

Bibliotecas comunitarias: dialogismo y colaboración con las niñeces para descolonizarnos

Núñez, Kathia; Ayora, Gialuanna; Torres, Eliud

Bibliotecas comunitarias: dialogismo y colaboración con las niñeces para descolonizarnos

Linhas Críticas, vol. 27, e35237, 2021

Universidade de Brasília, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567258026>

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc27202135237>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Dossier: Participaciones y resistencias de las infancias y juventudes de América Latina: Agencia, protagonismo y
movilización colectiva

Bibliotecas comunitarias: dialogismo y colaboración con las niñas para descolonizarnos

Bibliotecas comunitárias: diálogo e colaboração com as crianças para nos descolonizar

Community libraries: dialogue and collaboration with children to decolonize ourselves

Kathia Núñez

Universidad Autónoma de Chiapas, México, México

kathia.nunez@unach.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-0321-9572>

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc27202135237>

Redalyc: [https://www.redalyc.org/articulo.oa?](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567258026)

id=193567258026

Gialuanna Ayora

Universidad Veracruzana, México, México

gialuanna@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8487-3268>

Eliud Torres

Universidad Veracruzana, México, México

eliud.torresv@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5098-6865>

Recepción: 18 Noviembre 2020

Aprobación: 29 Junio 2021

Publicación: 05 Julio 2021

RESUMEN:

Se presentan tres experiencias de trabajo investigativo y acompañamiento educativo, a través de bibliotecas comunitarias que se sustentan en diversos procesos de apropiación, dando respuesta a la necesidad de las niñas y los niños de espacios físicos y simbólicos para el juego, el diálogo y la reflexión sobre las cosas que les importan. Discurremos sobre la importancia de investigaciones colaborativas y como estas experiencias nos han permitido profundizar en la práctica de metodologías implicadas con niñas y niños. En estos trabajos, se generaron procesos que permitieron diálogos entre la comunidad y la academia en la construcción de espacios autogestivos.

PALABRAS CLAVE: Niñeces, Investigación dialógica, Co-labor, Dialogismos, Literacidades.

RESUMO:

Apresentamos neste artigo três experiências de trabalho de pesquisa e de acompanhamento educativo a partir de bibliotecas comunitárias que se baseiam em diversos processos de apropriação, que respondem à necessidade das crianças de espaços físicos e simbólicos para a brincadeira, para o jogo, para o diálogo e para a reflexão sobre as coisas que lhes importam. Nós discutimos sobre a importância das pesquisas colaborativas, sendo que, a partir dessas experiências, tem sido possível aprofundar a prática de metodologias implicadas com crianças. Nesses trabalhos foram desencadeados processos que permitiram diálogos entre a comunidade e a academia na construção de espaços autogestionados.

PALAVRAS-CHAVE: Infância, Pesquisa dialógica, Trabalho colaborativo, Dialogismos, Letramentos.

ABSTRACT:

Three experiences of investigative work and educational support are presented, through community libraries that are sustained in various appropriation processes, responding to the need of girls and boys for physical and symbolic spaces for play, dialogue and reflection, about the things that matter to them. We reflected on the importance of collaborative research and from these experiences they have allowed us to deepen the practice of methodologies involved with girls and boys. In these works, processes were generated that allowed dialogues between the community and the academy in the construction of self-managed spaces.

KEYWORDS: Childhood, Dialogic research, Co-labor, Dialogisms, Literacies.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se presentan tres experiencias de acompañamiento a bibliotecas comunitarias conformados como dispositivos, para la investigación con niñas y niños en contextos socioculturales rurales diversos. Las tres han permitido generar reflexiones en torno a la investigación implicada con niñas y niños; sobre el tipo de relaciones que se tejen entre los actores que participamos en estos procesos de producción de conocimientos colectivos. El objetivo de este artículo es poner a dialogar estas experiencias y elementos claves de su sistematización para invitar a la creación, apropiación y recreación de bibliotecas comunitarias en procesos donde los actores protagónicos sean las niñas y los niños. Estas reflexiones tienen lugar en diferentes momentos y territorios geográficos y culturales, y construyen procesos colaborativos de reflexión para la investigación tejiéndose en una red de voluntades a favor de las niñas llamadas REIR, red integrada por académicos, estudiantes e investigadores de México, Colombia, Argentina, Brasil y España.

En un primer momento consideramos a estas bibliotecas comunitarias dispositivos metodológicos (Agamben, 2011) que permiten reflexionar y explicitar las relaciones de poder en el proceso de investigación y desde diversas dimensiones (físicas, simbólicas y culturales). En este proceso se promueve una deconstrucción permanente, con la perspectiva de consolidar procesos horizontales de pensamiento y acción para la vida y la investigación implicada, derivando en procesos de colaboración. Desde este posicionamiento las bibliotecas comunitarias, entendidas como dispositivos, llevan en sí mismas la intencionalidad de deconstruirse (cuestionar las lógicas de la escolarización y los desplazamientos de las literacidades comunitarias) y construirse en espacios de “dialogismo” (Alejos, 2012), reflexión y colaboración, con base en los principios del protagonismo infantil (Cussiánovich, 2010; Alfageme et al., 2003).

Sin duda, dentro de la investigación implicada ha sido un reto encontrar metodologías participativas con niñas y niños que permitan explicitar los juegos de poder en la producción de conocimiento y, además, posibiliten la reflexión colectiva sobre la búsqueda de una buena vida como resultado de las mismas. Creemos que las bibliotecas comunitarias son espacios ideales para ello, por lo tanto consideramos crucial entretener las nociones de horizontalidad en la investigación (Corona, 2012), colaboración (Denzin, 2005), reflexividad (Dietz, 2011), dialogismo (Bajtín, 1998; Alejos, 2012) y la investigación militante (Baronnet et al., 2011) como posibilidades para una acción hacia la descolonización del saber y del ser (Denzin et al., 2008; Grieshaber & Cannella, 2005; Spivak, 2013) con las niñas que compartimos los procesos. Esta construcción aporta a otras formas de aprendizaje colectivo y de resistencia, en sintonía con lo que el zapatismo señala en torno a la producción de procesos reflexivos y teóricos: que una condición indispensable para establecer relaciones de co-investigación es el compromiso y posicionamiento político de los investigadores (Comisión Sexta del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, 2015).

En este reto ético político de la investigación, lo metodológico afirma la importancia de las relaciones que se establecen entre los sujetos involucrados en el proceso. El uso del poder aparece como una cuestión central en la producción de conocimiento; se analiza la manera en que se expresa y resuelve, o no, en los casos concretos de la investigación. De ahí la importancia del término de dispositivo, en tanto herramienta metodológica, que, de acuerdo con Agamben (2011, p. 250), deviene de las ideas de Foucault, resumidas en tres puntos:

- 1) Se trata de un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas. El dispositivo, tomado en sí mismo, es la red que se tiende entre estos elementos. 2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder. 3) Como tal, el dispositivo resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber.

En este sentido, las herramientas metodológicas que median las relaciones de investigación, diseñadas y aplicadas históricamente desde una posición de poder, son reflexionadas y explicitadas a partir de la

noción de dispositivo. Así se abren posibilidades para que, en la relación de investigación, tanto el sujeto académico como el sujeto local (niña y niño) y las personas que les acompañan se impliquen en los procesos de subjetivación que en esa práctica se producen. Lo anterior no quiere decir que, con el simple hecho de explicitar los juegos de poder en la relación de investigación (de externo, interno) estos desaparecen; pero abre posibilidades para generar procesos de cambio para todos los implicados en la relación. El problema que encierra el dispositivo es la escisión entre el ser y la acción: “separa al ser vivo de sí mismo y de la relación inmediata que mantiene con su medio” (Agamben, 2011, p. 259). Por ello importa dar cuenta de las condiciones materiales y simbólicas que sujetan al individuo: “dar cuenta de la materialidad y el orden simbólico en que nos subjetivamos” (Medina & Da Costa, 2016, p. 15).

Desde estos planteamientos cobra importancia promover procesos reflexivos a partir del dispositivo biblioteca y libros, cuyas características metodológicas se van transformando por las particularidades de cada proceso, terreno y actores; visibilizando estructuras de poder colonial en las relaciones comunitarias, escolares y académicas. Es relevante mirar en retrospectiva la construcción de las propuestas de bibliotecas comunitarias, pues nos devela la manera en la que los dispositivos provocan y tienen la potencia de generar fenómenos de implicación que van más allá de una relación de investigación. El objetivo del dispositivo apela al análisis de la realidad comunitaria para reflexionar sobre los sentidos y referentes posibles en torno a las colaboraciones investigativas y participaciones infantiles.

Comprender a los niños y las niñas como sujetos políticos incluye identificar el entramado de relaciones con significaciones sociales y políticas, individuales y colectivas. Por ello la estrategia metodológica colaborativa del dispositivo biblioteca comunitaria, que parte del necesario diálogo entre saberes locales y académicos, está compuesta de diversos elementos que, por sí mismos y desde otro nivel de análisis, pueden ser también dispositivos. Entre los diversos actores involucrados se establecen vínculos intersubjetivos por los que fluyen emociones, afectos y perspectivas compartidas desde las luchas de los pueblos, organizaciones y universidades que marcan la pauta, rumbo y desenlace de las colaboraciones.

La co-labor va más allá de la investigación académica en tanto pretende la vinculación con la otredad desde una relación horizontal, de confianza y respeto mutuo. La participación en la investigación desde esta perspectiva apunta a producir conocimientos a partir de concebir la reflexión teórica y la acción social como dos aspectos de un mismo procedimiento. Implica concebir a las y los actores involucrados, adultos, niñas y niños, como protagonistas que se complementan para establecer relaciones más horizontales en la toma de decisiones.

Esta doble orientación sobre la participación conduce a priorizar ciertas cualidades, capacidades y habilidades de quienes efectivamente toman parte de procesos investigativos centrados en los actores, y de manera particular como aproximación crítica a las investigaciones con las niñas, sus subjetividades particulares y procesos sociopolíticos constituyentes. Por lo que se apela a la característica fundamental de la participación infantil, garantizando que niños y niñas tomen parte de las decisiones relacionadas con los ámbitos tanto personales como sociales, a partir de sus propias necesidades e intereses (Alfageme et al., 2003).

Las metodologías participativas y colaborativas con las niñas buscan la construcción conjunta de saberes y prácticas para lograr pertinencia, coherencia y beneficio en las vidas concretas de quienes se involucran, para lograr reducir desigualdades y subordinaciones. El énfasis ya no está en las problemáticas sino en las actuaciones y resistencias infantiles en distintos espacios sociales, los cuales se van transformando gracias a sus acciones (Unda, 2009).

HORIZONTES PARA LA COLABORACIÓN DESDE TRES EXPERIENCIAS

La co-labor se construye en la relación con las niñas y los niños a través del dispositivo, en este caso las bibliotecas comunitarias. Se piensa, se diseña, se construye, se apropia y se re-construye el espacio de diálogo y reflexión a través del disfrute del encuentro, conocimiento y reconocimiento de las y los otros; de sus ideas,

sus lecturas del mundo, sus acciones. Las bibliotecas comunitarias están mediadas por el territorio en sus distintos niveles: cuerpo, familia, comunidad y las relaciones que esta última establece con el afuera (con quienes escriben los libros, quienes representan a la academia, quienes relatan historias etc., mismos que en este proceso ponen en juego sus epistemes). Las tres experiencias que a continuación se presentan forman parte, cada una por separado, de procesos de investigación y sistematización de los autores. Todas parten de estos sentidos y reflexiones expresadas anteriormente, situadas y en diálogo con comunidades muy diversas: Michoacán y Chiapas, desde la sociedad civil organizada implicada con las familias, las niñeces, las escuelas, el activismo político y la academia. Cada experiencia ha sido coordinada por uno/a de nosotras y confluyen, como ya hemos mencionado, en un diálogo permanente a partir de la REIR; las expondremos de forma muy sintética por falta de espacio y en orden de antigüedad.

LITERACIDADES DESCOLONIALES, EN SANTA FE DE LA LAGUNA, MICHOACÁN

Esta experiencia nace del trabajo colectivo de la organización no gubernamental Bunko Papalote (BP), en Xalapa, Veracruz, México. Se conforma como un hito para esta organización por ser la experiencia que permitió una reflexión más profunda a partir del encuentro intercultural con otras formas de apropiación de la lectura y escritura (literacidades).

Santa Fe de la Laguna es una comunidad emblemática del Estado de Michoacán, en México, por la defensa de su territorio y de su identidad purépecha. Esta población, a diferencia de algunas vecinas de la región del lago de Pátzcuaro, defiende el uso de su lengua, sus costumbres, su organización comunitaria tradicional. Cuenta, además de las escuelas oficiales, con escuelas propias donde se enseña su lengua y su cultura, y proyectos educativos no escolares a través de organizaciones civiles conformadas por familias del lugar. La biblioteca se puso en marcha con la organización Niños de Santa Fe A.C., conformada por familias purépechas. Fue una decisión de ellas; nosotros acompañamos el proceso y realizamos una investigación etnográfica de corte colaborativo (Ayora, 2012).

Los bebés, niñas y niños que asistieron a los talleres de lectura de literatura infantil en ese espacio de biblioteca comunitaria fueron apropiándose del espacio, generando diálogo y reflexión a partir de la socialización de la lectura. Llegaban contentos, confiados; los mayores traían a los más chiquitos, invitados, amiguitos y juntos participaban de la dinámica del taller. Ellas y ellos les leían a los más pequeños (en su lengua y en español), e intercambiaban contenidos entre todos libros y comentarios. Muchas veces llegaban muy temprano y pedían entrar antes de que iniciara formalmente el taller. En el momento de la lectura compartida, leíamos una vez en purépecha (con una coordinadora hablante de lengua *purhé*) y otra en español. A partir de sesiones estructuradas en tres momentos, pero abiertas a sus propuestas y su proceso de apropiación, comenzaron a no solo ser parte, sino a proponer, a apropiarse del espacio y de las actividades, a leer para las y los otros, platicar las cosas que les preocupaban, les gustaban, les hacían felices o no. A contar la historia del pueblo, los mitos, las violencias que los atravesaban (narraciones que conformaron el marco histórico y contextual de la investigación), a mostrar su agencia para llegar solos al taller, aún siendo muy pequeños. Se ayudaban en la crianza entre hermanos y primos; podían llegar a la hora que quisieran y hacer uso de él, generando una identidad de grupo que permitía cobijar a todos/as, hacer sentir bien a quien llegara, esperar con ansias para divertirse y seguir dialogando. Con este proceso pudimos acercarnos a las formas de crianza locales, a las problemáticas que las atraviesan, a las expresiones de la literacidad comunitaria y comenzar a pensar en una propuesta metodológica que ayudara a deconstruir colaborativamente la literacidad hegemónica, haciendo uso consciente de ambas.

Este proceso podemos sintetizarlo de la siguiente manera: (a) se acuerda con la comunidad y las niñas y los niños la pertinencia de la biblioteca comunitaria. Si el colectivo solicita el acompañamiento, se adapta la biblioteca y la metodología a sus necesidades e intereses. (b) Se propone la adaptación de espacios que ya se tengan o se construyen especialmente para ello; en ocasiones, solo se decide cuál será el espacio de encuentro

(fuera de un espacio físico); las niñas y niños participan todo el tiempo de las decisiones (dependiendo de las dinámicas comunitarias y del proceso de apropiación). (c) Se comparte la propuesta descolonial de la metodología de trabajo con los/as coordinadoras comunitarias y se dialoga sobre las dinámicas de participación de niñas y niños en los talleres. (d) Se generan talleres de lectura de literatura infantil con niñas y niños para establecer grupo, continuidad, identidad y espacio para el diálogo y la reflexión. (e) Se propone, dependiendo del contexto y los acuerdos, un trabajo colectivo para transitar de un taller de literacidad hegemónica a un taller de literacidad comunitaria o autónoma, como diría Street y Street (2004), donde se busca que las niñas y niños tengan un papel protagónico en las decisiones y donde los padres y acompañantes permanentes tienen un papel co-protagónico.

En los procesos que Bunko Papalote acompaña, buscamos deconstruir con las niñas y los niños los espacios de lectura y las prácticas de lectura del mundo, a través de la metáfora de la narración literaria, el diálogo y la reflexión que provocan subversión y generan justicia epistémica. Avanzamos al ritmo de la comunidad, de las niñas y niños en un proceso de largo aliento buscando ir: (a) de la centralidad del dispositivo libro a la centralidad de las personas y sus relaciones; (b) de la lectura de libros a la lectura del mundo a través de la metáfora de la literatura (oral y escrita); (c) de la literacidad hegemónica (escolar) a las literacidades culturalmente situadas (relaciones diversas con la literatura, la lectura y la escritura, y la narrativa local); (d) de la biblioteca tradicional al dispositivo biblioteca comunitaria como espacio de diálogo y reflexión para la acción; (f) de los espacios físicos y metodológicos prediseñados, al diseño colaborativo de los mismos con el protagonismo infantil.

La investigación etnográfica colaborativa ha respondido a la necesidad de Bunko Papalote de revisar la pertinencia, el impacto, las posibilidades de transformación social y las formas de participación infantil en ellas. Gracias a ello la propuesta se ha enriquecido a partir de las reflexiones colectivas con adultos, niñas y niños y ha ampliado sus categorías y sus aprendizajes metodológicos, manteniéndose alerta a sus posibles contradicciones (tendencias adultocéntricas o colonizadoras), pues la lectura y la escritura han sido históricamente herramientas de imposición. Desde estos sentidos tejemos experiencias en este texto con El Bascán y con Pijijiapan, para seguir reflexionando.

EXPERIENCIA EN EL BASCÁN, CHIAPAS. LA COLABORACIÓN EN POTENCIA Y LOS RETOS DE LA ACADEMIA DESDE EL ACTIVISMO POLÍTICO

La propuesta surge de la experiencia anclada en el activismo político que se origina en el acompañamiento al movimiento zapatista desde 1998, con la participación de Kathia Núñez en Comités Civiles de Diálogo, donde la formación política desde este movimiento generó un proceso reflexivo de las condiciones propias de dominación. Este proceso de descolonización se ha mantenido desde los aprendizajes que ha aportado la lucha zapatista por construir “un mundo donde quepan todos los mundos” y “donde la mujer nazca y crezca sin miedo” (Galeano, Subcomandante Insurgente, 2017, s.p.).

El primer proyecto que permitió el acercamiento con la niñez zapatista fue la construcción y equipamiento de bibliotecas para las escuelas autónomas, las cuales funcionaban, al tiempo que se desarrollaban las experiencias de educación desde el proyecto político de las autonomías. Las prácticas culturales que ahí se reflexionan han impactado el interés por comprender el carácter colectivo de las prácticas culturales indígenas, así como sus implicaciones políticas en la construcción de lo común desde los procesos de organización autónoma y la manera en cómo crece la niñez, un profundo aporte para pensar la diversidad de las infancias.

El acercamiento más profundo a estas prácticas que estimulan las relaciones de colaboración, reciprocidad y la autonomía personal (Núñez, 2018) permitió visibilizar la presencia de niños y niñas en todos los espacios comunitarios, reconocer estas prácticas como acciones políticas y aprender otras formas de crianza que propician la reflexión de la niñez y su participación en el espacio público. Este fue un paso necesario para

entender lo vital que resulta para las niñas apropiarse de lo público y construir lo común; el aprendizaje de las prácticas comunitarias mayas clarificó que, no sólo configuran el proyecto zapatista, sino que aportan a la construcción de microespacios que rehabilitan las relaciones sociales con otros actores comunitarios.

Desde el activismo político, asumimos la consigna de los zapatistas de organizarnos desde nuestros propios espacios de acción y transformarlos, en paralelo con la propia experiencia de aprendizaje de las prácticas culturales indígenas ch'oles. Estos elementos, junto con el significado de las prácticas lectoras desde la experiencia personal, son la base que sustenta a la biblioteca comunitaria. Esta biblioteca partió de un acuerdo con las familias, las niñas y los niños de la comunidad ch'ol de El Bascán, que también estableció la reciprocidad en la investigación, clave en el camino del diálogo y la colaboración (Núñez, 2018). Se conciliaron los intereses de distintos actores involucrados en la propuesta: la necesidad de las familias de contar con material bibliográfico para atender las tareas escolares; el interés de los niños y las niñas por contar con espacios propios para el juego, el arte y la lectura, personal y colectiva; y el interés de quien investiga por promover espacios de reflexión dialógica entre la comunidad y la escuela que permitan visibilizar la estructura desigual y racista de relación entre ellos.

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 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. En esta primera etapa, con los acuerdos previos, se instaló la biblioteca con recursos propios de la investigadora y se tuvo el primer acercamiento con el planteamiento teórico metodológico de la Asociación Civil Bunko Papalote, del cual se retomó la idea general de articular 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 potencializar los saberes locales y la revaloración del territorio para la autosuficiencia. Además, se organizaron actividades por parte de la colaboradora local y 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.

La segunda etapa de la biblioteca ha consistido en una reinstalación de la misma con recursos del proyecto vigente de Exbecario Prodep, la cual ha consistido en la confirmación de los acuerdos y la relación de co-labor. Se implementaron acciones como distribuir los recursos del proyecto de manera consensuada en la compra de libros, materiales para pintar y dibujar, un 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, los cuales fueron elaborados a partir de la donación de dos árboles de uno de los abuelos, mismos que fueron retribuidos con la siembra de más árboles. Además de la realización de dos talleres-asambleas, que integraron elementos propios de las asambleas comunitarias para informar y tomar acuerdos sobre el desarrollo del proyecto y elementos de formación, los cuales abrieron espacios reflexivos sobre la metodología de Bunko Papalote que se nutrió con la propia experiencia de la colaboradora local con la biblioteca comunitaria de El Bascán desde el 2015. El segundo taller-asamblea en febrero del 2020, fue un espacio más lúdico que integró la participación de las niñas y los niños para definir los usos que las niñas a través de juegos planeados desde las investigadoras. El plan era jugar al “avioncito”, que consistían en pintar un avión en el piso y mientras las niñas y los niños lo recorren van diciendo lo que quieren hacer en la biblioteca; pero no se identificaron con este juego y uno de los niños mas grandes asumió la coordinación de la actividad y propuso dos juegos “la verbena” y “las estatuas de marfil”. En una de estas actividades uno de los niños más pequeños opinó que la biblioteca debe ser un lugar no solo para leer, jugar o pintar, sino también para brincar. La piensan también como una extensión de la comunidad, que integra a los árboles; la biblioteca también es la comunidad.

La biblioteca ya está funcionando, a pesar del contexto de contingencia sanitaria por COVID-19, realizando con las niñas y los niños las siguientes actividades: un taller a la semana de lectura reflexiva

apoyándose en libros, recorridos por la comunidad y/o narraciones orales de los mayores, ancladas en una actividad lúdica o artística que permita profundizar en el proceso reflexivo de la lectura colectiva. A esta segunda etapa, le sigue una nueva de acompañamiento y vinculación, así como la idea de crear más bibliotecas comunitarias desde la colaboración, como espacios de diálogos interculturales entre la comunidad, la escuela y la academia. Construyendo espacios autogestivos que propicien el tejido de relaciones que aportan los contextos comunitarios indígenas como la co-labor, la reciprocidad y la solidaridad, frente a la desvalorización y despojo de conocimientos y territorios indígenas comunitarios.

LAS BIBLIOTECAS COMUNITARIAS PARA IMPULSAR LA PARTICIPACIÓN INFANTIL EN LA COSTA DE CHIAPAS

La experiencia sucedió en el marco de la investigación doctoral “La participación política de niños y niñas rurales en los proyectos de una organización campesina en la Costa de Chiapas” (Torres, 2020), que culminó en 2019 y se desarrolló en localidades del municipio de Pijijiapan con familias integrantes de Consejo Autónomo Regional Zona Costa de Chiapas (CARZCCH). Las visitas a la costa para el trabajo de campo, durante los primeros dos años de la investigación, estuvieron centradas en conocer el contexto regional, local, comunitario y organizacional; además de buscar espacios colectivos para promover procesos reflexivos al interior del CARZCCH sobre la importancia de impulsar la participación infantojuvenil, como parte de los acuerdos para desarrollar la investigación colaborativa. En las localidades, se realizaron reuniones con comités locales, participaciones en las asambleas comunitarias, actividades con niños, charlas informales con jóvenes, reflexiones colectivas con adultos, convivencia cotidiana con las familias del Consejo durante las estancias, observación participante en otros espacios públicos como las escuelas, el domo y la cancha conociendo a niños, niñas y jóvenes cuyas familias no forman parte del CARZCCH; así como a profesores, autoridades ejidales, adultos y población en general.

Al profundizar en la vida cotidiana de las localidades, públicamente fue más visible el psicólogo en las escuelas que el investigador-colaborador con la organización; pues se realizaban visitas para ofrecer charlas con grupos de primaria, secundaria y bachiller sobre los derechos e intereses de los niños y los jóvenes. Frecuentemente, el colaborador era llamado “profe” en los espacios de socialización comunitaria, lo que facilitó encuentros comunitarios, aunque también desconfianzas (superadas) por parte de los adultos que lo desconocían, pero lo distinguían charlando animadamente con niños y niñas, dificultades que suceden al hacer etnografías con infancias en lugares públicos (Ferreira & Nunes, 2014).

En las localidades era ya habitual la presencia para cuando sucedió el terremoto la noche del 7 de septiembre del 2017, con la costa de Pijijiapan como epicentro y de 8.2 grados de intensidad; por lo que fue posible proponer acciones específicas de colaboración, las cuales resultaron muy conmovedoras en tanto respondían al desastre social que se estaba viviendo en la región. Con la suma de más esfuerzos individuales y colectivos, provenientes de Tonalá y San Cristóbal de Las Casas en Chiapas y de Ciudad de México, organizamos brigadas solidarias y autogestivas para brindar atención psicosocial rápida post-emergencia a la población de cinco comunidades donde el terremoto y la alerta de tsunami causó estragos severos, además de llevar víveres y materiales para la emergencia.

Una vez pasada la emergencia, se dio seguimiento a la atención psicosocial infantil, pero también a los trabajos de reconstrucción, dialogando con profesores sobre los daños materiales y los efectos en el alumnado. Estas interlocuciones, darían pistas para vislumbrar la siguiente acción en el contexto del desastre durante la etapa de reconstrucción en las localidades, surgiendo la posibilidad de proponer alguna iniciativa dirigida a niños y niñas, que incluyera recursos materiales destinados para mejorar los espacios comunitarios tales como escuelas y clínicas, financiadas por algunos actores externos que confluyeron durante la emergencia. La propuesta tendría que ser viable considerando los vínculos políticos y sociales tejidos en cada localidad durante los trabajos de campo, y que apela al señalamiento de Toscana (2005) sobre la identificación de

las diferentes formas de organización para permitir a una comunidad procesar los desastres y reducir la vulnerabilidad social; buscando oportunidades en la situación de solidaridad generalizada y ayuda mutua.

El proceso para llegar a la instalación de las bibliotecas con la participación infantil podemos sintetizarlo en cinco momentos: (a) Durante las brigadas se realizaron lecturas en voz alta como herramienta para la atención psicosocial, realizadas con libros donados por gente solidaria que a cada libro le escribió un mensaje de buen ánimo, donde la interacción intergeneracional fue fundamental. Algunos niños y niñas sugirieron que los libros quedarán a resguardo colectivo para seguir compartiéndolos y hacer préstamos a domicilio. (b) Posterior a la emergencia, suceden charlas colectivas sobre la pertinencia de compartir los libros y surge la idea de hacer una propuesta de bibliotecas comunitarias con la participación infantil y de actores locales. Dichas bibliotecas serían comunitarias, aunque ubicadas en las escuelas primarias de tres localidades. En dos de ellas, las niñas encargadas del resguardo de los libros comenzaron un mecanismo de préstamo a domicilio. (c) Se diseña y aprueba el recurso para el proyecto, coordinándose para las tareas las organizaciones municipales, sociedad civil, comités locales del CARZCCH, el director de cada primaria y la asamblea de padres y madres de familia. Ante la iniciativa infantil de leer colectivamente en espacios públicos como el domo o la cancha de fútbol, los adultos de las localidades aceptan abrir una convocatoria a toda la comunidad, con especial énfasis en las niñas, para involucrarse en el proceso de la instauración con acompañamiento educativo a cargo de jóvenes y profesores interesados en cada localidad. (d) En la asamblea del CARZCCH, se presentó y entregó el proceso general diseñado para las bibliotecas, ratificando el compromiso compartido para lograr culminar la iniciativa, recordado que la investigación estaba ya en su recta final por lo que las bibliotecas se plantearon como cierre final de la colaboración comprometida. Con niños y niñas, se comenzó una sencilla clasificación de los libros, así como lluvia de ideas sobre las utilidades del espacio más allá de estudiar. (e) Una vez adecuado el espacio físico, el seguimiento para el funcionamiento de la biblioteca se realizó a distancia pues la sincronía de los tiempos universitarios y los sociopolíticos regionales para culminar la colaboración doctoral se dificultó; por lo que los actores locales asimilaron las bibliotecas, en tanto espacios y pedagogías formales, para mejorar las condiciones materiales de las escuelas en las localidades rurales. Niñas y niños insisten a los adultos en la diversificación de los usos de las bibliotecas como espacio comunitario ubicado en el escolar.

LA ESCUELA COMO ESPACIO HEGEMÓNICO PARA LA EDUCACIÓN. DESESCOLARIZANDO LA EDUCACIÓN Y VISIBILIZANDO OTROS ESPACIOS: LAS BIBLIOTECAS COMUNITARIAS COMO DISPOSITIVOS

La educación que el Estado dirige hacia los pueblos originarios y rurales tiene deficiencias históricas que no terminan por ser atendidas con pertinencia cultural y en cumplimiento de los derechos políticos y culturales de estos grupos sociales. Una de esas deficiencias se manifiesta en la falta de espacios para la niñez indígena que les permita potencializar sus aprendizajes y capacidades académicas más allá del espacio escolar, como una biblioteca para el disfrute y con pertinencia cultural. Es decir, que no solo cuente con libros de ciencia y literatura nacional y universal, sino que, 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, tanto en español como en la lengua local; lo cual permitirá propiciar diálogos horizontales entre la escuela y la comunidad.

Las bibliotecas también son una respuesta, ante la escolarización que está permeando y desplazando otros espacios de aprendizaje comunitario; así como para contrarrestar la escolarización con otros usos de la lectura y la escritura, que aparentemente se puede ver solo como actividades escolares. El uso de las herramientas hegemónicas que naturalizamos para desnaturalizarlas, es una apuesta de las bibliotecas comunitarias. Se convierten en zonas de resistencias para el ser y hacer de otros modos, desmantelando las relaciones hegemónicas con las formas y construyendo una noción de escuela, de aprendizajes y de lectura, más allá de las que la educación tradicional impone. Los aprendizajes escolares caben ahí, pero de otros modos

y desde otro tipo de relaciones, haciendo un espacio más amplio y potente a la metáfora, a la voz propia, al imaginario de saberes y posibilidades.

Las bibliotecas comunitarias como dispositivos invitan a provocar reflexión pues son espacios no convencionales para actividades convencionales, realizadas de formas subversivas: cómo nos tratamos, cómo nos escuchamos, cómo convivimos, cómo leemos, para qué leemos, qué leemos; rompiendo con las formas no escolarizadas o hegemónicas y eso significa para las niñas y niños momentos, espacios, tiempos que los atraviesan y marcan para seguirse pensando autónomamente, pero en colectivo. En ellas cabe la lectura de un cuento o una historia que nos hace dialogar sobre nuestras ideas, sentimientos, emociones, experiencias, escuchando lo que los otros piensan, sienten, experimentan abriendo la capacidad de identificación, de autoreflexión y reflexión sobre los demás y lo demás.

Con estos dispositivos no se trata de estar de vez en cuando, sino de vivir las experiencias con constancia y continuidad (Bunko Papalote, 2011), con principios y acuerdos que se construyen tácita y explícitamente en colectivo para seguir disfrutando del espacio co-creado, de manera libre, propia, con confianza y amorosamente. Es la posibilidad de una experiencia en la que se puede estar porque nos escuchan, nos hablan, nos leen (en muchos sentidos), nos miran y hacen con nosotros. De esta manera cuando nos acercamos desde la academia, ponemos a disposición de las niñas y los niños nuestras habilidades para lo que necesitan. Reconocemos que lo que se genera con los dispositivos “biblioteca comunitaria” y “libro” son provocaciones para reflexionar juntos sobre identidades, prácticas educativas, violencias estructurales, preocupaciones y sueños que atraviesan a las infancias; las cuales podemos escuchar y ponerlas en diálogo con otros y otras para expresarlas a través de formas potentes y no académicas como las artes, el juego y la narrativa. En esos espacios conocemos a las niñas y los niños y a través de ellos a sus familias y sus problemáticas, a sus comunidades, barrios, colonias.

Los libros, tanto para los aprendizajes ordinarios domésticos como para los curriculares escolares y sociales comunitarios, se erigen como herramienta lúdica, pedagógica y política para procesar divergentes elementos entrelazados en las experiencias subjetivas infantiles. Leer en colectivo adquiere potencia para mitigar emociones incómodas como el miedo personal o la preocupación familiar, para explicar ante la naturaleza tremenda como el terremoto o para interrogar las actuaciones sociales comunitarias.

Desde una perspectiva general, se busca articular la triada escuela-comunidad-academia para gestar las bibliotecas como espacios o dispositivos donde confluyen intereses y perspectivas de diversos actores adultos, quienes definen las posibilidades participativas con las niñas. Padres, madres, docentes, autoridades comunitarias, integrantes de las organizaciones y los propios investigadores permean el tipo de vínculo que se establece de acuerdo a sus intereses y necesidades como adultos, desde el rol social particular que desempeñan dentro de la experiencia.

LA COMUNIDAD COMO LUGAR DE APORTE Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS: LA ACADEMIA COMO APRENDIZ

Los espacios participativos comunitarios donde niños y niñas canalizan su energía, su creciente autonomía y permanente inquietud, fortalecen la autoafirmación infantil al complementar habilidades y saberes que ya poseen, en un espacio de aportación social que implica el encuentro con el otro: compartir y colectivizar. Coincidir en un espacio local para socializar y afirmarse en los vínculos comunes de sus territorios, el arraigo con la naturaleza y resignificar el modo de vida indígena y rural como los casos mostrados; amplía los horizontes y permite buscar formas diversas de satisfacer los intereses personales y resolver problemáticas familiares, o soñar múltiples proyectos de vida orientados al bien común, pese a las carencias, las violencias y exclusiones en que están inmersos en sus particulares contextos.

Gestar encuentros dialogantes entre experiencias diversas e intergeneracionales, en las que las generaciones de adultos y ancianos puedan transmitir saberes comunitarios a las más jóvenes, responder sus preguntas

y escucharles antes de pretender aconsejar, regañar u ordenar, en un espacio para vincularse y construir miradas críticas en torno a sus territorios y condiciones materiales; así como posibilidades sociales y políticas visualizadas ante la necesidad de emprender transformaciones colectivas, fortalece los vínculos identitarios y el tejido social comunitario.

El reto, desde la base objetiva que ofrecen las prácticas culturales comunitarias, es responder al cuestionamiento acerca de, en qué medida las actividades cotidianas de las niñas y los niños – culturalmente situadas- permiten que ellas y ellos construyan mayor margen de autonomía. Cómo poner a dialogar las posibilidades que permiten la participación de niñas y niños en la vida social comunitaria con las posibilidades que se abren desde la biblioteca comunitaria, para propiciar espacios reflexivos que visibilicen la participación activa de la niñez en sus contextos comunitarios y su aporte a la dimensión política, como se plantea desde el protagonismo infantil.

La clara presencia y participación de la niñez en los contextos comunitarios, no necesariamente genera protagonismo infantil. Es en el proceso reflexivo colectivo y con mirada crítica que se genera una conciencia política de las niñas y los niños, y por tanto su participación en movimientos sociales y luchas indígenas en defensa de la vida y el territorio, como el que ha promovido el movimiento zapatista a lo largo de más de treinta años. Proceso que ha establecido una base teórica de pensamiento y práctica autónoma que se promueve en la comunidad, familia y aula, aportando a las prácticas de investigación y acción política.

Nuestro reto como investigadores y creemos que el de la academia en general, es reconocer a los actores con quienes hacemos investigación para pasar de informantes-beneficiarios a colaboradores. Esto implicaría cambios sustantivos en la estructura institucionalizante de la producción de conocimiento que permita a todos los participantes en la investigación, la disposición de los recursos, las temporalidades y las decisiones; así como la implementación de estrategias y prácticas metodológicas que posibiliten la autogestión y combatan la dependencia del dinero como recurso indispensable para hacer investigación.

Reflexionar con los niños y las niñas es un punto de partida fundamental para transformar la investigación en una praxis abierta a la diversidad de significantes, a un proceso permanente y en búsqueda por escapar de los posicionamientos adultocéntricos y patriarcales de los sistemas de investigación convencionales y hegemónicos en los que se concibe que investigar es para y por ellos/as. Permite considerar a las niñas y niños actores sociales, capaces de pensar, crear, emprender acciones transformadoras, sin paternalismos y sin idealismos y, con ello permite abordar cuestiones sociopolíticas con ellos y desde su propia perspectiva. También, reflexionar con ellas y ellos, nos obliga a imaginar prácticas y discursos que se alejen de las formas tradicionales en las que predominan las jerarquías construidas desde el poder que se ejerce desde la adultez.

Las niñas son capaces de sostener procesos y acciones producto de su autodeterminación, en procesos sociales diversos y de investigación, si son acompañados por hombres y mujeres dispuestos a ceder poder. Los procesos conjuntos de transformación, de investigación son una gran responsabilidad que generalmente niños y niñas suelen tomar con seriedad y entusiasmo.

REFLEXIONES FINALES

Las niñas y los niños en las sociedades actuales, mucho más a partir de la pandemia por COVID-19, están viviendo las consecuencias de las formas inapropiadas de relacionarnos con la naturaleza y sus territorios. Las niñas y los niños lo saben, lo cuestionan y entienden que ellos tienen un papel fundamental en la transformación de este estilo de vida. Los hemos visto manifestarse a nivel mundial y localmente por lo que no pueden quedarse fuera de la información, la comprensión, la participación y la toma de decisiones. Las bibliotecas comunitarias son espacios de formación también para entender y dialogar sobre estos ámbitos de la realidad que nos interpelan día con día. La mejor manera de enfrentar la angustia por lo que viven es reflexionando sobre ello, en colectivo y generando ambientes y espacios reales de contención emocional.

Los dispositivos bibliotecas comunitarias, como lo exponen las tres experiencias presentadas, han sido, en distintos momentos y regiones, procesos de investigación-implicada en colaboración con las comunidades y con niñas y niños. Han logrado conformarse como extensiones, micro-mundos donde podemos tejer las metodologías con una ontología de la vida que es indispensable para re-conocer-nos y defender nuestros territorios cuerpo, familia, comunidad, país, mundo, universo.

Al tener espacios especialmente diseñados para la confianza, el disfrute, el pensamiento para la acción, el diálogo genuino, las niñas y los niños pueden descubrir más fácilmente sus propias posibilidades concretas de acción y transformación con responsabilidad colectiva. De esta manera, y gracias al ejercicio cotidiano de estos procesos, las niñas buscarán emprender acciones, negociar decisiones y proponer actuaciones grupales gestadas con sus pares o los otros con quienes socializan como parte de la colectividad que juntos conforman. Con ello defenderán su derecho a inmiscuirse en asuntos públicos, haciendo valer su condición de sujeto social y político niño y niña (más aún en el sistema patriarcal dominante), buscando salir de la esfera privada a la que han sido confinados desde la perspectiva adultocéntrica. La participación de niñas y niños, entonces, desde las bibliotecas comunitarias, tiene cabida como expresión lúdica, creativa, dinámica, cuyo horizonte pretende abordar las cuestiones que les atañen y con posibilidades de configurar actuaciones colectivas en cuestiones comunitarias, sociales, económicas o políticas.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264. <http://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/112/103>
- Alejos, J. (2012). *La palabra en la vida. Dialogismo en la narrativa mesoamericana*. UNAM.
- Alfageme, E., Cantos, R., & Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Plataforma de Organizaciones de Infancia. <https://www.sename.cl/wsename/otros/de-la-participacion-al-protagonismo-nov-2003.pdf>
- 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, Universidad Veracruzana]. Repositorio Institucional de la UV-IIE. https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/Tesis_Gialuanna.pdf
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Baronnet, B., Mora, M., & Stahler-Sholk, R. (2011). *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. UAM-X, CIESAS, UNACH.
- Bunko Papalote (2011). *Cuadernos para la implementación de talleres de lectura con la metodología de Bunko Papalote A.C.* (Vol.1). Propia.
- Comisión Sexta del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (2015). *El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista I. EZLN*. <http://geopolitica.iiec.unam.mx/sites/default/files/2018-11/Hidra-EZLN.pdf>
- Corona, S. (2012). Notas para construir metodologías horizontales. En S. Corona, & O. Kaltmeier. *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (pp. 85-110). Gedisa.
- Cussiánovich, A. (2010). *Aprender la Condición Humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. IFEJANT.
- Denzin, N. (2005). Emancipatory discourses and the ethics and politics of interpretation. En N. Denzin, & S. Lincoln. *The sage Handbook of qualitative research* (pp. 933-958). Sage.
- Denzin, N., Lincoln, S., & Smith, L. (2008). *Handbook of critical and indigenous methodologies*. Sage.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: Una propuesta desde La antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), 3-26. <https://recyt.fecyt.es/index.php/AIBR/article/view/32720/17460>
- Ferreira, M., & Nunes A. (2014). Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. *Linhas Críticas*, 20(41), 103-123. <https://doi.org/10.26512/lc.v20i41.4260>
- Galeano, Subcomandante Insurgente. (2017). *Habrà una vez...* EZLN.

- Grieshaber, S., & Cannella, G. S. (2005). *Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades*. FCE.
- Medina, P., & Da Costa L. (2016). Infancia y de/colonialidad: autorías y demandas infantiles como subversiones epistémicas. *Educação em Foco*, 21(2), 295-332. <https://doi.org/10.22195/2447-524620162119722>.
- Núñez, P. (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, Universidad Veracruzana]. Repositorio Institucional de la UV-IIE. https://www.uv.mx/pdie/files/2018/03/Tesis_Kathia-Nunez-Patino.pdf
- Spivak, G. (2013). *En otras palabras, en otros mundos. Ensayos sobre política cultural*. Paidós.
- Street, J., & Street, B. (2004). La escolarización de la literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames (eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 180-210). Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Torres, E. (2020). *La participación política de niños y niñas rurales en los proyectos de una organización campesina en la costa de Chiapas*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma Metropolitana]. Repositorio Institucional de la UAM-X. http://dcsh.xoc.uam.mx/podr/images/Tesis/Doctorado/Torres_Velazquez_Eliud.pdf
- Toscana, A. (2005). La vulnerabilidad ex post: la cooperación en la mitigación de desastres. *Revista Veredas*, 11, 57-72.
- Unda, R. (2009). Perspectivas teóricas de la sociología de la infancia en América Latina. En M. Liebel, & M. Martinez. *Infancia, Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica* (pp. 203-223). IFEJANT.

ENLACE ALTERNATIVO

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35237> (pdf)