



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE HUMANIDADES
CAMPUS VI



Pandemia y prácticas lectoras en la comunidad infantil “La Montañita” de Cristóbal Obregón, Chiapas

Tesis

Que para obtener el grado de

Maestro en Estudios Culturales

Presenta

Jesús Esteban Penagos Santoyo PS1314

Director de tesis

Dr. Fernando Rey Arévalo Zavaleta



Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
Octubre de 2022



FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
ÁREA DE TITULACIÓN

F-FHCIP-TM-016

AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN TESIS MAESTRÍA

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 05 de octubre del 2022
No. Oficio: CIP/331/2022

C. Penagos Santoyo Jesús Esteban

Promoción: 10ª promoción

Matrícula: PS1314

Sede: Tuxtla Gutiérrez Chiapas

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de la **Maestría en: ESTUDIOS CULTURALES**

para la defensa de la Tesis intitulada:

Pandemia y Prácticas lectoras en la comunidad infantil "la Montañita" de Cristóbal Obregón Chiapas.

Se le **autoriza la impresión de Seis ejemplares y tres electrónicos (CD's)**, los cuales deberá entregar:

- Un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis y un CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregadas a los Sinodales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

ATENTAMENTE

"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"

Dr. Moisés Emmanuel Trujillo Zozaya
COORDINADOR (A) DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO





Código: FO-113-05-05

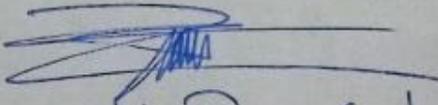
Revisión: 0

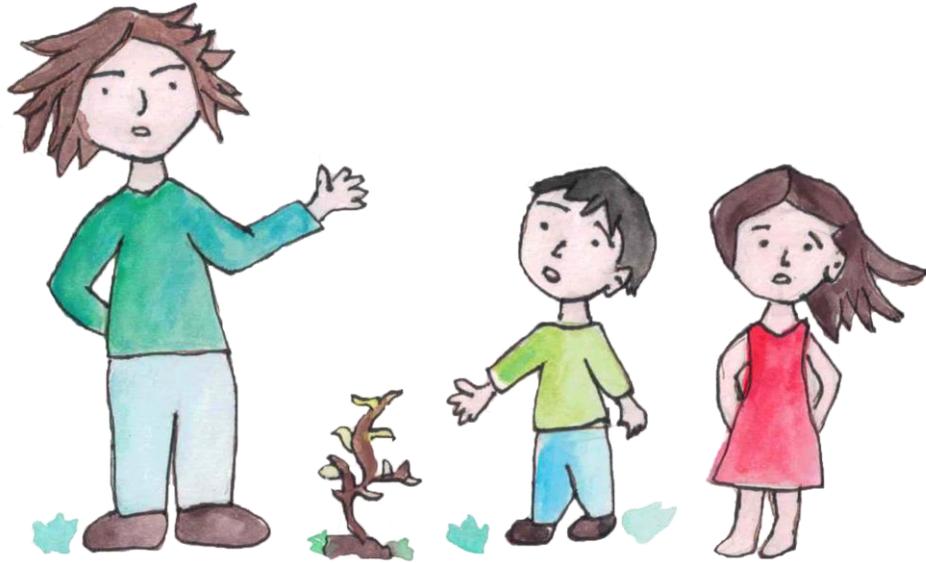
CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) Jesús Esteban Panagos Santiago
Autor (a) de la tesis bajo el título de "Pandemia y prácticas lectoras en la comunidad infantil "La Marañita" de Cristóbal Obregón, Chiapas"
presentada y aprobada en el año 20 22 como requisito para obtener el título o grado de Maestro en Estudios Culturales, autorizo a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 06 días del mes de Octubre del año 2022.


Jesús Esteban Panagos Santiago
Nombre y firma del Tesista o Tesistas



Dedico este escrito a mi madre, a la madre de Dafné y a las madres de los niños y niñas de "La Montañita".

Agradecimientos

Gracias a Siu, Isabel y a mi amada Dafné por su apoyo incondicional.

Gracias a los niños y niñas de "La Montañita" por su hospitalidad.

Gracias a mis maestros y maestras, en especial al Dr. Fernando Rey Arévalo y a la Dra. Elsa María Díaz Ordaz por compartirme sus conocimientos.



Uno de mis seres inolvidables es la maestra que me enseñó a leer a los cinco años. Era una muchacha bella y sabia que no pretendía saber más de lo que podía, y era además tan joven que con el tiempo ha terminado por ser menor que yo. Fue ella quien nos leía en clase los primeros poemas que me pudrieron el seso para siempre.

Gabriel García Márquez

Índice

Introducción	9
Capítulo 1. Conceptos teóricos de la lectura y la niñez.....	18
1.1 La naturaleza social de la lectura y la escritura	23
1.2 La lectura como proceso y práctica cultural	25
2.3 Sobre la infancia y como la vemos.....	31
Capítulo 2. Consideraciones para una estrategia etnográfica dialógica	35
2.1 Perspectiva metodológica	37
2.2 Instrumentos metodológicos	40
2.2.1 Entrevista etnográfica	40
2.2.2 Observación participante.....	49
2.2.3 Encuestas.....	51
2.2.4 Diario de campo.....	51
Capítulo 3. Cristóbal Obregón y “La Montañita”	53
3.1 Contexto sociohistórico de La Frailesca	53
3.2 Acerca de Cristóbal Obregón.....	57
3.3 Sobre la comunidad infantil “La Montañita”	60
Capítulo 4. Covid-19: una emergencia sanitaria y social	64
4.1 La pandemia: una crisis global sin precedentes.....	65
4.2 La educación y la pandemia	71
4.3 “Mi escuela en casa”, el caso de Chiapas.....	75
Capítulo 5. La comunidad infantil “La Montañita” y las prácticas lectoras en la pandemia.....	77
5.1 La experiencia particular de madres, niños y niñas que participan en la comunidad infantil “La Montañita” con el programa “Mi escuela en casa”	78
5.2 Las prácticas lectoras en el hogar en tiempos de pandemia.....	89
5.2.1 Prácticas escolarizadas.....	89
5.2.2 Prácticas extraescolares.....	100
5.3 Transformación de la comunidad infantil “La Montañita” en la pandemia	105
5.4 Transformaciones en las prácticas lectoras de “La Montañita”	115
5.4.1 Prácticas lectoras de “La Montañita” antes de la pandemia	116
5.4.2 Prácticas lectoras de “La Montañita” durante la pandemia	133
Conclusiones	147
Referencias	156
Anexo 1.....	164
Anexo 2.....	168

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se posiciona en el paradigma interpretativo y se cimentó sobre las siguientes ideas: la labor del investigador de ciencias sociales no es obtener la VERDAD, así, con mayúsculas. Su deber no es pescar esa verdad indubitable, eterna y única que recuerda a Platón y su tradición filosófica. El investigador es un intérprete de la realidad social y, por lo tanto, se dedica a construir buenas interpretaciones. Se esfuerza por elaborar interpretaciones más pulidas y trabajadas que las reflexiones habituales del día a día.

Investigar es un oficio y consiste en esculpir una interpretación con rigor. Con esta afirmación no se busca defender el relativismo que dicta que “porque no hay verdad y todo es interpretación, entonces cualquier reflexión es valiosa e indiscutible”. No, una interpretación adquiere valor científico cuando posee argumentos que son producto del trabajo de un investigador que dedicó tiempo, pasión y cuidado a su labor. Una indagación es relevante cuando posee bases metodológicas y teóricas sólidas y coherentes. No todas las interpretaciones de la realidad son trascendentes o de interés para expandir el conocimiento que se tiene sobre el mundo social.

Para el positivismo más obstinado, argumentar que la labor de investigar es un ejercicio de interpretación irremediabilmente atravesado por la subjetividad humana significa matar a la ciencia. Para esta tradición científica, los investigadores deben revelar la VERDAD, pero como advirtió el filósofo alemán Friedrich Nietzsche (1999) hace más de cien años, ser absolutamente objetivos para encontrar una certeza monolítica e indiscutible está fuera de las posibilidades de los intelectuales, porque estos son seres situados en un momento histórico que los interpela; sujetos proclives a indignarse ante las penurias de la sociedad y poseedores de convicciones éticas y políticas subjetivas.

¿Para qué sirven los investigadores sociales? Están ahí para ensuciarse las manos mientras ejercen el oficio de interpretar aspectos importantes de la vida en las comunidades humanas, más allá de lo que permite el sentido común. Observan los entretelones de la sociedad y se hacen preguntas que las personas no se harían cuando están demasiado ocupadas con los compromisos de su rutina cotidiana. En buena parte, esta perspectiva se inspira en las palabras que uso Paulo Freire (2016) para referirse a lo cotidiano:

Una de las características fundamentales del comportamiento cotidiano es exactamente la de no preguntarnos por él. Una de las características fundamentales de la experiencia de la cotidianidad es que nos movemos en ella dándonos cuenta de los hechos, pero sin alcanzar necesariamente un conocimiento cabal (p.49).

Lo que hace que lo cotidiano sea cotidiano es esa familiaridad con la que lo experimentamos y sobre la cual no siempre reflexionamos. El oficio del investigador social consiste en irrumpir en lo común y darle la vuelta para mirarlo desde otro ángulo. Los estudiosos de las ciencias sociales deben contagiarse de ese ánimo que invade a los niños y las niñas cuando, de forma curiosa y científica, voltean a los escarabajos de su jardín para descubrir su parte oculta, carnosa, latente, que no está a la vista, pero que es fundamental, porque conecta con las patas del insecto; porque es lo que lo sostiene.

En este trabajo se considera que el sentido de la investigación social es el de ser un ejercicio ético y político, que consiste en construir interpretaciones pertinentes, que sirvan de abono para las personas que pretenden sembrar ideas y proyectos encaminados a resolver problemáticas sociales importantes.

Por otra parte, es preciso mencionar que los científicos necesitan ser selectivos cuando ejercen su oficio. Deben delimitar su estudio, para enfocar su atención en el fenómeno que necesitan investigar sin desviarse o distraerse demasiado. El investigador tiene que concentrarse en el fenómeno que estudia, conocerlo de cerca y conseguir elementos útiles, que le permitan esculpir buenas interpretaciones. En esta investigación se decidió estudiar las prácticas lectoras, pero no se procuró describirlas de forma aislada y desconectada del contexto social y el momento histórico donde se producen.

Se buscó conocer la forma en que estas prácticas configuraron la vida de un grupo específico de personas, durante un lapso determinado de tiempo (octubre de 2019 a marzo de 2021). La meta no fue inventariar o catalogar las diferentes formas de leer de esta gente, sino interpretar la manera en que dichas prácticas se transformaron en el contexto sociohistórico que originó la pandemia de covid-19, y la forma en que dichos cambios se insertaron en la vida cotidiana de estas personas; las adversidades que enfrentaron, las estrategias que tuvieron que ejecutar, etc.

En general, el propósito fue conocer sus experiencias y reflexionar sobre lo que estas pueden contar acerca de la otra cara de la crisis sanitaria, la que no se refleja en los datos numéricos y que tiene que ver con la manera en que la gente de las comunidades rurales sobrelleva las consecuencias que generó la pandemia de covid-19 en lo que refiere al tema específico de las prácticas lectoras.

El objeto de estudio funcionó como una abertura en la pared de la cotidianidad de la gente que colaboró con esta investigación, a través de la cual se

pudo conocer aspectos de su vida como: las dificultades que tuvieron con la educación desde casa, los cambios repentinos que tuvieron en sus proyectos personales, la estrategia educativa que idearon los docentes para que los niños y niñas de primaria trabajaran en sus domicilios, etc.

Todos estos aspectos son relevantes y se discuten en este texto, no porque se quiera divulgar chismes sobre la vida de la gente con la que se colaboró, sino porque las experiencias de estas personas permiten conocer un ángulo de la pandemia de covid-19 que no siempre se refleja en las estadísticas que muestran los periódicos nacionales, y que tiene que ver con las pequeñas historias de esfuerzo, malestar, dedicación, preocupación y solidaridad que se producen al interior de una comunidad; en este caso particular, de un pueblo de La Frailesca, región del estado de Chiapas que, entre otras cosas, se caracteriza por la decadencia que el neoliberalismo económico generó en su sector económico primario: el campo, y por su rezago educativo.

Las prácticas lectoras de los sujetos de estudio de esta investigación son situadas, porque emergieron en un momento específico de la historia médica y educativa de su región. No permanecieron estáticas, cambiaron durante la pandemia, porque se sujetaron a las condiciones sociales de aislamiento y cuarentena que propició la covid-19. Se realizó este trabajo porque vale la pena preguntarse por las transformaciones que tuvieron las prácticas lectoras dentro de los pequeños escenarios sociales de la emergencia sanitaria.

Para afrontar esta labor investigativa fue necesario elaborar un marco teórico que tomara en cuenta la naturaleza dinámica de la lectura y la escritura. Que planteara la forma en que estas prácticas socioculturales se desenvuelven como parte de procesos comunicativos específicos, y qué abordara el hecho de que la lectura, como todo lo que refiere a la cultura, tiende a transformarse en paralelo con los contextos en los que se desarrolla.

Por otra parte, también fue importante tener en cuenta que la pandemia no es un suceso médico únicamente, se trata de un fenómeno cultural que configuró las estructuras sociales de las naciones en pleno siglo XXI y que obligó a miles de personas alrededor del mundo a cambiar su vida cotidiana.

La pandemia ocurrió de forma repentina, y representó un enorme desafío técnico y político para el sistema educativo mexicano. Algunas de las principales transformaciones que trajo la covid-19 se suscitaron en el campo de la educación. En medio de la crisis, la SEP decidió implementar la modalidad de educación a distancia para no interrumpir la formación escolar de la gente. De un día para otro, la educación en casa irrumpió en la realidad cotidiana de miles de familias en el país.

Sin embargo, es necesario reconocer que las transformaciones de la educación y las prácticas lectoras no solo atañen a las escuelas oficiales (institucionalmente valoradas y dotadas de cierto prestigio social), también son tema de preocupación para todas las pequeñas iniciativas ciudadanas que ejercen la educación informal en comunidades rurales o que se dedican a la promoción de actividades culturales y recreativas entre personas que viven algún grado de marginación social.

Los emprendimientos que emanan de la sociedad civil y que buscan involucrar a jóvenes, niños y adultos en actividades culturales son de variada índole; no todos estos proyectos poseen el status de A.C. En las ciudades y comunidades mexicanas existen diversas iniciativas ciudadanas que carecen de credenciales que las legitimen ante el estado en términos legales, y que se forman con recursos humanos o materiales propios.

Esta investigación se enfocó en las transformaciones de las prácticas lectoras que la pandemia de covid-19 generó entre la gente que forma parte de uno de estos proyectos mexicanos nacidos en la sociedad civil: la comunidad infantil “La Montañita”. Los niños y niñas que integran esta comunidad fueron colaboradores

de esta indagación y se distinguen por ser vecinos y vecinas de la localidad campesina Cristóbal Obregón del municipio de Villaflores en el estado de Chiapas.

“La Montañita” es fruto del esfuerzo de una joven estudiante universitaria que se llama Isabel, oriunda de Obregón. Con su proyecto involucra a los niños y niñas de su comunidad en distintas actividades lúdicas y didácticas, dirigidas principalmente a los juegos tradicionales, la práctica de la lectura, el cuidado del medio ambiente y el aprendizaje de valores.

Cristóbal Obregón se caracteriza por su situación de marginación en términos económicos y sociales. En este panorama, “La Montañita” brotó como un fenómeno emergente, con el cual su fundadora busca generar un espacio para la participación de los niños y las niñas en ejercicios culturales y recreativos, que a menudo se relacionan con la lectura y escritura.

La presente investigación se propuso comprender a esta comunidad infantil como un fenómeno situado, en constante cambio dentro del contexto que generó la covid-19. Buscó conocer las situaciones que transformaron la forma en que los sujetos acceden a la práctica de la lectura durante la pandemia.

Para lograr este cometido, se elaboró una propuesta metodológica en la que se articuló la etnografía con la idea de dialogicidad que desarrollaron autores importantes de la educación y la comunicación en América Latina. Con esta unión teórica se buscó ejecutar una labor investigativa de carácter colaborativo, incluyente, sin adultocentrismos o actitudes condescendientes por parte del etnógrafo.

Este escrito reúne las interpretaciones que se construyeron a partir del diálogo y la convivencia que se tuvo con distintas personas de “La Montañita” en Cristóbal Obregón. Dicho análisis corresponde al periodo que transcurrió entre octubre de 2019 y marzo de 2021, porque fue en ese tiempo donde se realizaron lobbies de trabajo de campo.

Para contextualizar y dar sentido al estudio que aquí se presenta, se realizó, en paralelo al trabajo de campo, una investigación teórica con respecto a los términos de lectura, escritura y niñez. También se hizo una indagación sociohistórica de la región Frailesca del estado de Chiapas y de la comunidad Cristóbal Obregón, para la cual fue invaluable el apoyo del doctor José Antonio Cruz Coutiño quien, muy amablemente, abrió las puertas de su bella biblioteca del Aguaje, para que se pudieran consultar los libros de su colección.

Finalmente, se escribieron cuatro capítulos que sintetizan las principales reflexiones y resultados de esta indagación teórica y etnográfica. Se organizaron de la siguiente manera, para facilitar la comprensión del lector o lectora:

El capítulo I titulado: “Conceptos teóricos de la infancia y la lectura” alude a las principales perspectivas relacionadas con la lectura y la escritura. Su objetivo es explicar distintos conceptos que se usan en esta indagación y aclarar que, aunque el enfoque de este trabajo es sociocultural, toma en cuenta algunas aportaciones importantes que las corrientes psicolingüísticas y literarias han ofrecido al campo de estudio de la lectura. Asimismo, repasa la noción de infancia desde un enfoque crítico, y se discute los motivos por los cuales se usa la palabra niñez en vez de infancia en esta investigación.

El capítulo II se llama: “Consideraciones para una estrategia etnográfica dialógica”. Versa sobre la etnografía, metodología que se empleó en esta investigación, y hace hincapié en el enfoque particular que se adoptó para su uso, el cual es dialógico y se inspira en el trabajo de Paulo Freire y Luis Ramiro Beltrán. También menciona y describe los principales instrumentos que se utilizaron durante el trabajo de campo.

El capítulo III es: “Cristóbal Obregón y “La Montañita”. En él se abordan los principales aspectos sociales, económicos e históricos que caracterizan a la región Frailesca y a la comunidad Cristóbal Obregón. Este capítulo es relevante, porque

explica el contexto en el cual emergió “La Montañita” y en el que se desarrollan las prácticas lectoras que se describen en esta investigación. Además, se ofrece una breve semblanza histórica de la comunidad infantil que encabeza Isabel y se describen sus propósitos.

El capítulo IV se titula: “la pandemia de covid-19: una emergencia sanitaria y social”; en él se presentan las características de la enfermedad que genera el virus SARS-CoV-2, se plantean los aspectos que hicieron de la pandemia un fenómeno sinigual en la historia de la humanidad y se discuten las principales consecuencias sociales que la emergencia sanitaria desencadenó en la vida cotidiana y educativa de los seres humanos. También se aborda el caso de la pandemia en Chiapas, con particular atención en el programa “Mi escuela en casa”, que las autoridades educativas promovieron para que el estudiantado chiapaneco ejerciera la modalidad de educación a distancia durante la crisis.

El capítulo V es el último y se llama: “La Montañita y las prácticas lectoras en la pandemia”. Aquí los protagonistas son las personas que forman parte de la vida social de “La Montañita”, desde las madres de familia, hasta los jóvenes voluntarios, los niños, las niñas y, por supuesto, Isabel, fundadora de la comunidad infantil. El capítulo abarca las transformaciones que sufrieron las prácticas lectoras en los hogares de las familias de Obregón, lo cual es importante, porque es la base que, después, permite comprender las transformaciones que las prácticas sufrieron al interior de “La Montañita”. Se aborda la manera en que la lectura y la escritura se presentaban en la cotidianidad de la comunidad infantil y se ofrecen las observaciones que el investigador realizó durante el trabajo de campo.

Al final se encuentran las conclusiones, en ellas se expresan las reflexiones que cierran el trabajo y se destacan los hallazgos más importantes que se lograron

con la investigación. El propósito de este apartado es ofrecer un panorama general de lo que significó esta indagación y rescatar sus ideas principales.

Para concluir, es necesario resaltar que la meta de este trabajo es coadyuvar al debate y la reflexión en torno a las consecuencias que la pandemia de covid-19 tuvo en la educación y la niñez de la región Frailesca del estado de Chiapas. Se trata de un proyecto que se elaboró con mucho cariño y que no existiría sin el valioso apoyo que la Universidad Autónoma de Chiapas y la Maestría en Estudios Culturales otorgan a los jóvenes estudiantes chiapanecos. Solo queda desearle al lector o la lectora que disfrute este trabajo de investigación y que encuentre estimulantes e interesantes las ideas que aquí se exponen.



Dibujo realizado por María de 6 años

CAPÍTULO 1. CONCEPTOS TEÓRICOS DE LA LECTURA Y LA NIÑEZ

En este capítulo se presenta un breve recorrido por algunas de las más importantes corrientes teóricas relacionadas con la lectura y la escritura, para esclarecer el origen de los conceptos que se usarán dentro de esta investigación, y moldear la perspectiva particular desde la cual se abordarán dichas prácticas.

El origen de la escritura es un tema que intriga a historiadores y científicos de todo el mundo. No se conoce con exactitud el año en que se comenzó a escribir, aunque existe cierto consenso en que fueron los sumerios (cultura que floreció en el 3500 a.c en Asia), los primeros en implementar una forma rudimentaria de escritura que consistía en hacer marcas sobre tablillas de arcilla, para registrar transacciones comerciales (Meek, 2004). Con el tiempo, otros pueblos desarrollaron formas variadas de escritura, con distintos propósitos y usos.

Los signos escritos poseen el poder de superar la vida de su autor. En ocasiones prevalecen durante miles de años, si cuentan con un buen material soporte. Gracias a la escritura conocemos la historia y literatura que nació de la mente y el corazón de la gente de la antigüedad. De este modo, la escritura responde a la necesidad, y el derecho, que tenemos los seres humanos de dejar una marca. Permite seleccionar, organizar y plasmar lo que hemos vivido, lo que sabemos y pensamos para compartirlo o preservarlo.

Es importante señalar que cuando se habla de la escritura también se debe hablar de la lectura, debido a que ambas son prácticas indisociables. La lectura precede al acto de escribir y, al mismo tiempo, se escribe para ser leído. Estas prácticas siempre van de la mano.

Una de las formas más antiguas de entender la lectura y la escritura es aquella que sostiene que leer es un acto inmutable, que se resume a reproducir una serie de signos gráficos con la voz humana, y plantea que escribir es la acción simple de traspasar la palabra hablada a grafías. Esta perspectiva sigue siendo propia del sentido común de mucha gente, pero es objeto de reproches dentro del campo investigativo de las ciencias sociales, donde suele criticársele por asumir que todas las personas leen o escriben del mismo modo.

La literatura también ha hecho oposición a esta forma mecanicista de entender la lectura. Incluso antes de que esta práctica comenzara a ser un tema recurrente dentro del campo científico del siglo XX, distintos novelistas partieron de su experiencia con los libros para describir una visión más compleja en torno al acto de leer, en la que resaltaban las experiencias personales de los autores con los libros.

En un ensayo publicado originalmente en 1905, Marcel Proust, autor de *En busca del tiempo perdido* y otros clásicos literarios, narró que las lecturas de su vida siempre tuvieron un matiz incitador, capaz de poner en marcha un pensamiento creador en su interior. Escribió: “Mientras la lectura sea para nosotros la iniciadora cuyas llaves mágicas nos abren en el fondo de nosotros mismos la puerta de las moradas donde no habríamos sabido penetrar, su papel en nuestra vida es saludable” (Proust, 2015, p.62). En esta metáfora, el escritor atribuye a la lectura la cualidad de abrir puertas en el pensamiento del lector.

La lectura, para Proust, no solo sucede en la exterioridad del sujeto, cuando este, con su voz, reproduce mecánicamente el texto escrito; ocurre también en su

interior, cuando abre las puertas a nuevas ideas. El lector participa en el proceso de lectura; es capaz de someter lo que recibe a interpretación. Por lo tanto, el lector cumple un rol activo en el acto de leer y no pasivo como sugieren las concepciones más rudimentarias de lectura.

Un siglo después, la escritora argentina Graciela Montes (2018), especialista en literatura infantil, hizo hincapié en el papel activo del lector y sugirió que cada lectura es un acto irrepetible en el que una persona se interna en un texto para recrear lo que otro ser humano, o ella misma, pensó. En un pasaje memorable de su obra *El corral de la infancia*, la autora describe la lectura como: ese proceso en el que pescamos palabras, para dejarlas caer en nuestro mar privado de vocabularios. En ese mar, las palabras propias colisionan con las del autor, se deslumbran unas a otras y se entrelazan para generar cosas nuevas. Señala que el proceso finaliza con la creación de otro escrito, el texto leído, que es como un nuevo producto literario.

De estas ideas, propias de la literatura, se deduce que la descripción de la lectura no se agota al decir que permite que las personas reproduzcan signos alfabéticos. La lectura también puede ser una búsqueda constante de sentido, que culmina con la germinación de nuevas ideas. La escritura, por su parte, puede ser un proceso en el que se echa mano del lenguaje para realizar una construcción de sentido, que persigue la finalidad de ser leída por alguien más o por uno mismo.

La curiosidad por la lectura y la escritura siempre estuvo presente en el campo literario, pero fue a partir del siglo XX que estas prácticas comenzaron a ser un tópico de interés recurrente dentro de las ciencias sociales, cuando sociólogos, estadounidenses y franceses, empezaron a pensar más a fondo el lugar que ocupa la lectura en la esfera social.

En la segunda mitad del siglo XX, la notoriedad de la lectura despuntó aún más dentro del mundo académico, y se convirtió en un tema central en las investigaciones de pensadoras y pensadores franceses como Joëlle Bahloul. Por

otro lado, en Latinoamérica, se transformó en objeto de análisis para autores y autoras como Paulo Freire y Emilia Ferreiro.

Freire (2011), en particular, defendió una perspectiva en la que estar alfabetizado implica el dominio de las técnicas en términos consientes, es decir, la apropiación de la lectura y la escritura con la finalidad de construirse un nuevo lugar en el mundo; para adoptar una voz con la cual ser sujetos curiosos y activos dentro de la comunicación humana.

Este importante pedagogo brasileño consideraba que leer y escribir son prácticas que invitan a adoptar una actitud de creación y recreación constante, mediante la cual se llena a las palabras de vida (Freire, 2011). Se preocupó por pensar el acto de leer más allá de las perspectivas mecanicistas y con el tiempo su trabajo se convirtió en una influencia importante en el desarrollo de algunas de las principales corrientes teóricas que estudian la lectura en la actualidad.

Una de las corrientes de estudio más influyentes en Latinoamérica es la psicolingüística. En esta perspectiva se comenzó a complejizar el aprendizaje de la lectura y la escritura, y se demostró que los niños y niñas nunca inician sus relaciones con la lengua desde cero. Al proceso formal de alfabetización lo preceden una serie de experimentos tempranos, mediante los cuales el niño o la niña intenta dar sentido a los signos escritos.

Los Autores de este enfoque generalmente se sitúan en los campos académicos de la psicología o la educación, y sus investigaciones poseen un marcado interés por las operaciones cognitivas que intervienen en el aprendizaje y comprensión de la lectura, particularmente durante la niñez. Señalan que la alfabetización no es posible sin un mediador y exploran los procesos psicológicos que ocurren durante las distintas etapas de dicho proceso.

La autora argentina Emilia Ferreiro es una investigadora versátil, su pensamiento atraviesa distintas corrientes de estudio de la lectura, pero en sus

trabajos de corte más psicolingüístico, en particular, defiende que la alfabetización no se resume al dominio mecánico de las letras, debido a que más allá de una técnica, la escritura es un medio de representación del lenguaje. Apunta que cuando se reduce la lectura a un código de transcripción, se toma en cuenta únicamente la capacidad visual y auditiva del ser humano, por lo que su aprendizaje se convierte en una cuestión de carácter exclusivamente sensitivo (visual o auditivo) (Ferreiro, 1997).

Ferreiro sostiene que la lectura no es un acto inmutable o mecánico, y argumenta que, si se minimiza el lenguaje hasta el punto en que queda como un conjunto de unidades sonoras, se corre el riesgo de desligar al significante del significado. Para esta autora aprender a leer y escribir, más allá de un asunto técnico, es una cuestión social y conceptual (Ferreiro, 1997).

El enfoque psicolingüístico toma en cuenta la dimensión social que tienen las prácticas lectoras, cuando analiza las comunicaciones entre niños, niñas y adultos, primordiales para el aprendizaje del lenguaje en edades tempranas.

Sin embargo, es otra perspectiva la encargada de sumergirse más en la complejidad social de la lectura, se le denomina corriente sociocultural y como sugiere su nombre, considera que las prácticas lectoras, además de procesos cognitivos, son prácticas sociales y culturales, que se desarrollan dentro de circunstancias específicas, que forman parte de los contextos en los que se desenvuelven los sujetos. Señala que pasar por alto la naturaleza sociocultural de estas prácticas es ignorar la manera en que operan en la vida diaria, donde se rigen por propósitos comunicativos.

1.1 La naturaleza social de la lectura y la escritura

Mientras la perspectiva psicolingüística se preocupa más por los procesos cognitivos individuales, el enfoque sociocultural se concentra en los procesos sociales de aprendizaje y apropiación. En esta corriente se asume que las prácticas de lectura, escritura y oralidad se encuentran irremediabilmente inmersas en una ecología de interacciones humanas, que las dotan de sentido y utilidad social. Por lo tanto, aprender a leer y escribir implica conocer maneras de participar, mediante su uso, en diversos procesos interactivos con otras personas que también saben leer y escribir.

En los procesos de aprendizaje de la lectura participa una práctica de gran relevancia en la interacción humana: la oralidad. Mediante la lectura y la escritura, las personas se preparan para crear y recrear formas distintas de comunicarse, que se desenvuelven en contextos verbales y textuales. Las prácticas lectoras se producen en procesos dinámicos de interacción en los que se entrelazan con la oralidad y la escritura.

Los investigadores de la corriente sociocultural escudriñan el punto de vista que describe a la lectura como una habilidad de carácter individual, y la dota de una superioridad técnica y cultural, desestimando a la oralidad en el proceso. Estos estudios denominan: “modelo autónomo de literacidad” a esta perspectiva, la cual cuestionan por su naturaleza acrítica, excesivamente centrada en lo técnico y despreocupada por la dimensión social e ideológica de las prácticas lectoras (Hernández, 2019).

La investigadora Judith Kalman (2003) es un referente importante de los estudios socioculturales mexicanos. En su trabajo argumenta que los sujetos se vuelven practicantes de la lectura en la medida que tienen la oportunidad de participar en eventos de cultura escrita con otros lectores. Defiende que la sola existencia de libros en las escuelas no garantiza el acceso a la cultura escrita, y que

pensar lo contrario sería pasar por alto los procesos de socialización que rodean a las prácticas lectoras y recaer en el modelo autónomo de literacidad.

Kalman (2003) afirma que para que una persona acceda a la cultura escrita necesita involucrarse en situaciones que la coloquen frente a otros lectores, condición básica para aprender a leer y escribir. Los seres humanos se familiarizan con los usos sociales del lenguaje escrito mediante la convivencia con otros practicantes de la lectura. Es en eventos como las sesiones de estudio donde se producen las interacciones sociales que garantizan el acceso a la cultura escrita.

Las personas se alfabetizan en la medida en que van aprendiendo a usar el lenguaje escrito y sus discursos para participar intencionalmente en intercambios sociales con otros sujetos. De este modo, es dentro del contexto de las interacciones donde se posibilitan las apropiaciones de las prácticas lectoras. (Kalman, 2003). Por ello, el acceso a la cultura escrita es fundamental para potenciar la participación de los sujetos en el mundo social.

El antropólogo argentino Néstor García Canclini (2015) también hace hincapié en el sentido social de la lectura, y afirma que las investigaciones que abordan esta práctica como un placer individual están muy sesgadas. Argumenta que, en los clubes de lectura, las personas tejen importantes relaciones sociales con base en intereses compartidos, y que estas interacciones no aparecen en las averiguaciones que solo se preocupan por la cantidad de libros que la gente lee por año. En sus palabras: “Decir que la lectura es un proceso social exige trascender la relación entre los libros y el lector” (Canclini, 2015, p.12).

Cuando se considera a la lectura y a la escritura como hechos sociales en su totalidad, se exploran las prácticas de socialización en las que están inmersas, pero también se les reconoce una dimensión cultural, que engloba las valoraciones y contenidos simbólicos que le son atribuidos por la gente (Gutiérrez, 2009). La

lectura es sociocultural por que se encuentra en medio de las relaciones humanas, e inmersa en la esfera de los significados culturales.

1.2 La lectura como proceso y práctica cultural

Para hablar de la lectura como proceso y práctica cultural es necesario adoptar una perspectiva en torno a lo cultural. En primer lugar, la cultura no se entiende como un elemento binario, que se traduce en la separación entre gente “con cultura” y “sin cultura” , “culto” e “inculto” o “alta” y “baja cultura”. El problema es que cuando se adopta dicha óptica, la lectura aparece como un componente de la alta cultura, y en consecuencia, el sujeto analfabeto es visto como una persona inferior. Se reproduce una estructura colonial, donde se exalta al letrado, descrito como un hombre culto y se disminuye al iletrado, a quien se considera carente de cultura.

Se coincide con Alejandro Grimson (2011) cuando considera que la cultura, más bien, es dinámica, que el mundo no se divide en gente culta e inculta y que todas las personas somos seres culturales. En este sentido agrega:

Hay diferentes culturas, pero todos los seres humanos tienen en común el hecho de ser seres culturales. Esta idea continúa siendo importante, dado que todavía son muchas las personas e instituciones que clasifican a los seres humanos como “cultos” e “incultos”, sin percibir que al hacerlo evalúan a grupos que tienen una cultura distinta desde un punto de vista particular. Y en esta evaluación, lo diferente es considerado (implícita o explícitamente) como inferior (Grimson, 2011, p.56).

El investigador mexicano Gregorio Hernández (2019) considera que la ideología que asume que la lectura es un elemento que puede hacer llegar la cultura a los incultos, forma parte de lo que denomina “la mirada colonizante”.

Describe esta óptica como un pensamiento que construye a un otro incapaz de actuar y pensar por sí mismo, que requiere remediación inmediata. Esta mirada también suele contraponer a la escritura con la oralidad, y en dicho binomio la

lengua hablada aparece como algo menos refinado que las prácticas letradas. Esta percepción se asocia con el hecho de que con la modernidad europea el gusto por los libros se transformó en sinónimo de alta cultura.

Al respecto, el historiador francés Michel De Certeau (1999) agregó que la oralidad debe reconocer sus derechos, en una sociedad moderna con intenciones de minimizarla. Sostiene que el discurso académico de la modernidad colocó a esta y otras prácticas funcionales para la vida cotidiana en el terreno de “la cultura popular”, para presentarla como un elemento que la escritura debe educar. En el momento en que el habla es desdeñada por una ideología obstinada por las formas letradas de lenguaje, se pasa por alto el hecho de que no existe una sociedad que se comunique solo por escrito.

Cuando la lectura es vista como algo más propio del mundo desarrollado o cosmopolita, las bibliotecas y librerías también aparecen como un patrimonio de la gente que si tiene cultura. Explorar esta perspectiva y alejarse de ella, es importante para reconocer que la lectura no es una práctica neutra ideológicamente, pues está inmersa en las relaciones de poder de las sociedades humanas.

No se trata de atacar a la lectura, ni de menospreciar su importancia, sino de cambiar de óptica. Pasar de una mirada colonizante, en la que la lectura es vista como una herramienta civilizatoria, a una perspectiva en la que esta práctica es un derecho cultural de gran importancia.

La investigadora francesa Michel Petit (2001) sostiene que la lectura es un derecho fundamental porque posibilita el acceso a otros derechos, por ejemplo: a la educación; a encontrar, por medio de la lengua escrita, nuevas palabras con las cuales interpretar el mundo; a la información; y también, ¿por qué no?, a la fantasía, el arte y la imaginación. Incluso cuando no se tiene el deseo de leer (lo que es lícito, debe ser un derecho, no una imposición), uno debería tener la

oportunidad de participar de las condiciones materiales y sociales que garantizan el acceso a la cultura escrita.

La lectura como derecho también fue un tema en la obra de Paulo Freire (2001), quien se oponía a la ideología que coloca al analfabetismo como una enfermedad de las clases populares y a la alfabetización como un instrumento reparador o domesticador. En esta perspectiva ingenua, la alfabetización aparece “no como un derecho (un fundamental derecho), el de decir la palabra, sino como un regalo que los que ‘saben’ hacen a quienes ‘nada saben’” (Freire, 1968, como se citó en Barreiro, 2011).

Por lo tanto, la lectura y escritura no representan un lujo que la gente desarrollada debe transferir a las clases populares para que tengan cultura, más bien, conforman un derecho al cual todos los seres humanos deben tener acceso, por el hecho de ser sujetos (no objetos) curiosos y capaces de aprender.

Por otra parte, reconocer a la lectura y escritura como procesos culturales, también sirve para evidenciar su naturaleza dinámica. Se sostiene que la cultura no es algo completo, sino sujeto a alteraciones frente a los cambios históricos y sociales.

Las prácticas lectoras, como todo lo que se refiere a la cultura, son heterogéneas y están en constante transformación. Son proclives a cambiar en paralelo con los contextos en los que se desarrollan. Por ello, se sostiene que la lectura es una práctica que se aprende socialmente, pero también es un proceso cultural incompleto. En consecuencia, los lectores nunca alcanzan a aprender esta práctica en su totalidad. La gente siempre está aprendiendo y reaprendiendo a leer y escribir, en la medida que tiene la oportunidad de adquirir nuevos materiales de lectura y de participar en nuevos círculos sociales.

Para referirse a la naturaleza cambiante de estas prácticas es necesario adoptar una perspectiva que tome en cuenta lo dinámica que es la cultura. En este

sentido, se recurre a la definición que propone Canclini (2004), la cultura como: “los procesos sociales de significación, o, de un modo más complejo [...] el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (p.34). Al hacer hincapié en los procesos sociales, este enfoque plantea la imposibilidad de que la cultura sea algo fijo, y al mismo tiempo deja entrever que “un mismo objeto puede transformarse a través de los usos y reappropriaciones sociales” (Canclini, 2004, p.34).

Esta perspectiva es útil para la presente investigación, porque permite entender la forma en que los usos y significados de la lectura pueden alterarse en los escenarios sociales que genera la pandemia de covid-19. Al asumir que la lectura y la escritura son procesos incompletos, y a su vez, prácticas culturales, se presupone que sus transformaciones pueden darse en un sentido material, dentro de la vida productiva del ser humano y, a su vez, en un sentido simbólico, dentro de la dimensión cultural (Rockwell, 2001); en otras palabras, los cambios pueden producirse en la forma práctica en que la gente realiza estos actos dentro de su vida cotidiana, y en el significado o valor social que atribuyen a los mismos.

Las personas siempre tienen ideas y significados particulares en torno a la lectura, incluso si no saben leer. Las prácticas de la lengua son constantemente valoradas por la gente, a partir de su propia experiencia y desde condiciones sociales específicas. En esta investigación se emplea el concepto representación para referir a toda manifestación de afecto, valor, significado y demás percepciones de los sujetos con relación a la lectura y la escritura (Gutiérrez, 2009).

El concepto de práctica, por su parte, servirá para designar más directamente a los actos de leer y escribir, y a la manera en que las personas los usan como parte de intercambios sociales cotidianos (Gutiérrez, 2009). La gente realiza estas acciones de formas muy variadas. Se puede leer subrayando páginas o tomando apuntes, de forma continua o entrecortada, en grupo o en solitario, en silencio o en

voz baja etc, todas éstas son prácticas lectoras. Existe una relación estrecha entre práctica y representación, porque leer y escribir son acciones con sentido, significan algo, y por ello son prácticas culturales.

Generalmente existe cierta relación entre las prácticas lectoras, dependiendo de los contextos de uso. En la escuela, por ejemplo, las prácticas de copiar, dictar y tomar apuntes mantienen una continuidad entre sí; juntas conforman un repertorio de habilidades lectoras que se utilizan para cumplir con los propósitos y exigencias de un entorno social específico: el educativo.

En esta investigación el término literacidad servirá para hacer referencia a esos conjuntos de prácticas lectoras que se asocian con un contexto en particular (trabajo, iglesia, familia etc.). Las personas suelen tener varias de estas literacidades, que les sirven para desempeñarse de formas distintas en múltiples ámbitos de su vida (Zavala, 2009).

La literacidad es un concepto propio de una corriente sociocultural conocida como “Nuevos estudios de la literacidad”, representada por investigadoras como Virginia Zavala y Delia Sánchez en las letras hispanas. Estas investigadoras demuestran, en sus trabajos, que las literacidades tampoco son absolutas; a veces una práctica asociada a un contexto en específico debuta en otro ámbito porque se vuelve necesario para el lector (Zavala, 2009). Es común que las literacidades presenten hibridaciones, y que, por ejemplo, las prácticas escolares entren en contacto con las prácticas de la iglesia. Nuevamente, como todo elemento de la cultura, no están completas o perfectamente delimitadas.

Finalmente, se presenta a manera de síntesis, los supuestos teóricos más importantes derivados de este capítulo, con relación a la lectura y la escritura. El propósito es ordenar las ideas más relevantes para esta investigación:

1. La lectura y la escritura no son actos inmutables y homogéneos que se limitan a la reproducción mecánica de un código. El lector es capaz de crear y recrear el texto leído.
2. Las prácticas lectoras, además de procesos cognitivos, son prácticas socioculturales, que se desarrollan dentro de circunstancias específicas y que se rigen por propósitos comunicativos. Se producen en procesos de interacción humana, donde se entrelazan con la escritura y la oralidad.
3. La alfabetización no se resume al dominio mecánico de las letras, es un aprendizaje conceptual, que se produce gracias a la intervención de mediadores, y que implica aprender a usar el lenguaje escrito y sus discursos para participar intencionalmente en intercambios sociales con otras personas.
4. Las personas acceden a la cultura escrita cuando tienen la oportunidad de participar en eventos de cultura escrita con otros lectores. Es en el contexto de las interacciones sociales donde se posibilitan las apropiaciones de las prácticas lectoras.
5. La lectura y la escritura no son objetos de la alta cultura. Las ideologías que defiende lo contrario reproducen una estructura colonial, en la que el analfabeto aparece como alguien inferior o carente de cultura. Reconocer estas perspectivas, y entender que la lectura no es una práctica neutra ideológicamente, es necesario para adoptar mejores enfoques (la lectura como derecho).
6. La lectura y la alfabetización no son regalos que la gente culta hace llegar a los que no saben. Son derechos primordiales, que posibilitan el acceso a una mayor participación social, a la educación, a la palabra y el arte. Todos los seres humanos, por el hecho de ser sujetos (no objetos), curiosos y capaces de aprender, tienen derecho a acceder a la lectura.

7. La lectura y escritura son prácticas que se aprenden socialmente, y a su vez, procesos culturales. No son algo completo, tienden a cambiar. Estas prácticas suelen transformarse en paralelo con los contextos en los que se desarrollan.
8. Las transformaciones de la lectura pueden darse en un sentido material, dentro de la vida productiva del ser humano y, a su vez, en un sentido simbólico, dentro de la dimensión cultural.

2.3 Sobre la infancia y como la vemos

Este capítulo teórico no puede concluir sin detenerse en la noción de infancia. Meditar la forma en que se iba a entender este término significó un ejercicio ético y reflexivo importante, sobre todo para el trabajo de campo, porque la mayoría de los sujetos de estudio en esta investigación son niños y niñas. Fue necesario conocer más a fondo la noción de infancia para evitar caer en tratos condescendientes o irrespetuosos a la hora de tratar a los colaboradores de este trabajo. Es decir, fue vital para desarrollar una vigilancia epistemológica durante el quehacer etnográfico.

Para empezar, vale la pena señalar que la infancia no siempre fue tema de debate serio dentro del ámbito académico. En occidente, durante siglos, esta desatención llegó a tal grado que generalmente no se emprendían esfuerzos para frenar los altos índices de mortalidad infantil, tan característicos de la Europa del siglo XVII o XVIII. En este sentido, Montes (2018) apunta lo siguiente:

Hoy todo mundo habla sobre la infancia. sabemos, sin embargo, que durante muchísimos años la cultura occidental se desentendió de los niños (tal vez, sugieran los demógrafos, porque los niños morían como moscas y no valía la pena el esfuerzo detener la mirada en ellos), y que fue tardíamente, a partir del siglo XVIII, cuándo se empezó a hablar de infancia.[...] si bien los adultos tardaron en descubrir a los niños, en cuanto lo hicieron no cesaron de interesarse en ellos, y de la indiscriminación se pasó una especialización cada vez mayor: Una habitación especial para ellos (la nursery), la Industria del

juguete, el jardín de infantes, muebles diminutos, ropa apropiada, la literatura deliberada, en fin, “ lo infantil” (p.19).

Existe una idea general con relación a la infancia que la coloca como algo frágil que “se debe proteger”. En esta investigación no se pone en duda la necesidad de ofrecer los debidos cuidados y atenciones que un ser humano requiere durante sus primeros años, pero se sostiene que el tema de la infancia no se limita a los “cuidados infantiles” o “los productos especiales”.

Los adultos juegan un papel importante en la infancia, porque son responsables de muchas de las cosas que les suceden a los niños y las niñas. Sin embargo, es preciso resaltar que las discusiones teóricas sobre la infancia que solo se enfocan en los adultos no llegan a entender a ese pequeño sujeto que es el niño. No hablan de los niños ni de las niñas. No discuten su lugar en el mundo.

El niño suele ser percibido como un proyecto a futuro, o como alguien que todavía no es un adulto con verdaderas capacidades para opinar o pensar por su cuenta. En esta concepción del infante como el que “aún no es”, está implícita también una relación de poder en la que los adultos tienden a desestimar la palabra de los niños y las niñas. En este sentido Montes (2018) agrega lo siguiente:

Lo que hace que la infancia sea la infancia, lo que la define, es la disparidad, el escalón, la bajada. Adulto- niño, Grande- chico, Maestro- alumno, el que sabe y el que no sabe, el que puede y el que no puede. Lo desparejo. Una relación marcada irremediamente por la hegemonía. En primera y última instancia una relación de poder (p.33).

Esto no necesariamente es consecuencia del desamor de los adultos, más bien se debe a la incapacidad que tienen para ver a los niños y las niñas como personas (Montes, 2018). Esta incapacidad, si la situamos en los contextos del capitalismo neoliberal, deriva también de una visión del niño o la niña como elemento incapaz de incorporarse, de forma productiva, en el mundo laboral y del mercado; como individuo al que “aún le falta”, que no está capacitado.

Las maneras en que se ve a la infancia inciden en la forma en que la sociedad en su conjunto se comporta con los niños y niñas. En esta investigación se sostiene que es importante descartar estas formas de entender la infancia, por su carácter condescendiente, lo que no significa desdibujar la figura del adulto o restar la importancia que este tiene en su papel enseñante.

Se asume que, para construir relaciones de diálogo con los niños y niñas de “La Montañita”, es necesario adoptar una perspectiva más respetuosa con la infancia, en la que el niño o la niña no aparezca como un ser ínfimo, aunque eso implique renunciar a la palabra infancia en primer lugar, debido a su connotación.

Etimológicamente, infancia proviene del latín *infantia*, que puede traducirse como “ausencia del habla”, lo que remite a un ser carente del lenguaje, falto de palabras y, por lo mismo incapaz de testimoniar, relatar o participar socialmente (Kohan, 2007); esta descripción puede servir para referir a los niños y niñas más pequeños que aún no aprenden a hablar, pero difícilmente se ajusta a la totalidad de la niñez. Los niños y niñas son sujetos con voz e inteligencia propia.

Ante la falta de un mejor término, se opta por la palabra “niñez”, porque posee un carácter menos excluyente. Su origen fónico, aunque difícil de ubicar, suele asociarse con *ninno*, una voz onomatopéyica propia de algunos niños y niñas, y su significado suele rastrearse hasta la Europa medieval, donde se usaba para referirse a una persona pequeña.

Sin embargo, es necesario aclarar que se concibe la niñez, no solo como un periodo biológico en la vida de las personas, se le entiende, sobre todo, como una condición de sujeto, en la que el ser humano se abre camino en el mundo para conocerlo y explorarlo. Los niños y las niñas son sujetos con el derecho de recibir educación, atención y cuidado por parte de los adultos, quienes cuentan con más años y experiencia, sin que esto signifique que sean seres humanos más valiosos, con el derecho de ningunear o ultrajar a los niños y niñas de su entorno.

La capacidad de aprender, imaginar, reflexionar y comunicar son características de la niñez. Los niños y las niñas no son objetos, ni adultos en potencia, son sujetos jóvenes, y como sujetos, tienen derecho a ser tratados con dignidad y respeto.

Entre los derechos que tienen los niños y las niñas por su condición de sujeto, se incluyen también los derechos culturales, aquellos que son esenciales para consolidar una sociedad democrática y para los cuales, como se señaló anteriormente, la lectura representa una cuestión de suma importancia.

Derechos que buscan garantizar las condiciones sociales necesarias para que los niños y las niñas puedan prolongar su conocimiento del mundo. Derechos que resaltan la necesidad que tenemos las personas de encontrar un espacio para la imaginación, pero que también hacen hincapié en la necesidad del ser humano de volverse, cada vez más, descifrador de la realidad, participante del mundo (Petit, 2001).

Por otra parte, es necesario no perder de vista que para mucha gente ser niño o niña significa hallarse provisto de recursos materiales y culturales de forma muy desigual, por la posición social de la familia o las características generales del contexto en el que se vive. Las niñeces son heterogéneas. Siempre existen condiciones históricas y contextuales muy diversas que inciden en la vida de los niños y las niñas.

Esta investigación articula conceptos de carácter sociocultural de las prácticas lectoras, con una perspectiva crítica sobre la niñez, que se contraponen a las nociones condescendientes que tradicionalmente se han asociado con la misma. Con dicha articulación, se pretende generar observaciones reflexivas, que den cuenta de las realidades dinámicas que caracterizan al grupo de estudio de “La Montañita”.

CAPÍTULO 2. CONSIDERACIONES PARA UNA ESTRATEGIA ETNOGRÁFICA DIALÓGICA

La presente investigación tuvo, como uno de sus primeros retos, la tarea de identificar una metodología adecuada para internarse en la cotidianidad de los distintos participantes de “La Montañita”, que tuviera un enfoque colaborativo, apto para dar cuenta de sus puntos de vista de forma rigurosa pero sensible, y apropiado para aproximarse a las prácticas lectoras con espontaneidad y respeto por las ideas de los colaboradores.

Desde un principio se tuvo claro que estas labores requerirían de perspectivas que se alejaran de la lógica investigativa del positivismo, con sus posicionamientos epistemológicos enfocados en la neutralidad y el desapego por parte del científico con respecto a su objeto de estudio.

En este proyecto se defiende la importancia de recurrir a estrategias e instrumentos en los que el conocimiento sea una producción social, que nace en la interacción horizontal y la transformación mutua del investigador y sus colaboradores, porque solo de este modo se puede generar una producción académica sin reproducir estructuras en las que el científico aparece como el que todo lo sabe y el investigado como un objeto.

Después de revisar distintos enfoques metodológicos, se optó por las corrientes comprensivas. Se exploró la riqueza de sus perspectivas e instrumentos

que se basan en la interpretación y las prácticas de socialización. Estas metodologías se caracterizan por su naturaleza reflexiva y contextual. Se presentan como una elección coherente si lo que se pretende es conocer las distintas visiones de mundo de un grupo de investigación, y si se busca una alternativa ante el discurso positivista basado en la neutralidad científica

Estas metodologías no sólo representan un cambio técnico, también constituyeron una revolución epistemológica dentro de la ciencia del siglo XX, debido a que transformaron la forma en que el científico entiende su relación con los otros, a quienes estudia. En una investigación de este tipo se considera que los sujetos de estudio son seres con cultura, sentires y preocupaciones complejas.

Entre las opciones metodológicas comprensivas se eligió a la etnografía, porque su flexibilidad y enfoque son idóneos para trabajar con niños y niñas. También porque es apta para comprender sus prácticas lectoras y el sentido que adquieren dentro de su universo cultural.

Sobre la etnografía se ha escrito mucho, principalmente desde la antropología, disciplina que la vio nacer, aunque también se retoma en otros campos de investigación como la educación y la sociología. Con estas adopciones, distintos académicos y estudiantes de todo el mundo sacan provecho de sus recursos e instrumentos, para generar nuevos descubrimientos en sus rubros.

La palabra etnografía deriva etimológicamente de dos vocablos griegos: *ethos* que significa pueblo o gente, y *graphos* que quiere decir descripción (Restrepo, 2016); al juntar ambos significados queda: descripción de la gente. Efectivamente, describir es primordial para esta metodología, sin embargo, es necesario ampliar esta definición, porque no da cuenta del enfoque particular desde el cual se elaboran las descripciones, que es una mirada centrada en la forma en que la gente interpreta el mundo que conoce.

Herramientas como la observación y la entrevista se emplean en la etnografía como formas de comprender los fenómenos sociales, partiendo de cómo son vistos por los sujetos de estudio. En palabras de Eduardo Restrepo (2016):

La etnografía se puede definir como la descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente. Esto quiere decir que a un estudio etnográfico le interesa tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas) (p.16).

La conjunción de ambas formas de descripción es una característica fundamental de la etnografía; por ello, es importante aclarar la forma general en que dicha articulación se trató dentro de esta investigación. En lo que respecta al primer tipo (lo que la gente hace), se realizaron descripciones enfocadas en las prácticas lectoras, y las formas de interacción social que se desarrollan como parte de los eventos de cultura escrita en los que participan los niños y las niñas, ya sea dentro de las actividades propias de “La Montañita”, o en otros escenarios de su vida cotidiana.

La segunda clase de descripción que señala Restrepo (2016) (la perspectiva de la gente con respecto a las prácticas cotidianas), está presente en la interpretación de las representaciones que los colaboradores tienen con relación a la lectura y la escritura, lo que permite esclarecer el sentido que los sujetos dan a estas prácticas.

2.1 Perspectiva metodológica

Para la realización de las tareas metodológicas, en esta investigación se propone una articulación entre la etnografía y la idea de “dialogicidad” propia de la obra de autores como el teórico boliviano Luis Ramiro Beltrán (2007) y el pedagogo brasileño Paulo Freire (2011). Con esta coyuntura se buscó generar una estrategia

metodológica de carácter abierto y comunicativo, óptima para conocer a detalle los puntos de vista de los colaboradores.

Cuando se habla de diálogo en esta estrategia metodológica se hace referencia a un tipo específico de comunicación, diferente a la de los modelos clásicos funcionalistas basados en la transmisión de información. Se propone lo que Beltrán (2007) denomina: “comunicación genuina”, es decir, una forma de interacción que se dirige a compartir experiencias activamente y a reconstruir la realidad de manera conjunta.

A partir de las ideas filosóficas de Freire (2011), el diálogo tomó mayor relevancia dentro del pensamiento crítico latinoamericano. Se asentó como camino idóneo para generar relaciones de conocimiento constructivas con los otros, sin importar su condición. Se entiende este concepto como: una relación crítica horizontal de $a + b$, que se nutre de amor, humildad, esperanza, fe y confianza. Una forma de respeto por los saberes de aquellos con los que se hace investigación, que se opone al “antidiálogo”, que es la interacción de carácter vertical en la que no se comunica, sino que se hacen comunicados (Freire, 2011).

El diálogo al que se hace referencia no debe ser visto como una herramienta más, ni como una conversación cualquiera, se trata de una actitud metodológica, que es la columna vertebral del trabajo de campo de esta investigación, y que se defiende por ser fundamental para la generación de conocimientos construidos en la comunicación cotidiana. Para esclarecer mejor estos planteamientos, se recurre nuevamente a la obra de Freire quien, en su libro titulado *A la sombra de este árbol*, define la dialogicidad como una cuestión seria, de carácter científico y reflexivo.

La dialogicidad supone madurez, aventura de espíritu, seguridad en el preguntar, seriedad en la respuesta. En el clima de dialogicidad el sujeto que pregunta sabe la razón de por qué lo hace. No pregunta por puro preguntar o para dar la impresión, a quien oye, de que está vivo.

La relación dialógica es el sello del proceso gnoseo-lógico; no es favor ni cortesía. La seriedad del diálogo, la entrega a la investigación crítica no se confunde con la habladuría. Dialogar no es chismear (Freire, 1997, p.109).

En su obra, el maestro brasileño se refería, sobre todo, a la dialogicidad dentro de la educación, pero en este planteamiento metodológico se resalta lo provechosa que es para la etnografía, y se le defiende como fundamento importante para generar estrategias inclusivas de investigación.

Esta articulación entre la idea de dialogicidad y la etnografía es viable, porque la cuestión del diálogo siempre fue importante dentro de esta metodología. Se puede encontrar en la obra de pensadores clásicos como Clifford Geertz (1997) quien, en *La interpretación de las culturas*, advirtió que los instrumentos etnográficos deben buscar compartir diálogos constructivos con la gente, y no perseguir la finalidad ingenua de “convertirse en nativo”. Este planteamiento se aproxima a la idea de comunicación propuesta por Freire y Beltrán, al mismo tiempo que se aleja de los populismos científicos que promueven la idea de “ser uno más con la comunidad”.

El diálogo también aparece en el pensamiento etnográfico de Eduardo Restrepo (2016). Lo describe como un intercambio más profundo y reflexivo que las conversaciones fortuitas que los etnógrafos sostienen con la gente; si bien ambas interacciones se desenvuelven en escenarios cotidianos, el primero se distingue por su naturaleza metódica, centrada en un objetivo claro: construir conocimiento teórico en colaboración directa con los sujetos de estudio.

La dialogicidad abre camino para que el investigador pueda compartir y reinterpretar sus apuntes con los colaboradores, lo que rompe con los esquemas clásicos positivistas enfocados en la recolección impersonal de datos, y se aproxima a un esquema más comunicativo, basado en la producción dialógica de conocimiento. Con esto no se intenta desdeñar la importancia de los datos

cuantificables que se obtienen mediante herramientas como la encuesta, sino dotar a la labor investigativa de un carácter humano, en el que la obtención de datos estadísticos sirve para ampliar el conocimiento construido de forma cualitativa, y no al revés.

La importancia de la dialogicidad radica, también, en que se trata de una idea propia de la intelectualidad latinoamericana, pensada para mejorar la práctica pedagógica y científica en Latinoamérica. Es una propuesta de carácter decolonial, que se opone a la figura del investigador condescendiente, lo que en ningún momento significa perseguir el objetivo de llegar a ser parte de la localidad. Lo que se pretende es generar prácticas de campo a partir de formas democráticas de socialización, para que los colaboradores puedan compartir, voluntariamente, sus experiencias, dentro de un ambiente de participación libre (Beltrán, 2007).

2.2 Instrumentos metodológicos

En el proceso de conocimiento de las miradas particulares de los colaboradores, se conjugó el diálogo con saberes teóricos previos, para que hubiera claridad metodológica en el trabajo de campo. La entrevista y la observación participante fueron los principales instrumentos en esta labor.

La entrevista fue de gran relevancia, sobre todo, para documentar el punto de vista de las personas adultas. La observación participante, por su parte, fue importante, principalmente, para acercarse a los niños y niñas de “La Montañita” y conocer sus prácticas lectoras.

2.2.1 Entrevista etnográfica

Con respecto a la entrevista, la investigadora argentina Rosana Guber (2011) señala que, en etnografía, es un artefacto técnico que permite tener un mayor control a la

hora de estar en contacto con los discursos de la gente. Se compone de comentarios y anécdotas, que sirven al entrevistador para acceder al sentido que los sujetos atribuyen a sus prácticas cotidianas.

La entrevista es el instrumento de mayor importancia para conocer los puntos de vista de la gente. En la etnografía esta práctica nace en la naturalidad del día a día en el trabajo de campo y se desarrolla dentro de escenarios cotidianos, lo que no implica la carencia de preparación previa, más bien, significa que el investigador parte de una serie de ideas y objetivos generales, que deben ser flexibles para adaptarse a la espontaneidad de los discursos de los entrevistados y las situaciones de la vida diaria.

Para ampliar la conceptualización de la entrevista etnográfica es preciso recurrir a Spradley (1979), quien describe esta interacción como una serie de conversaciones amistosas, en las que el entrevistador presenta lentamente los temas, para facilitar las respuestas de los colaboradores. Sostiene, además, que la introducción apresurada de cuestionamientos provoca que la entrevista se parezca a un interrogatorio formal, lo que puede propiciar una pérdida de la cooperación de la gente. Las sugerencias de Spradley son particularmente importantes para una investigación como la presente, en la que los principales colaboradores están en su niñez.

Restrepo (2016), por su parte, señala que es importante diferenciar esta herramienta de los censos, encuestas y cuestionarios que sirven para abarcar a grupos grandes. Las entrevistas se hacen con pocas personas, especialmente escogidas por: la importancia social o el grado de poder que poseen dentro del contexto social; la experiencia o antigüedad que tienen con relación a las prácticas cotidianas del lugar en cuestión o debido al nivel de cercanía, afinidad o confianza que tienen con el investigador. En esta indagación las entrevistas se hicieron con 5 tipos de personas:

1. La fundadora y organizadora principal de “La Montañita”, debido a que es la persona con más influencia dentro de la comunidad infantil, y la gran arquitecta de este proyecto. Es quien tiene la última voz en las decisiones y la persona que mejor conoce la historia de “La Montañita”.
2. Un niño y dos niñas pertenecientes a la comunidad infantil. Se realizaron entrevistas a Ana de 14 años, María de 10 años de edad y a Brayan de 7, debido a que son las personas que más experiencia poseen dentro de las actividades de “La Montañita” y porque son los que mejor construyeron un lazo de confianza y cercanía con el investigador. Sus opiniones permitieron tener una aproximación a la visión de los niños y las niñas con respecto a lo que ocurre en “La Montañita”.
3. Dos de los jóvenes voluntarios, es decir, dos de los muchachos o muchachas de la comunidad de Obregón que, por disposición propia, han decidido ejercer un voluntariado en “La Montañita”, para ayudar a los niños y las niñas con sus tareas escolares. Estos voluntarios comenzaron a presentarse en septiembre de 2020, después de que Isabel lanzó una convocatoria para quien quisiese ayudar a los niños y las niñas con sus deberes escolares durante la pandemia de covid-19. Su misión es servir como apoyo extraescolar en un momento en el que las escuelas de Obregón están cerradas. Su opinión fue importante para conocer la forma en que las prácticas lectoras se transformaron dentro de “La Montañita” a raíz de la pandemia.
4. Tres madres de familia de la comunidad. Por petición de ellas, se utilizan nombres ficticios cuando se les cita. Sus aportaciones son muy relevantes, porque permitieron vislumbrar la cotidianidad de los domicilios y familias de Cristóbal Obregón durante la pandemia. También fueron fundamentales para conocer la recepción que la educación a distancia tuvo en los hogares de la comunidad. Finalmente, dialogar con ellas fue crucial para poder comprender

las motivaciones que llevaron a Isabel a cambiar las dinámicas de “La Montañita” durante la pandemia.

5. El profesor Benito, maestro de primaria de la comunidad. El diálogo con él fue breve, pero sustancial. Sus aportaciones permitieron conocer la estrategia que implementó la principal escuela primaria de la comunidad para la modalidad de educación a distancia.

Por otra parte, es importante señalar que las entrevistas con Isabel se realizaron en tres fases: entrevistas de apertura, entrevistas de focalización, y entrevistas de profundización (Guber, 2011). Antes de abordar con más detalle dichas fases, es necesario mencionar tres especificaciones técnicas que se implementaron en todas las entrevistas:

1. Las preguntas fueron cordiales y no se usaron términos teóricos rebuscados, para facilitar el diálogo con los niños y las niñas. También se tuvo cuidado con la sede de los encuentros. Las entrevistas se realizaron en espacios familiares para los entrevistados y las entrevistadas, para generar un ambiente de confianza y seguridad.
2. Para la realización de las entrevistas se recurrió a las preguntas abiertas, porque son las que más amplían el marco del diálogo y permiten que los colaboradores se expresen con mayor profundidad con respecto a los temas que le son requeridos.
3. Al dialogar con la gente, siempre se tuvo muy presente la importancia que tiene saber escuchar. Se buscó implementar una escucha despierta, que se tradujo en una disponibilidad permanente para la oralidad y gestos del otro. Es necesario aclarar que saber escuchar no significa que el investigador debe suprimir su criterio ante las palabras de los entrevistados, más bien, quiere decir que los discursos de la gente necesitan tiempo, apertura y atención, para

evitar malentendidos. La escucha atenta es importante para generar un ambiente de dialogicidad cordial dentro de la entrevista, y para llegar a una comprensión reflexiva de los discursos de las personas (Freire, 2012).

Una vez presentados los principios metodológicos que orientaron el trabajo del investigador a la hora de entrevistar, lo que sigue es presentar el diseño de las tres fases de las entrevistas. Restrepo (2016) señala que el diseño de las entrevistas debe definir: “los contenidos, el momento, los entrevistados y las modalidades de registro” (p.58), pero sobre todo, debe dar cuenta del objetivo concreto, es decir, lo que se espera conseguir con su realización. El diseño de las entrevistas en esta investigación sigue este esquema sugerido por Restrepo, debido a su claridad y practicidad.

2.2.1.1 Entrevistas de apertura

Es difícil determinar un momento exacto en el que deben comenzarse las entrevistas, debido que la etnografía es, además de una metodología, una forma de relación social, que tiene sus procesos particulares de maduración y construcción de confianzas. Guber (2011) señala lo siguiente con respecto a la primera entrevista:

Puede aparecer al principio o ya avanzada la investigación, dependiendo del lugar que tenga esta situación en la rutina local y de las decisiones del investigador. Sin embargo, en la primera etapa y hasta tanto no haya sumado algunas páginas a sus notas, la entrevista etnográfica sirve fundamentalmente para descubrir preguntas, es decir, para construir los marcos de referencia de los actores a partir de la verbalización asociada más o menos libremente en el flujo de la vida cotidiana (p.78-79).

Por lo tanto, las entrevistas de apertura se basan en una serie de preguntas abiertas que propician la asociación libre del entrevistado. El objetivo es comenzar a abrir el marco del diálogo de las personas, y rastrear los primeros temas

significativos. Estas entrevistas también sirven para construir acercamientos con la gente, y por ello, deben darse con naturalidad, sin pretender ser excesivamente serias o formales.

En las entrevistas de apertura se buscan elementos para construir interpretaciones tempranas, que puedan ampliarse en posteriores entrevistas o en charlas espontáneas durante el trabajo de campo. Además, se pretende inaugurar un acercamiento más personal con los entrevistados, que permita realizar futuros encuentros con mayor comodidad.

Esta fase ocurrió antes de la pandemia y los entrevistados fueron: Isabel y María de 10 años, la niña que accedió a ser entrevistada. En el caso de Isabel, el acceso a la entrevista fue fácil y rápido, porque es estudiante de posgrado y conoce de antemano las rutinas e instrumentos de investigación social. La realización de la entrevista con ella ocurrió con gran naturalidad, debido a que está familiarizada con estos procesos.

El caso de María fue distinto. Es una niña de diez años que no contaba con ninguna clase de experiencia en entrevistas.” Es la niña con mayor trayectoria y experiencia dentro de la comunidad infantil, debido a que vive en la casa donde se realizan las actividades de “La Montañita”. María, además, es una de las personas más activas y participativas en las sesiones de juego que se realizaron en un principio con los niños y niñas de la comunidad infantil, lo que facilitó un mayor acercamiento entre ella y el investigador. Para entrevistarla, hubo que explicarle la naturaleza de la entrevista, empleando un lenguaje claro, y usando palabras de su dominio.

En cuanto al momento, en el caso de Isabel, se acordó realizar la entrevista a las 10:00 pm en el patio de su casa en Obregón. A esas horas, sus familiares ya se encuentran dormidos, y se cuenta con la calma y comodidad adecuados para el diálogo. En cuanto a María, y en general en todas las demás interacciones con

niños y niñas, lo mejor es realizar el encuentro en compañía de otros adultos, y en un ambiente que resulte familiar.

La primera entrevista con María se realizó en su casa, en compañía de su madre y de su abuela. La niña y el investigador se sentaron en la mesa que la familia ocupa para comer, un sitio conocido para ella. Los familiares de la niña estaban cerca, realizando todo tipo de actividades cotidianas como barrer o cocinar, mientras se desarrollaba el diálogo.

En ambos casos, la modalidad de registro fue la grabación de audio. Se pidió permiso para utilizar la grabadora de un teléfono celular. De este modo, el entrevistador pudo poner toda su concentración en el desarrollo del diálogo, sin detenerse a hacer apuntes.

Finalmente, para el contenido de estas entrevistas tempranas se plantearon una serie de preguntas abiertas, que sirvieron como punto de partida para las experiencias y anécdotas de la gente.

El contenido de la entrevista con María de 10 años se basó en preguntas sencillas pero muy abiertas. Con un lenguaje simple y amable. Se buscó favorecer la asociación libre por parte de la niña.

El contenido de la entrevista con Isabel se dirigió a conocer su experiencia personal con las prácticas lectoras, así como la historia de “La Montañita”. Sus puntos de vista fueron vitales para conocer la historia de vida que subyace a esta comunidad infantil.

2.2.1.2 Entrevistas de focalización:

Estas entrevistas se distinguen por el uso de preguntas que buscan conocer opiniones más puntuales por parte de la gente. En esta fase se abordaron las

transformaciones que han experimentado las prácticas lectoras en el contexto de la pandemia de covid-19 dentro de “La Montañita”.

Los entrevistados en esta fase fueron: Isabel, María de 10 años, Ana de 14, Brayan de siete y un joven voluntario que ayudaba con las actividades extraescolares dentro de “La Montañita”. Las percepciones de estos actores sociales ofrecieron un panorama de las transformaciones que han tenido las prácticas lectoras dentro de la comunidad infantil.

Con Isabel y María ya existía cierta confianza, pero hubo que esperar un tiempo con los demás entrevistados, para generar cierta familiaridad antes de hacerlos partícipes de la investigación. En el caso del muchacho voluntario, fue necesario explicarle de forma clara y concisa los propósitos del diálogo.

En esta fase, la entrevista de focalización con Isabel se realizó mediante audios en la red de mensajería Wathsapp, porque en ese momento era inviable realizar un encuentro presencial con ella debido a que la pandemia se encontraba en un momento delicado.

Los diálogos con los niños y niñas entrevistados si pudieron realizarse de forma presencial, y se retomaron las mismas consideraciones que se implementaron durante las primeras entrevistas (realizarlas en un ambiente de familiaridad y confianza acompañados de adultos de la comunidad).

Finalmente, el diálogo con el joven voluntario se realizó después de su sesión de trabajo con los niños y las niñas, y dentro de la misma casa en la que se realiza el voluntariado de “La Montañita”. Siempre se cuidó el respeto y la comodidad hacia los entrevistados, y se ejerció una comunicación de carácter horizontal.

Por otra parte, la modalidad de registro siguió siendo la grabación de audio por medio de un teléfono celular, debido a la comodidad y facilidad que implica esta forma.

Para estas entrevistas siguió usándose un lenguaje sencillo y directo para los niños y niñas, y un poco más abierto y detallado para los adultos (sin ser excesivamente rebuscado). Las respuestas obtenidas en esta fase permitieron interpretar los nuevos escenarios de las prácticas lectoras, en el contexto de la pandemia de covid-19.

2.2.1.3 Entrevistas de profundización:

Con las anteriores fases de entrevistas se obtuvieron temas relevantes para esta indagación que se discutieron de forma más puntual en las entrevistas de profundización. Estos encuentros se producen una vez que la investigación se encuentra en un punto avanzado de análisis e interpretación. Tienen el objetivo de enfocarse de forma más específica en detalles que interesan al investigador, pero que no se habían podido interpretar en etapas más tempranas de la labor investigativa. Amplían y solidifican el proceso de teorización e interpretación de la persona que investiga.

Estas entrevistas siguieron los mismos criterios de dialogicidad que las etapas anteriores. Las personas a entrevistar fueron Isabel, el maestro Benito y dos jóvenes voluntarias. Los encuentros con las voluntarias fueron presenciales, pero con Isabel y el maestro Benito tuvieron que ser por vía telefónica, porque la pandemia impidió que ocurriera otra clase de acercamiento. En todo momento, la grabación de audio se mantuvo como el mejor modo de registro.

Estas entrevistas fueron vitales, porque con ellas el entrevistador pudo amarrar cabos sueltos, y resolver dudas e inquietudes. Por lo general, fueron más cómodas y desenvueltas porque el investigador y sus colaboradores se conocían un poco mejor.

2.2.2 Observación participante

Las entrevistas fueron el mejor instrumento para tratar con las personas adultas de “La Montañita”. Con los niños y las niñas, fue diferente. Estas personas respondieron de mejor manera a otro instrumento: la observación participante, probablemente porque la mejor manera de conocer a la niñez es adentrarse en su mundo, presenciarlo, aprender de él y jugar sus juegos.

Los niños y las niñas hicieron comentarios importantes en las entrevistas, pero fueron más enriquecedoras las sesiones de juego que el investigador compartió con estas personas. El juego se transformó en un elemento indispensable para conocer a los niños y las niñas, pero también, en la forma idónea para construir lazos de confianza y familiaridad. Fue una práctica de enorme relevancia para este trabajo de investigación

La experiencia corporal y sensible que el investigador adquirió al convivir de cerca con los niños y las niñas fue una fuente de conocimiento tan productiva para la investigación como lo fue el texto de las entrevistas. La observación participante fue el instrumento que permitió que el investigador obtuviera este conocimiento vivencial de la cotidianidad de “La Montañita”.

La observación participante es un instrumento que se debe desarrollar paralelamente con las fases de la entrevista etnográfica. Guber (2011) lo plantea como algo que: “va desde estar allí como testigo mudo de los hechos, hasta integrar una o varias actividades de distinta magnitud y con grados variables de involucramiento” (p.66). Puede describirse como aquella herramienta en la que el investigador se incorpora en las actividades cotidianas de la gente, lo que resulta muy efectivo si lo que se busca es conocer, de primera mano, las prácticas sociales de una comunidad humana en cuestión, sin inquietar demasiado a las personas.

Las tareas propias de la observación participante suelen desarrollarse espontáneamente. En el proceso, el etnógrafo adquiere una experiencia vivencial de la cotidianidad de sus colaboradores, con la cual amplía la información de las entrevistas. Este instrumento transforma a la etnografía en un oficio complejo, que articula la dialogicidad con la acción práctica. De este modo, la participación activa en la vida social del contexto de estudio se coloca como núcleo de la labor investigativa; con ella se obtienen elementos que permiten reconstruir los fenómenos sociales en su proceso mismo de producción (Jociles, 2016).

El sociólogo alemán Uwe Flick (2007) distingue dos aspectos principales en la observación participante. En primer lugar, el investigador debe participar cada vez más en el contexto en el que se encuentra, para conseguir acceso al campo y las personas. En segundo lugar, afirma que, con el tiempo, la observación debe volverse más concreta y dirigida hacia los propósitos de investigación.

En lo que refiere al primer aspecto señalado por Flick, en esta investigación se asumió la misión de involucrarse progresivamente en las actividades propias de “La Montañita” con los adultos, pero de forma más especial con los niños y las niñas, lo que representó un desafío importante, porque implicó la participación del investigador en juegos espontáneos y en las dinámicas sociales que conllevan.

La observación participante de esta investigación incluyó actividades de todo tipo además del juego, como: realización de tareas escolares, lecturas en grupo, y conversaciones casuales. La participación dialógica en dichas actividades permitió erigir las relaciones sociales con los colaboradores, que fueron fundamentales para interpretar las realidades de “La Montañita” desde las visiones de los sujetos de estudio.

Fue un instrumento desafiante, porque supuso ejercer una fuerte vigilancia epistemológica, con la cual el investigador cuestionó las visiones etnocéntricas y

adultocéntricas que habitan en los rincones de su subjetividad y se acercó al mundo cultural de los niños y las niñas con curiosidad, apertura, alegría y respeto.

2.2.3 Encuestas

La observación participante y la entrevista etnográfica son los elementos cruciales de esta estrategia metodológica, lo que no significa que sean las únicas herramientas que se usaron. En esta investigación se recurrió a las encuestas, como instrumento complementario, para la obtención de información predominantemente cuantitativa. Se puede definir este recurso como:

Una técnica de recogida de datos, o sea una forma concreta, particular y práctica de un procedimiento de investigación [...] permite estructurar y cuantificar los datos encontrados y generalizar los resultados a toda la población estudiada. Permite recoger datos según un protocolo establecido, seleccionando la información de interés (Kuznik, Hurtado Albir y Espinal Berenguer, 2010, p.317).

Esta herramienta se distingue de la entrevista por enfocarse en la obtención de datos cuantificables, que no requieren de una interacción tan profunda y extensa. Las encuestas se realizaron al finalizar una de las sesiones de estudio de “La Montañita”. El contenido permitió conocer algunos datos generales de forma práctica y sencilla.

2.2.4 Diario de campo

Para dar cuenta de la realidad del grupo de estudio se requiere de una herramienta de registro, que sirva como receptora de los apuntes que se realizan durante las observaciones y después de ellas. En esta investigación el registro se realizó mediante el diario de campo; en él se depositó las experiencias obtenidas en la

interacción con los colaboradores. Sobre esta herramienta Flick (2007) agrega lo siguiente:

Estos diarios deben documentar el proceso de acercamiento a un campo, y las experiencias y problemas en el contacto con el campo o con los entrevistados y en la aplicación de los métodos. Se deberían incorporar también hechos relevantes y cuestiones de menor importancia o hechos perdidos en la interpretación, generalización, evaluación o presentación de los resultados, vistos desde las perspectivas del investigador individual (p.187).

El diario de campo es una herramienta importante, no solo para el registro, funciona también como base en los procesos de introspección mediante los cuales el investigador evalúa sus observaciones y examina las opiniones de los colaboradores. Las anotaciones depositadas en las páginas del diario pasan por un proceso de análisis, en el que el investigador sistematiza y categoriza la información, con el fin de hacerla más manejable en el proceso de interpretación.

El proceso de investigación en campo con los niños y niñas de “La Montañita”, y en el escritorio con el análisis de los apuntes del diario, fueron igual de importantes para elaborar este escrito. El diario de campo y los demás instrumentos etnográficos permitieron realizar una articulación simultánea de experiencia de campo con saber conceptual. Fueron indispensables para elaborar un texto sensible y coherente con las visiones de los colaboradores.

CAPÍTULO 3. CRISTÓBAL OBREGÓN Y “LA MONTAÑITA”

Cristóbal Obregón es el nombre del lugar que habitan los niños y niñas de “La Montañita” y su fundadora: Isabel. Se trata de una comunidad rural de Villaflores, municipio que se ubica en La Frailesca, una de las regiones de mayor importancia histórica de Chiapas.

Esta región se encuentra en la Depresión Central del estado, al sur de Chiapa de Corzo y en medio de la Sierra Madre y el Rio Grijalva. Se distingue por sus suelos, que reciben constantemente la humedad de los ríos Suchiapa, Santo Domingo y el Dorado, lo que los hace ricos en vegas repletas de material orgánico y buenas para el cultivo (Zambrano, 1992). Por ello, desde hace siglos la tierra Frailescana ha sido objeto de ambición y conflictos.

3.1 Contexto sociohistórico de La Frailesca

En la época prehispánica los chiapanecas atesoraron los suelos de La Frailesca, y lucharon por tener el control de sus tierras con otros pueblos de Mesoamérica. Se cree que lograron dominar la región hasta la época de la colonia (Zambrano, 1992; González, 2015).

A partir de 1524 los conquistadores españoles comenzaron a imponerse en la región, después de someter a la población local, aunque el dominio pleno de los

peninsulares sobre el territorio llegó hasta 1528, año en el que dividieron el estado en distritos y empezaron a explotar la mano de obra indígena. En esta época se cometieron numerosas injusticias contra los antiguos pobladores de Chiapas, muchas de las cuales aparecen en las crónicas que los frailes dominicos comenzaron a elaborar a partir de 1545, cuando llegaron al estado (Singer, 1998).

Los dominicos son muy importantes en la historia de La Frailesca. La región se llama así porque durante la colonia era muy visitada por estos frailes, que llegaban desde los conventos de Chiapa de Corzo y Tecpatán. En esa época los religiosos se dedicaron, principalmente, a conocer las costumbres locales, a evangelizar y a tratar de disminuir la violencia que muchos de sus compatriotas españoles ejercían en contra de los indígenas (Singer, 1998).

A principios del siglo XVIII los frailes ocuparon las tierras de la región y las dividieron tomando como punto de referencia el cerro de Nambiyugua. Pronto se adueñaron de tierras y ranchos, donde enseñaron a los indígenas a practicar el arado y a sembrar maíz, caña de azúcar, algodón, tabaco y añil, destrezas que aprendieron en las islas del Caribe (Corzo, 2017; Chanona, 2013). Eventualmente, La Frailesca se ganó la fama de ser el hogar de muchos campesinos experimentados.

El dominio de los frailes terminó en el siglo XIX porque muchos religiosos abandonaron el estado, pero también debido a que un grupo de adineradas familias liberales de Chiapa de Corzo, Comitán, San Cristóbal y Suchiapa comenzaron a usurpar o a comprar las tierras del clero, desde entonces, los clanes familiares monopolizaron la región (González, 2015; Chanona, 2013). Fue la época de las grandes fincas y de los caciques con apellidos poderosos, dueños de la tierra y las riquezas que produce.

Durante el siglo XIX la población de La Frailesca aumentó, y con ello la actividad agropecuaria y los intercambios comerciales. El crecimiento demográfico

y social de la región provocó que algunos finqueros y rancheros comenzaran a gestar la fundación de nuevos pueblos (González, 2015; Chanona, 2013; Zambrano, 1992).

Uno de los más importantes se llamó Catarina La Grande y se fundó en los terrenos de la finca La Catarina, propiedad de un cacique llamado Carlos Moreno. En 1878 el congreso del estado decretó y oficializó la fundación del pueblo, en tiempos del gobernador Mariano Aguilar. Sin embargo, el nombre de Catarina La Grande solo duró un par de décadas, porque en 1893, durante el mandato de Emilio Rabasa, la población fue elevada a la categoría de villa y se renombró como Villaflores (González, 2015).

La importancia comercial y social de este pueblo incrementó durante el siglo XX, época en la que La Frailesca se consolidó como territorio agrícola. Con el tiempo, Villaflores se convirtió en la cabecera de la región, debido a que se ubica en un lugar estratégico para las comunicaciones e intercambios comerciales (González, 2015; Zambrano, 1992).

Uno de los acontecimientos que más impulsó a Villaflores como cabecera de la región fue el reparto agrario, porque propició el surgimiento de los ejidos y los ejidatarios, quienes obtuvieron parcelas para trabajar. Esta política favoreció a muchos trabajadores del campo, reorganizó el proceso productivo e incrementó la importancia económica y social de La Frailesca. Como resultado de este proceso, Villaflores adquirió la categoría de ciudad (González, 2015).

En el siglo XXI La Frailesca se mantiene como una región en la que el sector agropecuario es el más importante. Se produce maíz de temporal y de riego, frijol y café en las partes altas y montañosas. También se produce ganado bovino y en menor escala, ovinos, caprinos, porcinos y aves de traspatio (Corzo, 2017).

Sin embargo, durante las primeras décadas del siglo XXI la agricultura frailescana experimentó un deterioro importante, debido a la vulnerabilidad de los

pequeños productores agrícolas frente a los grandes productores de escala global. Para intentar aminorar esta problemática, los gobiernos de Chiapas destinaron apoyos para el desarrollo rural de la región, no obstante, la situación del campo en el panorama neoliberal arrastra diversos problemas. En un ensayo de 2019 sobre la agroeconomía de la región, Vidal, Ocón y Cabañas analizaron la manera en que el modelo neoliberal reestructuró el campo de La Frailesca y enumeraron las siguientes problemáticas:

El panorama generalizado, derivado de la implementación de programas bajo la lógica estatal neoliberal, es el desmantelamiento de sus infraestructuras para la producción, sus sistemas de financiamiento, provisión de insumos, mercadeo e ingresos. Quienes más padecieron estos cambios fueron los dedicados a la producción de granos, en particular maíz de pequeña escala, y en buena parte de autoconsumo. Precariedad del trabajo y de los ingresos, así como debilitamiento de los sistemas locales alimentarios, marcan la pauta de la reestructuración en este sector (Vidal, Ocón y Cabañas, 2019, p.13).

Las políticas neoliberales afectaron la producción agrícola de La Frailesca y al mismo tiempo alteraron la forma de vida de los pequeños trabajadores del campo quienes, muchas veces, obtienen ingresos económicos precarios por su trabajo, lo que los obliga a incursionar en otros oficios o a buscar oportunidades laborales en la capital del estado.

Los suelos de La Frailesca también han desmejorado. El uso excesivo de agroquímicos y semillas alteradas está intoxicando la tierra y cambiando su composición química de forma drástica, en consecuencia, la capacidad productiva del suelo está disminuyendo mucho. Cada vez se necesita invertir más tiempo e insumos externos para poder trabajar en el campo de la región, lo que golpea muy duro en el bolsillo de los campesinos (Aguilar et al., 2020).

La situación económica de los pequeños productores afecta, de forma simultánea, la forma de vida de sus esposas, hijos e hijas. Esto se puede deducir gracias a los datos del INEGI (2021) que revelan que las familias de la región se

caracterizan por la presencia dominante del varón, quien ocupa la jefatura de familia en el 83.7% de los hogares (54948 familias). El modelo familiar dominante en La Frailesca es el tradicional, es decir, el de las viviendas que se sustentan gracias a los ingresos del padre, quién, en el contexto de la región, se desenvuelve en trabajos que se relacionan con el sector agropecuario, en la mayoría de los casos.

La vida de las familias frailescanas está muy vinculada con la tierra. El deterioro del campo y la agroeconomía de la región no solo tienen consecuencias ecológicas, también tienen repercusiones sociales; generan precariedad laboral, falta de oportunidades e incremento de la pobreza. Estas problemáticas disminuyen la calidad de vida de la gente y son representativas de la situación socioeconómica de los pequeños poblados de La Frailesca.

3.2 Acerca de Cristóbal Obregón

Cristóbal Obregón se ubica en Villaflores, municipio que colinda con Ocozocoautla y Suchiapa al norte; con Chiapa de Corzo al noroeste; al este y sur con Villacorzo; al sureste con Tonalá y al este con Arriaga y Jiquipilas.

Villaflores es uno de los poblados más importantes en términos sociales y agrarios de La Frailesca. En este municipio existen numerosas comunidades, pero la más grande es Cristóbal Obregón. De acuerdo con el Sistema de Posicionamiento Global esta comunidad se encuentra en las coordenadas GPS: Longitud -93.446111 y Latitud 16.428056, a 660 metros sobre el nivel del mar (Corzo, 2017).

Esta comunidad conecta por carretera con Tuxtla Gutiérrez. De la capital del estado a Cristóbal Obregón se hacen de una hora y media a dos horas en automóvil. Por otra parte, entre Villaflores y Cristóbal Obregón existen 3 kilómetros de distancia en carretera (de quince a veinte minutos en automóvil).

Cristóbal Obregón nació como resultado de las políticas ejidales que se promovieron con la revolución mexicana de 1910. Se fundó a mediados de 1930 en el predio Boca del monte que pertenecía a los Pola García, una familia de caciques. La gente que vivía en ese territorio en la época anterior a la creación del pueblo eran personas de tradición campesina que no habían sido beneficiadas por la revolución. Eran mozos, peones o jornaleros en las fincas de la región, donde cosechaban maíz o frijol y vivían en la precariedad económica y social (Corzo, 2017).

Estas personas comenzaron a vivir un poco mejor cuando se creó la congregación rural de Cristóbal Obregón. El gobierno del estado les suministró mejores oportunidades de desarrollo y a partir de 1932 les proporcionó sus primeras parcelas para que las trabajaran. A pesar de ello, los primeros pobladores de esta comunidad todavía tenían problemas económicos. A las familias no les ajustaba con el dinero que los padres de familia obtenían trabajando en el campo, principalmente porque se usaban herramientas muy rústicas, propias de la época prehispánica, que no permitían aprovechar por completo el potencial productivo de las tierras (Corzo, 2017).

Para solventar el gasto diario de las familias, las mujeres de la comunidad optaron por criar aves de traspatio o dedicarse a la elaboración de pan tradicional, dulces, productos de limpieza y demás bienes fabricados de forma doméstica, para la venta y el autoconsumo. Esta forma de vida todavía se puede observar en la cotidianidad del pueblo, especialmente en tiempos de crisis económica, en los que las mujeres buscan maneras de generar ingresos adicionales, para no valerse únicamente del gasto que proporcionan los varones de la comunidad (Corzo, 2017).

Desde su fundación, Cristóbal Obregón ha sido una comunidad campesina que se rige por autoridades ejidales que conforman una comisaría ubicada en su

parque central. Adicionalmente existe una sala de juntas para ejidatarios y pobladores llamada Casa del Pueblo, donde se atienden distintos asuntos de interés público, una Agencia Municipal con oficina para policías, un apartado para la administración del agua potable y una cárcel (Corzo, 2017).

A partir de 1932 las calles, avenidas y manzanas de la comunidad comenzaron a delinearse facilitando la comunicación interna (Corzo, 2017). Para 2021 la mayoría de las calles y avenidas de Cristóbal Obregón estaban pavimentadas con concreto hidráulico. En cuanto a los modos de traslado al interior del pueblo, los habitantes utilizan los servicios de mototaxis. Para moverse a otros municipios o comunidades recurren a combis y taxis particulares.

La mayoría de la población cuenta con corriente eléctrica para el consumo doméstico desde finales de los años 60 del siglo XX. El agua potable llega a las casas de la localidad desde el año 1967. Además, el poblado cuenta con sistema de desagüe con red subterránea desde 1981 (Corzo, 2017).

Los principales medios locales de difusión son el perifoneo ubicado en distintos barrios de la comunidad y la radiodifusora cristiana 92.3 F.M. Ambos medios están a disposición de las personas para que puedan hacer anuncios públicos (invitaciones a eventos sociales, venta de alimentos o servicios a la comunidad).

Cristóbal Obregón posee dos escuelas preescolares (Fray Bartolomé de las Casas y Bernard Shaw). Para la educación primaria se cuenta con tres planteles, el más antiguo es el Colegio José María Morelos y Pavón, fundado en 1933 y ubicado a un costado del parque central; las otras dos escuelas son Revolución Mexicana y Lic. Emilio Rabasa Estebanell. En cuanto a educación secundaria, esta localidad solo tiene un plantel: la Secundaria Técnica No. 20. Estas escuelas representan la oferta educativa que la comunidad tiene para sus niños y niñas.

Las principales religiones que se practican en el Cristóbal Obregón son: el cristianismo, el catolicismo, la Iglesia Adventista del séptimo día y testigos de Jehová. Existen dos iglesias católicas y diversos templos evangélicos distribuidos en los barrios de la comunidad. La religiosidad es una de las prácticas más arraigadas a la cotidianidad de Cristóbal Obregón, y es común que los niños y niñas reciban una formación espiritual por parte de sus padres en sus casas (Corzo, 2017).

3.3 Sobre la comunidad infantil “La Montañita”

En el Barrio Santa Cecilia, ubicado en la cercanía del Cerro la Tinaja (uno de los principales puntos de referencia para los pobladores de Cristóbal Obregón) se sitúa el domicilio de la licenciada en comunicación Isabel Vázquez, fundadora de “La Montañita”, una comunidad infantil sin ánimo de lucro y que carece de un estatus de asociación en términos legales. En su casa Isabel reúne a niños y niñas vecinos de su barrio, para realizar junto con ellos y ellas distintas actividades.

Isabel, la fundadora de “La Montañita”, es oriunda de Cristóbal Obregón. Desde su niñez temprana su madre desempeñó un rol importante en su educación, sobre todo en lo que refiere al aprendizaje de la lectura. La señora trabajaba para el Instituto para la Educación del Adulto (INEA). Observar la labor de su madre, en conjunto con las enseñanzas que recibía de ella, fue fundamental en la trayectoria lectora de Isabel. En sus palabras:

Isabel: Aprendí a leer a los cinco, por mi mamá. Ella solo tenía la secundaria, pero alfabetizaba adultos en el INEA. Yo veía lo que hacía y ella me enseñaba. También me dio un libro verde de caligrafía. Así fui aprendiendo.

La joven también declaró que los saberes que adquirió gracias a su madre le facilitaron el aprendizaje de la lectoescritura cuando entró a la primaria, de ese modo concretó su proceso de alfabetización. Isabel continuó sus estudios hasta que

se recibió como licenciada en comunicación en la Universidad Autónoma de Chiapas y ese logro fue significativo para su vida, porque no todos los jóvenes de Cristóbal Obregón logran concretar una carrera universitaria, debido a la precariedad económica de la región.

Cuando se tituló como licenciada comenzó a tener el deseo de generar un proyecto benéfico para su comunidad natal. Relató:

Isabel: quería hacer una aportación a mi colonia. Yo salí y pude estudiar, cosa que no todos pueden realizar por aquí. De alguna forma, yo tenía ese compromiso social, de hacer algo.

Con el tiempo comenzó a planear lo que en abril de 2019 se transformó en la Comunidad Infantil “La Montañita”. Su propósito era brindar a los niños y niñas de su barrio un espacio para que pudieran jugar en compañía de un adulto responsable y ocasionalmente aprender contenidos relacionados con las matemáticas, el español y el cuidado del medio ambiente. En otras palabras, su meta era crear una sociedad en la que esos niños y niñas pudieran divertirse jugando en un sitio seguro junto a otras personas de su edad, y donde pudieran inspirarse y motivarse para seguir aprendiendo sobre temas y asignaturas relevantes para su formación. En este sentido Isabel comentó:

Isabel: A mí me gustó la idea de que todo fuera jugando, y que a través de ello pudiéramos abordar un tema, quizás de matemáticas o español. La idea era que fuera distinto a la escuela, pero que aun así motivara a los niños a aprender.

En febrero de 2019 Isabel lanzó una convocatoria a través del perifoneo en la que invitaba a los niños y niñas de su barrio a participar en una comunidad infantil enfocada en el juego y el aprendizaje, en ambientes seguros y pacíficos. A su llamado acudieron 60 niños y niñas, con los que comenzó a dar forma a su proyecto.

A partir de abril de 2019, “La Montañita” empezó a celebrar reuniones una vez al mes. Las fechas y horarios se planeaban sobre la marcha en concordancia con los tiempos de Isabel y los de las madres de los niños y niñas de Cristóbal Obregón. Para ponerse de acuerdo con las madres de familia, Isabel creó un grupo en la red de mensajería whatsapp, pero se enfrentó al problema de que no todas las mujeres contaban con un teléfono celular, por ello procedió a alternar la comunicación presencial con el uso de redes sociales para mantenerse en contacto con las madres de familia.

Las reuniones de “La Montañita” generalmente duraban dos horas, en ellas Isabel desarrollaba toda clase de actividades en compañía de los niños y niñas (lecturas de cuentos en voz alta, juegos tradicionales, sembrar plantas etc.). La joven se valía de recursos propios tales como mesas y sillas, y ocupaba los espacios de su domicilio en Cristóbal Obregón para desarrollar dichas actividades.

Con el tiempo, “La Montañita” comenzó a ser conocida en el barrio Santa Cecilia. La cantidad de niños y niñas que acude a las reuniones es variada, en ocasiones asisten 15 o 20 niños y niñas, y en otras 50 o 60. Isabel cuenta con un registro con los nombres de los integrantes de su comunidad infantil, pero no suele pasar lista de asistencia, porque la participación en las actividades de “La Montañita” es de carácter libre y voluntario.

Antes de la pandemia de covid-19, las prácticas lectoras que se suscitaban en “La Montañita” tenían un carácter informal, desligado de la escuela y sus normativas. Se ejercía la lectura de cuentos en voz alta, y ocasionalmente, Isabel hacía preguntas a los niños y niñas sobre los relatos, sin proporcionar una calificación y sin contar con un plan de estudio claramente establecido.

La lengua escrita también aparecía como parte de las prácticas lúdicas de los niños y las niñas, porque juegos como la lotería y el memorama exigen ciertas habilidades lectoras para su realización. Aunque estas actividades operan en la

informalidad y la espontaneidad cotidiana, pueden ser muy útiles en la formación de un sujeto lector. Los juegos cotidianos de “La Montañita” representaban un espacio para practicar la lectura, fuera de la formalidad escolar. Funcionaban como una forma divertida y espontánea de practicar el lenguaje escrito.

Antes de 2020, Isabel no tenía pensado incluir actividades similares a las de la escuela en su proyecto, sin embargo, a principios de ese año comenzó una emergencia sanitaria sin precedentes, que cambió drásticamente la manera en que operaba “La Montañita”.

La pandemia de covid-19 generó un impacto a gran escala. En Cristóbal Obregón la vida en la escuela y los hogares se transformó con la llegada de esta crisis médica. La vida cotidiana cambió, y con ello las dinámicas habituales de las escuelas y las rutinas de los niños y niñas. Esta situación obligó a Isabel a hacer cambios en su proyecto, que le permitieron ayudar a la gente de su comunidad a sobrellevar la situación. Eventualmente, convirtió a “La Montañita” en un lugar en el que se ayudaba a los niños y niñas de su barrio con los aprendizajes escolares.

CAPÍTULO 4. COVID-19: UNA EMERGENCIA SANITARIA Y SOCIAL

La pandemia de covid-19 de 2020 desató un fenómeno médico con serias repercusiones en los ámbitos sociales, culturales, políticos y educativos del planeta tierra. La crisis que provocó el virus SARS-CoV-2 repercutió con fuerza en la salud de la humanidad y generó numerosos casos de personas infectadas y defunciones.

El SARS-CoV-2 pertenece taxonómicamente a la familia coronaviridae. Se trata de un coronavirus que afecta, principalmente, a las vías respiratorias, y cuyas repercusiones suelen ser más graves en la población mayor de 65 años y en las personas con padecimientos crónicos, aunque existen casos asintomáticos; es decir, de personas que no presentan estragos notorios en su salud por esta enfermedad (Díaz-Castrillón y Toro-Montoya, 2020).

Los síntomas más recurrentes afectan principalmente al sistema respiratorio y son: la fiebre, la fatiga y la tos. Otras sintomatologías son: el dolor de garganta, la congestión nasal, la rinorrea, las mialgias y la cefalea. Cuando la covid-19 se agrava puede dañar múltiples órganos del cuerpo y ser letal. Aparecen: la neumonía, el síndrome de dificultad respiratoria del adulto (SDRA), la miocarditis, el daño renal agudo, las sobreinfecciones bacterianas (en forma de choque séptico) y otras complicaciones que convierten a esta enfermedad en una seria amenaza para la salud de los adultos mayores (Díaz-Castrillón y Toro-Montoya, 2020).

La covid-19 es muy contagiosa, se transmite gracias a las partículas de fluidos nasales y bucales que se encuentran en las superficies de los objetos y en el aire. Las personas adquieren el virus al inhalarlo o a al llevarse las manos a la cara sin lavarse las manos antes. Los síntomas aparecen durante los primeros 14 días después de tener contacto con el virus.

4.1 La pandemia: una crisis global sin precedentes

La pandemia de covid-19 se originó en diciembre de 2019 en la ciudad de Wuhan en China, pero no tardó en expandirse por el resto del planeta, en gran medida debido a las economías y comunicaciones interconectadas propias del mundo globalizado, y a la alta concentración de gente en las grandes ciudades. Los vuelos internacionales, por ejemplo, y las incesantes relaciones sociales propias de la cotidianidad de las megápolis del siglo XXI, jugaron un papel muy importante en la propagación de la enfermedad (Dirkinson, 2020).

La pandemia pronto se convirtió en una crisis global. El filósofo Enrique Dussel describió esta situación como algo sin precedentes en la historia. Afirmó que nunca hubo una ocasión en que todos los países del mundo se unieran ante una sola contingencia, adoptando medidas similares de aislamiento social y de suspensión de la actividad económica, por lo que esto representó un desafío para las naciones capitalistas del siglo XXI, que no contaban con una emergencia de este tipo entre sus planes y que, en muchos casos, no tenían un sistema de salud pública lo suficientemente fuerte e incluyente para una situación como esta (citado en Aristegui, 2020).

En medio de la crisis internacional, la Secretaría de Salud de México hizo oficial la llegada del SARS-CoV-2 al país el día 28 de febrero de 2020, cuando en una conferencia de prensa reveló el primer caso de covid-19 en territorio nacional

(Lafuente y Camhaji, 2020); ante esa situación, dicha institución no tardó en promover su Jornada Nacional de Sana Distancia (JNSD), con la cual oficializó las medidas sociales y sanitarias que consideró necesarias para el país.

Entre las principales disposiciones y recomendaciones que estableció la Secretaría de Salud estuvieron: el distanciamiento social, como una medida para la prevención del contagio en espacios públicos y privados; la suspensión temporal de labores en escuelas y sectores económicos no esenciales; la reprogramación o cancelación de eventos masivos y, finalmente, el inicio del periodo de cuarentena. Con estas medidas el estado mexicano intentó aminorar los contagios al interior del país (Secretaría de salud, 2020).

El gobierno de México estableció otras iniciativas para disminuir los efectos de la pandemia e informar a la población sobre el tema, entre las que se encuentran: la creación del sitio web <https://coronavirus.gob.mx>, la línea telefónica de atención 800 00 44 800 y la publicación de distintos materiales escritos y audiovisuales para comunicar a los diferentes sectores sociales (adultos mayores, trabajadores del sector salud, mujeres embarazadas, niños y niñas, etc) sobre la naturaleza de la enfermedad y las medidas de prevención.

El 15 de mayo del 2020 el Diario Oficial de la Federación publicó el plan de reapertura de actividades sociales, educativas y económicas. En dicha edición también se oficializó el semáforo epidemiológico; una estrategia comunicacional que sirve para informar a la población sobre el estado y gravedad de la pandemia. El semáforo se diseñó para aparecer constantemente en todos los medios masivos de comunicación del país y actualizarse semanalmente (Diario Oficial de la Federación, 2020).

Al igual que un semáforo vial convencional, esta herramienta tiene cuatro colores: el rojo significa que la pandemia se encuentra en un momento de máxima peligrosidad, por lo que las personas deben quedarse en casa y solo salir a la calle a

trabajar si laboran dentro de los sectores económicos esenciales; El naranja conlleva las mismas indicaciones que el rojo, con la diferencia de que se permite a los sectores económicos no esenciales operar con el 30% de su personal, debido a que la pandemia aún supone un riesgo alto, pero no está en su punto máximo de contagios; El amarillo sugiere que la emergencia sanitaria se encuentra en un nivel de riesgo medio, por lo que se permiten todas las actividades laborales y los espacios públicos comienzan a abrirse, aunque con foro reducido; y finalmente, el color verde indica un nivel de peligrosidad bajo, por lo que se reanudan todas las actividades laborales y escolares. (Gobierno de México, 2021). Durante el periodo de marzo de 2020 a marzo de 2021 el semáforo se mantuvo, la mayoría del tiempo, en rojo.

La pandemia es un fenómeno que perjudica, principalmente, a los seres humanos, por encima de cualquier otra especie animal o vegetal, por ello los informes sobre los infectados y las defunciones demuestran las pérdidas y los agravios que la covid-19 genera en la vida humana, sin mencionar los efectos que dicha emergencia produce en el resto de organismos del planeta. Son los seres humanos los que temen por su salud, y quienes alteraron sus rutinas sociales, laborales y educativas diarias debido a la emergencia sanitaria. Esta cuestión ya fue advertida por autores como Sebastián Plá (2020), quién hizo la siguiente observación:

La covid-19 detuvo el mundo. O más exactamente, ralentizó la actividad humana. Los capullos siguen brotando en primavera, las ballenas continúan sus largas migraciones, la temporada de seca vuelve a quemar la tierra y el planeta sigue su rotación y traslación, todos indiferentes a nosotros. Somos los humanos quienes, aterrados por una muerte invisible y viral, hemos detenido nuestras relaciones, encerrándonos en unidades cada vez más pequeñas: el Estado-nación, la ciudad, la comunidad, la casa, la soledad (p.30).

La vida humana es la que se transformó directamente. Es la cotidianidad de los seres humanos y sus interacciones sociales lo que se alteró por las circunstancias de aislamiento social y resguardo sanitario. Incluso la gente que no cree en la existencia del virus, o que intenta resistirse a las medidas de prevención de contagio y restar importancia a la emergencia sanitaria, no puede quedar fuera de los cambios y transformaciones que produce la pandemia, porque necesita de otras personas para continuar con sus actividades diarias.

Las crisis económicas, educativas y sociales que deriven de la pandemia nos atañen a todos y todas, y eso no se puede evitar porque, como señala el filósofo brasileño Leonardo Boff (2020): “Somos seres de relación [...] un nudo de relaciones totales en todas las direcciones. Por lo tanto, nadie es una isla. Tendemos puentes hacia todos los lados” (párr. 4).

La pandemia genera una paradoja en la vida social: los seres humanos dependen los unos de los otros y necesitan trabajar en conjunto para superar las problemáticas sociales; sin embargo, el estado y sus instituciones sostienen que el aislamiento es la mejor manera de procurar el cuidado mutuo, es decir, que para ayudar a los demás es necesario alejarse de ellos, al menos físicamente.

En su análisis sobre la covid-19 y sus consecuencias en la vida humana, Boaventura de Sousa Santos encontró que la paradoja social de la emergencia sanitaria está presente desde la propia etimología de la palabra pandemia:

La etimología del término pandemia dice exactamente eso: reunión del pueblo. La tragedia es que, en este caso, para demostrar solidaridad lo mejor es aislarnos y evitar tocar a otras personas. Es una extraña comunión de destinos. ¿Serán posibles otras? (De Sousa, 2020, p.23).

La pregunta que plantea este autor es importante ¿la gente puede solidarizarse de otras maneras?, en este sentido, la UNICEF ha tratado de brindar alternativas ante esta inquietud, planteando el papel que las tecnologías digitales

tienen para fortalecer la unión entre las personas, a pesar del distanciamiento físico.

En su informe de 2020 sobre el impacto de la pandemia en las familias, La UNICEF expresó: “las medidas de aislamiento social pueden generar sentimientos de soledad y ansiedad, mientras que el contacto entre personas, aunque sea de manera virtual, mejora la resiliencia, cohesiona a la sociedad y fortalece la colectividad” (UNICEF, 2020, p.45).

En efecto, las tecnologías digitales y las redes sociales pueden servir para que las personas creen lazos de proximidad emocional en el aislamiento. Las videollamadas, por ejemplo, pueden generar una sensación de cercanía entre la gente, no como en las reuniones en persona donde se puede ver, tocar y sentir a otro ser humano más directamente, pero por lo menos proporcionan una tecnología que reproduce la voz y la imagen de la persona con la que se quiere contactar. Sin embargo, el internet y sus aparatos no son la panacea, todavía existe mucha gente que no cuenta con internet en sus casas, o que no está familiarizada con el complejo uso de estos recursos.

De acuerdo con datos del INEGI, en 2019 solo el 56.4% de los hogares mexicanos contaba con internet, y este servicio se encontraba mayormente distribuido en las zonas urbanas (INEGI, 2020), por lo que crear lazos de proximidad en la red no es una opción viable para muchas familias en el país. Por otra parte, sería un error asumir que toda la gente está igualmente capacitada para adoptar las aplicaciones y páginas web como plataforma principal para trabajar o comunicarse. Si una persona no es diestra en el uso de los recursos interactivos de la red, no podrá socializar, educarse o trabajar en línea adecuadamente, aunque cuente con acceso a internet.

La escritura, por ejemplo, es una tecnología muy utilizada en la red, pero es importante señalar que el texto en línea es muy diferente a los escritos de los libros

y revistas en su formato físico convencional. Los escritos de la red poseen una naturaleza hipertextual, es decir, se encuentran enlazados de forma virtual con otros contenidos de carácter textual y audiovisual en la web; esto los hace complejos, y por ello todavía no son del dominio de todas las personas. En palabras de Canclini (2015):

Una diferencia de las nuevas modalidades de relación con los textos es que leer ya no implica únicamente entender palabras y frases. También consiste en usar iconos de navegación, barras de desplazamiento, pestañas, menús, hipervínculos, funciones, dedicar tiempo a conectarse con imágenes, músicas y mapas de sitios. El texto electrónico es un hipertexto (p.8).

Por lo tanto, para emplear las tecnologías digitales con fines sociales, laborales o educativos, no solo es imprescindible saber usar una computadora, un celular o una tablet, también es necesario poseer una literacidad digital, con la cual dominar el hipertexto, lo que implica saber articular la palabra hablada y escrita con el correcto uso de los menús e hipervínculos del internet, para participar exitosamente en el cumplimiento de los objetivos de un grupo social dentro de ambientes digitales. De igual modo, es fundamental conocer los tecnicismos de los sitios web y emplearlos para establecer comunicaciones con otros usuarios en la red.

Todas estas habilidades son necesarias para desenvolverse exitosamente en el internet y difícilmente son del dominio de toda la población, especialmente en un país como México, en donde según datos de 2019, solamente el 44.3% de los hogares tenía una computadora, y entre ellos únicamente el 44.6% la usaba con fines escolares (INEGI, 2020). Esta situación es problemática, en especial para la educación de la pandemia, que se mudó a la modalidad en línea en muchas partes del mundo.

4.2 La educación y la pandemia

Para no detener las actividades escolares se implementaron distintos programas de emergencia, con el fin de establecer la educación a distancia en el mundo. En consecuencia, la educación experimentó transformaciones sociales notables en los tiempos de la covid-19. La presencia y cercanía de los cuerpos humanos en un espacio físico de aprendizaje y enseñanza, tan característica de la educación presencial, se convirtió en una amenaza para la salud pública, porque facilitaba la propagación del SARS-CoV-2.

En los cinco continentes surgieron programas que recurrieron a la televisión, radio y teléfonos celulares para sus programas de educación. Se consideró que incluir varios medios de comunicación en la estrategia educativa a distancia sería útil para llegar a la mayoría de los hogares (Grupo Banco Mundial, 2020).

Sin embargo, la marcada inequidad social del capitalismo moderno es un problema a tomar en cuenta para la educación a distancia. Las familias donde los padres poseen mejor nivel económico y grado de escolaridad están más capacitadas para adaptarse a la modalidad a distancia que otras familias más pobres en esos aspectos, porque es más probable que cuenten con los aparatos electrónicos necesarios y sepan apoyar mejor a los niños y niñas con su educación en casa.

En el contexto mexicano la interrupción de actividades no esenciales se efectuó el 17 de marzo de 2020, y la suspensión de las actividades escolares, por su parte, empezó el 23 de marzo del mismo año. De ese modo se produjo un receso en las clases presenciales, y se inauguró un largo periodo de educación multimodal, casi exclusivamente a distancia.

De acuerdo con el análisis del doctor Jesús Aguilar Nery (2020), estudioso de las desigualdades educativas en México, el receso buscó evitar detener el ciclo

escolar mediante dos ideas clave: la primera, dejar tareas en lo que terminaba el periodo escolar, y la segunda, garantizar la continuidad de la educación mediante la comunicación entre docentes y estudiantes. Sin embargo, la premura de los acontecimientos de la pandemia provocó que los profesores y profesoras tuvieran poco tiempo para armar grupos en redes sociales o reproducir una guía adecuada para la situación. Por lo tanto, se optó por injertar la escuela en la casa de los estudiantes, con todo y las complicaciones que eso conlleva.

Se estableció la idea de trasplantar la escuela a la casa, sobre todo entre quienes contaban con los medios para un curso en línea; esto se generalizó en los planteles urbanos, pero no así en las zonas rurales o donde hay carencias de conectividad o de los dispositivos necesarios para este fin (computadoras, tabletas, teléfonos inteligentes, etcétera) (Aguilar Nery, 2020, p.48).

La desigualdad en el acceso a las tecnologías necesarias y el hecho de que no todas las personas cuentan con una literacidad digital desarrollada obstaculizó la educación en línea para todos los sectores sociales en México. Por ello, como señala el doctor Aguilar Nery, las clases por internet y el uso de plataformas digitales no adquirieron carácter obligatorio en todos los sectores de la población. Sin embargo, “Aprende en casa” todavía implica diversas dificultades para las familias de nivel socioeconómico bajo en el país, porque requiere una mayor inversión de tiempo y recursos materiales para la educación de los niños y niñas.

En este sentido, la doctora Gabriela de la Cruz (2020), investigadora de la UNAM, sostiene que el programa “Aprende en casa” asume que todos los hogares poseen las condiciones materiales para facilitar el estudio de los niños y las niñas (es importante añadir a este análisis también las condiciones sociales: mediación de la lectura, diálogos en torno a los temas, etc.) lo cual es complicado en los barrios empobrecidos. Esta investigadora señala que el programa de la SEP busca la diversificación educativa, pero eso no se puede conseguir sin atender de forma equitativa las necesidades de los grupos vulnerables.

Las herramientas digitales están desigualmente distribuidas en la sociedad, pero también lo está el acceso a otros objetos de menor nivel tecnológico útiles para la educación, como los escritorios, en este caso, según datos de 2020, solo el 50% de los niños y niñas de nivel socioeconómico bajo en Latinoamérica tenían este recurso, contra el 91% en el caso de las familias de nivel socioeconómico alto (Grupo Banco Mundial, 2020). Por lo tanto, la brecha tecnológica no se limita a los complejos aparatos electrónicos y digitales; en general, la carencia material característica de las familias pobres dificulta el acceso de los niños y las niñas a condiciones óptimas para estudiar en el hogar.

Por otra parte, la permanencia a tiempo completo de los niños y niñas en casa y la educación a distancia repercuten en la economía familiar de distintas maneras. La necesidad de equipar a los hijos e hijas de la tecnología que necesitan para su educación, y de brindarles medios de entretenimiento en la cuarentena, seguramente incidió en el aumento histórico de un 13% en la venta de equipos de cómputo que se presentó en 2020, crecimiento que no se había dado desde hace una década en el mercado mundial (International Data Corporation, 2021).

Asimismo, en distintos portales de noticias de España y América Latina (Flores, 2020; Márquez, 2020; Oliver, 2020) se reportó que en el mismo año aumentó la demanda de clases particulares, lo que puede ser otro reflejo de los gastos familiares durante la pandemia.

Los problemas educativos y su relación con la desigualdad socioeconómica ya eran tema de preocupación a nivel mundial antes de la emergencia sanitaria. De acuerdo con datos del Grupo Banco Mundial (2020), en el planeta existían 258 millones de niños, niñas y jóvenes en edad escolar sin recibir educación formal antes de la covid-19. En materia de aprendizaje y lectura la situación también era complicada:

La tasa de pobreza de aprendizajes en los países de ingreso bajo y de ingreso mediano era del 53 %, lo que significaba que más de la mitad de los niños de 10 años no podían leer y comprender un relato sencillo adecuado para su edad. Peor aún, la crisis no estaba distribuida de manera equitativa: los niños y jóvenes más desfavorecidos eran quienes menos acceso tenían a la escuela, con tasas de deserción escolar más altas y mayores déficits en el aprendizaje (Banco Mundial, 2020, p.5).

Por lo tanto, el acceso a la educación y al aprendizaje de la lectura era muy desigual para los niños y niñas del mundo, incluso antes de la pandemia. Las familias que vivían en la carencia económica y marginación social tenían menos posibilidades de garantizar estos derechos a sus hijos e hijas. Con la llegada de la covid-19 y la educación a distancia brotaron nuevas dificultades para los hogares de nivel socioeconómico bajo. Surgieron más exigencias para los padres de familia y sus bolsillos, y el panorama educativo se tornó más complicado.

En marzo de 2021 América Latina y el Caribe poseían el mayor número de estudiantes sin recibir clases presenciales del mundo. Fueron aproximadamente 114 millones los que dejaron de asistir a las aulas en esta región durante 2020 y los primeros meses de 2021 (Unicef, 2021). Para muchas niñas y niños esta situación representó tener que desprenderse del contacto diario con sus compañeras y compañeros de juego y aprendizaje, así como de la convivencia directa con los docentes.

Por su parte, las familias tuvieron que afrontar el reto de brindarles a los hijos e hijas el tiempo y las condiciones materiales y sociales necesarias para su formación escolar en casa, lo cual supone muchas dificultades cuando la sociedad es tan desigual en términos socioeconómicos.

4.3 “Mi escuela en casa”, el caso de Chiapas

En el caso concreto de Chiapas, la Secretaría de Educación del estado produjo el micrositio ‘Mi escuela en casa’, afín a los propósitos y programación de “Aprende en casa”, para que los estudiantes chiapanecos continuaran con su educación escolar de forma multimodal con: plataformas en línea, cuadernillos didácticos en español y lenguas indígenas y programaciones nacionales y estatales en la radio o televisión (Mérida Martínez y Acuña Gamboa, 2020).

Cuando se oficializó el programa “Mi escuela en casa”, Chiapas era, estadísticamente, la entidad más rezagada en términos de educación a nivel nacional. De acuerdo con datos de Coneval (2020):

En 2018, el porcentaje de la población con rezago educativo en Chiapas fue 12.3 puntos porcentuales mayor que el porcentaje nacional. Ese mismo año, el estado ocupó el primer lugar entre las 32 entidades federativas por sus niveles en esta carencia (p.33).

Dicha institución considera en rezago: a las personas de 3 a 15 años que no cuentan con educación básica y que no reciben educación formal; que nacieron antes de 1982 y no terminaron la primaria; y que nacieron a partir de 1982 y no tienen la secundaria completa. Los datos específicos del rezago educativo en la población de 3 a 15 años señalan que 194100 niños y niñas de Chiapas estaban en esta situación (Coneval, 2020).

En consecuencia, “Mi escuela en casa” debía afrontar la condición de la entidad con más rezago educativo en el país, para lo cual, es indispensable la colaboración de los padres de familia en el hogar. Sin embargo, Chiapas también presenta mucho rezago educativo en los adultos, lo que juega en contra de dicho programa. De acuerdo con el Coneval (2020) estadísticamente, la entidad cuenta con la mayor población de adultos y jóvenes rezagados y, por lo mismo, en

desventaja para apoyar a los hijos e hijas con su formación escolar en casa (1,400,700 adultos).

El analfabetismo en los adultos también es alto en el estado. Según el INEGI (2021), 15 de cada 100 chiapanecos mayores de 15 años no saben leer ni escribir, lo que contrasta con la cifra a nivel nacional (6 de cada 100 habitantes). El analfabetismo suele acompañarse de la carencia económica y Chiapas no es la excepción, porque en 2018 el 76.4% de su población vivía en la pobreza.

En el caso específico de la situación económica de la niñez y la adolescencia, el 82.9 % de la población chiapaneca menor de 18 años se encontraba en la pobreza en el año 2018, lo que colocaba a la entidad 33.3 puntos porcentuales por encima de la medición a nivel nacional de 49.6%. En otras palabras, Chiapas era primer lugar en México en lo que refiere a niños y niñas pobres económicamente. En cuanto al nivel educativo, el 12.1 % de la población de 3 a 15 años se encontraba en situación de rezago (más de 194000 niños y niñas) (Coneval, 2020).

La mayoría de los chiapanecos y chiapanecas menores de edad en situación de pobreza se encuentra en las comunidades rurales, que albergan al 51% de la población total en la entidad (INEGI, 2020). Por ello, la situación de las comunidades y ejidos frente a la pandemia y la educación a distancia es especialmente complicada. Existe mucha precariedad a nivel social, económico y educativo entre su gente.

CAPÍTULO 5. LA COMUNIDAD INFANTIL “LA MONTAÑITA” Y LAS PRÁCTICAS LECTORAS EN LA PANDEMIA

Las cifras educativas de la comunidad de Cristóbal Obregón en el municipio de Villaflores, sede de “la Montañita” y hogar de los niños y niñas de esta investigación, apuntan que en 2010 el 32.97% de la población mayor de 15 años de esta comunidad no tenía la primaria terminada; mientras que el analfabetismo estaba presente en el 13.28% de esa misma población (CONAPO, 2010).

Los datos colocaban a Cristóbal Obregón dentro del mosaico de desigualdades educativas de Chiapas, por debajo de comunidades de la región metropolitana del estado como: El Jobo en Tuxtla Gutiérrez (20.93%, 7.43%), o Salvador Urbina de Chiapa de Corzo (31.53%,11.86%); aunque con mejores cifras que otras comunidades más pequeñas del municipio de Villaflores como: Benito Juárez (41.93 %, 19.68%) o Guadalupe Victoria (44.98.%, 19.56%).

En esta comunidad frailesca se suspendieron las actividades educativas de nivel primarias a partir de marzo de 2020. Las tres escuelas primarias de la comunidad (Emilio Rabasa Estebanell, José María Morelos y Revolución mexicana), cerraron sus puertas, y con ello la educación básica de los niños y niñas se trasladó a los hogares.

5.1 La experiencia particular de madres, niños y niñas que participan en la comunidad infantil “La Montañita” con el programa “Mi escuela en casa”

En Cristóbal Obregón no se instauraron las clases en línea, porque la mayoría de los hogares no cuenta con internet o computadoras. En su lugar, los docentes comenzaron a mandar las indicaciones para las tareas a los padres de familia por medio de grupos en la red de mensajería WhatsApp. Los padres de familia debían estar pendientes de sus teléfonos celulares y de las actualizaciones que los profesores hacían en esta red de mensajes, para conocer las tareas requeridas.

Las hojas con los ejercicios, por su parte, se distribuyeron por medio de fotocopias que los docentes dejaron encargadas en distintas papelerías de la comunidad. Los responsables de dichos negocios recibían copias de los ejercicios, y era obligación de los padres de familia presentarse en la papelería para pagar un juego de fotocopias. Una vez que los padres poseían las indicaciones del docente y las fotocopias con los ejercicios, era su deber ayudar a los hijos e hijas con la realización de las tareas.

Finalmente, cada quince días los padres de familia tenían que entregar las libretas y las fotocopias con los ejercicios resueltos a los docentes de primaria, quienes calificaban dichos trabajos. Ese es el ciclo que sigue la estrategia de educación en casa que se implementó en Cristóbal Obregón.

Don Benito es un profesor de la escuela primaria José María Morelos muy conocido en el pueblo. En entrevista, este docente explicó que la estrategia de educación en casa que se estableció en la comunidad implica varias dificultades, porque exige el uso de tecnologías digitales (celular y WhatsApp), aunque lo hace en mucha menor medida que las clases en línea, por ello la mayoría de profesores de la comunidad optaron por esta forma de trabajar. En sus palabras:

El problema, más que nada, que nos enfrentamos, es que no todos tienen los medios económicos para estar siempre comunicados por medio del celular. Al menos, en lo personal, yo estuve haciendo la comunicación por medio de WhatsApp, con mensajes. Fue casi el mismo planteamiento en toda mi escuela (la primaria José María Morelos).

La comunicación telefónica se convirtió en la principal vía de la escuela para delegar tareas. Durante los meses de suspensión escolar los niños y niñas de la comunidad infantil “La Montañita” dejaron de recibir clases formales, y permanecieron en sus casas con sus familias. La educación escolarizada, el cuidado y la atención de los niños y niñas pasó a ser responsabilidad de los padres de familia de Cristóbal Obregón en tiempo completo, o para ser más puntuales, de las mujeres, madres de familia.

De acuerdo con lo que se pudo saber en las entrevistas con madres de familia y con Isabel, en Cristóbal Obregón lo habitual es que sean las madres quienes se encargan de la crianza y cuidado de los niños y niñas, mientras los padres de familia se dedican a trabajar, principalmente como campesinos.

Desde un principio, se observó poca presencia de los padres en las actividades de “La Montañita” donde se realizaba observación participante, lo que sugiere una mayor intervención de las madres en la crianza de los hijos e hijas. Cuando se suspendieron las actividades escolares, la educación en casa quedó a cargo, principalmente, de ellas.

En las primeras comunicaciones que se establecieron con Isabel, fundadora de “La Montañita”, durante la pandemia, la joven aseguró que facilitaría el enlace con las madres de familia para entrevistarlas, porque son quienes se encargan directamente de los hijos e hijas. Isabel también utiliza un grupo de WhatsApp que comparte con las madres de los niños y niñas, para ponerlas al tanto de las actividades planeadas para la comunidad infantil, por lo que fue mediante esa vía que estableció contacto con ellas.

En una entrevista realizada con Isabel, se le preguntó si las mamás son las principales encargadas de los niños y niñas y su educación durante la pandemia, ante lo que la joven explicó que dicha situación no es exclusiva de la emergencia sanitaria. Comentó:

Eso no tiene que ver solo con la pandemia, es una práctica desde que yo tengo uso de razón. Mayormente son las mujeres las que se encargan de la educación de sus hijos, del cuidado y atención, porque la gran mayoría, no es el caso de todas, pero la gran mayoría de mamás son amas de casa. Entonces, por eso el contacto es mayormente con las mamás.

Posteriormente, Isabel explicó que existen excepciones, a veces los padres participan en el grupo de WhatsApp o llegan a su casa:

Hay algunas excepciones, en el grupo de los papás, a veces si están los papás, a veces están los dos o se turnan, pero son muy pocos. Por ejemplo, cuando van a salir los niños, cuando los van a traer a la casa, a veces van los papás, pero mayoritariamente son las mamás.

La presencia predominante de las madres en la educación escolarizada de los hijos e hijas y en las actividades de “La Montañita” refleja una estructura familiar donde en la mayoría del tiempo es el esposo quien posee un empleo para proveer los ingresos económicos que necesita la casa, y la madre es quien permanece en el hogar, a cargo de los niños y niñas, y de los quehaceres domésticos. En palabras de Isabel:

Talvez responda, o no... seguramente responde, a una cultura donde se cree que el papá es el que sale de casa, trabaja y lleva el dinero para la comida, para los gastos; y pues la mamá se encarga de administrar ese dinero y de atender a los hijos.

Isabel describe esta división sexual de las labores en el hogar como algo intrínseco de la cultura de Cristóbal Obregón, es decir, como algo arraigado en su vida diaria.

En su análisis histórico sobre la comunidad, el maestro Antonio Corzo también hace referencia a esta división de labores, y afirma que era algo aún más recurrente en los años sesenta del siglo XX, cuando no había posibilidades de seguir estudiando una vez terminada la primaria:

Anteriormente, para desventaja de los egresados de la escuela primaria, hasta 1972, la gran mayoría no tenía la posibilidad de seguir estudiando. Al no haber alternativa, en el caso de los varones, se incorporaban de lleno en las tareas del campo o se iban de obreros a otros lugares; en tanto a las jovencitas, terminada la primaria eran ocupadas para el oficio del hogar. Provocando que este sector, a falta de más oportunidades, a muy temprana edad se casara y en razón de esto, la demografía mantuviera altas tasas de crecimiento (Corzo, 2017, p.110).

Para 1973 se fundó la Escuela Tecnológica Agropecuaria No. 260 , la cual tenía un enfoque agrario y abrió nuevas posibilidades educativas para hombres y mujeres de Cristóbal Obregón, porque posibilitó seguir estudiando después de la primaria (Corzo, 2017).

Sin embargo, las palabras de Isabel y de las madres de familia con las que se dialogó (Lucía, Érika y Hilda) sugieren que la división sexual del trabajo en la que la esposa permanece en casa y asume los quehaceres domésticos aún está presente en la vida de numerosas mujeres de la comunidad. Esta situación no es exclusiva de dicha población, forma parte de una realidad social generalizada en México. De acuerdo con datos del INEGI (2020), en 2019 las mujeres mexicanas realizaron la mayoría de las tareas domésticas y de cuidado; su esfuerzo representó el 74.8% del tiempo total dedicado a los hogares en el país. La mayor parte de este tiempo no es remunerado económicamente.

La investigadora madrileña María Ángeles Durán (2012) ha dedicado buena parte de su obra al tema del trabajo no remunerado a nivel global, y asegura que, aunque se supone que el salario medio de los trabajadores varones debe bastar para cubrir, no solo sus propias necesidades, sino también las de su familia, lo

cierto es que el esfuerzo de las mujeres en casa sigue sin ser remunerado, porque no incluye un pago directo y formal.

Ante este panorama, es necesario detenerse y rememorar la situación específica de Cristóbal Obregón, que es una comunidad campesina con un alto nivel de marginación en términos socioeconómicos que ha sufrido directamente el deterioro del sector agrario de la región a la que pertenece. Por las características del contexto regional, muchos campesinos viven en la pobreza, y paralelamente, la solvencia económica de sus esposas también se ve afectada (Pizaña Vidal, Fletes Ocón y González Cabañas, 2019; Inegi, 2021).

La Frailesca era una región considerada el “Granero de Chiapas” por su alta producción agrícola, sin embargo, el neoliberalismo económico generó una gran inequidad laboral y económica que perjudicó fuertemente al campo y a los bolsillos de los campesinos y sus familias (Pizaña Vidal, Fletes Ocón y González Cabañas, 2019). En medio de las dificultades socioeconómicas de la vida campesina de la región Frailesca, llegó la pandemia de covid-19, y al poco tiempo se trasladó la escuela a la casa, con ello la distribución sexual de las labores domésticas en el hogar de las madres de los niños y niñas de Cristóbal Obregón se transformó de manera perjudicial para ellas, porque a los quehaceres típicos cotidianos se sumaron nuevas responsabilidades educativas.

De acuerdo con una encuesta que se realizó el 15 de abril de 2021 con 10 niños y niñas que asistieron a una sesión de “La Montañita”, ocho declararon que es su madre quien los apoya con las labores escolares en casa durante la pandemia. Los niños que afirmaron algo distinto eran una pareja de hermanos que argumentaron que su padre es maestro de primaria, y que por ello es él quien les ayuda, y cuando no puede, esa labor queda en manos de su hermana mayor de 18 años. Esta información es coherente con las declaraciones de Isabel y dejan ver que, aunque

existen excepciones, por lo general es la madre quien asume directamente las responsabilidades de la escuela en casa.

En tiempos de pandemia y educación a distancia incrementaron las labores que las madres realizan en el hogar, y en paralelo, aumentó el tiempo y el esfuerzo que estas mujeres invierten a sus quehaceres cotidianos, porque ya no solo se trata de “hacer oficio” (como suele referirse la gente de la comunidad a la realización de sus labores domésticas), ahora también es imperante ayudar a los hijos e hijas a hacer sus tareas, con el inconveniente de que nadie está recibiendo clases formales en Cristóbal Obregón, y por ello los niños y las niñas no cuentan con el apoyo de un docente que les enseñe los saberes necesarios para resolver los nuevos ejercicios de las tareas escolares.

Esta realidad se refleja en el testimonio de Hilda, madre de dos niños y dos niñas en edad escolar, quien ha visto su tiempo reducido por los nuevos deberes cotidianos, e incluso ha sentido dolor en su cuerpo debido a las exigencias de su nueva vida diaria. En sus palabras:

En casa yo tengo que hacer oficio, y tengo que explicar sus dudas de la escuela. Termino a las 12 am, cuando antes terminaba a las 8 pm. Luego me dan dolores de cabeza, y hasta he enflaquecido. Mi esposo es campesino, y a veces cuando regresa me ve así, con dolor, y me dice que mejor no entregue la tarea.

Madres de familia como Hilda son quienes experimentaron de forma más directa las transformaciones que la educación a distancia generó en la vida cotidiana. La distribución de las actividades en casa las coloca en una posición en la que tienen que adoptar la enseñanza como una más de sus obligaciones, aunque no cuenten con una formación académica que las acredite como docentes.

El traslado de la escuela a la casa modificó los horarios diarios de las madres, porque la escuela no solo es una institución educativa, también funge como un órgano que condiciona los tiempos de productividad de niños, niñas y adultos en

la sociedad moderna capitalista. La escuela asume la labor de cuidar a los niños y niñas durante un horario determinado, y con ello proporciona a los adultos un margen de maniobra para que trabajen. En palabras de Sebastián Pla (2020):

El modelo casi universal de escuela cumple funciones básicas en la regulación social. Señala los usos de los tiempos a lo largo del día; marca algunos periodos vacacionales; cuida a los niños y niñas para que sus padres, madres o tutores puedan acceder al mercado laboral [...] Además, determina ciclos vitales etarios, organizando la sociedad con base en la edad. Mucho de esto reproduce las condiciones sociales inequitativas. Pero la escuela siempre tiene más de una cara. Estas mismas regulaciones posibilitan a las mujeres ingresar al mercado laboral y combatir, aunque sea un poco, a la sociedad patriarcal (p.31).

Cuando la escuela se mudó al hogar, la organización del tiempo de las madres de familia se modificó abruptamente, y lo hizo durante una larga temporada, porque, aunque los pronósticos iniciales apuntaban que la modalidad a distancia duraría unos meses en lo que se apaciguaba la emergencia sanitaria, lo que en realidad pasó es que esta situación se prolongó por más de un año.

En este sentido, Hilda confesó que el cambio en los tiempos cotidianos repercutió directamente en su economía, porque el tiempo que dedica a la educación escolar le impide continuar con su negocio personal. Relató:

Antes de la pandemia yo empecé a hacer pan en casa y con eso nos ayudábamos. Salía pan para vender y para que los comiéramos. Pero ya no puedo hacerlo, por el tiempo. Hay tareas muy difíciles que no las entiendo.

Por otra parte, las madres con las que se dialogó reportaron haber adquirido gastos extras relacionados con la educación de sus hijos e hijas durante la pandemia, entre los que destacan: el pago mensual de más saldo para que los teléfonos celulares tengan los datos suficientes para conectarse a internet, y en el caso de Hilda, el pago de clases particulares con un maestro de la comunidad que

ayuda a sus niños y niñas con los ejercicios de inglés en los que ella no puede apoyarles.

La educación a distancia trajo consigo nuevos gastos y más horas de trabajo no remunerado al día para las madres de familia. El esfuerzo de estas mujeres, como el de muchas otras mexicanas durante la pandemia, permite que la vida campesina y muchos otros sectores del mercado laboral sigan en funcionamiento. Para la investigadora feminista María Andrea Delfino (2012), el trabajo doméstico de las mujeres es crucial para la reproducción de un sistema moderno capitalista que no se preocupa por generar formas justas de remunerar ese esfuerzo, y que además lo coloca en una posición de menor importancia en comparación con los empleos que operan dentro del mercado laboral. Afirma:

Con el advenimiento de la Modernidad, dos dinámicas se entrelazaron para erigir a una específica noción de trabajo en un lugar hegemónico. La generalización de las relaciones de producción capitalistas y el *proceso de escisión y especialización de los espacios en público/laboral y privado/doméstico* entronizaron la noción de trabajo inscrita en la economía de mercado, a la vez que colocaron a las restantes formas de trabajo en un lugar subordinado (Delfino, 2012, p.785).

La noción de trabajo posee una pesada carga ideológica dentro de la modernidad capitalista, que legitima y preconiza al trabajo que produce mercancías o capital económico. Esta ideología se puede rastrear incluso en el pensamiento de Adam Smith, considerado el padre de la economía moderna por el academicismo occidental; en su obra *La Riqueza de las Naciones* este autor argumentó que la abundancia o escasez en el abastecimiento de los bienes que vuelven próspera a una nación depende, principalmente, del número de empleados que están en un trabajo útil y los que no, siendo los primeros aquellos que producen bienes que se pueden vender y consumir (Smith, s.f.).

Smith partió del ejemplo de las naciones “salvajes”, para argumentar que el trabajo de utilidad es aquel representado por la persona que va a al exterior en busca de los bienes materiales necesarios para la sobrevivencia de los miembros más débiles de la familia o la tribu. Explicó:

Entre las naciones salvajes de cazadores y pescadores, toda persona capaz de trabajar está ocupada en un trabajo más o menos útil, y procura conseguir, en la medida de sus posibilidades, las cosas necesarias y convenientes de la vida para sí misma o para aquellos miembros de su familia o tribu que son demasiado viejos, o demasiado jóvenes o demasiado débiles para ir a cazar o a pescar (Smith, s.f.).

En este ejemplo, Smith asocia la capacidad de trabajar y el trabajo útil con la caza y la pesca, actividades que se realizan fuera del hogar y que se relacionan con el arquetipo del varón proveedor (el cazador, el pescador, el hombre que se enfrenta a la naturaleza para llevar los alimentos a la casa). El trabajo verdaderamente útil es el del adulto que sale a conseguir los bienes materiales que permiten que los miembros más jóvenes y débiles de la familia sigan viviendo. Cualquier trabajo doméstico aparece entonces como menos relevante en comparación, pese a que labores como la crianza y la preparación de los alimentos son fundamentales para el futuro y preservación de una comunidad humana.

A pesar de que a menudo el trabajo no remunerado de las mujeres en casa es desvalorizado, la pandemia y la educación a distancia demostraron que este esfuerzo es crucial para el mantenimiento de la vida económica de Cristóbal Obregón (en lo particular), y del sistema capitalista (en lo global), porque garantiza la reproducción social de dos instituciones fundamentales para la modernidad occidental capitalista: la escuela y la familia heteronormada.

Es necesario aclarar que se entiende la reproducción social como “la reproducción de las condiciones sociales que sostiene un sistema social. En este caso, la cuestión fundamental está relacionada con el tipo de estructuras que se

deben reproducir para que pueda darse esa reproducción social en su conjunto” (Delfino, 2012, p.787).

El trabajo de las mujeres con las tareas en casa garantiza la permanencia de las escuelas primarias que parecen preocuparse, sobre todo, por su propia reproducción, porque priorizan la entrega de tareas y el cumplimiento de los tiempos y exigencias curriculares, y se enfocan menos en las dificultades que los niños y niñas puedan estar experimentando en el proceso de educación en casa con sus madres, o por las condiciones en que están estudiando, o por la manera en que los estudiantes están aprendiendo.

Parece que lo primordial es que los niños y niñas sigan produciendo, que generen resultados que se puedan contabilizar, verificar y calificar, y no tanto el proceso y las condiciones en que se produce el aprendizaje.

En el caso de Cristóbal Obregón, el programa “mi escuela en casa” difícilmente logró el cometido de trasladar la escuela a la casa de los niños y las niñas. Lo que distingue a las escuelas es que son espacios diseñados y acondicionados para que los niños y niñas aprendan en compañía de personas formadas en la docencia, y de otros docentes acompañantes del proceso educativo. Se trata de un espacio que busca generar las condiciones materiales y sociales indispensables para la educación de los niños y niñas.

Sobre la educación escolar que busca generar el estado, la constitución de los Estados Unidos Mexicanos señala en su artículo tercero:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (Const, 2019).

De todos esos elementos que conforman la educación escolarizada que busca proporcionar el estado mexicano, lo único que se trasladó cabalmente a las casas de

los niños y las niñas de “La Montañita” fue la organización escolar de los tiempos de entrega de las tareas, y con ello la necesidad de que los estudiantes no dejen de ser productivos aunque estén en sus casas, de resto, es prudente cuestionarse si, en el caso de los hogares de Cristóbal Obregón, existió realmente algo parecido a una “escuela en casa”, como lo sugiere el título del programa de educación a distancia estipulado por la secretaría de educación en el estado de Chiapas.

Lo que se injertó en las casas fue, principalmente, la inercia productivista de la escuela, que necesita, sobre todo, que sus alumnos no dejen de trabajar, y que asocia la obtención de saberes esperados con los niveles de producción de los estudiantes. En palabras de Sebastián Plá (2020):

La sep obligó a las familias a estar al servicio de la escuela y no intentaron poner ésta al servicio de la sociedad y su coyuntura. [...] La inercia, en este caso, es creer que el valor social de la escuela está en su propia autorreproducción y no en su relación con la sociedad y su momento histórico. El curso, las tareas, los aprendizajes esperados y las calificaciones, son la linealidad del tiempo del progreso capitalista que no quieren detener (p.33).

También se trasladó la desigualdad educativa a las casas, debido a que los niños y niñas en situación de pobreza generalmente poseen peores condiciones de trabajo en sus hogares que las que poseían en sus escuelas, y porque la educación en el hogar genera mayores gastos de dinero y tiempo a sus familias.

Con todo y las dificultades, las madres que participan en la comunidad infantil “La Montañita” con las que se pudo dialogar siguen esforzándose para que sus hijos e hijas no dejen de aprender, y logren cumplir con los tiempos y exigencias de la escuela primaria en tiempos de pandemia. Hasta el momento, este esfuerzo no ha sido remunerado en términos de capital económico (pago directo por el trabajo, ni de capital simbólico (acreditaciones, diplomas o reconocimientos otorgados por una institución oficial).

5.2 Las prácticas lectoras en el hogar en tiempos de pandemia.

De acuerdo con lo que se pudo saber en el diálogo con los distintos colaboradores de esta investigación, las prácticas lectoras que los niños y niñas desarrollaron en sus hogares durante el periodo de pandemia y educación a distancia (de marzo de 2020 a marzo de 2021), se pueden categorizar en dos rubros: prácticas escolares y prácticas extraescolares; las primeras corresponden a todo lo que realizaron los niños y niñas con sus madres para cumplir con las exigencias escolares y para enseñar la lectura formalmente, y las segundas hacen referencia a las formas de practicar la lectura que operaron en los márgenes de dicha escolarización, de manera más espontánea y a menudo con menos regulación por parte de las madres de familia.

Para interpretar ambos rubros, se articularán distintas contribuciones teóricas de la corriente sociocultural de la lectura y algunas aportaciones del enfoque psicolingüístico, para poder brindar un panorama general de los procesos de aprendizaje y de socialización en torno a la lectura que han desarrollado los niños y niñas.

5.2.1 Prácticas escolarizadas

El aprendizaje de la lectura y escritura es uno de los temas que más inquietan a los colaboradores de esta investigación en lo que refiere al tema de la educación. La señora Hilda y el maestro Benito, por ejemplo, hicieron referencia a esta cuestión incluso antes de que fuera presentada como materia de conversación en las entrevistas.

El desarrollo de prácticas lectoras por parte de los niños y niñas representa uno de los desafíos más importantes asociados a la educación básica, aunque en realidad, este aprendizaje suele darse en un proceso donde se articula todo lo que

los niños y las niñas practican en la escuela con las exploraciones de la lengua escrita que realizan en casa por su cuenta o en compañía de familiares. Lo que distingue a la pandemia de covid-19 es que los niños y niñas no van a la escuela, y por ello el aprendizaje de la lectura y la escritura se produce principalmente en el hogar.

Para conocer estas prácticas es necesario entrar en interacción con otras personas que leen y escriben. El aprendizaje del lenguaje nunca es un fenómeno exclusivamente psíquico, y eso se sabe gracias a las aportaciones de autores clásicos como el psicólogo ruso Lev Vygotski (1999), quien advirtió que todo aprendizaje lógico racional de la lengua se debe acompañar de una paulatina aprehensión conceptual de carácter cultural, que se produce en el mundo social. En su trabajo, este pensador afirmó que no toda falta de desarrollo del aprendizaje en la niñez se debe a problemas en el cerebro, y que es necesario prestar atención a los procesos socioculturales de conocimiento.

La lectura y la escritura se conocen en la interacción humana. Las palabras escritas y sus conceptos sirven para interactuar con otras personas, por ello, el sujeto alfabetizado es aquel que puede emplear la lengua escrita para participar en el mundo social (Kalman, 2003). Como señala Michel Petit (2015):

Si el niño tiene competencias lingüísticas estas se despliegan por medio de una intersubjetividad con el adulto. Solo un rodeo por el otro permite poco a poco dar forma y sentido, construir significación y encaminarse al lenguaje verbal. También necesita haber experimentado el placer del diálogo, su interés, sentido, que por ese lado podría tener un efecto sobre el otro, tocarlo (p.84).

Para acceder a la lectura y la escritura es necesario participar en eventos de cultura escrita con otros lectores o lectoras, y en casa, para los niños y niñas de “La Montañita”, esas “otras” personas son, principalmente, sus madres.

En las entrevistas, los adjetivos que las madres, los niños y niñas usan para describir a la lectura generalmente se refieren al nivel de dificultad que esta

representa. No usan palabras como “confortable” o “desagradable”. Por lo general, las representaciones de las prácticas lectoras son descritas como “difíciles” por las madres, y como “fáciles” en el caso de los niños y las niñas. Para muestra, se contrastará el ejemplo de la señora Hilda (madre de dos niñas y dos niños), y María de 8 años de edad. En el diálogo Hilda declaró:

Entrevistador: La lectura de las tareas de la escuela ¿cómo es?

Hilda: Es difícil. Dejan hartísima tarea, como que: ¡Ahí va la tarea!, ¡a ver cómo le hacen!, y de repente no sabe uno. Hay que adivinarle.

Para esta madre de familia la lectura escolar es difícil, porque la asocia con el exceso de trabajo, y con la exigencia de saberes que no domina. En las tareas escolares durante la pandemia se incluyen los ejercicios que rutinariamente se delegarían para la casa, y a ello se añaden numerosas actividades que originalmente se harían en clase con la participación de un docente. Es más trabajo de lo habitual para el hogar.

María, por su parte, ofreció respuestas con un sentido distinto en su entrevista:

Entrevistador: La lectura y las tareas ¿cómo te gustan más?, ¿ahorita o antes?

María: Ahorita. Porque es mejor, porque es mejor que allá (la escuela), porque allá te van a dejar más tarea. Antes teníamos más tarea. Teníamos de inglés.

Entrevistador: ¿Ahora es más fácil?

María: Ajá

María notó una diferencia entre la cantidad de trabajo en la escuela y en casa. Para ella, las tareas escolares en casa son “más fáciles” y “mejores” porque son menos en comparación con lo que hacía en su primaria, principalmente, en lo que

respecta al inglés. Se trata de una representación distinta a la que señaló la señora Hilda en su entrevista.

En este sentido, Emilia Ferreiro (1997) sugiere que, en lo que se refiere al aprendizaje de la lectura, “lo fácil” y “lo difícil” suelen ser percibidos de manera distinta por los adultos y los niños o las niñas, y que por ello no hay que quedarse solo con la opinión del docente o mediador de lectura, es necesario conocer la perspectiva de quien aprende. En este caso, la señora Hilda percibe su práctica lectora como un ejercicio de enseñanza más complejo que el que experimentaba rutinariamente al realizar la tarea con sus hijos e hijas antes de la pandemia, pero María quien aprende, por su parte, percibe su práctica como algo menos pesado en comparación con lo que hacía regularmente en la escuela.

De los cuatro niños y niñas que participaron en las entrevistas, solo uno, Brayan de 6 años, señaló que las tareas son más difíciles durante el periodo de pandemia, pero él tiene una particularidad, está cursando su primer año de primaria en la modalidad a distancia, mientras que las otras niñas cursan tercero y cuarto de primaria. Brayan se encuentra debutando en un nuevo nivel escolar (a pesar de que nunca ha recibido clases presenciales en su nueva escuela), por lo que es posible que dicho cambio repercuta en la dificultad de los ejercicios que ahora tiene que afrontar, y por consiguiente, en su respuesta:

Entrevistador: Brayan ¿conoces a tu maestro de ahora?

Brayan: no.

Entrevistador: ¿te gustan más las tareas ahorita o antes?

Brayan: Más antes, porque, así como ahorita... me gusta mejor antes.

Entrevistador: ¿Te gustaba más estar con tu maestro de antes?

Brayan: Ajá

Entrevistador: ¿Cómo están las tareas que te están dejando ahorita?

Brayan: si... (no contesta más)

María: (hermana de ocho años del niño) hace tarea, pero de repente. Y ya le van saliendo las vocales y los números

En conversación, Brayan se mostraba muy accesible, pero hablaba poco (lo que es propio de un niño de su edad que está en proceso de desarrollo de sus habilidades sociales), por lo que su entrevista incluyó la participación constante y espontánea de su hermana mayor de ocho años, y se desarrolló como un diálogo cotidiano que los incluía a ambos. En todo momento, María manifestó estar al tanto del progreso que su hermano tenía en su aprendizaje, y eso se debe a que su madre realiza las tareas con ambos hermanos en conjunto.

A diferencia de las clases que habitualmente reciben en la escuela, donde Brayan y María se encuentran en distintos grados de primaria y aulas, en su casa comparten la misma mesa al hacer sus tareas, y mientras Brayan es testigo de los procesos de aprendizaje de su hermana, María atestigua los de su hermano también. Esta información se corroboró en la observación participante, y en el diálogo que se sostuvo con ambos.

La separación por grados se desdibuja en la casa, hermanos y hermanas comparten un mediador de la lectura (generalmente su madre), un mismo espacio físico, y a menudo se apoyan mutuamente con sus tareas.

Es importante señalar que en este proceso de educación en casa ambas partes (la madre que generalmente se desempeña como mediadora y los hijos e hijas que funcionan como estudiantes) se encuentran construyendo aprendizajes nuevos. Esa es una característica intrínseca en la lectura, que la convierte en una práctica cultural. Ambas partes, quien enseña y quien aprende, se ven interpelados por el proceso intersubjetivo en el que participan.

Una de las materias escolares que más aprendizaje y reto ha significado para las madres entrevistadas es el inglés. En este sentido, existe una conexión entre María y la señora Hilda; para la primera la tarea en casa es más fácil porque dejan menos ejercicios de inglés que en la escuela, mientras que para Hilda es más difícil porque la educación en casa implica más presencia del inglés que la que había en las tareas regulares antes de la pandemia.

Para profundizar en dicho tema es necesario prestar atención a la experiencia de la señora Hilda, y de Érika de 25 años, madre de dos niñas. Ninguna de las dos mujeres sabe hablar inglés, lo que representó un problema cuando comenzaron a recibir tareas de esta asignatura. Para afrontar el desafío, Hilda buscó videos en internet con su teléfono celular, que le ayudaron a tener un dominio muy básico de este idioma, que le fue suficiente para poder ayudar a su niña Jimena de siete años de edad con sus tareas.

Para el desarrollo de esta práctica lectora, que implica también el aprendizaje de elementos básicos del inglés, Hilda se vio en la necesidad de recurrir a otras prácticas de aprendizaje, como la búsqueda de material en la web con fines didácticos, es decir, tuvo que tener un nivel básico de literacidad digital, que le permitió hacer uso de ciertos recursos audiovisuales en la red con un propósito educativo, para después traducir los saberes adquiridos en un proceso de enseñanza con sus hijos o hijas. Compartir los saberes adquiridos con sus niños y niñas representa el propósito comunicativo definitivo de su proceso lector. Es esta finalidad social la que recubre de sentido a su práctica lectora.

Por otra parte, este proceso, tan cotidiano como complejo, expone dos cuestiones relevantes a nivel teórico: en primer lugar, que las prácticas lectoras suelen desarrollarse en paralelo con otras prácticas culturales, y es debido a ello que autores como Canclini (2015) sostienen que es fundamental trascender el

binomio clásico libro-lector y aproximarse a una perspectiva que considere la relación de la lectura con otras actividades sociales.

La gente del siglo XXI despliega todo tipo de prácticas simultáneas a la lectura que, en muchas ocasiones, enriquecen su proceso lector. Dibujar, compartir citas de textos en redes sociales y, en el caso de la señora Hilda, apoyarse de videos explicativos, representan algunas de las actividades que las personas suelen desarrollar mientras leen, por ello, la lectura difícilmente es un ejercicio aislado e incompatible con otras prácticas culturales.

En segundo lugar, la práctica lectora de la señora Hilda demuestra que oralidad y lectura no son prácticas dicotómicas en lo absoluto, mantienen una relación simbiótica en la vida cotidiana, especialmente en los procesos educativos. En el aprendizaje de una nueva lengua se entrelazan el habla con la palabra escrita. El dominio de la palabra escrita complementa y fortalece el habla de las personas, y lo mismo sucede a la inversa.

La señora Hilda difícilmente desarrolló un aprendizaje cabal del inglés ayudando a sus hijos e hijas con sus tareas, pero por lo menos obtuvo un nuevo acercamiento a dicha lengua, que la llenó de satisfacción personal. Sus hijos e hijas recibieron felicitaciones por parte del profesor Benito, debido al buen trabajo realizado en las tareas de inglés, y eso se convirtió en una alegría para Hilda. Este reconocimiento no era directamente para ella, y no recibió ningún diploma por su trabajo, pero aun así esta mujer se apropió de las felicitaciones, porque sabía que su esfuerzo fue indispensable para la consumación de dicho logro escolar. Comentó:

Leer es un orgullo, porque están saliendo adelante (sus hijos e hijas). Porque no van atrasados. Los han felicitado. Les han mandado felicitaciones, cuando en otras familias con varios niños no están entregando (tareas). Hasta estoy aprendiendo inglés. Ahora me doy cuenta que no es tan difícil como pensaba.

En el proceso, las prácticas lectoras adquirieron una nueva significación; lo que en un momento fue “difícil”, en otras circunstancias se asoció con el “orgullo”, y esto revela dos puntos importantes: en primer lugar, que prácticas sociales como el reconocimiento son importantes en las trayectorias lectoras de la gente, e inciden en las representaciones sociales de la lectura; y en segundo lugar, que múltiples representaciones sociales pueden ser atribuidas a una misma práctica lectora, dependiendo de las circunstancias sociales en que se produce, y del valor que le atribuyen otras personas.

Ahora, en cuanto a Érika de 25 años, lo más notable es la dificultad que tuvo con la pronunciación de las palabras en inglés. Al momento de leer los textos que están escritos en dicha lengua, se encontró con el problema de no saber como deben sonar las palabras, y por lo mismo, no pudo explicarle el uso del habla inglesa a nivel oral a su hija. En entrevista declaró:

Entrevistador: Me llama la atención eso de que se le dificulta el inglés...

Érika: Sí pues, porque hay pronunciación, y lo que usted le va a decir al niño, eso es lo que va aprender el niño. Si lo dice mal, él lo va a decir mal. En cambio, estando el maestro en frente, les enseña los sonidos, la pronunciación, y nosotros ya no estamos para eso pues.

Nuevamente, la oralidad, la lectura y la escritura se articulan para conformar un proceso comunicativo, que es a su vez objeto de enseñanza. La dificultad, en este caso, se presenta cuando se trata de reproducir de forma inédita y espontánea un signo fonético que la gente, generalmente, escucha, reproduce y apropia desde la niñez, gracias a la interacción con la gente que conforma su universo social cercano.

Cuando una persona atraviesa un proceso de alfabetización en su lengua nativa, posee la ventaja de contar con una memoria auditiva y del habla, que precede a su aprendizaje y que facilita su apropiación de la lengua escrita, porque

conoce, de antemano, la entonación adecuada con la que se supone se deben hablar las palabras que encuentra en los textos. Además, cuenta con un dominio conceptual y cultural sobre su lengua nativa, que no está presente en el hablante neófito. En otras palabras, está social y culturalmente familiarizado con la lengua materna, porque la escuchó, la habló, y la apropió en la vida cotidiana, con gente que conoce y valora. Al respecto Mostacero (2011) sostiene:

Para el niño o la niña que aprende a hablar, la oralidad se construye con materiales eminentemente familiares y coloquiales, [...] Primero interactúa dentro de su comunidad de práctica, luego aprende las normas de la comunidad lingüística, regional o nacional. El aprendizaje se consolida cuando el infante ingresa a la educación formal, primero en los aprestos de la alfabetización inicial y, años después, en cada uno de los escenarios donde se da la alfabetización académica (como lector y productor de textos) (p.101).

La situación de Érika era complicada, porque sin poseer una familiaridad cultural y social fuerte con el inglés, tenía que asumir el desafío de ayudar a su niña de 7 años con ejercicios escritos en ese idioma, y además, procurar que su hija aprendiera a pronunciar correctamente las palabras.

La solución por la que Érika optó ante esta difícil situación fue la de renunciar a su papel enseñante como mediadora de la lectura en inglés con su hija, y recurrir a un maestro particular en Cristóbal Obregón, que pudiera ayudar a su niña con el trabajo que ella sentía que no podía realizar. Esto representó un gasto extra para su bolsillo, pero con ello no se vio en la necesidad de optar por el camino que, según confesaron Hilda e Isabel, adoptaron otras familias de la comunidad: el de no entregar las tareas de inglés a la escuela.

Por otra parte, algunos niños y niñas encontraron más difíciles las matemáticas que el inglés, por las divisiones y las multiplicaciones, lo que no hace más que dejar en evidencia que los procesos de aprendizaje de cada niño o niña son distintos, y que sus necesidades educativas son variadas. Tal es el caso de Ana,

de 13 años de edad, quien declaró estar lidiando mucho con las matemáticas de sexto de primaria, y María de 8 años, quien estaba teniendo dificultades con las fracciones de cuarto de primaria. En entrevista declararon:

María:

Entrevistador: ¿Cómo está la escuela ahorita?

María: Está más fácil. Las matemáticas a veces son más difíciles. Las fracciones y las multiplicaciones. Me gusta el español. Cuando terminé el cobach voy a buscar mejor lo de español

Entrevistador: ¿Cómo estudias ahorita?

María: Mi mamá me ayuda, lo hacemos en el pizarrón, y ya yo lo copeo. Solita no lo puedo escribir así muy bien.

Ana:

Entrevistador: Ana, ¿Te gusta estudiar?

Ana: Si, pero lo de español.

Entrevistador: ¿Te ayudan en casa?

Ana: A veces mi papá, mi papá es maestro, y cuando no está mi hermana me ayuda, y si mi hermana no lo entiende, no lo hago.

En el caso de María, sus declaraciones exponen una práctica lectora particular que desarrolla con su mamá, la de trabajar en conjunto sobre un soporte de lectura distinto al cuaderno tradicional (el pizarrón), y posteriormente copiar los ejercicios en una libreta. Dicha práctica social recuerda a la escuela tradicional moderna, con su característica pizarra y gis, y probablemente representó un esfuerzo en el que se buscó emular las condiciones que se acostumbran en un aula de clases. Lo que esta práctica demuestra es que algunas costumbres propias de la escuela tradicional encuentran su versión casera en algunos hogares de Obregón durante la pandemia,

donde son reapropiadas y transformadas por los niños y niñas con sus madres, en condiciones de aislamiento social.

Los comentarios de Ana, por su parte, son el reflejo de la necesidad que todos los niños y niñas tienen de contar con un mediador que los guíe en el correcto aprendizaje de los usos que los signos numéricos tienen en las operaciones matemáticas. Estos saberes son particularmente complejos, porque requieren de un mediador que sepa estimular la inteligencia lógica matemática de los niños y niñas. Ana tiene una ventaja, su padre es docente, sin embargo, no siempre cuenta con alguien que le enseñe matemáticas en su casa, y en esos casos se ve obligada a no entregar la tarea escolar en cuestión.

Las declaraciones de los colaboradores demuestran que, a pesar del gran esfuerzo desarrollado por las madres, los niños y las niñas, la educación en casa supone muchos aprietos. No todos los padres y madres cuentan con el tiempo o conocimientos necesarios para apoyar a sus hijos con sus tareas escolares, y algunas familias incluso se ven obligadas a pagar clases particulares. Por otra parte, los niños y niñas que no pueden hacer la tarea en compañía de un mediador capaz de apoyarlos en su aprendizaje optan por no entregar el trabajo a los docentes, lo que repercute en su calificación final.

En definitiva, aprender nuevos saberes y concretar los proyectos escolares que aseguran la obtención de una calificación escolar supone nuevas dificultades para los niños, niñas y sus familias. Lograr estos cometidos requiere más tiempo de lo habitual durante la pandemia, y repercute en la economía y el tiempo cotidiano de los adultos.

Los niños y niñas desarrollan sus prácticas lectoras escolarizadas en entornos familiares, y en ocasiones, junto a hermanos o hermanas de otra edad, circunstancia que puede ser novedosa y enriquecedora, sin embargo, también se ven imposibilitados de aprender y hacer sus tareas cuando no cuentan con un

mediador en casa, o cuando dicho mediador no cuenta con los saberes necesarios. En muchos aspectos, la educación en casa ha perjudicado el aprendizaje de la lectura, aunque el esfuerzo extra requerido también ha traído un nuevo sentimiento de orgullo en algunas madres, que se reconocen como personas capaces de aprender y enseñar.

5.2.2 Prácticas extraescolares

La lectura y escritura están muy relacionadas con la educación formal, porque en la escuela los niños y las niñas forjan muchos de los aprendizajes necesarios para desarrollar estas prácticas. Sin embargo, la lectura también se ejerce fuera de ese ámbito. Durante su niñez, la gente integra la escritura en sus juegos cotidianos, o practica la lectura en compañía de familiares, como parte de actividades que se suscitan en ambientes distintos a los de las aulas.

Fuera de la escuela los niños y niñas desarrollan toda clase de prácticas lectoras. En palabras de Canclini (2015) “es en esos otros sitios no escolarizados, en los cuales se desenvuelven prácticas distintas a las legitimadas por la formación escolar, donde también se emplea y expande la capacidad de lectoescritura” (p.25).

La lengua escrita es un objeto de uso social que los niños y niñas observan en todas partes. El mundo que se encuentra fuera de las aulas está lleno de letras, que tapizan los espacios de la vida diaria, o que aparecen como parte de tareas cotidianas, y cuando los niños y niñas observan esos textos a su alrededor o usan la palabra escrita con fines comunicativos por fuera de la escuela, también continúan familiarizándose con la escritura (Ferreiro, 1997).

Antes de la pandemia la modalidad presencial dominaba en México, y la separación entre prácticas escolares y extraescolares se asociaba con el binomio escuela/casa, es decir, que aquellas prácticas lectoras que escapaban de la

jurisdicción de la educación formal se desarrollaban, principalmente, en el hogar, o en espacios como la iglesia, pero la emergencia sanitaria desdibujó dicha organización, y la casa se transformó en la sede principal tanto de las prácticas escolarizadas como de las que no lo son.

Las principales prácticas extraescolares que los niños y niñas de “La Montañita” desarrollaron en su casa tuvieron que ver con la lectura de textos bíblicos y la elaboración de dibujos que acompañaron con letras y p. Aunque la información de las entrevistas no se puede generalizar, debido a que cada entorno familiar es singular y genera prácticas lectoras particulares, la información adquirida sirve para obtener un panorama general del tipo de prácticas lectoras que brotaron en algunas de las casas de los niños y niñas de la comunidad infantil “La Montañita” durante la pandemia.

La educación escolarizada no es la única formación que reciben los niños y niñas de esta comunidad infantil. En sus hogares suelen realizar lecturas de la biblia con sus madres, sobre todo en voz alta; es mediante este acto que las madres comparten textos religiosos con sus hijos e hijas. A diferencia de las actividades de la escuela, esta práctica carece de calificación. Responde a la pretensión de las madres de familia de dotar a los niños y niñas de una formación religiosa.

La lectura en voz alta por parte de las madres de familia representa una práctica letrada de gran importancia e influencia en la formación de los niños y niñas como sujetos lectores. Cuando los padres de familia comparten esta práctica con los niños y las niñas, la dotan de una legitimidad y de una importancia que es sustancial para despertar el deseo de los niños y niñas de aproximarse a los libros por su cuenta. Para ilustrar esta situación se puede retomar el caso de María de 8 años y de Brayan de 6 años, quienes participaron simultáneamente en una entrevista:

Entrevistador: ¿tu mamá les lee?

María: ella va al templo, y llega a predicar

Entrevistador: ¿tu mamá les lee la Biblia?

María: sí.

Entrevistador: ¿te gusta eso?

María: si, y yo también tengo mi biblia.

Brayan: ¡yo también!

Entrevistador: ¿cuándo la leen?

María: cuando vamos al culto. Lo leemos y escuchamos a mi mamá predicar.

El acto de leer un texto en compañía de un familiar representa una práctica extraescolar de gran relevancia si se quiere facilitar la introducción de un niño o niña en la cultura de lo escrito, en consecuencia, se trata de una práctica que también es útil en la formación escolar, aunque carezca de legitimidad o visibilidad académica formal, porque refuerza la apropiación de la lectura, y coadyuba a que la lengua escrita se transforme en un objeto de uso espontáneo y cotidiano para los niños y niñas. En palabras de Ferreiro (2007):

Todos los objetos (materiales y/o conceptuales) a los cuales los adultos dan importancia son objeto de atención por parte de los niños. [...] Todas las encuestas coinciden en un hecho muy simple: si el niño ha estado en contacto con lectores antes de entrar a la escuela, aprenderá más fácilmente a escribir y leer que aquellos niños que no han tenido contacto con lectores. ¿En qué consiste ese “saber” preescolar? básicamente, en una primera inmersión en la “cultura letrada”: haber escuchado leer en voz alta, haber visto escribir; haber tenido la oportunidad de producir marcas intencionales; haber participado en actos sociales donde leer y escribir tiene sentido (p.108).

La lectura en voz alta dentro de eventos sociales es importante en los procesos de apropiación de la lengua escrita en la niñez, porque aprender a leer no

solo significa adquirir una técnica, también implica comprender los usos sociales de dicha práctica, para incorporarla en la vida diaria.

Las lecturas religiosas carecen de legitimidad escolar, pero pueden ser fundamentales en la formación extraescolar que los padres de familia brindan a sus hijos e hijas. Facilitan y promueven el desarrollo de una literacidad religiosa, mediante la cual los niños y las niñas se familiarizan con los recursos literarios de la Biblia, y con los protocolos sociales que acompañan a la lectura religiosa. En este sentido, desarrollar una literacidad religiosa significa saber hacer uso de las escrituras sagradas para participar, mediante su uso, en los eventos de cultura escrita y ritualidades sociales propias del ejercicio de la fe.

Cuando las madres de familia leen escrituras bíblicas a sus hijos e hijas durante eventos religiosos, los incitan a participar en un entorno letrado específico. La iglesia es un circuito de lectura particular que posee sus propios criterios sobre lo que es la lectura legítima. El concepto de circuito de lectura se retoma de la obra de Graciela Montes (1999), para referir a un ámbito que posee sus propios tiempos, espacios, mediadores y mensajes predilectos con relación a la lectura.

Del mismo modo en que la escuela, como circuito de lectura, no puede influir en todas las lecturas que los niños y niñas realizan de forma espontánea en sus hogares, la iglesia tampoco puede vigilar o percibir todo lo que los niños y niñas hacen con los relatos religiosos que escuchan de sus madres.

Los niños y niñas no reciben pasivamente las historias bíblicas, más bien, eligen las que son de su agrado y las apropian. Las incorporan a sus dibujos, juegos o pláticas cotidianas. Brayan suele hacer dibujos relativos a su relato favorito: "David y Goliat", es su manera de apropiarse de esa historia, y es su forma de aproximarse a las escrituras sagradas, que no necesariamente se rige bajo los criterios o normatividades de un mediador:

Entrevistador: ¿Qué historia de la Biblia te gusta? A mí la de Moisés.

Brayan: La de David y Goliat. Recogió cinco piedras y las aventó a la cabeza.

Entrevistador: Usó una honda.

Brayan: Si una honda. Lo aventó a la cabeza y fue corriendo a Goliat y le cortó la cabeza.

Entrevistador: Si, porque Goliat era enemigo de los israelitas.

Brayan: lo puedes dibujar.

María: yo la miro en película también.

Entrevistador: ¿Y también lo has leído?

María: Si, porque tengo una biblia que me regaló la Isa, que es para niños. Tengo otra también. Me compraron otra, ya la dejé esa ya.

Entrevistador: ¿Cuál es la diferencia?

María: La otra tenía diferente las letras. Cuando los hermanos leían no decían lo mismo que en la mía.

Brayan dibuja los fragmentos de la historia que más lo impactaron, probablemente debido a la violencia que contienen. Por su parte, María, su hermana mayor, asegura que ha visto la misma historia en películas, y señala que ella posee una biblia para sí misma donde accede a los relatos bíblicos por su cuenta. A su manera, los niños y las niñas transforman lo que reciben de las lecturas en voz alta, o lo relacionan con otros medios como el cine, en palabras de Michel Petit (2015) no reciben el texto pasivamente, lo integran a sus actividades, y lo hacen parte de su trayectoria lectora personal.

María posee más edad y escolaridad que su hermano, y cuenta con su propia biblia, aunque no fue la primera que tuvo, esa tuvo que cambiarla para que pudiera serle útil a la hora de seguir las lecturas bíblicas que escuchaba en la

iglesia. Lo que demuestra que para participar en eventos de cultura escrita es necesario estar en cierta sintonía con las otras personas con las que se practica la lectura. En este caso, María adaptó su práctica lectora para poder cumplir con los propósitos de un grupo social al que pertenece. Son esta clase de ejercicios de adaptación y apropiación los que dotan de sentido a una práctica social como la lectura,

“Mi escuela en casa” buscó injertar el desarrollo de una literacidad escolar dentro de la casa de los niños y niñas, pero esto no provocó la desaparición de otras literacidades, que persisten porque son valoradas y promovidas por los familiares de los niños y niñas. La educación religiosa no solo requiere la retención de los pasajes bíblicos, también demanda el desarrollo de una literacidad religiosa, aunque dicha competencia no se exija en términos explícitos por parte de las demás personas que participan en los eventos de cultura escrita relacionados con el ejercicio de la fe.

Durante la pandemia, los tiempos de educación en casa tuvieron que articularse con otras actividades formativas que pertenecen a ámbitos distintos al escolar, como el religioso. Mientras tanto, en los tiempos que los niños y las niñas emplean para sí mismos, para jugar o dibujar, la lectura sigue presente de distintos modos. Los dibujos de los niños y las niñas suelen estar acompañados de letras y palabras y esas elaboraciones pictóricas también forman parte del proceso de apropiación de la lectoescritura, porque son fundamentales para hacer distinción entre la palabra escrita y el dibujo (Ferreiro, 1997).

5.3 Transformación de la comunidad infantil “La Montañita” en la pandemia

En la época anterior a la pandemia las prácticas lectoras de “La Montañita” eran cercanas a la espontaneidad y el juego, pero con la emergencia sanitaria los

objetivos de este proyecto cambiaron. “La Montañita” se convirtió en un espacio en el cual los niños y niñas de la comunidad encontraron ayuda con sus tareas de la escuela, lo que significó un alivio para muchas madres de familia del Barrio Santa Cecilia de Cristóbal Obregón.

La pandemia de covid-19 generó distintas transformaciones al interior de la comunidad infantil “La Montañita”. Primero se produjo una suspensión de actividades que duró de marzo de 2020 a noviembre del mismo año. Su fundadora, Isabel, consideró que pausar momentáneamente las actividades de su comunidad infantil era lo mejor para resguardar la seguridad de los niños y niñas de Cristóbal Obregón.

Durante este periodo de suspensión de actividades Isabel se percató de las dificultades que las madres de familia de la comunidad experimentaban para garantizar la educación de sus hijos e hijas en casa. Al respecto, comentó:

Isabel: Se que ha sido complicado para algunos niños y para las mamás porque, pues... algunas de ellas si estudiaron la primaria o secundaria o incluso preparatoria, pero hay algunas cuestiones que pasan, por ejemplo, con las tareas de los niños. Como solo se la mandan [refiriéndose a la tarea]... ahora no les enseñan, solo está la actividad del libro, de tal página o de tal copia que tienen que hacer, pues en ese sentido es complicado para ellas. [...] Yo creo que en ese sentido también les ha afectado a las mamás. ¡Ya un año con sus hijos en casa! Y si tienen más de un hijo... Ora sí que lidiando con todos y con todo, todo el tiempo.

Las condiciones de falta de tiempo e incremento del trabajo en casa debido a las tareas escolares incidieron en la forma en que Isabel veía la situación de la pandemia en Cristóbal Obregón. Eventualmente, la joven comenzó a planear nuevas formas de aprovechar su comunidad infantil para ayudar a las mujeres, niños y niñas de su barrio, que se basaron, principalmente, en el apoyo con tareas escolares y pequeñas asesorías educativas para estudiantes de primaria. Desarrolló

estas cuestiones en su domicilio, y por lo general echó mano de sus propios recursos económicos, materiales y de tiempo.

Antes de la emergencia sanitaria, “La Montañita” era un proyecto que buscaba generar espacios para el esparcimiento y el juego de los niños y niñas de la comunidad Cristóbal Obregón. Cuando llegó la pandemia Isabel cambió el funcionamiento de “La Montañita” para adaptar su proyecto a las circunstancias particulares de la crisis. Dicha transformación es un fenómeno situado, porque se produjo en una coyuntura histórica específica, y se dirigió a incidir en la solución de un problema social, derivado de una emergencia médica, política y cultural a nivel global, que se tradujo en afectaciones específicas a nivel local.

Eventualmente Isabel realizó una convocatoria en la que invitó a jóvenes de Cristóbal Obregón con conocimientos suficientes para apoyar académicamente a niños y niñas, a sumarse a su proyecto de “La Montañita” como voluntarios, para apoyar a los miembros de su comunidad infantil y otros niños o niñas que lo necesitaran con sus tareas de la escuela. Para este cometido, recurrió principalmente a la difusión en redes sociales y a medios locales como el perifoneo. El propósito de la convocatoria fue apoyar a distintas personas de la comunidad a aminorar la pesada carga de la educación en casa.

Consiguió reunir a siete voluntarios de su comunidad, aunque esporádicamente se unían otros jóvenes para realizar un voluntariado de unos días, por lo que la cantidad de personas que formaban parte del proyecto no era fija, en ocasiones eran más o menos de siete, porque el número de jóvenes se mantuvo sujeto a la disponibilidad de cada persona en particular.

Después de celebrar algunas sesiones presenciales con las personas que respondieron a su convocatoria, y de realizar un intenso trabajo de coordinación a distancia por medio de un grupo en la red de mensajería Whatsapp que creó para estar en contacto con el grupo de jóvenes, Isabel concretó la manera en que se

harían las nuevas asesorías escolares. Estableció que se realizarían en su domicilio de Cristóbal Obregón. También decidió que sería ella quien trataría de proveer la mayoría de los recursos materiales necesarios para el trabajo escolar: lápices, borradores, sacapuntas, plumones, colores, mesas, sillas y demás artículos de utilidad didáctica, aunque se mantendría abierta la posibilidad de recibir donativos.

Finalmente, después de planearlo bien, bosquejó el horario que mejor se ajustó a su disponibilidad, la de su familia y la de las personas con las que iba a trabajar. A pesar de las dificultades que conlleva coordinar los tiempos y rutinas de un grupo de voluntarios, Isabel logró que, por lo general, el horario se respetara y permaneciera estable, porque procuraba hacerle los menores cambios posibles.

El horario que permaneció durante la mayoría del tiempo se estructuró de la siguiente manera: se escogieron los martes de 10:00 am a 12:00 pm para las asesorías con niños y niñas de primer grado de primaria. Segundo y tercero de primaria recibieron los jueves, ambos grados compartieron el horario de 10:00 am a 12:00 pm. Los viernes entre las 4:00 pm y las 6:00 pm se reservaron para cuarto de primaria. Por su parte, quinto de primaria obtuvo los sábados de 10:00 am a 12:00 pm. Por último, se destinaron los miércoles, entre las 4:00 pm y las 6:00 pm, para los niños y niñas de sexto de primaria.

Cada día de trabajo contó con uno o dos voluntarios. Después de conversar y llegar a un acuerdo con Isabel, cada joven obtuvo la tutela del grado de primaria que mejor se adaptaba a su preferencia o conocimiento escolar. Los voluntarios se presentaban en el domicilio de Isabel, sede de “La Montañita”, donde disponían de diversos materiales didácticos. Por lo general, esperaban en las mesas de trabajo a la hora indicada en la que las madres de familia se presentaban con sus hijos o hijas.

Durante el tiempo de las asesorías, los voluntarios y familiares de Isabel se hacían responsables de los niños y niñas. Se aseguraban de que no salieran del domicilio y procuraban seguir una serie de normas sanitarias que Isabel estableció como requisito para el trabajo en “La Montañita” durante la pandemia, entre las que destacaban la obligatoriedad del cubrebocas y el uso constante del gel antibacterial que dicha joven facilitó a los voluntarios, niños y niñas.

En los diálogos que se tuvieron con Isabel, la joven reveló dos sentimientos que se constituyeron como las principales motivaciones detrás de las transformaciones que hizo en “La Montañita” para ayudar a la gente de su barrio. Afirmó que sintió empatía por las madres de familia y un fuerte compromiso por su comunidad. Ambas emociones la enternecieron y la incitaron a cambiar los propósitos y dinámicas de trabajo de su proyecto.

La empatía fue lo primero que mencionó. La describió como un sentimiento que surgió cuando se percató de las exigencias que el contexto de la pandemia generó en su localidad. Explicó:

Isabel: Tuvimos que cambiar. No me había metido en cuestiones escolares, pero el contexto me lo pidió. Algo había que hacer para ayudar a las mamás. Sentir, como que empatía por la situación que viven, porque es complejo.

Se trata de la empatía que una mujer experimentó ante la situación de otras mujeres. Un fuerte sentimiento que estimuló la capacidad de agencia de Isabel, es decir, esa capacidad que despierta en los seres humanos cuando se tiene razones poderosas por las cuales perseguir un objetivo, y que permite poner en práctica una libertad efectiva con el fin de lograr esa meta que se valora mucho (Reyes, 2008).

La empatía es una emoción que suele motivar una forma particular de capacidad de agencia que estimula el desarrollo de conductas altruistas de apoyo o cuidado. Es un atributo de la naturaleza social de los seres humanos que abarca:

“el reconocimiento y la comprensión de los estados mentales de otros, así como la capacidad para compartir estos estados mentales y responder a ellos apropiadamente”. (Richaud, 2014, p.171). Por ello, se trata de una emoción que germina, principalmente, en momentos de crisis y en contextos sociales llenos de adversidades.

Isabel no sólo se detuvo a razonar la situación que vivían las madres de su comunidad, la sintió y la reconoció; gracias a ello asumió que debía contribuir a apoyar a las mujeres con su problema. Por otra parte, la joven también experimentó un fuerte sentimiento de compromiso por su comunidad. Afirmó:

Isabel: Yo, socialmente, me siento comprometida con el pueblo que me vio nacer; es decir: ok... este es el territorio al que yo pertenezco, y si puedo hacer algo al respecto de estas cuestiones que a mí no me gustan y que sé que no son favorecedoras para una cultura de paz, ni para una sana convivencia, pues entonces, desde mi hacer comunidad, llevo estas actividades, estas ofertas y armo a este grupo para ayudar.

La joven habla de que posee un compromiso social por el pueblo en el que nació y donde habitan otras personas a las que estima y valora. Señala que, si está en sus posibilidades coadyuvar al mantenimiento de la paz y la sana convivencia en su localidad, es su deber ejercer acciones que ayuden a la gente.

No menciona la obtención de un capital económico o simbólico al desarrollar estas acciones debido a que, en sus palabras, se trata de “hacer comunidad”, lo que no es lo mismo que otorgar una mercancía. En este sentido, Isabel explicó:

Isabel: Para mí la vida comunitaria es esta forma de vida donde hay intereses de bien común... Como parte del ejercicio que hacemos, al ser de un pueblo, dentro de este ámbito rural, pues existe la vida comunitaria de: “yo tengo limones, mi vecino tiene nanches o mangos y nos compartimos”. No siempre es un intercambio, a veces yo tengo y por eso te doy, mañana alguien más tiene y cosecha otra cosa y te da, o si te lo vende no te lo cobra al precio que es [...] Se da esta dinámica de una convivencia que a veces no se da en la urbanidad y que para mí es propia de las áreas rurales, y que al final es un intercambio material y también de conocimiento, sabiduría, de vivencias. Para mí sería eso

la vida comunitaria. Definitivamente, “La Montañita” tiene que ver con eso, con ser comunidad y hacer comunidad.

De este modo, “hacer comunidad” consiste en desarrollar prácticas beneficiosas para la vida en sociedad, que posteriormente pueden ser recompensadas, aunque no siempre en los términos convencionales del mercado capitalista. La comunidad puede remunerar las acciones de uno de sus miembros facilitándole otros bienes que se producen dentro de la misma localidad y que están en las posibilidades de su gente.

En las palabras de Isabel, “hacer comunidad” aparece como una práctica característica de la vida rural que, de acuerdo con su percepción y experiencia personal, no se presenta con la misma frecuencia en la urbanidad, es decir, en la cotidianidad de las ciudades. Una práctica cultural valiosa e intrínseca de la vida diaria de Cristóbal Obregón. Esto es importante porque el “hacer comunidad” es un elemento decisivo para la construcción de sentido que esta joven realiza en torno a su labor con “La Montañita”.

Encontrar formas de apoyar a las mujeres de su comunidad en una situación de crisis sanitaria no representa una acción espontánea o aislada, más bien, forma parte de una construcción de sentido más grande, que precede a la crisis sanitaria y que se prologa con más fuerza durante la pandemia, la de “vivir en comunidad”, y al mismo tiempo permite dar continuidad a una práctica cultural de gran importancia para Isabel, que es la de “hacer comunidad”. Ambas ideas se parecen, pero son partes diferentes del entramado teórico que Isabel tejió en su discurso; “hacer comunidad” engloba a las actitudes de solidaridad y cooperación entre pares que garantizan la reproducción de lo que denominó “vida comunitaria”, una forma de convivencia en la que se da mucha importancia a la atención de los intereses que las personas tienen en común, y a valores como la paz y la sana convivencia.

La idea de “hacer comunidad” concede mucha importancia a la cooperación social y al apoyo mutuo, lo que representa un aspecto importante de la conducta humana, porque es lo que favorece la consolidación de sociedades con lazos afectivos fuertes y productivos. Esta cuestión ha sido estudiada por diversos pensadores, como el psicólogo infantil Michael Tomasello, quien en su trabajo titulado *¿Por qué cooperamos?*, analizó la manera en que las prácticas altruistas aparecen en los seres humanos desde muy temprana edad.

Tomasello estudió la forma en que sentimientos tan complejos como la empatía son observables en la conducta de niños y niñas que viven sus primeros años, quienes son capaces de desarrollar pequeñas prácticas solidarias. Con su investigación, este autor demostró que, más allá de las buenas intenciones, actitudes como la cooperación y el altruismo son resultado de un complejo proceso evolutivo, en el que los seres humanos los hemos desarrollado para construir comunidades más fuertes y capaces de sobrevivir a pesar de las adversidades.

Por su parte, la antropóloga estadounidense Joan B Silk afirmó lo siguiente al referirse a los estudios de Tomasello y otros científicos que han indagado la cuestión del altruismo en los seres humanos:

Es irónico que los últimos avances de las ciencias humanas subrayen nuestra capacidad para cooperar, nuestra preocupación por el bienestar de los demás y nuestras inclinaciones altruistas, precisamente en una época en que todos tenemos pruebas más que abundantes del daño que los seres humanos pueden infligirse mutuamente y de los perjuicios que pueden causar al planeta. Es interesante ver que las ciencias humanas convergen para indagar cómo evolucionaron los seres humanos hasta ser una especie tan altruista (p.127).

La observación de Silk es pertinente, porque pareciera que, bajo la hegemonía del capitalismo, y más aún, del neoliberalismo económico, el individualismo se ha convertido en uno de los aspectos más característicos del ser humano. En este sentido, la paradoja de la ideología neoliberal es que, al promover conductas

individualistas, pavimenta su propio camino a la insostenibilidad. Son conductas como la cooperación y el altruismo las que en verdad garantizan la preservación de una comunidad. Esto se hace más evidente en tiempos de crisis, como la pandemia de covid-19.

El individualismo es un comportamiento que preocupa mucho a filósofos como el brasileño Leonardo Boff (2020), quien ha criticado fuertemente este aspecto del neoliberalismo económico en sus textos analíticos sobre la pandemia.

Señala:

¿Por qué decimos todo esto? Para mostrar lo antinatural y perverso que es el sistema imperante del capital con su individualismo y su competición, sin ninguna cooperación. Es el que está llevando a la humanidad a un fatal callejón sin salida. Con esta lógica, el coronavirus nos habría contaminado y exterminado a todos. La cooperación y la solidaridad de todos con todos es lo que nos está salvando.

De aquí en adelante tenemos que decidir si obedecemos a nuestra naturaleza esencial, la cooperación, a nivel personal, local, regional, nacional y mundial, cambiando nuestra forma de habitar la Casa Común, o comenzamos a prepararnos para lo peor, por un camino sin retorno (párr. 9 y 8).

En su trabajo intelectual, Boff discute la manera en que el individualismo se presenta como una de las mayores expresiones culturales del neoliberalismo; no obstante, eso no significa que dicha actitud se haya consolidado como la base de todas las relaciones humanas o que no existan resistencias.

En la región Frailesca, el neoliberalismo económico provocó un grave deterioro en el sector agropecuario y perjudicó fuertemente a la economía local, sin embargo, la “vida comunitaria” que Isabel promueve con su trabajo en “La Montañita” demuestra que el individualismo neoliberal no se filtró en todos los aspectos de la vida cotidiana de Cristóbal Obregón. Al “hacer comunidad”, Isabel con su proyecto opone resistencia, no solo a la pandemia y sus problemas

educativos, también resiste a la ideología del individualismo neoliberal, a una escala muy pequeña, pero significativa para la gente de su localidad.

Isabel asegura que el proceso de hacer comunidad se completa cuando otras personas de Cristóbal Obregón participan de esta práctica altruista. No se trata de una acción aislada e individual, es un esfuerzo que se materializa y adquiere sentido cuando se comparte con otras personas. Comentó:

Isabel: hacemos comunidad en el momento en el que los papás y los niños deciden sumarse, hacer parte, y deciden permanecer, para que todos hagamos y aprendamos lo que comúnmente sería hacer algo bueno o hacer algo bien, que está en el marco de nuestros valores, de nuestra moralidad, como ciudadanos, como personas que forman parte de esta colonia.

El “hacer comunidad” también es una práctica ciudadana. De forma más específica, el concepto de ciudadanía juvenil es oportuno para describir el esfuerzo que realiza Isabel con “La Montañita”. Para los investigadores chiapanecos Alejandro Siu y Juan Pablo Zebadúa, este término es de gran utilidad teórica porque permite analizar las prácticas políticas que los y las jóvenes realizan más allá de las instituciones oficiales y de la política electoral. Se distingue de la noción de ciudadanía en su sentido jurídico y tradicional, porque presta atención a las agencias juveniles que se producen en los márgenes de lo que promueve o garantiza el estado.

En este sentido, se puede usar la idea de ciudadanía juvenil para referir a las prácticas políticas que las juventudes ejercen con sus propios recursos y desde los escenarios de su vida cotidiana, para responder a problemáticas que son objeto de su preocupación. Ejemplo de ello pueden ser los grupos estudiantiles que se organizan para limpiar las calles de su ciudad, las comunidades de juventudes feministas que participan en la vida pública de sus localidades sin contar con un reconocimiento legal que las acredite como asociación civil, etc.

Los cambios que realizó Isabel en su comunidad infantil para ayudar a las mujeres, niños y niñas de su barrio representan, en su conjunto, un claro ejercicio de ciudadanía juvenil, que se produce en un momento de crisis sanitaria y que nace de un fuerte sentimiento de empatía y compromiso social. Es un ejemplo de la capacidad de agencia que desarrollan muchos y muchas jóvenes de México para ayudar a la gente de su localidad en tiempos de necesidad; esfuerzo que no siempre recibe la atención de las instituciones oficiales o de los medios de comunicación.

Isabel transformó su comunidad infantil para que comenzara a ser un lugar en el que los niños y las niñas reciben apoyo gratuito con su tarea. En el proceso, abandonó la forma en que convencionalmente trabajaba con los niños y niñas de su barrio y se aventuró a una labor educativa de carácter más formal.

5.4 Transformaciones en las prácticas lectoras de “La Montañita”

La lectura y la escritura estaban presentes en la vida cotidiana de “La Montañita” desde antes de la pandemia. Isabel solía leer cuentos en voz alta con varios de los niños y niñas, de esa manera perseguía distintos objetivos: tratar de despertar su gusto por esta clase de historias, ayudarlos a practicar la lectura y entretenerlos de forma pacífica dentro de los espacios de su domicilio de Obregón.

No se buscaba replicar la dinámica escolar, al menos en lo que refiere a los planes de estudio, evaluaciones, calificaciones etc. Las prácticas lectoras operaban en la espontaneidad, lo que no significa que carecieran de seriedad, porque las acciones de Isabel denotaban esfuerzo y cuidado a la hora de preparar las sesiones de lectura.

5.4.1 Prácticas lectoras de “La Montañita” antes de la pandemia

En la época anterior a la pandemia, la joven no contaba con sus propios asientos, así que rentaba un conjunto de sillas en una tienda de abarrotes de su comunidad y la gente responsable de dicho negocio se hacía cargo de transportarlas hasta el domicilio de Isabel. Cuando llegaban los asientos, se escogía el mejor lugar de la casa para realizar la práctica lectora. Por lo general, se buscaba un sitio libre de bullicio, en el cual se colocaban los asientos en un orden adecuado para garantizar la comodidad de los niños y niñas. Una vez que las sillas estaban listas, Isabel invitaba a los niños y niñas a sentarse. Posteriormente, la joven se colocaba enfrente del grupo y comenzaba la lectura en voz alta.

En noviembre de 2019 se presencié uno de estos eventos, como parte de la observación participante de esta investigación. Ese día, Isabel inició leyendo un cuento, pero pronto comenzó a invitar a los niños y niñas a continuar dicha actividad. Pedía a un niño o niña que recibiera el libro y leyera para los demás. Aquellas o aquellos que se sentían capaces y motivados para hacerlo leían en voz alta para beneplácito de los presentes.

En todo momento, Isabel promovía el respeto entre los niños y niñas, y llamaba la atención a quienes se mofaban de alguien por su forma de leer. También ayudaba a los jóvenes lectores a enunciar correctamente las frases cuando era necesario, y a menudo enseñaba el significado o correcta pronunciación de una palabra difícil.

Cuando el cuento se acabó, Isabel platicó un rato con los niños y niñas de “La Montañita” sobre lo que habían leído. Estuvieron conversando, hasta que uno de los niños propuso un juego, lo que fue recibido con agrado por parte de la mayoría; de esa manera tan espontánea se cambió de actividad y se inauguraron los preparativos para el juego, bajo la coordinación de Isabel.

En esa ocasión los niños y niñas optaron por divertirse con algo de fútbol soccer, pero dicho deporte no era lo único que se practicaba en “La Montañita”, también se desarrollaban otros tipos de juegos. Isabel cuenta con juegos de mesa como la lotería y el memorama, que están a disposición de los niños y niñas de “La Montañita” para usarlos libremente; estos son los juegos más interesantes para los propósitos de esta investigación.

Los niños y niñas solían formar pequeños conjuntos para hacer uso de los juegos, así que era común, por ejemplo: ver a un grupo usando la lotería en una mesa y a otro jugando con algo distinto en otro espacio de la casa. Los juegos de mesa se podían observar de forma constante en la cotidianidad de “La Montañita”. Estos juegos se distinguen por poner a prueba la memoria, y permiten ejercitar la lectura, especialmente durante la niñez. En esta descripción se mencionan las dos prácticas lectoras más recurrentes en la cotidianidad de “La Montañita” en la época anterior a la pandemia: la lectura en voz alta y la lectura como parte de los juegos de mesa. Es necesario detenerse en ambas

Durante el trabajo de campo se observaron distintos elementos característicos de la lectura en voz alta dentro de “La Montañita”. Esta práctica es muy beneficiosa en las edades tempranas, sobre todo en los niños y niñas que están aprendiendo a leer, porque permite que los más jóvenes conozcan nuevas palabras y comiencen a familiarizarse con los libros y su uso (Cova, 2004).

Es necesario precisar que la lectura en voz alta es muy distinta a la narración oral. Ciertamente, ambas prácticas son fundamentales para la tradición literaria de los seres humanos, porque permiten que una persona haga uso de su destreza como narrador a la hora de exponer y divulgar una historia ante una audiencia. En ellas se desarrolla la capacidad de transmitir emociones e incluso la habilidad de imprimir musicalidad a la voz para mejorar el relato. No obstante, entre ambas prácticas existe una diferencia importante.

En la narración oral no hay libro presente, porque la persona que relata la historia tiene el cuento en su memoria, de donde lo extrae para obsequiarlo a sus escuchas. Además, el orador suele permitirse muchas licencias creativas. Añade o revela detalles distintos, dependiendo de la situación o la audiencia, razón por la cual es difícil que una historia se cuente de la misma forma dos veces (Cova, 2004).

La lectura en voz alta, en cambio, se enfoca en la historia de un texto escrito, por lo que no se espera que el narrador agregue muchos elementos nuevos en su relato. No por ello es aburrida, ofrece distintos elementos para estimular la creatividad de la gente. Habilidades como: “ el manejo de la voz, mirada, gesto, proxémica, y sobre todo, la entrega de un texto elegido con rigurosidad” (Beuchat, 2013, p.17) también son características de esta práctica y brindan amplias posibilidades para que el lector imprima su propio ímpetu y dramatismo al relato.

Una persona es letrada en la práctica de la lectura en voz alta cuando sabe articular dichas destrezas para inducir a sus oyentes en la ilusión de su relato. No cualquiera puede tomar un libro y realizar satisfactoriamente la compleja labor de dar voz a una historia. Quien hace de cuentacuentos debe guiar a sus oyentes a un espacio distinto, a un rincón ideal para la imaginación. Esta morada está en un plano psíquico, en donde el sujeto se distrae, se entrega a la fantasía.

Distintos autores se han referido a este espacio psíquico. Para Michel De Certeau (2000) la lectura tiene que ver con “estar en otro lado “, territorio en donde el ser humano produce espacios nocturnos, de sombra, para alejarse de la cegadora luz de la sociedad moderna y tecnocrática.

Describe a los lectores como viajeros que recorren tierras ajenas; nómadas cazadores en terrenos que no han escrito (De Certeau, 2000); en otras palabras, peregrinos en historias que no redactaron, pero que exploran, como en un trance, en busca de un sentido para las situaciones que se le revelan en los relatos. Esa búsqueda, característica del acto de imaginar, es la razón por la que la persona que

lee o escucha un cuento no es un ente pasivo, más bien es un agente activo en su propio proceso de interpretación.

Michel De Certeau (2000) recurre a la metáfora de “la sombra” y de “los espacios nocturnos”, porque es bajo la luna donde se producen los sueños, portadores privilegiados de la fantasía y combustible esencial de la imaginación.

El tema también se discute en la obra del filósofo francés Gastón Bachelard (2020), quien afirmó que la poesía y los relatos permiten que el ser humano vuelva a conectar con la ensoñación y redescubra los espacios de su casa como cuerpos poéticos, llenos de significado. Argumentó que la imaginación es un proceso psíquicamente productivo, creador, porque da origen a las imágenes mentales que abren el mundo, que lo amplían, lo que es importante porque provoca que las personas se adhieran a sus espacios cotidianos, que los embellezcan para sentirlos como algo propio.

Asimismo, Michel Petit (2015) sostiene que la lectura estimula la ensoñación y crea rupturas con las exigencias y preocupaciones cotidianas. También afirma que permite ingresar en una guarida noctámbula, en la cual se pueden apreciar las cosas con menos prisa y llenar al mundo de un espesor poético, para hacerlo menos indiferente, más habitable.

Vygotski (2008), por su parte, contribuyó con un concepto, el de *situación imaginaria*, con el cual se refiere a una divergencia psíquica con el campo visible y concreto de la realidad, diferente al trabajo, en la cual, el niño desatiende, por un rato, los asuntos y urgencias del día a día para entregarse a la imaginación, que es una forma específicamente humana de actividad consciente que se produce en un mundo ilusorio creado por la mente de los niños y las niñas. Para este autor, el juego es el principal propiciador de situaciones imaginarias, aunque en esta investigación se sostiene que la práctica de la lectura en voz alta también es capaz

de producir dicho estado, por su facilidad para abrir las puertas de la imaginación y la fantasía (Vygotski, 2008; Shuare y Montealegre, 1997) .

Para una perspectiva adultocéntrica, este territorio psíquico puede aparecer como algo intrascendente o hasta enajenante, porque opera por fuera de los principales temas políticos, económicos o laborales y distraen a la gente de los asuntos que los adultos consideran importantes. Desde la lógica del mercado neoliberal, por otra parte, aparece como una cuestión infantil o de escaso valor productivo a la hora de generar riqueza económica.

No obstante, en esta investigación se considera que las situaciones imaginarias son relevantes, porque mejoran la calidad de vida de las personas. Hacen que la cotidianidad sea un poco menos yerma, más significativa y contribuyen al desarrollo intelectual y emocional de los niños y las niñas. Además, autores como Bachelard (2020) afirman que haber participado de prácticas que estimulan la imaginación durante los primeros años de vida es beneficioso, porque propicia que el adulto mantenga una especie de apartado onírico en su pensamiento, donde puede resguardar recuerdos bellos de su niñez.

Isabel solía practicar la lectura en voz alta en condiciones que eran muy favorecedoras para generar situaciones imaginarias. Invitaba a los niños y niñas a imaginar las situaciones que se describían en los cuentos y se preocupaba por su comodidad. Con ayuda de sus familiares, la joven preparaba aguas frescas o avena para satisfacer a los niños y las niñas. También acostumbraba proporcionarles frutas que compraba con los vendedores del pueblo. Los niños y niñas disfrutaban de los alimentos mientras escuchaban historias.

En ocasiones, Isabel preguntaba a sus jóvenes oyentes si conocían el significado de una palabra o daba explicaciones cuando lo consideraba pertinente. Esta práctica, aunque desprovista de valor curricular en términos escolares,

representa la forma en que Isabel contribuía en la formación de los niños y niñas como sujetos lectores.

Los beneficios de la lectura en voz alta en la formación de los niños y niñas ha sido objeto de interés de numerosos investigadores. Para la doctora Yaritza Cova (2004), estudiosa de la lengua, esta práctica se distingue por lo siguiente:

Es una actividad social que permite a través de la entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen de la voz darle vida y significado a un texto escrito para que la persona que escuche pueda soñar, imaginar o exteriorizar sus emociones y sentimientos. Su práctica se debe iniciar en el hogar y continuar en la escuela para favorecer, no sólo el desarrollo del lenguaje del niño, sino también su desarrollo integral. (p.55)

En su definición, Cova sostiene que esta práctica implica saber inducir a los escuchas en el terreno del sueño y la imaginación, pero más importante aún, reconoce a la lectura en voz alta como un elemento relevante para el desarrollo integral de los niños y niñas que la escuela debe procurar y trabajar. En efecto, es importante, porque contribuye a la formación de los niños y las niñas como sujetos pensantes, capaces de reflexionar sobre realidades ajenas a la suya, aunque solo se traten de pequeñas ficciones.

Para Petit (2015), el arte de comunicar ficciones es una de las cualidades más significativas de la lectura en sus diversas formas. Afirma que esta práctica promueve el desarrollo de una competencia humana particular, que se basa en la capacidad lúdica de “hacer como sí”, la cual es útil porque permite que los sujetos ejerciten su capacidad reflexiva y creativa.

Los niños y niñas participaban como oyentes, y también como lectores, cuando se sentían listos para hacerlo. Isabel los invitaba a tomar el texto entre sus manos y les ayudaba con la pronunciación de palabras difíciles. De forma espontánea, la joven participaba en el proceso de alfabetización de sus jóvenes acompañantes, el cual, como señala Kalman (2003), no concluye con la adquisición

de un código; se prolonga cada vez que los sujetos aprenden más sobre los usos sociales de la lectura y son capaces de participar en nuevos eventos de cultura escrita con otras personas que también están aprendiendo a leer y escribir.

Isabel ofrecía a los niños y niñas la posibilidad de acceder a la cultura escrita, junto a otras personas de su mismo rango de edad. No solo proporcionaba libros, hacia uso social de los textos, les daba vida y creaba el ambiente idóneo para que los niños y niñas de “La Montañita” participaran de la cultura escrita.

Aunque Isabel no adoptaba explícitamente el rol tradicional de docente, si encarnaba el papel del adulto responsable, que por medio de su autoridad garantizaba que existiera un clima de respeto mutuo. Esto último es un aspecto relevante de la labor del mediador de lectura que no siempre se toma en cuenta.

Para garantizar el acceso a la cultura escrita de un grupo de niños y niñas no solo es importante saber leer en voz alta e invitar a los escuchas a la imaginación, también es necesario hacer uso justo de la autoridad a la hora de corregir actitudes irrespetuosas que ponen en peligro la capacidad de escuchar, imaginar y la comodidad de las personas.

El tema de la autoridad fue muy discutido por Freire (2012), sobre todo en su *Pedagogía de la autonomía*. Para este pensador, la lectura y el conocimiento deben producirse en contextos donde se defiende la libertad, es decir, en ambientes en los que los sujetos son libres de opinar, hablar, escuchar, soñar y aprender. Asimismo, reconoció que el correcto ejercicio de la libertad en el aprendizaje tiene límites, de lo contrario puede caer en excesos y derivar en libertinaje.

Para Freire (2012) el libertinaje se genera cuando una persona actúa de forma déspota e irrespetuosa, sin dar importancia a las consecuencias negativas que sus acciones pueden generar en los demás. Esta reflexión recuerda a una frase que Michael Ende (1993) escribió en uno de sus cuentos más célebres: “la libertad total es la total falta de libertad” (p.100); este enunciado refuerza la idea de que una

libertad total (libertinaje) es perjudicial, porque tiene licencia para pasar por encima del derecho a escuchar, hablar y aprender de otras personas, y en el proceso, niega la libertad de los demás.

Cuando un docente o un mediador interviene, con autoridad, para llamar la atención a quien, deliberadamente, estropea el clima de ensoñación y aprendizaje o afecta a la comodidad de sus compañeros y compañeras, lo que hace es defender la libertad del grupo y oponerse a las actitudes libertinas que laceran los derechos de los demás.

Es necesario no confundir la autoridad con el autoritarismo, que se caracteriza por su prepotencia y se manifiesta en actitudes que, de forma arbitraria, pretenden anular la libertad de otros seres humanos (Freire, 2012). Cuando Isabel estaba en sus labores de “La Montañita” no acostumbraba ejercer el autoritarismo. Solía aislar al niño o la niña que cometía una falta, para llamarle la atención fuera de la vista de los demás. No gritaba, ni insultaba, por ello los niños y niñas no dejaban de asistir a las reuniones en su casa.

Este ejercicio de la autoridad a menudo se pasa por alto en la teoría sobre la lectura, pero por lo que se pudo observar en esta investigación, se trata de una cuestión importante en la relación que un mediador de lectura sostiene con los niños y las niñas. No es un elemento aislado de la lectura, por el contrario, es fundamental para el desarrollo de esta práctica, porque permite su realización en grupo.

La lectura en voz alta puede interrumpirse o malograrse si el mediador no resguarda los procesos en los que los lectores aprenden, leen, escuchan, sueñan y hablan en climas confortables y apropiados. La labor del mediador de lectura implica resguardar el derecho de la gente a acceder a la cultura escrita.

En este sentido, es preciso recapitular las contribuciones teóricas de Judith Kalman (2003), y tener en cuenta que el acceso a la cultura escrita se produce en el

contexto de las interacciones sociales entre lectores, donde se posibilitan las apropiaciones de las prácticas lectoras.

No obstante, en esta investigación se afirma que es necesario agregar que las interacciones sociales no siempre son armónicas; el conflicto es un elemento constante en los procesos de socialización, por ello, es prudente resaltar la importancia que tiene el ejercicio justo de la autoridad en el oficio del mediador. Es más difícil que el acceso a la cultura escrita se produzca cuando no existen personas comprometidas, que salvaguarden el clima de respeto entre la gente.

Una persona es letrada en la práctica de la lectura grupal en voz alta cuando es capaz de articular distintas destrezas. No solo se trata de saber leer de corrido, sin tropiezos y con buena dicción, también es necesario conocer como sumergir a los oyentes en la fantasía que se les propone, inducirlos a que se internen en situaciones imaginarias, e incluso, cuidar el ambiente donde se produce la lectura en grupo, para que esta sea efectiva y enriquecedora para los oyentes; pero estos últimos aspectos, relativos a la dimensión social de la lectura en voz alta, no siempre se reflejan en el enfoque autónomo de literacidad, que tiende a reducir a la lectura a una práctica técnica e individual.

Por ejemplo: el lector asiduo de novelas clásicas, asociadas a la alta cultura, no necesariamente es diestro a la hora de leer esos mismos textos en voz alta para una audiencia. Del mismo modo, es posible que un cuentacuentos experimentado sepa poco sobre como redactar ensayos científicos. Es claro que el aprendizaje de la lectura es continuo. La gente no deja de adquirir nuevos conocimientos y habilidades que mejoran su práctica lectora, en la medida en que participan en nuevos eventos de cultura escrita.

De regreso al tema de las sesiones de lectura en voz alta de “La Montañita”, es preciso señalar que, si bien Isabel hacía uso de su autoridad como mediadora para que las sesiones transcurrieran con orden, la noción de autoridad, por sí sola,

no basta para explicar la dedicación que esta joven ponía en esta clase de tareas. Es necesario tomar en cuenta que una persona que trabaja para fomentar un buen ambiente de aprendizaje, no necesariamente siente entrega por lo que hace.

La práctica de Isabel es entusiasta y denota una representación particular respecto a la lectura: la de que es una práctica importante, beneficiosa y que es prudente promoverla. El orden que Isabel suscita cuando trabaja estas cuestiones es, en realidad, algo que ocurre como consecuencia de una cuestión más importante: la seriedad con la que Isabel se toma el asunto de la lectura, porque lo considera fundamental. En sus palabras:

Isabel: Para mí es fundamental, porque he creído, siempre, que la lectura y la escritura sostienen todo lo que ahora hago y todo lo que ahora soy, porque si yo no hubiera tenido acceso a eso, saber... (saber qué hubiera pasado). Yo estaba en la primaria cuando leí *el faro del fin del mundo*, de Julio Verne. Obviamente no comprendes todo y ahorita no recuerdo mucho, pero en ese momento, leer eso a mí me daba ¡anhelo!

Para Isabel, la lectura y la escritura no son actividades ordinarias, representan prácticas fundamentales, porque fueron significativas en su formación. Tener acceso a la lectura y la escritura le permitió estudiar en la universidad y convertirse en licenciada, lo cual es un logro académico que no está al alcance de todas las personas de su comunidad.

La joven confesó que la práctica de la lectura fue relevante en su vida. Cita un ejemplo particular, un libro de Julio Verne que leyó en su niñez, y afirma que la aportación que ese escrito le dejó fue un sentimiento: un anhelo; un deseo de construirse un porvenir distinto al que adoptan la mayoría de las mujeres de Cristóbal Obregón. Eso sucede porque, a veces, los libros son significativos, no solo por la información que contienen, también lo son por las emociones que son capaces de producir en sus lectores.

En la experiencia de Isabel, la lectura es sinónimo de educación, escuela y anhelo de estudiar para superarse académicamente. En este sentido agregó:

Isabel: Para mí la escuela es muy importante, porque me permitió hacer lo que yo quería. Salir de aquí y no quedarme a echar tortilla y hacer la comida.

Entrevistador: El rol que como mujer te hubiera tocado...

Isabel: Si claro. Lo que comúnmente hacen las mujeres. Para mi significa todo. Es mi puerta y mi llave.

Es inevitable leer las confesiones de Isabel y no rememorar las palabras de Marcel Proust (2015) que ya se citaron en este trabajo, pero que vale la pena repetir: “Mientras la lectura sea para nosotros la iniciadora cuyas llaves mágicas nos abren en el fondo de nosotros mismos la puerta de las moradas donde no habríamos sabido penetrar, su papel en nuestra vida es saludable” (p.62). La metáfora de la lectura como llave es un lugar común porque es una práctica que abre panoramas, que permite conocer ideas distintas a las que la gente escucha en su cotidianidad y experimentar nuevas emociones.

En ocasiones, una frase, un dato o un cuento, por más pequeño que sea, puede despertar emociones inusitadas en los lectores y convertirse en un elemento significativo en su formación. Por ello, distintas pensadoras como Petit (2018) argumentan que la lectura no solo es un pasatiempo; es un elemento importante en la formación de sujetos, que pavimentan algunos de los tramos más importantes de su vida con pasajes que encontraron en los textos. En este sentido afirma:

De lo que se trata es de la elaboración de una posición de sujeto. De un sujeto que construye su historia apoyándose en fragmentos de relatos, en imágenes, en frases escritas por otros, y que de allí saca fuerzas para ir a un lugar diferente al que todo parecía destinarlo. Y si determinado libro o determinada frase contaron para ellos es porque les permitieron reconocerse, no tanto en el sentido de reconocerse en un espejo como de sentir que tienen un derecho legítimo a tener un lugar, a ser lo que son, o, más aún, a convertirse en lo que no sabían todavía que eran (Petit, 2018, p.47-48).

Los libros significativos aparecen en las historias de vida de las personas, no solo por los datos que contienen, sino por las revoluciones que son capaces de germinar en la mente y en el corazón de la gente. A esta clase de libros se les puede llamar “libros llave”, porque son capaces de cambiar a los seres humanos. Inspiran, conmueven, indignan o estremecen. Agitan algo en el interior de los lectores que los encamina a terrenos inusitados, que los transforma y los obliga a pensar o sentirse de forma distinta.

Para Isabel la lectura, en particular del clásico *El faro del fin del mundo*, su libro llave, fue relevante en su trayectoria de vida, porque le ayudó a abrir las puertas que le permitieron llegar al lugar en donde se encuentra como mujer, estudiante, licenciada y ciudadana en la actualidad. Por ello, la joven se toma el tema con seriedad a la hora de trabajar con los niños y niñas de “La Montañita”, pero sin entregarse a la rigidez, ni renunciar a la espontaneidad que caracterizaba a su proyecto antes de la pandemia.

El concepto de seriedad brotó durante la producción de este trabajo como una categoría con amplio potencial explicativo. No surgió gratuitamente, se pensó en esta noción porque la seriedad fue una cuestión que siempre estuvo latente en la observación participante y en los textos que se exploró sobre la niñez. Si algo distingue a los niños y las niñas es que quieren que se les tome en serio a ellos, a ellas y a sus intereses. Después de todo, expresiones coloquiales como: “es solo cosa de niños” existen en el habla popular porque el adultocentrismo hegemónico tiende a desdeñar los asuntos que despiertan la atención de los niños y niñas.

Una de las prácticas que caracterizan a la niñez y que es objeto de seriedad e interés por parte de los más jóvenes es el juego. Esta práctica era un elemento central de la cotidianidad de “La Montañita” e Isabel siempre le dio un lugar importante dentro de los objetivos de su proyecto. Al respecto comentó:

Isabel: Procuero que sonrían, abrazarlos y darles muestras de cariño. Que vean que no es como la escuela, a la que a veces no quieren ir porque se les hace aburrido o porque se les hace tedioso [...] Yo siempre he dicho a los papás y a los niños que (a “La Montañita”) van a jugar y a divertirse, para que no se sientan presionados.

El juego era una de las prácticas fundamentales de la cotidianidad de “La Montañita”. Los niños y las niñas reclamaban espacio y tiempo para esa actividad. Por lo general, eran ellos y ellas quienes decidían en qué momento terminar con la lectura en voz alta. De repente, alguien sugería un juego y entonces Isabel, fungiendo como mediadora de las actividades y haciendo uso justo de su autoridad, mediaba la organización de todo lo necesario para hacer la transición en la que se dejaba atrás a la lectura en voz alta o cualquier otra actividad y se daba paso al juego, el cual los niños y niñas se tomaban muy en serio.

María, Ana y Brayan nunca se negaron a dialogar para la investigación, siempre y cuando dichas conversaciones se realizaran una vez que hubiesen terminado con sus juegos. Después de dialogar un rato, era común que los niños y niñas pidieran al investigador que se uniera a sus juegos. Entonces se suscitaba una especie de intercambio. Aunque los niños y las niñas no lo dijeran en términos explícitos), es muy factible interpretar que existía un acuerdo subyacente: “yo participo en esto que solicitas y que es importante para tí, pero tú también debes jugar con nosotros”. De este modo los niños y niñas demostraban que jugar es un asunto prioritario e importante.

Los niños y niñas se toman en serio esta actividad y exigen a quien juega con ellos y ellas un carácter de entrega y apasionamiento, sin el cual el juego pierde brillo y sentido. Aunque las palabras seriedad y juego suelen ser percibidas como elementos antagónicos, lo que la experiencia de esta investigación sugiere es que, por el contrario, el juego exige seriedad para que pueda ser ejecutado. Después de todo, los juegos de los barrios populares no ocurren dentro de un ámbito laboral

que remunera económicamente a los jugadores, como si pasa con los deportistas profesionales, para quienes jugar es su trabajo. La bonificación que el juego ofrece a los niños y niñas es la satisfacción misma de jugar. No se les paga para que respeten las normativas de un juego, si lo hacen es porque se toman en serio el asunto.

El juego es, sobre todo, una práctica social que requiere que la gente se comprometa con un ejercicio que no es lucrativo, pero que obliga a sus participantes a sentirse llenos de vida, y esa es una recompensa valiosa. En este sentido, vale la pena citar las palabras de Imma Marín (2009), reconocida especialista del tema:

Jugar es pues, ¡un asunto muy serio! Más allá de los juegos y del hecho de jugar, el «juego» constituye una actitud frente la vida. Si jugar es una actividad libre y espontánea, una fuente inagotable de placer y satisfacción, el juego evoca una actitud, que va mucho más allá de la simple manipulación del juguete. Nos remite al deseo, la curiosidad, la pasión, la alegría, la libertad, la espontaneidad, el placer, el sentido del humor [...] Porque el «juego», ni más ni menos, es puras ganas de vivir, la vida tal como viene, nuestra vida (p.235-236).

Las palabras de Marín ayudan a comprender por qué una persona que juega sin alegría no puede ser considerada un buen jugador entre los niños y las niñas, porque no se toma el asunto en serio. En la niñez, la seriedad tiene que ver, sobre todo, con la dicha que genera degustar un momento de alegría de forma libre y apasionada.

Por ello es necesario distinguir la seriedad con la que los niños y las niñas recubren sus juegos, de la seriedad característica del adulto moderno que, por lo general, se encuentra supeditada a planes, proyectos, metas, remuneraciones y demás preocupaciones características de la vida adulta. Probablemente, esa es la razón por la cual Friedrich Nietzsche (1999), importante crítico de la modernidad occidental, invitó a sus lectores a recuperar la seriedad de la niñez. En una de las

lecciones que plasmó en su obra clásica *Más allá del bien y del mal*, el filósofo escribió: “La madurez del hombre es haber vuelto a encontrar la seriedad con que jugaba cuando era niño” (p.71). Encontrar la seriedad de la niñez, en el sentido de lo que se discute en este trabajo de investigación, significa, sobre todo, volver a comprometerse, desinteresadamente, con la alegría de vivir.

El juego entre los niños y niñas de “La Montañita” denotaba alegría, vida y seriedad. En la comunidad infantil se practicaban distintos juegos: fútbol, escondidas, tenta, entre otros, pero era en los juegos de mesa donde se practicaba la lectura de forma directa y el ejemplo más claro es la lotería.

Para jugar este clásico de la tradición mexicana es necesario poseer un mazo de 54 tarjetas, y cada una de ellas debe tener: imágenes, un número y el nombre que la identifica. También se requieren tableros, que deben contar con 16 de las imágenes que aparecen en las tarjetas, las cuales deben estar impresas de forma aleatoria sobre la superficie del cartón. La cantidad de tableros depende del número de personas dispuestas a jugar (Gutiérrez, 2020).

La partida inicia cuando el “gritón” (persona que anuncia las cartas en voz alta) extrae, al azar, una de las tarjetas del mazo y anuncia su nombre. Cuando la imagen de la tarjeta aparece en el tablero del jugador, éste coloca una marca encima de ella (en “La Montañita” se solía usar granos de frijol o maíz). Para ganar es necesario ser la primera persona en marcar todas las imágenes de su tablero y exclamar ¡lotería! para anunciar la hazaña a los demás jugadores.

Las cartas poseen dos elementos: el título y la ilustración. El título da nombre e identidad a la carta y aparece escrito en la parte inferior de la tarjeta. La ilustración aparece en un recuadro rectangular que ocupa la mayor parte de la superficie del cartón; su propósito es reflejar, de manera gráfica, el dato que arroja el título escrito. Por lo tanto, si la carta lleva por título LA PERA, la ilustración

mostrará un dibujo o una pintura de dicha fruta. De este modo, imagen y texto, se refuerzan y componen, de forma conjunta, el ícono que identifica a la carta.

Cuando uno de los niños o niñas ejercía el rol de gritón, se dedicaba a leer el título de la tarjeta. El resto de jugadores buscaba frenéticamente en su tablero, en busca de la imagen sugerida por el gritón. En ambos casos, se pone en práctica habilidades importantes para la formación visual y lingüística.

En primer lugar, el gritón se enfrenta al desafío de leer en voz alta el título en cuestión, y es necesario hacerlo sin demorarse demasiado, de lo contrario puede estropear el ritmo del juego y desesperar a los demás jugadores. El rol de “gritón” se rotaba entre los niños y las niñas, para que todos y todas pudieran desempeñarlo, al menos una vez. Era una labor muy anhelada entre los jugadores, porque implica cierto protagonismo; el gritón es la figura más representativa del juego, y es quien se encarga de llevar el compás de la lotería.

Entre los niños y niñas el más entusiasta con el rol de gritón era Belisario de 8 años. A menudo discutía con los demás y esperaba impacientemente su turno para decir las cartas. El niño tenía dificultades para leer rápido, se tomaba su tiempo y leía una sílaba a la vez; a pesar de que eso alentaba el juego, sus compañeros y compañeras no lo presionaban, y esperaban a que terminara de leer la palabra.

Cuando Belisario asumía el papel de gritón ejercía la lectura en voz alta, pero sobre todo, hacía uso social de la lengua escrita para participar en un evento de cultura escrita de gran seriedad para los niños y las niñas: el juego.

El niño jugaba de forma apasionada, y ejercitaba la lectura sin que esta fuese el objetivo principal; esta práctica brotaba de forma natural, como producto de un esfuerzo que pasaba casi desapercibido, porque la emoción que produce jugar lo hacía menos evidente. El investigador también se entregaba a su propia situación imaginaria cuando jugaba con los niños y las niñas. Por momentos no era consciente de la manera en que practicaba la lectura o la oralidad, porque las

peripecias propias de los juegos son capaces de acaparar la atención de las personas.

Por su parte, quienes portaban los tableros debían inspeccionar con rapidez los cartones para verificar si tenían la tarjeta sugerida por el gritón. Este ejercicio ocurre en un instante, pero es complejo, porque obliga a los niños y las niñas a relacionar una palabra que proviene de la oralidad del gritón, y hallar, en la superficie del cartón, su equivalente en forma de palabra escrita o imagen. Por ejemplo: cuando el gritón dice: ¡la escalera!, los jugadores deben poner en marcha un ejercicio mental en el cual, primero, decodifican el mensaje (la palabra que dice el gritón) y después vuelven a codificar, esta vez en forma de texto escrito o imagen, para poder encontrarla.

En todo momento, el gritón o gritona y el resto de jugadores son partícipes de lo que Marín (2012) denomina “aprendizaje espontáneo”; con este término la autora se refiere a un ensayo permanente de habilidades necesarias para la vida adulta que los niños y las niñas producen mientras juegan. Los aprendizajes espontáneos son fundamentales para la formación de las personas en las edades más tempranas, porque con ellos no solo refuerzan los conocimientos que obtienen en la escuela o de sus padres, también se familiarizan con ellos, los hacen parte de su vida cotidiana y los usan de forma social.

Durante la niñez los juegos de mesa son beneficiosos, porque pueden convertirse en una de las primeras oportunidades para participar en la cultura escrita. En los juegos cotidianos suelen suscitarse los primeros eventos de cultura escrita que los niños y las niñas organizan y gestionan por su cuenta, sin la intervención de profesores o adultos, por ello se constituyen como uno de los elementos más relevantes de su formación, porque en ellos adquieren cierta autonomía a la hora de hacer uso social de la cultura escrita.

Los niños y las niñas no solo leían cuando disfrutaban de los juegos de mesa, también organizaban el acto de jugar, creaban acuerdos o pactaban reglas, discutían y turnaban los roles que iban a ocupar; estas cuestiones también son formas de aprendizaje espontáneo, porque representan habilidades que son útiles para el ejercicio de la ciudadanía en la vida adulta. Durante los juegos, los niños y las niñas debaten, generan alianzas o ejercen liderazgos, es por ello que jugar debe ser entendido como un asunto serio por los adultos también, y como un derecho, porque negarle el juego a un niño o a una niña significa truncar una parte importante de su formación como sujeto participativo, autónomo y reflexivo.

La lectura en voz alta y los juegos dentro de “La Montañita” compartían una característica importante: eran actividades promovidas y muchas veces gestionadas y organizadas por los niños y las niñas. Participaban activamente en ellas porque se las tomaban en serio y no necesariamente porque Isabel u otro adulto les ordenase practicarlas.

5.4.2 Prácticas lectoras de “La Montañita” durante la pandemia

En la época anterior a la pandemia, la lectura en voz alta y los juegos de mesa eran las actividades en las que los niños y las niñas de “La Montañita” ejercitaban de forma más directa la lectura y la escritura. Cuando se clausuraron las actividades escolares por la emergencia sanitaria en marzo de 2020, también cesaron, de forma abrupta, las sesiones de la comunidad infantil y los niños y niñas dejaron de asistir a la casa de Isabel. En septiembre de 2020 “La Montañita” reanudó actividades, pero lo hizo de una forma muy distinta a la acostumbrada en los tiempos anteriores a la pandemia.

Las circunstancias históricas y sociales que la covid-19 originó en Cristóbal Obregón transformaron, primero, a Isabel. La obligaron a ejercer su capacidad de

agencia como joven ciudadana, y a canalizar su esfuerzo en favor de apoyar a su localidad de origen. En segundo lugar, al proyecto de “La Montañita”, porque se transformó en una iniciativa ciudadana con el propósito de ayudar a los niños y niñas con sus tareas escolares.

Finalmente, se transformaron las prácticas lectoras, porque dejaron de operar en la espontaneidad y de regirse por la seriedad característica de los niños y las niñas, para comenzar a ser gobernadas por la seriedad que exigen los deberes de la escuela. Hacer tareas escolares demanda la seriedad del ser humano que se concentra en concretar un proyecto que le fue encomendado por un docente y se basa en la resolución de ejercicios que, posteriormente, serán calificados.

Es necesario tomar en cuenta que, a diferencia de “La Montañita”, las escuelas públicas son instituciones oficiales que tienen que rendir cuentas ante el estado y la sociedad civil; por ello, monitorean, registran y evalúan constantemente el progreso de los alumnos y alumnas. También se encargan de generar boletas, reportes, certificados y demás documentos que otorgan legitimidad académica, que están fuera de las posibilidades de un proyecto como “La Montañita”.

En palabras de Delia Lerner (2001), especialista en temas educativos: “La responsabilidad social asumida por la escuela genera una fuerte necesidad de control: la institución necesita conocer los resultados de su accionar, necesita evaluar los aprendizajes” (p.31). En consecuencia, la escuela favorece los aspectos que se supone debe calificar y en el proceso, suele otorgar un rol secundario o complementario a las prácticas lectoras que la gente ejecuta por fuera de los colegios, en la cotidianidad del barrio y en sus hogares.

En la escuela los propósitos didácticos se ponen en primer plano. Al juego que los niños y las niñas practican de forma espontánea, por la alegría fortuita de soñar y vivir, se le asigna un tiempo y un espacio específico, por fuera de las actividades áulicas: el receso y el patio de recreo; es ahí donde los niños y las niñas

suspenden los deberes y se sumergen en situaciones imaginarias. Por ello, no es extraño que numerosos pensadores como Vygotski (2008) o Montes (1999), opten por concebir el juego como algo distinto al trabajo (escolar o laboral). Es la condición de “no trabajo” lo que conforma la identidad cultural del juego.

Con esto no se sugiere que los colegios y las tareas escolares no pueden promover la ensoñación y la alegría, por supuesto que pueden y deben hacerlo, pero lo hacen de forma distinta al juego que germina con naturalidad en el transcurso del día a día, sin cita previa ni fecha de entrega.

La escuela y el juego cotidiano son ámbitos diferentes. El aprendizaje en la escuela puede generar alegría en el corazón de los niños y las niñas cuando existe un docente abierto al diálogo, que se informa bien sobre los contenidos que enseña; que planea sus clases con anterioridad y que convierte las tareas escolares en ejercicios estimulantes para que sus estudiantes se las tomen en serio.

El juego, en cambio, no forma parte de ningún plan educativo y carece de objetivos didácticos claramente establecidos. No los necesita para que los niños y las niñas se lo tomen en serio. Brota de repente, como un capullo luminoso, alegre, y súbitamente, se va. No cuenta con horario, evaluaciones, ni aulas. Los niños y las niñas adquieren saberes importantes mientras juegan, pero lo hacen en forma de aprendizaje espontáneo, sin proponérselo.

Cuando “La Montañita” asumió la responsabilidad de ayudar a las familias de los niños y niñas con la pesada carga que significó el fuerte aumento de tareas escolares para el hogar, lo que hizo fue someterse al ritmo y lógica de la escuela moderna, que se niega a detener su propia reproducción, aunque para lograrlo tenga que injertar el modelo de educación a distancia en los hogares. Tuvo que entregar una porción importante de sus tiempos y espacios a la inercia productivista de la escuela.

Las prácticas lectoras de la Montañita experimentaron una transición: antes de la emergencia sanitaria pululaban los juegos y la lectura de cuentos en voz alta, que producen aprendizajes espontáneos. No se impartían asesorías escolares. Las actividades se desenvolvían de forma lúdica. En palabras de Isabel:

La Montañita no estaba para clases escolarizadas. Si había clases... eran lúdicas. Hablábamos de valores, de la lectura, pero era en medio de juegos; jugábamos al mismo tiempo que leíamos cuentos ambientales y adivinanzas. No eran clases. Cómo tal no había una estructura. [...] Cuando vienen acá, juegan.

Durante la pandemia, en cambio, se ofrecieron asesorías. La actividad que dominaba era la elaboración de tareas escolares, que convierten a la lectura en objeto de enseñanza aprendizaje y que buscan incentivar los saberes esperados por las escuelas primarias. En consecuencia, el dictado, la resolución de ejercicios en un cuaderno, la lectura en voz baja y demás prácticas propias de la literacidad escolar, reclamaron un lugar dominante, porque son necesarias para cumplir los objetivos de un ámbito social específico: el de la educación formal escolarizada.

Aunque el proceso que entronizó a la literacidad escolar dentro de la comunidad infantil provocó que el juego y otras formas de aprendizaje espontáneo quedaran en segundo plano, también es factible señalar que otorgó una ganancia importante a “La Montañita”: la oportunidad de participar de forma más directa en la formación escolar de los niños y las niñas.

Las asesorías apoyaron a los niños y las niñas con sus obligaciones escolares, y al hacerlo, ayudaron a que no se detuviera su educación escolarizada. El proyecto de Isabel no intentó suplir a los colegios, más bien, buscó apoyar a los niños y las niñas con su tarea, con la finalidad de que no se rezagaran tanto en términos educativos o para que no se truncara su trayectoria escolar. En este sentido, Isabel señaló:

No podemos combatir completamente el rezago, porque no estamos (trabajando) como en el tiempo acostumbrado en el aula, pero creo que si abonamos a qué no incremente, como plantea el panorama de la pandemia. Hacen su tarea cómo pueden. Al menos lo frenamos (el rezago). Hacemos un poquito de muro. [...] creo que sí abonamos un poco a que no estén tan graves los niños cuando tengan que volver a sus clases presenciales o cuando pasen al siguiente nivel.

Con sus propios recursos materiales, humanos y de tiempo, el proyecto de Isabel contribuyó a que se continuara el desarrollo de las actividades que buscan dotar a los niños y las niñas de una literacidad escolar, indispensable para cualquier persona que desee prolongar su educación hasta el nivel medio o superior. La labor de “La Montañita” y de varias madres de familia de la comunidad sirvió para oponer resistencia a una de las problemáticas sociales que afectaron a Cristóbal Obregón durante la pandemia: la deserción escolar.

Para apoyar a los niños y niñas de “La Montañita” con su tarea escolar en la pandemia, Isabel tuvo que establecer horarios de trabajo más rigurosos y esquemáticos. Comenzaron a llegar jóvenes voluntarios, a quienes se les encomendó la tarea de fungir como asesores escolares. La casa de Isabel se transformó en un lugar al que los niños llegaban a atender sus deberes escolares.

Por lo general, las asesorías ocurrían de la siguiente manera: los voluntarios o voluntarias llegaban al domicilio de Isabel en Cristóbal Obregón. Saludaban a la gente de la casa (los familiares de Isabel) y ponían las mesas y sillas que iban a necesitar para trabajar. Posteriormente, colocaban sobre las mesas los cuadernos y demás utensilios necesarios para las asesorías.

Cuando llegaba la hora previamente pactada para el encuentro, las madres de los niños y las niñas comenzaban a llegar al domicilio de Isabel. Solían encontrar las puertas abiertas, por lo que los niños y las niñas entraban sin contratiempos, y ocupaban el asiento de su preferencia. La asesoría comenzaba formalmente cuando los voluntarios preguntaban a sus asesorados por la tarea. Los niños y las niñas

extraían de sus mochilas el cuaderno u hoja de papel dónde tenían anotados los trabajos escolares que el colegio les encomendaba.

El propósito de la comunidad infantil era estricto: ayudar a los niños y niñas a resolver la tarea, y los asesores acostumbraban ceñirse a esa misión. Gladys, asesora de “La Montañita”, delimitó su labor de la siguiente forma:

No hice ninguna planeación didáctica como tal porque no eran clases normales o regularizadoras, sino solo apoyaba a que terminaran sus tareas. Y había un horario específico. Checaba sus tareas y con ejemplos ayudaba a que ellos hicieran sus tareas.

Esto no significa que los asesores no desarrollaban un papel enseñante, lo hacían, pero solían limitarse a ofrecer las explicaciones necesarias para resolver los ejercicios escolares, sin salirse de las exigencias establecidas por las propias tareas. En este sentido, “La Montañita” funcionaba como un auxiliar de la escuela. En las asesorías se reforzaban las prácticas necesarias para superar los desafíos que las instituciones educativas establecían y se procuraba trabajar dentro de esos márgenes.

Aunque la comunidad infantil se sujetaba a las actividades que la escuela asignaba a los niños y las niñas, sus asesorías no eran similares a las clases formales escolarizadas, dónde un maestro o maestra habla frente a un grupo de estudiantes. Tampoco se parecían a la dinámica que “La Montañita” acostumbraba desarrollar en su época anterior a la pandemia, donde actividades como la lectura solían producirse de forma grupal.

Los asesores se las arreglaban para trabajar con cada niño o niña de forma individualizada. En la modalidad de trabajo que se instauró para la pandemia, los asesores interactuaban con cada niño o niña por separado, con la finalidad de brindarles el apoyo necesario para que pudieran resolver sus ejercicios escolares.

El trabajo tuvo que ser más individualizado porque muchas veces los niños y las niñas traían tareas distintas. El asesor debía revisar lo que los profesores habían encomendado a cada niño o niña. Aunque según la opinión de Clarisa, voluntaria de “La Montañita”, el trabajo individualizado también se debió a: “las diferentes formas que tienen de aprender, de cada niño”, es decir, que cada uno de los asesorados requería de un apoyo singular, que respondiese a los ritmos particulares que los niños y las niñas tienen para aprender.

Las asesorías eran intercambios orales en los que los asesores daban explicaciones, ponían ejemplos o planteaban instrucciones, estas aportaciones brindaban al niño o la niña el bagaje teórico necesario para enfrentarse a los ejercicios escolares. Posteriormente, el asesor daba a su asesorado algo de tiempo para que trabajara por su cuenta.

Algunos niños y niñas requerían de un lapso más largo para comprender el texto al que se enfrentaban. Poseían distintos ritmos de aprendizaje. Los asesores tenían que proporcionar a sus asesorados el tiempo necesario para procesar su tarea. Mientras tanto, aprovechaban su tiempo, y se dirigían con otro niño o niña para repetir esta misma operación. Los asesores atendían constantemente a los niños y las niñas.

Aunque en términos generales la labor de “La Montañita” durante la pandemia puede describirse con la oración: “brindar asesorías para ayudar a los niños y las niñas con su tarea”, lo cierto es que dicho enunciado no basta para describir la contribución de esta comunidad infantil. La aportación de “La Montañita” fue sociocultural, porque proveyó a los niños y las niñas de las condiciones sociales que favorecen el aprendizaje.

La aportación sociocultural que “La Montañita” realizó a la formación de los niños y las niñas se explica mejor si se plantea de la siguiente manera: “Generó las condiciones necesarias para facilitar el aprendizaje y garantizar el acceso a la

cultura escrita: un área de lectura para los niños y las niñas, provista de adultos intermediarios, dispuestos a ayudarles con sus tareas escolares". Es necesario abordar los dos elementos claves de esta descripción: área de lectura y adultos intermediarios para aclarar mejor cual fue la contribución de la comunidad infantil.

En primer lugar, "La Montañita" generó un espacio específico para las prácticas lectoras, es decir, un área de lectura. Este término ha sido discutido ampliamente en el ámbito educativo, y refiere a un espacio específicamente destinado y acondicionado para leer; un sitio cuyo sentido y función social es el de albergar las prácticas lectoras. Aidan Chambers (2007) es un autor que presta mucha atención a este tema en su trabajo intelectual. Señala que hay situaciones más propicias para la lectura que otras y que la ocasión o el espacio donde se lee son importantes. Afirma:

"Leer" es así. Es una actividad que tiene ciertas necesidades de comportamiento. Tenemos que preparar bien nuestra mente, concentrarnos en el libro de modo que seamos arrastrados a su interior y podamos darle nuestra atención. La experiencia ha demostrado que en la escuela los niños hacen esto mucho mejor si cuentan con espacios destinados para leer: lugares que muchos maestros llaman "áreas de lectura" (Chambers, 2007, p.43).

La necesidad de un área de lectura no es exclusiva de las escuelas, está presente en cualquier contexto donde se busque favorecer el acceso a la cultura escrita para un grupo determinado de personas. Es un requerimiento que permite que los lectores, especialmente cuando son niños y niñas, sientan que se sitúan en un territorio adecuado para ejercer esta práctica, donde sus dudas pueden ser resueltas.

"La Montañita" obtuvo una ganancia importante al convertirse en un lugar con horarios, espacios y útiles específicamente destinados para la lectura y las tareas escolares: se transformó en un área de lectura, es decir, un lugar apto para

las tareas escolares y las prácticas lectoras. Un área especial para estudiar, pero sobre todo, un espacio donde leer es una práctica valorada y relevante, esto último es necesario para generar en los niños y las niñas la noción de que la lectura es una práctica significativa al alcance de sus manos. En este sentido, Chambers (2007) agrega:

Las áreas de la lectura también significan valor. Uno no dedica un lugar exclusivamente para una actividad especial a menos que crea que tiene una enorme importancia. Sólo por estar ahí para usarse de determinada manera y protegida por las reglas simples y razonables, un área de lectura le anuncia a los niños, sin que el maestro lo tenga que decir, que en esta aula, esta escuela, esta comunidad, entendemos que leer es una actividad esencial (p.45).

Sin promulgarlo explícitamente, las asesorías de “La Montañita” colocaron a las prácticas lectoras en el centro de las interacciones sociales y les atribuyeron una enorme relevancia, porque son el elemento que permite realizar su objetivo primordial: hacer las tareas escolares. Esto es importante, porque participar en eventos de cultura escrita donde se valora la lectura permite que los niños y niñas se familiaricen con esta práctica.

Por otra parte, contar con un área de lectura, donde se lee, se resuelven ejercicios y se ejecutan toda clase de labores escolares, permite que los niños y las niñas establezcan divisiones entre el trabajo y el juego. En un área de lectura los niños y las niñas saben que cuando cumplan con su horario de trabajo escolar, tendrán tiempo para jugar y hacer otras actividades más libres y espontaneas.

De este modo, “La Montañita” contribuyó a enfrentar una de las consecuencias más notables que la pandemia generó en términos socioculturales: la eliminación de las barreras entre el trabajo y el hogar. En este sentido, vale la pena prestar atención a las palabras de Gabriela de la Cruz (2020), doctora en psicología, quien advierte que durante la emergencia sanitaria “los que trabajan desde casa enfrentan dificultades para armonizar tiempos y demandas laborales, familiares y

escolares, lo que puede provocar frustración, altos niveles de estrés y un franco desgaste físico y emocional” (p.40).

“La Montañita” brindó a los niños y las niñas un área que permite separar, aunque sea un poco, los deberes escolares de las actividades del hogar. Ayudó a desplantar la escuela de la casa, lo que es favorable para la salud mental de los niños y las niñas, porque crea una sana separación entre el trabajo escolar y el juego. También benefició a las madres de familia porque, además de aligerar su carga laboral, les ofreció un descanso momentáneo de la responsabilidad de cuidar a sus hijos e hijas, que se convirtió en un trabajo no remunerado de tiempo completo durante la pandemia.

Las áreas de lectura ocupan un lugar físico visible y tangible en el hogar de Isabel. Tienen como sede un sitio específico dentro de la casa, con suelo firme y debajo de un tejado de aluminio, pero, sobre todo, representan un espacio social, que se manifiesta en las interacciones de los niños, las niñas y sus asesores.

“La Montañita” se transformó en un área de lectura, no solo porque puso lápices y mesas a disposición de los niños y las niñas, lo hizo, principalmente, porque les proporcionó la asesoría de otros seres humanos que también saben leer y escribir. Les ofreció la oportunidad de participar en eventos de cultura escrita con otros practicantes de la lectura más experimentados y dispuestos a ayudar en lo que sea necesario.

Los jóvenes asesores representan el componente humano de las áreas de lectura. Sin dichas personas estas áreas no existirían, porque es su interacción social lo que les proporciona sentido y utilidad. Sin su presencia ese espacio no sería más que un conjunto de mesas y sillas. Es la unión de recursos materiales (mesas, cuadernos, lápices, colores, etc.) y recursos humanos (asesores, asesorados e intercambios sociales) lo que hizo que un fragmento de la casa de Isabel en Cristóbal Obregón se convirtiera en un área de lectura.

Los asesores representan el componente sociocultural que más urgía en la formación escolar de los niños y las niñas durante la pandemia. Estos jóvenes fungieron como lo que Chambers denomina *adultos facilitadores*. Con este concepto, el autor se refiere a personas adultas que facilitan el acercamiento de otras personas a las prácticas lectoras y que usan su experiencia para ayudarlas en aspectos complejos. Su misión es ofrecer una ayuda didáctica y anímica, para que la gente superes situaciones complicadas en su trayectoria lectora. En palabras de Chambers (2007):

Todos los obstáculos en el camino de quien aprende a leer se pueden superar si se cuenta con la ayuda y el ejemplo de un lector experimentado y de confianza. Cualquier lector comprometido que provenga de un ambiente de no lectura, privado de libros, lo sabe. Por esta razón he puesto al adulto en el centro del círculo de lectura (p.23).

Esta condición de adultos facilitadores es lo que distingue a los asesores de “La Montañita” de las madres de los niños y niñas. Sin duda, las madres se esforzaron mucho para apoyar a sus hijos e hijas. Invirtieron tiempo, horas de sueño e incluso sacrificaron trabajo e ingresos. A pesar de ello, las mujeres entrevistadas declararon que tenían muchas dificultades para apoyar a los niños y niñas con sus labores escolares, debido a su inexperiencia en este rubro. Por este motivo hubo familias que optaron por pagar clases particulares. Las asesorías de “La Montañita” ofrecían ayuda sin costo, porque su objetivo era ayudar a la gente de la comunidad Cristóbal Obregón, no obtener ganancias económicas.

Para ser asesor en “La Montañita” no era necesario ser un profesional de la educación, pero si contar con la suficiente trayectoria académica, disponibilidad de horario y deseo de ayudar a los niños y las niñas. La mayoría de los jóvenes asesores cursan o cursaron la universidad, y en este sentido, cuentan con mayor experiencia escolar que las madres de familia.

Con sus interacciones, asesores y asesorados conformaron una comunidad en la que la lectura y la escritura fungieron como prácticas primordiales. Los jóvenes no solo apoyaban a los niños y las niñas, también se ayudaban entre ellos. En palabras de Clarissa, la retroalimentación y el apoyo entre compañeros fueron estratégicamente importantes a la hora de realizar las tareas escolares.

El apoyo y la colaboración entre asesores y asesorados son relevantes, porque componen el contexto social que posibilitó el cumplimiento del objetivo que “La Montañita” adoptó durante la pandemia: ayudar a los niños y niñas con sus tareas escolares.

El término *comunidad de práctica*, representativo del trabajo del investigador suizo Étienne Wenger (2001), permite conceptualizar mejor el esfuerzo realizado por estas personas, que produjeron una forma de aprendizaje colectivo para lograr una meta que consideraban valiosa o significativa. Para este pensador, el aprendizaje colectivo que surge en un grupo que trabaja de forma conjunta para lograr un objetivo, produce prácticas que son el reflejo de las interacciones sociales que se suscitan en la búsqueda de esa meta.

La lectura no es un tema técnico únicamente, es, sobre todo, un asunto sociocultural. No se puede describir las prácticas de lectura de la comunidad infantil durante la pandemia como un conjunto de habilidades técnicas que adquirieron los niños y las niñas, porque eso significaría defender una visión muy parcial e incompleta, que invisibiliza el esfuerzo de las personas que trabajaron para cumplir el objetivo de “La Montañita” durante la pandemia.

La lectura que existió en la comunidad infantil durante la crisis sanitaria se presentó en forma de prácticas de literacidad escolar, que brotaron en el epicentro de las interacciones de enseñanza aprendizaje que los asesores y asesorados desarrollaron dentro del contexto de un área de lectura.

Dichas prácticas lectoras, además de sociales, fueron culturales, porque formaron parte de una construcción de sentido que tejieron de forma conjunta Isabel y sus asesorados: la de ayudar a la comunidad en un momento de necesidad. En este sentido, leer y escribir en “La Montañita” representó, sobre todo, ser solidario. Hacer comunidad. Estas ideas se reflejan en las declaraciones de los asesores. Gladis, por ejemplo, declaró:

Una de las acciones que nos ayudan a lograr la felicidad plena es ayudar a los demás, y eso es lo que nos gusta hacer como voluntaria. El apoyar a los demás nos ayuda más a nosotros mismos a crecer como seres humanos, mejorar nuestro estado de ánimo y hasta nuestra salud. Una gran experiencia y satisfacción ver que niños que no sabían nada queden sabiendo algo.

Luis, por su parte, afirmó:

El éxito está formado por un 1% de inspiración y un 99% de transpiración. La comunidad infantil tiene muchos objetivos que cumplir a largo plazo y objetivos ya cumplidos. Del muy poco tiempo que he laborado en la comunidad, me parece muy interesante que haya una amistad entre niños y niñas de diferentes edades, y se desarrolle, dentro y fuera, muchos valores entre la comunidad. Estos proyectos, ayudan mucho a la colonia Cristóbal Obregón, tanto en los niños y niñas y también a los padres de familia, ya que algunas personas son de bajo recurso y no pueden sobresalir adecuadamente.

Las prácticas lectoras que brotaron en “La Montañita” durante la pandemia son el reflejo del esfuerzo conjunto de un grupo de personas que trabajaron para lograr un objetivo que consideraban valioso. No solo buscaban apoyar con la tarea, más allá de eso, se trataba de ayudar a un grupo específico de gente: los niños, las niñas y las madres de familia. También son producto de las interacciones sociales que surgieron dentro de la comunidad infantil, porque sin la intervención de adultos facilitadores dentro de las condiciones favorables de un área de lectura, muchos niños y niñas no habrían podido cumplir con sus deberes escolares.

Aunque el trabajo que desarrollaron Isabel y los asesores no puede solucionar por completo las problemáticas socioeducativas que aquejan a Cristóbal Obregón

durante la pandemia, la experiencia de “La Montañita” es de relevancia teórica, porque expone un ejemplo claro de la forma en que las prácticas lectoras se transformaron durante el contexto de la crisis sanitaria, pero sobre todo, porque demuestra que la lectura es una práctica significativa que se produce en medio de coyunturas sociohistóricas específicas.

Las prácticas lectoras que aquí se discuten surgieron en un contexto de crisis, y son una muestra de los malestares que la pandemia originó en el ámbito educativo de Cristóbal Obregón. Pero también vale la pena señalar, para cerrar este escrito, que son un testimonio del ímpetu ciudadano y solidario que los jóvenes son capaces de desarrollar en el momento más crucial, cuando una emergencia sanitaria llega para lacerar la vida comunitaria de su localidad.

CONCLUSIONES

Las prácticas lectoras que se produjeron en los hogares de los niños y niñas de Cristóbal Obregón y al interior de la comunidad infantil “La Montañita” durante la pandemia son situadas, porque son producto de un contexto sociohistórico específico, lacerado por las políticas neoliberales, el rezago educativo y las condiciones de distanciamiento social de la pandemia. La comunidad infantil buscó brindar apoyo ante un problema social que derivó de una complicación médica, política y cultural a nivel global, que se tradujo en afectaciones específicas en lo local.

El proyecto de “La Montañita” nació en La Frailesca. Esta región agrícola de Chiapas es rica en términos naturales y sociales, porque en ella abundan las vegas llenas de material orgánico y la gente trabajadora. Sin embargo, las políticas neoliberales desmejoraron la economía frailescana y perjudicaron a los bolsillos de los pequeños productores. Los campesinos de la región se encuentran en condiciones laborales y económicas desventajosas, desde las cuales no pueden competir con los grandes productores.

El debilitamiento de la economía campesina lesionó con fuerza la calidad de vida de las familias de La Frailesca. Asimismo, la precariedad económica, el

analfabetismo y otros problemas educativos también afectaron a la gente de la región. Es importante tener este contexto social en cuenta para comprender la manera en que la pandemia de covid -19 se impuso en las comunidades campesinas frailescanas, y de forma más específica en Cristóbal Obregón.

Cuando se desató la pandemia, La Frailesca presentaba un preocupante deterioro en términos socioeconómicos y educativos. La covid-19 agudizó dicho problema. Las familias tuvieron que afrontar la emergencia sanitaria en condiciones sociales muy desfavorables.

Una de las transformaciones sociales más evidentes que la pandemia provocó en Cristóbal Obregón fue el incremento del trabajo no remunerado que realizan las mujeres de la comunidad en sus hogares. Las madres de familia tuvieron que adoptar la responsabilidad de cuidar y educar a sus hijos e hijas a tiempo completo. Por lo tanto, la educación a distancia perjudicó la calidad de vida de las mujeres, quienes se vieron forzadas a adoptar una mayor carga laboral.

Las madres de familia de Cristóbal Obregón fueron indispensables para dar continuidad a las escuelas de la comunidad durante la pandemia. Gran parte de las responsabilidades que ostentaban los colegios fue depositada en las manos de mujeres que, por lo general, no contaban con ninguna clase de experiencia en la docencia.

Sin embargo, la mayoría de las madres de familia buscó la forma de apoyar a sus hijos e hijas con los deberes escolares. Hubo casos de mujeres que tuvieron que abandonar el trabajo informal que les generaba ganancias económicas, para dedicarle tiempo completo a sus hijos e hijas; otras madres de familia recurrieron a clases particulares con maestros de la comunidad, ambas situaciones afectaron fuertemente a las economías familiares.

El nombre del programa de educación a distancia que generó el gobierno del estado de Chiapas durante la pandemia es “Mi escuela en casa”. Se estableció para que los planteles educativos no frenaran su reproducción, a pesar de las condiciones sociales y sanitarias adversas que provocó la covid-19. Sin embargo, las escuelas difícilmente se trasladaron a las casas de las madres de familia de la comunidad, como sugiere el título del programa.

En los hogares no se depositó ningún aspecto de los recursos didácticos y materiales que caracterizan a los colegios y que garantizan el derecho a la educación que establece la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Tampoco se colocaron las condiciones sociales que favorecen el aprendizaje en ambientes escolares (mediación de la lectura e interacción entre otros aprendices de la lengua escrita).

Lo que se injertó en las casas fue la organización escolar de los tiempos de entrega y la inercia productivista de la educación en el sistema capitalista, que asocia la adquisición de aprendizajes esperados con la cantidad de tareas entregadas por los estudiantes, y que hace todo lo posible para que los alumnos y alumnas no bajen su productividad, aunque aprendan poco o se encuentren en condiciones sociales y materiales desfavorables.

El aumento del trabajo escolar en casa beneficia al desarrollo de una sola literacidad: la escolar, sin embargo, no por ello desaparecieron otras prácticas lectoras que forman parte de las literacidades que los niños y las niñas despliegan en sus casas con sus familiares. La lectura de la biblia, por ejemplo, afín a una literacidad religiosa, no desapareció, porque los adultos de la comunidad confieren gran relevancia a la educación religiosa de los niños y las niñas. Esto demuestra que, al menos en el caso del grupo que se estudió en esta investigación, la

literacidad escolar no ocupó un lugar completamente hegemónico. No borró por completo las otras formas de literacidad.

El tiempo y el esfuerzo que las madres de familia, los niños y las niñas invierten a las prácticas lectoras escolares aumentó durante la crisis sanitaria, pero la literacidad religiosa se mantuvo, por qué es significativa para la formación de los niños y las niñas, desde el punto de vista de las madres de familia. Las mujeres de la comunidad desempeñaron un papel importante como agentes en la formación de sus hijos y sus hijas. No permitieron que la formación religiosa desapareciera, pero pagaron un precio por ello: para articular los tiempos de educación escolarizada y religiosa tuvieron que duplicar su cantidad de trabajo no remunerado.

A pesar del esfuerzo de las madres de familia, la falta de un docente experimentado afectó a los niños y las niñas de la comunidad infantil “La Montañita”. Algunos niños y niñas optaron por no hacer los ejercicios que sus madres no comprendían. Esta problemática es relevante, porque puede provocar un rezago en la formación escolar de estas personas.

Las condiciones de distanciamiento y educación a distancia que caracterizan a la pandemia de covid-19 alteraron las condiciones de vida de las familias que participan en “la Montañita”, y en consecuencia, el proyecto de Isabel también se transformó, para configurar el rol social que desempeñaba en Cristóbal Obregón y posicionarse como una iniciativa ciudadana, consciente de la actualidad de su comunidad, y en constante cambio, para apoyar a la gente con sus problemas socioeducativos.

Cuando se habla de ciudadanía en esta investigación, se hace referencia a la capacidad de agencia mediante la cual los sujetos adoptan un rol político activo,

para incidir en la realidad social de sus comunidades, en los aspectos de la vida que consideran valiosos.

Las transformaciones de “La Montañita” se reflejaron en los propósitos generales del proyecto. Antes de la pandemia, su fundadora, Isabel, definía a su comunidad infantil como un espacio para la participación libre de los niños y las niñas de Cristóbal Obregón en el juego, la lectura, y demás actividades que no tenían una planeación didáctica escolarizada pero que eran capaces de generar aprendizajes espontáneos.

En distintas oportunidades, Isabel mencionó que las transformaciones de su comunidad infantil en el contexto de la pandemia surgieron de la empatía que experimentó por las mujeres de su pueblo y de la necesidad que sintió de brindar un apoyo social a su comunidad. Se trata de una ciudadanía con enfoque comunitario, que busca solucionar el conjunto de problemas específicos de un grupo de vecinos de una localidad.

La agencia ciudadana de Isabel es de gran valor teórico, y es necesario tomarla en cuenta para transformar la promoción de la lectura. Es preciso optar por perspectivas en las que dicha práctica aparezca como una agencia ciudadana que busca defender los derechos culturales de la gente y generar las condiciones sociales que facilitan el acceso a la cultura escrita.

De este modo, la promoción de la lectura se convertiría en un ejercicio de ciudadanía que pretende erigir áreas de lectura incluyentes, donde se construyen conocimientos y literacidades mediadas por una diversidad de perspectivas, saberes y habilidades aportadas por los participantes en eventos de socialización, en los que la interacción dinámica de cultura oral y escrita actúan como fuente de apropiación para las prácticas lectoras.

El promotor de la lectura ejerce su agencia ciudadana cuando, entre otras acciones, busca cambiar la percepción social de la lectura, y difundir una

perspectiva en la que esta práctica aparece, ya no como un elemento que puede hacer llegar la cultura a los incultos, sino como un derecho al cual todos los seres humanos deben tener acceso, por el hecho de ser sujetos (no objetos) curiosos y capaces de aprender. Un derecho fundamental porque posibilita el acceso a otros derechos, por ejemplo: a la educación, a la información y también, ¿por qué no?, a la fantasía, el arte y la ensoñación.

El caso de “La Montañita” y sus jóvenes voluntarios demuestra que la lectura es un derecho cultural de gran importancia, y que para promoverlo es necesario construir ámbitos de respeto, en los que la gente pueda aprender y acceder a la cultura escrita mediante la interacción con personas más experimentadas en el uso de las prácticas lectoras.

La experiencia de esta investigación sugiere que la lectura es un objeto de estudio complejo. Para describirla, no basta con decir que se trata de un "acto que consiste en reproducir signos alfabéticos". Las voces de la gente que participó en esta investigación demuestran que leer es una práctica cultural de relevancia social, que suele ocupar un lugar importante en la trayectoria de vida de las personas, aunque éstas no estén conscientes de ello.

Las historias personales de los lectores son importantes para ampliar el conocimiento que las academias tienen sobre las prácticas lectoras. No basta con conocer la cantidad de libros que leen las personas. Los libros llave no aparecen en las gráficas, se reflejan en las historias de vida de la gente. A veces es más productivo conocer la experiencia de los lectores, el lugar que los textos tienen en su vida, como los perciben, para conocer nuevas formas de promover la lectura.

En vez de recriminar a las personas por los pocos libros que leen al año, es necesario que las instituciones encargadas de fomentar la lectura se preocupen por aproximarse a los lectores de una forma etnográfica, que tome en cuenta las

representaciones y las trayectorias lectoras, de este modo, conocerán mejor la forma en que la gente se apropia de estas prácticas en su vida cotidiana. Un dato numérico, por sí solo, no revela el sitio que las letras ocupan en el corazón de las personas.

Aunque saber leer y escribir no es un remedio que cura todos los males sociales, no se puede negar que se trata de un capital cultural valioso, porque permite adquirir nuevos conocimientos, fortalecer lazos afectivos, imaginar, soñar y es de gran ayuda a la hora de ejercer la ciudadanía. La lectura es una llave que puede abrir las puertas al derecho a la información, a la libertad de expresión, a la fantasía, a la educación, etc.

Por otra parte, la indagación teórica y etnográfica que se realizó en este trabajo demuestra que las prácticas lectoras se transforman constantemente, en paralelo con los cambios que se producen en la sociedad. En este sentido, la covid-19 no solo tuvo repercusiones en los ámbitos económicos y médicos, sus consecuencias también se pueden observar en el rubro de la lectura y la escritura.

En medio de la pandemia, Isabel sintió un gran compromiso social por su comunidad y actuó como una joven agente capaz de ejercer su ciudadanía para hacer cambios importantes en su proyecto, "La Montañita", con el fin de apoyar a las personas cercanas a ella, que forman parte del escenario social de su localidad.

Antes de la emergencia sanitaria, la comunidad infantil se caracterizaba, principalmente, por albergar prácticas como el juego y la lectura en voz alta, que se caracterizan por su carácter espontáneo y se producen en medio de situaciones imaginarias. Durante la pandemia, "La Montañita" se convirtió en un área de lectura, por qué proveyó las condiciones materiales necesarias para que los niños y niñas realizaran sus tareas escolares, pero sobre todo, porque suministró las

condiciones sociales que garantizan el acceso a la cultura escrita: presencia de adultos facilitadores con experiencia para apoyar a los niños y niñas en tareas complicadas, asesorías personalizadas que toman en cuenta el ritmo de trabajo de cada niño o niña, acompañamiento de otros estudiantes que también están adquiriendo nuevos aprendizajes escolares, etc.

Al realizar esta labor, “La Montañita” contribuyó a que no incrementara el rezago educativo de los niños y niñas debido a la suspensión de clases durante la crisis sanitaria. También contribuyó a que la carga laboral no remunerada de las mujeres madres de familia de los niños y niñas de la comunidad infantil se redujera, y brindó un espacio físico y social específico para que los niños y niñas realizaran su tarea.

El trabajo que Isabel y los asesores realizaron con “La Montañita” también ofrece aportaciones conceptuales que vale la pena explorar desde el punto de vista teórico. La idea de hacer comunidad, por ejemplo, representa un ejercicio de resistencia, no solo a las condiciones de aislamiento social de la pandemia, también resiste a la ideología del individualismo neoliberal.

Lo que demuestra la vida comunitaria que Isabel rescata en su discurso es que, aunque el neoliberalismo económico deterioró la economía regional y las condiciones del campo frailescano, no logró imponerse por completo en la cultura de los jóvenes de Cristóbal Obregón. La práctica de hacer comunidad opone resistencia a la ideología individualista del neoliberalismo, sistema económico que empeoró las condiciones de vida de la gente de La Frailesca.

Finalmente, la labor de Isabel y los asesores de “La Montañita” durante la pandemia de covid-19 es un claro ejemplo de la agencia ciudadana y la solidaridad que muchos jóvenes mexicanos ejercieron durante la pandemia. En muchas

ocasiones, esta clase de emprendimientos, que son favorables para la vida de pequeñas comunidades en barrios rurales, suelen pasar desapercibidos para los medios de comunicación y las instituciones gubernamentales.

Los proyectos como “La Montañita”, que nacen de la sociedad civil, con recursos materiales y humanos propios, sin contar con credenciales que los legitimen ante el estado, fueron fundamentales durante la crisis sanitaria y aminoraron los estragos sociales y educativos que generó la covid-19. Es labor de las ciencias sociales documentar esta clase de proyectos, no solo para describirlos, también para aprender de ellos y rescatar lo que sus prácticas solidarias pueden aportar al debate teórico sobre la sociedad y la cultura.

REFERENCIAS

- Aguilar-Jimenez, C. E., Guevara-Hernández, F., La O-Arias, M. A., Martínez-Aguilar, F. B., Reyes-Sosa, M. B. Rodríguez-Larramendi, L. A. (2020). Caracterización físico-química y biológica del suelo cultivado con maíz en sistemas convencional, agroecológico y mixto en La Frailesca, Chiapas. *Terra latinoamericana*, 38 (4), 871-881. <https://doi.org/10.28940/terra.v38i4.793>
- Aguilar, Nery, J. (2020). Continuidad pedagógica en el nivel medio superior: acciones y reacciones ante la emergencia sanitaria. En H. Cassanova, Cardiel (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp.154-163). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educación-y-pandemia>
- Aristegui, C. [Aristegui Noticias]. (2020, abril). Dussel reflexiona sobre la epidemia: la humanidad cambia de objetivos o se hará el harakiri [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/ZjMaYo1cmDQ>
- Bachelard , G. (2020). *La poética del espacio* (de Champourcin, E). México, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. (1957)
- Barreiro, J. (2011). Educación y concienciación. En P. Freire. (Ed.), *La educación como práctica de la libertad* (pp. 9-20). México, Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- Beuchet, C. (2013). Están los libros, están los niños... Consideraciones sobre la lectura en voz alta. En Bibliotecas Escolares CRA, Unidad de Currículum y Evaluación y Ministerio de Educación de Chile (Eds.), *A viva voz Lectura en voz alta* (1ra ed., pp. 186- 211). Bibliotecas Escolares CRA y Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de: https://bibliotecascra.cl/sites/default/files/publicaciones/avivavoz_web.pdf
- Boff, L. (5 de abril de 2020). El coronavirus despierta en nosotros lo humano. *La columna semanal de Leonardo Boff*. <https://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=977>

- Boff, L. (28 de abril de 2020). ¿Qué puede venir después del coronavirus? *La columna semanal de Leonardo Boff*. <https://servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=981>
- Boff, L. (24 de mayo de 2020). Covid-19: o cooperamos o no tenemos futuro. *La columna semanal de Leonardo Boff*. <https://servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=988>
- Botero, Urquijo, A, D. (2015). Pensar la ciudadanía en forma de agencia: una apuesta desde el enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Filosofía UIS*, 14 (1), 56-72. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistafilosofiauis/article/view/5177/5492>
- Canclini, N. G. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados, mapas de la interculturalidad*. España, Barcelona: Editorial Gedisa.
- Canclini, N. G. (2015). Leer en papel y en pantallas: el giro antropológico. En Ediciones Culturales Paidós. (Ed.), *Hacia una antropología de los lectores* (pp. 1-35). D.F, México: Ediciones Culturales Paidós.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2020). *Informe de pobreza y evaluación 2020. Chiapas. Ciudad de México*. Recuperado de [https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes de pobreza y evaluacion 2020 Documentos/Informe Chiapas 2020.pdf](https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes%20de%20pobreza%20y%20evaluacion%20Documentos/Informe%20Chiapas%202020.pdf)
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. [Const]. Art. 3. 15 de mayo de 2019 (México).
- Cova, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación* 5 (2), 53-66. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41050205>
- Corzo, J., A. (2017). *“Boca del Monte” tierra que Dios me dio*. México: Diseño editorial Juventino Sánchez.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México, D.F: Fondo de cultura económica.
- Chanona, J., O. (2013). *Villaflores 1879-2000*. Chiapas, México. Universidad de Ciencias y artes de Chiapas.
- De Certeau , M. (1999). *La invención de lo cotidiano 2 Habitar, cocinar*. México, D.F: Universidad Iberoamericana.
- De Certeau , M. (2000). *La invención de lo cotidiano 1 Artes de hacer*. México, D.F: Universidad Iberoamericana.
- De la Cruz, Flores, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En H. Cassanova, Cardiel (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp.154-163).

- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educación-y-pandemia>
- Delfino, M., A. (2012). Desocupación, trabajo doméstico y desigualdad: una mirada desde el uso del tiempo en Rosario, Argentina. *Revista Estudios Feministas*, 20 (3), 783-808. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38124755010>
- De Sousa, Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO. <https://www.clacso.org/la-cruel-pedagogia-del-virus/>
- Diario Oficial de la Federación (15 mayo de 2020). Diario Oficial de la Federación. Recuperado <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5593411&fecha=15/05/2020>
- Díaz-Castrillón, F., J., Toro-Montoya, A. I. (2020). SARS-CoV-2/COVID-19: el virus, la enfermedad y la pandemia. *Medicina y laboratorio*, 24 (3), 183 – 205. <https://doi.org/10.36384/01232576.268>
- Didriksson T, A. (2020). Ante la pandemia, evitar reproducir la desigualdad social y educativa. En H. Cassanova, Cardiel (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp.154-163). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educación-y-pandemia>
- Durán, Heras, M., A. (2012). *El trabajo no remunerado en la economía global*. España, Bilbao: Fundación BBVA.
- Ende, Michael (1993). *La prisión de la libertad* (Dieterich, G). España. Alfaguara. (1992)
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización teoría y práctica*. México, D.F: Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreiro, E. (2007). Leer y escribir en un mundo cambiante. *Versión. Estudios de Comunicación y Política* (11), 99-112. <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/download/159/159>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. España, Madrid: Ediciones Morata.
- Flores, G. (28 de agosto de 2020). Vanessa da clases a domicilio, la demanda incrementó con la pandemia. *La silla rota Hidalgo*. <https://hidalgo.lasillarota.com/estados/vanessa-da-clases-a-domicilio-la-demanda-incremento-con-la-pandemia/428896>
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. España, Barcelona: El Roure Editorial.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México, Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.

- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía* (Palacios, G). México, Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores. (1997)
- Freire, P. (2016). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes* (Berenguer, Revert, C). México, Ciudad de México: Siglo XXI Editores. (2010)
- García, Márquez, G. (26 de enero de 1981). La poesía, al alcance de los niños. *El País*. https://elpais.com/diario/1981/01/27/opinion/349398006_850215.html
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas* (Bixio, A). España, Barcelona: Editorial Gedisa.
- Gobierno de México (2020-2021). Semáforo COVID-19. México: *Coronavirus - gob.mx*. Recuperado el 12 de abril de 2021 de <https://coronavirus.gob.mx/semaforo/>
- Gobierno de México (2020-2021). Tablero general CONACYT. México: *Coronavirus - gob.mx*. Recuperado el 12 de abril de 2021 de <https://datos.covid-19.conacyt.mx>
- González, Esponda, J. (2015). *De la finca al ejido: historia que narra la fundación de los ejidos en el primer valle de La Frailesca 1915-1940*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: CONECULTA y Universidad Autónoma de Chiapas.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura, crítica de las teorías de la identidad*. Argentina, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Grupo Banco Mundial (2020). COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198SP.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Guber, F. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Argentina, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gutiérrez, Cruz, I., L. (2020). La lotería mexicana como herramienta para fomentar la cultura visual en el proceso de diseño editorial. *Visual Review, International Visual Culture Review* 7 (1) , 39-46. <https://doi.org/10.37467/gka-revvisual.v7.2275>
- Gutiérrez, Valencia, A. (2009). El estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura: Génesis y el estado del arte. *Anales de Documentación* 12 , 53-68.
- Hacienda Chiapas (s/a). Programa regional de desarrollo: región VI Frailesca. <http://www.haciendachiapas.gob.mx/planeacion/Informacion/Desarrollo-Regional/prog-regionales/FRAYLESCA.pdf>

- Hernández, Zamora G. (2019). De los Nuevos Estudios de Literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* 24 (2), 363-386
- Inegi. (11 de mayo de 2021). *Información por entidad*. Recuperado el 11 de mayo de 2021 <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=07>
- Inegi. (17 de febrero 2020). *Comunicado de prensa. Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares* [Comunicado de prensa]. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf
- Jociles, M. I. (2016). La observación participante: ¿consiste en hablar con “informantes”. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 21 (1), 113-124.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 8 (17), 37-66
- Kohan, O., W. (2007). *Infancia, política y educación: ensayos de filosofía y educación*. Argentina, Buenos Aires: Del estante editorial.
- Kuznik, A., Hurtado, Albir, A., Espinal, Berenguer, A. (2010). El uso de la encuesta de tipo social en Traductología. Características metodológicas. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, (2),315-344. [fecha de Consulta 18 de junio de 2020]. ISSN: 1889-4178. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2651/265119729015>
- Lafuente, J. y Camhaji, E. (28 de febrero de 2020). México confirma el primer caso de coronavirus en el país. *El país*. Recuperado de <https://elpais.com/sociedad/2020/02/28/actualidad/1582897294_203408.html>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Marín, I. (2009). Jugar, una necesidad y un derecho. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport* (25). 233-249. <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/144645/196465>
- Marín, I. [Imma Marín] (3 de mayo de 2013). *¿Crees que los juegos populares son un camino preparatorio para la vida adulta?* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=4pk0XAkVeg0>

- Márquez, J. (22 de septiembre de 2020). Para reforzar la educación prefieren contratar maestros particulares. *Milenio*. <https://www.milenio.com/politica/comunidad/educacion-padres-familia-prefieren-contratar-maestros-particulares>
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita* (Segovia, Albán, R). México, Fondo de Cultura Económica (1991)
- Mérida, Martínez, Y., Acuña, Gamboa, L., A. (2020). Covid-19, Pobreza y Educación en Chiapas: Análisis a los Programas Educativos Emergentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 61-82. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.004>
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2018). *El corral de la infancia, nueva edición, revisada y aumentada*. México, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2020). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/plan-de-lectura/materiales-para-docentes/la-gran-ocasion-la-escuela-como-sociedad-de-lectura>
- Nietzsche, F. (1999). *Más allá del bien y del mal*. México, DF: Distribuciones Fontamara. (1886)
- Oliver, D. (6 de noviembre de 2020). La pandemia por coronavirus aumenta la demanda clases particulares online (y la desigualdad educativa). *El país*. <https://elpais.com/mamas-papas/2020-11-06/la-pandemia-por-coronavirus-aumenta-las-clases-particulares-online-y-la-desigualdad-educativa.html>
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, D.F: Fondo de cultura económica.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo experiencias actuales de transmisión cultural*. Argentina, Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Pizaña Vidal, H., Fletes Ocón, H., González Cabañas, A. (2019). Agronegocios y campesinos maiceros en La Fraileasca: vulnerabilidad y resistencias. *Eutopía. Revista De Desarrollo Económico Territorial*, (15), 11 - 31. <https://doi.org/10.17141/eutopia.15.2019.3865>
- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En H. Cassanova, Cardiel (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp.30-38).

- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.
<http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educación-y-pandemia>
- Proust, M. (2015). *Sobre la lectura* (Armiño M). Madrid: Catedra Letras Universales.
- Ramiro, Beltrán, L. (1983). *Un adiós a Aristóteles: la comunicación horizontal*. Bolivia, La Paz: Servicio de Información y Documentación de la Carrera de Comunicación de la Universidad Católica Boliviana.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Colombia, Bogotá: Enviñon editores.
- Reyes, Morela, A. (2008). El enfoque de las capacidades, la agencia cognitiva y los recursos morales. *RECERCA. Revista De Pensament I Anàlisi*, (8), 153-172. Recuperado de <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/recerca/article/view/167>
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27 (1), 11-26.
- Secretaría de Salud (2020). Jornada Nacional de Sana Distancia. Recuperado de <http://www.eneo.unam.mx/novedades/Secretaria%20Salud%20Distancia%20COVID19.pdf>
- Shuare, M. O., Montealegre, R. (1997). La situación imaginaria, el rol y el simbolismo en el juego infantil. *Revista Colombiana de Psicología*, (5-6), 82-88. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15957>
- Silk, J. B. (2020). Joan B. Silk. En M. Tomasello (Ed.), *¿Por qué cooperamos?* (pp.127-140). Katz editores.
- Singer, M. M. (1998). *El agrarismo en Chiapas (1524-1940)*. México, D.F: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Smith, A. (s.f.). *La riqueza de las naciones* (Rodríguez Braun C). Titivillus. <http://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/1%20La%20riqueza%20de%20las%20naciones%20de%20Adam%20Smith.pdf>
- Spradley, J. (1997). *The Ethnographic Interview [La entrevista etnográfica]*. Estados Unidos, Nueva York: Holt.
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* (Marengo, E). España, Madrid. Katz editores. (2009)
- UNICEF. (24 de marzo 2021). *114 millones de estudiantes ausentes de las aulas de América Latina y el Caribe*. UNICEF.org. Recuperado el día 13 de abril del 2021 de: <https://www.unicef.org/peru/comunicados-prensa/114-millones-de-estudiantes-ausentes-de-las-aulas-de-américa-latina-y-el-caribe>

- Vygotski, L. (1999). *Liev S. Vygotski. Presentación y traducción de cuatro artículos* (Aguilar, Jiménez E). México, Chiapas: Universidad de ciencias y artes del estado de Chiapas
- Vygotski, L. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Furió, S). España: Editorial Crítica. (1978)
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad* (Sánchez Barberán, G). España: Ediciones Paidós Ibérica. (2001)
- Zambrano, Mundo, M., A. (1992). *De Villaflores... Una historia, cuatro relatos y un cuento*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Gran Logia de Chiapas.
- Zebadúa, Carbonell, J. P., Hernández, Siu, A. (2021). Ciudadanías juveniles en el contexto educativo latinoamericano. En R. Santiago García, R. Trejo Villalobos (Ed.), *El sentido ínter y trans disciplinario. Experiencias de estudios culturales desde Chiapas* (1ra ed., pp. 186- 211). Universidad Autónoma de Chiapas.

ANEXO 1

Preguntas realizadas

Las preguntas que aquí se presentan sirvieron como una guía para orientar la conversación. Estos cuestionamientos se elaboraron para guiar el diálogo, pero los encuentros no adoptaron una estructura rígida y sin desvíos. Las entrevistas se produjeron como diálogos flexibles y admitieron la asociación libre de los entrevistados en situaciones y espacios de la vida cotidiana.

Preguntas guía para facilitar el diálogo con los niños y las niñas:

- 1.- ¿Cómo lees tu casa?
- 2.- ¿Te gusta leer?
- 3.- ¿Dónde y cuándo te gusta leer?
- 4.- Y cuando lees ¿sobre qué te gusta leer?
- 5.- ¿Cómo es leer aquí en “la Montañita”?
- 6.- ¿Cómo es leer en la escuela?
- 7.- Y escribir ¿Qué me puedes contar sobre escribir?

8.- ¿Qué es lo que más te gusta escribir?

Preguntas guía para para orientar el diálogo con Isabel en la etapa de apertura

1.- ¿Quién te enseñó a leer y escribir y cómo definirías la lectura y escritura en tu niñez?

2.- ¿Qué significa leer y escribir para ti?

3.- ¿Cómo empezó el proyecto de “La Montañita”?

4.- ¿Cuál es tu opinión en torno a las prácticas lectoras dentro de “La Montañita”?

5.- ¿Qué dificultades has tenido durante el desarrollo de “La Montañita”?

6.- ¿Cuáles son las dificultades actuales que enfrenta “La Montañita”?

7.- ¿Qué significa “La Montañita” para ti?

Preguntas guía para facilitar el diálogo con Isabel en la etapa de focalización:

1.- En tus palabras, ¿Cómo definirías la situación de “La Montañita” en la pandemia?

2.- ¿Cómo se inició la convocatoria para los voluntarios de “La Montañita” y ¿Qué estrategias de comunicación y planeación implementaste?

3.- ¿Qué significan en tu vida las prácticas de oralidad, lectura y escritura a raíz de la pandemia? ¿han cambiado?

4.- ¿Cómo piensas que se han transformado las prácticas de lectura, escritura y oralidad en “La Montañita” raíz de la pandemia?

5.- ¿Que estrategias de lectura, escritura y oralidad se aplican actualmente en “La Montañita”?

6.- ¿Cómo describirías la comunicación e interacción entre voluntarios y los

niños al leer y escribir?

7.- ¿Qué consecuencias crees que tendrá el actual trabajo de voluntariado que se está haciendo en “La Montañita” en términos de las prácticas de lectura, escritura y oralidad?

Preguntas guía para los niños y niñas en la etapa de focalización:

1.- En tu opinión, ¿Qué quieren decir las palabras leer, escribir?

2.- ¿Piensas que ha cambiado tu manera de leer y escribir con la pandemia?

3.- ¿Dónde lees y escribes ahora?

4.- ¿Cómo te sientes a leer y escribir ahora que existe la pandemia?

5.- ¿Cómo haces tus tareas escolares actualmente?

6.- ¿Qué dificultades tienes para leer y escribir ahora?

7.- Actualmente, ¿Cuándo lees y escribes?

8.- ¿Cómo es hacer tarea con los muchachos y muchachas voluntarios?

9.- ¿Cómo te llevas con ellos y con ellas?

Preguntas guía para orientar el diálogo con los jóvenes voluntarios:

1.- Para ti ¿Cuál es el significado de las palabras leer, escribir?

2.- ¿Cómo piensas que han cambiado los actos de leer y escribir a raíz de la pandemia?

3.- ¿Cómo y por qué iniciaste este voluntariado?

4.- ¿Qué estrategias aplicas en este Voluntariado?

5.- ¿Cómo es tu comunicación e interacción con los niños y las niñas al leer y escribir?

6.- ¿Qué consecuencias crees que tendrá el actual trabajo de voluntariado que se está haciendo en “La Montañita” ?

ANEXO 2

Evidencia fotográfica



1.5



1.6



1.7





1.8

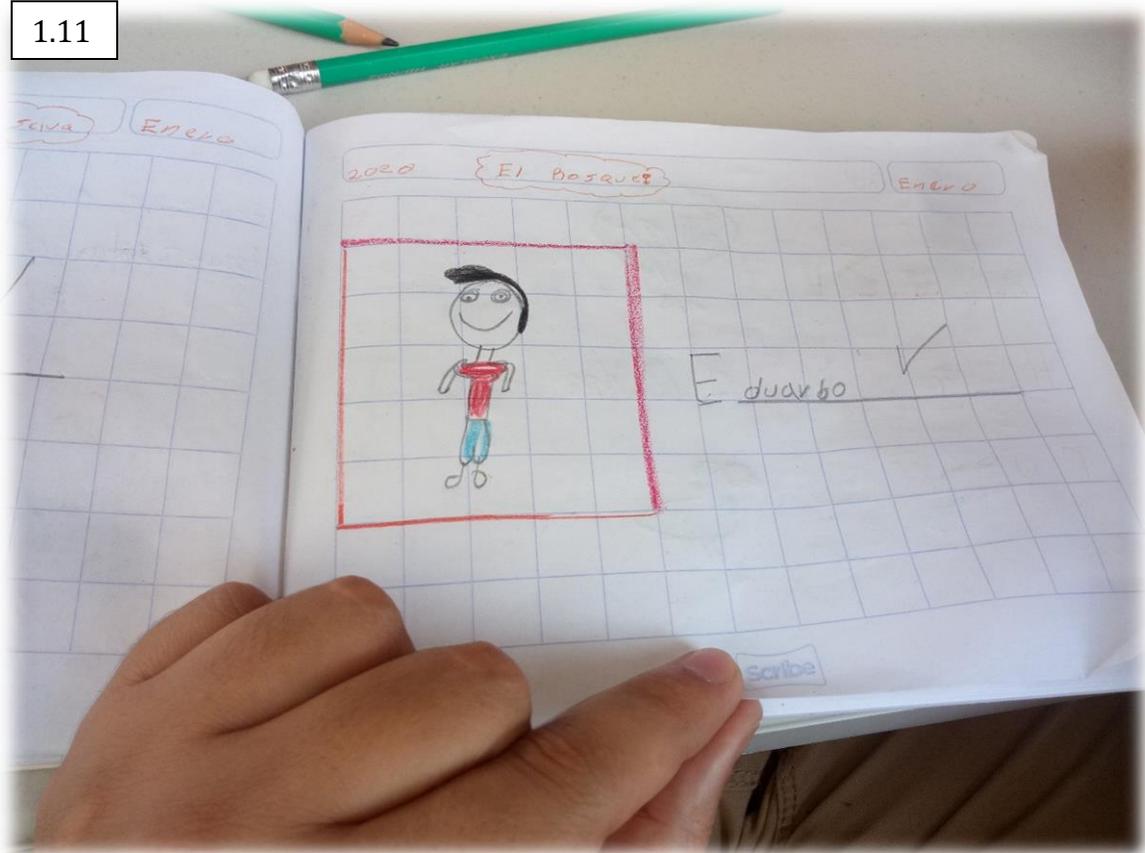


1.9

1.10



1.11



2. Casa de Isabel en Cristóbal Obregón

2.2

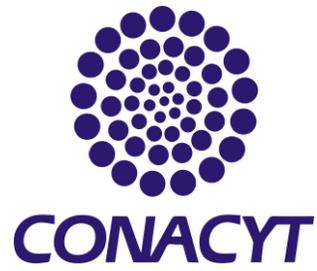


2.1



2.3





Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), a través del Programa de Becas del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).