía o la lejanía con los libros. Así, por asociación de ideas, quienes leen serían personas tranquilas, mientras las que no hacen, agresivas.

> "Lupita, mamá de Lorena (8.0): –(su hija) se siente a gusto y se lleva muy bien con todos (los niños de su grupo en Bunko Papalote)–. Pregunto que si hay alguna situación parecida de rechazo hacia Lorena, como en la escuela, por parte de sus compañeros (cfr.4.2.1). –No, que yo sepa, no. Son muy diferentes los niños de ahí (de la escuela)–. Pregunto si conoce la razón de esa diferencia entre los niños. –Podrá ser por las lecturas, las que tienen moraleja, porque en la escuela que yo sepa nunca les leen ni un cuento ni nada, a lo mejor es eso, o a lo mejor cómo se relacionen los papás con los familiares, puede ser también–. Lupita no recuerda la moraleja de algún libro en específico, pero para ejemplificar la diferencia a la que se refiere, me cuenta la siguiente historia: "–los papás sí son así en la escuela, porque me platicó Lorena que una vez fue una mamá a la escuela porque su hijo se le había perdido su moneda de diez pesos y la mamá fue a decir que tenía que aparecer, pero en realidad se le había perdido un día antes, y los niños dijeron que probablemente se había perdido en el patio, y que le dijo a una niña cuando salió la maestra –*¡tú la tienes! ¡Dame la moneda! ¡Yo se que tú la tienes!–,* y la niña dijo –*no señora, yo traigo la moneda que me dio mi abuelita*– y dice la señora –*no, ¿cómo es posible que tengas una moneda igual de diez pesos?*– (E 02 26 mar 08).

Por su parte Raquel, mamá de Camilo (13.7), quien es objeto de burla y maltrato por parte de sus compañeros de la escuela (cfr.4.2.1), piensa que se trata de una diferencia en la manera en que los niños han sido educados:

> "… los chamacos de la escuela tienen otra manera de ser educados… quizás sí tengan educación pero… pues porque sus padres quizá no tienen la preparación, o sea no están preparados, digamos como aquí (en Bunko Papalote) que los niños vienen… pues unos niños son hijos de maestros, o la equis profesión que tengan… y tienen otra educación, quizás mejor porque… sus mismos padres los sobrellevan por el conocimiento que tienen… y allá no (en la escuela) porque ya ve usted que hay

> unos padres que son muy groseros en expresarse… Dicen las personas que están preparadas, que tienen estudios, que son corrientes para expresarse (se ríe). Y no precisamente tiene que ser eso pero uno mismo debe tratar de ser respetuoso, uno mismo tratar de frenarse, no hacer ciertas cosas que no…" (E 04 12 oct 07)

La percepción de Camilo es que en Bunko Papalote sus compañeros son más tranquilos y respetuosos que los de la escuela. En este espacio social de lectura no es objeto de burla ni de maltrato y recibe un trato equitativo.

> "Mi relación con mis compañeros en Bunko Papalote es de que pues sí convivimos bien. Todos hacemos equipos y todos decidimos, todos tenemos libertad de decidir lo que queremos y lo que no. O cada quien de elegir un equipo y eso es lo que siempre me ha gustado... Aquí, en Bunko Papalote, mis compañeros son como más respetuosos que en la escuela, porque allá en la escuela luego me pegan, me patean mi mochila, o se burlan de mí y ya por eso aquí me siento más mejor, más cómodo, con convivencia más que en la escuela" (E 04 12 oct 07).

En cuanto a cómo se sienten las familias en Bunko Papalote

Las mamás tienen una vivencia grata de su estancia en Bunko Papalote, les da gusto que sus hijos asistan a los talleres de lectura y que conozcan libros interesantes. Manifiestan que son objeto de atenciones y que reciben un trato respetuoso y cortés, especialmente por todo el equipo de Bunko Papalote. Estas mamás perciben que existe una diferencia social y económica entre ellas y sus hijos, con relación a otras mamás y niños que asisten a los talleres de lectura. Sin embargo, resaltan que ni ellas ni los niños son tratadas de una forma diferente al resto de la población. Esto propicia en ellas un sentimiento de seguridad y confianza.

> Teodora, mamá de Naya (4.6), nos dice en cuanto a lo que le gusta de Bunko Papalote: "–yo me siento bien. Bueno, la parte de las atenciones de ustedes hacia Naya y conmigo. El taller es de agrado. Todo es fascinante–. Con respecto a las cosas que más le gustan a ella de Bunko Papalote: –bueno, en especial, así, la atención. Para los niños es la misma. Aquí no ven diferencias. Todo es lo mismo. Esa es una. La otra, pues los libros, que son, aparte de interesantes, pus son chistosos, su lectura no es aburrida, porque bueno, hay libros que sí son aburridos–…" (E 01 19 dic 07)

> "Lena, tía de Antonio (12.3), comenta acerca de lo que le gusta de Bunko Papalote: – la atención que para todos es igual como ya le he dicho. Así puede ir un niño rico o un niño muy humilde, ahí no hay eso de distinciones, eso me gusta mucho. Por la parte de ustedes (las coordinadoras) a uno la hacen sentir igual. Por parte del personal, hasta la secretaria la hacen sentir igual que los demás (…) Porque hay

> lugares que va uno a veces y pues porque la ven a uno menos, por sus posibilidades la hacen a uno menos" (E 03 20 nov 07).
>
> "Raquel, mamá de Camilo (13.7), manifiesta con respecto a las cosas que le gustan o no le gustan de Bunko Papalote. –los libros me parecen bien. Las coordinadoras de aquí son muy amables, muy atentas. Saben tratar a las personas. Respetuosas. Ya hay algunas personas con las que he hecho amistad. No lo hacen a uno menos. No me siento incómoda, ni nada–" (E 04 28 may 07).

También los niños (por lo menos los más grandes) se percatan de la diferencia socio–económica entre ellos y otros niños que asisten a los talleres de lectura. En ellos se mantiene la percepción de que el trato que reciben por parte del equipo de Bunko Papalote es equitativo.

> "Lena, tía de Antonio (12.3), dice que Antonio le platicó lo siguiente: –*nosotros somos pobres tía pero Camilo es más*. Y le digo: –sí mijo tienes razón mi amor–. O luego me dice: –(Camilo) *nos va a enseñar a hacer piñatas el lunes y no tengo que llevar nada*.[120] Y yo le digo: –mira, esta señora (la mamá de Camilo) no está preparada y llevó ahí (a Bunko Papalote) a su hijo ¿qué te parece Antonio?, en cambio yo llegué por una psicóloga. Yo sí la verdad le digo a Antonio y le pregunto que cómo lo trata (a Camilo) la maestra (Irene, la coordinadora del grupo al que asisten Camilo y Antonio), y Antonio dice que igual que a los ricos y yo le digo que eso me gusta de ahí que todos somos iguales porque realmente lo que dices tú es serio" (E 03 20 nov 07).

Entre la comunidad que asiste a Bunko Papalote, las mamás lejanas a la literacidad dominante encuentran personas que las tratan de manera incluyente. Sin embargo, también se han topado con personas de las que se sienten separadas por una barrera social y cultural.

> Por su parte, Teodora, mamá de Naya (4.6) señala: (acerca de unas mamás que estaban hablando junto a ella, mientras esperaba que Naya saliera del taller de lectura) –…y también platicaban de las escuelas, cuando llegan tarde, que unas escuelas un minuto tarde y ya no entran a la escuela los niños. Y entonces decía una mamá, –*no pus en la mía sí, he llegado ocho y veinte y entra el niño*–. Dice, –*no pus qué bueno, dice, porque si se te hace tarde, pus ya*–. Pero estaban platicando las tres

[120] Esta fue una actividad que Irene implementó en ese grupo con la intencionalidad de colocar a Camilo en un lugar de "experto", con respecto al resto de sus compañeros. Camilo ha tomado cursos de piñatas artísticas (cfr.4.3.1). Los niños hicieron, durante varias sesiones, una piñata. Por cierto que con el afán de romper esta piñata, Irene y los niños organizaron dos reuniones en casa de ella. En la primera, prepararon pizza y vieron la película de Novechento, pues acababan de leer este libro en el taller. Para cuando quisieron romper la piñata, ya había obscurecido. En la segunda reunión, aprovecharon para hacer una despedida (o "anunciar que los corríamos de Bunko Papalote", como le gusta decir a Gastón) a los compañeros más grandes, los que pasaban a la prepa. En esa ocasión, después de preparase unas ricas hamburguesas caseras y jugar al aire libre, la piñata vio su fin.

> mamás y entons dice (una de ellas), –*vente*– (le dice a Teodora), dice, –*namás estás oyendo, vente aquí a platicar*–" (E 19 dic 07).
>
> Lena, tía de Antonio (12.3): "–ya hice amiguitas y del señor Víctor y su esposa Coco. Ella ya va a ver. Ya ve que yo me siento siempre afuera (en la sala de espera exterior) entonces ya platicamos ya le tengo confianza y echamos bromitas. O sea ya no es como antes que me quedaba solita y no me hacían plática. Y es un horario que muchas mamás salen y nos quedamos poquitos–. Le pregunto porqué siempre se sienta afuera. –Me gusta el airesito, si estoy muy encerrada me ahogo y me acaloro (risas). ¡No es porque pasen los guapos! (se ríe a carcajadas)–. En cuanto a lo que no le gusta de Bunko Papalote, Lena señala: –hay unas (señoras) que saludan, otras no… Hablan de temas que no puedo compaginar con ellas: viajan, salen a restaurantes a comer… El otro día una (señora) le dijo (a otra) algo de un mareo en barco (la idea es que esa señora hizo un viaje en barco y se mareó en él). Una señora y yo comentamos si nosotras estuviéramos (si formaran parte de esa conversación), ¡qué diríamos! No tengo tema para estar platicando con ellas. Lo bueno es que las principales (el equipo de trabajo de Bunko Papalote) nos hacen caso a todas. También vienen personas de mi medio, de mi modo, personas sencillas–…" (E 03 30 abr 07).

Nora, mamá de Raciel (8.9, cercano a la literacidad dominante), vive de una manera distinta la distancia social y cultural con respecto a otras señoras que acuden a Bunko Papalote. Ella simplemente no se siente identificada con el tipo de señoras al que parece aludir Lena, la tía de Antonio (12.3). Por otro un lado, Nora ha notado ciertas actitudes discriminatorias hacia Raquel, la mamá de Camilo (13.7), por parte de las mismas. Por otro lado, Nora también ha percibido la tendencia de los niños a la que me he referido en los capítulos 3.1.2 y 4.2.2.1. Los niños dan rienda suelta a hacer cosas que les resultan agradables, sin que sus madres les marquen límites:

> "El ambiente de los niños sí me gusta, no he visto que sean irrespetuosos pero sí tremendos como el que le brincaba a la máquina (de café que hay en Bunko Papalote). Finalmente veo que hay de todos los niveles, tanto socioeconómicos como culturales, hay cosas que veo que hacen los papás de otros niños que yo no haría para bien, ni para mal. He estado nada más en dos convivencias, una por las Ánimas como dos o tres años, casi entrando nosotros, y ésta de ahora (la de noviembre del 07, en que se festejó el aniversario XVI) pero convivir (fuera de Bunko Papalote) con otros papás no. Sí noto las diferencias de niveles en algunas cosas como en el trato que tienen, por ejemplo, las mamás de cierto nivel socioeconómico se juntan y hablan de ciertas cosas que yo no me identifico, como las ofertas de Liverpool, eso lo oigo ahorita (los jueves que lleva a Raciel a su taller de lectura). Los viernes no lo oía porque el grupo de nosotras éramos similares o tratábamos de hacernos similares. Pero ahorita si veo del grupo (del salón de) abajo, que las mamás hablan de esas cosas, que fueron a jugar no se qué, ahí es cuando veo que sí hay distintos niveles

culturales en ese sentido o distintas actividades. Mamás que no trabajan fuera de sus casas, mamás que sí trabajan dentro, mamás que no trabajan ni fuera ni dentro. A mí me llamó mucho la atención, no sé cuándo los vi, creo que en cuando las juntas, una señora muy sencillita que va con su niñito, se ve que son de condición muy humilde, me llamó mucho la atención porque estaba fascinada viendo su libro y no me gustó cómo estas personas la veían, incluso no se sentaron junto con ella.[121] Eso no tiene nada que ver con ustedes, como Bunko (Papalote), es sólo el ambiente de los papás que hay cosas que no me han gustado. Fuera de esas cosas, te digo la convivencia con las mamás de los niños que conviven con mi hijo, siento que he hecho amistad con ellas. Como con Ángeles que es mucho más seria (que Lupita, la anterior compañera que estaba en la recepción) ya también entra a la plática o al relajo. Todavía nos tocó convivir algunos viernes, ella (Ángeles) en su silla alta (que tenía en la entrada de Bunko Papalote) y nosotros no (risas) pero sí…" (E 07 01 abr 08).

En cuanto a los aspectos con los que se familiarizan los niños en Bunko Papalote

Las mamás encuentran curioso y útil, de alguna manera, que sus hijos dominen algunos aspectos de la cultura escrita en las que ellas no fueron socializadas. Por otra parte, les parece que la participación de sus hijos en Bunko Papalote les permite comprender mejor lo que leen, expresar mejor sus ideas y relacionarse fácilmente con otros.

Lupita, la mamá de Lorena (8.0) nos dice con respecto a la expectativa que tiene de la participación de su hija en Bunko Papalote: "–Pues yo lo que quisiera es que fuera sociable y que se relacione con los demás, por eso la llevo a Bunko (Papalote) ahora, eso es lo que espero y es lo que yo no pude hacer–. Después me dice: –Estoy contenta de que Lorena ya sabe leer bien y comprende las lecturas, no sólo las sabe leer y ya, ya se expresa más. Ahorita está callada (durante la entrevista) porque estoy aquí, pero creo que ya es más abierta con la gente adulta y con niños también (E 02 26 mar 08).

Tere, mamá de Naya (4.6) señala aspectos que recuerda de su participación en una junta con padres de familia en Bunko Papalote: "–entonces es algo chistoso, y bueno, bonito, ¿no?, porque ahí (en el intercambio de información con los otros papás) se da uno cuenta que ustedes aparte de que les explican el cuento, les están diciendo quién lo escribió, quién lo hizo, cuál es la edición y bueno, la inteligencia del niño que se le queda grabado. Si así se lo lee la maestra, así quiere que se lo lea la mamá. Y dice: (una mamá durante la junta) *–sí pero es que yo no sé leerlo, yo nomás te lo voy a leer así*. Dice *pus es que así no se vale, tienes que leerlo así, esa es la edición y –*… Y bueno, son experiencias que las pones en práctica, porque a lo mejor yo con Naya, a lo mejor no se acuerda de la edición, pero bueno, en la casa le digo, mira, lo escribió fulano y lo pintó fulano, y no siempre, porque la verdad, nomás se lo digo de vez en cuando, pero pues son experiencias que vives con los niños y papás" (E 19 dic 07).

[121] En mi diario de campo anoté: "yo coincido con Nora en esta apreciación, teniendo como referencia el aniversario XIV de Bunko Papalote, en noviembre del 07, al que asistieron Doña Raquel y Camilo" (Dc 30 abr 08).

Por su parte Camilo (13.7) no vive como una "curiosidad" su familiaridad con algunos aspectos de la cultura escrita en los que ha sido socializado en Bunko Papalote desde que tenía nueve años. Para él esto tiene implicaciones prácticas en la secundaria.

> Carlos: "–No, pues todo me parece bien aquí, como trabaja Bunko (Papalote) con nosotros los niños. Trabaja muy bien. Y este… y cómo nos enseñan a leer y comprender de los libros. Y lo que nos deja el libro… la reflexión que nos deja– Más adelante señala: –ahorita por lo que he leído libros y algunas palabras me han servido como para exposiciones, o a veces la información que traen los libros. Y me ha ayudado a exponer así más con certeza y seguridad (en la escuela)–…" (E 04 12 oct 07)

Volviendo a la opinión de las madres, a la par que valoran el dominio de algunos aspectos formales de la lectura por parte de sus hijos, aprecian el trato afectuoso, respetuoso y genuino que reciben sus hijos. Resulta interesante en particular la forma en que este trato ha tenido impacto en Antonio (12.3), nuestro colaborador diagnosticado con trastorno de atención e hiperactividad, que recibe atención psicológica y neurológica (cfr. 3.3.1). Antonio asiste desde los ocho años de edad a Bunko Papalote. Desde entonces lo hemos tratado prácticamente como si no tuviera esos trastornos, hemos sido flexibles en el trato con él y muy pacientes con sus limitaciones. Jamás lo hemos etiquetado (ni al interior del equipo de trabajo y mucho menos entre sus compañeros) como un "niño problema", "hiperactivo" o "TDA". Al mismo tiempo siempre lo hemos impulsado con firmeza a que supere tales obstáculos. Con nuestro trato siempre lo hemos invitado a sentirse uno más del grupo, con sus peculiaridades como todos, pero uno más. Y así es también como sus compañeros han aprendido a tratarlo. Por otra parte, la familia de Antonio se sorprende gratamente de algunas de sus reacciones en el contexto de Bunko Papalote, que no corresponden con su comportamiento habitual en casa. En la experiencia de Antonio este espacio de lectura parece tener un estatus parecido al de su terapia psicológica.

> "Lena me cuenta que a Antonio le cuesta mucho trabajo tener una interacción cercana con los miembros de cualquier grupo y que le parece raro que en Bunko Papalote no parezca tener ese problema. Entonces me dice: –a donde he ido (a otros grupos y/o cursos), a mí y a mi hermana nos dicen que (Antonio) no se integra (con los compañeros)–. Lena se muestra curiosa a cuál es la interacción que mantiene Antonio con los demás niños al interior del taller de lectura: –yo quisiera saber cómo se desenvuelve ahí (en el salón de Bunko Papalote). Porque hasta mi mamá me dice y le da curiosidad–. Más adelante señala: –porque mis papás eso me dicen ¿por qué ahí (en Bunko Papalote)? ¿Por qué con la psicóloga? ¡Cómo le gusta ir! Y es hora y

> media en Bunko (Papalote). Con la psicóloga (y) ahí no se pone nervioso, ni de mal carácter. Mi papá me dice: *–¿por qué? Será porque conoce a las personas, porque le hacen caso–*. –pues no sé es lo que le digo a mi papá–. Por último comenta: –yo siempre he pensado que Antonio, el hecho de que él vaya ahí (a Bunko Papalote) es porque se siente muy a gusto al igual que con su psicóloga. Cuando ella le dice que ya no vaya (a su terapia) él se pone a llorar. Son dos cosas que a él le gustan y mucho definitivamente. Es lo único tal vez que tenga bonito entre semana porque le digo que no tiene ni vacaciones. Eso sí maestra, está contentísimo y yo también–" (E 03 20 nov 07).

Por otra parte, ya Lena me había comentado lo raro que se les hacía a su familia y a ella, que Antonio participara sin problemas en algunas actividades especiales de Bunko Papalote, como días de campo, o reuniones fuera de sus instalaciones. A continuación incluyo un relato de mi diario de campo, acerca de una invitación a la casa que le hicimos mi esposo y yo a Antonio. Este evento me servirá para hacer unas reflexiones finales.

> "Un sábado del mes de mayo del año en curso, invité a venir a Antonio a la casa. Antonio vive en Coatepec y los sábados, Patricio suele ir al mercado orgánico que se pone en la casa de cultura de ese lugar. Acordé con la familia de Antonio que lo llevaran a dicho mercado para que se viniera con Patricio, pues yo tenía que quedarme en casa. De modo que Patricio lo recogió en Coatepec y antes de llegar a la casa, tuvo que pasar al centro de Xalapa a hacer otras compras. Cuando llegaron a la casa, Antonio venía tranquilo y contento. Cuando nos sentamos a comer estuvo platicando normalmente con los dos y respondiendo a nuestras preguntas y comentarios. Mientras Patricio se fue a trabajar a su estudio, yo jugué con Antonio un juego de mesa. Nos divertimos mucho. Yo gané y aunque Antonio no estaba feliz por eso, lo tomó muy bien y yo estuve bromeando mucho con él al respecto. Enfatizaba que yo había sido la ganadora y que seguramente eso le producía a él una gran felicidad. Lena me había hablado en otra ocasión, de la frustración que le causaba a Antonio el perder cuando jugaba, así que yo lo hacía con la intención de contrarrestar juguetonamente esa tendencia. Luego nos fuimos al cine y después Patricio y yo lo llevamos a su casa, en donde nos recibieron con mucho gusto y agradecimiento. Cuando nos subimos a la camioneta para regresar a casa, lo primero que me comentó Patricio fue: "–¿y cuál es el problema con este muchacho? Yo no le noto ninguna cosa rara–…" (Dc 13 sep 08)

A mí, que conozco toda la problemática de Antonio, me pareció curioso e interesante ese comentario de Patricio. Me di cuenta que, en efecto, habíamos pasado una tarde divertida con un chico completamente "normal". En otras palabras, Patricio y yo interactuamos con Antonio de la misma forma en que lo habríamos hecho con cualquier otro niño. En su conjunto, la experiencia, nos pareció "normal". Unos días después, cuando platiqué con Lena, me sorprendió mucho saber lo inusual que para la familia de Antonio había sido esta

visita. Para ellos todo había sido una sorpresa. Entre otras cosas, el hecho de que Antonio se fuera solo, con un señor que no conocía (esa era la primera vez que veía a Patricio). Que hubiera comido una ensalada que regularmente no come. Que no hubiera mostrado signos de intranquilidad y nerviosismo en el transcurso del día, habiendo salido de su rutina sabatina. Sin duda, para quienes coordinamos Bunko Papalote, el de Antonio es uno de los casos más ilustrativos del poder de las interacciones sociales constructivas tanto al interior, como al exterior de los talleres de lectura.

4.2.3.2 La interacción de las familias cercanas a la literacidad dominante

En cuanto al gusto de los niños por asistir a los talleres de lectura de Bunko Papalote

Al igual que los niños provenientes de familias lejanas a la literacidad dominante, los niños cercanos a la misma manifiestan interés y gusto por asistir a los talleres de lectura de Bunko Papalote. Esperan con entusiasmo el día del taller y el vínculo afectivo que establecen con su coordinadora es tal, que las mamás de estos niños lo equiparan con el que se tiene con un miembro de la familia.

> Bertha, mamá de Lucio Eduardo (5.4) nos dice qué es lo que ocurre los jueves, que es el día en que asiste al taller de lectura: "cuando salimos del preescolar, dice –*oye mamá es jueves, me toca Bunko* – o ya es como su día que sabe que tiene que venir y ya lo está esperando (…) Inclusive a la hora de la comida, él se sienta, come, y le digo que se vaya descansar un ratito para irse a Bunko y va, descansa y se apura. Pero ya luego no quiere descansar más porque ya se quiere venir y espera el momento en que podamos traerlo. Para él, el jueves es toda una experiencia y el día que no viene sí se pone todo triste. Y por ejemplo, Gialu (forma cariñosa en que llaman a Gialuanna) que ha estado con él desde los seis meses, la quiere bastante aunque siento que no la ve como maestra, la ve como alguien más de la familia que ve cada ocho días. Esa es la impresión que me da porque de hecho ni le dice maestra, le dice Gialu y llega muy contento (a Bunko Papalote). Y luego, alguna ocasión que la encontramos en la calle, vamos, se desvive por saludarla y porque lo vea. Y esa reacción yo la veo como más familiar que de maestra" (E 05 15 mar 08).

> Nora, mamá de Raciel (8.9) nos dice que su hijo "se siente muy a gusto con Alba, como que le tiene mucha confianza (…) Raciel (…) con Alba no llega y la abraza pero habla con cariño de ella, como con admiración. Sí, cariño y admiración a la vez (…) Aparte de que llevan mucho conviviendo, cuatro años, Alba es muy sencilla y cariñosa, y pues yo creo que le ha encontrado el modo a mi hijo. Nos la hemos encontrado (a Alba) a veces fuera (de Bunko Papalote) y a él le da mucha emoción. Me dice – *¡me encontré a Alba mamá!*– cuando van Javier (su esposo) y Raciel. Una vez íbamos a una comida en casa de mi cuñada y no sé por qué se adelantaron Javier,

> Raciel y mis papás, yo llegué después. Y creo que iban en (la calle de) Cempoala y se encontraron a Alba y la saludaron. Pero creo que tocó el alto y platicaron tantito y mi mamá les dijo –*¿quién es, Camilo?*– y Camilo es muy irrespetuoso, confianzudo y bromista y le dice a mi mamá –*una de mis novias señora*– (risas) y Raciel le dijo –*¡Ay papá como eres! Abuelita, es mi maestra de Bunko*– Pero me llamó la atención porque ya la identifica Raciel y le presumió a su abuelita que era su maestra de Bunko (Papalote). No me acuerdo en qué otro lado nos la encontramos, que íbamos con Tatiana (una prima que es como hermana de Raciel) y como que se la presentó muy formal" (E 07 01 abr 08).

La reciente participación de Gladis (5.2) en los talleres de lectura de Bunko Papalote, le permiten demostrar un interés en asistir, pero no ha desarrollado vínculos afectivos con quienes han sido sus coordinadoras. Su mamá nos dice: "como que todavía no tiene idea de los días, entonces no sabe que día le toca Bunko. Entonces ya le dije que el día que va a Bunko es el día que va de blanco. Siempre me pregunta –*¿hoy voy a Bunko?*– Y le digo – no, hoy no, sólo es una vez a la semana – (risas)" (E 06 17 mar 08). Por otra parte, la experiencia del hermano de Gladis, Ramón (11.0), con respecto a la cercanía con su coordinadora, ha sido distinta. Su participación en los talleres de lectura es aún más reciente que la de su hermana, pero a él le ha tocado convivir con su grupo de Bunko Papalote en actividades fuera de sus instalaciones. Su mamá comenta:

> Al principio cuando le dije que lo iba a inscribir (a los talleres de lectura de Bunko Papalote) me decía –*no mamá, mejor otra cosa*–, andaba titubeando, pero esta vez (el día de la visita a casa de Irene) me di cuenta que estaba contento. Y le gustó, por ejemplo, observó cosas bonitas en la casa de Irene, me dijo hay muchos libros en esa casa, me dijo –*se ve que leen hasta en el baño*– (risas). Eso me agrada. Y la veo a ella (Irene) y veo el contacto tan fuerte que tiene con ellos (con los niños del taller de lectura) (…) Y te digo ahora que Irene los invitó a su casa y él es muy observador y comenta de la construcción (de la casa), los libros, los muebles –*el techo bien padre mamá ¡lleno de ladrillos!*– y que hicieron pizza. A él le gusta cocinar también, entonces están las cosas combinadas, y yo creo que para él, el hecho de que alguien te invite a su casa no se da como quiera. Por ejemplo él, en los seis años de estar en su escuela, yo creo que nunca ha ido a la casa de alguna maestra. Yo creo que a él, eso le llamó la atención, que ella los invitó a su casa…" (E 06 17 mar 08).

Cuando a los niños les dan a escoger entre los talleres de lectura de Bunko Papalote, y otras actividades extraescolares, los niños siempre defienden su estancia en Bunko Papalote. Nora nos dice que a Raciel (8.9)un día le preguntó: "¿Qué prefrieres fútbol o Bunko? Y me dijo –*Bunko*– ni lo pensó. No quiere dejar de ir, a él le gusta Bunko

(Papalote), como que está muy acostumbrado, siente que es parte de su vida" (E 07 01 abr 08). En este sentido, la mamá de Aníbal (11.6) y Gastón (14.4) comenta:

> "Aquí (en Bunko Papalote) sí hay un sentido de pertenencia, un cariño especial por el maestro, por los compañeros también y me parece que por la institución también. Porque yo te había comentado en alguna ocasión, cuando hay ajustes (de actividades extraescolares), pues se negocia todo y existe la posibilidad de dejar algo, pero hasta hace poco únicamente Bunko (Papalote) era algo que no entraba a discusiones, Bunko (Papalote) tenía que seguir… Por eso yo estoy convencida de que aquí (en Bunko Papalote) ellos están como en su casa, súper a gusto, vienen encantados, nunca han propuesto dejar de venir…" (E 08 05 nov 07).

> Martín, el papá de Basilio (12.8) me dice: "– Pues mira, nosotros desde que estaba en música queríamos que dejara Bunko (Papalote) porque andaba mucho en la carrera, pero él nunca quiso (…) Cuando hemos estando retirándonos de Bunko (Basilio) regresa. Él ha querido estar allí (en Bunko Papalote). La última vez le dijimos –¡ya, Bunko ya! (se acabó tu participación en él) – y él dijo que no. Y pues la respuesta de ¿por qué?, pues es como un espacio que lo sienten como de ellos, que se sienten a gusto, en contacto con todos, con sus compañeros, con las actividades, que el juego, que el libro" (E 09 25 nov 07).

Los niños, además de priorizar su participación en Bunko Papalote con respecto a otras actividades extraescolares, defienden su asistencia regular al taller de lectura, participando creativamente en las opciones para no faltar.

> "El papá de Basilio (12.8) y de Tatiana (5.0) nos cuenta: – Por ejemplo, mañana ellos tienen cita a las siete (de la noche), Basilio y Tatiana con el médico. Y pues dijimos que mañana no van a Bunko (Papalote, pues su taller es de seis a siete), y Tatiana (les respondió) – *oye, la vez pasada no fuimos a Bunko* (porque fue 20 de noviembre, día feriado), *ahora sí vamos*–. La mamá de los niños agrega: – Además dice (Tatiana) – *si mi mamá tiene reunión en la tarde, que mi papá nos pase a dejar y a recoger*– (E 09 25 nov 07).

En cuanto a cómo se sienten las familias en Bunko Papalote

Para las mamás provenientes de familias cercanas a la literacidad dominante, Bunko Papalote es un espacio donde se encuentran y conversan con otras mamás que conocen y que llevan a sus hijos a la misma escuela. Gladis mamá me dice:

> "–me gusta estar ahí (en la sala de espera de Bunko Papalote). Ya voy, me siento un rato, y como Ramón sale como media hora más tarde, me da chance para que Gladis juegue con Sofiagui. (Eso) me agrada. Hay mucha gente que conozco de vista, por alguna circunstancia he visto caritas conocidas, estoy con las mamás de las amigas de Gladis y platico con ellas a hacer tiempo de que jueguen. Pero tiene apenas dos

> clases que hago eso (Gladis se cambió de los jueves al lunes), estamos ya tranquilos (dice riéndose)" (E 06 17 mar 08).

Muchas de estas señoras son incluyentes con mamás que no conocen y que provienen de un medio económico precario y socio–cultural diferente. A estas mamás les parece "extraño" que haya otras que no tengan la misma disposición. Pregunto a Bernarda si aparte de las mamás que ya conoce de la escuela, hay otras que se incorporen a la plática y ella dice que:

> "–sí hay varias, como Margarita la mamá de Naya (se refiere a Teodora, colaboradora de este estudio, lejana a la literacidad dominante) que llegó cuando Luís Enrique tenía ocho meses y son mamás ya cercanas (conocidas), se ven en Bunko y se saludan y todo. También hay otras mamás que llegan y se presentan y empiezan a charlar muy 'rico' en lo que esperan a sus hijos, se integran muy bien con otras mamás para platicar cuestiones de sus hijos–. Bernarda dice que con la gran mayoría resulta fácil, pero que –ha habido casos específicos de mamás extrañas, pero son contadas las ocasiones, no es algo muy relevante–" (E 05 15 mar 08).

Otros papás manifiestan que en Bunko Papalote encuentran un espacio de convivencia y de encuentro con otros. Tienen un sentimiento de pertenencia familiar.

> "Martín, papá de Basilio (12.8): –Nosotros nos sentimos parte de Bunko (Papalote), como que somos parte de ese espacio (…) En cuanto a la forma de relacionarnos, en cómo nos tratan, la forma de cómo convivimos en el espacio mientras esperamos a nuestros niños (…) Pues bien, vemos que es un lugar que es como para interactuar con los compañeros, ahí nos encontramos por ejemplo a Víctor, Socorro, intercambiamos y platicamos de cosas. Con las otras mamás, con la tía de Antonio y con las hermanas que tienen a sus niños, uno compañero de Basilio y el otro de Tatiana. Platicando de problemas, de cosas– (E 09 25 nov 07).

Por otra parte, algunas mamás encuentran pacífico y tranquilo el espacio de Bunko Papalote. A pesar del bullicio vespertino, de niños entrando y saliendo de talleres de lectura todos los días, Albertina, mamá de Aníbal (11.6) y Gastón (14.4) me dice que tanto ella, como sus hijos perciben como relajante su estancia en Bunko Papalote. Para ejemplificar esa sensación, nos cuenta la siguiente anécdota de cuando los niños fueron acólitos de la Iglesia en una temporada:

> "–Cuando les mandé a hacer sus albas, que son los hábitos blancos que usan los acólitos, los fuimos a hacer con las monjitas, las hermanas que están en (la calle de) Clavijero. Gaby (Gastón) me acompañó. Les tenían que tomar las medidas. Pero entra uno a una casona antigua, que por cierto fue de una tía de mi mamá y que después se la vendieron a las madres agustinas. Entramos y ya adentro no oyes el

bullicio de la calle de Clavijero, ni te imaginas que estás en el Centro (de la ciudad). Pues una casa antigua, de muros muy gruesos, el jardín interior y en eso esperamos. Pero (se sentía) una paz, una tranquilidad, (y) Gaby es muy observador. Ahí estuvimos contemplando todo. Esperamos a que bajara la hermana, le tomaron medidas a él y a su hermano, y ya cuando íbamos a salir, en el trayecto, ya al bullicio de la calle otra ves, dice, *–oye qué bonito es aquí, qué tranquilo, me siento–*… –y como no lo podía describir, me dijo–: *–me siento como cuando estoy en Bunko (Papalote)*. (Suelto una carcajada) –¡Así me dijo! Y sí, efectivamente te transportas a un ambiente en el que te sientes, es muy agradable, de muchísima paz. Eso es lo que sientes. Yo eso es lo que siento, como tranquilidad (se refiere al ambiente del monasterio). Llegué así estresada, con el estacionamiento (en el centro de la ciudad es cada vez más difícil estacionarse) y una vez que esperamos, la madre muy linda, nos dijo que *–ahorita bajaba la hermana que iba a tomar las medidas–*, y nos fuimos relajando, y salimos muy tranquilos y Gaby–: *–¡qué bonito es aquí!, es como… ¡como cuando estoy en Bunko*! ¡Y yo lo entendí perfecto!" (E 08 05 nov 07).

En cuanto a los aspectos con los que se familiarizan los niños en Bunko Papalote

Los padres de los niños cercanos a la literacidad dominante han advertido que los niños tienen "libros favoritos", cuyo contenido son capaces de aplicar en alguna circunstancia de la vida cotidiana. Larisa y Martín recuerdan la lección que les dio en una ocasión Basilio (12.8), teniendo como referencia uno de los libros que leyó en su taller de lectura de Bunko Papalote:

> "Larisa –(El libro) es como de un maestro de artes marciales y su discípulo, entonces le da ciertas técnicas al discípulo para luchar con toda esta filosofía de lo que importa es la fortaleza no destruir a la otra persona sino defenderse. Toda esa filosofía se la enseña, pero dentro de eso hay una frase que le dijo el maestro: que si él se disciplina va a llegar a ser algo, que hay que aprender bien. Le dice a través de un verso de que *–gota a gota, el agua perfora la más dura roca–*. (La idea es) que si él se esfuerza todos los días va a llegar a ser, dominar algo, a aprender lo que se proponga en la vida. Un día saliendo (de la clase) de violín, (Basilio) no había estudiado y yo le decía (regañándolo) –ya ves, ¡te dije!, ¡tenías que estudiar!– El maestro sí le dio la clase pero le dijo que no había estudiado lo suficiente y yo le venía diciendo, y (Basilio) me respondió –¿te acuerdas del libro que leímos en Bunko (Papalote)? ¿El de *El pequeño Águila*? (que decía) *gota a gota perfora la más dura roca–*, yo ¡me quedé callada!, y le digo –pues sí, poco a poco se logran las cosas, tienes razón (…) ¡ya qué le decía yo! (risas)–" (E 09 25 nov 07).

Los papás valoran el hecho de que los libros de literatura infantil brinden información a los niños que les permita, por ejemplo, apreciar a algunos representantes del arte europeo, como Gaudí y Van Gogh. Larisa, la mamá de Basilio nos platica que su hijo: "ahorita compró una caja de galletas del Sams y dice: –ésta es la noche estrellada que pintó Van

Gogh, él (el pintor) observaba sentado en la sombra y pintó un café así"…– (E 09 25 nov 07). Por su parte Albertina, la mamá de Aníbal (11.6) y Gastón (14.4) platica acerca de su viaje a Europa:

> "(En Italia) Aníbal quedó maravillado con el David, de Miguel Ángel. Se trajo su estatuita. Cuando estábamos en Barcelona, (Aníbal le dijo a Gastón): *–oye Gastón, ¿pero ya viste a Gaudí?–* Y Gastón (papá) decía: *–¡¿pero cómo saben ellos de Gaudí?!–*. – (Por) ¡Bunko! (le respondió Albertina) ¡Los niños han visto ahí el arte!"– (E 08 15 oct 07).

Otros libros les han permitido a los padres de familia platicar acerca de temas emocionalmente fuertes, como la experiencia de algunos niños en el holocausto. Unos más, han hecho posible que los niños expresen, o sean objeto, de solidaridad y cariño por parte de sus compañeros, en momentos difíciles. Al respecto, Albertina, también nos comenta:

> "Hay (un libro) que a nosotros yo recuerdo que nos impresionó mucho, que es un libro que narra la vida de una niña en un campo de concentración (*Lets the celebration begin*)[122]. A mí me sorprendió un tema tan difícil. Definitivamente sí despertó una sensibilidad en los niños de ponerse en el lugar de otra criaturita en otras circunstancias que para nosotros los adultos, a veces quisiéramos, de alguna manera filtrar para que no fueran tan impresionantes para los niños, y me pareció una lectura maravillosa, porque ellos podían conocer eso que había ocurrido sin que fuera un horror tan grande como lo que uno lee a veces. Otra de las lecturas que recuerdo, que fue actual, recién falleció mi papá, la de *El mejor truco del abuelo*, bueno ese en especial, ellos (Aníbal y Gastón) lloraron allá en Bunko. No se imaginaba probablemente Irene lo que había ocurrido recientemente cuando sale el llanto (de los niños, durante la lectura en el taller) y se da cuenta de que era un tema muy presente en ellos. Yo me acuerdo que Alba me platicó que al interior Irene sintió como un ambiente de solidaridad. (Sus compañeros) querían dar consuelo, los niños también se sintieron conmovidos, los apapacharon. Como que fue un momento muy íntimo, muy bonito, que a lo mejor en otras circunstancias eso, no existe la oportunidad de sentir el cariño de los demás, que comprendan que estás triste, pues porque definitivamente no se presta la situación. Ahí definitivamente fue la lectura. Y bueno, cuando lo platicamos, volvimos a llorar juntos" (E 08 05 nov 07).

Los papás encuentran valioso que sus hijos se familiaricen con una noción de autoridad como la que se practica en Bunko Papalote, que combina por lo menos cuatro elementos:

1. Una fuerte relación afectiva.

[122] Traducido por Irene: ¡Que comience la celebración!

Que fortalece la confianza y seguridad de los niños en sí mismos: en las capacidades que ya poseen, en las limitaciones que pueden superar y en los potenciales que son capaces de desarrollar.

2. Sentido lúdico.

   Les permite reírse con los otros, acerca de las particularidades de todos, incluyendo los de quien representa la autoridad. Estar con otros se convierte en motivo de gozo, satisfacción, contento.

3. "Firmeza democrática".

   Posibilita una interacción basada en la confianza, la reciprocidad, y la búsqueda del bien común. Pone énfasis en la prevención y resolución pacífica de conflictos.

4. Acción reflexiva.

   Tiene su origen en un cuidadoso ejercicio introspectivo a nivel individual y colectivo, por parte de quienes conformamos el equipo de Bunko Papalote, que nos invita tanto a nosotras como a los niños, a mantenernos atentos hacia el tipo de interacciones que propiciamos.

A continuación presentaré ejemplos de cada uno de estos elementos que integran la noción de autoridad en Bunko Papalote.

Autoridad basada en una fuerte relación afectiva

> Bertha, mamá de Lucio Eduardo (5.4): "él siempre (…) se expresa de ella (Gialuanna) (…) de una forma muy, muy cariñosa, como si fuera una extensión de la familia. No la ve como maestra porque yo siento que así él, como que la palabra 'maestra' es más autoritaria, muy formal a lo mejor, y en cambio aquí (en Bunko Papalote), sí hay respeto, (Gialuanna) es alguien que hay que seguir lo que dice, sus instrucciones y todo, pero la ve más como alguien familiar. Es muy distinto entre el trato de una maestra de preescolar y con Gialuanna" (E 05 15 mar 08).

> La mamá de Gastón (14.4) y Aníbal (11.6) comenta: "yo creo que aquí están aprendiendo muchas cuestiones que necesitan, que tienen que ver con lo humano, con lo afectivo. Y bueno, tú sabes que de todas las experiencias se nos graban tienen que ver con lo afectivo justamente. Probablemente hay mucho conocimiento que retendrán de esos libros que han tenido la oportunidad de observar, habrá conocimiento que lo van a olvidar porque a veces olvidan lo que ya habían visto antes un mismo texto. Pero yo creo que va a tener que ver con su lado emotivo" (E 08 12 dic 07).

Autoridad basada en un sentido lúdico

> "Javier, papá de Raciel: – bueno, a mí al principio me llamaba la atención el hecho de que había a veces mucho ruido, yo decía *–¿qué hay ahí? ¿Qué pasa adentro del salón?–* Cuando empezábamos (a asistir a Bunko Papalote), yo decía *–¿cómo un taller de lectura con tanto ruido?–* (risas) ya después supe que era parte de la dinámica y también por la edad de Raciel que es chiquito (cuando Raciel entró a Bunko Papalote tenía cuatro años). Yo veía a Alba que salía sudada (dice en tono sorprendido) y toda despeinada (risas) yo quería anotarme a un taller de esta naturaleza (risas) –¿no hay taller para adultos verdad?"– (E 07 25 abr 08).

Autoridad basada en una firmeza democrática

> "Martín, papá de Basilio (12.8): –Vemos como un muy buen espacio de formación, una oportunidad que ellos tienen de estar en contacto con gente que ama su trabajo, que se prepara, que tiene la noción de formar nuevos ciudadanos, nuevas personas que habiten este planeta. Es mucho más complejo que ir a la escuelita, de ir formando hábitos y tendencias, formas de pensar, actuar y de ver, no centradas en la competitividad, no centradas en valores individualistas. Son lo que yo creo que se están conformando en esos talleres. Larisa, la mamá de Basilio agrega: –pues yo digo que tanto las lecturas como la relación con sus compañeros, le permite a él enriquecerse e ir construyendo en sí sus propios valores. Porque de alguna manera, como van resolviendo diferentes problemáticas, de alguna manera van reflexionando y al menos lo pone en práctica en el momento del taller. Respeto, tolerar, el escuchar al otro y que es un espacio de formación (…) y eso le va a ayudar al ser adulto, otras maneras de poder trabajar y convivir de manera armónica. Yo veo que no es namás así de *–pa que aprendan y les gusten los libros – sino de conocer*"– (E 09 25 nov 07).

Autoridad basada en una acción reflexiva

> Martín, papá de Basilio (12.8) comenta: –El hecho de como dice Larisa, de buscar una lectura y si van a trabajar artes plásticas o juegos, cualquier cuestión que ustedes elijan, nosotros sabemos que atrás de sí lleva una reflexión, un análisis, un momento de estar construyendo el pretexto para que los niños construyan una reflexión, se diviertan, poco a poco vayan así. Eso es bastante importante, y lo otro importantes que las cosas no se vean como memorísticas, prescriptivas. Si bien hay Nora s y reglas, los principios de convivencia están en toda (la) dinámica (del trabajo en Bunko Papalote). Esta parte habla de un trabajo profesional que ustedes están sosteniendo y llevando, del cual, ya lo comentábamos en otros momentos, no conozco muchos dentro de lo que son los ámbitos institucionales, oficiales o privados, o particulares o colectivos. Creo que es muy valioso contar con espacios de ese tipo que puedan darnos la posibilidad de interactuar…" (E 09 25 nov 07).

Por otra parte, los padres de familia señalan que en los talleres de lectura de Bunko Papalote sus hijos desarrollan un sentido de atención, respeto, responsabilidad y orden, a los que otorgan una connotación positiva. Los niños manifiestan su familiaridad con estos aspectos fuera de Bunko Papalote y en muchas ocasiones el trabajo de la familia los fortalece. Este sentido de atención, respeto, responsabilidad y orden al que aluden las mamás y papás, está presente tanto en la forma en que se relacionan los niños con los libros, como en la interacción con los otros.

> "Larisa, mamá de Basilio (12.8) nos dice: –él nota el respeto y el cuidado de los libros porque sabe el valor que tienen. Pero por otro lado, a la hora de la convivencia con sus primos y familia que vienen a la casa pues tratan de jugar, pero en armonía. Y si es un sólo juguete, han aprendido a compartirlo, tratan de ponerlo en práctica, eso se les da más fácilmente (que a sus primos). Pero es más difícil convivir con los otros niños, porque algunos primos se apropian de un juguete y los adultos dicen –*pues déjalo porque está chiquito*–, pero ellos saben que hay que compartirlo en ese momento. Lo he visto en Basilio y Tatiana (hermana de Basilio de 5 años de edad, compañera de Naya y Gladis) que entienden las reglas de lo que es compartir un juego, los tiempos, ahora a los grandes, ahora a los pequeños y tienen su momento. Y con gente que los ha observado, por ejemplo el doctor que los ve cada fin puede observar que Tatiana y Basilio, en su carácter y en su personalidad, si atienden, son tranquilos. Otros niños no (…) pueden obedecer ni estar tranquilos. Y entonces digo ¿por qué el doctor observa eso en tan sólo la consulta de 40 minutos? Y así cuando hay una convivencia social de primos y familia, sí se puede decir que han aprendido a convivir, (lo que han practicado en Bunko Papalote) se expresa afuera, a compartir–. También Martín, el papá de Basilio, señala: –y esa forma tan clara en el caso tuyo, cuando fue tu alumno hace varios años, del orden por ejemplo en la convivencia, a respetar la palabra, a oír, asentando el ambiente (en) que se van desarrollando…" (E 09 02 dic 07).

> "–Y por ejemplo (nos dice Bernarda), el hecho de que Lucio Eduardo (5.4) tenga que traer su bolsita y su libro, es una responsabilidad de que tiene que entregar un libro, y él sabe que para poder acceder a otro libro, tiene que traer el anterior y actuar responsablemente. Si se le llega a olvidar, sabe que hay consecuencia de que no hay otro libro. Yo creo que de todos esos aprendizajes de niño, de adulto te llevan a tener tus características profesionales o sociales" (E 05 15 mar 08).

Por último, resalto algunas contradicciones entre el discurso y las prácticas de las familias cercanas a la literacidad dominante. Por una parte, los padres se sienten identificados con aspectos que constituyen la práctica de Bunko Papalote. Esta identificación proviene de un interés genuino en temas como el respeto a la diversidad, el diálogo en la resolución de problemas, y la sensibilidad hacia problemáticas sociales, entre otros. Sin embargo, a pesar

del interés manifiesto de estas familias en asuntos de este tipo, algunas de sus prácticas se orientan en sentidos diferentes. Esta falta de coherencia a la que me refiero es muy sutil, pero no por ello deja de tener un impacto importante en la vivencia de las familias y en la comunidad de la que forman parte.

La experiencia de la familia de Aníbal (11.6) y Gastón (14.4) me permitirá poner tres ejemplos del tipo de faltas de congruencia a las que me refiero. Se trata, desde mi perspectiva, de contradicciones sutiles a nivel individual, pero de gran trascendencia a nivel social. La primera de ellas tiene que ver con el deseo, en el discurso de Albertina, de que sus hijos se familiaricen con el respeto a la diversidad y que empleen el diálogo para resolver cualquier conflicto.

> "Las posturas (de Aníbal y Gastón) a veces son completamente contrarias, pero siempre lo discuten con mucho respeto. A lo mejor en casa, Aída, igual lo hacen con mucho respeto pero cuando yo veo que empiezan a subir de tono y no hay un moderador presente, entonces al rato terminan a macanazos (nos reímos). Y aquí (en Bunko Papalote) no. No se da esa situación, porque se dan cuenta de que se pueden expresar con libertad, siempre y cuando sea en el marco del respeto. (Recuerda que Irene le contó que) hace poco se dio una situación (en el taller de lectura) y dijo Gastón: *–yo respeto lo que tú dices, Aníbal, pero yo pienso de esta otra manera–*. ¡Ay, qué bonito! que aprendan a saber que somos diferentes todos, porque en la vida siempre vamos a encontrar diversidad en cualquier lugar y que lo podemos resolver platicando. A lo mejor no llegamos a aceptar del todo la opinión, pero sí a comprender que él piensa diferente y a respetarlo, tomar los acuerdos, sabiendo que somos diferentes. Eso me comentan (que sucede en Bunko Papalote) cuando los temas despiertan alguna polémica o se prestan a discusión" (E 08 05 nov 07).

Este deseo y esfuerzo genuinos de Albertina, porque sus hijos desarrollen estas cualidades y las pongan en práctica, contrasta con la práctica. Fue precisamente Gastón el que detonó el incidente crítico al que me he referido en el capítulo 4.2.2.3. En esa ocasión, la interacción de Gastón con sus compañeros del taller de lectura estuvo marcada por la intolerancia política y el prejuicio de clase.

El segundo tipo de incongruencia entre discurso y práctica al que quiero referirme, tiene que ver con el interés de los padres cercanos a la literacidad dominante, de que sus hijos sean personas sensibles hacia problemáticas sociales. Los siguientes ejemplos, se refieren al tema de la esclavitud y de la represión militar. Primero, Albertina me cuenta que en el

momento de la entrevista ella y sus hijos están leyendo el libro de *La cabaña del tío Tom*, se trata de un libro de la familia, en una edición de dos tomos. Al respecto señala: "Nos ha permitido discutir muchas cosas, porque tú sabes que la esclavitud es algo que los niños no conocen de tan cerca, y ver los sentimientos involucrados, familias que se desbaratan porque los venden como si fueran objetos, sí ha sensibilizado" (E 08 15 oct 07). Después, cuando Albertina me cuenta que los libros le permiten tener un contacto cercano y significativo con sus hijos, recurre a un ejemplo en el que no puedo más que identificar tintes racistas: "hubo una parte que empieza a narrar en el libro (de *La cabaña del tío Tom*) que fulanito y fulanito están debajo de la mesa y corren por un pedacito de pan y no sé qué y los tres nos imaginamos a un perrito. Cuando descubrimos que es un niño negrito, pues nos carcajeábamos. Ese día no pudimos seguir (debido a la risa que ese pasaje del libro les produjo)" (E 08 15 oct 07).

En cuanto a la represión militar, Albertina me cuenta que le llamó la atención un libro que leyeron en el taller, que "tenía que ver con política". No recuerda su título, pero el libro se llama *La composición* y refleja la situación de Chile, después del golpe de estado en 1971. La idea general, es que el régimen militar identifica a las familias disidentes a partir de las composiciones escolares de los niños. A Albertina este libro la cuestiona y la remite a su realidad como ciudadana de un estado en el que el gobernador "está como omnipresente", según sus propias palabras. Sin embargo ella considera que sus hijos no tienen por qué relacionar este libro con su experiencia como mexicanos. Ni siquiera le parece apropiado tocar el tema con ellos.

> "Yo ahí sí ya no los quise contaminar porque a lo mejor uno ya está más retorcido y ya no quise. Ellos lo vieron (el libro y la problemática que plantea) como lo que fue, una visión completamente ajena, que no tiene por qué ser necesariamente algo que tengamos que vivir aquí (en México). Y ha habido algunos (otros libros) en donde se habla de situaciones en los que ellos dicen *¡¿te imaginas vivir algo así?!* Y eso a mí me encanta, porque cuando son sensibles a la situación de otra persona se vuelve uno más humano, ¿no?" (E 08 05 nov 07).

En contraste con esta manera de abordar una situación expresamente política, a partir de la lectura de un libro, Irene me cuenta que cuando leyeron este libro en el taller y ella misma comentó que una situación así nunca había pasado en México, Ernestina (una niña cercana a la literacidad dominante) le contestó enfática: "–¡Cómo no, Irene! ¡¿Y Tlatelolco?!".

También Camilo me cuenta que en la telesecundaria a la que asiste, a veces la maestra les lleva películas y que hace poco vieron una que le recordó el libro de *La composición*. La película se llama *Voces inocentes* y Camilo dice que se trata sobre la dictadura en El Salvador y me cuenta lo siguiente:

> "–Sí esta muy triste porque es de un niño y de sus compañeros, pero los niños que cumplen doce años en esa escuela los convertían en militares y si trataban de escapar los mataban. Había personas que se revelaban contra la dictadura y los ejecutaban. Había un sacerdote y personas dentro de una iglesia y ellos se revelaban y protestaban en la calle y los tanques los mataban. Sí está triste–. Le pregunto que si después de ver la película comentaron algo en clase y me responde: –sí nos dejaron hacer un resumen de la película y además platicamos de cómo estuvo la película, que estaba triste y la comparamos con la matanza de Tlatelolco"– (E 04 12 oct 07).

La tercera y última falta de congruencia entre discurso y práctica, a la que quiero aludir, tiene que ver con el aprecio de los niños cercanos a la literacidad dominante hacia la diversidad. En el primer ejemplo que puse unos párrafos arriba, me referí al respeto hacia esta noción. Ahora enfatizo el concepto "aprecio" hacia la misma. Las reflexiones siguientes nos permitirán distinguir entre la diferencia que puede haber entre respeto por la diversidad y el aprecio por ella.

Este tema me remite a expresar algo que comenté brevemente en la parte final del capítulo 2.1.2.1. Se trata de un aspecto que me parece delicado y triste. Y tiene que ver con una forma muy sutil de discriminación. En el capítulo 4.2.2 pudimos apreciar que las interacciones al interior de los talleres de lectura de Bunko Papalote, están también atravesadas por contradicciones. A pesar de ello, resalté el énfasis de Bunko Papalote en propiciar interacciones sociales constructivas y solidarias. Por lo que nos han dicho las mamás y papás colaboradores del estudio ellos perciben, en general, un ambiente incluyente, respetuoso y afectivo. También sabemos, por ejemplo, que Camilo es objeto de un trato abusivo en su escuela (cfr. 3.2.1) y que en Bunko Papalote es tratado con equidad. Lo que hasta ahora probablemente hemos olvidado, es que cuando en su taller de lectura eligen equipos, Camilo es el último en ser elegido. Por otra parte, si bien ninguno de sus compañeros lo trata mal, no es frecuente que alguno se le acerque, le pregunte qué hizo en la semana, cómo está, o si tiene alguna cosa qué contar. Cuando preguntamos a Camilo por algún compañero que llamara su atención, nos refirió a Basilio por chistoso. Esto es, un

niño lejano de la literacidad dominante, callado y discreto, considera valioso (digno de su atención) a un compañero cercano a la literacidad dominante, extrovertido y divertido (cfr. 3.1.1). Antonio, un niño lejano a la literacidad dominante que pasa la mayor parte del tiempo encerrado en su casa, (debido a la conjunción de una serie de desafortunados aspectos) sigue el mismo patrón al responder a esta pregunta. El objeto de su interés son dos hermanos, cercanos a la literacidad dominante, que viajan por todo el mundo con sus padres. Sin embargo, cuando indagamos quiénes son los compañeros de los cuales hablan en casa niños como Aníbal y Gastón, nos damos cuenta que su interés está centrado en otros niños también cercanos a la literacidad dominante de ascendencia europea, o mexicanos, pero con ciertos rasgos que son interpretados como cualidades. Nos dice Albertina:

> "recuerdo que querían muchísimo al hijo de Franchesca (Benjamín, un niño de ascendencia suiza). Yo recuerdo que con él se sentían muy, muy a gusto. Aníbal ve las cosas un poco diferente porque es más chico, entonces él lo que siente por los mayores pues es admiración (…) Ahorita por ejemplo, platican mucho de la llegada de dos niñas alemanas o de ascendencia alemana (compañeras que asistieron a Bunko Papalote durante poco tiempo) y a ellos les llaman mucho la atención. Están muy pendientes de qué se imaginaron cuando les dijeron que van a tener unas compañeras alemanas, luego cuando las conocieron y ese es un tema, más que el resto de sus compañeritos (…) Querían mucho también a los hijos de Carmelita Blanco, son tres, que ya no están (en Bunko Papalote). Están en *La Chicharra* es un programa de radio, creo que es de *Radio Más*, y los niños son conductores…" (E 08 05 nov 07).

Por los datos que presento, no parece haber correspondencia entre cómo se perciben entre sí los niños cercanos a la literacidad dominante y los lejanos a ella. Los primeros se convierten en objeto de atención y aprecio, por parte de los segundos. Estos no parecen existir para los primeros. En este sentido, un niño como Camilo es objeto de respeto por parte de sus compañeros del taller de lectura, pero no de aprecio. Tanto su diversidad social, económica y cultural, como su lejanía con la literacidad dominante son respetadas, más no apreciadas. Quienes coordinamos Bunko Papalote hemos logrado contrarrestar en muchos sentidos formas burdas de discriminación en los talleres de lectura. En adelante, tendremos que reflexionar y transformar lo que sea necesario para que la lectura de literatura infantil y juvenil se convierta en una práctica que también nos permita neutralizar formas sutiles de discriminación entre los niños y sus familias. Con ello, a través de una

experiencia de lectura, estaremos combatiendo también formas culturales casi invisibles de perpetuar la desigualdad social.

Para concluir este capítulo dedicado a comprender la interacción en Bunko Papalote, de la que dan cuenta las familias colaboradoras del estudio, sintetizo algunas ideas:

1. En cuanto al gusto de los niños por asistir a los talleres de lectura de Bunko Papalote.

   Tanto los niños provenientes de familias lejanas, como cercanas a la literacidad dominante, asisten contentos a los talleres de lectura. En ambos casos lo esperan con entusiasmo y Bunko Papalote es un lugar al que les gusta ir, en el que les gusta estar. Sin embargo, el habitus del que provienen los niños cercanos a la literacidad dominante, les permite a estos defender su participación en Bunko Papalote, prácticamente como un derecho. Por otra parte, los niños establecen un fuerte vínculo afectivo con la coordinadora de su taller de lectura. Las mamás cercanas a la literacidad dominante equiparan este vínculo con el que se tiene con un miembro de la familia. Por último, las mamás lejanas a la literacidad dominante, consideran que la gente que acude a Bunko Papalote es tranquila. Identifican esta característica, con su cercanía con la literacidad dominante. Al hacerlo, pierden de vista que se trata de poblaciones que provienen de habitus diferentes, resultado de profundas desigualdades en los planos económico y social.

2. En cuanto a cómo se sienten las familias en Bunko Papalote.

   Las familias lejanas a la literacidad dominante, se perciben diferentes de las familias cercanas a la misma. Algunas de éstas tienen apertura y disposición para mantener un trato simétrico con las primeras. Otras, parecen mantener una barrera social y cultural difícil de traspasar. Sin embargo tanto los adultos, como los niños más grandes de las familias lejanas a la literacidad dominante, aprecian ser tratados (sobre todo por el equipo de trabajo de Bunko Papalote), sin ninguna distinción y con total equidad. Esta relación incluyente proporciona a ambos tipos de población un sentimiento de confianza, seguridad y pertenencia familiar con Bunko Papalote.

Por su parte, los padres cercanos a la literacidad dominante parecen dividirse por lo menos en dos tipos. Aquellos que se dan cuenta y aprecian el contacto con una población de características sociales, económicas y culturales diferentes a la propia. Y aquellos que no se percatan de ello, o que no consideran valiosa su presencia.

3. En cuanto a los aspectos con los que se familiarizan los niños en Bunko Papalote.
   Por un lado, los dos tipos de familias que colaboran en este estudio, coinciden en señalar gustosos que sus hijos entran en contacto con algunos aspectos ligados a la literacidad dominante. Por el otro, advierten los alcances de las interacciones sociales constructivas que promueve Bunko Papalote entre los niños. Con respecto a la familiaridad de los niños con un mecanismo de razonamiento propio de la literacidad dominante (cfr. 4.2.2, última parte), es interesante percatarse de que:
   a. Los niños lejanos a este tipo de literacidad, comienzan a dominar en los talleres de lectura lo que los *niños cercanos* dominan como resultado de su habitus: la expresión clara de las ideas construidas a partir de examinar con atención la información textual y gráfica que proporcionan los libros.
   b. Por su parte, los niños cercanos a la literacidad convencional, parecen ampliar el rango de tal mecanismo: los libros se convierten en objeto de referencia en su vida diaria. La información que estos les proporcionan, les permiten conocer y apreciar aspectos considerados importantes en por la cultura hegemónica, como el arte europeo, por ejemplo. Los libros, también, les dan oportunidad de tratar temas emocionalmente fuertes con su familia.

4. En cuanto a los alcances de las interacciones sociales constructivas que promueve Bunko Papalote entre los niños, tenemos lo siguiente:
   a. Los niños lejanos a la literacidad dominante fortalecen su confianza en sí mismos, a partir del trato afectuoso, respetuoso y genuino del que son objeto en Bunko Papalote. Un niño diagnosticado con trastorno de atención e hiperactividad ha podido, a través de los años, participar como lo hace cualquiera de sus compañeros en el taller de lectura.

b. Los padres de los niños cercanos a la literacidad convencional, aprecian el tipo de autoridad con el que sus hijos tienen contacto en Bunko Papalote. Ésta se caracteriza por: 1) El establecimiento de fuertes lazos afectivos. 2) Tener un sentido lúdico. 3) Expresar una firmeza democrática. 4) Regirse por una acción reflexiva.

c. Los padres de familia consideran que sus hijos desarrollan en los talleres de lectura de Bunko Papalote aspectos a los que otorgan una connotación positiva: atención, respeto, responsabilidad y orden. Reconocen que estos aspectos están presentes tanto en la relación que los niños establecen con los libros, como en las interacciones con otros.

d. En Bunko Papalote nos hemos percatado de que, a pesar de que las *familias cercanas* tienen un interés genuino en que sus hijos se familiaricen con el respeto a la diversidad, el diálogo en la resolución de problemas y la sensibilidad hacia problemáticas sociales, algunas de sus prácticas se orientan en sentidos diferentes.

e. De igual forma, consideramos que esta falta de coherencia sutil a nivel individual, pero trascendente a nivel social, provoca formas sutiles de discriminación que acentúan la desigualdad social.

f. En Bunko Papalote nos interesa contribuir, desde una experiencia de lectura, a combatir aquellas formas culturales invisibles que perpetúan la desigualdad social, en este caso, entre los miembros de una comunidad urbana.

Conclusiones y perspectivas
I

A través de un minucioso análisis doblemente reflexivo, este trabajo ha explorado cuál es la particularidad de la literacidad impulsada desde un organismo civil llamado Bunko Papalote. Para ello ha empleado de manera situada elementos de la Investigación Acción Participativa, de los Estudios sobre Nueva Literacidad, de los Estudios Interculturales, así como de la etnografía doblemente reflexiva.

El estudio plantea una problemática que se inserta en un contexto particular y en uno general: el campo de promoción de la lectura en México, está dominado por un modelo autónomo de conceptualización de la cultura escrita, esto es, un modelo dominante de literacidad. Desde ese modelo, se da prioridad a las "caracterizaciones puramente psicológicas de la lectura y de la escritura como habilidades autónomas" (Barton & Hamilton 2004:131) Se cree, además, que éstas promoverán el bienestar individual y colectivo en una sociedad al margen del contexto económico, político y cultural en que se producen.

Al despojar a la cultura escrita de su dimensión política e ideológica, las acciones de promoción de la lectura se presentan como desinteresadas, neutrales, inocuas. Esta postura en realidad ignora, y con ello oculta, que la cultura escrita forma parte del complejo entramado de la globalización hegemónica (Sousa Santos, 2001) que promueve "formas dominantes de desarrollo y conocimiento". En América Latina, en particular, el modelo civilizatorio occidental europeo se convirtió en el prototipo hegemónico desde el que se construyeron las naciones. Se configuró la colonialidad "de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario" (Lander, 1993:16) y con ello se naturalizaron las relaciones sociales basadas en la desigualdad.

En suma, la literacidad dominante forma parte del dispositivo de conocimiento colonial que plantea Lander y supone que el acceso a la cultura escrita asegura la entrada a la forma

superior de organización social, política, económica y cultural, que constituye la sociedad neoliberal o de mercado.

II

En 1993, en Xalapa Veracruz, México, se inaugura un proyecto de promoción de la lectura desde la sociedad civil, llamado Bunko Papalote. Sus actividades estuvieron organizadas a partir de talleres de lectura de literatura infantil y juvenil para niños. Debido a la necesidad de mantener su perfil de proyecto cultural autosustentable, Bunko Papalote comenzó a trabajar con una población cercana a la literacidad dominante, con posibilidad de pagar una cuota mensual. Con el tiempo, también tuvo la oportunidad de invitar a participar en ellos a niños becados, lejanos de tal literacidad. Entre el año 2005 y 2006 la Fundación Seedtime Water Inc. hizo posible que asistieran 48 niños becados a los talleres de lectura de Bunko Papalote. El incremento en la interacción entre niños provenientes de diferentes contextos económicos, sociales y culturales, fue el origen del interés por realizar esta investigación.

III

El presente estudio exploró dos cosas principalmente: por una parte, la forma en que Bunko Papalote se ha ido moviendo de un modelo autónomo de concebir la cultura escrita, a un modelo ideológico. Por otra, la clase de interacciones que propicia la literacidad de Bunko Papalote entre la población de origen diverso que asiste a sus actividades, teniendo como punto de referencia el habitus de las familias colaboradoras del estudio. En cuanto al primer punto, se realizó un análisis del discurso de Bunko Papalote, de los años 1998 a 2008. Probablemente lo más significativo fue darnos cuenta qué tan profunda teníamos arraigada la concepción autónoma de la cultura escrita, quienes conformamos el equipo de trabajo de Bunko Papalote. Por años, sin ser conscientes de ello, compartimos la narrativa de la literacidad dominante y creímos que bastaba con acercar a los niños a los libros y la lectura para que se beneficiaran de sus bondades intrínsecas. De esta forma, considerábamos que los niños desarrollaban destrezas cognitivas y psicológicas. Si además éstas se combinaban con la puesta en práctica de habilidades sociales o interculturales

(diálogo, paciencia, respeto, e interés por los otros), los niños podrían actuar sobre su mundo de manera crítica y creativa, interesándose no sólo por su bienestar, sino por el de otros. Esta era nuestra contribución a la vida democrática sino del país, por lo menos de la comunidad con la que trabajábamos. Por ello, centramos nuestra atención en desarrollar y perfeccionar la metodología de trabajo, a la que atribuíamos todos estos logros.

Cuando se intensificó la presencia de la población que entonces conceptualizábamos como lejana culturalmente de los libros y la lectura, nos pareció que lo más apropiado era acercarlos a tales objetos y a tal actividad. Esta lógica nos llevó a pensar que mientras más niños pertenecientes a familias de este tipo se beneficiaran de este contacto, era mejor. Así que Bunko Papalote transitó de un estatus particular al de una Asociación Civil. Con ello, no sólo reforzó la perspectiva autónoma desde la que se había venido considerando a la lectura, sino la orientación del proyecto hacia una lógica de mercado. Ahora más que nunca teníamos que justificar muy bien la importancia de nuestra mercancía (la metodología de los talleres de lectura) para venderlos con éxito tanto a familias como a fundaciones interesadas en la promoción de la lectura.

En este contexto, resultó para nosotras crucial reflexionar acerca del núcleo problemático en torno a la noción de sociedad civil que plantea Dagnino (2006). Entendimos que una organización civil puede tener muy buenos deseos de contribuir a la vida democrática de su país o de su comunidad, pero que muy fácilmente puede equivocar sus pasos. La razón, el concepto de sociedad civil ha sido objeto de una "confluencia perversa" entre proyectos políticos antagónicos. Por un lado, el proyecto neoliberal, impulsado por la "globalización hegemónica" (Sousa Santos 2001) y por el otro, un proyecto democratizante participativo, propio de la "globalización contrahegemónica" (Sousa Santos, 2001), que genera formas de resistencia contra aquél. Esto nos llevó a plantear una serie de preguntas cuya respuesta nos llevará a seguir reflexionando juntas como equipo de trabajo. Entre ellas: ¿Cuál es el proyecto político que impulsa a Bunko Papalote? ¿Nos une el mismo proyecto político a quienes coordinamos este espacio de lectura? ¿Qué proyecto político queremos fortalecer quienes coordinamos Bunko Papalote?

IV

En cuanto a la exploración del habitus (Bourdieu, 2002) de las familias colaboradoras del estudio. Este concepto nos permitió identificar algunos rasgos culturales que permiten entender la forma social en que se construyen los significados. Así, identificamos tanto rasgos de apropiación y naturalización de la literacidad dominante, como manifestaciones de naturalización de las relaciones sociales basadas en la desigualdad. Para empezar, la lejanía de las madres de familia con respecto a la literacidad dominante lo define el hecho de apreciar, más no conocer ni dominar, las destrezas necesarias para incorporarse a la vida productiva de una sociedad de mercado. Todo lo contrario sucede con los padres cercanos a la literacidad dominante, quienes conocen, aprecian y dominan habilidades de carácter cognitivo y/o técnico que facilitan su inserción en ese modelo de sociedad. Por ello, las madres y padres de familia valoran mucho que sus hijos aprendan inglés y el uso de dispositivos electrónicos, como la enciclomedia. También aprecian aquellas escuelas que se ubican en los primeros lugares de puntajes altos en evaluaciones nacionales. Fuera de la escuela, buscan actividades en donde sus hijos fortalezcan habilidades motrices, intelectuales o académicas y artísticas.

Los niños de estas familias desde muy chicos se apropian de un "mecanismo de razonamiento" propio de la literacidad dominante. Por ello son capaces de expresar con claridad ideas construidas a partir de examinar con atención información textual y gráfica que proporcionan los libros. Los niños lejanos de la literacidad dominante no comparten ni el dominio de estas habilidades, ni las condiciones familiares que les permiten expresar sus opiniones.

Desde la perspectiva de las madres de familia lejanas a la literacidad dominante, este mecanismo de razonamiento al que me he referido, proviene de la familiaridad de los niños con los libros. Sin embargo, este mecanismo también está asociado con núcleos familiares estables en los planos económico y emocional. En ellos, los niños tienen la seguridad necesaria para expresar sus opiniones, en general. Son niños acostumbrados, además, a ser escuchados y a ser objeto de múltiples atenciones por sus padres y abuelos. Por ello, estos

niños fácilmente se socializan en la idea de que el placer y la satisfacción del deseo, son respectivamente, un modo de vida y de conducta incuestionable (Pérez Gómez 2000). Son socializados, por tanto, en el modelo civilizatorio impulsado por la globalización hegemónica (Sousa Santos, 2001).

En cuanto a los rasgos asociados con la naturalización de las relaciones sociales basadas en la desigualdad, tenemos que: los niños lejanos a la literacidad dominante, vive en núcleos familiares con carencias económicas, escasa comunicación y discreta demostración física de cariño. En algunos casos la situación se agrava con la presencia de tensiones de carácter emocional provocados por la agresión de alguno de sus miembros. Estos niños viven situaciones de agresión en la escuela pública a la que asisten, pero ni ellos ni las madres parecen considerarlas como tales. Probablemente su familiaridad con este tipo de situaciones, las torna invisibles. Por otra parte, en Bunko Papalote estos niños tornan objeto de su atención a compañeros cercanos a la literacidad dominante que parecen tener "algo" que ellos no tienen (posibilidad de viajar y un carácter distinto al propio, por ejemplo). Por el contrario, quienes se constituyen en objeto de atención por parte de los niños cercanos a la literacidad dominante son otros niños también cercanos a esta literacidad. Ese "algo" que los convierte valiosos a sus ojos, es su ascendencia europea, o el dominio de habilidades cognitivas superiores a las propias. Los niños lejanos de la literacidad dominante, no parecen ser objeto de atención por parte de los niños *cercanos*.

V

En cuanto a la interacción que se da en los talleres de lectura de Bunko Papalote, observamos algunas diferencias de acuerdo al grupo de edad al que pertenecen los niños. Sin embargo, me referiré a las coincidencias. En general, los niños cercanos a la literacidad dominante son niños a los que les gusta hablar mucho y también les gusta hablar primero que los demás. Tienen la iniciativa de expresar sus opiniones, se muestran seguros al hacerlo, les gusta ser escuchados. Al mismo tiempo no manifiestan interés en escuchar lo que otros tienen que decir. Los más pequeños (4 y 5 años) poseen un fuerte sentido de competencia y superioridad con respecto a sus compañeros, también tienden a ser

dominantes y a querer imponer su voluntad. Los niños (de todas las edades) expresan prejuicios a partir de los que convierten la diversidad de origen social, en diferencia y desigualdad. Identifican, por ejemplo, a un indígena con un pobre y a éste con la acción de robar. Por el contrario, una figura del fútbol europeo, se erige en prototipo de belleza física. En Bunko Papalote nos mantenemos alertas ante la forma en que conviven estas dos poblaciones y ponemos en práctica numerosas estrategias para contrarrestar las tendencias provenientes de sus habitus.

VI

En suma, en Bunko Papalote hemos dejado de considerar que leer libros es sinónimo de desarrollar habilidades cognitivas y psicológicas superiores. Sin embargo, nos enfrentamos ante la extendida y poderosa idea social de que la lectura otorga tales beneficios autónomos. Ante este panorama, hemos decidido convertir la experiencia de Bunko Papalote en una práctica situada, con un sentido político. Desde esta postura nos planteamos, para empezar, vincular el desarrollo de las habilidades socialmente valoradas por la literacidad dominante, con el ejercicio de interacciones constructivas, horizontales y democráticas entre poblaciones de diferente origen social, económico y cultural. Por otra parte, pretendemos continuar realizando esta clase de procesos de autorreflexión o doble reflexión acerca de nuestra práctica, para generar una literacidad que se constituya en una forma de resistencia al modelo civilizatorio occidental europeo impulsado por la globalización hegemónica.

Bibliografía

AGRELA, Belén

2007 El efecto dominó del levantamiento de fronteras. En: Castillo, Ángel M. & Jorge Santibáñez (coord.) Nuevas tendencias y nuevos desafíos de la migración internacional. México: El Colegio de México

ANDER-EGG, Ezequiel
1990 Repensando la investigación-acción participativa. Comentarios, críticas y sugerencias. México: El Ateneo

AYORA, Gialuanna & Irene de Hoyos
2006 Reporte de niños becados para Seedtime Water Foundation Inc. (ms)

BARTON, David & Mary Hamilton
2004 La literacidad entendida como práctica social. En: Zavala Virginia, Mercedes Niño-Murcia & Patricia Ames (eds.) Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas, p.p.109-139 Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú

BERTELY Busquets, María
2000 Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós

BOMBINI, Gustavo
2008 La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. Enero-Abril N° 46 http://www.rieoei.org/rie46a01.htm (consultado 2 junio 09)

BOURDIEU, Pierre; Jean-Claude Chamboredon & Jean-Claude Paserón
1991 El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos. México: Siglo XXI

BOURDIEU, Pierre & Loic Wacquant
1995 Propuestas por una antropología reflexiva. México: Grijalbo

BOURDIEU, Pierre
2002 La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. México: Taurus

BUNKO PAPALOTE & Seedtime Water Foundation Inc.
2008 Un programa de promoción a la lectura (ms)

BUNKO PAPALOTE
2009a Cuaderno para la implementación de talleres de lectura con la metodología de Bunko Papalote A.C. (ms)

BUNKO PAPALOTE
2009b Cuaderno para la selección de libros, elaboración de Hojas de trabajo y actividades complementarias (ms)

CERVERA, Juan
1991 Teoría de la literatura infantil. Bilbao: Mensajero / Universidad de Deusto

CISNEROS Sosa, Armando
2001 Crítica de los movimientos sociales. Debate sobre la modernidad, la democracia y la igualdad social. México: Miguel Ángel Porrúa / UAM Azcapotzalco

DAGNINO, Evelina
2006 Sociedad civil, participación y ciudadanía: ¿de qué estamos hablando? En: Isunza Vera Ernesto & Alberto Olvera (coords.) Democratización, rendición de cuentas y sociedad civil: participación ciudadana y control social, p.p. 223-242 México: Cámara de diputados / CIESAS / UV / Miguel Ángel Porrúa

DÍAZ Barriga, Ángel
1991 La entrevista a profundidad. Elemento clave en la producción de significaciones. En: http://www.geomundos.com/salud/psicosocial/la-entrevista-a-profundidad-elemento-clave-en-la-produccion-de-significaciones--a-diazbarriga_doc_18609.html (consultado 11 agosto 08)

DIETZ, Gunther
2003 Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Una aproximación antropológica. Granada: Universidad de Granada / CIESAS

2007 La interculturalidad entre el "empoderamiento" de minorías y la "gestión" de la diversidad. *Puntos de vista. Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid*. Diciembre 2007. No. 12, año III: 27-46. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid

DIETZ, Gunther et al.
2000 El desafío de la interculturalidad. El voluntariado y las ONG ante el reto de la inmigración. El caso de la ciudad de Granada. Granada: Proyecto Sur de Ediciones / Laboratorio de Estudios Interculturales

DIETZ, Gunther; Guadalupe Mendoza & Irmgard Rehaag
2008 Cuerpo Académico. Estudios Interculturales. Universidad Veracruzana (ms)

FEBE PEÑA PÉREZ, Mirtha
2005 Estado, educación y nuevos maestros; los egresados dela benemérita escuela normal veracruzana "Enrique C. Rébsamen" y su inserción a la Secretaría de Educación y Cultura a través de la perspectiva de los estudios multiculturales. Tesis doctoral. Granada: Departamento de Antropología y Trabajo Social. Universidad de Granada. Programa de doctorado en sociedades multiculturales y estudios interculturales (ms)

FORNET-BETANCOURT, Raúl (ed.)
2004 Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual. Madrid: Trota

FRAGA, Leticia et al.
2002 Tendiendo puentes de sentido para la participación ciudadana. Comunicación, educación y construcción colectiva de conocimientos en la zona 14 de Montevideo. http://www.liccom.edu.uy/bedelia/cursos/comunitaria/FOTOS/ARCHIVOSPDF/articulo.pdf (consultado 5 julio 08)

FREIRE, Paulo
1985 Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI

FREIRE, Paulo & Donaldo Macedo
1989 Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona: Paidós

FREIRE, Paulo
1994 Participación en el Congreso Internacional de Nuevas Perspectivas Críticas en Educación. Barcelona: CREA. http://video.google.com/videoplay?docid=6974619480911733583 (consultado 8 abril 09)

GARCÍA CASTAÑO, Javier & Antolín Granados Martínez
1999 Lecturas para educación intercultural. Madrid: Trotta

HONORÉ, Bernard
1980 Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad. Madrid: Narcea

HOYOS de, Irene
2004 Cuáles son las características de las producciones literarias de calidad para niños. http://www.onceninos.tv/onceninos/padresymaestros/bpadresApuntes4.htm (consultado 4 noviembre 08)

ISUNZA Vera, Ernesto & Alberto Olvera (coords.)
2006 Democratización, rendición de cuentas sociedad civil: participación ciudadana y control social, p.p. 223-242 México: Cámara de diputados / CIESAS / UV / Miguel Ángel Porrúa

KAPLÚN, Gabriel
2003 Indisciplinar la Universidad. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar http://www.fing.edu.uy/institucion/comisiones/claustro/sne/taller1/gkaplun.pdf (consultado 12 junio 08)

JIMÉNEZ Naranjo, Yolanda
2005 El proceso cultural en educación escolarizada. Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México. Tesis doctoral. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales y Migraciones. Universidad de Granada (ms)

JIMÉNEZ Orozco, Aída
1998 Formación para los niños a través de talleres de lectura de literatura infantil: el caso del Bunko Papalote, en Xalapa, Ver. Tesis de Especialidad. Xalapa: Estudios de Postgrado Universidad Pedagógica Veracruzana (ms)

JIMÉNEZ Orozco, Aída
2008 Promover la lectura desde la sociedad civil: Bunko Papalote. *Revista la palabra y el hombre*. Tercera época, N° 6, otoño: 34-39 México: Universidad Veracruzana

JIMÉNEZ Orozco, Aída; Gialuanna Ayora & Irene de Hoyos
2002 Bunko Papalote y las peripecias con la lectura. Xalapa: Instituto Veracruzano de la Cultura

KALMAN, Judith
2008 Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*. Enero-Abril N° 46: 107-134 http://www.rieoei.org/rie46a06.pdf (consultado 4 marzo 09)

LANDER, Edgardo
1993 Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En: Lander, Edgardo (comp.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO. http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/lander/2.pdf (consultado 9 octubre 08)

LINHARD, Tabea Alexa
2002 Una historia que nunca será la suya: feminismo, poscolonialismo y subalternidad en la literatura femenina mexicana. *Escritos*. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje. Enero-Junio N° 25:135-156 http://www.escritos.buap.mx/escri25/tabealexa.pdf (consultado 8 noviembre 08)

MORIN, Edgar; Roger Ciurana & Raúl Motta
2006 Educar en la era planetaria. Barcelona: Gedisa

PARK, Peter
1992 Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas. En: Salazar, María Cristina (ed.). La Investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos, p.p.135-174 Madrid: Editorial Popular/O.E.I./Quinto Centenario

PELLICER, Alejandra
2002 Hábitos de lectura: 20 años de investigación. México: DIE-CINVESTAV

PEREDA, Carlos; Miguel Ángel de Prada & Walter Actis.
2003 Investigación acción participativa: propuesta para un ejercicio activo de la ciudadanía. Madrid http://www.investigaccio.org/ponencies/IAP.pdf (consultado 4 julio 08)

PÉREZ Gómez, Ángel
2000 La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata

PICÓN, César (coord.)
1991 Investigación participativa: algunos aspectos críticos y problemáticos. México: CREFAL

RAMAN, Anisur & Orlando Fals Borda
1992 La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo. En: Salazar, María Cristina (ed.). La Investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos, p.p.205-223 Madrid: Editorial Popular/O.E.I./Quinto Centenario

RODRÍGUEZ, Mar
2006 Aprendiendo de la experiencia: los estudios de caso y las perspectivas del aprendizaje y la enseñanza que promueven. En: Conferencia Internacional OCDE/México. Modelos emergentes de aprendizaje e innovación. México http://academia.unach.mx/planeacion/images/insumos/Doctos_Internacionales/Modelos_emergentes_aprendizaje_innovacion_7.pdf (Consultado 17 de julio del 2008)

ROCKWELL, Elsie
2005 La investigación etnográfica realizada en el DIE (1980-1995): Enfoques teóricos y ejes temáticos. Documento 54. México: DIE-CINVESTAV

ROSALDO, Renato
1991 Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social. México: Grijalbo

ROSALES Ayala, Héctor (coord.)
1994 Cultura, sociedad civil y proyectos culturales en México. México: UNAM / Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias / CONACULTA / Dirección General de Culturas Populares

SALAZAR, María Cristina (ed.)
1992 La Investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos. Madrid: Editorial Popular/O.E.I./Quinto Centenario

SARTO, Montserrat
1988 La animación a la lectura. Para hacer al niño lector. Madrid: SM

SARTO, Montserrat
1998 Animación a la lectura con nuevas estrategias. Madrid: SM

SCHUTTER DE, Anton
1986 Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos. México: CREFAL

DE SOUSA Santos, Boaventura
2001 Nuestra América: reinventando un paradigma subalterno de reconocimiento y redistribución. *Revista Chiapas* N° 12 http://www.ezln.org/revistachiapas/No12/ch12desousa.html (consultado 15 octubre 08)

STREET, Brian
2004 Los Nuevos Estudios de Literacidad. En: Zavala Virginia, Mercedes Niño-Murcia & Patricia Ames (eds.) Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas, p.p.81-107 Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú

VELASCO, Honorio & Ángel Díaz de Rada
2006 La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela. Madrid: Trota

ZAVALA, Virginia, Mercedes Niño-Murcia & Patricia Ames (eds.)
2004 Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.