

Infancias:

contextos de acción, interacción y participación

Infâncias: contextos de ação, interação e participação



Martín Plascencia González
Maria Lidia Bueno Fernandes
Mathusalam Pantevis Suárez
Facundo Corvalán
Coordinadores



**Infancias: contextos de acción,
interacción y participación**

*Infâncias: contextos de ação,
interação e participação*

Dictaminadores

Aloysio Martins Júnior, Universidade Federal de Santa Catarina. Ana Brizet Ramírez Cabanzo, Facultad de Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Bruno Baronnet, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. Claudia Guadalupe Arufe Flores, Departamento de Educación ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara. Cristina Massot Madeira Coelho, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. David Poveda, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Eliud Torres Velázquez, co-coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO, Estudios Críticos del Desarrollo Rural. Doctor en Desarrollo Rural por la UAM. Everardo Pérez Manjarrez, Harvard Graduate School of Education. Juliana Lacour, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Luciana Hartmann, Instituto de Artes, Universidade de Brasília. Monique Voltarelli, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Norma Guadalupe Pérez López, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Chiapas. Robinzon Piñeros Lizarazo, Facultad de Educación, Universidad Surcolombiana. Rodolfo Antonio San Juan San Juan, Ciencias sociales/antropología, El Colegio de San Luis. Susana Frisancho, Departamento de Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú.

Infancias: contextos de acción, interacción y participación

*Infâncias: contextos de ação,
interação e participação*



EDITORA



UnB



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA
EDITORIAL

UNR

Universidad
Nacional
de Rosario

Martín Plascencia González
Maria Lidia Bueno Fernandes
Mathusalam Pantevis Suárez
Facundo Corvalán

Coordinadores

Universidad Autónoma de Chiapas
Editora da Universidade de Brasília
Editorial Universidad Surcolombiana
Universidad Nacional de Rosario

Editores

Primera edición, 2020.

Infancias: contextos de acción, interacción y participación / Infâncias: contextos de ação, interação e participação
Martín Plascencia González, María Lidia Bueno Fernandes, Mathusalam Pantevis Suárez y Facundo Corvalán (Coordinadores)

D.R. © 2020. Universidad Autónoma de Chiapas
Boulevard Belisario Domínguez Km. 1081 sin número,
Colina Universitaria, Terán, C.P. 29050,
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México
ISBN: 978-607-561-073-3

D.R. © 2020. Editora Universidade de Brasília
SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, Edifício OK,
2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF
Telefone: (61) 3035-4200
Site: www.editora.unb.br
E-mail: contatoeditora@unb.br
ISBN: 978-65-5846-020-6

D.R. © 2020. Editorial Universidad Surcolombiana
Avenida Pastrana Borrero - Carrera 1
PBX (57) (8) 8754753
Neiva, Huila, Colombia
ISBN: 978-958-8896-49-6

D.R. © 2020. Editorial Universidad Nacional de Rosario
Maipú 1065, S2000CGK
Rosario, Santa Fe, Argentina
ISBN: 978-987-702-427-2

Participó en el financiamiento de este libro el Programa para Actividades Científicas, Tecnológicas y de Innovación (2019) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), a través del proyecto Seminario interdisciplinario e interinstitucional sobre estudios de infancias (299284).

Fotografía y diseño de portada: Carlos Alberto Sánchez Álvarez

Los textos que conforman este libro fueron sometidos a arbitraje estricto, dictaminados por pares bajo el procedimiento doble ciego. Es un libro especializado en el tema de infancias, su contenido es responsabilidad de quienes lo firman y no necesariamente refleja la postura institucional de las instituciones coeditoras.

Distribución libre y gratuita, citando la fuente. Prohibida su distribución con fines comerciales.

Contenido

Investigaciones con y por las infancias en Latinoamérica11

Pesquisa com e para infâncias na América Latina 21

Martín Plascencia González

Maria Lidia Bueno Fernandes

Mathusalam Pantevis Suárez

Facundo Corvalán

I. ABORDAJE TEÓRICO-CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO PARA ESTUDIAR/INVESTIGAR CON LAS INFANCIAS

31

1 En torno a la agencia infantil y juvenil: espacios, tensiones y paradojas en comunidades históricas indígenas mayas tsotsiles de Chiapas, México 33

Lourdes de León Pasquel

2 Uma margem no tempo: geografias de bebês, crianças e jovens em fronteiras brasileiras 65

Maria Lidia Bueno Fernandes

Jader Janer Moreira Lopes

3 Estrategias metodológicas e infancias latinoamericanas. Educación, salud y cultura en mundos posibles 93

Facundo Corvalán

Lucía Aranda

Jésica Morello

4 Escutar as crianças: por um mundo onde mais humanos enunciem em muitas linguagens 133

Marisol Barenco de Mello

Márcia Menezes Concencio

II. PROTAGONISMO, PARTICIPACIÓN Y RESISTENCIA

165

- 5 Bibliotecas comunitarias y escolares: diálogos interculturales y protagonismo infantil 167
Kathia Núñez Patiño
Martín Plascencia González
- 6 De guambras a niños mendigo. Análisis dialógicos con Chuqui sobre la transformación del estatuto de los niños de la calle en Quito, Ecuador (2004-2019).... 203
Pablo Hoyos González
Daniel García Pérez
Harvey Sánchez Restrepo
- 7 Territorios afrobrasileños e indígenas colombianos: resistencia y lucha por permanecer en el espacio-tiempo. Cronotopos infantiles otros 237
Mathusalam Pantevis Suárez
Eliane Rodrigues de Castro
- 8 Violencia, adultocentrismo y resistencias. De la migración centroamericana a la participación política de los NNA en la resistencia-rebelde zapatista..... 267
Angélica Rico Montoya

III. EXPERIENCIAS EN EL TERRITORIO

303

- 9 La experiencia educativa con infancias en los recorridos por el territorio 305
María Helena Ramírez Cabanzo
Lorena Cardona Alarcón
Mathusalam Pantevis Suárez
- 10 Mecanismos de estigmatización en la narrativa Gauchesca: infancia rural Argentina del siglo XIX..... 331
Nicolás Marino Elder

IV. LEGALIDAD E INFANCIA

357

- 11 El interés superior de la infancia y la adolescencia refugiada frente al modelo de atención institucionalizado: el caso de Chiapas y Tabasco, México.359
Ivonne Álvarez Gutiérrez
- 12 Políticas de salud mental infanto-juvenil: modalidades de cuidados en el primer nivel de atención (Rosario, Argentina)393
Ana Cecilia Augsburger
Sandra Silvana Gerlero
- 13 'Me lo dicen desde lejos... que soy hija de traficante'. El impacto de las políticas de drogas sobre niñas, niños y adolescentes con padres y madres privados de la libertad 421
Corina Giacomello
- 14 Representaciones de la niñez y extranjería en la legislación y en la infraestructura: acceso a la protección internacional (los albergues de los sistemas DIF en Chiapas, México) ... 455
Larisa Kosygina

II. Protagonismo, participación y resistencia

5

Bibliotecas comunitarias y escolares: diálogos interculturales y protagonismo infantil¹

KATHIA NÚÑEZ PATIÑO²

MARTÍN PLASCENCIA GONZÁLEZ³

Resumen

Las infancias, diversas y protagonistas, se encuentran implicadas en contextos sociocul-

-
- 1 Datos de este documento proceden de dos proyectos: “Desarrollo psicosocial de niñas y niños en escuelas primarias: análisis de interacciones en el recreo y en los juegos” (número 145990), financiado por el Fondo Sectorial de Investigación para la Educación, convocatoria 2009, cuyo responsable técnico fue Martín Plascencia González, y el proyecto “Bibliotecas comunitarias: diálogos interculturales y protagonismo infantil” (UNACH-EXB-242), financiado por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, convocatoria 2019, cuya responsable técnica fue Kathia Núñez Patiño.
 - 2 Doctora en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Profesora-investigadora en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas (México). Correo electrónico: kathia.nunez@unach.mx, ktyeel@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0321-9572>.
 - 3 Doctor en Desarrollo, Aprendizaje y Educación por la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Profesor-investigador en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas (México). Correo electrónico: martin.plascencia@unach.mx, etsummartin@yahoo.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9882-9954>.

turales específicos, con historicidad y un territorio específico. Las infancias rurales, dentro de ese grupo de diversidad, han sido negadas, o desplazadas de los discursos, violentadas o intencionalmente invisibilizadas por políticas públicas desarticuladas al respecto por la diversidad, que sólo conceptúan la diferencia con aspectos superficiales o folclóricos. Aquí se presentan dos experiencias de investigación que aportan al debate de las metodologías horizontales y colaborativas para, y con las infancias, a partir de la implementación de bibliotecas comunitarias y escolares. Se considera como un eje insoslayable la participación infantil. Se reflexiona sobre conceptos como interculturalidad, y sobre la asimetría en las relaciones adulto-niño, pero también sobre las asimetrías estructurales con las que se aborda a la infancia, y cómo estas permean las relaciones establecidas en los procesos de investigación. Por ello, se argumenta que la colabor es una posibilidad dialógica que admite la existencia de las infancias en su sentido agentivo. Las experiencias que exponemos ahora son con infancias indígenas mayas choles y tojolabales, de Chiapas, México y se asumen las bibliotecas como un dispositivo metodológico para de la actividad investigativa, y también, como una posibilidad de reconocimiento de la infancia desde sus contextos de acción e interacción; es decir, hacia la coconstrucción (adulter-niñez) de una relación que permita intercambios horizontales mutuos. Desde la primera experiencia se aportan el marco teórico metodológico que sustenta dos trabajos de investigación colaborativa con las niñas y los niños, en una comunidad ch'ol de Chiapas y otra en una escuela bilingüe tojolabal, cuyo eje central que articula el proceso de colaboración es una "biblioteca" que se imagina como un espacio de diálogos interculturales entre la comunidad, la escuela y la academia, en la construcción de espacios autogestivos que propicien el tejido de relaciones que aportan los contextos comunitarios indígenas como la colabor, la reciprocidad y la solidaridad. La segunda experiencia aporta

reflexiones centrales con la implementación de una ludoteca en el mismo local que una biblioteca, en una comunidad tojolabal, y cómo se territorializa y se hace suyo el espacio a través del uso libre de los objetos lúdicos y los materiales de la biblioteca. Estos procesos de investigación horizontal configuran líneas para reflexionar en torno a las propias bibliotecas como dispositivos metodológicos que pueden abrir condiciones para impulsar procesos de colaboración en la investigación con niñas y niños. Y también, sobre la utilización de los espacios públicos para generación de convivencia.

Palabras clave: investigación colaborativa, protagonismo, infancia indígena

Resumo

As crianças, diversas e protagonistas, estão envolvidas em contextos socioculturais específicos, com historicidade e um território específico. As infâncias rurais, dentro desse grupo de diversidade, têm sido negadas ou deslocadas dos discursos, violadas ou intencionalmente invisibilizadas por políticas públicas desarticuladas no respeito à diversidade, que só conceituam a diferença com aspectos superficiais ou folclóricos. São apresentadas duas experiências de pesquisa com crianças indígenas maias Chol e Tojolabal de Chiapas, México, que contribuem para o debate sobre metodologias horizontais e colaborativas para e com a infância, a partir da implantação de bibliotecas comunitárias e escolares. A participação infantil é considerada um eixo inevitável. No texto, reflete-se sobre conceitos como interculturalidade e sobre a assimetria nas relações adulto-criança, mas também sobre as assimetrias estruturais com as quais a infância é abordada e como estas permeiam as relações estabelecidas nos processos de pesquisa. Por isso, argumenta-se que a colaboração é

uma possibilidade dialógica que admite a existência de infâncias em seu sentido agentivo. As bibliotecas são assumidas como um dispositivo metodológico para a atividade de pesquisa e também como uma possibilidade de reconhecer a infância a partir de seus contextos de ação e interação, ou seja, para a co-construção (vida adulta-infância) de uma relação que permite trocas horizontais mútuas. A partir da primeira experiência, é fornecido o referencial teórico-metodológico que sustenta dois trabalhos de pesquisa colaborativa com meninas e meninos, em uma comunidade Ch'ol, em Chiapas, e outra em uma escola bilíngue de Tojolabal, cujo eixo central que articula o processo de colaboração é uma “biblioteca” que se imagina como espaço de diálogos interculturais entre a comunidade, a escola e a academia, na construção de espaços autogestionários que fomentem o tecido de relações que os contextos das comunidades indígenas proporcionam, como colaboração, reciprocidade e solidariedade. A segunda experiência contribui com reflexões centrais com a implantação de uma brinquedoteca no mesmo local de uma biblioteca, em uma comunidade Tojolabal, e como o espaço se territorializa e torna-se próprio através do uso livre de objetos recreativos e materiais bibliotecários. Esses processos horizontais de pesquisa configuram linhas de reflexão sobre as próprias bibliotecas como dispositivos metodológicos que podem abrir condições para promover processos colaborativos na pesquisa com crianças e, também, sobre o uso de espaços públicos para gerar convivência.

Palavras-chave: pesquisa colaborativa, protagonismo, infância indígena

Introducción

La educación que el Estado dirige hacia los pueblos originarios tiene deficiencias históricas que no terminan por ser atendidas, como la falta de pertinencia cultural y sin cumplimiento de los derechos políticos y culturales de estos grupos sociales. Ante el imperativo de ser inclusivos, el modelo político estatal pretende integrar a los pueblos indígenas a la cultura hegemónica occidental. Una de esas deficiencias se manifiesta en la falta de espacios para la niñez indígena que les permita potenciar su desempeño académico como una “biblioteca” con pertinencia cultural, es decir, que no sólo cuente con libros de ciencia y literatura nacional y universal, sino que y, sobre todo, sea un espacio de recopilación, registro y producción de libros y narraciones orales de los conocimientos, los saberes, la historia y la literatura local, tanto en español como en la lengua originaria, lo cual permitirá propiciar diálogos horizontales entre la escuela y la comunidad que puedan promover procesos de apropiación escolar (Rockwell, 2006).

La biblioteca, por su nombre mismo, ha sido entendida las más de las veces como un recinto para la cultura escrita, que, dicho sea de paso, aun con la presencia de diversidad de lenguas en México, se ha privilegiado la escritura en castellano. Es así que la oralidad y la posibilidad de intercambio de ese tipo en las bibliotecas no se ha reconocido. Ciertamente, el concepto de registros escritos en comunidades orales como las indígenas es todo un reto, puesto que, en México, intencionalmente el sistema educativo está dirigido a la castellanización, como lengua de comunicación escrita, siendo los textos en la propia lengua limitados. De alguna manera, no obstante, a la distancia aparente con la época de conquista, se puede considerar que aún persiste la idea —prejuicio— de que las lenguas indígenas son incompletas o no logran procesos de articulación cognitiva

compleja, similar a ideas arcaicas del siglo XVIII (Tanck, 1989: 701). Aunque probablemente no sea sólo un asunto de la intencionalidad educativa enfocada en la castellanización de los pueblos originarios, producto de la estructura de la colonialidad del poder en nuestro país, sino que no obstante a los modelos biculturales bilingües e interculturales bilingües propuestos desde la Secretaría de Educación Pública a fin de integrar y hacer uso de las lenguas originarias, los modelos no se han adoptado apropiadamente, como es el caso de la experiencia que narran Bastiani, Ruiz-Montoya, Estrada, Cruz y Aparicio (2012) respecto a su investigación desarrollada con profesoras y profesores en la región ch'ol.

De esta manera la instalación de una biblioteca comunitaria y una escolar, generadas por relaciones de colaboración en la investigación social, como el caso de la instalada en la comunidad *ch'ol* de El Bascán, municipio de Salto de Agua, Chiapas (Núñez, 2018), o la ludoteca instalada en la comunidad tojolabal Ejido Chiapas, municipio de Las Margaritas (Plascencia, 2015), son producto de un proceso de investigación colaborativa entre las familias, los niños y las autoridades comunitarias y educativas. En estas dos experiencias los aspectos de negociación con diversos actores sociales donde se desarrolla la investigación son un prerrequisito para sentar relaciones de horizontalidad, como el comienzo de la colaboración. Este proceso de colaboración tiene su anclaje en la investigación educativa desde una antropología de la educación crítica, al abordar las prácticas culturales en las que se socializa la niñez indígena, la cuales pueden llegar a convertirse, en contextos politizados, en una “pedagogía cultural” (Kincheloe y Steinberg, 1999) que, al reflexionarlas en común, lo pedagógico implicaría una conciencia y acción política.

En este tejido teórico se integran las ideas de los estudios interculturales críticos que anuncian abordajes que trascienden la dimensión educativa y se inscriben en estudios más amplios

desde la contribución antropológica de los conceptos de “cultura”, y profundizan en el análisis de “las estructuras y procesos intergrupales e interculturales de constitución, diferenciación e integración de las sociedades contemporáneas” (Dietz, 2012: 14). Porque en ellos se expresan intensos cruces interculturales que permiten estudiar la compleja relación entre la diferencia y la desigualdad (Reygadas, 2014), es decir, las implicaciones entre los conceptos en una disputa por “nombrar las realidades y la acción de los sujetos” (Medina, 2009: 10), en un esfuerzo por abrir paso a la decolonialidad del saber en torno a los mecanismos de dominación. En una revisión de los conceptos a partir de los cuales conocemos la realidad se hace indispensable lo que Mignolo (2011) plantea como una desobediencia epistémica. O, dicho de otra manera, establecer una postura de negación *a priori* de una epistemología hegemónica, dando pie a otras visiones.

Finalmente, esta propuesta de bibliotecas en la comunidad se sustenta también en los nuevos estudios de literacidad (Ayora, 2012). Ésta es:

Entendida, de un modo general, como las prácticas de lectura y escritura inscritas en un contexto sociocultural específico, en donde cobran sentido en relación con los otros elementos que son parte del contexto. Así pues, se entiende aquí que no hablamos de un modo universal de comprender a las prácticas de la literacidad, sino de ésta como un evento que se da de diversas y complejas maneras, en donde las diferentes culturas o sociedades conforman distintos modos de comprender la lectura y la escritura (Merino y Quichiz, s/f: 2).

Desde este enfoque se pone el “énfasis en las prácticas de literacidad como prácticas sociales, inmersas en situaciones culturales e históricas específicas y no como eventos letrados descontextualizados” (Ayora, 2012: 43; Cf. Kalman, 2003). En este sentido, se presenta la necesidad de considerar los contextos

histórico-culturales de los pueblos y comunidades, incluso la de los propios actores de estas prácticas culturales, porque si bien los pueblos y comunidades han resistido la opresión de la colonialidad, también sus estructuras comunitarias han sufrido una penetración importante por el Estado nacional (Rus, 1995) y por el capital. Por lo tanto, es fundamental situar las prácticas culturales y los discursos que hablan de lo “indígena”, ya que nos encontramos en contextos, no sólo complejos, sino confusos y de disputa cultural por los sentidos de la acción. Además de situar lo indígena, se debe hacer un estudio de la comunidad para ver sus posibilidades de producción (Kalman, 2004).

En este marco de pensamiento, la materialidad de la “biblioteca” comunitaria⁴ implica construir en común

[...] un espacio en el que prácticas locales relacionadas con la lectura y escritura puedan ser valoradas, comprendidas y utilizadas. Que su fin tenga un sentido decolonial de la lectura logrando que se pongan al centro saberes desplazados por razones de discriminación, inequidad, racismo y/o etnocentrismo (Ayora, 2018: 110).

Esta propuesta de trabajo flexible y situada se propone para generar espacios de diálogo para reflexionar las prácticas lectoras y su potencialidad para la transformación personal y colectiva, en la cual se integran actividades de juego, arte, lectura, dramatización y narración que permitan un acercamiento sensible y progresivo de la niñez con la literatura científica y artística, y para el caso de este proceso de investigación colaborativa, la producción de literatura propia que permita visibilizar la desigualdad en la producción hegemónica de conocimientos y las posibilidades de transformarla. La centralidad de la investigación se inscribe

4 La propuesta teórica de la biblioteca se inspira en el trabajo de la organización civil Bunko Papalote dentro de su proyecto “Leer para transformar”, con bebés, niñas, niños, jóvenes.

en la colaboración con la niñez indígena, desde un enfoque teórico que sitúa el reconocimiento del protagonismo infantil como clave para la colaboración, y el alejamiento de la definición de infancias como actores incapaces e incompletos (Fernandes y Uchoa, 2007), y reconocerles como auténticos actores sociales.

Se reconoce el aporte de prácticas de socialización que implican el acercamiento temprano y gradual de la niñez al trabajo que estimula las relaciones en la colaboración, la reciprocidad y el asumir responsabilidades; así como una participación de la niñez en todos los ámbitos de las actividades comunitarias y la estimulación de la autonomía personal, lo cual plantea una gran oportunidad para escuchar a las infancias (Paoli, 2003; De León, 2005; Núñez, 2005). Esta diversidad de contextos culturales que comenzaron a emerger desde los estudios de la infancia en las diferentes disciplinas de las ciencias sociales (James, *et al.*, 1998; Corona, 2000; Hirschfeld, 2002; Gaitán, 2006a; Szulc, 2006; De León, 2010; Liebel y Saadi, 2012) abrió todo un campo fructífero para visibilizar la participación, la capacidad de acción y producción de los niños y niñas en sus contextos culturales.

Explicitar esta diversidad de contextos es lo que ha llevado a cuestionar y relativizar el término de “infancia” y pluralizarlo, el cual surge “en el contexto de la sociedad urbano-burguesa que estaba en proceso de formación” (Recknagel, 2009: 59). Al emanar de este contexto europeo se configuró

[...] un modelo tan generalizado [que] concibe a la infancia como una etapa de preparación para la vida plena, la vida adulta, y a los niños como seres vulnerables, ignorantes, incompetentes, crédulos e inestables, y en consecuencia dependientes de los adultos, que deben asumir la tarea de protegerles, educarles y también reprimir sus conductas inaceptadas socialmente o consideradas incorrectas (Gaitán Muñoz, 2009: 186 y 187).

Este modelo promueve representaciones hegemónicas occidentales contemporáneas según las cuales

[...] los niños constituyen un tipo de personas diferentes de otros, un conjunto aún no integrado a la vida social, definidos, generalmente por la negativa —desde el punto de vista de los adultos— como quienes *carecen* de determinados atributos tales como madurez sexual, autonomía, responsabilidad por sus actos y ciertas facultades cognitivas, y capacidad de acción social (Szulc, 2006: 26 y 27).

De esta manera, con la finalidad de abordar la complejidad y ambigüedad de la infancia, es que se pluraliza el término para destacar en éste, que es una condición social y delimitada, definida y diferenciada por sus contextos culturales e históricos, caracterizada por relaciones sociales de poder. En este sentido, no existiría la infancia, como concepto definitorio, sino infancias, reconociendo esa diversidad de diversidades (Plascencia, 2020). Al pluralizar el concepto de infancia se enfatiza que es una categoría social permanente, pero no homogénea (Salazar, 2018), que se configura por el grupo social de niños y niñas que se desenvuelven en ese espacio social.

En resumen, “la infancia es un espacio socialmente construido, mientras que la niñez se entiende como el grupo social que conforman las niñas y los niños” (Pavez, 2012: 83), pero siempre en relación con otros; aunque la niñez tiene espacios de una relativa autonomía en relación con los adultos y producir prácticas culturales, nunca están aislados. Es importante señalar que se ha observado en investigaciones con niños tojolabales cómo la interdependencia es un componente que está presente en su interacción y, de hecho, cuando narran sus acciones, lo hacen la mayor de las veces de manera interdependiente (Plascencia y Linaza, 2016).

Los contextos indígenas son una contribución importante en esta problematización, la cual se articula con el aporte desde la participación de la niñez en los movimientos sociales; por ejemplo, de los niños, niñas y adolescentes trabajadores (NAT) en el que puede observarse explícitamente el protagonismo infantil. El protagonismo popular en los movimientos de la infancia trabajadora organizada fue redefinido como protagonismo infantil, como referente identificadorio y factor de dinamización social. La promoción del protagonismo como una especie de contra-discurso a la historia de la infancia entendida tradicionalmente como destinada a la protección y al control por parte de la sociedad adulta (Cussiánovich, 2010). El concepto de protagonismo infantil cobra sentido de acuerdo con el contexto, con la concepción política, social e ideológica del grupo social que lo utilice.

El protagonismo infantil se define como

[...] el proceso social mediante el cual se pretende que niñas, niños y adolescentes desempeñen el papel principal en su desarrollo y el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus derechos, atendiendo a su interés superior. Es hacer práctica la visión de la niñez como sujeto de derechos y, por lo tanto, se debe dar una redefinición de roles en los distintos componentes de la sociedad: niñez y juventud, autoridades, familia, sectores no organizados, sociedad civil, entidades, etcétera (Gaitán, 1998: 86).

El protagonismo siempre evocará una

[...] afirmación del sujeto como actor social, individuo, persona en lucha permanente por transformar el orden establecido cuando éste implica negación del otro, sumisión a roles impuestos, escisión entre razón y sujeto, entre sujeto y situaciones sociales, entre sujeto y relaciones de dominación, entre sujeto como singularidad y como movimiento social, entre su condición privada y pública (Cusianovich, 2010: 136).

En este sentido, cuando hablamos de protagonismo se hace en un sentido que hace referencia a conceptos y prácticas como participación, acción política y actoría social, con lo cual se abre la posibilidad de crear alternativas para un nuevo reordenamiento cultural de las relaciones sociales, “una rearticulación de las estructuras políticas, sociales, económicas del mundo simbólico y de las relaciones sociales y humanas que de dicha rearticulación emanan” (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003: 52). Apostamos a imaginar nuevas formas de relacionarnos y reconstruirnos, porque, así como los estudios de las mujeres han aportado pensamiento para la transformación, los de la niñez apuntan para reactivar la imaginación para la reinención social. El protagonismo, además de su carácter político de transformación y escisión con estructuras impuestas, también refiere la capacidad agentiva, no sólo en el escenario público o espacio común, sino en el espacio privado.

Desde este posicionamiento, y siguiendo la línea de estudios antropológicos que hacen investigación colaborativa con población indígena (Velásquez, 2014), la propuesta se construye desde la participación colaborativa entre los actores que participan en la investigación, propiciando la formación y apropiación de las familias, niñas, niños de la organización y gestión de la biblioteca, con el objetivo de promover el protagonismo infantil desde las prácticas culturales de la comunidad. Es decir, nuestras propuestas establecen explícitamente una relación que reconoce la voz infantil, y su participación conjunta en los procesos investigativos.

Asimismo, reconocemos el potencial que tienen las prácticas culturales indígenas, al sostener que promueven y aprecian la participación de las niñas y los niños en el repertorio de sus prácticas culturales, lo cual nos lleva a contar con un sustento material que, vinculado con la apertura de espacios para la reflexión o dispositivos metodológicos (Núñez, 2018), como las bibliotecas, para potenciar estas prácticas y posicionar de manera explícita

el espíritu del protagonismo infantil. Estas experiencias se plantean también desde la vinculación y colaboración de los actores, la academia y las organizaciones públicas y civiles, promover la autogestión que no dependa sólo de recursos monetarios, sino de tejer relaciones que potencien las prácticas de la co-labor, la reciprocidad y la solidaridad, presentes en los contextos indígenas (Nicholls, 2009), hacia la academia y las organizaciones civiles y públicas.

Biblioteca comunitaria en El Bascán

La propuesta surge de experiencias previas de investigación con las familias, las niñas y los niños de El Bascán —comunidad ch’ol— sobre la participación infantil en las prácticas culturales comunitarias indígenas, desde las cuales se identificó la necesidad de una “biblioteca” (Núñez, 2005, 2018). Esta necesidad integra los diversos sentidos e intereses de los actores involucrados en la propuesta: desde las familias una necesidad de contar con material bibliográfico para atender las tareas escolares, cada vez más exigente por parte de los maestros, pero sin considerar que la escuela no ofrece ese acervo físico, digital o Internet para que las niñas y los niños puedan cumplir con ellas, dejando a las familias con esa responsabilidad, sin contar con los recursos económicos para ello. Por otro lado, está el interés de los niños y las niñas por contar con espacios propios para el juego, el arte y la lectura, personal y colectiva. Finalmente, el interés de quien investiga por promover espacios de reflexión dialógica entre la comunidad y la escuela, construir espacios de diálogos interculturales que transformen la estructura desigual y racista de relación entre ellos, desde el protagonismo infantil.

De esta manera, la biblioteca comunitaria de El Bascán tuvo una primera etapa que consistió en el acuerdo de las familias, las

niñas, los niños y la investigadora para que esta biblioteca fuera la manera de retribución en el proceso de investigación doctoral y la colaboración de una de las madres, quien cedió un espacio de su casa para la gestión de la biblioteca (Núñez, 2018). En esta primera etapa, con los acuerdos previos, se instaló la biblioteca con recursos de la propia investigadora y trabajo de vinculación para obtener libros, el cual consistió no sobre la idea de “donar libros a niños y niñas indígenas que no tienen las condiciones para tenerlos”, sino de compartir uno o varios libros que hayan sido significativos en nuestras experiencias lectoras. De esta manera, profesoras y compañeras del programa del doctorado ofrecieron varios libros; así como la Asociación Civil de Bunko Papalote, con quienes se tuvo el primer acercamiento también a su planteamiento teórico metodológico, del cual se retomó la idea general de articular con la práctica lectora el juego y el arte como actividades sustantivas de la biblioteca para abrir espacios de reflexión.

Otra de las actividades sustantivas fue integrar la participación de los mayores en contar historias desde la tradición oral para recuperar y potenciar los saberes locales y la revaloración del territorio para la autosuficiencia. Además de realizar actividades organizadas por la propia colaboradora local y con colegas que han nutrido las experiencias de la biblioteca, como la realización del libro cartonero de la comunidad de El Bascán, con un fuerte sentido de diálogo y reflexión con las niñas y los niños sobre el territorio (Núñez, 2018; Núñez, Corona y Rico, en prensa).

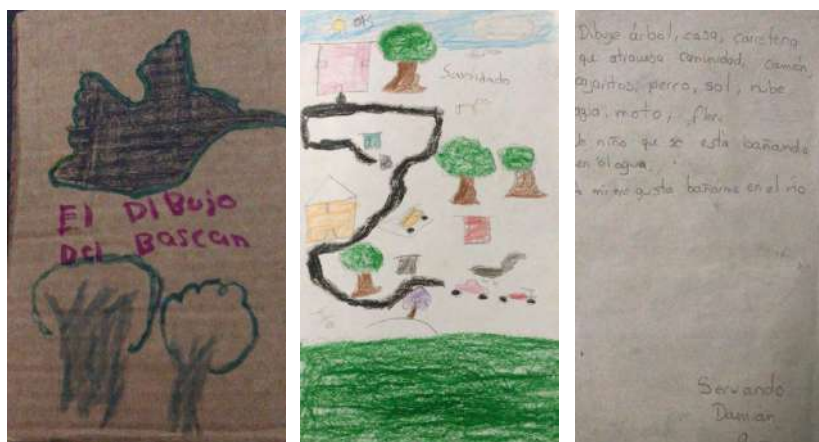
Figura 1

Primera etapa de la biblioteca comunitaria de El Bascán, 2015-2018



Figura 2

Libro cartonero en la biblioteca comunitaria de El Bascán



La segunda etapa de la biblioteca ha consistido en una reinstalación de la biblioteca con recursos del proyecto vigente de Exbecario Prodep (2019-2020), la cual ha consistido en la confirmación de los acuerdos y la relación de co-labor, la cual ha consistido en distribuir los recursos del proyecto en la compra de libros, materiales para pintar y dibujar y equipo de cómputo y una cámara fotográfica, para apoyar el trabajo de la colaboradora local y co-responsable, junto con las niñas, los niños y sus familias de la biblioteca. Ellas han aportado el espacio físico para instalar la biblioteca y los muebles de la biblioteca, los cuales fueron elaborados a partir de la donación de dos árboles de uno de los abuelos de las niñas y los niños, mismo que fue retribuido con la siembra de más árboles (Núñez, Ruiz y Martínez, 2020). Además de la realización de un taller reflexivo sobre la metodología de Bunko Papalote A. C. (diciembre de 2019), éste se nutrió con la propia experiencia de la colaboradora local con la biblioteca desde el año 2015.

Figura 3

Segunda etapa de la biblioteca comunitaria de El Bascán (2019-2020)



La biblioteca ya está funcionando con las siguientes actividades: un taller a la semana de lectura reflexiva, ya sea a través de libros, recorridos por la comunidad o naciones orales de los mayores, con las niñas y los niños, anclada en una actividad lúdica o artística que permita profundizar en el proceso reflexivo de la lectura

colectiva; libros para llevar a casa; espacio siempre abierto para la lectura individual, el juego y la consulta para tareas escolares. A esta segunda etapa, ahora le sigue el acompañamiento y vinculación para mantener la biblioteca y también crear más bibliotecas comunitarias desde la colaboración, como espacios de diálogos interculturales entre la comunidad, la escuela y la academia en la construcción de espacios autogestivos que propicien el tejido de relaciones que aportan los contextos comunitarios indígenas como la co-labor, la reciprocidad y la solidaridad y frente a la desvalorización y despojo de conocimientos y territorios indígenas comunitarios.

Desde esta base objetiva que ofrecen estas prácticas culturales indígenas comunitarias y que constituyen su matriz cultural, salta cuestionarse en qué medida las actividades que las niñas y los niños indígenas realizan cotidianamente están condicionadas culturalmente a construir niños con mayor margen de autonomía. Lo anterior, considerando el impacto de su participación en la vida social comunitaria y por lo tanto las posibilidades que se abran desde la biblioteca comunitaria y propiciar espacios reflexivos que visibilicen, no sólo la participación activa que la niñez tiene en estos contextos, sino el reconocimiento de su aporte en la dimensión política, como se plantea desde el protagonismo infantil.

Porque la clara presencia y participación de la niñez en los contextos comunitarios indígenas no necesariamente generan por sí mismas un protagonismo infantil, presente de manera evidente en el movimiento de las NAT. También en el proceso reflexivo que genera una conciencia política de la niñez desde los movimientos y luchas indígenas, como el que ha generado el movimiento zapatista a lo largo de más de 30 años, en el que ha producido una base teórica de pensamiento y práctica autónoma que se promueve en la familia y aula zapatista.

Biblioteca-ludoteca: experiencia de diseño de experiencias participativas horizontales con niñas y niños tojolabales

En una escuela primaria bilingüe (castellano-tojolabal) se desarrolló un proyecto de investigación cuya intencionalidad era conocer la vida infantil desde la infancia misma; es decir, desde ellos como relatores de su actividad (Plascencia, 2015). Parte importante del desarrollo del proyecto fue la asistencia continua del investigador a la escuela siguiendo el calendario escolar, la inclusión en salones de clase como observador y la implementación de una ludoteca en el área destinada a la biblioteca escolar. El local donde se ubicaba la biblioteca, al que denominaban bodega, estaba cerrado, había prohibición de su uso y prácticamente no se hacía uso del material bibliográfico. Como parte de la gestión y los intercambios entre niñas, niños y el investigador, fue trabajar sobre un proyecto de ludoteca que se insertara en la comunidad infantil y que permitiera las expresiones horizontales de trabajo.

El concepto de biblioteca-ludoteca se gestionó como un espacio lúdico y de interacción espontánea entre niñas y niños, mediada por objetos lúdicos: juguetes, material para bordar, para dibujar y la lectura libre en casa. Así, la biblioteca-ludoteca fue un espacio donde niñas y niños pudieron desarrollar actividad en ese espacio común. Dentro de las actividades realizadas destacan el juego espontáneo, la organización y realización de dramatizaciones (figura 4), realización de un cuestionario bilingüe castellano-tojolabal (figura 5), dibujar (figura 6), bordar, leer y diversidad de juegos a partir de juguetes (figura 7).

Figura 4

Guiónes de obras de teatro. Niñas y niños de quinto grado escolar

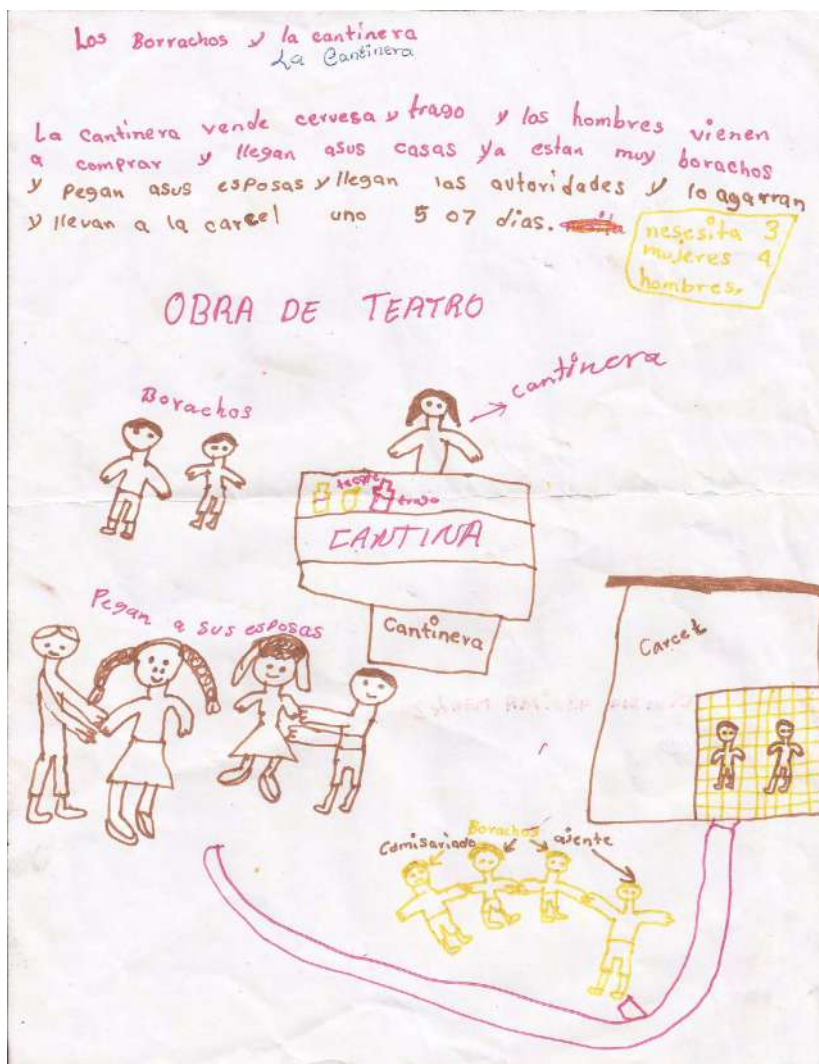


Figura 5

Ejemplo de cuestionario bilingüe castellano-tojolabal (12 años, niña). Esta transcripción evidencia la capacidad que niñas y niños tienen de aplicar la oralidad a la escritura, sin necesariamente haber centrado su alfabetización en su lengua materna tojolab'al

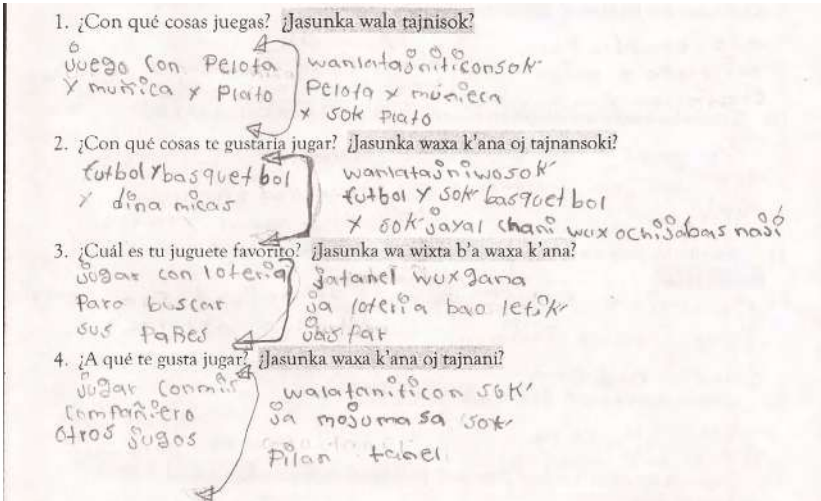


Figura 6

Dibujo realizado en el recreo, en la biblioteca-ludoteca (tercer grado). Niñas y niños mostraban insistentemente dibujos de flores, con una diversidad y belleza que permitían ver el sentido estético

INSERTAR FIGURA 6

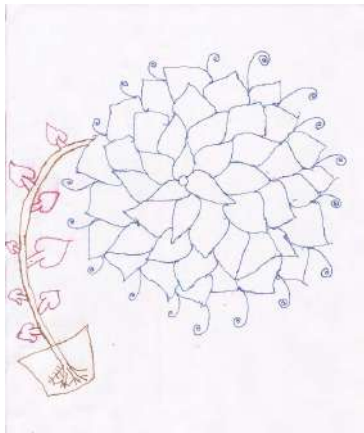


Figura 7

Actividad en biblioteca-ludoteca. Nótese en estas fotografías el uso del local de la biblioteca con fines diversos, y multiactividad conjunta



La biblioteca escolar, entonces, a través del proyecto de uso por niñas y niños se territorializó y se hizo suyo; esta transformación del espacio les permitió desarrollar actividad lúdica y acceso irrestricto a los materiales lúdicos y bibliográficos. Los libros dejaron de ser exclusivamente como accesorios archivados y transitaron a objetos usables, puestos a disposición de la voluntad de uso de los actores. Aunque los libros presentes en la biblioteca eran predominante y contundentemente en castellano, podrían servir para ver la cultura escrita y para acceder a la posibilidad de aprender y compartir experiencias con esos encuentros con los libros. Ciertamente la biblioteca escolar comentada, como muchas del país, aunque en escuelas bilingües, no contribuye a la generación de procesos bilingües interculturales; nuevamente el modelo de castellanización tiene el sentido de colonialidad y hegemonía, como en general han sido los modelos interculturales en el país.

La investigación para construir la colaboración

El fundamento epistemológico y político que sustenta el proceso de conocer y producir conocimientos, se origina en el tejido de relaciones de colaboración entre los actores que participaron en los procesos de investigación, que responda a la necesidades e intereses de todos los involucrados a través del consenso en todo el proceso de la investigación desde un enfoque crítico etnográfico que promueva una participación activa de todos los involucrados en la investigación e integre el conocimiento local (Rockwell, 2009). Desde una etnografía colectiva que permita el re-conocimiento del territorio, de saberes y prácticas que han sido despojadas en la historia de la colonialidad del poder (Quijano, 2007), y así mismo, al reconocer el espacio y la posibilidad de participación en él, es al mismo tiempo un reconocimiento político.

De esta manera, la investigación también aporta a los desafíos que Viruru y Cannella (2005) señalan como deconstructivos a la interpretación científica de los seres humanos jóvenes como “niños universales” desde dos fuentes principales de las perspectivas poscoloniales:⁵ la producción de conocimiento de la teoría poscolonial y las interpretaciones de la niñez por quienes han resistido la dominación colonial. En este sentido, se sustenta en la crítica del concepto clásico de investigación, en particular de la etnográfica tal y como se aplica en la infancia, para mirar en las relaciones con los más jóvenes las formas que posibilitan reconocer “la agencia, la voz y las identidades complejas así como una sostenida lucha por la justicia social” (Grieshaber y Cannella, 2005: 15 y 16), porque en estas relaciones se pueden

5 La interpretación que las autoras hacen del término poscolonial es aquella en la que “el prefijo *post* representa tanto el fin de los colonialismos, en que tierras y pueblos fueron físicamente confiscados, como los continuos efectos de la potencia colonizadora por medio de prácticas discursivas y la dominación filosófica” (Viruru y Cannella, 2005: 239).

reconocer las formas en que se transmiten y reciben los mensajes de colonización ocultos acerca de sí mismos (Viruru y Cannela, 2005) y también cómo se cuestionan y transforman.

El desafío se acompaña de una reflexión desde las contribuciones teóricas de la antropología y una etnografía doblemente reflexiva, para buscar opciones metodológicas que puedan “retroalimentar, rejuvenecer y descolonizar la clásica etnografía antropológica [...] a su vez, obliga a la antropología académica a replantear sus conceptos teóricos básicos tanto como sus prácticas metodológicas” (Dietz y Mateos, 2010: 1) en la reflexión misma de los conceptos y las prácticas en el campo.

En este sentido, Bourdieu (1999) señala la importancia de explicitar y controlar los efectos de la estructura de relaciones de poder en la investigación, en especial la violencia que se expresa en la aplicación de encuestas y entrevistas en los métodos convencionales. El autor plantea cuestiones básicas para establecer una comunicación no violenta desde la reflexividad, entendida como “sinónimo de método —pero una *reflexividad refleja* [subrayado del original], fundada sobre ‘un oficio’, un ‘ojo’ sociológico— permite percibir y controlar *sobre la marcha*, en la realización misma de la entrevista, los efectos de la estructura social en la que se efectúa” (1999: 528) y en la que están involucrados los actores en la investigación y producción de conocimientos.

De esta forma y, desde un tipo de investigación crítica que empuja hacia una antropología descolonizante y descolonizada, hay que partir de este reconocimiento explícito de las relaciones asimétricas y dialécticas que apunta Dietz (2011). En concordancia con el autor, el quehacer antropológico es político por antonomasia, desde los usos de la llamada “dominación imperialista”, hay que proponer una “antropología de la liberación” que desarrolle una etnografía activista y militante. Sin embargo, esos sistemas asimétricos en la relación adulto-niño no desaparecen, e incluso son necesarios para el desarrollo humano (Bruner,

1972). Por tanto, de lo que se trata es del reconocimiento, denuncia y oposición de sistemas asimétricos colonizantes, opresores y que establezcan un problema de desarrollo humano, no de los sistemas de co-ayuda.

Autores como Lassiter advierten que cada vez más investigadores, sobre todo en la antropología, asumen el desafío de hacer estudios que respondan a las necesidades y preocupaciones de la comunidad y se enfatiza en una mayor colaboración con los participantes, por lo que:

[...] colaborar significa, literalmente, trabajar juntos, especialmente en un esfuerzo intelectual. Si bien la colaboración es fundamental para la práctica de la etnografía, la realización de una etnografía colaborativa más deliberada y explícita implica resituar la práctica colaborativa en todas las etapas del proceso etnográfico, desde el trabajo de campo hasta la escritura y viceversa (2005: 15).

Al sentar la base de la colaboración, no sólo se asume que ésta tiene un sentido horizontal y dialógico en la interacción entre adultos y niños a fin de que la investigación ocurra convenientemente para los actores y sus comunidades, también porque creemos que la cognición humana y sus procesos y desarrollo psicológico se deben a la colaboración (Rogoff, 1998).

Alcanzar este nivel de colaboración es difícil dentro de las estructuras hegemónicas de producción académica, que depende de los recursos y el marco normativo para su realización, de ahí la centralidad de construir relaciones de vinculación y colaboración con actores de organizaciones públicas y civiles.

Desde esta definición general de la colaboración en la investigación, se desprende que se pueden distinguir niveles, desde el más básico que es considerar a los actores con quienes hacemos investigación no como informantes, sino colaboradores en tanto *cointelectuales*, reconociendo su agencia, es decir, su acción

y reflexión en el proceso de la investigación y como *coproductores de significados* (Denzin, 2005). Lo que implica establecer la relación de igualdad en la investigación horizontal que propone Corona Berkin (2007) al reconocer la igualdad de inteligencias entre los participantes, en relaciones que la autora denomina *entreculturales*.

Lo anterior no niega la relación de poder, sino que la explicita, porque frente a la estructura poco flexible de las instituciones académicas y las relaciones asimétricas en la investigación, el ideal de la colaboración abarcaría todo el proceso de la investigación, considerando desde la elección del problema, la metodología, los métodos, la distribución y asignación de recursos, hasta la escritura o producto de la investigación, lo cual la hace casi imposible. De tal forma que, ante este aparato burocrático, “el intercambio horizontal y recíproco es el punto de partida para producir conocimientos, cuyas condiciones deben ser negociadas permanentemente con los otros en el campo” (Corona Berkin y Kaltmeier, 2012: 12) y también dar continuidad a las relaciones y procesos de producción del conocimiento.

Cabe señalar los diferentes esfuerzos por establecer las relaciones de colaboración entre la academia, las comunidades y organizaciones con las que se establecen relaciones en proyectos para la producción de conocimientos, ya sea en la investigación con compromiso político, activista y militante (Dietz y Mateos, 2011; Baronnet, Mora Bayo y Stahler-Sholk, 2011), de las que incluso se hagan propuestas metodológicas como la “etnografía doblemente reflexiva” (Dietz, 2011), así como la posibilidad de implementar métodos que emanan de los propios contextos culturales (Velasquez, 2014) y otras relaciones que no sólo impliquen recursos.

En este amplio debate, la crítica entre una investigación activista y una investigación horizontal se abre en dos sentidos importantes: una investigación comprometida y de colabora-

ción, pero en la que no se desdibuje el investigador y se establezca un intercambio horizontal y recíproco. Esta posición lleva a la reflexión crítica en la producción de conocimientos entre culturas en relaciones de dominación, por lo que una investigadora como Corona Berkin afirma:

[...] en mi investigación no hay epistemologías indígenas a rescatar (como pretenden Dussel o Sousa Santos o Mignolo), ni mi objetivo es dar voz a la sabiduría indígena acallada, sino más allá de celebrar la diversidad, intento, a partir de mi intervención, construir oportunidades para que cada quien se exhiba como desea hacerlo (2012: 37).

Esta afirmación, con un sentido hacia el dialogismo bajtiniano para la investigación horizontal, es muy inspiradora y compartimos sus planteamientos en la investigación, pero también asumimos un compromiso político, en debate crítico por autoras como Corona Berkin (2012), al advertir el riesgo de asumir una postura salvadora frente al posicionamiento de “rescatar epistemologías y sabiduría indígena”. Dentro de estas reflexiones y compromisos éticos y políticos, compartimos la idea de que nadie “rescata” a nadie, porque participar o acompañar luchas y movimientos sociales en procesos de cambio, es posible sólo en la acción colectiva. Asumir el compromiso político, en este caso con las resistencias comunitarias indígenas, implica conocer, aprender y poner en actividad, en nuestros espacios cotidianos, prácticas comunitarias que tienen mucho que aportar para los procesos de organización política.

Debido a ello, las investigaciones colaborativas, desde un posicionamiento político y militante, emergen también de los posicionamientos de los grupos y organizaciones, que ya no están dispuestos a establecer relaciones con investigadores que no asuman los procesos de lucha y resistencia como parte de sus propios problemas y no como externos a su realidad (Spivak,

2013). De ahí que hacer investigación con grupos organizados y no organizados genera condiciones específicas que intervienen en la producción de conocimientos, pero que no deja fuera los principios básicos de un compromiso ético del *intercambio horizontal y recíproco* (Corana Berkin y Kaltmeier, 2012), así como del reconocimiento de que los sujetos con quienes hacemos investigaciones son actores en tanto *cointelectuales y coproductores* de significados (Denzin, 2005).

Desde este sitio, se plantean desarrollar herramientas metodológicas, entendidas como dispositivos metodológicos (Agamben, 2011), comunes en el trabajo etnográfico como el diario de campo y la observación participante, en actividades que integren la participación de los niños, las niñas, a través de producciones como dibujos-entrevista, conversaciones espontáneas, fotografías y sus propios diarios de campo para el registro de saberes, conocimientos e historias locales, que servirán como uno de los insumos que se aportan en los talleres para la gestión, la organización y aporte de la biblioteca a la comunidad, propiciando la autogestión del espacio y el protagonismo infantil.

Reflexiones finales y horizontes de la colaboración

La instalación de bibliotecas en contextos indígenas tiene un potencial importante para establecer relaciones de horizontalidad en la investigación y promover la colaboración, considerando a las bibliotecas y las prácticas de literacidad como dispositivos metodológicos para propiciar diálogos interculturales y visibilizar la estructura de la colonialidad del poder; así como para la producción literaria, científica e histórica desde el conocimiento local. De tal forma que, desde las prácticas culturales y

los saberes locales, participan en la configuración de relaciones de colaboración y producción de conocimientos.

En el caso de la biblioteca-ludoteca con niñas y niños tojolabales, contribuyó a asentarse como un lugar para la infancia, un lugar de visita y de participación en actividad conjunta con otras y otros niños a partir de objetos lúdicos y de la interactividad propia de participar en un espacio común. De acceder a un espacio “prohibido” donde el maestro es quien autoriza y administra los materiales y usos del espacio y tiempo, a un espacio donde podrían acceder a materiales, leerlos, intercambiarlos, es decir, realmente a un espacio “común”, un lugar donde son protagonistas. En el proceso de investigación general, la biblioteca-ludoteca ayudó a generar confianza mutua entre investigador y participantes, lo que contribuyó a la participación en una actividad que demanda una relación cercana para poder desarrollarse, la redacción de diarios personales sobre la propia actividad.

La colaboración representa todo un desafío para la estructura rígida que por lo general se impone en los procesos de investigación, desde la definición del problema de investigación, la distribución de los recursos, los tiempos para el desarrollo de la investigación y la consideración de los actores con quienes trabajamos como “informantes, beneficiarios o usuarios” y no como colaboradores y co-productores de conocimientos. Sin embargo, la colaboración tiene el enorme potencial de abordar problemas pertinentes y significativos para los actores de la investigación, que puede continuar sin “la supervisión” del investigador, como promover, desde la reflexión y desde las prácticas culturales comunitarias indígenas, los diálogos interculturales y el protagonismo infantil. Lo anterior se ha podido sustentar con el funcionamiento de la biblioteca comunitaria de El Bascán desde el año 2015 hasta ahora, incluso a pesar del contexto de pandemia por la Covid-19 (registro etnográfico en El Bascán, julio de 2020), que ha permitido, gracias a la relación de colabo-

ración que se ha construido, la continuidad de la biblioteca con mayor fuerza al cerrar la escuela, permitiendo mayor espacio para la participación más activa de las niñas y niños dentro de sus prácticas culturales y también en la biblioteca.

Referencias

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, año 26, núm. 73, pp. 249-264.
- Alfageme A., E., Cantos V., E., y Martínez M., M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil: Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Ayora, G. (2012). *Educación intercultural y decolonialidad: De la promoción de la lectura a un enfoque de literacidad para la niñez indígena*. Tesis de Maestría en Investigación Educativa, línea intercultural. México: Universidad Veracruzana.
- Ayora, G., y Medina-Melgarejo, P. (2016). Reflexiones metodológicas: Interculturalidad, horizontalidad, co/labor epistémica y de/colonial. Taller de literacidad en educación inicial con niñez maya-yucateca. *Redhes, Revista Digital de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, año VIII, núm. 16, julio- diciembre, pp. 49-31. <http://www.derecho.uaslp.mx/documents/revista%20redhes/número%2016/Redhes16-03.pdf>
- Baronnet, B., Mora, M., y Stahler-Sholk, R. (coords.) (2011). *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. México: UAM-X/CIESAS/UNACH.
- Bastiani, J., Ruiz-Montoya, L., Estrada, E., Cruz, T., y Aparicio, J. A. (2012). Política educativa indígena práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch’ol, Chiapas. *Perfiles Educativos*, 34(135): 8-25.

- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. (Trad. de Horacio Pons). Madrid: FCE.
- Bruner, J. S. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27(8): 687-708. <https://doi.org/10.1037/h0033144>
- Corona C., Y. (Coord.) (2000). *Infancia, legislación y política*. México: UAM.
- Corona, S. (2007). *Entre voces... Fragmentos de educación "entrecultural"*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- . (2012). Notas para construir metodologías horizontales. En S. Corona y O. Kaltmeir, *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Barcelona: Gedisa.
- Cussiánovich V., A. (2010). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Lima: IFEJANT.
- De León P., L. (2005). *La llegada del alma: Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México: CIESAS/INAH.
- . (2010). Hacia espacios de interculturalidad: Dos décadas de estudios interdisciplinarios sobre socialización, aprendizaje y lenguaje infantil. En De León Pasquel, Lourdes (coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: Estudios interdisciplinarios* (pp. 13-33). México: CIESAS/Publicaciones de la Casa Chata.
- . (Coord.) (2010). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: Estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS/Publicaciones de la Casa Chata.
- Denzin, N., K. (2005). Emancipatory discourses and the ethics and politics of interpretation. En Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvona S. (Eds.), *The sage Handbook of qualitative research*. (3ª edición). California: Sage, pp. 933-958.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1): 3-26.
- . (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica*. México: FCE.
- Dietz, G., y Mateos C., L. S. (2010). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: Un ejemplo

- veracruzano. *Revista Cuicuilco*, 17(48). Recuperado el 19 de octubre de 2011, de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SoI85165920100001000007&Ing=es&tlng=es
- Fernandes, S., y Uchoa, A. (2007). Protagonismo infantil: Co-construyendo significados em meio às práticas sociais. *Paidéia*, 17(38): 311-320.
- Gaitán, A. (1998). Protagonismo infantil. *La participación infantil de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: Visiones y Perspectivas*. Bogotá: UNICEF.
- Gaitán, M., L. (2006). *Sociología de la infancia. Nuevas perspectivas*. Madrid: Síntesis.
- . (2009). Perspectivas teóricas de la sociología de la infancia en Europa. En Liebel, Manfred, y Martínez Muñoz, Marta (coords.), *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica* (pp. 185-202). Lima: IFEJANT.
- Griesshaber, S., y Cannella, G., S. (Coords.) (2005). *Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades*. (Trad. Juan José Utrilla). México: FCE.
- Hirschfeld, L., A. (2002). Why Don't Anthropologists Like Children? *American Anthropologist*, 104(2): 611-627.
- James, A., Jenks, C., y Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Nueva York: Teachers College Columbia University.
- 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.
- . (2004). El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista Brasileira de Educação*, núm. 26, pp. 5-28.
- Kincheloe, J., y Steinberg, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. (Trad. José Real). Barcelona: Octaedro.
- Lassiter, L. E. (2005). *Collaborative Ethnography*. Chicago: Chicago University Press.
- Liebel, M., y Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, núm. 39, mayo-agosto, pp. 123-140.

- Medina M., P. (2009). *Epistemologías de la diferencia. Debates contemporáneos sobre la identidad en las prácticas educativas*. México: Plaza y Valdés/UPN/Conacyt.
- Merino O., R., y Quichiz, C., G. (s/f). *Perspectivas de la literacidad como práctica social*. Recuperado el 25 de agosto de 2017 de: <http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/32/2010/07/Literacidad-como-practica-social.pdf>
- Mignolo, W. (2011). *Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de)colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica*. Recuperado el 26 de febrero de 2016 de: <http://eipcp.net/transversal/0112/mignolo/es>
- Nicholls, R. (2009). Research and Indigenous participation: Critical reflexive methods. *International Journal of Social Research Methodology*, 12(2): 117-126. <http://dx.doi.org/10.1080/13645570902727698>
- Núñez, K. (2005). *Socialización infantil en dos comunidades ch'oles. Rupturas y continuidades: Escuela oficial y escuela autónoma*. Tesis de Maestría en Antropología Social. San Cristóbal de las Casas: CIESAS.
- . (2018). *Construcción identitaria de niños y niñas en dos comunidades indígenas, desde sus discursos y prácticas de tres ámbitos de sentido: La comunidad, la casa y la escuela*. Tesis de Doctorado en Investigación Educativa. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Núñez, K., Corona, Y., y Rico, A. (en prensa). Aportes teórico-metodológicos para reflexionar la co-investigación con la niñez: Entre la agencia, la participación y la acción política. *Revista Sociedad e Infancias*.
- Núñez, K., Ruiz, S., y Martínez, A. K. (2020). Creando una biblioteca comunitaria con y desde las niñas y niños: Promoviendo el protagonismo infantil. *Revista Digital de Divulgación Científica. Sociogénesis*, año 3, núm. 3, pp. 26-37.
- Paoli, A. (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*. México: UAM.
- Pavez S., I. (2012). Sociología de la infancia: Las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, núm. 27, pp. 81-102.


- Plascencia, M. (2015). *Situaciones lúdicas y de daño en narraciones personales escritas por niñas y niños*. Tesis doctoral inédita. Madrid, España: Universidad Autónoma de Chiapas.
- . (2020). La teleeducación como un desafío en una sociedad con alta desigualdad social: El caso de las infancias indígenas y rurales. *Sinergias Educativas*, 5(3).
- Plascencia, M., y Linaza, J. L. (2016). La actividad propia descrita en diario personal por niñas y niños. Construcción de un modelo de análisis. En S. Frisancho (coord.), *Ensayos constructivistas* (pp. 197-229). Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Plascencia, M., y Núñez, K. (2020). Infancia escolarizada en zonas rurales de la costa de Chiapas: Condiciones de centros educativos preescolares. *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, XVIII(1), enero-junio, pp. 142-163.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En: Castro-Gómez y Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Bogotá: Siglo del Hombre, editores.
- Recknagel, Albert. (2009). Entre reivindicación universal y diversidad local. En Liebel, Manfred, y Martínez Muñoz, Marta (coords.), *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica* (pp. 57-68). Lima: IFEJANT.
- Reygadas, L. (2014). Equidad intercultural. En Appadurai, Arjun, et al., *Diversidad cultural, desarrollo y cohesión social*. Lima: Ministerio de la Cultura.
- Rockwell, E. (2006). Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar: Resistencia, apropiación o subversión. Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación, Buenos Aires.
- . (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. En W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*, vol. 2: "Cognition, perception, and language" (pp. 679-744). John Wiley & Sons Inc.
- Rus, J. (1995). La Comunidad Revolucionaria Institucional: La subversión en los Altos de Chiapas, 1936-1968. En Viqueira, Juan Pedro, y Ruz, Mario Humberto (eds.), *Chiapas. Los rumbos de otra historia* (pp. 243-278). México: UNAM/CIESAS/CEMCA.
- Spivak, G., C. (2013). *En otras palabras, en otros mundos. Ensayos sobre política cultural*. (Trad. Alcira Bixio). Buenos Aires: Paidós.
- Szulc, A. (2006). Antropología y niñez: De la omisión a las "culturas infantiles". En Wilde y Schamber (comp.), *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*. Buenos Aires: Paradigma Indicial.
- Tanck, D. (1989). Castellанизación, política y escuelas de indios en el arzobispado de México a mediados del siglo XVIII. *Historia Mexicana*, 37(4): 701-741.
- Velásquez, J. (2014). Enriching indigenous knowledge scholarship via collaborative methodologies: Beyond the high tide's few hours. *Ecology and Society*, 19(4): 37. <http://dx.doi.org/10.5751/ES-06773-190437>
- Viruru, R., y Cannella, G. (2005). La etnografía poscolonial, los niños y la voz. En Grieshaber, S., y Cannella, G. (coords.), *Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades*. México: FCE.

Infancias: contextos de acción, interacción y participación
(Infâncias: contextos de ação, interação e participação)
se terminó de editar en diciembre de 2020
en las oficinas de Ediciones de la Noche

www.edicionesdelanoche.com





Las infancias, su participación, sus interacciones y sus acciones contextualizadas, son abordadas en esta obra. Aparecen en la transcripción de los textos las infancias latinoamericanas, en múltiples geografías y en múltiples formas de ser y estar en el mundo. Considerando en todo momento su presencia agentiva, considerando simultáneamente las culturas adulta e infantil en interconexión necesaria.

Esta obra coordina esfuerzos para generar un entorno reflexivo, crítico y sensible sobre la posición política de las infancias, donde investigadoras e investigadores de Latinoamérica, confluyen en el relato sobre las infancias visibles, protagonistas, en resistencia, vulneradas. Estos intercambios que surgen y resurgen en los textos van encaminados a una propuesta donde se trabaje y se dialogue con y para las infancias.

Así mismo, esta obra representa la interconexión de diversas áreas del conocimiento (sociolingüística, geografía humana, antropología, psicología del niño y del adolescente, educación y derecho), conservando su unidad temática, las infancias, con experiencias específicas de Argentina, Brasil, Colombia y México. Finalmente, la obra es una producción editorial conjunta de la Universidad Autónoma de Chiapas (México), Universidad de Brasilia (Brasil), Universidad Surcolombiana (Colombia) y Universidad Nacional de Rosario (Argentina).