

EL DINOSIRONTE... Y LEER SIN SABER LEER:
ESTUDIO DE CASO CON NIÑOS INDÍGENAS OAXAQUEÑOS

Erika Santiago y Angeles Clemente

Resumen

La lectura de libros infantiles en el contexto de la educación formal en México se ha centrado en el uso de los Libros del Rincón, programa que consiste en la selección de títulos de libros que se distribuyen a todas las escuelas primarias del país, incluyendo las que atienden a grupos multiculturales y de minorías étnicas. Existen programas que capacitan a los maestros en el uso de estos materiales de lectura, sin embargo, nunca se han llevado a cabo estudios, ni por parte de las instituciones educativas ni por parte de las editoriales que los publican, sobre lo que los diferentes grupos de niñ@s, por ejemplo los niñ@s indígenas en contextos urbanos, piensan sobre estos materiales. El presente trabajo es un primer intento (etnográfico, colaborativo y dialógico, Fabian, 2007) para dar lugar a la participación de niñ@s indígenas en contextos urbanos en los procesos de investigación de las etapas iniciales de lectura y del descubrimiento del libro como herramienta tanto comunicativo como lúdica. Al trabajar con l@s pequeñ@s usuari@s, en este caso 10 niñ@s indígenas de Oaxaca y sus acompañantes, para saber que opinan y cómo interactúan con estos materiales, se está creando una locación para que con estas incipientes prácticas sociales de lectura (Purcell-Gates, 2007), o lo que hemos llamado "leer sin saber leer", se reconozca la producción del conocimiento infantil en este campo. La relevancia del estudio es la contribución al desarrollo de procesos culturales en la educación preescolar que sean más incluyentes (Gee 1996) en relación a l@s pre-escolares indígenas que viven en la ciudad de Oaxaca, y que se extienda a comunidades afines en áreas urbanas del país.

Existe poca atención a los niños como usuarios potenciales de los *Libros del Rincón*. Rara vez se les toma en cuenta dentro del proceso de crear un libro. Se piensa hipotéticamente en los niños y así se define qué quieren y cómo lo quieren. Además, ese lector hipotético es universal, comercialmente universal, para ser más específicas. El presente trabajo es un granito de arena para ayudar a contrarrestar esta situación. El objetivo es explorar las reacciones de un grupo específico de niños mexicanos indígenas (cinco triquis y cinco de otras comunidades indígenas, en edad preescolar que viven y estudian en la ciudad de Oaxaca), al utilizar algunos de los *Libros del Rincón*¹. En suma, en lugar de suponer lo que los posibles lectores piensan, les preguntamos directamente. Antes, un breve comentario sobre la movilidad indígena para poner en contexto la investigación que aquí se presenta. Según la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, los grupos más marginados a través de los años son los pueblos indígenas². En México, los indígenas son "los más pobres de los pobres". Ésta es la principal causa de la elevada migración de indígenas⁴ que tienen la esperanza de encontrar una vida mejor al abandonar sus lugares de origen⁵. Según la ONU, aproximadamente uno de cada tres indígenas ha migrado a una zona urbana. Dentro del país, los estados donde más frecuentemente migran son los que cuentan con desarrollo agro industrial, sobre todos los del norte del país. En el 2010, dos millones de indígenas habían migrado para vivir en el extranjero. Dentro de la diversidad indígena de nuestro país, la mixteca oaxaqueña (de donde son originarios los triquis) tiene uno de los índices de pobreza más elevado de Oaxaca. Los triquis es una de las comunidades con más problemas políticos, económicos y sociales, por lo que su migración es mucho más aguda que en otras comunidades indígenas (Lewin y Sandoval, 2007). Como tienen pocas posibilidades de migrar fuera del

país, se quedan en el Estado de México, Distrito Federal, Sonora y Sinaloa. Si su situación económica y/o familiar les impide desplazarse más lejos, la solución es la ciudad de Oaxaca. Los niños indígenas en situación de movilidad empiezan o continúan su educación formal en escuelas urbanas cerca de sus asentamientos. Así, son niños que viven en un ambiente urbano pero que tienen raíces indígenas y sus necesidades educativas específicas como niños indígenas-urbanos no han sido cubiertas por el sistema formal de educación.

Buscando una escuela con población indígena, supimos de la Estancia de Bienestar Infantil, donde atienden a niños indígenas después del horario de escuela, les dan de comer y realizan actividades mientras las mamás trabajan en las tardes. Al explicar que nuestra intención era que los pequeños aprendieran a trabajar de diversas formas con los *Libros del Rincón*, los responsables del albergue se interesaron en nuestra propuesta, y nos explicaron que podrían reunir a un grupo de 12 niños pero no todos los niños serían de origen triqui. También nos pidieron que aceptáramos a todos, pues no pudieran sólo invitar a unos y dejar fuera a los demás. Contentas con la idea de tener 12 niños con los que trabajar, aceptamos las condiciones. El resultado fueron dos sesiones de tres horas con un grupo muy entusiasta de siete a diez niños de origen indígena. Aunque las edades que especificamos fueron entre cuatro y seis años, los niños llegaron con hermanitos de otras edades que también incluimos en el estudio. Para los niños más pequeños solicitamos que se quedaran sus acompañantes, así que también se agregaron a este grupo una mamá, una hermana y una abuelita.

El trabajo que llevamos a cabo no cumple con los principios clásicos de la etnografía como metodología de investigación. Primero que nada porque no se trata de un trabajo a través de un periodo largo de tiempo en la comunidad donde viven. Por otro lado tampoco estamos presentando un “reporte etnográfico sobre literacidad” (Street, 1995), por medio del cual se documentan todas las instancias de lecto-escritura que se presentan en las vidas cotidianas de los participantes dentro de su comunidad. Sin embargo, nos atrevemos a usar el concepto de etnografía porque nuestro enfoque en este estudio coincide con el enfoque etnográfico en la investigación social. Al estilo de Geertz (1973), procuramos hacer una descripción profunda de nuestro contacto con los participantes del estudio. Esta descripción no solo es profunda por el detalle de lo descrito, sino por la reflexión que se deriva de haber observado detenidamente a los participantes durante nuestra interacción con ellos. A la manera de Fabian (2007), el diseño y la implementación del trabajo fue siempre buscando la co-valencia que permite un encuentro etnográfico dialógico y colaborativo. Este enfoque también permitió que la información se fuera *creando*, más que *recabando*, a partir de las interacciones con los participantes. Estamos convencidas que nuestra colaboración fue crear las condiciones (antes y durante los encuentros etnográficos) para que los pequeños ejercieran su agencia y crearan el conocimiento que se muestra en este trabajo.

Trabajando con los niños

Los niños quienes asistieron los dos días fueron siete (Fig.1) más tres en el segundo día (Fig.2). Ocho de ellos se situaban dentro del rango de edad de perfil de lector³ del estudio. El primer día se formaron cuatro equipos (Allison y su mamá, Ceci y su hermana mayor, Karen, Iris y su abuelita, y Sergio Antonio y su mamá) formados por dos o tres lectores, siempre con un lector experto y uno o dos lectores principiantes. Azul y Erick no llevaron acompañantes y trabajaron solos. Antes de darles los materiales e iniciar propiamente con las actividades, les hicimos la siguiente pregunta: ¿Además de leerlo, para qué sirve un libro? Sus respuestas fueron muy diversas: “Para arrancarles las hojas” “Para regalárselo a alguien”, “Para ir a la escuela”, “Para tener”, “Para rayar”, “Para aprender”, “Para ver imágenes”, “Para cantar canciones”, “Para imaginar historias”, “Para estar feliz”.

((INSERTAR FIGURAS 1 Y 2))

Qué me gusta y qué no me gusta

Después pusimos sobre la mesa de materiales 14 libros y les pedimos que los *vieran* con detalle. Escogimos conscientemente el verbo VER, en lugar de LEER, pues nos interesaba aprovechar la situación de que, no siendo lectores de contenido verbal todavía, la mayoría podría dedicarse plenamente a apreciar las características físicas de los libros y a observar la propuesta de cada una de las páginas, sin hacer diferencias entre lo más inmediato comunicativamente hablando (textos escritos e ilustraciones), y los no tan evidentes para ellos (como las tipografías y las organizaciones visuales). La segunda parte de esta actividad consistió en evaluar los libros, señalando con calcomanías de dos diferentes colores, cuáles partes de los libros les habían gustado y cuáles no. Para emitir su opinión sobre el libro en su conjunto, les pedimos que contestaran un breve cuestionario (Anexo 1).

El que los niños trabajaran físicamente con los libros nos hizo reflexionar sobre las características de éstos. El primer acercamiento con los libros fue significativo. Los niños notaban el diferente grosor de las hojas. A Erick le causo interés la presentación de página desdoblada del libro sobre delfines. Preocupada cuando las páginas eran muy delgadas y los libros grandes difíciles de manejar, la abuelita les decía a sus nietas que “voltearan bonito las hojas”. A Sergio Antonio noté que le gustaba tocar los objetos que reconocía, principalmente la canasta que, para él, contenía tortillas. En algunos casos, los acompañantes mayores ayudaban cuando el libro era muy grande o las páginas muy delgadas para sus pequeños dedos. Laura, la

experta más cercana al estilo “leer en voz alta”, tomaba físicamente el control del libro, mientras su hermana la escuchaba atentamente y esperaba que ella le mostrara las ilustraciones. Era evidente que su escolaridad y su papel de hermana mayor le hacían tomar frecuentemente el papel de lectora para su hermana pequeña, sobretodo porque ella se queda cuidándola cuando sus papás salen a trabajar.

Esta actividad se desarrolló individualmente, aunque en el caso de los más pequeños, se les pidió a sus acompañantes que los auxiliaran. Fue muy interesante presenciar la diversidad de formas en que los lectores expertos interactuaban con sus pares principiantes. En el caso de Ceci, su hermana Laura decidió ignorar nuestra cuidada selección del verbo VER y se dedicó ella a LEER el libro a su hermanita. La interacción entre las dos nos dejó claro que Laura (12 años) frecuentemente hace el papel de experta lectora de cuentos para sus dos hermanos pequeños, a pesar de que ella misma está apenas saliendo de la niñez. Como hace frecuentemente un adulto, Laura no demostraba personal interés por la historia, sino que se mantenía alejada y neutral al contenido, pero sí daba informaciones adicionales a su hermanita para que llevara a cabo la actividad señalada.

En la diada que formaban Allison y su mamá, era la pequeña la que llevaba el control de la situación, decidiendo que libro escoger y cuando cambiarlo por otro, pues Allison dedicaba más atención y tiempo a unos que a otros. Además de ir a la mesa de materiales a cambiar los libros, también nos buscaba para decirnos que ya había acabado y que iba a buscar otro. Era importante para ella que supiéramos que trabajaba bien y que le interesaba la actividad que les habíamos asignado. Su mamá sólo se limitaba a sonreír (o a apenarse) por las constantes interacciones de su hija con nosotras y con los demás. En el caso de Sergio Antonio, su mamá se dedicó a explicarle a su hijo, uno de los más pequeños del grupo, las diferentes ilustraciones de los libros, siempre preguntándole si le gustaban. Esta pareja le dio poca importancia a los contenidos verbales. La mamá era la que nos explicaba lo que Sergio Antonio había decidido, pues además de tímido con la gente extraña, Sergio Antonio todavía necesitaba de su mamá para “traducir” lo que él decía. El trabajo de Karen e Iris con su abuelita nos mostró otra posibilidad de interactuar entre lectores expertos y principiantes. Aquí la señora se sentó en medio de las dos y se limitó a monitorearlas (con expresiones como “Bonito agárralo”, “Recio”, “Habla m’ija”) recordándoles lo que tenían que hacer para realizar la actividad. Karen e Iris no esperaban la participación de su abuelita en la actividad. Sólo le avisaban cuando se iban a levantar para cambiar de libro.

En el caso de los lectores que trabajaron solos, la actividad se dio en silencio. Tratamos de prestar especial atención a ellos, pues estábamos preocupadas que no entendieran, o que no llevaran a cabo las actividades. Sin embargo, pronto nos percatamos que nuestra ayuda era prescindible, pues cuando acudíamos a su mesa nos dábamos cuenta que no habían esperado a que regresáramos para cambiar de libro. Aun así, los dos

mostraban formas de actuar diferentes: Azul nos buscaba para avisarnos que ya había terminado y cambiado de libro, mientras Erick se limitaba a hacerlo sin decirnos nada.

A pesar de que habíamos dado sólo ocho calcomanías para cada libro, los niños decidieron usar más para poder expresar todas sus opiniones a favor o en contra de los elementos que se presentaban en las páginas de los libros. Además, trabajaban demasiado rápido. No nos dimos abasto. Terminaban un libro y ya querían ver otro. Los libros más populares siempre estaban ocupados. Leer imágenes era fácil para ellos. Quizá también tenía que ver que los niños, excepto Sergio Antonio y Santiago, ya eran escolarizados y entonces ya habían aprendido esa característica de la cultura escolar mexicana de que el más rápido es el mejor, la idea de que “ganar” en rapidez es lo que se busca de ellos.

((INSERTAR FIGURAS 3-5))

Fue interesante notar que varios de los niños marcaban elementos específicos de las ilustraciones y, eso era suficiente para tomar una decisión acerca del todo. Erick marcó negativamente la ilustración de un hombre (Fig.3), cuando le preguntamos dijo: “No. El hombre si me gusta, lo que no me gusta es su short”. Los niños se veían bastante animados. Parece que etiquetar “me gusta/no me gusta” era fácil y entretenido. A veces, las selecciones de las cosas que les gustaban eran obvias, mientras que otras iban acompañadas de una frase: “un oso”, “una rosa”, “una lagartija”, “la mamá”, “un elefante, porque tiene muchos colores”, “la abuelita”, “el niño con su papá”, “porque el pelo es café”, “al árbol porque es verde”, “porque sí”. Algunas de las cosas que no les gustaban eran: “la noche”, “el trueno”, “la mamá enojada”, “caras feas”, “botas con ojos”, “ratón”, “un niño”. En ocasiones, como la ilustración del robot (Fig. 4), la razón negativa era: “porque no sé qué es”. También fue interesante descubrir que unos libros no les agradaban por elementos específicos del contenido, tanto reales (“los truenos no me gustan, me espantan”, “las serpientes me dan miedo”) como ficticios (“los zapatos con ojos no me gustaron”) (Fig. 5), o situaciones que planteaban las historias (“no me gusta que los niños estén solos”).

En el caso del más pequeño del grupo, Sergio Antonio, fue claro que las ilustraciones que le gustaban eran las que reconocía de su entorno cotidiano: lápiz, silla, sopa, pájaro, naranja, hoja. En el caso del oso, su mamá me dio la explicación: “El oso lo identificó porque tiene un peluche”. También le gustó la canasta del niño de *En el Bosque* a la que le atribuyó un contenido en especial: “Le gustó porque dice que tiene tortillas. Le gustan mucho las tortillas”, me dijo su mamá. Cuando le preguntamos porque le gustaba el niño con su abuelita me contestó: “Mi mamá me da besos”. Las cosas que no le gustaron fueron la bruja, que cada vez que la veía Sergio Antonio hacía un sonido de asustar. Al gigante (que tampoco le gustó) lo identificó como “los señores que andan en la calle, no son buenos”. Cuando me di cuenta que había puesto una calcomanía de “no me gustó” a la figura del papá le pregunté y su mamá me contestó “No le gustó la figura del papá porque él no

tiene a su papá”.

Seis ilustraciones

El siguiente ejercicio grupal consistió en mostrar seis imágenes en el proyector. La idea fue que describieran lo que veían en cada una. La primera imagen pertenece al libro *En el bosque* de Browne. Se ilustra a dos niños acurrucados junto a una fogata, que le preguntan al protagonista si ha visto a sus papás (sólo el protagonista está coloreado, lo demás están en blanco y negro). Lo primero que reconocieron fue: “una niña”, “un niño”, “árboles”. Para completar siguieron con: “un oso”, “hojas”, “lumbre”, “madera”, “tronco”. Iris dijo que “los niños están tristes” y Ceci añadió: “no encuentran a su mamá y a su papá”. A Erick le pareció que lo que estaba representado en el ángulo inferior izquierdo eran “semillas” (hojas),.... “una venda” (calcetines), “una gallina”(un pájaro). A la pregunta de que si les gustaba la ilustración la mayoría comentó que el libro no les gustó porque: “están solos los niños” y “el bosque está oscuro” (Fig.6).

((INSERTAR FIGURA 6))

La segunda imagen corresponde al libro *Roberto está loco* de Arciniegas. La ilustración en doble página corresponde a Roberto (el protagonista) escribiendo un poema a la luz de la vela. La primera participación fue de Allison quien se apresuró a decir: “un oso”. Inmediatamente los demás participaron con: “un lápiz”, “una hoja”, “una mano”, “dedos”, “un libro”, “una vela”. Ceci retomó la idea de Allison y dio una explicación de la interpretación de su compañera: “el oso tiene sus orejas chiquitas”, “no tiene ojitos, pura cabeza”. Nadie mencionó el texto escrito que aparece en el ángulo inferior derecho ni reparó en el fondo ocre de círculos concéntricos que forman la luz de la vela. En comparación a la ilustración anterior, los pequeños expresaron que ésta les gustaba más, aunque no era de sus favoritas (Fig.7).

((INSERTAR FIGURA 7))

La tercera imagen de *Cosas que pasan*, de Isol, representa a un genio que se le aparece a la protagonista de la historia para cumplirle un deseo. La primera participación se refirió al elemento principal: “un payaso”. De allí, surgieron los elementos complementarios de la ilustración. Allison dijo “un ojo”, pero Erick corrigió: “tres ojos” y Ceci añadió: “con pelo rojo”. Complacidos con la descripción de lo que para ellos era un payaso, continuaron con los elementos contextuales: “con un mosquito arriba”, “un ratoncito”, “un dado”, “un árbol”, “dos paletas” (refiriéndose a las piernas de la figura), “un juguete”. En un intento por relacionar al protagonista con el resto de la ilustración, Allison dijo: “ahí está su casa”, con lo que el grupo decidió que habían terminado la tarea. Otra vez, nadie mencionó el texto escrito en la parte inferior de la página

(Fig.8).

((INSERTAR FIGURA 8))

La cuarta ilustración es de *Trucas* de Juan Gedovius, una historia muda (es decir, no tiene texto escrito, por lo que pensamos que iba a ser atractivo para ellos) de un gnomo/duende/monstruo que al principio juega y se ensucia por lo que lo bañan a fuerza y al final se vuelve a ensuciar (también pensamos que el contenido iba a ser popular pues, se cree que ¡hay muchos niños que se resisten al baño!). Aquí se ve al protagonista, Trucas, asustado por haber hecho enojar al monstruo/dragón más grande que él. Para dar sentido a la ilustración empezaron a llover las aproximaciones: “Se parece a un dragón” dijo Erick. “Un cocodrilo”, propuso Sergio Antonio en su media lengua. A lo que inmediatamente añadió Allison “un dinosironte”. Hubo algunas risas, aunque algunos adultos pensamos que era una aproximación bastante acertada y por demás creativa. Después de haber cubierto la ilustración más grande (¡y la más intimidante!), los niños se refirieron al protagonista de la historia muda. “No tiene manos” propuso Allison, a lo que Erick respondió: “las tiene escondidas”. Iris dedicó un comentario a la abstracción del dibujo: “no tiene manos con dedos”. Después hubo una discusión sobre si el personaje verde que cuelga es un animal. Algunos deciden que sí, aunque no lo pueden relacionar con ningún animal dentro de su horizonte del saber. Vuelven a concluir que no les gustó el libro. Aunque Ceci disiente afirmando que le gusta la ilustración porque recuerda lo que vio en el libro, la historia muda del personaje que “en una parte se quemaba”, y deja claro que sólo hay partes del libro ilustrado que no le agradan: “no me gustan sus dientes, por filosos y grandes” (Fig. 9).

((INSERTAR FIGURA 9))

La quinta ilustración de *Mi papá*, de Browne, muestra un tostador lanzando una rebanada de pan tostado y tapizado. La definición del elemento principal de la ilustración originó una variedad de respuestas: Karen dijo “una lonchera”, Azul propuso “una mochila”, el acercamiento de Ceci fue “un tostador”, lo que le dio a Azul otra idea: “un horno”. Antes de estas posibilidades, Allison y Erick propusieron “un sándwich” y “pan tostado” respectivamente para el elemento secundario que hallaron más fácil de definir. Con este anclaje asegurado, llovieron los comentarios para completar la situación que presentaba esta ilustración sin contexto: “Que le echen mermelada” dijo Allison, “que le pongan miel” sugirió Azul. Para darle sentido a la licencia del ilustrador de decorar la rebanada de pan estilo tela del saco del papá (según el libro), Erick dijo: “está pintado para que le pongan la mermelada”, pero Ceci rechazó esta posibilidad: “está caliente”, a lo que Iris y Karen se adhirieron: “está tostado”, “está quemado”. Como esta ilustración carecía de más elementos para comentar, algunos propusieron hablar del contexto espacial: “está todo sobre el piso”, “sobre la mesa” (Azul); situacional: “van a hacer tostadas” (Karen); y de la relación lógica de los pocos elementos de la ilustración “los panes se ponen sobre la mesa” (Fig.10).

((INSERTAR FIGURA 10))

La última imagen, *Juan y sus zapatos* de Pellicer, muestra cómo Juan (el protagonista) se divierte con la música que tocan los animales. Con tanta profusión de elementos conocidos, los niños no tuvieron problema para identificarlos: “ratones” (Allison), “murciélago” (Azul), “una luna” (Erick), “vampiros” (Allison), “búhos” (Karen); y comentar sobre ellos: “no me gustan los ratones”, “el señor (se refiere a Juan, el niño protagonista) tiene frío”. En esta ilustración no hicieron comentarios sobre aspectos del contexto menos sobresalientes, como el piso o las paredes. Un último comentario fue la propuesta sobre el patrón rallado del gato violinista: “una momia”.

En esta actividad notamos una diferencia en cuanto a la participación de los pequeños. Como Laura le había leído los libros a su hermana Ceci, esto hizo que Ceci mostrara más interés en las ilustraciones que les presentaba. Ella sabía las historias, por lo que, al reconocer una imagen, narraba el momento de la historia al que se refería ésta. Ella decía detalles de las historias escritas que los demás no sabían¹³ (Fig. 11).

((INSERTAR FIGURA 11))

Niña bonita o Mi vida y yo

En la primera actividad del segundo día se utilizaron las ilustraciones de un libro de Ana María Machado llamado *Niña bonita* en donde se cuenta la historia de un conejo que quiere tener el color de piel de su dueña (una niña afrobrasileña) porque es muy bonita. En este libro, el contenido verbal y las ilustraciones no son interdependientes, sino que son más bien decorativas. El texto escrito, además de ser extenso, aparece sólo en una parte de la doble página, lo que refuerza la independencia de estos dos elementos. Es importante señalar que las ilustraciones por sí solas no narran visualmente la historia, es decir, dependen del contenido verbal para su entendimiento, lo que define su naturaleza complementaria y decorativa.

La actividad fue grupal y se realizó por medio de diapositivas presentadas en la pantalla. Se les pidió a los niños que inventaran una historia de acuerdo a las ilustraciones que se mostraban. Alguien la tituló “La historia de Iris”, aunque Allison, una de las niñas que más participó en esta actividad, insistió en que se debería de llamar “Mi vida y yo”. A continuación se muestran las imágenes (Fig. 12-22) y el contenido verbal propuesto para cada una. Los textos en naranja son las aportaciones de Allison.

((INSERTAR FIGURAS 12-22))

Ésta fue una de las actividades más animadas e interactivas que se dieron. Los niños querían ser los primeros en decir lo que veían y si, por alguna razón se tardaban en participar, entonces se dedicaban a buscar los aspectos de la ilustración que no se habían explicado (“en la cabeza tiene moño”, “tiene una diadema”). Los niños emplearon descripciones (“un conejo negrito”) y narraciones (“están en la calle y están entrando a ver a una casa”, “a ver a su tía.”). La narración tuvo como propósito conectar los diferentes elementos de la historia que manejan las ilustraciones (“Iris está contenta” “porque le van a dar de comer”, “porque va a desayunar bien”). Las descripciones introducen la explicación de la ilustración o la complementan (“Hay un conejo”, “a un conejo le pintaron en su ojo”). La descripción colaborativa giraba alrededor de Allison (4 años). Ella proponía una idea y los demás comentaban ya sea complementándola o contradiciéndola.

Los medios y los personajes

Preocupadas por definir el horizonte del saber de los niños indígenas urbanos en relación a los personajes e historias infantiles llevamos a cabo una actividad que consistió en mostrar un collage con imágenes de aproximadamente 104 personajes, tanto cotidianos o de cuentos infantiles clásicos, como de series infantiles contemporáneas de la televisión o el cine (Fig.23). Inmediatamente que apareció la imagen en la pantalla y sin esperar la descripción de la actividad, los niños empezaron a nombrar los personajes que los hacían, definitivamente, expertos en este campo.

((INSERTAR FIGURA 23))

Mi propio cuento

Por último, la más creativa de las actividades fue la dedicada a la elaboración de un cuento de su propia autoría. Las instrucciones fueron sencillas: hacer un cuento en donde ellos estuvieran incluidos. Cada uno le dio su propio estilo a su creación. Todos los cuentos son ilustraciones alrededor del cual se explicó oralmente una historia. La única excepción fue el de Jared, quien debido a su edad, fue capaz de escribir el texto e ilustrarlo. A continuación se muestran los cuentos de algunos de los participantes.

La fiesta en la playa (Fig. 24-25)

((INSERTAR FIGURAS 24 Y 25))

Allison y su vida (Fig. 26-29)

((INSERTAR FIGURAS 26-29))

El siguiente cuento es un trabajo colaborativo entre Ceci (6 años) y su hermano Santiago (2 años). Al principio me fue difícil entender la historia pero con la ayuda de Laura, su hermana mayor, la historia cobró sentido. Laura nos explicó que al salir a trabajar, su abuelo no vio al gato que estaba abajo del carro y lo atropelló.

El gato atropellado (Fig. 30-34)

((INSERTAR FIGURAS 30-34))

Las hermanas Karen e Iris, ayudadas por su abuelita, decidieron no escoger ningún personaje famoso, sino describir eventos de su vida cotidiana.

Karen e Iris (Fig. 35-41)

((INSERTAR FIGURAS 35-41))

La última ilustración la hizo la mamá de Sergio Antonio siguiendo las instrucciones de su hijo. El título de este cuento se debió a que cada vez que me acercaba yo a ver como trabajaban Sergio Antonio y su mamá, lo único que decía el pequeño era “psss”, mientras que con la mano imitaba al Hombre Araña sacando telaraña de su mano derecha.

Hombre Araña “psss” (Fig. 42)

((INSERTAR FIGURA 42))

Las diversas actividades que se describieron en las secciones anteriores se pueden sintetizar en tres diferentes momentos de la interacción de los niños participantes: la lectura sin leer, la interpretación de ilustraciones y la creación artística.

Leyendo sin saber leer

El trabajo con los diez niños participantes hizo evidente que, a pesar de que la mayoría de estos pequeños no sabían leer los textos escritos que aparecían en los libros, esto no les impidió que trabajaran con los libros, a veces analizando detalles específicos, a veces juzgándolos en su totalidad, a veces procesándolos paulatinamente. Pero, si no saben leer, ¿cómo fue que accedieron a las propuestas que los libros les presentaban? Lo hicieron por medio de cuatro estrategias: reconocer lo aprendido, dar sentido a lo desconocido, ignorar lo carente de sentido, y rechazar lo negativo.

Reconocer lo aprendido

La primera estrategia se refiere a utilizar el horizonte del saber para reconocer las representaciones que propone el libro. De esta manera, entre más figurativa, realista y clara es la ilustración, más rápido la conectan con su experiencia. Además, mientras más elementos ilustrativos hay, se dan más posibilidades de interpretación (*Cosas que pasan*) a diferencia de ilustraciones centralizadas en una sola acción (*Trucas*). Sobre la organización visual, el fondo que acompaña al tema principal de la ilustración proporciona un contexto que ayuda al pequeño a interpretarla. Así, de los elementos que aparecen alrededor del “payaso” (*Cosas que pasan*), el único que le pertenece es la casita (“ahí está su casa”), pues de acuerdo a la experiencia de los pequeños, la gente tiene que tener una casa donde vivir (y no necesariamente un mosquito, un dado, o un ratón). Una organización visual con fondo blanco (*Trucas*), no proporciona el contexto necesario para situar al personaje en un tiempo y espacio específico. Cuando por alguna razón se obstaculiza la interpretación de la ilustración entra en acción el acompañante, ese lector experto que actúa como mediador entre lo conocido y lo nuevo, ya sea recordándole las relaciones contextuales (“¿qué más hay en el jardín?”), preguntando sobre las ilustraciones (“¿y qué es esto?”) o directamente relacionando significado y significante (“éste es un perro”).

Dar sentido a lo desconocido

Esta estrategia consiste en dar sentido a lo que no se puede interpretar inmediatamente. La lista de ejemplos es bastante grande. Al supuesto portavelas (Fig. 7) y al tronco (Fig. 6) los niños los vieron como osos. En el caso de *En el bosque*, el contexto de fondo, un bosque, ayuda a la interpretación, que parece lógica a los demás para completar la escena en cuestión. En el caso de *Roberto está loco*, ni el fondo, ni las ilustraciones complementarias ayudan a la interpretación. Entonces, el/la pequeñ@ recurre a otras representaciones ya aprendidas (nunca ha visto un oso de verdad pero siempre que aparece uno, en caricaturas, cuentos o películas, le dibujan las orejas de esa manera). A partir de esa aproximación, los demás ya la pueden conectar con su horizonte del saber, es decir, si es oso entonces es correcto opinar: “el oso tiene sus orejas chiquitas”, “no tiene ojitos, pura cabeza”.

Otros dos ejemplos que se pueden comparar por el manejo del fondo de la organización visual es *Regalo sorpresa* (Fig. 8) y *Mi papá* (Fig. 10). Las dos ilustraciones están centradas en una figura principal y el contexto proporcionado es bastante pobre pues contienen elementos centrales difíciles de reconocer. Sin embargo, en el caso del tostador, hay un elemento clave, la rebanada de pan, que ayuda a las aproximaciones (mochila, lonchera, tostador, horno), todas ellas relacionadas con la rebanada de pan. A diferencia de la ilustración del pan, en que el único elemento extraño es la forma en que está pintada su superficie (referencia cultural que no tienen estos pequeños lectores), la ilustración del genio es demasiado abstracta y libre como para relacionarla con lo aprendido. Y aunque sí pudieron dar la aproximación de un payaso, las supuestas piernas resultaron un par de paletas de dulce. Otro aspecto interesante al dar sentido es que los niños no solamente incluyen la dimensión espacial (en una ilustración central) sino también incluyen la dimensión temporal. Así, en la ilustración de la lonchera algo pasó antes (“se quemó”) y algo pasará después (“que le echen mermelada”).

Finalmente, la más creativa aportación para dar sentido a algo desconocido fue la de Allison, quien después de varios intentos pudo ofrecer un acercamiento interpretativo al monstruo de *Trucas*, llamándole: “dinosironte”. Es evidente que la pequeña había oído estas dos palabras (dinosaurio y rinoceronte) y que inconscientemente la mezcla de ambas le pareció una buena solución a un dibujo nunca antes visto. Sin poder identificar al monstruo, Allison reconoce que algunas de sus partes pertenecen a animales de los cuales ella ha oído hablar. La nominación “dinosironte” no es una confusión de palabras. Es una interpretación de un todo a partir de sus partes.

Ignorar lo carente de sentido

La siguiente estrategia es ignorar los elementos que no se han explicado. El caso del texto escrito es obvio. Casi todos los niños lo pasaron por alto. La lógica parece ser: no se entiende, entonces no se menciona. En el caso de la ilustración, esta estrategia se explica de varias maneras. Por ejemplo, de la Fig. 8, (el genio identificado como payaso) dieron por terminada la actividad a pesar de que sólo habían identificado cinco de once objetos que estaban alrededor de la figura. El mayor problema se presenta cuando de una página no reconocen la mayoría de sus elementos, entonces la lectura se vuelve incomprensible pues no hay manera de conectar suficientes elementos con su horizonte del saber. Esta situación se dio con el libro *Colores con brisa*, cuya propuesta es describir la poesía de Carlos Pellicer con ilustraciones abstractas. Como no entendieron el texto escrito (porque la mayoría no lo leyó, o porque esta poesía es demasiado abstracta para su edad, como en el caso de Ceci, que expresó que no le entendió al “cuento” a pesar de que su hermanita se lo había leído), las ilustraciones por sí mismas no les dijeron mucho, así que sólo se limitaron a nominalizar los colores.

Rechazar lo negativo

Sin embargo, si se trata de escoger entre lo abstracto y lo negativo, los niños expresaron que, prefieren lo abstracto. De acuerdo a sus respuestas, *Colores con brisa* fue más apreciado y entendido que *Trucas*. Se presentaron ejemplos muy variados de lo que para un niño puede considerarse negativo, además de que la percepción es bastante relativa y personal. De acuerdo a sus respuestas, los ambientes tristes o solitarios (*En el bosque*) hacen que el libro en su totalidad sea rechazado, a pesar de que el final es claramente feliz. En esto, la decisión de crear páginas mayormente monocromáticas es bastante acertada, pues los niños captaron el suspenso y la tensión que el ilustrador deseaba comunicar. Si a esto agregamos que la historia de cada página es bastante negativa, concluimos que la lectura del libro representa demasiado tiempo de infelicidad para el pequeño lector.

En cuanto a los personajes, los elementos negativos por naturaleza fueron los antagonistas de las historias. Las brujas, los lobos, los monstruos y los ogros fueron rechazados por todos los niños. Sin embargo, surgieron otras razones del rechazo a ciertos personajes. Por ejemplo, *Trucas*, a pesar de ser el protagonista, les produjo conflicto. Además de la forma en que está dibujado, también influyó el hecho de no poder definirlo (no acertaban si era un animal, hombre o duende). La mamá enojada (Fig.43) y el papá ausente (Fig.44) fueron otras dos razones de rechazo que se relacionan directamente con la vida personal de los pequeños.

((INSERTAR FIGURAS 43 Y 44))

Narrando ilustraciones

La etapa intermedia entre leer y crear consistió en añadir texto (oralmente) a las ilustraciones de *Niña Bonita* de Machado. Como era de esperarse, la narración de los niños fue muy diferente al original (una narración que habla sobre la diversidad y la belleza a partir de los intentos de un conejo blanco de tener el color de la piel de su dueña, una niña de descendencia afrobrasileña). Fue interesante descubrir que sólo con las ilustraciones, que son suficientemente claras y realistas (pero no explícitas), se pierde el mensaje del autor, lo que habla del fuerte nexo que en este caso guardan las ilustraciones y el texto escrito. Esto no quiere decir que las ilustraciones por sí solas resultan incoherentes, pues los pequeños participantes encontraron diversas formas de dar coherencia a las ilustraciones que observaron. Así, la historia es de una niña que vive junto al mar, pero que se le ve también en otros contextos: entrando a una casa/tienda, en el campo, en un comedor, en la calle, etcétera. Sin embargo lo importante de la historia de los niños es la descripción de la cotidianidad de la vida de Iris en los diferentes lugares en que aparece. No les interesa que pasa en ese cuento, les interesa que pasa en la vida diaria de Iris, y, más importante, que pasa en la vida diaria de Iris que ellos pueden conectar con su propia experiencia. De esta manera se puede entender porque en la historia creada, la niña es la protagonista (y no el conejo como en la historia original), porque los elementos importantes son la familia, la casa, las actividades cotidianas (como comer, tejer un suéter o cortarse las uñas), y los aspectos que sobresalen son de los que ya tienen conocimiento (“es la fiesta de Iris”, “están embarazados”, “está contenta porque le van a dar de comer”, “hay una licuadora para que hagan *chocomilk*”, “Nando está durmiendo una siesta”).

Produciendo conocimiento

La actividad de crear un cuento tuvo como propósito la exploración de la forma en que los niños conciben la creación de un libro infantil ilustrado. Otra vez, se notaron diferentes estrategias: dibujar para narrar, reconocer lo conocido, comunicar vivencias propias y rechazar lo negativo, ya sea diciéndolo u omitiéndolo.

Al observar a los niños trabajar, lo primero que nos llamó la atención es que primero dibujan y luego conectan lo dibujado con una descripción o narración. Respecto a su forma de ilustrar, se pudieron apreciar una diversidad de técnicas, que también utilizan los ilustradores profesionales: figura central

aislada, figura central en contexto, varias figuras que no compiten en espacio ni tamaño, ilustraciones monocromáticas, paleta de colores extensa, uso de página doble o cambio de página para completar la ilustración, figuras de frente, figuras de lado, figuras en diferente perspectiva, diferentes planos. Un elemento sobresaliente en los dibujos es que son realistas, no recurren a la ficción en el dibujo (la imaginación se presenta, más bien en la descripción/narración). Es decir, los dibujos tratan de ilustrar lo que ellos conocen a través de su horizonte del saber (de acuerdo a sus capacidades psicomotoras para manejar las herramientas de dibujo a esa edad), lo que les permite mejorar la ilustración de Huevo añadiéndole un par de piernas.

Es importante mencionar que a los niños no les interesó crear historias con principio y final. Su interés es más bien ilustrar momentos de la vida diaria que no importa donde comenzaron y que probablemente continuarán en el tiempo más allá de los límites del libro que están creando. El propósito es hacer un reconocimiento a lo conocido, a lo experimentado por ellos mismos. Por eso es importante hablar de sí mismos, de su familia (incluyendo a sus mascotas) y de su contexto (la fiesta en la playa de Erick –donde proviene su familia, Juchitán–), de sus gustos (sus personajes favoritos) y de los eventos que han marcado su corta vida (“mi abuelo mató a mis gatos”, “fue mi cumpleaños y no me compraron nada”, “la ratona no se quería cruzar”, etcétera). Aunque la mayoría de las historias reales y vividas se centraron en lo positivo y ameno de sus experiencias, en ocasiones también se presentaron tragedias, y los antagonistas causantes de esas tragedias (el abuelo en la historia de Ceci y Santi). El elemento imaginativo surgió en el momento de describir o narrar lo que sus dibujos ilustraban. Así, Erick hizo posible que personajes tan diferentes como Huevo, el Chapulín Colorado y Bob Esponja asistieran a la misma fiesta en la playa con los cinco Hombres Araña. Ceci y Allison fueron más osados al situarse en la misma escena con personajes como Huevo, Olaf y Bob Esponja. En fin, la etapa creativa de este estudio no representó para los niños ningún problema, al contrario, al final, todos se veían orgullosos de sus creaciones.

Los cuentos se refieren a la inmediatez de sus pequeños autores. En un instante, en un corte de tiempo, cuentan lo que existe. Esto no quiere decir que no se hayan presentado momentos episódicos. Sí, se dieron, pero no fueron inventados, sino que se refirieron a hechos que sucedieron en sus vidas. Así, el grupo de Ceci narró el episodio triste de los gatos, mientras que Allison nos contó la historia alrededor de su perra convirtiéndose en mamá (no se quería cruzar/tuvo seis hijitos/los nombres los saqué del kínder/sólo me quedé con “ratona” –nombre de la perra–), además de incluir comentarios episódicos no tienen aparente conexión pero que consideró importante que lo supiéramos nosotras como sus oyentes inmediatos (“no me regalaron nada en mi cumpleaños”).

La lecto-escritura como práctica social

La lecto-escritura no es un constructo individual ni se puede explicar fuera de los contextos en los que se presenta. De acuerdo a diversos teóricos críticos y posestructuralistas de la lecto-escritura, principalmente el New London Group (Cope y Kalantzis, 2000), las prácticas sociales de lecto-escritura están intrínsecamente conectadas con la vida diaria de los agentes que las diseñan. En este estudio hemos visto como todos los participantes, hasta los que necesitaban de mamá para poder expresarse, utilizaron las actividades de diseño de significado (*ibid*) para expresar algo de ellos mismos y del mundo que les rodea. Así, los pequeños hicieron innumerables referencias a sus horizontes del saber, mostrando su conocimiento de las instituciones sociales como la escuela (“en el kínder hay flores, arboles, mariposas, una maestra, un columpio, una resbaladilla”), lugares como la calle, y los peligros potenciales de ésta (“los señores que andan en la calle no son buenos”), alusiones a las actividades sociales aprendidas (Huevo no tiene a nadie con quien jugar...mi gato si tiene amigos), a fenómenos y elementos del entorno natural (las serpientes me dan miedo, los truenos no me gustan), El contexto familiar por supuesto que también se vio reflejado, tanto positivamente (“mi mama me da besos”), como es sus momentos y situaciones problemáticas (“mi abuelo no quiere a los animales, por eso no lo voy a querer” “No le gusto la figura del papá porque él no tiene a su papá”).

Un aspecto que se presentó recurrentemente fue la referencia, directa o indirectamente, a sus posesiones, ya sean las suyas propias (mochila, lonchera, oso de peluche) y las que no tienen pero añoran (no me regalaron anda en mi cumpleaños). También se presentaron referencias a los objetos que se encuentran en su entorno familiar (esa cosita, esa cosita que está en la cocina, la licuadora ¡Hay una licuadora para hacer chocomilk) o que asignaron como posesión de acuerdo a su sentido común (“ahí está su casa”). Es importante aquí la mención del libro como posible posesión del pequeño lector, pues, en primera instancia el libro puede ser poseído. “El libro sirve para tener”, simplemente. También sirve para ejercer la agencia, ya sea manifestando reproducción de prácticas sociales aprendidas (“llevarlo a la escuela”, “aprender”), apropiación de prácticas que permiten hacer uso de él de manera lúdica y creativa (“cantar canciones”, “estar feliz”), pasar la posesión al otro (“regalárselo a alguien”), o realizar prácticas de resistencia prohibidas dentro de contextos escolares o familiares (“para rayar”, “para arrancarle las hojas”). “Reconozcamos”, dice Baudrillard, “que nuestros objetos cotidianos son, en efecto, objetos de una pasión.... No sólo un cuerpo material que resiste, sino un recinto mental en el cual yo reino, una cosa de la cual soy el sentido, una propiedad, una pasión (Baudrillard, 1969, p. 97)”. Una pasión y un reino en el cual el pequeño ejerce su agencia, real o potencial, a través de prácticas sociales de lecto-escritura.

Considerando la lecto-escritura dentro de una perspectiva ideológica (Street, 2000), estamos conscientes de que las prácticas en este estudio las construimos dentro de contextos sociales y políticos específicos.

Primero que nada, la Estancia de Bienestar Infantil es una institución de asistencia social que vive de trabajo voluntario y donaciones, ambos extranjeros. Sólo se atiende a niños de origen indígena. Así, *ipso facto*, se trata de una de las muchas situaciones de colonialidad (Mignolo, 2002) que se presentan en Latinoamérica y que define relaciones de poder perfectamente establecidas. Por otro lado, los *Libros del Rincón*, como programa educativo y como producto editorial, son representaciones simbólicas del poder construido y mantenido socialmente a través la estructura hegemónica del sistema educativo. Dentro de este contexto no es de sorprender, entonces, que los pequeños hayan entendido que el lugar donde trabajamos (originalmente el comedor de la Estancia) se convertía en un salón de clases y nosotras, por ende, fungiríamos como maestras. Sin embargo, cabe recordar que el poder no es absoluto (Foucault, 1980) y no se presenta sin la agencia correspondiente que conlleva respuestas de apropiación y resistencia. Los ejemplos fueron variados y frecuentes. El más representativo es la forma en que Allison, con sus escasos cuatro años, usó su agencia para apropiarse de las conductas aprendidas en la escuela pre-escolar y reproducirlas en el estudio. Además de aceptar nuestro papel de maestras (dan instrucciones, manejan al grupo, supervisan los materiales, monitorean al grupo), ella asumió perfectamente su rol de alumna (siguiendo las instrucciones, llevando a cabo las actividades, mostrando interés por el desarrollo de la sesión y participando continuamente). La resistencia de Allison tuvo como objetivo a su mamá. Considerando que la señora no pertenecía al contexto escolar y ella sí, Allison hizo todo lo posible por resistir la autoridad materna, quien dentro del salón de clases no gozaba del mismo estatus que le otorga el contexto familiar de hogar.

Según Purcell-Gates (2007) ciertas prácticas de lecto-escritura propician el acceso al poder y a los bienes materiales mientras que otras se definen como subestándares y deficientes. Nos inclinamos a pensar que por medio del diseño y la implementación de las actividades de este estudio, que permitieron la colaboración y el diálogo entre todos los participantes, se logró crear una localidad (Pennycook, 2010) pedagógica que privilegiara las multiteracidades, o sea los diferentes modos de creación de significado, en donde no sólo lo textual, sino también lo visual, auditivo, espacial y conductual estaban cargados de significado (Code y Kalantzis, 2000). En esta arena, los pequeños juzgaron que podían ejercer su agencia, con el fin de criticar las partes y el todo de un libro, tomar decisiones sobre las carencias o excesos de los contenidos ilustrados, imaginar a partir, o a pesar, de las propuestas de los autores/ilustradores, y construir conocimiento por medio de la nominalización de lo desconocido. Otra forma de empoderamiento y de búsqueda de la covalencia es el reconocimiento al conocimiento que los niños poseen y traen al salón de clases (fondos de conocimiento del hogar, Moll et al, 1992) son por demás valiosos y usables dentro del salón de clases. Allison es experta en encontrar los momentos exactos para usar estos fondos. En su cuento, ella incluyó una síntesis bastante explícita sobre una importante experiencia en casa: “Ratona con sus lechitas de bubí y con sus perritos que acaban de nacer. La ratona no se quería cruzar con nadie. Sólo

se avienta y juega". Del reconocimiento de horizonte del saber infantil se puede dar entrada a la crítica, la creación y la recreación en las prácticas de lecto-escritura. De esta manera nos aproximamos a la deconstrucción del salón de clases como contexto de poder, lo que nos permitió apreciar, por ejemplo la agencia consciente de Allison (otra vez Allison!) cuando nos explica las características de su Huevo ("Mi huevo tiene manos y pies. También dibujé su nariz y su boca), aludiendo a que el original no tiene nariz ni pies.

Respecto a la literacidad y el mito alrededor de ésta, se ha construido una división, "la Gran División" (Gee, 46), entre culturas orales y culturas letradas. Además, se afirma que estas últimas, por el solo hecho de escribir, se convierten en civilizadas, modernas, sofisticadas y complejas. Sin embargo, tanto antropólogos como lingüistas han demostrado que no hay lenguas primitivas y que el modo de representar visualmente el lenguaje oral no hace que éste sea mejor o más sofisticado. Así, el enfoque de este estudio sobre literacidad explícitamente abrió un espacio a la oralidad de los pequeños, que, no por no saber escribir, no tenían algo importante que comunicar. Por otro lado el enfoque ideológico (Street, p.29), contrario al que considera la lectoescritura como una habilidad cognitiva, individual y autónoma del contexto social, nos permitió, entre otras cosas, incluir a los expertos acompañantes, los cuales no se consideraron expertos por el nivel eficiencia en su lectura, sino por su relación tan íntima y su conocimiento tan profundo del lector principiante, lo que les permitió establecer dinámicas muy diferentes en los cuatro casos de este estudio.

Por último, los diez niños con los que trabajamos tenían antecedentes indígenas y todos se encontraban luchando, junto con sus familias nucleares y extendidas, para construir y reconstruir su identidad en el contexto urbano de la Ciudad de Oaxaca. A pesar (¡jo a causa!) de la interculturalidad, la hibridez y la desconexión de sus antecedentes con las nuevas situaciones que ahora viven, estos pequeños han desarrollado una tremenda capacidad de interpretación, que de hecho tienen la mayoría de los niños entre esas edades, para entender lo que el contexto urbano les presenta y para explicar lo que nunca han visto con anterioridad. Para ellos, siempre hay una explicación lógica y contextualizada. Así, la tostadora se convirtió en lonchera y la cafetera francesa en una licuadora para hacer *chocomilk*.

Por eso, a pesar de las visiones autónomas y clasistas sobre la concepción de la lecto-escritura convencional, hemos decidido llamar lectores a todos estos niños. A pesar de la ausencia de habilidades para descifrar los signos alfabéticos del texto escrito, nos demostraron que pueden trabajar con un libro, y que el resultado de ese trabajo es una infinidad de formas de interpretar, crear y recrear un libro. Además, también nos mostraron cómo, en un mundo mejor, más igualitario y justo, todos están invitados a la misma fiesta de la playa de Juchitán.

¹ Programa de la Secretaría de Educación Pública que se define como: “Conjunto de materiales bibliográficos que pone a disposición de la comunidad escolar libros de calidad para estimular y fortalecer la formación de lectores desde la escuela básica”. Los libros se seleccionan e imprimen a nivel federal y se distribuyen a todo el país. <http://www.librosdelrincon.dgme.sep.gob.mx> (consultado enero 2014)

²En México existen 2,456 municipios indígenas, de los cuales Oaxaca cuenta con 294. Oaxaca y Chiapas cuentan con los principales municipios con mayor pobreza en el país. Al respecto ver: Diario Oficial de la Federación. “Programa especial de los pueblos indígenas 2014-2018”. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343116&fecha=30/04/2014 (consultado diciembre 2014). El 45.5% de la población en México es pobre. En el mismo sentido del total de la población indígena en México 41.8% es pobre moderado y el 30.7% es pobre extremo. Por otra parte Oaxaca es una de las ciudades del país con mayor proporción de población en hogares indígenas respecto a su población total con el 45%. Al respecto ver: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. “La pobreza en la población indígena de México 2012”.

www.coneval.gob.mx/Informes/Coordinacion/INFORMES_Y_PUBLICACIONES_PDF/POBREZA_POBLACION_INDIGENA_2012.PDF (consultado octubre 2014). En Oaxaca en el año 2000 migraron 203, 804 personas. Al respecto ver: Alvarado, Ana. “Migración y pobreza en Oaxaca”.

<http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/14808.pdf> (consultado octubre 2014). En el 2002 existían 13 entidades federativas que registran altos porcentajes de población indígena nacida en otro estado destacando Quintana Roo, DF, Sinaloa, Baja California, Tamaulipas y Nuevo León. Chiapas, Oaxaca, Veracruz y Yucatán concentran al 47% de la población indígena del país. Al respecto ver: Albino, Gerardo. “Memoria de la consulta sobre migración de la población indígena”. <http://www.huellasmexicanas.org/alejandra/indigenas-y->

³ “**Al sol solito**: Los lectores a quienes va dirigida esta serie inician su encuentro escolar con la lectura y la escritura, a partir del contacto cotidiano con los textos que los rodean. **Pasos de luna**: los lectores a quienes va dirigida esta serie se han iniciado ya en el aprendizaje escolar de la lengua escrita y son capaces de leer por sí mismos los textos y las ilustraciones de diversos tipos de libros.” Al respecto ver: Programa Nacional de Lectura y Escritura. “Organización de acervos”. <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/coleccion/series.php> (consultado octubre 2014).

Bibliografía

- Baudrillard, J. (1969) El sistema de los Objetos, México: Siglo XXI.
 - Arciniegas, Triunfo. *Roberto está loco*. México: FCE. 2005.
 - Browne, A. *En el bosque*. México: FCE. 2004.
- Mi papá*. México: FCE. 2012.

- Cope B. y Kalantzis M (Eds) 2000, *Multiliteracies*. London, Routledge.
- Fabian, J. (2007), *Memory against Culture: Arguments and Reminders*. Durham, NC: Duke University Press.
- Foucault, M. (1980) *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. Edited by Colin Gordon. London: Harvester.
- Gedovius, Juan. *Trucas*. México: FCE. 2013. (1997).
- Gee, JP. (1996), *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, NY: RoutledgeFalmer
- Geertz, C. (1973), *The Interpretation of culture*, NY: Basic Books
- Isol. *Cosas que pasan*. México. FCE. 2010. (1998).
- Lewin, Pedro/Sandoval, Fausto. *Triquis, pueblos indígenas del México contemporáneo*. México:CDI. 2007.
- Machado, Ana. *Niña bonita*. México:SEP. 2000.
- Mignolo, W. (2002) The geopolitics of knowledge and the Colonial Difference. *The South Atlantic Quarterly*, 101(1), 56-95
- Moll, L. Amanti C. Neff D., Gonzalez N. (1992) Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. (1992). *Theory into Practice*, 31(2), 132- 41.
- Pellicer, Carlos. *Colores con brisa*. México: FCE. 2006.
- Pellicer, Carlos. *Juan y sus zapatos*. México. FCE.2003 (México: Promexa. 1982).
- Pennycook, A. (2010), *Language as a Local Practice*, London: Routledge
- Purcell-Gates, V. (ed.) (2007), *Cultural Practices of Literacy*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Street, B. (1995), *Social Literacies, Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*