

ISSN 1889-8068



redhes

Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales

Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales

Año VIII No. 16 Julio-Diciembre 2016



Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Departamento de Filosofía del Derecho de la Universidad de Sevilla
Departamento de Derecho de la Universidad Autónoma de Aguascalientes
Educación para las Ciencias en Chiapas (ECICH)



REFLEXIONES METODOLÓGICAS: INTERCULTURALIDAD, HORIZONTALIDAD, CO/LABOR EPÍSTÉMICA Y DE/ COLONIALIDAD¹

Taller de literacidad² en educación inicial con niñez maya-yucateca

METHODOLOGICAL REFLECTIONS: INTERCULTURAL, HORIZONTAL, EPSITEMIC CO/LABOR AND DE/COLONIALITY

Gialuanna Ayora Vázquez³

Patricia Medina-Melgarejo⁴

Resumen: Este artículo reflexiona sobre las metodológicas horizontales, de co-labor y decoloniales con niñas y niños, a partir de una experiencia de talleres de literacidad en Educación Inicial Indígena (0 a 3 años,) en una población maya-yucateca. Señalamos la necesidad del trabajo de co-labor para entender y reflexionar sobre las transformaciones sociales y culturales vinculadas a la mediación de la escuela en las identidades infantiles, la socialización infantil y la crianza, así como la participación social comunitaria y su correlato en los espacios escolares. Enmarcamos conceptualmente la experiencia desde nuestras posiciones sobre la primera infancia, la escolarización y lo colaborativo. Ponemos énfasis en la experiencia metodológica de los talleres de literacidad para señalar la necesidad e importancia de implementar metodologías con la niñez temprana, desde una intencionalidad de horizontalidad en la investigación etnográfica.

1 Artículo recibido: 25 de junio de 2016; aprobado: 20 de septiembre de 2016.

2 La literacidad es concebida como el conjunto de prácticas de lectura y escritura en contexto. Es también, un enfoque cultural y político para el análisis de esas prácticas, desde los contextos culturales específicos *Cf.* Street, B., “Los Nuevos Estudios de literacidad”, en *Perspectivas teóricas y etnográficas.* Perú, 2004, Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 81-107, y desde las relaciones de poder que se establecen a partir de ellas. *Cf.* Ayora, Gialuanna, *Educación Intercultural y decolonialidad: de la promoción de la lectura a un enfoque de literacidad para la niñez indígena purhépecha*, tesis, Xalapa, Instituto de investigaciones en educación, Universidad Veracruzana, 2012.

3 Doctorante en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, México. Correo-e: gialuanna@bunkopapalote.com

4 Doctora en Pedagogía y en Antropología. Profesora/investigadora de la UPN y docente del Programa de Posgrado en Pedagogía-UNAM. Correo-e: patymedmex@yahoo.com.mx



Palabras clave: Metodologías colaborativas, educación intercultural, educación inicial, primera infancia, niñez maya-yucateca.

Abstract: This article reflects on the horizontal methodologies, of co-work and decolonization with boys and girls, from an experience in literacy workshops in indigenous early childhood education (0-3 years) in a Mayan-Yucatecan population. We emphasize the need of a co-work effort to understand and reflect on the social and cultural transformations linked to the mediation of school in children's identities, child socialization and upbringing, as well as communal social participation and its counterpart in the school spaces. We conceptually frame the experience from our positions on early childhood, schooling and the collaborative. We emphasize the methodological experience at the literacy workshops to address the need and importance of implementing methodologies on early childhood, from an intentionality of horizontality in the ethnographic research.

Keywords: Collaborative methodologies, intercultural education, early childhood education, early childhood, mayan-yucatecan childhood.

1. Introducción

La investigación sobre las infancias se desarrolla en el presente como un campo de conocimiento en las ciencias sociales, implicando la construcción conceptual, metodológica y analítica en el cruce de distintas disciplinas y contextos de investigación sobre procesos complejos, a partir de diferentes sustentos epistémicos; lo que ha propiciado la generación y reconocimiento de actores sociales como las niñas, los niños⁵ y jóvenes pertenecientes a sociedades indígenas y afroamericanas, rompiendo con procesos de invisibilidad, ya sea de los propios infantes, o bien, por las miradas y las maneras de entender a los procesos histórico-políticos de los niños como sujetos sociales activos en la construcción sociocultural de sus propias sociedades. En consecuencia, la apertura e impulso del campo de investigación de la niñez y la juventud, -en particular de la comprensión sobre la socialización y apropiación-, de la resistencia y construcción de la niñez indígena durante más de dos décadas, no ha sido una tarea fácil, ha mostrado discontinuidades y, al mismo tiempo, ha generado el diálogo entre distintos contex-

5 En lo siguiente utilizamos el genérico “niños” para no hacer el texto farragoso, sin embargo queremos aclarar que nuestra intención todo el tiempo, es referirnos también a las niñas.



tos de América Latina⁶. Este tránsito se gesta en diferentes momentos, producto de la convergencia multidimensional de procesos sociales que se registran en el continente latinoamericano, lo que ha conducido a la producción de diversas investigaciones e intercambios con México.

En el balance de la investigación educativa multicultural de la última década en México, se registra un evidente incremento de investigaciones *con* niñas y niños indígenas⁷; este proceso de expansión de las experiencias investigativas con infancias indígenas es producto, tanto de un posicionamiento político académico, como de las repercusiones de los movimientos epistémicos cuya genealogía se sustenta en claves como: 1) las movilizaciones y exigencias de reivindicación de los pueblos originarios en Latinoamérica y México; 2) El desarrollo por más de dos décadas de programas y proyectos de carácter intercultural, entre ellos los destinados a la formación de docentes y a la construcción de currículos denominados de igual manera interculturales. Procesos que han impactado en la construcción de movimientos epistémicos que confluyen en críticas fundamentales recreando distintos posicionamientos: a) la discusión en torno a la mirada hegemónica sobre la infancia, en cuanto al lugar asignado a los niños en general y a los infantes indígenas en particular; b) Los cuestionamientos a la investigación antropológica clásica y al trabajo etnográfico. Esta genealogía se articula a los planteamientos teórico-epistemológicos provenientes de posturas interculturales y decoloniales⁸.

Una perspectiva decolonial sobre la interculturalidad busca la comprensión sobre la genealogía, la historicidad y las relaciones que se han establecido en los procesos educativos a partir de diversas formas de colonización, no solamente la histórica desposesión territorial de los pueblos indígenas, sino las diversas desposesiones y auto-desposesiones sociales y educativas a partir de formas culturales e ideológicas que subalternizan y racializan las relaciones en las condiciones concretas de existencia, lo que conduce a una concepción de lo indígena como “*lo pobre, lo feo, lo incorrecto, lo ignorante*”. Uno de los aspectos más significativos de este cambio epistemológico, definido como

6 Carli, Sandra, “Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001): figuras de la historia reciente”, en *Educação em Revista*, V. 26, núm. 01, abril 2010, pp. 351-382.

7 Gelover Reyes, Zulema, y Pedro Da Silva Abrantes, “Capítulo 6. Infancia y Juventud Indígenas: Instituciones, educaciones y existencias interculturales”, en M. Bertely, G. Dietz y M.G. Díaz Tepepa, *Estado del conocimiento, Área 12. Multiculturalismo y educación*, México, COMIE, 2013, pp. 217-242.

8 Medina-Melgarejo, Patricia, y Baronnet, Bruno, “Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia”, en María Bertely, Gunther Dietz y M. G. Díaz Tepepa, *Estado del Conocimiento, Área 12. Multiculturalismo y Educación*, COMIE, 2013, pp. 299-324.



*giro decolonial*⁹ –aunque no es el único rumbo en este tipo de propuestas–, es su repercusión en la investigación antropológica, lo que ha permitido, en gran medida, la expansión de la riqueza de experiencias metodológicas con los niños y jóvenes.

El esfuerzo de los investigadores por construir diálogos, repensando las formas de exclusión y de construcción de relaciones de dominio, se expresa en términos de la redefinición de investigaciones participativas, de co/laboración epistémica y de horizontalidad, impulsando así, diversos caminos metodológicos los niños expresan sus miradas de la realidad: por medio del dibujo, de la fotografía, del vídeo, de la construcción de mapas, de la manifestación de saberes locales *in situ*, de la auto-investigación a través de la memoria colectiva de sus familias y pueblos. Dentro de esta tendencia de la investigación educativa en México, donde la niñez

indígena es protagonista, destacan diversos trabajos¹⁰; en estas investigaciones se problematizan los procesos identitarios, la etnicidad, su relación con la socialización infantil, la participación y los derechos infantiles; los métodos de investigación e intervención con niñas y niños de diversas edades, los aprendizajes sociolingüísticos. Generalmente, en estas investigaciones, encontramos que los niños pertenecen a una etapa en la que ya tienen un dominio del lenguaje oral en su lengua materna –ya sea español o cualquier otra lengua nacional– y que tienen una edad que rebasa los 4 años.

Con primera infancia, encontramos una producción académica menor; investigaciones desde diferentes enfoques disciplinarios y epistemológicos. En los estudios de corte antropológico con esta etapa de la niñez, observamos trabajos importantes de investigadoras latinoamericanas que han influido en la mirada antropológica de la niñez en México¹¹. Dichos trabajos hacen referencia o abordan temáticas relacionadas con: políticas públicas dirigidas a esta edad, los tipos de crianza y socialización primaria, el

9 Castro-Gómez, Santiago, y Grosfoguel, Ramón, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del hombre editores/Universidad central/Pontificia Universidad Javeriana, 2007.

10 Mencionaremos a algunos de los principales autores y fechas de sus obras, sin incluir aquí ni en la bibliografía final las referencias completas, por cuestión de espacio. Son: Corona, S. (2007 y 2013); Corona, Y. (2003); Quinteros G. y Corona, Y. (2013); Podestá (2007, 2008); Medina-Melgarejo (2007); Bonfil (2002); Glockner (2008), Czarny (2006) (2007); De León (2005) (2010); Núñez (2005); Rico Montoya, (2007), Bermúdez y Núñez, (2009); Hamel (2008); Lizama (2008); Gelover (2008); Martínez R. y Rojas A. (2006); Martínez Buenabad (2008); y Raesfeld (2009).

11 De la misma manera que en la cita 3, únicamente mencionaremos nombres de las principales investigadoras y sus obras sin incluir la bibliografía completa por razones de espacio: Clarice Cohn (2000) (2005); María Adelaida Colangelo (2006); Andrea Szulc (2006) (2009), Laura Santillán (2009), Noelia Enriz (2007) (2009) (2011), entre otras. En México, en temas de niñez temprana indígena destacan los trabajos con niños mazahuas de Ruth Paradise, (1991), (1994); con niños tzotziles Lourdes de León (2005) (2010); y Cervera Montejano (2008a) (2008b) (2009) con niños maya-yucatecos.



vínculo materno-infantil, el aprendizaje sociolingüístico y la educación en contexto escolar.

A continuación presentamos reflexiones emanadas de nuestra experiencia, mostrando el caso de la investigación etnográfica realizada en el poblado de Sahcabá en Yucatán.¹² Hemos dividido el texto en cuatro apartados, en el primero, desde lo conceptual compartimos nuestra mirada sobre la primera infancia, el papel de la escolarización y nuestra intención general con el estudio que nos ocupa; en el segundo, desde lo epistémico-metodológico, exponemos nuestro posicionamiento sobre el trabajo de co/labor en investigación con niños y con niñez temprana; en el tercero desde lo metodológico, presentamos brevemente nuestra propuesta de talleres de literacidad argumentando sus límites y posibilidades como ejercicio de acercamiento horizontal y de colaboración epistémica con la primera infancia¹³ y sus redes familiares, y por último, el cuarto apartado en el que analizamos experiencias concretas en las sesiones de los talleres de literacidad, llevadas a cabo en el Centro de Educación Inicial Indígena de Sahcabá de enero de 2014 a enero de 2015, con base en los principales ejes detectados durante la etnografía realizada.

2. Primera infancia y escolarización

Para comprender la importancia de una propuesta metodológica con la primera infancia en contexto escolar, necesitamos explicitar nuestra mirada sobre la experiencia de

12 Cabe señalar que la construcción del presente artículo es producto del desarrollo de una investigación que se realiza en diálogo entre las investigadoras, a partir de la situación de construcción de asesoría y seguimiento del proyecto de tesis *a cargo de Gialuanna Ayora Vázquez*, titulado: “La niñez maya-yucateca en la educación inicial. Análisis de la relación escuela-comunidad desde un enfoque intercultural” (Ayora, 2013-2016); trabajo de doctorado en Investigación educativa, *en proceso*, adscrito a la línea de educación intercultural del Instituto de investigaciones en educación de la Universidad Veracruzana, con la participación de Patricia Medina como integrante del comité tutorial. En consecuencia se desarrollan en coautoría los referentes de construcción teórica, metodológica y analítica, mientras que el apartado preciso de trabajo de campo se genera y redacta como construcción de la experiencia etnográfica de Gialuanna Ayora.

13 Relacionando todo el tiempo la centralidad infantil con sus redes familiares, en “el reconocimiento de los procesos de influencia e implicación mutua entre madre e hijo, dentro de una actividad culturalmente significativa”, a lo que Rogoff llama *participación guiada*, cf. Rogoff, Bárbara, *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós, 1993 y que explican Núñez Patiño y Villalobos en el marco de poblaciones indígenas mexicanas, como la concepción de la participación desde una perspectiva contextual que parte de las prácticas cotidianas en las que se produce el aprendizaje en este caso de la niñez temprana, Cf. Núñez Patiño, Kathia, y Villalobos, Cecilia Alba, “Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural”, en Pérez Daniel, R. y Sartorelo, S., *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural*, CENEJUS, 2012, pp. 153-158.



escolarización en esta etapa y acerca de la mediación que la escuela hace de las primeras identidades infantiles. A los niños de 0 a 3 años - *primera infancia*- los concebimos como sujetos sociales: “(...) presentes, actuantes, que forman parte activa de su mundo, construyéndolo, modificándolo e interactuando, para aprender de él incluyendo las relaciones establecidas necesariamente con el mundo adulto, pero reconfigurándolo todo el tiempo.”¹⁴. Por ello las circunstancias y condiciones en las que los niños de cada grupo social y cultural se desenvuelven y proponen, pueden ser muy diversas. Esta concepción dinámica de la cultura, la complementamos con el concepto de *agencia* de Giddens:

[agencia significa] ser capaz de obrar de otro modo, significa ser capaz de intervenir en el mundo, o de abstenerse de esa intervención, con la consecuencia de influir sobre un proceso o un estado de cosas específico (...) un agente deja de ser tal si pierde la aptitud del individuo para producir una diferencia, o sea, de ejercer alguna clase de poder.¹⁵

Así percibimos a la niñez temprana, influyendo y actuando permanentemente, en estrecha interrelación con su mundo. Ejerciendo su poder para poner en marcha su participación desde sus referentes culturales. En el caso que nos ocupa, el de la niñez temprana dentro de la educación inicial indígena, la percibimos construyendo una identidad temprana, mediada por la escuela. Esta mediación si bien parece necesaria desde el punto de vista de los argumentos científicos, provenientes, por un lado, de los estudios del desarrollo infantil y por el otro, de la importancia de la escolaridad como factor del desarrollo económico, -aspectos desde los que la política internacional y nacional miran la atención a la primera infancia¹⁶-, requiere de una profunda reflexión sobre sus implicaciones y nos ha llevado a plantearnos, entre otras cosas, el análisis de la pertinencia de la escolarización para estas edades.

A diferencia de otros programas del subsistema educativo mexicano¹⁷, dirigidos a la niñez temprana, la educación inicial general e indígena, muestra un formato escolarizado, en la práctica, parecida al nivel preescolar. El problema del sistema estructuran-

14 Ayora, Gialuana, *Educación Intercultural y decolonialidad: de la promoción de la lectura a un enfoque de literacidad para la niñez indígena purhépecha*, tesis, Xalapa, Instituto de investigaciones en educación, Universidad Veracruzana, 2012, p. 44.

15 Giddens, Anthony, *La constitución de la sociedad. bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003, p. 51.

16 Torres, Rosa María, “Si hubiera conciencia de todo lo que se juega en los primeros años de vida, los niños pequeños serían mimados de la sociedad”. *Revista Iberoamericana de Educación* 47, núm. 3, Octubre, s/p, 2008, pp. 1-11.

17 Programas de atención a la primera infancia como son los Centros de Desarrollo Infantil (CEDI) en contexto urbano y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en contexto rural e indígena.



te en el que se inserta la escuela es que implica la configuración de prácticas institucionales a partir de: *formatos* o *gramáticas* –escolares-¹⁸ constituidas en espacios y tiempos, como señalan Julia Varela y Gelsa Knijnik¹⁹:

Cuando me interesé por la maquinaria escolar, analicé cuales eran las piezas constitutivas de la misma: la institución escolar, el espacio cerrado, el concepto de infancia, el saber y las prácticas pedagógicas, la formación de profesionales específicos destinados a la transmisión de saberes e imposición de prácticas disciplinarias, en fin, la destrucción de otras formas de saber y de socialización.²⁰

Por tanto, la influencia de la escuela que señalan estas autoras –quienes han continuado con el pensamiento de Foucault en el terreno de las genealogías de las prácticas escolares-, logra apuntar a la definición de *maquinaria escolar* y *modos de educación*. Esta institución ofrece parámetros validados de hacer y pensar la educación y las prácticas sociales fuera de ella misma, lo que genera en el proceso de socialización y de producción de subjetividades, *formas de experiencia escolar*²¹ a través de los significados, formas de pensar y de actuar compartidas, que sirven de modos y modelos sociales que pueden trastocar elementos básicos de la formación de los niños. Así, la influencia de lo escolar va más allá del aula y de los conocimientos escolares y, en muchos casos, propicia como dice Varela y Knijnik *...la destrucción de otras formas de saber y de socialización* aunque, como contraparte encontramos cómo la demanda educativa de los propios sectores sociales subalternos se traduce en la exigencia de crear escuelas, en este sentido Magela²² reflexiona: “...el ser alumno es una construcción subjetiva. Los sujetos no se vuelven alumnos únicamente por una imposición externa. Hoy se trata, cada vez más, de una elección. De ese modo, la cuestión de los sentidos atribuidos a la experiencia escolar es central.”²³

Como veremos más adelante en el caso de los niños mayas-yucatecos de este estudio, la escolarización ha marcado fuertemente el desplazamiento de la lengua materna y las prácticas de crianza, por señalar algunos aspectos. Durante el estudio, nos guió la

18 Allud, Andrea, “La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional”, en *Revista Iberoamericana de educación versión digital*, 2003, pp. 1-11.

19 Varela, Julia, y Knijnik, Gelsa, “Uma trajetória intelectual em Educação”, en *Unisinos* 18, núm. 2, 2014, pp. 204-217.

20 *Ibidem*, p. 286.

21 Cf. Dubet, François, y Martuccelli, Danilo, *En la Escuela, Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada, 1998.

22 Magela Pereira, Geraldo, “Rumbos de la vida, sentidos de la escuela: diálogos juveniles sobre la educación secundaria”, en *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales pedagógicos y de políticas educativas*, de Emilio tento Fanfani, UNESCO/IIEP, 2012, pp. 113-140.

23 *Ibidem*, p. 130.



búsqueda de los *elementos epistémicos*, es decir, la identificación de los fundamentos socioculturales desde donde se ejercen las formas del pensar-hacer en situaciones concretas, en las prácticas culturales que se manifiestan en la participación y la socialización de la niñez maya en la Educación inicial, para poder entender las tensiones, los desplazamientos, las resistencias y las apropiaciones que los niños y las madres viven en el encuentro con la escuela y su lógica de escolarización.²⁴

Por ello, el taller de literacidad fue propuesto como un espacio de encuentro intercultural en el que estuvieron presentes estos elementos todo el tiempo y en el que pudimos ejercitar a diferentes niveles la horizontalidad y la co-labor con los más pequeños.

3. Metodologías de co/labor epistémica y horizontalidad con la niñez

Producto de las transformaciones sociales y educativas en las dos últimas décadas en América Latina se generan y sustentan propuestas curriculares interculturales a partir de enfoques sobre la diversidad cultural; hecho que propicia un nuevo giro en las perspectivas cualitativas en investigación educativa, transitando de procesos de investigación participativa y etnográfica a la investigación definida como: *etnografías en colaboración*²⁵, llamadas también como co/labor²⁶ bajo la reflexión metodológica y del reconocimiento de otras prácticas, que activen la posibilidad de construir procesos dialógicos de carácter epistémico, definido como *Etnografía Doblemente Reflexiva*²⁷; actualmente proceso nombrado como *horizontalidad*²⁸. Existen diferentes posturas con respecto a la horizontalidad, aunque creemos que pueden presentar la misma necesidad, encontramos diferentes posicionamientos teóricos.

24 Entendemos la escolarización como la proponen Joanna y Brian Street: “como una organización aplicada a cualquier tipo de aprendizaje, con una lógica de control en aspectos clave de orden cultural, los cuales se pueden agrupar en: lenguaje y pensamiento; espacio y distribución del tiempo, así como la homogenización y descontextualización de los aprendizajes en las prácticas sociales y culturales específicas”. Cf. Street, J. y Street, B., “La escolarización de la literacidad”, en Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p. 181.

25 Rappaport, Joanne, “Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración”, en *Revista Colombiana de Antropología* 43, enero-diciembre, 2007, pp. 197-229.

26 Cf. Leyva, X. y Speed, S., *Hacia la investigación de colaborar*, México, CIESAS, FLACSO Ecuador y FLACSO Guatemala, 2008.

27 Cf. Dietz, Gunther, “Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad” en *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 2011, 6 (1), pp. 10-26.

28 Cf. Corona Berkin, Sara, y Kalmeier, Olaf (coord.), *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y culturales*, Gedisa, México, 2012.



Al preguntarnos por las lógicas, tanto de la escuela como de las prácticas comunitarias, estamos hablando de formas de interacción, desplazamiento, de apropiación y construcción de nuevas formas de saberes, es decir, de espacios sociales de encuentros y desencuentros entre epistemes, que se ponen en juego en la dinámica cotidiana; estos espacios los hemos definido como -inter-, lugares sociales de *inter-aprendizajes*²⁹, que implican una zona de *entre culturas*³⁰ y *el habitar el inter de los sujetos situados*³¹.

Siguiendo esta discusión, las metodologías participantes y colaborativas surgen en el campo de la investigación educativa a partir del desarrollo de nuevos paradigmas, derivados de enfoques antropológicos y de la comunicación; a partir de la necesidad de explicitación y construcción de educaciones propias e interculturales. Surgen para comprender la visión múltiple de los sujetos pedagógicos y escolares³². Estamos interesadas en este sentido sociocultural del aprendizaje pues nos permite comprender la situación histórico-social y la trayectoria de los actores del proceso de investigación al re-conocer el momento histórico, político, social y cultural desde donde estamos construyendo realidades en situaciones concretas. El reconocimiento del trabajo de co/labor desde una perspectiva crítica ha sido una constante en diversos autores, Gunther Dietz destaca:

Aunque Leyva & Speed (2008) acuñan el término de “investigación de co-labor” sobre todo para constelaciones entre activistas (a menudo indígenas) y académicos comprometidos, planteo que esta co-labor es extendible asimismo a coaliciones entre diferentes tipos de actores sociales, políticos y/o académicos involucrados en procesos de transformación societal.³³

Ello implica reconocernos y reconocer en co/labor, en diálogo y polifonía en contextos con influencias diversas para enriquecer/nos en lo que somos y hacemos; pero también, sabernos poseedores de rasgos y lógicas culturales que nos constituyen

29 Gasché, J., “Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global”, en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 27, núm.1, enero-junio, Nueva Época, 2005, pp. 177-200.

30 Cf. Corona, Sarah, *Entre voces... Fragmentos de educación entre-cultural*, México, Universidad de Guadalajara, 2007.

31 Cf. Medina Melgarejo, Patricia, *Sujetos y conocimientos situados, políticas del lugar en educación. Trayectos y experiencias pedagógicas de investigación en la construcción de interculturalidades activas*, México, UNACH/UI-Chiapas/UABJO, 2015.

32 Cf. Bertely, María; Saraví, Gonzálo y Abrantes, Pedro, *Adolescentes indígenas en México: derechos e identidades emergentes*, CIESAS/UNICEF, 2013.

33 Dietz, Gunther, “Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa ‘intercultural’ mexicana”, en *Revista de Antropología Social* (Universidad Complutense de Madrid) núm. 12, 2012, p. 85.



y que en ocasiones hemos desplazado por responder a situaciones de discriminación, inequidad e injusticia. Así, un primer paso está vinculado a la comprensión mutua, al reconocimiento del conflicto y la búsqueda de su razón de fondo, compartimos la postura de Rossana Podestá al respecto:

Hoy estoy convencida de que estos aspectos son centrales en la discusión de metodologías colaborativas que quieran trascender la barrera del hacer etnográfico clásico. Sin embargo, a estos aspectos teórico-metodológicos se agregan dos puntos que van de la mano: la postura política del investigador y el aspecto humano-afectivo.³⁴

Para lograrlo, necesitamos una mirada intercultural de las relaciones humanas en una situación específica; la comprensión mutua de los elementos que sobresalen en nuestra lógica del pensar-hacer y que son referentes importantes desde los que construimos realidad. Solamente podemos lograrlo a través del reconocimiento de los espacios dialógicos y polifónicos, desde lo que hemos llamado de *co/labor epistémica*³⁵. Siguiendo a Podestá:

Permitamos entonces una construcción polifónica a partir de un doble acercamiento: el autoetnográfico y el etnográfico. En esta segunda opción el investigador tiene la posibilidad de ofrecer “una interpretación” de la cultura que estudia empleando sus propias categorías de comprensión del mundo para ver y hablar del mundo de los *otros*, no sólo a partir de fragmentos retomados de entrevistas que el investigador realizó, sino recurrir a las concepciones nativas plasmadas en textos. Se abre una nueva posibilidad de análisis: contar con el “nombrar-haciendo” de ellos³⁶.

Lo co/laborativo en este sentido epistémico y polifónico, va más allá de una tarea personal con alguien más o entre colectivos en la que hay que poner buena disposición y deseos de cooperación. Implica develar relaciones de poder macro o micro, que

34 Podestá, Rossana, “Nuevos retos y roles intelectuales en metodologías participativas”, en *RMIE*, julio-septiembre 2007, Vol. 12, núm. 34, 2007, p. 994.

35 Concepto construido a partir de las reflexiones sobre las diversas prácticas educativas interculturales en México: *Doble reflexividad* de Dietz. Cf. Dietz, G. y Mateos, L., *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, SEP/CGEIB, México, 2010; *inter-aprendizaje* de Gasché, Bertely y Podestá. Cf. Gasché, Bertely, y Podestá, *Educando en la diversidad Cultural, Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Abya Yala/CIESAS/IIAP, 2008; e *Interculturalidad activa* de Patricia Medina-Melgarejo, Cf. Medina-Melgarejo, Patricia, *Interculturalidad activa: vamos a aprender maya*, libro electrónico, UPN, 2013.

36 Podestá, Rossana, “Nuevos retos y roles intelectuales en metodologías participativas”, *op. cit.*



están en el fondo de las relaciones. Visibilizar al otro como se percibe, y cómo nos percibe desde “las asimetrías de poder, la explotación y la discriminación.”³⁷ Entendimiento no implica acuerdo sin conflicto, sino negociación, reconociendo el *conflicto fundador*:

[...] no ocultar o anular las formas y saberes propios en el diálogo con el otro, para ejercitar la igualdad a pesar de la diferencia para poner a prueba el vínculo horizontal y permitir que se expresen las propias necesidades y las ajenas, se enfrentan los conflictos y se encuentran formas nuevas y negociadas de vivir juntos.³⁸

Implica también reconocer la *violencia epistemológica*³⁹ que reproducimos consciente o inconscientemente sobre los demás y sobre nosotros mismos. Una mirada que dé cuenta de la relación entre *colonialidad y saber*⁴⁰. El taller de literacidad se origina de una práctica históricamente colonizadora: la lectura de literatura desde un formato convencional hegemónico como lo es el libro. Se trata de una práctica social que naturalizamos quienes participamos de formas occidentalizadas de aprendizaje, sin embargo, su uso crítico y reflexivo dentro de un proceso de trabajo dialógico, nos ofrece la oportunidad de ejercitar la transformación de prácticas *mono-epistémicas en multi-epistémicas* en beneficio de una participación activa desde ambas lógicas. Es necesario que los más pequeños puedan ser parte de esas transformaciones y experimentar estos espacios.

3.1. Horizontalidad: posturas interculturales críticas y decoloniales

Desde esta visión, en los métodos con los niños, además de colocar al centro sus percepciones sobre sus mundos de vida, se busca un diálogo que permita una comprensión de doble vía para crear, junto con ellos, procesos que puedan abonar a la transformación hacia la interculturalización crítica de la escuela, para la construcción de ciudadanía, sin importar qué tan pequeños sean los actores infantiles. Por la variedad de posturas en torno a la idea de metodologías colaborativas y la producción sobre la idea de horizontalidad⁴¹ creemos que es importante hacer una distinción entre las metodologías colaborativas desde una mirada educativa institucionalizada y aquella que se refiere a las posturas interculturales definidas como críticas y decoloniales⁴². La primera

37 Corona Berkin, Sara, y Kalmeier, Olaf (coord.), *En diálogo, op. cit.*, p. 17.

38 Corona Berkin, Sara, “La comunicación y su vocación intercultural”, em Inés Cornejo Portugal y Luis Alfonso (coord.), *Culturas en comunicación. Entre la vocación intercultural y las tecnologías de información*, Guadarrama Rico, México, Productora de contenidos culturales, 2013, p. 6.

39 Corona Berkin, Sara, y Kalmeier, Olaf (coord.), *En diálogo, op. cit.*, p. 26.

40 *Ídem*.

41 Corona Berkin, Sara, y Kalmeier, Olaf (coord.), *En diálogo, op. cit.*

42 Walsh, Catherine, “Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial”, en *Desde*



ha tendido a quedarse en el punto de las relaciones armónicas en el aula y entre los actores educativos. La segunda implica principalmente: “[...] un proyecto político y pedagógico [para] la construcción activa de espacios de formación de los sujetos sociales que hacen eco del reclamo de los derechos históricos sobre la lengua, la memoria y el territorio”.⁴³

Nuestra intención es la construcción de una co/labor epistémica más cercana al sentido crítico de la interculturalidad. Su base es la horizontalidad y para lograrla se requiere: “llegar a un diálogo con el otro”⁴⁴. Este diálogo no se queda en un nivel cognitivo y/o comunicativo, sino que sienta las bases para transitar por caminos de transformación más profundos:

Los métodos horizontales entienden el proceso investigativo y la producción de conocimiento como un compromiso político que genera formas de vivir mejor en el espacio público.⁴⁵

Metodológicamente, tanto en el marco de la intervención educativa como de la investigación etnográfica, los métodos horizontales donde las niñas y los niños son el centro desde el cual parte una red de relaciones sociales y culturales, son sumamente importantes para entender la construcción de sociedades participativas.

Como actores de estas propuestas los niños nos ofrecen siempre su especial visión de la realidad: genuina y espontánea. Son expertos en su medio y a la vez muestran, a través de sus preguntas, su interés por comprender y aprender lo que el mundo y los demás les ofrecen. Como señalan Hetch y García:

[...] la aproximación etnográfica es un marco muy importante para acercarnos a los puntos de vista de los niños y niñas, ya que a través de sus técnicas principales –la observación participante y la entrevista– es posible acceder a múltiples situaciones de interacción de los niños y niñas entre sí, con los sujetos adultos y con el mundo social.⁴⁶

Adentro. Etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América Latina, Lima, Centro de Desarrollo Étnico, 2011, pp. 93-105.

43 Medina-Melgarejo, Patricia, “Repensar la educación intercultural en Nuestras Américas”, en *Decisión* 24, 2009, p.14.

44 Corona Berkin, Sara, y Kalmeier, Olaf (coord.), *En diálogo*, op. cit.

45 *Ibidem*, p. 27.

46 Hetch, Ana Carolina, y García, María, “Categorías étnicas. Un estudio con niñas y niños de un barrio indígena”, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, V.8, n.º2, julio-dic, 2010, p. 983.



Dentro de lo escolar, el proceso de mostrar su mundo y cuestionarse puede ser para los niños mucho más complejo; la lógica de la escolarización de los espacios y las experiencias les resulta ajena, aunque la escuela sea un lugar que frecuenten a diario y al cual posteriormente irán naturalizando. Por ello coincidimos con Yolanda Corona y María Morfín cuando señalan que:

La aportación de la infancia es poder ver lo que nosotros no vemos, se da una relación de complementariedad. Es esa complementariedad que puede tener el niño con el adulto de una manera distinta de mirar el mundo. [...] podemos afirmar que la niñez puede ser una excelente guía para conducirnos a un horizonte donde la posibilidad de soñar y pensar, actuar y gozar sean indisolubles⁴⁷.

La riqueza que ganamos al dialogar con ellos, al escucharlos, al observarlos detenidamente, en una relación genuina y atenta a sus propuestas y visión de las cosas, nos permite también poder leerlos más allá del lenguaje oral. Como parte del estudio, nos parecía necesario vincularnos estrechamente con las y los niños en su proceso escolar y a la vez mantener una práctica congruente con nuestra concepción de niñez activa y propositiva, poniéndolos al centro de la acción. Por ello recurrimos a la adaptación y reappropriación local de un taller que nos permitiera el diálogo y el acercamiento horizontal con los niños y a la vez un ejercicio colaborativo con sus familias.

Nuestra concepción de lo colaborativo⁴⁸ toma en cuenta las redes y condiciones de los niños por el aprendizaje mutuo. Si bien estamos mostrando la construcción de un espacio de relación horizontal con los niños de 0 a 3 años, tomamos en cuenta todo el tiempo sus redes familiares y sociales. El espacio de mutua influencia, a mediano y largo plazo, posibilita el diálogo, la horizontalidad que los niños crearán y buscarán en otros espacios y otras circunstancias, generando una naturalización y necesidad para proponer, compartir, ser escuchados, ser tomados en cuenta y en el que intervienen para que las cosas sean como les gustaría, siempre tomando en cuenta a los demás. La dinámica grupal va de los niños a los adultos, influye a las familias, genera una energía distinta, más relajada, lúdica, colectiva.

47 Corona Caraveo, Yolanda, y Morfín Stoopan, María, *Diálogo de saberes sobre participación infantil*, México, UAM-Xochimilco/Programa Infancia, 2001, p. 35.

48 En los usos más comunes del término colaborativo vinculado a los procesos educativos, encontramos dos grandes tendencias; ambas señalan como principal elemento el aprendizaje. Una de ellas está relacionada con el uso de las *Tecnologías de la Información y la Comunicación* (TIC) y el otro con el *aprendizaje cooperativo en el aula*. En ambos casos la fundamentación teórico-epistemológica está más o menos apegada a la corriente sociocultural del aprendizaje, Cf. Vygotsky, Lev. S., *Obras escogidas II. Colecc. Aprendizaje*, Vol. 94, Madrid, Visor, 1982; ambas posiciones se refieren a la realización de una tarea compartida para un aprendizaje significativo, poniendo en juego procesos psicológicos y pedagógicos para su realización.



Así, a través del trabajo metodológico y crítico proponemos la construcción de dispositivos y artefactos bajo la intención de construir espacios de diálogo que gestan la convivencia con actores que pertenecen a la primera infancia, ya que en la convivencia con ellos y en sus relaciones familiares son perceptibles las tensiones, apropiaciones y adaptaciones que ocurren en el encuentro entre la educación familiar/comunitaria en un contexto de diferencia étnica, como lo representa la sociedad maya de Yucatán y la escolar indígena. Por lo mismo, el análisis de esas relaciones nos permite reflexionar sobre los diversos usos que las poblaciones indígenas dan a la escuela; los procesos de participación social y sus lógicas; los diferentes elementos epistémicos que se ponen en juego en la conformación de las identidades étnicas tempranas; las transformaciones culturales y las decisiones educativas vinculadas a la apropiación o adaptación a las exigencias del mundo global.

4. Taller de literacidad en Sahcabá, Yucatán. Ejercicio de/colonial de Co/labor epistémica con niñez temprana maya

Es a partir de la necesidad de explicitación y construcción de conocimientos en el marco de las educaciones propias e interculturales de los pueblos originales en México, que se generaron distintas propuestas en investigación denominadas colaborativas, en diálogo, autorías plurales, co-autorías, etc. En este horizonte académico, del que hemos dado cuenta de varios de sus autores, se intentan acercamientos situados para la comprensión de los procesos infantiles de estructuración del mundo de vida y de las construcciones culturales, a través de procesos locales, imbricados en temporalidades y prácticas específicas.

Dos son los ejes centrales de estos acercamientos: (a) la definición de un origen común a través del tiempo, es decir, cómo son percibidas por las y los niños sus inserciones y participación a los colectivos sociales propios y ajenos, y cómo perciben su lugar en ellos⁴⁹; y (b) la representación colectiva a partir de referentes compartidos de una condición de espacio, frontera y límite: una visión compartida de territorialidad, de prácticas de conocimiento y significado, situadas y mediadas en distintos contextos.

Por ello una de las vías de construcción metodológica importante de los estudios con niños es la etnografía y dentro de ella el estudio desde la concepción de *sujetos situados*; en él se privilegian las relaciones que expresan ciertas dimensiones socioeducativas y desde su problematización son articulados a la compleja trama de procesos sociales y epistémicos; es decir, los procesos sociales infantiles son producto y productores en

49 Szulc, Andrea *et al.*, “La Investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la antropología”, *Ponencia XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología*, Buenos Aires, 2009.



una compleja red de dimensiones sociales múltiple que en articulación resultan relevantes para la comprensión del contexto situado, en este caso de los actores infantiles.

4.1. Inserción al campo⁵⁰. El taller, primer momento del proceso metodológico

Sahcabá es un poblado del estado de Yucatán en México, se encuentra a 60 minutos aproximadamente de la ciudad de Mérida, en la zona centro del estado -conocida como la zona ex henequenera-. Históricamente se trata de la región más emblemática de la economía peninsular. Por más de un siglo, el henequén fue considerado como el *Oro verde*, se procesaba para producir una fibra resistente de uso cotidiano (sosquil o tsots ki) que se exportó desde mediados del siglo XIX. Esta fibra ya era utilizada por los mayas mucho antes de su cultivo extensivo y de su industrialización. La agroindustria del henequén en Yucatán fue la mayor riqueza del estado en esa época, pero también la razón de una gran explotación de la población maya y de sus tierras. Las consecuencias posteriores al auge henequenero, han obligado al abandono del campo y la búsqueda de empleo y subsistencia en condiciones igualmente difíciles para la población indígena. En la actualidad el henequén se cultiva muy poco, es utilizado para el consumo interno de productos artesanales, con técnicas introducidas, como es el caso de la población de estudio.

Sahcabá es una de las tres localidades más pobladas del municipio de Hocabá, tiene una población total de 1922 habitantes⁵¹. Se calcula un 84.54% de maya-hablantes⁵². Las mujeres en su mayoría se dedican a la artesanía de fibra de henequén (costura) de piezas decorativas y utilitarias, -organizándose en colectivos familiares- y al servicio

50 Los datos etnográficos del presente apartado, como ya fue señalado, corresponde a una parte de la investigación etnográfica titulada: "La niñez maya-yucateca en la educación inicial. Análisis de la relación escuela-comunidad desde un enfoque intercultural". Tesis de doctorado *en proceso* (2013-2016), a cargo de Gialuanna Ayora Vázquez. Para esta investigación se llevó a cabo un trabajo de campo durante un año (2014-2015) viviendo en la población de estudio. La etnografía parte del Centro de Educación Inicial hacia otros espacios sociales como la escuela preescolar y primaria, hogares de algunas familias de los niños de educación inicial y de diez mujeres de un colectivo de artesanas. De esta manera el dialogo y construcción referencial se realizó, tanto con Patricia Medina (integrante del comité tutorial), como con Yolanda Jiménez (directora de tesis); mientras que la experiencia etnográfica se enuncia en primera persona haciendo referencia al trabajo de campo en la zona de estudio a cargo de Gialuanna Ayora.

51 Distribuidos en 533 casas. De los 1922 habitantes, el 50.36% son varones, y el 49.63% mujeres. La población de 0 a 2 años es el 5.82%, con el 39.28% de varones y 60.71% de mujeres. (INEGI, 2010).

52 INEGI, www.inegi.org.mx. <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/>, 2010, Consulta: 7 de marzo de 2016.



doméstico en la ciudad de Mérida; los hombres, a la construcción principalmente como albañiles, o como empleados en el sector servicios en zonas turísticas del estado.

Sahcabá cuenta con las instituciones básicas de educación, una promotora CONAFE, un Centro de educación inicial indígena, un preescolar y primaria general y una secundaria técnica. El Centro de Educación Inicial de Sahcabá, Yucatán, se conforma de una directora-docente y un promedio de 22 niños entre 1.5 y 3 años. El contexto geoeconómico de la población es complejo, tanto por la historia regional del henequén, como por la histórica práctica de la migración interna que toma un matiz distinto en el contexto actual del capitalismo neoliberal, por ello, es necesario tomar en cuenta en las reflexiones micro de lo escolar:

Una red de relaciones complejas entre la geografía del estado, la política, las condiciones sociales de los pueblos mayas en relación a la centralidad urbana, la historia regional de Yucatán y de la zona centro donde se ubica Sahcabá. Esta red de relaciones va más allá de la condición laboral de las familias, implica en el sentido de la *geopolítica del conocimiento* (Mignolo s/f, 27) es decir, de la idea de que para entender a fondo las lógicas de construcción de realidad e identidad, necesitamos entender la diversificación histórica de la colonialidad, no como un fenómeno general sino a partir de cómo la ha vivido el pueblo maya-yucateco.⁵³

Esta migración interna que ha caracterizado a las comunidades mayas históricamente⁵⁴, ya no únicamente involucra a los actores masculinos sino a los femeninos y a los jóvenes, muestra un desarraigo particular definido por Eleana Cárdenas como *biografías ingravidas*⁵⁵, un permanente tránsito entre su pueblo y la zona de empleo, que no permite arraigo e influye significativamente en las transformaciones familiares, sociales y culturales. La labor del campo desaparece ya desde la caída del henequén y las opciones se centralizan en las zonas turísticas del estado de Yucatán y de los estados vecinos como Quintana Roo, con altos costos económicos y sociales. Observamos a Sahcabá y a la niñez temprana de esta población maya, desde este contexto complejo.

53 Ayora, G., “¿Escolarización o educación? Resistencia silenciosa y educación inicial indígena maya”, en prensa, 2016.

54 Lizama Quijano, Jesús, *Entre irse y quedarse... Estructura Agraria y migraciones internas en la Península de Yucatán*, Mérida, Letra Antigua, 2013.

55 Se refiere al desarraigo que viven principalmente varones que son contratados para trabajar en las principales zonas turísticas de la península de Yucatán, y debido a lo retirado de los pueblos de origen y ante la negación a invertir económicamente en sus trabajadores, los lleva y traen el mismo día, a todos en una camioneta. Sus vidas transcurren en un ciclo interminable entre el ir y venir entre su pueblo y el trabajo, Cf. Cárdenas, Eliana, “De dinámicas migratorias a biografías ingravidas en la Riviera Maya”, en *Entre irse y quedarse... Estructura agraria y migraciones internas en la península de Yucatán*, op. cit., pp. 153-182.



4.1.1. Negociación en campo

Participamos junto con la docente en una reunión con las familias, cada uno de los presentes expresó sus expectativas del trabajo conjunto: las mamás pedían que ayudáramos a la maestra a mejorar la escuela, un horario regular, puntual, y que los niños asistieran todos los días; necesitaban un espacio techado fuera del salón para que pudieran jugar aunque hubiera sol. Por otra parte, la docente agradecía nuestra presencia pues durante 15 años había trabajado siempre sola. Realizamos un diagnóstico –cada participante comentó sus consideraciones sobre las principales problemáticas de la comunidad y el centro de Educación Inicial– para saber por dónde comenzar. En nuestro caso, una primera decisión fue lograr ocupar un lugar distinto al institucional para ello ofrecimos nuestros saberes, aquellos que pudieran ser útiles para los niños, explicando que se trataba de una forma no escolar de aprendizaje y participación, cuya utilidad habíamos constatado en diferentes ámbitos: el taller de literacidad. Ya en otro momento habíamos trabajado con esta metodología en contexto purépecha⁵⁶ con niñez temprana.

A diferencia de los niños más grandes, con los niños de 1.5 a 3 años (edad promedio de los niños participantes) el lenguaje oral no siempre es su principal forma de comunicación o lo es pero de forma básica; sus habilidades para la representación gráfica también apenas inician. A diferencia de los límites de la expresión verbal o artística, los niños pequeños cuentan con una gran riqueza en su comunicación gestual, afectiva, a partir de sus interrelaciones. Leerlos atentamente desde ellas es una oportunidad para establecer un puente más corto hacia las emociones y más ancho a los aprendizajes.

El principio incorporado en el artículo 12 [de la convención sobre los derechos de la niñez] se refiere no solamente a la expresión verbal y las opiniones, sino también a todos los signos de experiencia, sea intelectual o emotiva y de las necesidades del niño en cada edad y situación [...] es decir, la expresión del niño sobre todo en los primeros años de vida, no se restringe al plano de lo oral, abarca una amplia gama de mensajes que debemos aprender a oír.⁵⁷

Creemos que en un proceso horizontal de investigación con la niñez temprana, es necesario incluir otras propuestas de expresión, otras formas en las que puedan involucrarse en las actividades cotidianas y en las escolares, así como ampliar las herramientas de observación.

56 Cf. Ayora, Gialuanna, *Educación Intercultural y decolonialidad: de la promoción de la lectura a un enfoque de literacidad para la niñez indígena purbépecha*, op. cit.

57 Corona Caraveo, Y., y Morfin Stoopan, M., *Diálogo de saberes sobre participación infantil*, op. cit., p. 31.



4.1.2. El taller en su versión original

El taller fue diseñado para ser una actividad lúdica en la que los niños y sus mamás comparten, en grupos pequeños, la lectura de libros de literatura infantil⁵⁸. Un pretexto para compartir las lecturas que hacen de su mundo de vida, entendida como lo planteaba Paulo Freire: como un acto que va más allá de la comprensión de las palabras. Se trata de las formas en las que los niños se relacionan con las ideas que surgen de los otros –ya sea del libro o de los demás participantes–; qué comparten con unos y con otros, qué les es significativo, qué vinculan con su realidad, lo que especialmente quieren compartir con su familia, y con las docentes o con sus compañeros. Todo como provocación para el diálogo, la reflexión, la crítica, es decir, la construcción de un pensamiento propio.

Durante el tiempo que dura el taller –una hora mínimo– las niñas y niños (no importa la edad) están en contacto con tres intenciones básicas de convivencia grupal, en tres momentos: compartir libros, espacio, tiempo y actividades; escuchar y ser escuchados con respeto y afecto a partir de una lectura grupal; divertirse, relajarse, disfrutar junto con los demás, por medio de una actividad lúdica.

4.2. Segundo momento del proceso metodológico. Transformaciones del Taller inicial al Taller de literacidad

En esta modalidad, las y los niños de Educación Inicial, asistieron por dos horas cada miércoles, durante 6 meses. El taller se ajusta a las condiciones y circunstancias del lugar y quien lo coordina está atento/a a las propuestas de los niños y acontecimientos para ajustar, con un sentido participativo, la propuesta. Por ejemplo, en un contexto urbano letrado, el taller puede tener una duración de 1 hora aproximadamente. En contextos no letrados o de menor contacto con los libros y la lectura, el taller puede tener una duración de hasta dos horas. En el entendido de que la duración tiene que ver con mayor flexibilidad para las diferentes actividades vinculadas a otras actividades locales.

Los siguientes seis meses del año de trabajo de campo, junto con las mamás y la docente y con una intención expresamente colaborativa llevamos a cabo la transición del taller original a su versión *de literacidad*. Ello requirió varias sesiones entre los participantes para hablar sobre lo observado en el taller de lectura: las ventajas, los aspectos mejorables y lo que había que mantener. Hablamos de las prácticas educativas y cultu-

⁵⁸ Libros elegidos previamente por quien coordina, por sus propuestas temáticas críticas, gráfica y estéticamente novedosas y diversas. Los libros, como tecnología cultural, tienen una carga ideológica desde la que se parte para *deconstruirla* con los participantes, al nivel en que cada uno puede entenderlo y hacerlo.



rales que desplazan a otras, como la lengua maya que es desplazada por el español; la oralidad por la palabra escrita; los temas locales por temas de formas de vida muy distintas, etc., y de cómo cada una tiene diversas utilidades. Vimos las ventajas de incorporar saberes y prácticas culturales locales y no locales, que permitieran a los niños seguir aprendiendo de ambas y reflexionar sobre su mundo de vida, valorando de manera intencionada el uso social de su lengua, la participación de las mamás y otros miembros de la comunidad con sus saberes, desde prácticas narrativas de los mismos. Se decidió una coordinación conjunta, voluntaria y propuestas de actividades complementarias que incluyeran saberes locales e invitados especiales para narrativas propias.

Dos mamás se propusieron para llevarse un libro a su casa y, previa lectura, contarlo a la siguiente semana a los niños en maya. Ofrecieron también el contacto con abuelos, abuelas, sobrinos, primos que, al realizar cotidianamente una actividad local productiva o social, podrían compartirla con los niños también en maya, por ejemplo, abuelas hierbateras, abuelos campesinos, tíos que elaboran piñatas etc., realizando visitas a las casas durante la segunda parte del taller y llevando a cabo una práctica relacionada con ella en la tercera parte. La transición fue paso a paso, al ritmo de sus posibilidades en tiempo y disposición. No se logró la propuesta en su totalidad. Se presentaron una serie de tensiones ante el taller de literacidad como *conflicto fundador*⁵⁹, tensiones que son parte del análisis del estudio, que sería difícil enumerar en su totalidad en este texto, pero de las que damos algunos ejemplos; inicialmente presentamos algunos aspectos que surgen de la relación entre adultos para después exponer los que surgen con los niños (entre ellos y con los adultos) durante las sesiones de implementación del taller.

5. Diálogo con niñas/os mayas: otras formas de escuchar y mirar

*El taller como estrategia de investigación*⁶⁰ puso las condiciones para que los niños se apropiaran de un espacio en el que pudieran hacer con *otros [co-laborar]*, observar, dialogar, y expresarse a través de sus propios referentes. También, nos permitió propiciar la participación, observar vínculos afectivos y sociales, seguir ampliando el conocimiento de las familias y los niños, para proponer otras formas de aprender, cuestionar sobre las manifestaciones de una serie de prácticas culturales locales clave, reflejadas en la parti-

59 “[...] tiene que ver con no ocultar o anular las formas y saberes propios en el diálogo con el otro para ejercitar la igualdad a pesar de la diferencia, para poner a prueba el vínculo horizontal y permitir que se expresen las propias necesidades y las ajenas, se enfrentan los conflictos y se encuentran formas nuevas y negociadas de vivir juntos” Cf. Corona Berkin, S., “La comunicación y su vocación intercultural...”, *op. cit.*, p. 6.

60 Cf. García Palacios, M. y Hecht, A., “Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas”, en *Tellus*, año 9, núm.17, jul-diez, 2009, pp. 163-186.



cipación social, las formas de socialización y la crianza. En este apartado exponemos a partir de estas categorías detectadas durante el análisis, algunos ejemplos de la experiencia en el taller, tensiones y diálogos para reflexionar a mayor profundidad sobre aquellos elementos que están presentes en el encuentro escuela-comunidad:

(a) Socialización y crianza

Los desplazamientos naturalizados (lengua materna y sus usos). Uno de los aspectos más significativos de la crianza relacionada con la literacidad maya en Sahcabá, como pasa cada vez más en diferentes poblaciones indígenas, es el uso de la lengua materna como segunda lengua (en este caso, en la mayoría es la maya). En su mayoría los abuelos solamente hablan maya aunque entienden español, las mamás y papás generalmente hablan maya entre ellos y español con los fueñeos. Y en los niños es variado, las mamás mencionan que prefieren hablarles en español desde que nacen hasta los 4 años; después comienzan a enseñarles *la maya* utilizándola con mayor frecuencia en casa. Así algunos hablan ambas lenguas, los menos, otros solamente entienden la maya pero no la hablan, y otros más ni la entienden ni la hablan. El argumento de las mamás es que gracias a hablar maya como segunda lengua, facilitan a los niños el uso del español en la escuela y «desaparece el acento» con el cual pueden ser estigmatizados en la ciudad. Por ello en el taller la mayoría de las mamás no entendían el sentido de leer o escuchar narraciones en maya, ya que los niños difícilmente podían entenderlas. Sin embargo algunas mamás, quienes se propusieron para leer en maya, les parecía importante que sus hijos hablaran en ambas lenguas.

La crianza y la autonomía infantil (prácticas de socialización infantil). En la escuela, durante el proceso de los talleres se sintieron también tensiones que respondían a divergencias en las formas de concebir la crianza. Las prácticas de socialización y crianza local son generalmente permisivas de las acciones y decisiones de las niñas y niños (libertad de acción, autonomía durante la mayor parte de las actividades cotidianas) y se notaba una reacción más restrictiva dentro de la escuela. Las mamás se muestran dudosas sobre lo que hay que hacer dentro del taller con respecto a la disciplina. Observamos, entre muchas otras cosas, la libertad de acción, permisividad y poder de decisión que las mamás otorgan a los niños y, sus dudas y férrea disciplina cuando sienten que los niños no se están comportando como deberían durante el taller y la escuela. Pero, ¿Cómo establecen los niños un vínculo de comunicación grupal y personal? ¿Qué comparten, qué no, cómo lo comparten? ¿Cómo se viven las ausencias familiares dentro de la escuela?

Compartir durante las ausencias. Pablo y Raúl, no querían incluirse en las actividades del taller. Sus mamás no podían estar presentes los miércoles como las mamás



de los otros niños, ellas trabajaban toda la mañana fuera de Sahcabá. Así que indirectamente los dos, a su manera, reclamaban por las ausencias: tiraban los libros, se subían a las mesas, se salían del salón. En el segundo momento del taller, cuando tocaba compartir la lectura grupalmente, se propuso compartirles una historia: Un libro álbum, pequeño, con una secuencia muy breve, pero que siempre resulta cautivadora, tal vez por lo gráfico, por el lobo fiero, y porque todos participan activamente haciendo lo que el lobo hace. El personaje tiene ese encanto de ser temido y a la vez, sorprendernos con su buen corazón. El lobo va colocándose las partes del rostro:

Leo en el libro “Me pongo un ojo... me pongo los dientes...”, al final el lobo gruñe, gruñe más fuerte, se pone una servilleta a manera de babero y... se come una zanahoria. Entre todas las mamás me ayudan a replicar el cuento en maya, noto que a algunas les da vergüenza hablar maya delante de mí, hay risas nerviosas y en algunos silencios. Hablamos de si hay lobos o no en Sahcabá y de quién puede rugir más que el lobo de la historia. (Diario de campo, octubre 2014).

Pablo queda capturado por lobo que come zanahorias. Durante varias sesiones lo busca en la caja de los libros y me lo da para que se lo lea, lo interesante de todo esto es que Pablo busca a Raúl y se lo comparte, utilizando la relación de *crianza compartida*, mientras las otras mamás les leen a sus hijos. Ni Pablo ni Raúl dejan de inquietarse por la ausencia de sus mamás, sin embargo logran integrarse al grupo y participar con una práctica que conocen.

Comparten a partir de su realidad inmediata. Cuando los niños se apropian del espacio y desarrollan confianza y disposición, comienzan a realizar vínculos entre lo que leen y su vida cotidiana. Las mamás traducen estos sentidos pero son los niños quienes los comparten a su manera, como Chucho (3 años):

Chucho miraba en el libro que leí para el grupo a una vaca, la señaló y le dijo algo al oído a su mamá. Ella le respondió que nos contara, pero Chucho se quedó callado y escondió la cara en su pecho. Raquel, su mamá, nos cuenta que a Chucho le encanta *el ganado*, siempre está jugando con su ganado de plástico en su casa y cuando es la fiesta del pueblo, no falta a la *vaquería*⁶¹, le encanta ir a ver las corridas. Retomo el comentario de Raquel para que alguna mamá nos cuente cómo es la vaquería en Sahcabá, los demás niños escuchan y otras mamás comentan. Lluvia señala *el campo* [el espacio del pueblo donde ponen el ruedo para las corridas de toros] y que se puede ver desde la escuela y Keila señala su ropa, como diciendo que lleva su *terno* puesto [la ropa tradicional de las mujeres que se usa en las fiestas]. (Diario de campo, septiembre 2014).

61 La fiesta patronal está basada en la *vaquería*, celebración que consiste tanto en las corridas de toros como en el baile tradicional. Se lleva a cabo en el espacio del pueblo al que llaman “el campo” y en el que montan un ruedo elaborado de carrizo y guano, en él, colocan gradas de madera para que las personas puedan participar observando desde allí.



El libro no habla de eso, es un pretexto para incluirlo, el momento de comentarlo y dialogar sobre ello es retomado para no dejarlo pasar y vincularlo con su experiencia. Por supuesto, más tarde al jugar, proponemos jugar a la Vaquería, preguntamos quién quiere ser el toro en ella, y quienes quieren bailar.

(b) Participación social y escolar

La participación utilitaria en la escuela. En algunos momentos, hubo tensión entre la docente y las mamás, por la participación activa de ellas. En general, las docentes de Educación Inicial en la región tienen un perfil de licenciadas en educación preescolar, debido a esto, según comentan ellas mismas, no se sienten preparadas para trabajar con las mamás y los niños, por lo que prefieren hacerlo únicamente con los niños. Tener un día de actividades con las mamás implica para la docente cierta coordinación y acuerdos que no siempre tiene claro cómo manejarlos. En ocasiones al intentarlo surge conflicto entre algunas mamás y ella. Sin embargo, gracias a esta situación, pudimos hablar con las maestras y darnos cuenta de los vacíos en la formación docente en educación inicial, para poder dialogarlo con el grupo de educadoras de la zona⁶²; y al mismo tiempo, pensar formas de trabajo con las familias, considerando las lógicas locales del acuerdo entre participantes y las formas de control social para entender las fuentes del conflicto.

Nos preguntamos entonces, sobre la participación infantil ¿Cómo se llevan a cabo las formas de participación individual y colectiva, la manifestación de la autonomía y agencia infantil? ¿Cómo negocian en la relación niña/o-adulto y niña/o-niño? Pudimos observar a:

Los niños mayores. Los niños mayores -entre los dos y tres años-, como Keyla, Zaira, Alexa, José y Miguelito, a diferencia de Cristian, Saori y Abdiel (1 y 2 años) se sientan en el piso a escuchar las historias, separados de sus mamás, aunque ellas están ahí detrás del grupo sentadas en sus sillas. Los más pequeños están sentados en el regazo de sus mamás, algunos *lloriquean* un poco porque se quieren ir a su casa. Mientras se lee o se platica, los niños más grandes están platicando o jugueteando entre ellos, las mamás los amonestan para que pongan atención, pero me hacen recordar que tener pláticas simultáneas es común entre los adultos durante las reuniones de la escuela o en sus casas. Los niños mayores ubican a su mamá con la mirada pero no le hacen caso a su indicación de sentarse con ellas, o sobre el cojín junto a ellas, manotean si quieren sentarlos “correctamente”.

62 Se trata de la zona 305 a la que pertenece Sahcabá, la cual cuenta con 5 Centros de Educación Inicial Indígena en las poblaciones de: Sahcabá, Tixcaltuyubm Tabi, Tibolón, Zavala, en los municipios de Sotuta y Yaxcabá en Yucatán, en los cuáles se ubican 5 educadoras como directoras-docentes de cada uno de los planteles.



Para la escucha del relato de forma grupal, se propone una forma cómoda de estar, hay cojines para sentarse o acostarse, y se puede entrar al área sin zapatos, los más grandes eligen cómo, a pesar de los adultos. El cuerpo y el gesto se vuelven básicos para comunicarse:

(...) Me senté como ellos al ras del piso y encima de un cojín. Las mamás no saben muy bien cómo estar, no se sienten muy cómodas, usan las sillas y no se quitan los zapatos, intentan mantener a los niños sentados de manera convencional (en una silla y sin moverse). Al comenzar la narración todo eso ya no importa, los niños eligen cómo sentarse y van poco a poco incorporando su atención y permitiendo escuchar y ver a los demás. Las mamás, desde sus sillas escuchan y participan como uno más de los niños. Los más pequeños, dejan de lloriquear y en el regazo de su mamá escuchan y observan. (Diario de campo, octubre 2014).

A través de este fragmento de registro de campo, es posible establecer las siguientes interrogantes sobre las relaciones entre los niños: ¿Cómo son las formas de participación? ¿Cómo se manifiesta su poder de agencia? ¿Cómo reproducen y crean formas de control?

Los niños reproducen pero también crean sus propias estrategias. Sara es de las niñas mayores, la más grande de todos. Tiene un rol de líder en la escuela, logra organizar a sus compañeros, más de tres, para jugar, principalmente en la sección del baño –ahí hay agua, escobas y jergas– todo con lo que Sara ayuda a su mamá en casa (según nos enteramos después). Su carácter es difícilmente doblegable, lo utiliza para mantener su liderazgo y para decirnos con expresiones como: una intensa mirada, voltear la cara cuando le hablamos, manotear si la docente la quiere llevar al salón, etc., que no va a entrar al salón sino que va a jugar fuera de él, los demás la siguen.

Sara llegó de la mano de su mamá, -Martha-. Antes de entrar le pidió a su mamá algo de la tienda (un local que queda en la esquina de la calle, muy cerca de la escuela). Martha le dijo que no, que debían entrar al taller. Sara comenzó a llorar y ante las negativas de su mamá terminó tirada en el suelo gritando y pidiendo (según vemos después) globos de la tienda. Ante la fuerza de la petición y la premura de entrar al taller, la lleva a la tienda y le compra los globos, varios globos, que después Sara reparte entre sus compañeros. Me acuerdo de las sesiones con las mamás en la escuela, mis observaciones del carácter de Martha, su fuerza, su papel de líder, su capacidad de exigencia directa que utiliza para pedirle a la maestra o a las mamás que cumplan con algo que no hicieron, en su calidad de presidenta del consejo de participación social. (Diario de campo, octubre, 2014).

Las mujeres en Sahcabá han tenido un proceso paulatino de empoderamiento y lo que observamos es su energía para exigir con mucha vehemencia, justicia cuando algo les parece que no la tiene, es notorio como rodean las mujeres a las personas, a



otra mujer o a un foráneo lo que se ha acordado y no se cumple. Esto en parte ocurre debido a la ausencia masculina y la toma de decisiones bajo su responsabilidad.

(c) Saberes y prácticas culturales

El auto-desplazamiento de saberes. A las mamás y la docente les pareció importante tener las dos prácticas (oral y escrita) en el taller. Dejaron como actividades complementarias las actividades que constituían visitas fuera y dentro de la escuela con personas invitadas para hablar sobre sus actividades. Permaneció una sesión de lectura de libros en español, otra en maya y actividades complementarias con invitados a parte de las originales de juegos colectivos y actividades plásticas libres.

El caso de la medicina tradicional. La abuelita de Jairo, Doña Mayita, es *hierbatera*, fuimos a invitarla al taller, en realidad queríamos realizar el taller en su casa para que los niños conocieran algunas plantas locales. Los hierbateros son mujeres u hombres, que tienen conocimientos tradicionales del uso medicinal de las plantas, su práctica es una herencia, vinculada al papel de *X-men* “curanderos mayas”, personas que tienen un *don*, que les permite detectar lo que está haciéndole daño a otra persona. Su labor de curanderos va más allá del aspecto orgánico o físico, toma en cuenta energías de la naturaleza y humanas que influyen en el estado de salud de los demás. La abuelita no habla español, la docente habló con ella en maya y le comentó de qué se trataba, pero estaba muy seria y le decía que no. Después de despedirnos, la docente me comentó que Doña Mayita se siente con desconfianza con respecto a sus saberes y la presencia de los foráneos, o de otras personas adultas del pueblo. La práctica medicinal tradicional ha derivado, en unos pueblos más que en otros, en una práctica considerada como brujería, el caso de Sahcabá es particular. Existen personas dedicadas expresamente a ella, y es considerada como fuerza negativa. Por lo que brujos y hierbateros se cuidan de sus saberes y los mantienen prácticamente ocultos o resguardados.

Pero la experiencia nos hizo pensar en cómo son las formas de aprendizaje que se observan en las relaciones adulto-niño.

Práctica docente compartiendo mundo de vida. La docente es originaria de Hocabá, tiene más de 15 años trabajando en el Centro de Educación Inicial de Sahcabá. Cuando participa en el taller, o realiza actividades con los niños, no utiliza un formato común enseñanza, utiliza lenguaje verbal y mucho más lenguaje corporal: va y viene realizando actividades como si estuviera sola y propone a nivel de los niños y en espacios fuera del salón actividades en las que ella lleva la acción principal. De esta manera noto que lleva a cabo una forma de *enseñanza indirecta*⁶³, que es común en la educación

63 Rogoff, B., *et al*, “El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades”, en *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*, de Lourdes De León Pasquel, México, CIESAS, 2010, pp. 95-136.



familiar, que se da más entre padres e hijos. Prácticas *rutinizadas*⁶⁴, integradas a sus propios esquemas de enseñanza culturalmente aprendidos. Los niños participan curiosos de lo que está haciendo, se acercan a ella y observan, quienes quieren participar son atendidos, se les da material o una tarea específica, quienes no, pueden seguir mirando o irse de ahí sin que sean llamados o reprendidos. Como en la elaboración de un juguete tradicional, propuesto por la docente, llamado *tinjoroch*, que se realiza con corcholatas (tapas de refrescos, que no son de plástico):

Santa [la maestra del centro de educación inicial] se sienta a aplanar las corcholatas con un martillo, los niños se acercan interesados, van y vienen libremente, observan, toman algo, lo dejan, y si Santa ve interés, les da material e indicaciones: “pinta aquí”, “aplástalo”, “corta esto”. Si alguno lo está haciendo mal, le indica cómo, moviéndole la mano, volteando el material o poniendo el ejemplo, sin decir nada más. Algunos lo hacen un rato y se van, otros lo hacen hasta terminar. Algunos están jugando del otro lado del edificio y otros están junto a ella sentados. Santa continúa hasta terminar todas las corcholatas, todos los hilos y va repartiendo a los niños su juguete terminado. (Diario de campo, noviembre, 2014).

Observamos que las mamás les enseñan igual, en casa, pero en el contexto de la escuela, muestran conflicto al igual que la maestra para mantenerlos sentados, realizando una actividad homogénea o cuando tienen que pedirles que hagan algo todos al mismo tiempo.

6. Consideraciones finales

Las y los niños de 0 a 3 años son agentes de su propia cultura, reproducen, se adaptan y modifican para incorporarse a su mundo de formas diversas; están atentos todo el tiempo como activos lectores de su realidad cotidiana; incorporan de manera intensiva lo que escuchan, lo que aprenden y resignifican lo no dicho, lo ausente. Integran elementos que serán el cimiento para su identidad étnica inicial y la toma de decisiones cada vez más complejas con respecto a su mundo inmediato y el mundo social. La investigación etnográfica con la niñez temprana tiene muchos caminos que explorar en los cuales los actores principales pueden ser nuestros guías. Es necesario entonces experimentar con ellos metodologías que permitan:

- Construir espacios reflexivos junto con ellos, para crear las posibilidades de un cuestionamiento futuro sobre cuáles, cómo, para qué y por qué defender, transformar o desplazar las prácticas sociales y educativas de sus grupos culturales.

64 Giddens, A., *La constitución de la sociedad. bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003.



- Espacios colectivos que permitan que los niños accedan a experiencias en las que pueda estar al centro la participación reflexiva aunque no exista completamente el lenguaje oral. Estas experiencias son parte de un proceso formativo largo pero seguro, para la creación de ciudadanía.
- Mejores acercamientos para la interpretación respetuosa, informada y contextual del rico lenguaje gestual de los niños pequeños. En el marco de estudios que recuperen las percepciones y significaciones expertas de los actores que se relacionan con ellos.

De esta manera con estudios etnográficos a partir de metodologías de co/labor epistémica y horizontales se “facilita una comprensión culturalmente apropiada no sólo de lo que hacen los niños y las otras personas que los rodean sino también de por qué lo hacen”⁶⁵. Así, podemos aportar al entendimiento más profundo de un contexto específico y ofrecer reflexiones que permitan la construcción de metodologías y procesos educativos inter-culturales y decoloniales.

Hemos compartido en este texto, una experiencia con niñez temprana que nos ofrece diversos puntos de reflexión en la investigación etnográfica de co-labor con niños y niñas de cualquier edad: el lugar de la niñez temprana en los espacios educativos; en la organización social de las poblaciones mayas actuales; el papel de la educación y el lugar de los niños y sus familias en ella; la necesidad de ejercicios metodológicos horizontales en las que los niños son los actores centrales.

El taller como metodología nos permitió observar cómo mientras los adultos acuerdan su propia participación y los detalles de la misma, los niños generan sus propias dinámicas. A la manera de la propuesta literaria en la que dos historias interrelacionadas ocurren en paralelo, en el taller se entrelazan la de los niños y la de los adultos. Además, si bien las actividades narrativas del taller desarrollan diversas habilidades que permiten a los niños desenvolverse con seguridad en un ámbito social de aprendizajes occidentalizados, participar y proponer; experimentan todo el tiempo un vínculo con lo que ocurre en el taller, y lo que está pasando en su mundo inmediato fuera de él, ejercitando una lectura del mundo desde su literacidad aceptada y valorada por la escuela, una lectura convencional pero también una lectura desde sus prácticas locales o referentes que no siempre logran vincularse, no solamente se trata de la debatida integración del currículo con temáticas folklorizadas, sino diálogo e intercambio a partir de prácticas culturales concretas, equilibrando los diversos aprendizajes que pueden confluir en lo escolar.

65 Gaskins, Susan, “La vida cotidiana de los niños en un pueblo maya: un estudio monográfico de los roles y actividades construidas culturalmente”, en *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*, de L. de León Pasquel, México, CIESAS, 2010, p. 40.



La investigación etnográfica de la que es parte el ejercicio metodológico de los talleres de literacidad, busca aportar a la investigación educativa un análisis intercultural sobre el encuentro escuela-comunidad en la Educación Inicial indígena, así como ofrecer vías de reflexión metodológica con niñas y niños de 0 a 3 años. Este último aspecto, del que principalmente da cuenta este texto, es un ejemplo necesario de ejercicio de horizontalidad con los más pequeños. Los retos son aportaciones a la reflexión, importantes por las implicaciones y contradicciones que necesariamente se dan en la colaboración, al intentar un uso crítico del espacio escolar, de las herramientas educativas tradicionalmente hegemónicas y de la participación escolar, para poder situar la propuesta de talleres de literacidad desde la mirada maya-yucateca actual de la educación familiar, la participación social y los saberes locales.

Bibliografía

- Alliud, Andrea, “La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional”, en *Revista Iberoamericana de educación versión digital*, 2003, pp. 1-11.
- Ayora, Gialuanna, *Educación Intercultural y decolonialidad: de la promoción de la lectura a un enfoque de literacidad para la niñez indígena purbépecha*, tesis, Xalapa, Instituto de investigaciones en educación, Universidad Veracruzana, 2012.
- Ayora, Gialuanna, *La niñez maya-yucateca en la Educación Inicial. Análisis de la relación escuela-comunidad desde un enfoque intercultural*. Proyecto de tesis doctoral del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, 2013-2016.
- Ayora, Gialuanna, “¿Escolarización o educación? Resistencia silenciosa y educación inicial indígena maya”, en *prensa*, 2016.
- Bertely, María; Saraví, Gonzalo y Abrantes, Pedro, *Adolescentes indígenas en México: derechos e identidades emergentes*, CIESAS/UNICEF, 2013.
- Cárdenas, Eliana, “De dinámicas migratorias a biografías ingravidas en la Riviera Maya”, en *Entre irse y quedarse...Estructura agraria y migraciones internas en la península de Yucatán*, de Jesús Lizama Quijano, Mérida, Letra Antigua, 2013, pp. 153-182.
- Carli, Sandra, “Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001): figuras de la historia reciente”, En *Educación em Revista*, V.26, núm.01, Abril, 2010, pp.351-382.
- Castro-Gómez, Santiago, y Grosfoguel, Ramón, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del hombre editores/Universidad central/Pontificia Universidad javeriana, 2007.
- Corona, Sarah, *Entre voces... Fragmentos de educación entre-cultural*, México, Universidad de Guadalajara, 2007.
- Corona Berkin, Sara, “La comunicación y su vocación intercultural”, en Inés Cornejo Portugal y Luis Alfonso (coord.), *Culturas en comunicación. Entre la vocación intercultural y las tecnologías de información*, Guadarrama Rico, México, Productora de contenidos culturales, 2013, pp. 25-46.



- Corona Berkin, Sara, y Kalmeier, Olaf (coord.), *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y culturales*, Gedisa, México, 2012.
- Corona Caraveo, Yolanda, y Morfin Stoopan, María, *Diálogo de saberes sobre participación infantil*, México, UAM-Xochimilco/Programa Infancia, 2001.
- Dietz, Gunther, “Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa ‘intercultural’ mexicana”, *Revista de Antropología Social* (Universidad Complutense de Madrid) núm.12, 2012, pp. 63-91.
- Dietz, Gunther, “Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad”, en *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 2011, 6 (1).
- Dubet, François, y Martuccelli, Danilo, *En la Escuela, Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada, 1998.
- García Palacios & Hecht, “Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas”, en *Tellus*, año 9, núm.17, jul-diez, 2009, pp.163-186.
- Gasché, J., “Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 27, núm.1, enero-junio, Nueva Época, 2005, pp. 177-200.
- Gaskins, Susan, “La vida cotidiana de los niños en un pueblo maya: un estudio monográfico de los roles y actividades construidas culturalmente”, en *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*, de L. De León Pasquel, México, CIESAS, 2010, pp. 37-76.
- Gelover Reyes, Zulema, y Pedro Da Silva Abrantes, “Capítulo 6. Infancia y Juventud Indígenas: Instituciones, educaciones y existencias interculturales”, En *Estado del conocimiento, Área 12. Multiculturalismo y educación*, de M. Bertely, G. Dietz y M.G. Díaz Tepepa, México, COMIE, 2013, pp. 217-242.
- Giddens, Anthony, *La constitución de la sociedad. bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003.
- Hetch, Ana Carolina, y García, María, “Categorías étnicas. Un estudio con niñas y niños de un barrio indígena”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, V. 8, núm. 2 (julio-dic), 2010, pp. 981-993.
- INEGI, www.inegi.org.mx. <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/>, 2010, Consulta: 7 de marzo de 2016.
- Leyva, X. y Speed, S., “Hacia la investigación descolonizada: Nuestra experiencia de co-labor. Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América latina”, En *Hacia la investigación de colabor*, X. Leyva, A. Burguete y S. Speed (coords.), México, CIESAS, FLACSO Ecuador y FLACSO Guatemala, 2008.
- Lizama Quijano, Jesús, *Entre irse y quedarse...Estructura Agraria y migraciones internas en la Península de Yucatán*, Mérida, Letra Antigua, 2013.
- Magela Pereira, Geraldo, “Rumbos de la vida, sentidos de la escuela: diálogos juveniles sobre la educación secundaria”, en *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales pedagógicos y de políticas educativas*, de Emilio tento Fanfani, UNESCO/IIEP, 2012, pp. 113-140.



- Medina Melgarejo, Patricia, *Sujetos y conocimientos situados, políticas del lugar en educación. Trayectos y experiencias pedagógicas de investigación en la construcción de interculturalidades activas*, México, UNACH/UI-Chiapas/UABJO, 2015.
- Medina-Melgarejo, Patricia, “Repensar la educación intercultural en Nuestras Américas” en *Decisión* 24, 2009, pp. 3-14.
- Medina-Melgarejo, Patricia, y Baronnet, Bruno, “Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia”, en *Estado del Conocimiento, Área 12. Multiculturalismo y Educación*, de María Bertely, Gunther Dietz y M. G. Díaz Tepepa, COMIE, 2013, pp. 299-324.
- Mignolo, Walter, “Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder”. Disponible en: www.oei.es/s/f/de/s/f/de/s/f/www.oei.es/salactsi/walsh.htm Consulta: 26 de abril de 2016.
- Núñez Patiño, Kathia, y Villalobos, Cecilia Alba, “Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural”, En *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural*, de M. Rebeca Pérez Daniel y Stefano Sartorelo, MISPAT/UNACH/UASLP/COSyTECH/CENEJUS, 2012.
- Podestá, Rossana, “Nuevos retos y roles intelectuales en metodologías participativas”, en *RMIE*, Vol. 12, núm. 34, Julio-Septiembre, 2007, pp. 987-1014.
- Podestá Siri, Rossana, *Encuentro de Miradas. El territorio visto por diversos autores*, México, SEP/CGEIB, 2008.
- Rappaport, Joanne, “Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración”, en *Revista Colombiana de Antropología* 43, (enero, diciembre), 2007, pp. 197-229.
- Rogoff, Barbara, *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós, 1993.
- Rogoff, Barbara, *et al*, “El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades”, en *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*, de Lourdes De León Pasquel, México, CIESAS, 2010, pp. 95-136.
- Street, J. y Street, B., “La escolarización de la literacidad”, en Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, pp.180-210.
- Szulc, Andrea *et al*, “La Investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la antropología”, *Ponencia XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología*, Buenos Aires, 2009.
- Torres, Rosa María, “Si hubiera conciencia de todo lo que se juega en los primeros años de vida, los niños pequeños serían mimados de la sociedad” en *Revista Iberoamericana de Educación* 47, núm. 3, Octubre, s/p, 2008.
- Varela, Julia, y Knijnik, Gelsa, “Uma trajetória intelectual em Educação”, en *Unisinos* 18, núm. 2, 2014, pp. 204-217.
- Vygotsky, Lev. S., *Obras escogidas II. Colecc. Aprendizaje*, Vol. 94, Madrid, Visor distribuciones, 1982.



Walsh, Catherine, “Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial”, en *Desde Adentro. Etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América Latina*, Lima, Centro de Desarrollo Étnico, 2011.