



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**Participación y aprendizaje de prácticas letradas en
niños pequeños con cáncer. Estudio en un contexto
hospitalario-educativo.**

Tesis que presenta

Guillermo Benjamín Rojas Téllez

Para obtener el grado de

Maestro en Ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Directora de Tesis

Dra. Rosalba Genoveva Ramírez García

“Para la elaboración de esta tesis se contó con el apoyo de una beca de CONACYT”

A todos los niños, niñas y jóvenes que han vivido con cáncer

Mi mayor admiración para cada uno de ellos

Agradecimientos

Ha sido un verdadero gusto y honor tener la oportunidad de observar y escuchar a niños y niñas que en compañía de otros se van introduciendo en la cultura escrita. Ciertamente, algunos no han podido soportar el embate de la condición oncológica y han adelantado sus pasos a los míos; de otros he sabido que han logrado la remisión del cáncer que les afectaba; y hay algunos más que aún continúan debatiéndose contra dicha enfermedad con la esperanza de un mañana mejor. A todos los recuerdo constantemente con cariño, pues de ellos y ellas, de cada uno, he tenido la oportunidad de aprender. Gracias por contribuir a mi propio aprendizaje no sólo como investigador sino como ser humano.

A Blanca León, a Heidi Peralta, a Mónica Peimbert y a todo el equipo de psicólogos y maestras que colaboran en Casa de la Amistad les agradezco por darme la oportunidad de conducir esta investigación en sus instalaciones, así como por la disposición de facilitarme los espacios y los tiempos para poder aclarar diversas dudas que surgieron a lo largo de esta travesía. Extiendo mi reconocimiento por su labor comprometida, profesional y ética para contribuir a mejorar la calidad de vida de los niños, niñas y jóvenes a quienes atienden.

Un especial agradecimiento a la Dra. Rosalba Genoveva Ramírez García por creer en mí y por su atenta escucha aun en los momentos cuando apenas estaban asomando las primeras ideas de hacia dónde dirigir esta investigación. Ha sido muy valioso para mí su paciencia, comprensión y retroalimentación, así como su cálido apoyo en los momentos en que parecía que buena parte de mi horizonte se tornaba nebuloso.

De igual manera ha sido un enorme privilegio haber escuchado de primera mano a la Dra. Judy Kalman, a quien admiro mucho, pues sus ideas sobre la cultura escrita, además de orientar mi investigación han repercutido sobre mi propia persona tanto como investigador, profesionista y docente. Agradezco la oportunidad de invitarme a dialogar reflexivamente y cuestionar ideas propias sobre la escritura, de modo que complejizara lo que implica leer y escribir en nuestra sociedad.

A la Dra. Elsa Guerrero, que amablemente ha aceptado leer esta investigación. Estoy seguro de que sus comentarios y observaciones serán enriquecedores para seguir pensando

e investigando los procesos que contribuyen para que niños más allá de la escuela se apropien de la cultura escrita.

A todos los profesores del DIE, de quienes aprendí mucho en cada uno de los cursos que tuve oportunidad de tomar. De no ser por sus clases y enseñanzas muy probablemente no habría tenido el gozo de apreciar ni disfrutar lo caleidoscópico de la educación, ampliando mi horizonte de comprensión a partir de la lingüística, la antropología, la historia, la política educativa y demás disciplinas.

También deseo agradecer a mis padres, pues me han apoyado incondicionalmente de modo que pudiera continuar con mi formación académica. Su amor y paciencia para conmigo me han llevado a no darme por vencido y a aspirar a superar los retos que se me han puesto enfrente. Siempre es un enorme gusto y placer escucharlos a ambos tanto cuando me cuentan sus historias, como cuando me dan sus consejos, pues, por un lado, me permiten apreciar y palpar la riqueza de nuestra cultura y, por otro, no olvidarme cuáles son mis principios y convicciones.

A toda mi familia por su cariño y acompañamiento constante.

A los compañeros de seminario: Daniel, Marco, Azucena, Sinaí, Lilia, María Rosa, Julia con quienes, aunque a través de pantalla, he tenido la oportunidad de debatir e intercambiar puntos de vista. Siempre es agradable escuchar sus argumentos e ideas pues me enseñan perspectivas distintas y también me llevan a problematizar mis propias ideas y argumentos.

A Azu, a quien tuve la fortuna de conocer en un periodo confuso, pero cuya figura, responsabilidad e inteligencia me hicieron recapacitar sobre mi propio proceso para salir adelante en el camino de esta investigación.

Resumen

En la presente investigación expongo el modo en que participan y aprenden prácticas de la cultura escrita niñas y niños pequeños de entre 5 y 7 años, que viven con un diagnóstico oncológico. Los eventos que documento se configuraron cuando se encuentran albergados en Casa de la Amistad para Niños con Cáncer, la cual es una institución de asistencia privada, ubicada al sur de la Ciudad de México, que apoya a niñas, niños y jóvenes durante el curso de su enfermedad en diversos aspectos desde medicinas y estudios clínicos hasta alojamiento y transporte, dado que algunos provienen de diferentes estados de la República Mexicana. Mi principal interés fue comprender cómo, en el marco de su estancia en dicha institución y a partir de actividades de lectura y escritura usualmente organizadas por diferentes adultos que concurren en la institución, las niñas y niños podían involucrarse en dichas actividades y colaborar con otros para así negociar significados y crear sentidos que contribuyeran en el aprendizaje de ciertas prácticas de la cultura escrita. Basándome en la perspectiva sociocultural del aprendizaje y en las contribuciones de los New Literacy Studies (NLS) definí una aproximación teórico-metodológica que me permitiera analizar la información de mi corpus de datos, el cual se integraba por notas de campo, entrevistas, transcripciones de diálogos, diarios personales de mamás y fotografías. El análisis de los datos permite discutir un punto de vista que considera a la escuela como el espacio por excelencia para aprender a leer y a escribir, diversificando los contextos de actividad en los que puede configurarse este aprendizaje y abonando, así, en la conceptualización de la lectura y la escritura como prácticas sociales.

Abstract

In this dissertation I present how young children between 5 and 7 years old who have been diagnosed with cancer participate in and learn practices of literacy when they are housed at Casa de la Amistad para Niños con Cáncer. This is a private assistance institution, located south of Mexico City, which supports children and young people during the course of their illness in various aspects from medicines and clinical studies to accommodation and transportation, since some of them come from different states of the Mexican Republic. My main interest was to understand how, within the framework of their stay in the institution and from the reading and writing activities usually organized by different adults who attend the institution, the children could get involved in these activities and collaborate with others in order to negotiate meanings and create senses that contribute to the learning of certain practices of the written culture. Based on the sociocultural perspective of learning and the contributions of the New Literacy Studies (NLS), I defined a theoretical-methodological approach that allowed me to analyze the information in my corpus of data, which consisted of field notes, interviews, transcriptions of dialogues, mothers' personal diaries and photographs. The analysis of the data allows to discuss a point of view that considers the school as the space par excellence for learning to read and write, diversifying the contexts of activity in which this learning can take place and thus contributing to the conceptualization of reading and writing as social practices.

ÍNDICE

ÍNDICE	8
LISTA DE SÍMBOLOS DE LA TRANSCRIPCIÓN	10
INTRODUCCIÓN	11
Caracterización general de la población infantil atendida en Casa de la Amistad para niños con cáncer	15
Papel de Casa de la Amistad en la atención a pacientes onco-pediátricos.....	18
Delimitación de objetivo y preguntas de investigación	24
Organización y estructura del documento.....	28
Capítulo 1. Aproximación al estudio de la cultura escrita en niños con cáncer: justificación y planteamiento del problema	31
1.1 Observaciones sobre la conceptualización de alfabetización, cultura escrita o literacidad: ¿cómo denominar a las prácticas sociales de la lengua escrita?	31
1.2 Investigaciones sobre la literacidad emergente en niños pequeños	36
1.3 Mediación de la cultura escrita en escenarios hospitalarios.....	41
1.4 Justificación y planteamiento de la problemática	44
Capítulo 2. Recursos teórico-metodológicos para el análisis de la participación de los niños en eventos letrados en el albergue de Casa de la Amistad	48
2.1 Introducción	48
2.2 Usos sociales de la lengua escrita en el estudio de la cultura escrita y las prácticas letradas	48
2.3 Relaciones conceptuales entre aprendizaje, participación y eventos letrados	54
2.4 Negociación de significados durante la participación en actividades sociales	63
2.5 Precisiones metodológicas para la reconstrucción de eventos letrados cotidianos	67
2.5.1 Corpus de datos y decisiones metodológicas	67
2.5.2 Codificación y análisis de datos	73
Capítulo 3. Aprendizaje y participación en actividades situadas de lectura y escritura en niños con cáncer de Casa de la Amistad	79

3.1 Introducción	79
3.2 Aprendizaje a la llegada al albergue de Casa de la Amistad.....	80
3.3 Aprendizaje por observación y colaboración durante eventos letrados en el albergue	91
3.4 Consideraciones finales.....	101
Capítulo 4 Negociación del significado y usos de la cultura escrita durante la participación y el aprendizaje en actividades de lectura y escritura	103
4.1 Introducción	103
4.2 Dinámica de la negociación de significados	104
4.3 Valor social de la escritura y matices emocionales durante eventos letrados: mensajes escritos por niños en teléfonos inteligentes	109
4.4 Estructuración de actividades y transferencia de responsabilidad del aprendizaje en eventos letrados: aprendizaje guiado de la cultura escrita	117
4.4.1 Estructuración de actividades escolares, negociación y colaboración de niños y maestra.....	117
4.4.2 Transferencia de la responsabilidad hacia niños durante la identificación y lectura del calendario.....	122
4.5 Formas de participación colaborativa en eventos letrados: interacción e imaginación durante la lectura de cuentos	128
4.6 Consideraciones finales.....	141
CONCLUSIONES	144
Más allá de aprender a leer y a escribir en la escuela	145
Implicaciones y significados culturales sobre el aprendizaje de prácticas letradas ...	149
Referencias	155
Anexos	166
Anexo 1	166

LISTA DE SÍMBOLOS DE LA TRANSCRIPCIÓN

A continuación, se presenta una lista con una serie de símbolos y su descripción. Estos símbolos se emplearon para transcribir las grabaciones de las conversaciones entabladas entre los niños y los adultos presentados en este trabajo. La nomenclatura para marcar la transcripción de los diálogos se basa en la propuesta de Gumperz y Berenz (1993). Además de los símbolos presentados, también se mantuvieron ciertos signos ortográficos para facilitar la lectura de las transcripciones tales como comas (,), puntos y seguido (.) signos de admiración (!) e interrogación (?).

Símbolo	Descripción
<i>hola</i>	Lectura de algún fragmento o texto escrito
(hola)	Reconstrucción de una participación. No se entiende claramente en el audio qué se dice, pero es una suposición altamente probable.
[]	Fenómenos extralingüísticos que explican o contextualizan el discurso
()	Habla inentendible en la grabación
= =	Para indicar que hay solapamiento o encadenamiento entre las participaciones de los hablantes
::	Elongación de alguna consonante o vocal

INTRODUCCIÓN

Es usual al pensar en los niños, imaginarlos estudiando en la escuela, conviviendo en el hogar o jugando en el parque. Difícilmente pensamos en escenarios distintos como un hospital o un albergue, a los cuales tienen que asistir por periodos prolongados a razón de padecer alguna enfermedad, a no ser que conozcamos a alguien que tenga alguna relación frecuente con estas circunstancias. Por supuesto que los niños no están exentos de enfermar de alguna gripe, infección estomacal o de algún otro padecimiento y, por ende, de visitar en compañía de sus padres entornos médicos en alguna ocasión. Sin embargo, suelen ser visitas ambulatorias para malestares que, a los pocos días o semanas, por lo general, terminan desapareciendo.

Pero ¿cómo se modifica la vida cuando los niños padecen una condición crónica como algún tipo de cáncer? Definitivamente, todo se trastoca. La dinámica cotidiana a la que niños y padres estaban acostumbrados da un giro significativo y se va configurando por otros derroteros. En esos casos, las frecuentes visitas al hospital ocupan un lugar y tiempo preponderante en sus vidas y se van articulando con otras actividades cotidianas. La mayoría de las veces, incluso, dichas actividades se ven modificadas: los niños ya no asisten con la misma regularidad a su escuela; jugar con otros niños, sean hermanos, amigos o vecinos es cada vez más complicado, debido al cansancio propio del cáncer o a los cuidados que exige su tratamiento; incluso, a veces, tienen que ausentarse por varios días, semanas o meses de su casa y su comunidad para trasladarse a alguna ciudad y recibir el tratamiento médico respectivo.

El supuesto de partida es que a pesar de la condición médica de estos niños y que varias actividades de su vida han cambiado a raíz de la enfermedad, los procesos de participación, aprendizaje y formación continúan a partir de condiciones y dinámicas sociales propias de contextos clínicos y hospitalarios.

En este sentido, el presente estudio no sólo pretende comprender las formas sociales mediadas por adultos que conducen a niños de edad preescolar a participar en actividades de lectura y escritura, sino además indagar y documentar cómo esto se entreteje con una situación de enfermedad crónica como es el cáncer. Desde la perspectiva sociocultural son pocas las investigaciones en México que indagan los procesos de lectura y escritura en niños pequeños de edad preescolar, pero además otra área de investigación

poco explorada es la relativa a la experiencia y la dinámica educativa en contextos hospitalarios. Estas áreas rebasan ampliamente lo que puede responderse en un solo trabajo como el que aquí se presenta. No obstante, esta investigación busca contribuir teórica y empíricamente al estudio de procesos socioculturales tradicionalmente identificados como meramente psicolingüísticos, individuales, —como son la lectura y escritura— pero además, pone de manifiesto que existe una población infantil que a pesar de padecer una condición de enfermedad crónica, muchas veces adversa, participa en situaciones educativas, con lo cual se podría posicionar el acompañamiento pedagógico de estos niños, como una política de intervención que abra horizontes esperanzadores desde el campo educativo.

El principal objetivo de esta investigación es comprender el papel que juega la cultura escrita entre niños de 4 a 7 años que participan en contextos de actividad configurados en el Albergue Casa de la Amistad para Niños con Cáncer (CANC)¹, institución de asistencia privada, ubicado en la alcaldía Xochimilco al sur de la Ciudad de México. Para ello, me he valido de diferentes fuentes de información empírica como entrevistas, observaciones y registros escritos por las mamás de estos pequeños, de manera que me permitan tanto situar como analizar los momentos y modos en que los niños se relacionan con la cultura escrita. De esta forma, a la par de exponer los eventos letrados² que niños y adultos construyen durante las actividades que realizan en Casa de la Amistad, describo algunas escenas de la vida cotidiana de estos pequeños que viven bajo una condición oncológica. Esto permite comprender la manera en cómo la lectura y escritura se articulan con otras acciones y actividades en las que estos niños participan mientras están siendo atendidos en diversos hospitales de la Ciudad de México. En este punto es importante acotar que todos los nombres empleados en la presente investigación son nombres ficticios de tal modo que se pueda garantizar la seguridad y confidencialidad de

¹ En lo sucesivo se utilizarán de manera indistinta CANC o Casa de la Amistad para referirnos a dicha institución de asistencia.

² Los eventos letrados son unidades de análisis observables y para el presente trabajo se definen como aquellas circunstancias en las que el diálogo e interacción entre dos o más personas se ha organizado a partir de algún texto sea por los dibujos (*graphic media*) o por algún fragmento escrito (Barton y Hamilton, 2012; Dyson, 1993; Heath, 1983). En el capítulo 2 del presente documento se discute y detalla su conceptualización.

niños, mamás, maestros, psicólogos, voluntarios y demás personas que participaron en este estudio.

Casa de la Amistad reúne condiciones que permitieron realizar dicha indagación, dado que además de ser una institución hospitalaria con una fuerte carga de cultura escrita (Papen, 2010), existen algunos programas conducidos por personal de CANC como docentes, psicólogos y voluntarios, para quienes la lectura y la escritura tienen un lugar central. Estos adultos en diferentes momentos hacen uso de la lengua escrita con los niños para diversos propósitos socioeducativos.

Casa de la Amistad ofrece gratuitamente servicios de albergue, comedor, suministro de medicamentos, transporte a hospitales de la Ciudad de México y a sus comunidades de origen³ a niños, niñas y jóvenes que padecen algún tipo de cáncer⁴, así como a un cuidador primario que necesariamente les acompaña⁵. Además, existe la posibilidad de que los niños, mientras se encuentran en el albergue de la institución, puedan asistir a clases con las docentes de la Escuelita⁶, o bien recibir acompañamiento psicoemocional de los psicólogos de la institución. Durante las sesiones de estos profesionales, se organizan explícitamente actividades que involucran lecturas de cuentos en voz alta, ubicación de fechas en calendarios, identificación del propio nombre escrito en tarjetas, deletreo de vocales y consonantes, entre otras.

Sin embargo, los usos y la circulación de la cultura escrita en CANC van más allá de lo que se organiza con docentes y psicólogos. Los niños también tienen la oportunidad de involucrarse en otros contextos de actividad donde las prácticas letradas también son centrales. Cuando están en su habitación o en el comedor de la institución hay ocasiones en las que ellos mismos deciden redactar mensajes de texto mediante celulares inteligentes

³ Muchos de ellos provienen de otros estados del país como Oaxaca, Guerrero, Chiapas, Puebla, Campeche y otros del sur, sureste y centro.

⁴ Con la intención de hacer que la lectura de este trabajo tenga mayor fluidez intercambiaré indistintamente los términos de “niños”, “pequeños” y “usuarios” para referirme en su conjunto a la población pediátrica atendida por Casa de la Amistad que abarca desde meses de edad hasta los 21 años. El término “usuario” es empleado por el personal de la propia institución para referirse a la población que atiende.

⁵ Comúnmente quien suele acompañar a estos pacientes onco-pediátricos son sus mamás.

⁶ Con esta etiqueta, todos los involucrados en Casa de la Amistad denominan a un espacio habilitado dentro del albergue para que se lleven a cabo clases escolares las cuales abarcan desde el preescolar hasta la media superior. El nombre oficial de dicho lugar es “Escuela Amalia A. de García Moreno”, fundadora de la institución.

a familiares suyos; o bien también se presentan circunstancias administrativas en las que observan atentamente la circulación de documentos entre el personal de la institución y sus madres, ya sea para realizar algún trámite institucional, o bien solicitar reembolso de gastos de transporte o pedir medicamentos.

En todas estas actividades, que implican a la cultura escrita, los modos de involucramiento de los niños varía según la situación: a veces, observan la interacción entre otras personas, así como los usos que hacen en ese momento de lo escrito; en otras ocasiones, colaboran y dialogan con los demás para dar sentido a aquello que otras personas o ellos mismos están leyendo; finalmente, también hay momentos en los que ellos toman en sus propias manos la lectura y/o la escritura de algún texto, aprendiendo, más allá de la interpretación de las grafías, formas de usar lo escrito para expresar su afectividad o para crear alternativas narrativas ante una historia.

Cada uno de estos distintos momentos permiten apreciar que el padecimiento crónico de una condición tal como el cáncer no implica que los niños tengan que interrumpir absolutamente sus procesos educativos, su aprendizaje y su desarrollo; lo que sucede es que ellos continúan, solo que delimitados por las condiciones planteadas por contextos de actividad en los que la búsqueda de la salud y el tratamiento para aliviar la enfermedad marcan sus pautas de vida. De este modo, aunque varios de estos pequeños han tenido que dejar a un lado la asistencia a la escuela de su comunidad o la convivencia frecuente con los miembros de su familia, ello no interrumpe los potenciales aprendizajes relacionados, por ejemplo, con la cultura escrita. Más bien, la condición oncológica los ha situado en otros contextos donde la actividad social conlleva seguir construyendo la relación con lo escrito, aunque muy probablemente con ciertas modificaciones propias de esos contextos, con cambios en cuanto a las personas involucradas, los propósitos sociales perseguidos, los textos empleados y demás.

Por supuesto, en parte, estos contextos de actividad son posibles porque hay adultos que buscan mediar y fomentar aquella relación entre los niños y la cultura escrita mientras se encuentran albergados en las instalaciones de Casa de la Amistad: hay maestras que abiertamente se interesan por continuar la enseñanza de la lectura y la escritura; hay psicólogos que hacen uso de cuentos para mediar la situación emocional por la que atraviesan los niños; hay voluntarios que dedican parte de su tiempo para visitarlos

y leerles cuentos; están las mamás de los propios niños que quieren que sus hijos aprendan a leer y escribir. No obstante, también existen otros contextos donde la lectura o la escritura involucrada se organizan, no de modo manifiesto para los niños, pero a través de los cuales ellos observan y aprenden otros usos de lo escrito. Por ejemplo: cuando sus mamás realizan trámites administrativos en el albergue; cuando los médicos llevan a cabo el papeleo correspondiente para darle seguimiento a sus tratamientos oncológicos -o de otras afecciones, consecuencia del cáncer o de su tratamiento-; o incluso, cuando sus mamás envían mensajes a través de su celular para comunicarse con familiares o amistades.

Por tanto, dadas estas condiciones sociales, es posible comprender los modos en que se configura la relación entre los niños, los otros que median -regularmente adultos- y la cultura escrita expresada en la disseminación y uso de diferentes textos y soportes escritos. Así pues, resulta pertinente presentar una serie de condiciones relevantes que permitan contextualizar y conocer quiénes son aquellos niños a quienes observé para el presente estudio y cómo es que ellos se involucran en algunos de los principales escenarios del albergue en donde se realizan las actividades de lectura y escritura.

Caracterización general de la población infantil atendida en Casa de la Amistad para niños con cáncer

El primer conocimiento que tuve del albergue de Casa de la Amistad fue cuando en dicha institución yo acompañaba como profesor a jóvenes que buscaban acreditar los estudios de la educación media superior. Durante dicha estancia me percaté de la importancia que la cultura escrita tenía en la vida de los niños pequeños, tanto a través de materiales impresos, como por ciertas actividades organizadas ahí. Por ejemplo, en la Escuelita - lugar que es parte del área de Apoyo Educativo y que está acondicionada para que niños, niñas y jóvenes asistan a tomar clase con alguna de las maestras ahí presentes- había diversos y numerosos libros infantiles, principalmente cuentos ilustrados, aunque también había libros de texto, de acertijos y adivinanzas, para colorear, y una variedad de materiales impresos.

De igual manera, observé que una vez por semana los psicólogos del área de Apoyo Emocional, en compañía de algunas voluntarias de la institución, organizaban sesiones de lectura en voz alta para los niños pequeños. Esto me hizo suponer, en aquel

entonces, que dichas sesiones podrían tener un matiz más afectivo y en donde los niños podrían divertirse. Finalmente, gracias a conversaciones cotidianas que tuve con la maestra Erika, responsable de los tres grados de educación preescolar en la institución, advertí que ella ponía especial cuidado en enseñar a leer y escribir a los pequeños a su cargo, un reto según sus palabras, en tanto que había veces que ella no veía por largos periodos a los niños, dado que regresaban a sus comunidades de origen o porque permanecían durante mucho tiempo hospitalizados, pero que a la par también resultaba satisfactorio para ella cuando se daba el reencuentro, porque algunos ya leían o escribían su nombre o bien le contaban las historias que les leían sus mamás. Todas estas condiciones me llevaron a interesarme por conocer cómo se organizaban los procesos y las relaciones de los niños con los materiales escritos que circulaban en dicho escenario.

Ahora bien, una particularidad en Casa de la Amistad es la alta rotación de la población infantil, dado que los niños, acompañados de sus mamás, tienen que viajar a la Ciudad de México para recibir su tratamiento oncológico y volver posteriormente a sus comunidades de origen, permaneciendo tiempos variables ya sea en el albergue o en su casa, con estadías en el albergue desde un par de días hasta cerca de 6 meses. Esta circunstancia aunada con las consecuencias propias del respectivo tratamiento oncológico, tales como cansancio, náuseas, malestar general, irritabilidad e incluso internamientos en el hospital, lleva a cierta intermitencia en su asistencia a las actividades cotidianas del albergue de CANC, así como específicamente a las organizadas por las respectivas áreas de Apoyo Educativo y Emocional.

No obstante, desde el interés de las prácticas letradas, lejos de concebir estas circunstancias como limitantes para el aprendizaje de los niños, se abría la oportunidad para que yo reflexionara de qué otros modos podrían organizarse los procesos educativos y de aprendizaje de estos pequeños, sobre todo cuando viven con una condición como el cáncer, una situación que trastoca la asistencia a la escuela regular, pero que, basándome en lo documentado por investigadores de la perspectiva sociocultural, permite considerar que el propio aprendizaje no se reduce al proceso de escolarización, sino que ocurre en escenarios tan diversos como la casa, la oficina, el taller de sastrería, el mercado y demás (v. Gaskins, 2010; Lave, 2001; Lave y Wenger, 1991, Paradise, 2010; Paradise y Rogoff, 2009; Rogoff, 1993; Wenger, 2001).

Muchos de los niños que llegan al albergue de Casa de la Amistad provienen de comunidades rurales de diversos estados de la República Mexicana, aunque mayoritariamente del sur y sureste, de entidades como Guerrero, Oaxaca, Chiapas, Tabasco, Campeche y también del centro del país, de Puebla, Hidalgo o Estado de México. En particular, en este trabajo expongo situaciones donde la cultura escrita interviene en los procesos de participación y aprendizaje de algunos niños y niñas de diferentes estados, e incluso de la Ciudad de México.

Tener presente y reconstruir la historia de participación y de aprendizaje de estos niños y niñas en su relación con la cultura escrita permite ampliar la mirada en dos sentidos: por un lado, ayuda a comprender que la educación supera al proceso de escolarización y se configura también bajo otras circunstancias y contextos como el de la salud; por otro, también queda rebasada la idea de que la escuela es el lugar por excelencia para aprender a leer y a escribir. Ciertamente, los pacientes onco-pediátricos atraviesan por situaciones de incomodidad, dolor y malestar debido a su diagnóstico y al tratamiento respectivo, además de que la gran mayoría han vivido cambios en sus vidas y se han visto apartados de su hogar, su escuela y su comunidad, pero, a pesar de ello, los y las pequeñas de este estudio muestran que su aprendizaje no se detiene y continúa aún a través de derroteros particulares; asimismo, la forma en que estos niños usan y se relacionan con el lenguaje escrito de manera situada, en escenarios y contextos de actividad, permite problematizar y discutir la idea de que la lectura y la escritura se aprenden exclusivamente en las escuelas, sobre todo en las regulares donde una característica principal es la asistencia diaria a lo largo del ciclo escolar.

Además, la necesidad de reconocer las historias de aprendizaje de los niños mientras estos se relacionan con la cultura escrita, implica tomar en cuenta que ellos llevan consigo, al lugar donde viajan, los modos de aprender y participar propios de su casa y comunidad. Para Rogoff (1993), Paradise y Rogoff (2009), Paradise (2010) y Gutiérrez (2017) la observación y la colaboración de los niños son modos de aprendizaje característicos de ciertas comunidades rurales e indígenas, ya que a través de ellos los niños se involucran eficazmente en situaciones y actividades familiares o comunitarias de la vida cotidiana. Así pues, en este orden de ideas, como demuestro en este estudio, cuando los niños y niñas, en compañía de sus madres, dejan su comunidad en busca de recibir

algún tratamiento oncológico, ellos portan, además de sus recuerdos, esperanzas y temores, modos de aprender, los cuales ponen en juego en los nuevos contextos de actividad en los que participan y cuya utilidad se expresa cuando ellos tienen que relacionarse con la cultura escrita gracias a las nuevas personas con quienes conviven. Por tanto, aun cuando no haya oportunidad de asistir a una escuela regular o su asistencia resulte intermitente, ello no cancela los aprendizajes que pueden construir respecto a la lengua escrita, de ahí que, desde los propósitos de esta investigación, ha sido de interés visibilizar esos otros caminos que siguen los niños para aprender a leer y escribir, en este caso, en el contexto de su estancia en el albergue Casa de la Amistad.

[Papel de Casa de la Amistad en la atención a pacientes onco-pediátricos](#)

Año con año se detectan nuevos casos de cáncer infantil. Algunas estimaciones calculan que en nuestro país son 5,000 nuevos casos anualmente los que se diagnostican (Casa de la Amistad, 2019; Shalkow, 2017), aunque algunas otras elevan la cifra a 7,000 nuevos casos (Aquí nadie se rinde, 2021). Asimismo, según datos de la Secretaría de Salud (2015) el cáncer, específicamente bajo sus variantes de tipo leucémico⁷, ocupa el primer lugar de factores que causan la muerte a niños y niñas de los 0 a los 14 años. Sólo en el 2013, fallecieron 775 niños por este tipo de neoplasia de un total de 1339 muertes en infantes.

Ahora bien, con el fin de que los niños con un diagnóstico oncológico aspiren a una remisión de la enfermedad y puedan sobrevivir se requiere que las familias de estos pacientes eroguen fuertes cantidades de dinero durante largos periodos, pues además de todo lo que implica el tratamiento en sí como estudios, consultas y medicamentos, existen otros gastos importantes que hay que hacer para garantizar el acceso y la adherencia a los tratamientos tales como, por mencionar algunos, gastos de transporte para desplazarse a hospitales, así como gastos de comida y vivienda, si es que, por ejemplo, el niño o la niña

⁷ El cáncer engloba a un amplio grupo de enfermedades que afectan cualquier parte del organismo. Todas éstas se caracterizan por la rápida propagación de células anormales que van más allá de sus límites anatómicos habituales. En este sentido, no hay excepción de parte alguna del organismo que esté exenta de desarrollar un cáncer. Así pues, el cerebro, los pulmones, el hígado, los huesos, la sangre y demás órganos son susceptibles de padecer esta condición. No obstante, algunos tipos de cáncer son más comunes dependiendo del sexo o de la edad de la persona. Por ejemplo, en relación con la población infantil, se ha reportado que las leucemias, es decir, las diferentes variaciones de cáncer desarrollado en el flujo sanguíneo, es una de las afecciones más comunes entre los niños (Mukherjee, 2017; Tucker, 1982).

necesitan hospitalizarse durante varios días y los padres deben permanecer con ellos, no pudiendo regresar tan fácilmente a sus hogares.

Para Shalkow (2017) lo anterior representa una injusticia social en tanto que la posibilidad de sobrevivencia del niño con cáncer depende del nivel socioeconómico de los padres, pues es claro que no todos, aún con todo su esfuerzo, podrían costear por sí mismos los gastos necesarios para la atención de su hijo. De ahí que como reporta Rivera-Luna et al. (2015) aproximadamente 3,000 niños con cáncer (60% de casos) sean atendidos año tras año por la Secretaría de Salud a través de un programa que por entonces se llamaba Seguro Popular⁸. Esto significa que son pacientes de población abierta, es decir, hijos de padres que no son derechohabientes del IMSS, ISSSTE, PEMEX, SEDENA, o bien que no pueden costear su atención y tratamiento en hospitales privados. Rivera-Luna et al. (2015) señala que usualmente los padres de esos niños provienen de áreas rurales, laboran en el comercio informal, o bien, incluso están desempleados, es decir, se encuentran en condiciones de alta vulnerabilidad socioeconómica.

Así pues, buscando en parte minimizar las complicaciones que el factor económico puede plantear a los padres durante la atención de la condición oncológica de sus hijos e hijas, surge Casa de la Amistad para Niños con Cáncer. Ésta es una institución de asistencia privada que se fundó en el año de 1990 bajo el nombre de Fundación Protectora de Niños con Cáncer, I. A. P. con la intención de “prestar servicios de apoyo integrados para niños de pocos recursos que sufren cáncer”, atendiéndolos “desde los primeros meses de vida hasta los 18 años” (Vélez, 1999, pp. 1 y 28). Hacia 1998, cambió de razón social a Casa de la Amistad para Niños con Cáncer, I. A. P. nombre que hasta la fecha conserva.

Durante estos 30 años, en CANC se han realizado incorporaciones y modificaciones en los objetivos y servicios ofrecidos a los usuarios onco-pediátricos y a

⁸ El 1 de enero de 2020, dicho programa desapareció y en su lugar, por decreto oficial, se creó el Instituto de Salud para el Bienestar (Diario Oficial de la Federación de México, 2019). De acuerdo con información del Diario Oficial de la Federación, este instituto tiene el objetivo de impulsar “acciones orientadas a lograr una adecuada integración y articulación de las instituciones públicas del Sistema Nacional de Salud.”, de modo que se consiga “proveer y garantizar la prestación gratuita de servicios de salud, medicamentos y demás insumos asociados a las personas sin seguridad social” (Diario Oficial de la Federación de México, 2019, p. 111). Sin embargo, aún no hay datos disponibles ni claros respecto a la atención de la población infantil con cáncer, la cual durante buena parte del 2020 y 2021 ha atravesado una crisis importante respecto al acceso y abasto de medicinas a través del sector público.

sus familiares, los cambios se han orientado a configurar un modelo integral de atención que se ocupa tanto de la dimensión médico-clínica como de la socioeconómica y psicosocial. Así, la manera institucional de entender y acompañar el proceso de cáncer en la población infantil se ha complejizado y orientado hacia una visión más integral de los servicios, pasando de una intencionalidad expresada en “prestar servicios”, a una que procura “elevar el índice de sobrevivencia en la población infantil y juvenil diagnosticada con cáncer, del 50% al 84%” (Casa de la Amistad, 2019, p. 3). De este modo se aprecia cómo se transformó la concepción que se había establecido sobre los niños con cáncer, pasando de un sentido institucional de mera ayuda durante el proceso oncológico a uno en el que desde las propias acciones de CANC se busca una posibilidad de modificar la tasa de sobrevivencia de los niños con cáncer.

Lo anterior puede verse reflejado a través tanto de los vínculos creados entre instituciones como en los servicios desarrollados en la propia Casa de la Amistad. Hasta la fecha, según lo reportado en su página de Internet, CANC ha establecido alianzas con diferentes instituciones privadas nacionales e internacionales -por ejemplo, el Centro Médico ABC (The American British Cowdray Medical Center), el St. Jude Children’s Research Hospital o el Hospital Infantil Teletón de Oncología- y ha organizado colaboraciones con algunas instituciones públicas del sector de la salud y la educación - 26 hospitales del Sector Salud tanto estatales como federales así como con la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Todo esto con el fin de colaborar en los esfuerzos médicos y sociales para que sus usuarios puedan ser acompañados durante las fases de tratamiento, vigilancia y remisión del cáncer.

Por otra parte, los esfuerzos promovidos desde su objetivo institucional se han traducido en el conjunto de servicios ofrecidos hasta la fecha y cuyo registro permite conocer las condiciones de soporte con las que cuentan los niños con cáncer y los familiares que los acompañan durante sus tratamientos⁹. Entre dichos apoyos pueden mencionarse: hospedaje para el niño y un acompañante mayor de edad; servicio de

⁹ Si los niños no son acompañados por alguien mayor de edad, no pueden recibir tratamiento médico en los hospitales ni recibir algún apoyo institucional de Casa de la Amistad. Comúnmente, las madres de estos niños son quienes los acompañan durante el tratamiento oncológico, aunque en ocasiones también son los padres quienes acompañan el proceso. De esta manera, debido a que la mayoría son madres en el texto haré referencia a estos tutores como “mamás”.

comedor para las tres comidas del día; apoyo en traslado tanto de su comunidad de origen a la Ciudad de México, así como del albergue ubicado en la alcaldía Xochimilco a diferentes hospitales capitalinos de tercer nivel; acompañamiento emocional por un grupo de psicólogos y oportunidad para iniciar, continuar o terminar sus estudios de educación básica con reconocimiento oficial. En este sentido, la relevancia de CANC para estas familias radica en que todos los apoyos institucionales desplegados representan, en principio, un respaldo económico clave para que sus hijos puedan acceder y/o mantenerse en tratamientos oncológicos y así, en última instancia, aspirar a una posible remisión de la enfermedad.

Pero además del apoyo médico-clínico y el económico que ha brindado CANC a sus usuarios, su apoyo educativo y la atención a la salud emocional, también han resultado claves en la atención integral que persigue esta institución. Las respectivas áreas de Apoyo Educativo y Apoyo Emocional reúnen a docentes y psicólogos quienes desde un modelo de atención basado en una perspectiva resiliente brindan acompañamiento a los niños y familiares, según diferentes necesidades, en conjunción con objetivos institucionales concretos. El personal de Apoyo Educativo busca que los niños, niñas y jóvenes inicien, continúen o concluyan sus estudios formales de manera oficial, desde la educación preescolar hasta el nivel medio superior. Por su parte, el departamento de Apoyo Emocional persigue el objetivo de impulsar y fortalecer habilidades y condiciones que mejoren la calidad de vida de la población que atienden. Ambas áreas disponen de espacios para sus actividades que los usuarios tienen plenamente identificados, dado que en ellos despliegan una serie de actividades que se enmarcan en diferentes programas institucionales.

En la Escuelita, el equipo de Apoyo Educativo realiza una serie de actividades de corte escolar, gracias a los diferentes convenios y programas que se han buscado implementar en alianza con la SEP. Entre las oportunidades educativas se encuentran: el programa de pedagogía hospitalaria llamado *Tu Escuela en el hospital*, que cubre toda la educación básica desde el preescolar hasta la secundaria y es coordinado por la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México; el programa digital de Prepa en Línea-SEP que permite acreditar la educación media superior; la posibilidad de establecer una vinculación con la escuela de origen del niño o joven para que desde Apoyo Educativo se

envíen sus evaluaciones y en su escuela se registren sus calificaciones; la oportunidad de acreditar la educación primaria o secundaria a través del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos en caso de que por su edad los usuarios no pudieran inscribirse en el programa de pedagogía hospitalaria.

Ahora bien, debido al convenio del programa de Pedagogía Hospitalaria, una docente del propio programa es encomendada a la institución para organizar las actividades escolares ahí. Esta docente cambia cada ciclo escolar y se responsabiliza de conducir las clases con los niños y adolescentes inscritos en dicho programa, pero, además de esta maestra, la propia Casa de la Amistad ha contratado a tres docentes más: la maestra Erika responsable de niños de los 0 a los 6 años, el maestro Alejandro a cargo de los jóvenes de nivel medio superior y la maestra Helena que, aunque es coordinadora de Apoyo Educativo, también se encarga del seguimiento de alumnos inscritos en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. En caso de ausencia de la maestra de Pedagogía Hospitalaria, ella también asume el acompañamiento de los niños. Cada uno de estos profesores busca favorecer los aprendizajes correspondientes al nivel educativo del que son responsables y para ello se han adaptado una serie de espacios y contextos dentro del albergue que permiten llevar a cabo las sesiones pertinentes.

Los niños pequeños tienen bien ubicado el salón de preescolar, pues ahí toman sus clases con la maestra Erika, mientras que el resto de los usuarios de primaria, secundaria y bachillerato toman clase en la Escuelita, que es otro espacio de mayor tamaño ubicado a unos cuantos metros del salón de preescolar. En este último puede encontrarse una amplia diversidad de material didáctico que la maestra usa con los niños durante sus clases tales como libros de texto, cuentos, juegos de mesa, juegos didácticos, carteles con números y letras pegados en las paredes, lápices de colores, una computadora, una grabadora, un pizarrón y demás.

Si bien los niños asisten con la maestra en horarios definidos de entre una hora y hora y media por la mañana y por la tarde, los horarios de clase pueden llegar a variar en función de la indisposición de los niños a causa de los efectos de sus tratamientos. Es usual que los niños se acerquen a la Escuelita y ahí pregunten o busquen directamente a la maestra Erika para tener alguna sesión con ella. Así, por ejemplo, si un día ella tenía

planeado empezar su clase a las 10 de la mañana, pero antes llega un pequeño o una pequeña, buscándola, entonces adelanta su sesión unos 20 minutos y, previo al inicio de su clase, realiza un recorrido en las instalaciones del albergue, invitando a más niños que también quieran entrar a su clase.

Ahora bien, las clases de la maestra están mediadas por una planeación basada en el programa de educación preescolar 2011, aunque ella me ha señalado que realiza las adecuaciones pertinentes, dependiendo de qué pequeños estén con ella y, a veces, de algunas demandas que le hagan. Por ejemplo, en una ocasión observé a una pequeña que le solicitó jugar en la computadora que se encuentra en el salón de preescolar y, de acuerdo con la propia maestra, ella aceptó que estuviera en la computadora, porque consideró que podría ser una experiencia significativa, dado que ese mismo día regresaría a su comunidad de origen y en su casa no contaba con un equipo como ése.

Además de la Escuelita y el salón de preescolar, el otro espacio a donde se dirigen comúnmente los usuarios de CANC es la Ludoteca¹⁰, escenario a cargo del área de Apoyo Emocional. En ella, los niños juegan con todos los materiales que ahí se encuentran, como juegos de mesa, pelotas, muñecas, carritos y demás; o también pueden pedirlos a modo de préstamo para llevárselos a su habitación. Usualmente, los usuarios asisten durante el tiempo de “juego libre” el cual es una suerte de recreo que tiene lugar después de sus clases. No obstante, además del juego, el equipo de Apoyo Emocional implementa otras estrategias para alcanzar sus objetivos, la mejora de la calidad de vida de los niños y jóvenes durante su tratamiento. Entre estas estrategias se encuentra la lectura de cuentos en voz alta que se enmarca en un programa conocido como “Acompáñame a leer”.

Los psicólogos son los responsables de organizar y coordinar cada una de las sesiones de lectura de acuerdo con una planeación vertebrada por un tema mensual de corte psicosocial tal como algún valor, sentimiento o actitud que se busque promover entre los propios niños y jóvenes; asimismo, ellos son quienes invitan a los usuarios presentes en el albergue de Casa de la Amistad para que entren a dichas sesiones. También en

¹⁰ También están bajo la responsabilidad del área de Apoyo Emocional una sala sensorial en donde se realizan sesiones de terapia piscocorporal y relajación, así como otro sitio conocido como la sala de adolescentes en donde se concentran, entre otras cosas, un par de computadoras, consolas de videojuegos, una pantalla e instrumentos musicales, de tal manera que precisamente la población juvenil encuentre ahí un espacio de entretenimiento en sus momentos libres.

compañía de los psicólogos, una voluntaria de CANC¹¹ ingresa a las sesiones y ella es la responsable, a solicitud de los psicólogos, de leer el cuento en cuestión. Las sesiones de “*Acompáñame a leer*” se organizan en tres momentos: inicio, cuando los psicólogos realizan alguna dinámica de socialización, se leen las normas de conducta para el tiempo de lectura y se perfila el tema de la respectiva sesión; desarrollo, momento en el que la voluntaria hace lectura propiamente del cuento en cuestión, aunque a veces también los propios niños pueden pedir la oportunidad para leer; y de cierre, se realiza alguna actividad que objetive el trabajo de la sesión, ya sea con algún dibujo, juego, reflexión, dramatización u otro recurso.

Por supuesto que hay muchos más escenarios en el albergue de Casa de la Amistad como las habitaciones, el comedor, la cocina, la lavandería, las oficinas administrativas, una pequeña parroquia y demás. Sin embargo, los sitios donde los usuarios acostumbran a pasar más tiempo cuando no van al hospital, o bien, donde prefieren estar cuando no están en sus habitaciones son los anteriormente señalados, espacios a cargo de las áreas de Apoyo Emocional y Educativo. Pero, además, los momentos en los que noté, al inicio de la investigación, que existía una participación de los niños pequeños con la cultura escrita fueron tanto en las clases de preescolar como en las sesiones de lectura del programa “*Acompáñame a leer*”, de ahí que precisamente durante dichas ocasiones concentrara principalmente mis observaciones.

[Delimitación de objetivo y preguntas de investigación](#)

En los momentos iniciales de la investigación, la presencia material de lo escrito y su uso, desde la codificación-decodificación de signos lingüísticos, fue lo que más captó mi atención para comenzar a realizar mis observaciones durante el trabajo de campo. Por ello, me enfoqué en aquellas ocasiones donde estimaba que habría mayor circulación y manifestación de lo escrito. En este sentido, la pregunta de investigación la organizaba desde una perspectiva descriptiva simplista en la que primaba un sentido exploratorio más que comprensivo. Así, buscaba averiguar fundamentalmente cuáles eran las formas de leer de estos pequeños en compañía de otros, es decir, si era una lectura fluida o pausada la

¹¹ El grupo de voluntarias de Casa de la Amistad se conforma por mujeres de edad avanzada quienes dedican parte de su tiempo a apoyar en diferentes cuestiones institucionales como pueden ser apoyo operativo en el acomodo de donativos hasta visitas al hospital a niños que se encuentran internados.

que hacían; si ellos señalaban explícitamente saber leer o no; o bien, si requerían algún tipo de apoyo o mediación para identificar y realizar los trazos de las letras. No obstante, puede intuirse que bajo esta perspectiva lo que resaltaba en la indagación era una caracterización de rasgos que aparentemente se poseen: se sabe leer o no se sabe leer, como si la lectura y la escritura se redujeran a meras habilidades cuyo supuesto dominio reflejara el tener dicha habilidad.

Por supuesto, estos son los primordios de una investigación, y tal como lo señala Weiss (2017) desde una metodología cualitativa, forman parte de las preconcepciones con las que el investigador se va abriendo paso en el camino de la comprensión de aquello que indaga e interpreta. Mas, en la generación de conocimiento resulta de poco valor conceptual y metodológico, mantener la misma mirada que se tenía al principio, pues ello implicaría que el papel que cumplió la investigación fue el de corroborar aquello que quien investiga ya sabía (Rockwell, 2009). Esto resulta un problema metodológico y epistemológico, porque en tanto investigadores sociales y educativos, nos relacionamos e interactuamos con otros seres humanos, quienes a su vez poseen y construyen significados propios, influidos por su situación de vida, historia y cultura. De ahí que, en consideración a la alteridad, el hecho de permanecer con la misma mirada al principio y al final de una investigación de corte cualitativo sugeriría que fue poco o nulo el esfuerzo por comprender los significados del otro y, más bien, sólo se reforzaron las propias categorías y nociones: significaría que al investigar no hubo oportunidad de establecer ningún diálogo con la figura del otro, más bien aludiría a que sólo se realizó un soliloquio que versaba sobre el otro.

Tanto Rockwell (2009) como Weiss (2017) plantean respectivamente que la transformación de la mirada del investigador implica una modificación en el modo de pensar y aproximarse al propio objeto de estudio. Rockwell (2009) señala que la experiencia etnográfica del investigador, es decir, aquel modo particular de vivir y transitar el proceso de investigación etnográfica se transforma a partir de un esfuerzo constante por observar y escuchar atentamente, por reflexionar lo registrado, por leer y releer nuestras descripciones y, en suma, por complejizar, a través de un vaivén entre los datos recopilados, la propia reflexión y el bagaje conceptual, nuestro objeto de estudio. Por su parte, Weiss (2017), teniendo como base teórica a la hermenéutica, propone la

noción de espiral hermenéutica para explicar el tránsito entre las preconcepciones a la comprensión de aquellos procesos y aspectos estudiados e interpretados por el investigador¹².

En el caso de la presente investigación, en un proceso similar al previamente señalado, existió la posibilidad de complejizar el objeto estudio a partir de la reflexión dialógica sobre las propias nociones y del análisis comprensivo de los datos recabados, considerando que la cultura escrita implicaba aspectos más allá de la presencia física de recursos impresos y de los procesos individuales y mecánicos de decodificar-codificar signos lingüísticos e involucraba, más bien, conocimientos, usos y habilidades de lectura y escritura cuyo sentido se construye a partir de involucrarse en diversas actividades del mundo social. De este modo empecé a contemplar otros aspectos también relevantes tales como los modos de participación y colaboración con pares y adultos al momento de involucrarse en actividades de lectura o escritura, o bien los significados socialmente construidos por los niños a partir de la lectura de cuentos y enmarcados por la situación oncológica que atravesaban.

Así, poco a poco, la consideración de estos otros aspectos permitió situar determinadas condiciones de vida de los niños características de los diagnósticos oncológicos tales como parte de su dinámica cotidiana, el malestar que podrían padecer, los modos de conducirse en el albergue y demás. Esto me llevó a profundizar las relaciones y significados situados que la cultura escrita podría tener para estos niños dados los diversos contextos en los que aquélla se diseminaba y ellos la ocupaban. Es decir, empecé a contemplar de qué modo las actividades de lectura y escritura que había documentado en esos escenarios podrían vincularse en un sentido holista con otras circunstancias de vida de estos niños. Así, la noción de participación, planteada desde la perspectiva sociocultural y que puede entenderse como el involucramiento con otros en actividades socioculturalmente valiosas (Lave y Wenger, 1991, Rogoff, 1993, Wenger, 2001), comenzó a tener mayor fuerza dentro de mi investigación, pues este concepto ayudaría a comprender la articulación que podría haber entre los modos de participar en actividades

¹² Además de este proceso sobre la comprensión, Weiss (2017) también señala que la espiral hermenéutica tiene relación con el ir y venir entre el razonamiento deductivo y el inductivo, clave según el autor en el proceso de interpretación de significados.

de lectura y escritura y otras actividades cotidianas en las que también los pequeños se veían envueltos, actividades que conferían de significado a lo que hacían cuando leían o escribían en compañía de otros.

Con esta consideración en mente, fue necesario ampliar la mirada tanto teórica como analítica, a partir de la reformulación de la pregunta principal de investigación, de tal manera que orientase tanto las pesquisas conceptuales, así como la examinación de los propios datos. Dicha pregunta pude establecerla de la siguiente manera: ¿cómo participan los niños que viven un proceso oncológico, en actividades de lectura y escritura frecuentemente organizadas por adultos? Ahora bien, indagar conceptualmente la noción de participación implicó, por un lado, examinar otras nociones, aparte de los usos sociales de la cultura escrita, tales como aprendizaje y significado; asimismo, involucró advertir y examinar con mayor detalle algunas circunstancias cotidianas en las que los niños se involucraban, específicamente, aquéllas en que la cultura escrita hacía acto de presencia en tanto circunstancias que permitían el involucramiento de los niños, a través de la observación atenta o bien mediante la colaboración con otros.

Las preguntas generales que han guiado esta investigación se formulan de la siguiente manera:

- ¿Cuál es el sentido que las prácticas letradas tienen para niños con cáncer que participan en un contexto educativo-hospitalario?
- ¿Cómo se configuran determinadas prácticas letradas a través de los usos de la lengua escrita, de las interacciones y de los sentidos que las mismas tienen para sus participantes?

Asimismo, fue necesario el planteamiento de preguntas de corte secundario que ayudaran a perfilar con mayor precisión los análisis de los datos recopilados. La formulación de éstas se expone a continuación:

- ¿De qué modo los niños ponen en juego, al momento de participar y relacionarse en actividades de la cultura escrita, ciertas formas de aprendizaje, desarrolladas probablemente desde sus comunidades de origen?

- ¿Qué significado puede tener para los niños, quienes están atravesando por un proceso de enfermedad, el hecho de involucrarse y colaborar con otros adultos y pares suyos en actividades de lectura y escritura?
- ¿Cómo los niños hacen uso de la lengua escrita, en tanto artefacto cultural y en articulación con lo oral y lo gráfico, para conseguir propósitos sociopsicológicos tales como el mantenimiento de relaciones personales, la expresión de su afectividad y la creación colaborativa de escenarios imaginarios?

Organización y estructura del documento

El presente trabajo conceptualiza a la lectura y escritura como prácticas sociales en un marco de referencia sociocultural, particularmente desde el enfoque de los New Literacy Studies (Street, 1984, 1988, 2003, 2004) y de la perspectiva sociocultural del desarrollo y aprendizaje (Cole, 2003; Rogoff, 1993; Vygotski, 2012). El primer enfoque reúne diferentes investigaciones que cuestionan la autonomía de la lectura y la escritura del resto de prácticas sociales (Street, 1984), el carácter universal de los efectos cognitivos implicados en la relación de las personas con lo escrito (Scribner y Cole, 1981) o bien, la separación tajante entre oralidad y cultura escrita (Heath, 1983). Y, por el contrario, proponen entender a la cultura escrita, en términos de sus usos sociales y de la relación de funcionalidad que aquella guarda con otras actividades que se realizan en el día a día y en el plano de lo social. La segunda perspectiva postula que el desarrollo y el aprendizaje de los seres humanos está presente en las actividades cotidianas en las que se desempeñan (Lave, 2001), es promovido gracias a la mediación de otras personas (Rogoff, 1993) y al uso de ciertos artefactos situados en contextos específicos (Cole, 2003).

Aunque estas ideas vertebran esta investigación, en cada capítulo se pone especial énfasis en algunas nociones, de tal manera que se discutan con mayor detalle o incluso precisen algunos conceptos o las relaciones entre ellos. Así, en el primer capítulo abordo cuestiones conceptuales en las que discuto las nociones teóricas de alfabetización, cultura escrita y literacidad. Esto ayuda a definir con mayor claridad la postura asumida en relación con la lectura y la escritura. Asimismo, presento tanto una revisión de investigaciones que han abordado la literacidad emergente en niños pequeños, así como datos sobre la prevalencia de enfermedades crónicas en la población infantil mexicana.

En el segundo capítulo, continúo con la exposición teórico-metodológica, especificando y relacionando conceptos tales como participación, aprendizaje, eventos letrados y negociación de significado todo exponiéndolo a la luz de la perspectiva sociocultural. En este apartado delinee la concepción de la lectura y la escritura como actividades sociales que se articulan a través de la participación con otras más, por lo que más allá de ser meras habilidades individuales, se erigen como medios sociales que permiten alcanzar ciertas metas y propósitos establecidos y cuyo aprendizaje se sitúa en función de los contextos de actividad en los que se organizan. Asimismo, hacia el final de este capítulo expongo algunas cuestiones metodológicas de relevancia tales como las fuentes de información recopiladas para sostener empíricamente la argumentación de este trabajo. Señalo que entre los recursos de información sistematizados se encuentran notas de campo, fotografías, transcripciones de grabaciones de audio, entrevistas y registros escritos de las mamás de algunos niños y niñas.

A continuación, en el tercer capítulo analizo modos específicos de aprendizaje, tales como la observación y la colaboración, cuya relevancia ha sido documentada en estudios con niños de ciertas comunidades indígenas y los relaciono con los aprendizajes de los pequeños que se encuentran en Casa de la Amistad cuando empiezan a involucrarse en las actividades que allí se organizan. De igual modo, atiendo lo significativo de dichas formas de aprendizaje para participar en los eventos letrados cotidianos que se configuran en el albergue e ir aprendiendo así ciertos usos sociales de la lengua escrita. Destaco cómo la observación atenta es un modo de participar en la propia interacción y que allende de que el niño o la niña estén callados, hay elementos importantes de aprendizaje durante la actividad de lectura y escritura y sobre los cuales comúnmente los adultos procuran afinar y dirigir la atención de los niños.

Finalmente, en el cuarto capítulo muestro y analizo una diversidad de situaciones en las que los niños tienen la oportunidad de leer y escribir utilizando diferentes soportes materiales para ello. Cada una de estas situaciones persigue propósitos sociales distintos que abarcan tanto aprender formalmente la lectura de fechas en el calendario durante una clase con la maestra Erika, así como enviar mensajes de texto a través de teléfonos inteligentes a familiares ausentes para expresar el cariño y la nostalgia; asimismo, se presentan las situaciones en las que los niños dialogan con otros, negociando los

significados de la historia leída en voz alta por algún voluntario en el marco del programa “Acompáñame a leer”. En cada una de estas situaciones se destacan aspectos sociales que se vinculan con la cultura escrita tales como el valor social de la lengua escrita, los matices emocionales de los mensajes producidos o leídos, la estructuración de actividades de lectura, la transferencia de la responsabilidad al momento de leer y solucionar demandas de la maestra y la colaboración con otros durante la negociación de significados.

Capítulo 1. Aproximación al estudio de la cultura escrita en niños con cáncer: justificación y planteamiento del problema

1.1 Observaciones sobre la conceptualización de alfabetización, cultura escrita o literacidad: ¿cómo denominar a las prácticas sociales de la lengua escrita?

Leer y escribir han permitido organizar buena parte de las actividades sociales en los asentamientos humanos y las grandes urbes actuales. Sólo basta con salir a la calle para caer en la cuenta de la presencia tan arraigada de la apropiación de la cultura escrita en la vida cotidiana de las personas. Calles, plazas, monumentos, edificios, automóviles y demás, cargan con algún nombre o etiqueta por escrito, de manera que su presencia se juzga tan ‘natural’ como el árbol de la acera o las aves que en él anidan. Pero, plantear que dicha organización ha sido gracias a la potencialidad que en sí mismo podría tener el lenguaje escrito, sería caer en los argumentos que se enarbolaban en los años sesenta sobre la superioridad e independencia de la escritura alfabética frente a la lengua oral u otros sistemas de escritura (Goody y Watt, 1963).

Desde entonces, diferentes estudiosos de los New Literacy Studies, cuya traducción al español podría ser Nuevos Estudios de Literacidad [NEL] (Hernández, 2013; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004), han discutido las implicaciones de la separación tajante entre oralidad y escritura (Gee, 2004; Scribner y Cole, 1981; Heath, 1983) pero sobre todo la supuesta autonomía de la lengua escrita respecto del resto de prácticas sociales y humanas (Street, 1984). Desde esta perspectiva, se plantea que la lengua escrita está articulada con otras actividades humanas de orden económico, político, religioso, social y demás, enmarcándose en relaciones de poder y marcos ideológicos más o menos definidos. Así, la lectura y la escritura van más allá de una cuestión mecánica -codificar y decodificar signos- o de una cuestión cognitiva -comprender y/o producir algún mensaje escrito-. Se postula más bien que leer y escribir son prácticas sociales, es decir, formas particulares en que las personas hacen uso de la lengua escrita, las cuales dependen de y se articulan con otras actividades humanas (Barton y Hamilton, 2012; Street, 1984).

En inglés, el término que se ha acuñado para hacer referencia a estos usos sociales de la lengua escrita ha sido *literacy* (Barton y Hamilton, 2012; Scribner y Cole, 1981;

Street, 1984). A través de una revisión histórica del término, Wilson (2008) advierte que éste ha tomado diferentes connotaciones a lo largo de los años. Esta autora apunta que en diferentes estudios el término *literacy* ha hecho referencia principalmente a dos aspectos: uno es a la habilidad que las personas poseen para leer y escribir textos, y el otro, a la producción de un determinado tipo de persona, la cual adquiere toda una serie de características gracias a la relación que establece con la escritura y que en última instancia terminan definiendo su forma de ser.

No obstante, la propia Wilson (2008) critica esas concepciones en tanto considera que privilegian posiciones de poder de quienes tienen una relación dominante con la escritura, normalizando e invisibilizando las desigualdades de aquellos que participan de otras formas de lectura y escritura. Así pues, lejos de concebir *literacy* como una habilidad que se posee o como la característica particular que define a un tipo de persona, plantea la pertinencia de que la misma sea entendida y analizada en términos de accesibilidad a recursos materiales. Además, para la autora, concebir *literacy* en términos de accesibilidad pone sobre la mesa un debate sobre desigualdad social clave entre aquellos actores que tienen y los que no tienen garantizados dichos recursos.

Kalman (2003) ya había advertido que no bastaba con garantizar la disponibilidad de los recursos escritos pues la mera presencia física no conducía al uso de los artefactos, más bien, resultaba fundamental que las personas accedieran a estos, gracias a la mediación de otros, a los usos que se les diera a estos materiales y a la oportunidad que se configuraba de poder participar y posicionarse frente a otros lectores y escritores. De esta manera, leer y escribir son acciones enlazadas a lo social, ya que implican relacionarse y participar con otros en actividades cotidianas, cuya ejecución puede estar atravesada precisamente por estas acciones.

Así pues, esta perspectiva sociocultural del lenguaje escrito seguida por los NEL plantea que el papel que juega el leer y el escribir dentro de las sociedades se define y constituye a partir de un proceso situado por condiciones históricas y socioculturales. Los trabajos de Scribner y Cole (1981, 2004) y de Schieffelin y Cochran-Smith (1984) revelan la relación que el lenguaje escrito tiene con las dinámicas sociales que se han configurado a través del tiempo. Los primeros autores documentaron el caso de los vai, un grupo étnico

de Liberia, y de cómo ellos mismos desarrollaron un código de escritura propio que se vinculaba con necesidades locales como la conservación y comunicación de la información. En cambio, Schieffelin y Cochran-Smith analizaron la manera de relacionarse de algunos pobladores de Papúa Nueva Guinea quienes vivían en una sociedad ágrafa pero donde el lenguaje escrito se introdujo principalmente por misioneros religiosos. En este segundo estudio, según las autoras, a pesar de estar presente el código escrito y saber decodificarlo, los pobladores poco lo usaban pues no cumplía con ninguna función social de relevancia.

Ahora bien, en español también existen numerosos y muy variados estudios que están en consonancia con esta perspectiva sociocultural del lenguaje escrito (v. Kalman, 2003, 2004; Kalman y Reyes, 2017; Rockwell, 2006; Seda y Torres, 2010; Zavala, 2002). No obstante, el hecho de nombrar eso que hacen las personas cuando leen y escriben no ha sido tarea sencilla. En la revisión hecha por López-Bonilla y Pérez (2013) sobre diversos estudios que abordan los usos de la lengua escrita, se aprecia que *literacy* usualmente ha sido traducido como alfabetización, cultura escrita y, recientemente, literacidad. Juzgo pertinente realizar una revisión a las definiciones de estos términos no con la intención de zanjar el debate contemporáneo, sino para hacer explícito los términos que emplearé en este trabajo y el sentido que les daré.

Aunque alfabetización, en primera instancia, es un término relacionado con las letras¹³ y, por ende, con el lenguaje escrito, Kalman (2008) y Hernández (2013) señalan respectivamente que también suele emplearse como una forma de apuntar conocimientos especializados de un campo disciplinar específico, por ejemplo, alfabetización matemática, tecnológica, informática o digital. No obstante, la propia Kalman (2008) propone que el uso del término alfabetización se guarde para hacer referencia a los aspectos más básicos sobre el lenguaje escrito: codificar los fonemas y decodificar los signos lingüísticos. López-Bonilla y Pérez (2013) al igual que Hernández (2013) se suman a esta conceptualización de Kalman respecto de centrar el análisis en este último aspecto de la definición de alfabetización. De hecho, Hernández (2013) llega a establecer que este

¹³ Alfabetización es un término que proviene de alfabeto, el cual a su vez está formado por el nombre de las dos primeras letras griegas alfa (α) y beta (β).

término junto con otros como “lectoescritura” empieza a caer en desuso en las investigaciones que siguen una perspectiva sociocultural.

En otro sentido, la propuesta de Hernández (2013) parece no contemplar diferencia alguna entre cultura escrita y literacidad, pues en ocasiones utiliza de forma indiferenciada ambos términos, aunque se decanta mayormente por el neologismo literacidad. Según se aprecia, Hernández (2013) toma en cuenta a la cultura escrita y la literacidad como prácticas sociales, considerando como objeto de estudio específicamente a las formas de participar y usar lo escrito por las personas en el mundo social. Esta distancia, que se establece respecto a una perspectiva lingüística de raíces psicogenéticas que entre los principales rasgos tiene la concepción del lenguaje como un sistema de representación (Piaget, 1964) en lugar de uno de comunicación (Voloshínov y Bajtin, 1998), y el estudio de la construcción del sistema simbólico de los niños a través de la adaptación y acomodación de sus esquemas de conocimiento (Ferreiro y Teberosky, 1989), conduce a ir más allá de los procesos individuales de lectura y escritura para así atender a “los contextos históricos, culturales y sociales que aportan su significación a las prácticas letradas dentro de actividades humanas” (Hernández, 2013, p. 254).

Ahora bien, específicamente, en estudios con población infantil llama la atención que algunos investigadores continúen utilizando los términos alfabetización, alfabetización infantil o alfabetización emergente para hacer referencia a la forma de relacionarse, aprender o apropiarse del lenguaje escrito (v. Braslavski, 2004; González, 2018; Salazar-Reyes y Vega-Pérez, 2013; Vega y Macotela, 2005). Como ha quedado patente líneas arriba, para la época actual, la perspectiva centrada en la noción de alfabetización reduce en demasía la complejidad de las relaciones que se establecen y los usos que se le puede dar a la lengua escrita, pero además conduce a posicionarse en una perspectiva individual y reduccionista sobre los procesos de lectura y escritura. Ferreiro (1999) reconoce que prefiere traducir *literacy* como cultura escrita y no como alfabetización, ya que contempla, desde la perspectiva psicogenética, que el proceso de desarrollo de la lengua escrita en los niños no se reduce a una cuestión de codificación del alfabeto o de identificación del código escrito. Así, para el presente proyecto juzgamos que «alfabetización» es un término insuficiente para hacer referencia a las prácticas sociales de lectura y escritura en las que los niños participan.

Otros estudios de habla hispana con población infantil como el de Zavala (2002) o el de Tapia (2019), por mencionar algunos, reservan el uso de literacidad o cultura escrita para hacer referencia justamente a las prácticas que los niños realizan cuando leen o escriben, adhiriéndose con ello a los NEL. Sin embargo, Aceves-Azuara y Mejía-Arauz (2017) señalan que aún son pocas las investigaciones, en nuestro país, que siguen una perspectiva sociocultural del aprendizaje de la cultura escrita. Quizás ésta pueda ser una razón del uso frecuente de la noción de alfabetización no sólo en el terreno de la investigación educativa, sino también en el de las políticas públicas y en el plano pedagógico.

De esta forma y dado que la presente investigación sigue la perspectiva teórica de los NEL, juzgamos pertinente mantener los términos de literacidad o cultura escrita para hacer referencia al conjunto de prácticas y significados sobre la lectura y escritura que tienen los niños. Decidí no desechar el concepto de literacidad, porque más allá de lo que Zavala (2002) marca sobre el interés de construir un lenguaje teórico-metodológico con mayor estabilidad en el caso del español, confío que la justificación de este término resulta coherente con la propia perspectiva en términos tanto históricos como de uso.

Las palabras, en tanto artefactos, pueden ser usados y dirigidos para ayudar a las personas en la solución de ciertos problemas (Cole, 2003; Vygotski, 2014). En este sentido, dentro del campo de los estudios sobre la lengua escrita, los investigadores nos enfrentamos al problema de cómo denominar aquello que se hace socialmente cuando las personas leen y escriben. Por supuesto que alfabetización es un término que no alcanza para aprehender toda la complejidad de lo que ocurre, de ahí que la disyunción se encuentre entre cultura escrita o literacidad. Ahora bien, ¿por qué precisamente esta palabra que es un anglicismo y no otra? Quizá porque como ambas, literacidad y *literacy*, provienen de una raíz latina común que es *littera* (v. López-Bonilla y Pérez, 2013; Wilson, 2008) y como el español es una lengua romance derivada del latín, entonces la voz ‘literacidad’ sin problema podría mantenerse en el propio idioma.

No obstante, atendiendo la advertencia de Street (2004) respecto a la condición ideológica de la literacidad, el hecho de usar y mantener este término reflejaría probablemente la cercanía conceptual con aquellas producciones científicas sobre la

lengua escrita que se hacen precisamente en países anglosajones. El sentido que en la presente investigación daré a este término y al de cultura escrita será cercano al usado por Kalman (2008), Hernández (2013) y Zavala (2002) en relación con un conjunto de prácticas sociales las cuales se caracterizan por involucrar usos culturales específicos y situados de la escritura, con el propósito de conseguir alguna meta u objetivo definido por el contexto de actividad en el que las personas participan.

1.2 Investigaciones sobre la literacidad emergente en niños pequeños

E. Ferreiro, junto con sus colaboradoras, fue una de las primeras investigadoras en hacer patente que la adquisición de la lengua escrita en los niños es un proceso de construcción psicolingüística y no una simple codificación de los fonemas (Ferreiro y Teberosky, 1989). En este sentido, desde la perspectiva psicogenética inauguraba una forma novedosa para concebir la relación de los niños con la lengua escrita y cómo era su adquisición. No obstante, aunque reconoce la influencia de la dimensión social en dicho proceso, ella centra sus análisis e indagaciones en el nivel cognitivo e individual de los procesos de lectura y escritura de los niños.

Goodman (1992), contemplando la línea de investigación de Ferreiro, pero yendo más allá en las consideraciones teórico-metodológicas para el estudio del desarrollo de la literacidad en los niños, señala la importancia de incorporar la influencia de la dimensión social. Así, en consonancia con lo asumido por autoras como Heath (1983) y Dyson (1993), Goodman (1992) reconoce que los niños pequeños (3 a 5 años) evidenciaban saber bastantes cosas sobre la lectura y escritura antes de comenzar a ir a la escuela. Este planteamiento implica dos aspectos, uno, cuestiona la legitimidad de la institución escolar como única responsable de la enseñanza de la lengua escrita y, dos, complejiza lo que implica el aprendizaje de la cultura escrita. Para Goodman (1992) los niños expresan la relación que establecen con lo escrito a partir de:

- a) mostrar conocimiento de lo impreso en contextos situacionales;
- b) tomar conciencia de lo impreso en discursos coherentes;
- c) conocer las formas y funciones de la escritura;
- d) usar el habla para acompañar el lenguaje escrito y,
- e) mostrar habilidad para reflexionar sobre la lectura y la escritura (Goodman, 1992, p. 32).

En este planteamiento, la dimensión social ocupa un lugar clave pues es a través de la interacción con otros, ya sean adultos o pares, como los niños van descubriendo, pero sobre todo aprendiendo, los sentidos, significados y funciones que tiene la lengua escrita al interior del mundo social. Ellos aprenden cuando observan las interacciones que otros tienen con el material impreso, participan en eventos de lectura y escritura e incluso, cuando juegan a utilizar el lenguaje escrito con un propósito social dado (Heath, 1983). Esta forma de concebir la contribución de lo social en la adquisición de la literacidad de los niños es muy afín al planteamiento sociocultural de Vygotski (2014). Desde la perspectiva de este autor, el lenguaje precede a los usuarios y es en la interacción con otros como se van apropiando de aquel proceso (Scribner, 1988; Scribner y Cole, 1981; Vygotski, 2014).

Diferentes y muy representativos son los estudios dentro del campo de la literacidad que han documentado este principio vygotskiano, específicamente con población infantil que aún no lee ni escribe en los términos convencionales. Heath (1983) se ha encargado de evidenciar cómo niños pequeños de 2 a 5 años de dos comunidades socioeconómicamente distintas se apropian de ciertos patrones y saberes sobre la escritura, identifica que lo hacen en función de los usos que los adultos de su comunidad realizan de ciertos documentos. De hecho, esta autora reportó a detalle la manera en que una madre y su hijo pequeño, menor de 2 años, entablaron una relación de comunicación que posibilitó, primero, el desarrollo del lenguaje oral y, posteriormente, del lenguaje escrito en una comunidad en la que no se acostumbraba a leer o dialogar con los niños pequeños (Heath, 1984).

Para esta autora, cuando los adultos, ya sean padres o maestros, leen a los niños, se les enseña algo más que leer o escribir, en otras palabras, se va más allá de la mera alfabetización. Los niños aprenden toda una gama de patrones relacionados con los usos de lo escrito, los que a su vez sirven de base para la adquisición posterior de más patrones de lenguaje y pensamiento (Heath, 1984). Esta investigación permite enfocar a la literacidad como una práctica social que está sostenida y articulada, a su vez, por la oralidad. Esto es que los procesos de lectura y escritura no se dan en el vacío, sino que tienen lugar gracias a formas de participación configuradas por las personas, en las que el

diálogo y, por tanto, lo que se dice sobre lo escrito resulta clave para mantener la interacción.

Taylor y Dorsey-Gaines (1988) también desde una perspectiva sociocultural han investigado las formas y usos que familias estadounidenses de diferentes niveles socioeconómicos, incluidas las comunidades del estudio de Heath, hacen de lo escrito. Esto ha permitido observar que no importa la clase social a la que se pertenezca, al organizar los usos de lo escrito en sus actividades diarias los adultos facilitan a los niños la apropiación del lenguaje escrito. No obstante, estas conclusiones y la posibilidad de su generalización hay que tomarlas con cierta reserva, pues los estudios de Schieffelin y Cochran-Smith (1984) y el de Ochs y Schieffelin (2010), realizados en sociedades en las que la literacidad no está del todo arraigada, como en Papúa Nueva Guinea o en Samoa, permiten apreciar que la organización de actividades de lectura y escritura así como las relaciones y patrones de comunicación que los adultos establecen con los niños siguen formas diferentes según los grupos sociales y sociedades estudiadas. Así, por ejemplo, Schieffelin y Smith-Cochran (1984) señalan que en Nueva Guinea los adultos, al no apreciar un beneficio en el desarrollo infantil o un propósito social, no inician ni promueven que los niños exploren o lean libros, más bien son estos últimos los que tratan de empezar las interacciones mediadas por un texto. Por su parte, Ochs y Schieffelin (2010) documentaron algunos patrones que siguen los adultos, cuando se relacionan con los niños, por ejemplo, que estos últimos se adaptan a la situación o a la tarea y no a la inversa, o bien los adultos involucran a los niños en situaciones de comunicación con actos de habla no simplificados.

Aunque los estudios anteriores revelan diferencias en las relaciones que los adultos establecen con los niños, la mediación es clave, pues esta diversidad de formas de interacción permite tener presente los contextos particulares que articulan las relaciones adulto-niño con el resto de las actividades sociales. Asimismo, esas mismas investigaciones revelan que el aprendizaje de la cultura escrita es un proceso dinámico que implica diferentes elementos socioculturales como las actividades sociales dirigidas a metas, los usos de artefactos culturales, las interacciones establecidas, los sentidos compartidos y los lugares donde dichos elementos se ponen en juego. En este sentido, una primera conclusión que puede derivarse de estos estudios es que los procesos de

aprendizaje de la lectura y escritura están enmarcados, a su vez, por las dinámicas e interacciones que entre sí establecen las personas que conforman determinados grupos sociales.

De igual manera, otra conclusión derivada de los anteriores estudios que hemos discutido es que la relación con el lenguaje escrito ya sea en su consumo o en su producción y, por ende, en su aprendizaje, comienza antes de asistir a un programa escolarizado con dicho propósito por lo que es factible realizar estudios de literacidad con niños pequeños en contextos no escolares. No obstante, Dyson (1993, 1997), también desde una perspectiva sociocultural, ha procurado estudiar las formas mediante las cuales niños pequeños se relacionan con la cultura escrita, pero al interior de la escuela. Algo clave en el argumento de esta autora es que los textos creados por los niños en dicho escenario no se encuentran en el vacío ni deben considerarse aislados, sino que se insertan en relaciones y discursos sociales más amplios que llevan a que justamente las producciones tengan un sentido particular. Así, lo que permite a los niños comprender los textos que leen o escriben al interior de las relaciones sociales entabladas son los mundos simbólicos que comparten en relación con los contenidos o temas de los textos. Según Dyson (1993), estos mundos simbólicos pueden entenderse como formas construidas y compartidas por los niños que les ayuda a significar e interpretar el papel de objetos, palabras, gestos, dibujos u otras formas de comunicación.

Además, también esta autora apunta que en la escuela existe la oportunidad para que los niños tengan acceso a bienes o productos apreciados por su valor cultural (Dyson, 1997) y responsabiliza a los maestros y a otros miembros de la comunidad para lograr este objetivo. En este sentido reconoce uno de los papeles tradicionales de la escuela, en tanto reproductora de la cultura en cuestión: las generaciones adultas transmiten a las jóvenes aquellos aspectos culturales -prácticas, valores, creencias, normas y demás- que se juzgan valiosos dentro de ese grupo humano. Sin embargo, la propia Dyson (1997) también señala, acertadamente, que los niños llegan a la escuela con conocimiento de otros bienes, los cuales ellos mismos juzgan como valiosos, aunque no sean reconocidos como tales por la escuela. Esto abre la oportunidad para que al niño se le conciba no como un mero novato o un pasivo consumidor de saberes, sino alguien con quien se negocia significados y construye saberes, pero además, con una historia de aprendizaje que no ha iniciado en

la escuela, sino desde mucho tiempo atrás, a partir de la socialización establecida con sus cuidadores primarios.

Específicamente, en la cuestión de la literacidad y en el contexto mexicano, Tapia (2019) hizo evidente este mundo de los niños en la escuela. Esta autora documentó los usos de la lengua escrita que varios niños realizaban al interior de una escuela primaria de la Ciudad de México, pero con la distinción de que estos usos se favorecían particularmente desde el propio interés de los niños y no por las demandas o exigencias que la institución escolar planteaba. Con esto empieza a evidenciarse que los niños han construido toda una serie de saberes sobre lo escrito que no se expresan a través de una prueba escrita como ENLACE, EXCALE o PISA¹⁴, sino mediante la ejecución de dichos saberes en contextos de uso pertinentes a la ocasión. Además, estos saberes que se pusieron en juego al momento de hacer uso de lo escrito no provenían en su totalidad de la escuela sino de su casa, de la comunidad, de las caricaturas y demás fuentes de información a las que tuvieron acceso.

Las contribuciones de todas estas investigaciones han permitido visibilizar condiciones o situaciones en las cuales la literacidad en los niños es potenciada. En estos contextos hay momentos en los que los adultos organizan y participan en las actividades de lectura y escritura en presencia de los niños, pero también existen otras situaciones en las que los niños, durante la interacción con otros pares, ponen en juego lo que han aprendido de la lengua escrita. De esta forma las interacciones se vuelven clave para que las nuevas generaciones establezcan relaciones específicas con lo escrito y comiencen a conocer las formas de uso de la palabra escrita. Sin embargo, estas investigaciones se han enfocado mayoritariamente en documentar estas interacciones, las formas de participar de los niños y los usos que ellos hacen de lo escrito en la casa-familia, en la comunidad y en la escuela, mas ¿esos escenarios son los únicos con una fuerte significación social letrada?,

¹⁴ Son pruebas tanto de corte nacional como internacional que pretenden evaluar las habilidades y conocimientos que alumnos de cierto grado escolar han recibido en la escuela. Entre los conocimientos evaluados en cada prueba es posible hallar un apartado que se enfoca en la capacidad de lectura y su comprensión. Las siglas de cada prueba son Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE), Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) y Programme for International Student Assessment (PISA).

¿no hay otros escenarios que se caractericen por la configuración de sus actividades a partir de la lengua escrita?

Por supuesto que no son los únicos escenarios en donde la literacidad tiene una presencia muy importante, y claro ejemplo de ello son las iglesias, las bibliotecas, los edificios de gobierno, los hospitales y demás sitios. Así pues, resulta pertinente indagar qué ocurre en dichos escenarios para saber cómo son las formas de participación, los usos y los sentidos que se le da a lo escrito en esos escenarios.

El presente proyecto de investigación se inserta en un contexto muy particular de estudio, pues tiene como población de estudio a niños que padecen cáncer, una condición de salud que ha llevado a tener que modificar drásticamente sus dinámicas de vida. Entre los cambios que han tenido que asumir muchos de estos niños están los relacionados con su asistencia frecuente a una escuela regular. No obstante, en la situación de cáncer por la que atraviesan se han habilitado distintas oportunidades de acceder a situaciones donde la lengua escrita está presente. Las investigaciones expuestas previamente nos sugieren que la diseminación de la cultura escrita y el aprendizaje de los modos de uso de ésta no se limitan exclusivamente al ámbito escolar, sino que al ser la escritura un bien social valioso y cuyo uso involucra la participación de las personas en actividades sociales, entonces otros escenarios y contextos de actividad son susceptibles de investigarse. Por tanto, resulta relevante la propuesta de analizar las formas en que la población infantil que vive con algún padecimiento crónico como el cáncer participa y aprende en escenarios diferentes a los de la escuela regular.

1.3 Mediación de la cultura escrita en escenarios hospitalarios

Ciertamente que todo niño o niña que vive con una enfermedad crónica como el cáncer ve modificado en mucho el ritmo de vida que llevaba previo al diagnóstico. Dedicar tiempo para ir a hospitales con el fin de someterse a estudios, de recibir tratamientos o de consultar a los médicos, pero además vivir con secuelas de los tratamientos o de la propia enfermedad, resta posibilidades para que se destine más tiempo a la realización de otras actividades comunes tales como asistir de manera regular a la escuela. Sin embargo, a pesar de esta dinámica regida por la situación oncológica, existen algunas intervenciones educativas como la del programa “Escuela de Innovación Pedagógica *Tu Escuela en el Hospital*”, a cargo de la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México, que, desde

la línea de la pedagogía hospitalaria, busca que la enfermedad en cuestión padecida por los niños o niñas no sea un factor decisivo que los lleve a dejar de lado definitivamente la escuela y, por el contrario, que dentro de las posibilidades de éstos puedan, a la par del curso de la enfermedad y su tratamiento, acceder, continuar y concluir sus estudios.

Así pues, este programa de alguna manera persigue garantizar el que los niños no pierdan la oportunidad de aprender los contenidos escolares que las escuelas regulares promueven y, así, satisfacer las necesidades educativas escolarizadas de todos aquellos que se han visto en la necesidad de interrumpir su asistencia a la escuela por cuestiones de salud. De este modo, se habilita la ocasión para que los niños continúen aprendiendo ciertos contenidos y habilidades entre ellos, por ejemplo, a escribir o leer su propio nombre o el modo de codificar y decodificar signos lingüísticos como letras y números. No obstante, la alfabetización y la promoción de la lectura desde la pedagogía hospitalaria no han sido las únicas formas de uso social de la cultura escrita que se han implementado en el campo de la salud.

También en escenarios hospitalarios es posible encontrar ciertas prácticas profesionales como la biblioterapia, que se deriva de una corriente de intervención psicológica-clínica (Caldin, 2002; Carrasco, 2008; Hernández y Rabadán, 2014) o incluso todo un campo de estudio que en inglés se le ha denominado como *health literacy*¹⁵ (Abrams, Klass y Dreyer, 2009; Borzekowski, 2009) que podría traducirse como formación en la salud. En ambos casos, la cultura escrita media un propósito clínico o de salud, pues la lectura y la escritura la usan y la promueven las personas para mejorar de alguna manera las condiciones de vida y el estado de salud del paciente, a través de la narrativa literaria o de la información científica comunicadas a través de diversos textos.

No obstante, en dichos estudios se asume que lo escrito por sí mismo tiene esa cualidad de mejorar la calidad de vida de la persona convaleciente. Esta suposición lleva a que se haga distancia de quienes verdaderamente hacen uso de los textos que son los propios profesionales de salud o incluso los propios pacientes. Esta atribución a la escritura de ciertas propiedades autónomas, así como el distanciamiento de las personas que la usan, dan la impresión de la cuestionada independencia de los escritos hecha por

¹⁵ La Organización Mundial de la Salud ha traducido estos términos como Alfabetización para la salud.

Street (1984), pues los textos no se conciben entrelazados a los contextos de uso, articulados con discursos dominantes ni utilizados por determinadas personas.

Ahora bien, sin demeritar el esfuerzo ni la intencionalidad de las personas que pretenden ayudar a través de la lectura de cuentos a niños que padecen de alguna condición patológica crónica (v. Hernández y Rabadán, 2014) es necesario señalar que se pretende cuestionar las posibles atribuciones que se hacen a artefactos culturales como los textos en general. Lo que se busca evidenciar desde la presente perspectiva teórica es que son las personas quienes *hacen uso* de los artefactos, quienes diseñan intervenciones y quienes las realizan en compañía de otros, articulando su intervención con otras actividades sociales y cotidianas, y es precisamente esto lo que puede configurar el sentido tanto terapéutico como educativo que pretende tanto la biblioterapia como el enfoque de la *health literacy* o incluso el de la pedagogía hospitalaria.

Ahora bien, la ejecución de estos programas e intervenciones implicaría que no basta el hecho de que los textos estén presentes en un escenario en particular, sino de cómo éstos sean usados y con qué propósitos. Esta idea empata con lo que Kalman (2003) señala respecto a la disponibilidad y el acceso a la cultura escrita. Para esta autora hay una distinción entre la presencia física de los materiales escritos y las condiciones sociales que permiten emplear con determinados propósitos la escritura; al primer aspecto lo denomina disponibilidad y al segundo, acceso. Así pues, la biblioterapia, algunas intervenciones desde la pedagogía hospitalaria o bien, las que siguen una formación en la salud (*health literacy*) son un buen ejemplo de sistematizaciones que favorecen el acceso a la cultura escrita en escenarios hospitalarios.

Sin embargo, este acceso no siempre es sistematizado o planeado con un propósito en el que la relación con lo escrito y su contenido sea lo principal, sino que también dicho acceso puede configurarse de manera cotidiana, sin menoscabo de la importancia de lo escrito. Este otro modo de acceso se muestra patente, por ejemplo, al momento en el que se recogen datos en un expediente clínico o bien, cuando se surte alguna receta médica. En estos casos es innegable la relevancia de lo escrito y que hubo un cierto acceso a la cultura escrita. No obstante, entre lo que resulta distinto se encuentra el hecho de que los

propósitos sociales que se persiguen en una y otra forma de acceder a la cultura escrita son diferentes.

En este sentido, es posible establecer que, el acceso a la cultura escrita en el campo de la salud rebasa intervenciones planificadas y puede configurarse bajo circunstancias cotidianas. Esta consideración habilita que el estudio de la cultura escrita en estos espacios apunte a indagar los modos en que las personas se involucran tanto en circunstancias sistematizadas explícitamente para relacionarse con lo escrito como en ocasiones cotidianas en donde ciertamente existen interacciones mediadas por lo escrito, pero en las cuales su propósito social tiene otro carácter. Específicamente el presente estudio además de indagar algunas intervenciones escolarizadas en niños de preescolar que se enmarcan en el programa de Pedagogía hospitalaria antes mencionado o bien intervenciones mediadas por los psicólogos de CDLA a través de un programa conocido como “*Acompáñame a leer*”, también documenta algunas situaciones del día a día en las que los niños participan en actividades que implican a la lectura y la escritura durante su estancia en el albergue.

1.4 Justificación y planteamiento de la problemática

El interés por realizar la investigación en Casa de la Amistad para Niños con Cáncer nació a partir de algunas circunstancias empíricas claves para mí. En principio de cuentas, tuve conocimiento de esta institución, porque durante una época fui profesor de bachillerato ahí. Hasta ese momento, la intervención educativa con una población en condiciones de salud vulnerables y crónicas como ésta me era desconocida. Sin embargo, la participación en ese escenario permitió que fuese descubriendo cada vez más las condiciones educativas que se habían ido construyendo. Particularmente, entre esas condiciones, fui percatándome que había cierto énfasis en la lengua escrita. La cantidad de artefactos escritos o que ayudaban a su producción era tal que resultaba imposible desatender todo aquello. Además, llamaba mi atención los recursos que estaban a la mano para la población infantil: estantes con cuentos ilustrados o antologías de adivinanzas, fábulas o trabalenguas; paredes en las que habían pegados carteles y fichas con las consonantes, las vocales, los números y sus nombres; lápices, crayones y plumones dispuestos para su uso por los niños; pizarrones, cuadernos y libros de texto de distinto tamaño que invitaban a participar.

Mas la parte material asentada en aquellos artefactos no era la única dimensión en donde se podía apreciar aquel énfasis. También notaba que existía una dimensión social de relevancia respecto a lo escrito. Algunos adultos de la propia institución, entre maestros, psicólogos y voluntarios, organizaban actividades de lectura y escritura para que los niños de cualquier edad participaran en ellas, platicando sobre algún cuento, escribiendo en un dibujo su propio nombre o escuchando la lectura en voz alta de un cuento. Así, este acceso a la cultura escrita (Kalman, 2003), posibilitado justo por los usos sociales de lo escrito, me llevó a interesarme por indagar cuáles eran los procesos y sentidos involucrados durante aquellas situaciones.

De esta manera, varias preguntas germinales empezaron a construirse y rondar en mi cabeza, ¿a qué se debía aquel énfasis sobre la lengua escrita en ese escenario?, ¿tenía alguna función especial o, más bien, era común y esperable en un escenario educativo-hospitalario?, ¿la condición del cáncer era condicionante para usar de tal o cual manera los diversos artefactos escritos? Además, intuía que posiblemente las actividades sociales organizadas con base en lo escrito, principalmente la lectura en voz alta de cuentos, pretendían ser una ruptura con la desgastante dinámica del tratamiento de la enfermedad. Sospechaba que era una manera de dirigir la atención y la existencia de los niños hacia circunstancias diferentes a las de su tratamiento oncológico, de sus estudios clínicos, de sus internamientos o, en suma, de su dinámica médico-clínica que vivían a diario en el hospital.

Por supuesto, tanto preguntas como intuiciones se han ido transformando y enriqueciendo a través del trabajo intelectual y de investigación que he venido realizando en todo este tiempo. No obstante, tal como marca Weiss (2017) esas preguntas y supuestos iniciales han sido prenociones relevantes para el proceso de investigación que he seguido. Uno como investigador, junto con su trabajo, en tanto entidad histórica está sujeto a cambios, de manera que los planteamientos y conclusiones actuales se articulan con y cambian gracias a ideas y concepciones previas (Buenfil, 2012). Así, aquellas prenociones se han modificado, llevándome a construir una serie de preguntas de investigación que me han permitido documentar y comprender la manera en que niños de edad preescolar que viven con cáncer se relacionan con lo escrito a través de la mediación de diferentes adultos.

Los planteamientos de los NEL y de la perspectiva sociocultural del aprendizaje han sido recursos teórico-metodológicos clave para la presente investigación. En principio, las literacidades ¹⁶ no están dadas sólo porque haya disponibilidad de artefactos escritos, sino que aquéllas se construyen socialmente gracias a la acción mediada de otros y a la participación en diferentes actividades (Bruner, 1986; Scribner y Cole, 1981; Vygotski, 2014); además, el sistema escrito se articula con otros sistemas o modalidades de comunicación como la oralidad y lo pictórico (Dyson, 1993; Heath, 1983). De esta manera, para comprender la literacidad y el sentido local que tiene en determinadas situaciones, hay que atender a aquello que la construye, a saber: los diálogos, los usos y las participaciones que las personas establecen en torno a lo escrito.

El evento es lo que puede documentarse empíricamente a través de registros observacionales, ya que como marcan Barton y Hamilton (2012) los eventos hacen referencia a aquellas situaciones cotidianas concretas en las que lo escrito, sea a través de un texto presente o no, juega un papel central en la interacción, manteniéndola y organizándola. Así, en este sentido, el interés de la investigación está puesto en comprender las prácticas letradas que se configuran en Casa de la Amistad a partir de lo documentado en diferentes eventos letrados que se construyen en dicho escenario.

Finalmente, un último supuesto se relaciona con la cuestión del contexto. El uso laxo del término lo denota en su sentido de lugar o de espacialidad, refiriendo así a todo aquello que rodea algo, algún fenómeno u objeto. Cole (2003) se ayuda de la metáfora de un recipiente para entender este primer sentido de contexto. Según este autor, el contexto es aquello que *contiene a otras cosas*. Pero también es posible entender al contexto desde una metáfora distinta a la de un envase, que a su vez guarda otro sentido. Cole (2003) propone la imagen de una cuerda o algún tejido para concebir al contexto. La diferencia entre las concepciones planteadas radica en que desde el primer sentido el contexto está dado, se define con anterioridad a las actividades sociales, los artefactos, los usos, los sentidos y significados, conteniéndolos nada más; mientras que para el segundo planteamiento el contexto no es una condición que contenga, sino que es un producto que

¹⁶ Siguiendo los planteamientos de los NEL sobre la situacionalidad de la relación entre usos sociales de la lengua escrita y el grupo social en donde dichos usos se realizan, entonces tiene sentido concebir por qué no resulta conveniente hablar de una única literacidad.

se articula y construye en el proceso mismo, justamente como lo que ocurre con una cuerda o un tejido, el cual sólo resulta una vez que las diferentes fibras que le conforman se encuentran unidas en un cierto patrón. De esta manera, la presente investigación asume que el contexto no está dado totalmente, sino que se construye en la actividad y la literacidad juega un papel clave en su configuración.

El potencial metodológico que se revela a través de esta suposición radica en que permite comprender de mejor manera la relación que pueden tener la literacidad y la condición oncológica de los niños como aspectos articulados. En la mayoría de los estudios que se han realizado con niños que aprenden las formas de relación y los usos de lo escrito es evidente que la cuestión de la salud se da por supuesta, porque, en efecto, la población no está sujeta a esta condicionante de vida. Y, en ese sentido, se enfocan en considerar la relación que existe entre los usos de la lengua escrita y las cuestiones étnicas, sociales y culturales (Schieffelin y Cochran-Smith, 1984; Heath, 1983, 1984; Dyson, 1993, 1997; Reyes y Azuara, 2013), pero es poco frecuente que se haga mención sobre lo que sucede y los procesos socioculturales involucrados al momento de leer y escribir en una población que padece cáncer.

Capítulo 2. Recursos teórico-metodológicos para el análisis de la participación de los niños en eventos letrados en el albergue de Casa de la Amistad

2.1 Introducción

El propósito de este capítulo es exponer algunas cuestiones teórico-metodológicas implicadas en el estudio de la cultura escrita, específicamente cuando se ponen en uso recursos simbólicos durante la participación de las personas en actividades de lectura y escritura. Para ello, desde la perspectiva sociocultural, sitúo las implicaciones de usar en el mundo social la lengua escrita, contemplando que ésta es un recurso mediador en la realización de diversas actividades sociales. Así pues, en las siguientes líneas distingo y defino nociones tales como práctica, actividad y evento; además, establezco ciertas relaciones conceptuales entre participación, aprendizaje, negociación de significado y eventos letrados, de manera que resulten un soporte para comprender las formas cotidianas en que los niños de Casa de la Amistad se involucran en actividades de lectura y escritura; asimismo, explico la manera en que reconstruí los eventos letrados presentados en los siguientes capítulos y en los cuales los niños se involucran; por último, en esta sección realizo una digresión para explicar la importancia de algunas entrevistas realizadas a las madres de los niños, de ciertos registros de las madres escritos a manera de diarios, y de mi propio diario de campo en la investigación.

2.2 Usos sociales de la lengua escrita en el estudio de la cultura escrita y las prácticas letradas

Con el propósito de comprender las implicaciones y maneras de participar en eventos configurados a partir de la lectura y la escritura de niños que cursan una condición oncológica y que habitan en el albergue Casa de la Amistad, he recurrido a una perspectiva sociocultural en la que se advierte que los textos son usados por las personas para diferentes propósitos definidos socialmente. Leer y escribir no se dan en el vacío, ni son fines en sí mismos. Son actividades que se articulan, organizan y adquieren sentido a partir de la realización de otras tareas de carácter social.

De acuerdo con diversos autores que apoyan sus investigaciones desde una aproximación sociocultural al lenguaje, cuando una persona lee o escribe un texto, lo importante es el uso social que hace de ese lenguaje escrito, y no la lectura y escritura en

sí misma. Para Bazerman (2004) estos usos sociales se aprecian cuando las personas ponen en circulación ciertos textos al interior de sistemas de actividad, dando como consecuencia la creación de “nuevas realidades de significado, relación y conocimiento” (p. 309, traducción propia). Bazerman (2004, pp. 313-315), basándose en la teoría de los actos de habla expuesta por Austin (1962) y Searle (1969), establece que, al igual que el lenguaje oral, el lenguaje escrito tiene una dimensión performativa, la cual influye en la dimensión social al posibilitar la realización de diversos propósitos específicos de las personas a través de lo escrito. Por ello, para Bazerman, usar y hacer circular los textos implica que las personas producen, articulan y acceden a algunos eventos o situaciones sociales a través de los documentos, ya sea porque los leen o los escriben, o incluso, más específicamente, los presentan, los firman, los almacenan, los recuperan, los legitiman, los negocian, los aprueban, los rechazan, los estudian y demás acciones, repercutiendo así en la manera de responder de los otros, quienes a su vez actúan y usan de cierto modo dichos textos.

El planteamiento de Bazerman (2004) coincide con lo postulado por Street (1984, 1988, 2004) desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad. Para este investigador, la cultura escrita (*literacy*)¹⁷ también se encuentra entrelazada con las estructuras culturales y de poder de una sociedad. Las implicaciones de dicha articulación son que los usos de la lengua escrita, expresados a través de la lectura y escritura de textos, no se ubican ni se ejercen desde una posición neutral, sino que se sitúan dentro de marcos históricos, culturales e incluso ideológicos. Esto se traduce de tal manera que en muchas circunstancias las prácticas letradas, es decir, las “formas de utilizar el lenguaje escrito de manera que las personas lo aprovechen en sus vidas” (Barton y Hamilton, 2012, p. 6), se han desarrollado para contribuir en la producción y mantenimiento de diversas actividades sociales de orden comercial, administrativo, escolar, religioso (v. Barton y Hamilton, 2012; Kalman, 2003), pero también para favorecer o limitar algunas maneras de organización política y social tal como ocurría durante los siglos XVIII y XIX con la clase trabajadora (Cook-Gumperz, 2006)¹⁸. Por tanto, desde la perspectiva de los NEL, se

¹⁷ Para la problematización entre los términos literacidad, cultura escrita y *literacy*, véase la discusión planteada en el capítulo 1.

¹⁸ Esta autora basándose en los estudios de historiadores de la cultura como Laqueur o Graff argumenta que la literacidad ya circulaba en el mundo social mucho tiempo antes que la escuela como institución y explica

establece que el valor o la importancia de la cultura escrita no es una cuestión universal ni generalizada, sino que más bien es relativa a la situación de uso, es decir, que depende de las condiciones socioculturales e históricas en las que se circunscriben y configuran ciertas prácticas letradas en las que participan las personas de una comunidad particular durante la realización de actividades de diferentes dominios sociales.

Ahora bien, en este punto conviene que distinga las nociones de *práctica*, *actividad* y *evento letrado*, en tanto que parecen cercanas, aunque hacen referencia a diferentes niveles de comprensión y análisis de las acciones que ejecutan las personas al momento de leer y escribir. Práctica, según los teóricos de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), hace referencia a las *formas* socialmente desarrolladas y modeladas de cómo, en su día a día, las personas usan ciertos artefactos culturales y determinados conocimientos sociales cuando leen o escriben (Scribner y Cole, 1981); adicionalmente, Barton y Hamilton (2012) señalan que las prácticas letradas también incluyen aquello que las personas valoran y sienten al relacionarse con la lectura y la escritura, es decir, que las prácticas, para estos autores, abarcan además de lo que las personas hacen con lo escrito, los sentidos sobre la escritura que construyen en sus discursos, así como la importancia social e individual que estiman que aquella tiene en su vida cotidiana.

Por otra parte, actividad, siguiendo lo propuesto por Cole (2003) y Rogoff (1993), puede concebirse como una unidad que incluye y articula la ejecución por parte de las personas de una serie de acciones mediadas y situadas que se dirigen a conseguir una meta en específico. Con acciones mediadas y situadas se busca comunicar 1) que la relación entre sujeto y objeto requiere de un tercero auxiliar -que puede ser una persona o un artefacto-, el cual, a la vez que contribuye a la relación, también transforma tanto al sujeto como al objeto (Vygotski, 2008a) y 2) que las acciones de las personas están enmarcadas

que ésta más bien es producto en parte de aquellas literacidades. Para Cook-Gumperz (2006), durante los siglos XIX y XX la escuela nace y se posiciona como una institución con pretensión de universalidad cuyo propósito, entre varios más, era que se tuviera mayor control sobre los diversos usos y expresiones de la lengua escrita que existían en aquella época entre las clases populares y trabajadoras, imponiéndose como un modelo de cómo se debía participar en una cultura escrita que tuviese pretensión de universalidad, aparentemente neutra, libre de ideología, pero que realmente estaba basada en los criterios de lectura y escritura que correspondían solamente a un grupo privilegiado.

por las normas y los propósitos establecidos histórico-culturalmente por una comunidad (Cole y Engeström, 1993).

Finalmente, los eventos letrados en el presente estudio los entiendo como situaciones observables donde, según lo definido por Barton y Hamilton (2012), Dyson (1997) y Heath (1983), el diálogo y la interacción entre dos o más personas se organizan a partir de algún texto sea por los dibujos que contiene (*graphic media*) o específicamente por algún fragmento escrito en el mismo. De esta manera, mientras que la práctica es una noción que contempla las formas de uso por parte de las personas, el evento refiere a circunstancias concretas y específicas en las cuales es posible documentar las interacciones y usos de la cultura escrita que las personas establecen entre sí y ponen en juego durante su participación en alguna actividad social.

Así pues, clarificados los términos en cuestión es posible aproximarse a ciertas ideas que Barton y Hamilton (2012) desarrollan en su investigación. En ella, documentan cómo en un vecindario de Lancaster, una población al noroeste de Inglaterra, sus habitantes hacen uso de la lengua escrita para cumplir con actividades de diferentes dominios del orden social, como el comercial, religioso, doméstico o escolar. Estos autores, para explicar dichos usos sociales, establecen que la literacidad (*literacy*) no es un conjunto de habilidades ubicadas en la cabeza de las personas, sino que aquélla se organiza a partir de las relaciones que las personas establecen entre sí, con lo cual se destaca el carácter social de la literacidad. En este sentido, Barton y Hamilton (2012) proponen concebir a la literacidad en términos de prácticas sociales, lo cual implica contemplar que:

- La literacidad y las prácticas asociadas a ella -prácticas letradas- se expresan a partir de eventos letrados en los que la interacción social está mediada por textos.
- Existen diferentes literacidades que se vinculan con diferentes aspectos de la vida social.
- Algunas prácticas letradas se organizan a partir de instituciones sociales y relaciones de poder, con lo cual algunas prácticas se vuelven más visibles, dominantes e influyentes que otras sobre las personas.

- Las prácticas letradas tienen un propósito y están integradas en metas y prácticas culturales.
- La literacidad y sus prácticas se sitúan históricamente.
- Existe posibilidad de cambio en las prácticas letradas y frecuentemente nuevas prácticas se configuran durante el aprendizaje y la comprensión de significados.

Nuevamente, la relatividad de la cultura escrita se hace presente en la argumentación, en tanto que para estos autores las prácticas letradas dependen de la organización social de la vida que se lleva en una comunidad y de las condiciones sociohistóricas en las que se ubican. Pero, además, se revela con más fuerza el hecho de que en las prácticas letradas existen relaciones de poder que las atraviesan, afectando su visibilidad y provocando que algunas tengan mayor reconocimiento que otras, tal y como sucede con las prácticas que se configuran desde sitios con cierto peso histórico como la escuela. Según Cook-Gumperz (2006) desde los inicios de siglo XX no resulta extraño para nadie, la idea de que una de las principales contribuciones y productos de la escolarización sea la del aprender a leer y a escribir. De ahí que pueda suponerse que en nuestros días resultaría probablemente extraño, si dicha idea se cuestionara. Sin embargo, la investigación de Scribner y Cole (1981, 2004) entre la población vai¹⁹ permite problematizar aquella relación escolarización-aprendizaje-de-lectura-escritura. De acuerdo con estos autores, los vai desarrollaron su propio sistema de escritura para su lengua, pero el proceso de aprendizaje de aquél no atraviesa por ninguna institución escolar, sino que se entrelaza con los contextos cotidianos, en tanto que es en la actividad de escritura que otras personas realizan el modo como los aprendices se van apropiando de la escritura.

Por otra parte, la investigación de Kalman (2003) también permite discutir la relación entre escuela y cultura escrita. Desde una línea de investigación cercana a los NEL, esta investigadora muestra cómo mujeres que participan en un programa de

¹⁹ Los vai conforman un grupo étnico ubicado en Liberia. Esta comunidad se encuentra en una situación muy particular, pues entre su gente circulan tres sistemas de escritura: el sistema romano, el sistema árabe y su propio sistema. Scribner y Cole (2004) documentaron que cada uno de estos sistemas se ocupa en situaciones claramente diferenciadas. El sistema romano en tanto que ayuda a escribir el inglés se emplea para situaciones económicas, de comercio y de escolarización; el sistema árabe se usa en circunstancias religiosas para poder memorizar pasajes del Corán; el propio sistema vai, en situaciones de la vida cotidiana como en la comunicación de mensajes a familiares y vecinos.

alfabetización para adultos²⁰ en la Ciudad de México van apropiándose en su día a día de la cultura escrita. Ciertamente el interés de estas mujeres por aprender a leer y a escribir, las lleva a inscribirse y participar constantemente en las sesiones de dicho programa, pero su aprendizaje respecto de la cultura escrita no es meramente una consecuencia directa del programa en sí, sino que, como evidencia la propia Kalman (2003), es gracias a que se ven en la necesidad de superar los retos cotidianos que la vida en sociedad les presenta como las prácticas de leer y escribir se vuelven parte de su propia cotidianidad.

Para desarrollar su argumento, Kalman (2003) se vale de ciertas nociones teóricas clave tales como acceso, apropiación y participación y del caso concreto de una mujer quien participa en un grupo de estudio con demás mujeres adultas y que, en su vida diaria debido a circunstancias comerciales, requiere irse apropiando de ciertos recursos de la cultura escrita para atender su tienda de abarrotes. Esta situación de vida de dicha mujer le permite a la autora demostrar cómo la cultura escrita de la que se va apropiando aquélla se encuentra articulada en su vida cotidiana de modo que su participación en actividades sociales constituye una mediación en su aprendizaje respecto a la lectura y la escritura. Asimismo, el caso de esta mujer y los diferentes eventos letrados en los que ella participa permite a la autora ilustrar y concluir que:

1. Apropriarse de la elaboración y utilización de ciertos artefactos lingüísticos durante una actividad no implica necesariamente el dominio de los recursos lingüísticos en una práctica. Para la autora se puede participar en una práctica letrada sin tener una ortografía y caligrafía pulcra, pues la complejidad de estas prácticas no es reducible sólo a aspectos lingüísticos; otros conocimientos de orden social también resultan importantes tales como saber con quién, para qué propósito y en qué momento escribir y leer.
2. Aprender las formas socialmente configuradas y específicas de usar la cultura escrita requiere que la persona interesada participe en y conozca el conjunto de acciones que configuran una actividad, reconociendo a la par la complejidad de la práctica en cuestión. De esta manera, la autora señala la multiplicidad de aspectos por aprender durante el abordaje de una práctica.

²⁰ Este programa corresponde al del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).

3. Acceder a la cultura escrita involucra el despliegue de y la participación en prácticas sociales. La posibilidad de interactuar con otros agentes que leen y escriben contribuye al proceso de aprendizaje de la lengua escrita no sólo en términos gramaticales u ortográficos, sino también en términos gráficos y en relación con los usos sociales de lo escrito.

Ahora bien, las ideas anteriormente discutidas de Barton y Hamilton (2012), Cook-Gumperz (2006), Kalman (2003) y Scribner y Cole (1981, 2004) permiten, por una parte, reconocer la irreductibilidad del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura a un proceso de escolarización y, por otra, comprender el carácter social de estas actividades, así como las implicaciones cotidianas y de inclusión social que tiene para las personas, el participar con otros en la cultura escrita. De lo anterior se desprende la pertinencia de ampliar el horizonte de indagación para otras situaciones en donde las personas también tienen la oportunidad de aprender a leer y a escribir, una cuestión que en el siguiente subapartado desarrollo con más detalle.

Sin embargo, todo ese conjunto de elementos de los que las personas se valen al momento de participar en actividades de lectura y escritura tienen una historia social de aprendizaje, es decir, se construyen y apropian gracias al involucramiento e interacción con otros durante tareas o empresas organizadas en la vida cotidiana a lo largo del tiempo. De esta manera, los miembros de una comunidad van comprendiendo y asumiendo las formas, los momentos, las condiciones, las personas, los lugares, los artefactos y demás aspectos que se involucran y entrelazan cuando tienen o pueden hacer uso de la lengua escrita. Así, para comprender cómo se configura el aprendizaje y la participación de las personas a través del acceso a eventos letrados específicos, en el siguiente apartado propongo revisar las relaciones conceptuales entre cada uno de estos conceptos.

2.3 Relaciones conceptuales entre aprendizaje, participación y eventos letrados

Para que las personas lleguen a saber cómo, bajo cuáles condiciones y en qué momentos utilizar el lenguaje escrito es necesario un proceso de aprendizaje. De ahí que para explicar la situación de los niños entre quienes he realizado esta investigación, también haya considerado la perspectiva sociocultural del aprendizaje y desarrollo propuesta por autores como Rogoff, Paradise, Lave, Wenger y Vygotski. Entre las contribuciones que estos autores han hecho al campo del aprendizaje y del desarrollo recupero particularmente dos:

1) la de conceptualizar a estos procesos desde una mirada social más que como algo meramente individual y 2) la estrecha relación que establecen entre aprendizaje y desarrollo de las personas, y su participación en actividades situadas.

La tradición sociocultural ha enfatizado la necesidad de que las investigaciones realizadas no adopten un modelo atomista de estudio, es decir, de seguir una lógica analítica en la que se descomponga hasta sus últimos elementos el fenómeno o proceso a estudiar; en cambio, se ha optado por una perspectiva holista que contemple los elementos y las *relaciones* que se establecen entre éstos a través del análisis de ciertas unidades (Moll, 1993). Las unidades, a diferencia de los elementos, son partes representativas de una totalidad en tanto que no pueden reducirse a componentes más simples sin riesgo de que pierdan las propiedades del todo que reúnen en sí de manera inherente. En relación con estas formas de indagación, Vygotski (2014) realiza particularmente una crítica a aquellas investigaciones que, en su aproximación al estudio del pensamiento y lenguaje en tanto habla, fragmentan en sus componentes más simples cada proceso y, además, conciben ambos procesos por separado. Frente a esto, él propone que la investigación tenga como base un “método de análisis que segmente en unidades” la totalidad (Vygotski, 2014, pp. 19-20).

Vygotski (2014) propone al significado como aquella unidad que sintetiza tanto al pensamiento como al habla, pues según el propio autor “es en el significado de la palabra donde reside la clave de la unidad que denominamos pensamiento lingüístico” (Vygotski, 2014, p. 20). Según este autor, dicha unidad a la vez que es irreductible permite estudiar en articulación al pensamiento y al lenguaje.

Por otra parte, Rogoff (1993), cercana también a la lógica del análisis holístico, aunque enfocada en otra línea de estudio relacionada con el aprendizaje y el desarrollo de niños pequeños, recupera la noción de que la unidad de análisis no radique en el individuo aislado o separado, sino en su relación con otros. Al respecto, la autora apunta que “la unidad básica de análisis ya no es el individuo (sus propiedades), sino la actividad sociocultural (sus procesos), en cuanto que implican la participación activa de las personas” (p. 38). Para la autora la participación en la actividad es la unidad analítica que permite estudiar procesos tales como aprendizaje y desarrollo en los niños. Así, lo que

advierten respectivamente tanto Vygotski (2014) como Rogoff (1993) es que una clave teórico-metodológica en el estudio particular del pensamiento verbal o del aprendizaje y desarrollo infantil radica en ir más allá de la indagación de las características particulares de los elementos constituyentes de dichos procesos. Vygotski (2014) consideraba a este método de investigación, no como uno específico para ciertos fenómenos o procesos, sino como uno general para cualquier psicología que indagase las funciones psicológicas superiores del ser humano²¹.

Las consecuencias de un planteamiento holista como éste implicarían, según Rogoff (2016), asumir una perspectiva que contemple y explique las *mutuas* interacciones entre las partes no como la mera suma o yuxtaposición de los elementos, sino como unidades complejas y dinámicas en las que se configuran determinadas pautas y procesos. Por tanto, desde la perspectiva de estos autores, habría que considerar que persona y entorno se estudian como entidades articuladas y mutuamente influyentes a través de una unidad de análisis tal como la participación en actividades.

En una argumentación similar respecto al engarce de la persona con su entorno sociocultural, Lave y Wenger (1991) proponen un enfoque que permita hablar de manera situada de las personas, es decir, que las conciba en términos de relaciones de pertenencia a comunidades socioculturales específicas, basado en la participación en la práctica social. Estos autores enfatizan el carácter interdependiente que tiene una teoría de la práctica social, en la que la participación ocupa un lugar central, pues ésta involucra el establecimiento de diversas relaciones que se dan entre agente, mundo, actividad, significado, cognición, aprendizaje y conocimiento. La complejidad de esta trama se traduce nuevamente en un sentido holista que permite comprender que uno de los aspectos es definido por el resto, pero también influye en la configuración y dinámica de los demás. Así, el significado y conocimiento que se negocia durante el aprendizaje de alguna tarea depende del tipo de evento y comunidad en donde ocurre, de las relaciones entre los participantes y del desarrollo cognitivo de los aprendices. Por ejemplo, aunque pueden

²¹ En palabras de Vygotski (2014): “Una psicología que desee estudiar las unidades complejas tiene que comprender esto. Debe sustituir los métodos de descomposición en elementos por un método de análisis que segmente en unidades. Debe encontrar esas unidades indivisibles, que conservan las propiedades inherentes al conjunto en su totalidad” (p. 20)

participar en una tarea similar una partera y un médico gineco- obstetra, lo hacen desde conocimientos, posiciones socioculturales y sentidos muy distintos.

Estas ideas sugieren adoptar la participación de las personas en actividades socioculturales como la unidad de análisis para dar cuenta de ciertos procesos de aprendizaje, en particular, los relacionados con la cultura escrita. No obstante, esta relación entre participación y aprendizaje, como Lave y Wenger (1991) advierten, es compleja en tanto que involucra la interdependencia de una serie de aspectos tales como interacciones, actividades, significados, conocimientos, intereses y usos de artefactos. Además, habría que precisar que este par de autores, junto con Rogoff (1993) y Vygotski (2008a), establecen que la participación en una actividad rara vez se hace en solitario, que la actividad social implica la intervención e involucramiento de más personas que forman parte de una comunidad, incluso aunque no estén físicamente presentes (Lave, 2001; Lave y Wenger, 1991). Por tanto, con lo ya expuesto es posible apuntar que, participar, en tanto se aprende, significa asumir una posición activa durante la actividad que está en curso al interior de una comunidad. Esto habilita la oportunidad para entablar interacciones mediadas por la comunicación verbal y no verbal, donde, además, es posible colaborar con otros, negociando significados y conocimientos, así como poner en juego intereses y propósitos definidos socialmente. Así, a la par de afiliarse a una comunidad, es posible que los participantes comprendan y se apropien de usos específicos de los artefactos valorados por el grupo.

Ahora bien, en relación con el presente estudio, la noción de participación ayuda a discernir las formas como niños pequeños comprenden y se involucran en varios eventos letrados configurados en diferentes espacios del albergue de Casa de la Amistad. Otra particularidad de los niños a quienes he observado, además de la condición oncológica por la que atraviesan, es que muchos de ellos provienen de comunidades rurales en donde aún perviven ecos de formas de organizarse y participar características de la civilización mesoamericana (Bonfil Batalla, 1990; Paradise, 2010)²². Algunas de estas características

²² Aunque Bonfil Batalla acepta la división planteada entre la civilización mesoamericana y la occidental, él señala que existen ciertas interpenetraciones de una y otra civilización en el México actual. Por su parte, Paradise apunta que el contraste entre las prácticas mesoamericanas y las occidentales favorece a generar actitudes de mayor tolerancia, respeto y empatía en “los lectores que tienden a comprender las prácticas de otros sólo en términos de su propia realidad cultural occidental” (Paradise, 2010, p. 78).

son el sentido de comunidad, la participación activa y colaboración en actividades cotidianas y el uso de la observación como forma de aprendizaje. Si bien, en líneas posteriores detallo cada una de estas maneras de participar, en términos generales es posible resaltar el potencial de estas características para comprender las maneras de involucrarse de los niños a quienes he observado, en donde comúnmente, y de acuerdo con lo argumentado por Paradise y Rogoff (2009), los niños tienen la oportunidad de observar e involucrarse de manera más estrecha con las actividades de su familia y de la comunidad y, también, donde el establecimiento de vínculos con otros miembros es relevante como forma de afiliación a los grupos sociales de sus comunidades.

Estos aspectos contribuyen para que los pequeños, al llegar a Casa de la Amistad, participen con cierta fluidez en las actividades institucionales organizadas a partir de propósitos manifiestos por el personal de la institución, o bien, en las actividades producidas en el curso cotidiano de la vida en el albergue, junto con otras personas. Así, por ejemplo, un pequeño o pequeña, quien ha crecido en una comunidad o familia, en cuya organización y dinámica el establecimiento de lazos con otros ocupa un lugar central, muy probablemente quiera y acepte involucrarse en ciertas tareas en compañía de otras personas, incluso tras regresar del hospital, en donde tuvo que someterse a estudios o tratamientos que le resultaron extenuantes; o bien, desee comunicarse a través del celular de su mamá con su papá, hermanos o, en general, con la familia que se encuentra lejos, para platicar un momento con ellos, contarles cómo se encuentran, escuchar cómo estuvo su día y expresarles sus sentimientos, a través de frases como “papá, te extraño” o “te quiero mucho”, con los recursos de la cultura escrita que tienen a su alcance.

Pero, además, estas formas de participar de los niños, aprendidas en su comunidad, son portadas, puestas en acto y resignificadas durante su estancia en el albergue. Son formas de participación que también les resultan útiles para involucrarse en actividades de lectura y escritura, o más específicamente para tomar parte activa en la organización de ciertos eventos letrados. Las investigaciones de Heath (1983) y Dyson (1997) realizadas entre niños estadounidenses provenientes de familias tanto de clase media como de clase trabajadora, evidencian las influencias familiares y comunitarias sobre estos pequeños al momento en que ellos se involucran en eventos letrados.

Heath (1983) condujo una investigación de corte etnográfico en dos comunidades distintas de los EE. UU.: Roadville y Trackton. La primera se caracterizaba por tener una población mayoritariamente de clase media y de rasgos caucásicos, mientras que la segunda, por su población de clase trabajadora y afroamericana. Esta autora documentó cómo en ambas localidades se han desarrollado tradiciones particulares orales y escritas en función de las actividades sociales que tienen que realizar las personas en su familia, comunidad y trabajo. Según propone, lo oral y lo escrito se articulan diferencialmente en cada comunidad, además de que se buscan propósitos sociales distintos. En Roadville, por ejemplo, una de las funciones de lo escrito, ya sea que se lea o se escriba, tiene que ver con el hecho de mantener vínculos socioafectivos a través de tarjetas de felicidades o cartas, ambas escritas por y para personas que se encuentran lejos de la comunidad - aunque según la autora éste fenómeno postal no es muy común en dicha población- y, únicamente, si lo que se pretende comunicar son aspectos cotidianos, pues en caso de que se busque abordar un tema de gravedad como la enfermedad de alguien se recurre a la llamada telefónica; en cambio, en Trackton, los vínculos socioafectivos y la interacción social es sostenida comúnmente por la lectura en voz alta de otro tipo de textos, como noticias de periódicos, en algún lugar público, como la plaza o el pórtico de la casa, para quienes deseen escucharlo, suscitando con ello, narraciones, chistes o interacciones entre los participantes y donde se negocian ciertos sentidos de lo escrito, mientras que, por otro lado, la escritura de cartas con un propósito socio-interactivo es un fenómeno aislado. Heath (1983) señala que pudo documentar un solo caso en Trackton. Así pues, aunque el propósito social podría ser el mismo en ambas comunidades, mantener vínculos socioafectivos, los usos sociales de lo escrito son muy distintos y además siguen derroteros completamente diferentes, pues en un caso se valen de cartas para comunicar a través de ellas sus saludos o felicitaciones, mientras que en el otro la lectura de alguna nota del periódico es la plataforma que impulsa la interacción y los vínculos sociales entre las personas.

Heath (1983) establece que lo que un texto puede producir está arraigado en las prácticas sociales de las personas de la localidad y éstas se ponen de manifiesto e influyen durante la crianza de los niños, en este caso específicamente, al momento en que ellos aprenden a relacionarse con la cultura escrita. Heath (1983) señala que los niños en

Roadville crecen en hogares y entornos donde lo impreso tiene una importante presencia. Los padres de éstos consideran que los materiales impresos, como libros o alfabetos, los usos particulares de dichos materiales y algunas experiencias sociales y religiosas son parte importante del desarrollo intelectual y espiritual de los pequeños, de tal manera que buscan oportunidades para leerles algún cuento, regularmente, antes de dormir, en donde puedan dirigir su atención a las ilustraciones, o bien, preguntarles sobre aspectos o eventos relevantes de la historia leída.

Por otra parte, en Trackton, la relación de los niños con lo escrito no es percibida como un aspecto central de su desarrollo, sino como una experiencia de orden social que pueden experimentar con otros miembros de la comunidad. Así, según Heath (1983), los niños descubren la lectura no a partir de los libros, sino en actividades cotidianas que se organizan en la casa, la plaza, la iglesia y en la tienda del vecindario, en donde, además, los otros les comunican que las palabras habladas y escritas en tanto que “deben estar vivas”, se integran a la experiencia personal de los sujetos y, por ello, les conducen a la acción. De esta manera, Heath (1983) expone cómo las prácticas de los adultos, en tanto cuidadores, así como sus concepciones respecto de la cultura escrita influyen en las formas de relacionarse de los niños con ésta. En palabras de la autora “los padres de Roadville creen que su tarea es exaltar y practicar la lectura con sus hijos pequeños; los adultos de Trackton creen que los pequeños tienen que aprender a ser y a hacer, y si la lectura es necesaria para este aprendizaje, entonces ya llegará.” (Heath, 1983, p. 234, traducción propia).

Por su parte, Dyson (1997), quien conduce su investigación en una escuela estadounidense con niños de entre 7 y 8 años y provenientes de familias de clase media y trabajadora, expone que los niños desarrollan una base cultural sobre la que asientan y empiezan a construir conocimientos relacionados con la cultura escrita. Esto quiere decir que los niños, a través de un proceso de apropiación de elementos circulantes de la cultura en la que viven, van configurando mundos simbólicos, los cuales son marcos de acción y comprensión, que les permiten involucrarse en diferentes eventos comunicativos, entre los que se encuentran los eventos letrados. No obstante, habría que precisar, en consonancia con lo establecido en la presente investigación, que estos mundos simbólicos

se van configurando en la relación del pequeño con las actividades cotidianas, a través de las mediaciones que los otros favorecen.

Para Dyson (1997), los niños de su investigación se mueven en una tensión permanente entre lo que ella denomina un mundo oficial y uno extraoficial. El primero se caracteriza por las normativas, valores, conocimientos, discursos y prácticas que son reconocidos en y por la institución escolar, mientras que el segundo corresponde con aquellos mismos elementos, pero ubicados, diseminados y circulantes más allá del mundo oficial de la escuela. La investigación de esta autora evidencia que para los niños no existe una división tajante entre uno y otro mundo, pues existen prácticas, discursos y normativas que migran y se traslapan entre sí, ya sea al momento de estar dentro del salón de clase, o bien, a la hora del recreo, en el patio de juegos. Sin embargo, los niños intuyen y reconocen en dónde pueden realizar con mayor visibilidad dichas prácticas y discursos. Por ejemplo, en diferentes eventos letrados que documenta la autora, los niños se valen de diversos superhéroes procedentes de la cultura popular de la década de los 80 y 90 para poder escribir sus propias narraciones, las cuales además cumplen con diferentes propósitos sociales tales como la afiliación a un grupo, la aprobación de o la resistencia a los planes de otros niños, o incluso, el cuestionamiento y negociación de los roles de género.

Esta investigadora argumenta que los elementos y recursos que los niños ponen en juego a la hora de producir por escrito alguna historia provienen, por supuesto, de su consumo y apropiación de artefactos de la cultura popular tales como novelas gráficas, cómics, programas de TV o películas. Sin embargo, advierte que no hay que olvidar el papel que juegan los adultos en la accesibilidad a este tipo de artefactos. Esto se hace más evidente cuando en algún momento del curso lectivo de los niños, su maestra les expone el tema de los mitos griegos y abordan a diferentes personajes tales como dioses y semidioses. Dyson (1997) documenta cómo son sólo ciertos niños, principalmente los de clase media, quienes se apropian de estos personajes y deciden caracterizarlos a través de juegos durante su recreo. La autora propone que, debido a las prácticas letradas adoptadas desde casa, los niños se encuentran más familiarizados con este tipo de relatos y personajes, razón por la cual cuando la maestra en la escuela los recupera, ellos más fácilmente pueden apropiárselos.

Las dos investigaciones anteriores (Dyson, 1997; Heath, 1983) sugieren que lo que los niños ponen en juego durante las actividades de lectura y escritura son aprendizajes que han ocurrido al interior de diferentes esferas de lo social en donde estos pequeños viven día a día, tales como su familia y su comunidad. Además, estos aprendizajes no los copian ni los llevan tal cuál a los eventos letrados en donde participan, sino que los modifican y adaptan al contexto de uso, de manera que negocian los significados, transforman las relaciones entre los personajes o cambian algunas narrativas (Dyson, 1997). De esta manera, se reconoce el papel activo que tiene el niño al momento de involucrarse en actividades de lectura y escritura.

También, ambas investigaciones apremian a concebir que los usos de la lengua escrita dependen de los propósitos sociales que asumen las personas o, en otras palabras, de aquello que los sujetos a través de sus acciones mediadas por los textos persiguen. Comúnmente la clasificación de los usos del lenguaje escrito se realiza a través de la función sociocognitiva que cumple el texto. Por ejemplo, Dyson (1997) señala que en el grupo de niños donde observó las diferentes funciones que puede tener un texto, identificó aquellas relacionadas con proporcionar acceso a actividades sociales (*text as ticket*), ayudar en el recuerdo de información (*text as memory support*), representar personajes y relaciones entre ellos (*text as representation*), reforzar la potestad del autor (*text as authority*), mediador entre las relaciones sociales de las personas (*text as dialogic*); mientras que Kucer (2014) ofrece una clasificación distinta y más general, asociada a los usos de la lengua escrita dentro de una sociedad: uso cotidiano (relacionado con usos ordinarios dentro de la familia y la comunidad), uso recreativo (relacionado con una función de disfrute), uso espiritual (relacionado con actividades que implican un aspecto metafísico), uso laboral (relativo a actividades del trabajo o profesión), uso interaccional (relacionado con comunicaciones escritas entre amigos o conocidos), uso educativo (relacionado con el deseo de incrementar el conocimiento), uso periodístico (relacionado con la información de eventos locales, regionales, nacionales e internacionales), uso administrativo (relacionado con materiales que se preservan para consulta).

Ahora bien, esta diferencia de clasificaciones sugiere que los usos sociales de la lengua escrita corresponden con acciones situadas en el contexto de las actividades que se desarrollan en una comunidad. Bazerman (2004) precisa que es en la circulación de lo

escrito impulsado por los propósitos de las personas y no sólo a partir de las características lingüísticas o textuales de un documento como puede comprenderse la manera en cómo se usa lo escrito. De ahí que algunas funciones sociocognitivas de los textos varíen y otras permanezcan de contexto a contexto o de comunidad a comunidad. Por ejemplo, las listas de compras o las listas de adeudos, aunque usados en contextos distintos, comparten ciertas características de uso comunes, ya que una contribuye a recordar qué se necesita comprar cuando se hacen las compras y la otra ayuda a algún vendedor a acordarse de los nombres de sus clientes y los montos que éstos aún deben pagar, sirven para propósitos cercanos pues en tanto artefactos culturales, median ciertas funciones psicológicas tal como la memoria y en ocasiones permiten establecer una interacción social con el comerciante o el deudor.

Todo lo anteriormente expuesto plantea el engarce que existe entre la diseminación de la cultura escrita y la dinámica de la vida social en la que participan las personas. Pero además, queda en evidencia que cuando las personas participan en las actividades organizadas socialmente, se configuran a la par, situaciones en las que se pone en juego un proceso de aprendizaje, el cual se visibiliza mayormente cuando resultan circunstancias novedosas o con las que los sujetos tienen poca relación, como les puede ocurrir a niños y madres al momento de llegar al albergue de Casa de la Amistad o bien al procurar, en compañía de otros, hacer uso de la lengua escrita de nuevas maneras. Establecido lo anterior, esta participación, aprendizaje y uso de lo escrito cobran sentido, en tanto que de por medio se configura un proceso de negociación de significado, es decir, lo que hacen, aprenden o emplean las personas al momento de relacionarse con la cultura escrita se organiza y reorganiza de algún modo que les permite, al momento de leer y/o escribir, la comprensión y la realización de alguna meta, propósito o demanda social. De esta manera, en la siguiente sección analizo la conceptualización de este proceso de negociación de significado en su relación con la cultura escrita y a la luz de la participación y el aprendizaje en actividades de lectura y escritura.

2.4 Negociación de significados durante la participación en actividades sociales

La participación de las personas en actividades del mundo social, junto con el aprendizaje que conlleva, se hace bajo una cierta organización. Ésta nace de la comprensión colectiva del flujo de y la relación entre acciones, artefactos, actores, propósitos y valores que se

hilvanan en diferentes momentos y escenarios. Esto quiere decir que cuando las personas se conducen en el mundo social, ellas participan y aprenden con sentido, de manera organizada, gracias a un proceso continuo de creación y negociación de significados. Por supuesto, que el señalar una ‘manera organizada’ no se busca expresar un modo calculado, racional ni mucho menos mecánico o procedimental de conducirse durante las actividades, sino, como se argumenta en las siguientes líneas, un modo comprensivo.

Lave y Wenger (1991) y Wenger (2001) han señalado que el proceso de negociación en las personas ocurre a la par de su participación en diversas actividades sociales. Negociar el significado implica una continua tensión entre la experiencia y la comprensión situada de diversos elementos sociales, de carácter tanto objetivo como subjetivo, así como de la forma en que éstos se relacionan (Lave y Wenger, 1991). Esto quiere decir que los significados de las personas constantemente se negocian y transforman, porque las representaciones subjetivas e intersubjetivas, construidas por ellas, sufren ajustes y reacomodos a partir de las diversas situaciones, experiencias e interacciones que viven cotidianamente. Por supuesto, que dicha idea de modificación constante de los significados no significa que a cada momento se construya un nuevo significado completamente diferente al anterior, dificultando así la construcción de sentidos, sino que más bien lleva a establecer un aspecto de apertura del significado, en el que hay continuidades de las representaciones previas, pero se reconoce la posibilidad de modificación en éstas. Es por esta modificación, pero a la vez continuidad, entre unos y otros significados que, como argumentan aquellos autores, es posible hablar de un proceso de aprendizaje durante la participación de las personas en actividades.

Por su parte, Wenger (2001) especifica las implicaciones de este proceso de negociación del significado. Para dicho autor, éste es un proceso productivo, dinámico e histórico, en tanto que la (re)configuración de cualquier significado, ni es un proceso cerrado o completo, ni surgió de la nada. Particularmente, Wenger lo caracteriza como productivo en dos sentidos: primero, en la idea de que el significado no es preexistente, sino que gracias a la participación de las personas en actividades sociales y, por ende, a su disposición para la acción, es posible que el significado se cree y modifique; segundo, en tanto que un significado da paso a su vez a la generación y negociación de otros significados, contribuye con nuevas formas de organizar la experiencia. Así, un

significado dado permite “producir una nueva situación, una nueva impresión, una nueva experiencia: producimos significados que *amplían, desvían, ignoran, reinterpretan, modifican o confirman* -en una palabra, que vuelven a negociar- la historia de significados de la que forman parte.” (Wenger, 2001, p. 77, destacado propio).

En otro sentido, la característica dinámica de los significados de las personas se refiere a que éstos pasan continuamente por transformaciones y ajustes, lo cual lleva a que las experiencias y las interpretaciones, que las personas hacen, también sean distintas en diferentes momentos. Un ejemplo muy vívido de este dinamismo tiene que ver con lo que sucede al momento de leer y releer una misma narración en diferentes momentos: la historia se vive, se organiza e interpreta de maneras cualitativamente distintas cuando se la lee, por ejemplo, durante la adolescencia y durante la edad adulta²³. Así, es posible establecer que cualquier significado siempre es parcial y ésta abierto a ser modificado.

Además, esta característica dinámica del significado se sostiene en un principio de influencia recíproca entre persona y mundo asentado en la acción humana. Dicho principio abstracto puede enunciarse como: la acción -y el significado- influye en la organización del mundo y la disposición del mundo influye en la organización de la acción -y el significado. Además, esta abstracción ha sido identificada por diferentes teóricos socioculturales para quienes la acción de las personas sobre el mundo ocupa un papel clave en su teoría (v. Bruner, 2009; Cole, 2003; Lave, 2001; Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1993; Vygotski, 2008a, 2012, 2014; Wenger, 2001). Tal como expuse líneas arriba, para estos autores la acción humana, cuya expresión, entre otras muchas formas, puede manifestarse a través de la participación situada en actividades, influye tanto sobre el mundo social objetivo -a manera de interacción y colaboración con otros, así como de consecución de metas-, como sobre el propio mundo subjetivo -a modo de aprendizaje, desarrollo de procesos sociocognitivos y modificación de la propia acción.

²³ Sin embargo, no es necesario que haya un periodo prolongado entre uno y otro acercamiento a la narración o comunicación escrita. Cualquiera que haya revisado más de una vez un solo texto podrá comprobar por sí mismo el dinamismo de los significados, es decir, de un momento a otro habrá cambiado la forma de organizar y vivir la historia, narración o argumento que se esté leyendo y, por ende, su sentido porque entre una lectura y otra hemos estado expuestos a nuevas experiencias, hemos cambiado, y desde esos nuevos lugares encontramos y construimos nuevos significados en torno a un mismo texto.

Acción y significado forman una unidad indisociable en términos de que la acción realizada se ejecuta con un propósito, a través de una secuencia pautada por una actividad social, mediada, la mayoría de las veces, por algún artefacto cultural y enmarcada dentro de un sistema de relaciones sociales e intercambios simbólicos. Así, en suma, las acciones se ejecutan de una manera organizada, es decir, con significado. Por otra parte, el significado se construye y negocia no en el vacío abstracto ni meramente en el plano mental, sino durante la ejecución de la acción y la participación en la actividad, de tal manera que la experiencia, que acompaña a la acción, las personas la vivan e interpreten con cierto sentido. Ahora bien, en tanto que las situaciones cotidianas en las que se desenvuelven las personas pueden ser diferentes entre sí, ya sea de manera excesiva, o bien, sólo exiguamente²⁴, entonces, de igual modo, la acción ejercida en cada escenario puede modificarse en un grado acorde a la situación y, con ella, también el significado.

El último aspecto de la negociación de significado señalado por Wenger (2001) es el histórico. Éste tiene que ver con que aquel proceso se configura en momentos y circunstancias socioculturales específicos. De acuerdo con Wenger (2001) ninguna persona crea ni negocia significados *ex nihilo*, sino que dicho proceso de elaboración y transformación de significados está condicionado por las circunstancias de vida en las que ella se encuentra. Estas circunstancias se extienden tanto en lo individual como en lo colectivo, es decir, que tanto la historia personal como la historia social influyen al momento de organizar las experiencias cotidianas a través de interpretaciones que hacen inteligible aquello que están viviendo. De esta manera, se aprecia que el significado resulta ser contextualizado, es decir, que los significados no se forman ni modifican de manera aislada al mundo social en el que las personas viven e interactúan, sino que se generan precisamente a partir de las situaciones en las que se encuentran, las participaciones en las que se involucran y los diálogos e interacciones que establecen.

²⁴ Bruner (2009) emplea los términos de canonicidad y excepcionalidad para explicar las situaciones de la vida cotidiana en las que las personas se ven en la necesidad de negociar en mayor o menor medida sus significados construidos. Según este autor, en aquellas situaciones cotidianas canónicas no hay necesidad de significar o comprender aquello que acontece, simplemente en tanto que es lo corriente o esperable, se explica por sí mismo; en cambio, frente a alguna excepción, las personas tienden a construir una narración o historia en donde se vuelcan una serie de razones que permiten comprender y darle sentido a dicha excepción.

En síntesis, desde esta perspectiva el significado está intrínsecamente relacionado con las acciones y, por ende, con las actividades que realizan las personas; además, aquél se caracteriza por ser potenciador -en tanto condicionante para nuevos significados-, abierto, parcial, modificable y situado, lo que contribuye a organizar, e incluso, actualizar continuamente la experiencia de tal manera que la relación e inteligibilidad de las personas con el mundo no sea caótica, sino tenga un cierto sentido.

Ahora bien, tomando como referente las anteriores nociones teóricas, la presente investigación apunta a detallar en las líneas posteriores los modos característicos de participar, aprender y significar de niños que cursan una condición oncológica, particularmente cuando estos pequeños se involucran durante su estancia en el albergue tanto en actividades cotidianas como en eventos organizados explícitamente para ellos y en los cuales la cultura escrita ocupa un lugar preponderante. De esta manera, es posible comprender los sentidos que la lectura y la escritura pueden tener para estos pequeños. Por ahora es momento de realizar algunas precisiones metodológicas que ayuden a discernir cómo se han reconstruido algunos de los eventos letrados que presento en las siguientes secciones.

2.5 Precisiones metodológicas para la reconstrucción de eventos letrados cotidianos

2.5.1 *Corpus de datos y decisiones metodológicas*

Para reconstruir las circunstancias cotidianas así como los eventos explícitamente organizados por adultos en donde niños, interactuando con otras personas, se relacionan con la cultura escrita durante su estancia en el albergue, recurrí fundamentalmente a analizar tres fuentes de información (Tabla 2.1), a saber: 1) entrevistas semiestructuradas a las madres de diferentes niños, 2) algunos registros escritos que, a manera de diarios, diversas mamás elaboraron por encargo explícito de la maestra de preescolar que trabaja en Casa de la Amistad²⁵ y 3) notas de mi diario de campo que abarcan tanto los

²⁵ Esta es la única maestra de preescolar de CANC. Aunque existe otro par de maestros en el área de Apoyo Educativo, ella es la única docente que se encarga del nivel de estimulación inicial y preescolar. Ahora bien, conocí estos registros cuando, durante una de mis observaciones, una mamá le comentó a esta maestra que demoraría en entregarle el diario en cuestión, dado que no había tenido tiempo de hacer los registros pertinentes. Ello me llevó preguntarle a la maestra en qué consistían estos diarios y me señaló que eran cuadernillos que ella entregaba a las mamás y cuya intención era principalmente educativa, ya que como había niños que regresaban a sus comunidades de origen y tardaban a veces semanas en volver a la Ciudad de México, los diarios resultaban una herramienta para conocer las tareas, logros y avances que el pequeño

observaciones que registré de las clases de preescolar y de las sesiones del programa “*Acompáñame a Leer*”, así como las transcripciones de las grabaciones de audio que hice en dichos espacios.

Tabla 2.1

Concentrado de insumos empleados según fuentes de información.

Fuentes de información	Cantidad de insumos
- Entrevistas semiestructuradas	5 entrevistas (aprox. 60 min c/u)
- Diarios de mamás	3 ejemplares
- Diario de campo	12 notas de campo
- Transcripciones	240 min

Nota: Los diarios de las mamás recopilados contenían en promedio 40 notas, usualmente una nota por día, aunque había ocasiones que pasaban dos o tres días sin que las mamás hicieran anotación alguna.

La decisión sobre entrevistar a las mamás fue una estrategia asumida durante la reflexión de las observaciones realizadas mientras realizaba el trabajo de campo -cuyo periodo abarcó las dos últimas semanas de febrero y la primera de marzo del 2019-, así como a partir de ideas surgidas de la lectura de los respectivos trabajos de Heath (1983) y de Schieffelin y Cochran-Smith (1984). Lo propuesto por estas autoras me llevó a considerar durante mi trabajo de campo que existe una pluralidad de prácticas letradas que se configuran en distintas comunidades y grupos étnicos y que éstas prácticas influyen en los modos, las valoraciones y los propósitos con los que los adultos se vinculan con los niños a través de la cultura escrita; asimismo, también me permitieron comprender que los conocimientos sobre la lengua escrita son previos al contacto escolar y pueden ser potenciados en otros espacios sociales como la familia y la comunidad, de tal modo que en la relación entre padres e hijos podía configurarse, para estos últimos, un potencial recurso de acceso a la cultura escrita.

había hecho o conseguido durante ese tiempo a través de la voz de las propias mamás. Sin embargo, los diarios de campo adquirieron un sentido propio, otorgado por las mamás, constituyeron espacios donde dejaron testimonios de las experiencias cotidianas que vivieron con sus hijos tanto en el albergue como en el hospital.

Estas ideas ayudaron a definir el propósito de las entrevistas, pues me llevaron a comprender que, para analizar y comprender mi foco de investigación, el cual apunta a las formas de participar de los niños en actividades de lectura y escritura en Casa de la Amistad, era necesario reconstruir y situar dichos modos de participación tomando en cuenta lo aprendido en sus contextos familiares y comunitarios. En específico, lo planteado por los estudios de Heath (1983) y de Schieffelin y Cochran-Smith (1984) me sugerían reconocer la posible multiplicidad de culturas escritas y prácticas letradas de las que provenían estos niños y tener presente el potencial papel que su familia y su comunidad de origen estaban jugando a la hora de perfilar su relación con lo escrito. De ahí que al entrevistar a las mamás me interesara indagar con mayor detalle cómo algunos niños leían, escribían o, en suma, se relacionaban con lo escrito.

Decidí realizar entrevistas con las madres en vez de con los niños fundamentalmente por tres consideraciones. En principio, salta a la vista que la entrevista con cualquier menor de edad requiere necesariamente de la presencia del tutor o responsable, además del acuerdo expresado en un consentimiento informado²⁶, pero todavía se convierte en una situación de mayor atención y cuidado el diálogo con los menores por la condición de cáncer que atraviesan éstos; en segunda instancia, precisamente esta última condición provocaba que en ocasiones, los pequeños se encontraran cansados o incluso en una disposición poco favorable para platicar con alguien más, no sólo por el agotamiento físico, sino que como consecuencia de los tratamientos a los que son sometidos, su sistema inmunológico quedaba comprometido, haciéndolos más vulnerables de algún contagio, de ahí que, en atención a su cuidado y a disminuir los riesgos para ellos, considerara más viable gestionar las entrevistas con las madres. Finalmente, muchos de estos niños y niñas provenían de diferentes lugares de la República Mexicana por lo que iban y venían a la Ciudad de México con cierta regularidad, permaneciendo en el albergue en promedio de 3 a 4 días²⁷ durante cada visita, de ahí que hubiese una alta rotación de los niños albergados, dificultando empatar horarios y fechas.

²⁶ Si bien, existe un consentimiento informado que se presenta en el apartado de Anexos, en este no se contemplaba expresamente la posibilidad de entrevistar a los niños por las razones expresadas arriba.

²⁷ Esto de acuerdo con datos internos de la propia institución recopilados por el área de Nutrición de CANC.

Acordé con las mamás los horarios que ellas tuvieran disponible para realizar las entrevistas en el albergue, incluso en fechas posteriores al ciclo destinado oficialmente en el Departamento de Investigaciones Educativas para el trabajo de campo. Los criterios sobre los cuales descansó mi decisión sobre a qué mamás entrevistar radicaron fundamentalmente en tres aspectos: 1) mamás de aquellos niños que durante mi trabajo de campo estuvieron dos días o más de forma continua en alguno(s) de los escenarios que observé, 2) la reiteración de los nombres de algunos niños en un par de entrevistas semiestructuradas que entablé con la maestra de preescolar y 3) que los diarios consultados tuviesen más de cinco testimonios de días distintos. De esta manera, en fechas diferentes, logré entrevistar a tres mamás en reuniones de aproximadamente una hora.

Algunos de los elementos resultantes de estas entrevistas los articulé con aquéllos presentes en los diarios de las mamás que pude recopilar. Estos últimos registros han resultado una fuente de información muy valiosa, pues en ellos algunas madres documentaron los modos de desenvolverse y participar cotidianamente de sus hijos en diferentes actividades que tienen lugar tanto en el albergue como en el hospital y entre las cuales figuran algunos aspectos de lectura y escritura de los pequeños. No obstante, algo que no se puede ignorar es que la producción de estos diarios estuvo atravesada por la habilidad técnica de las mamás para escribir. Resulta que de los tres diarios recopilados, todas las mamás durante sus entrevistas me informaron el grado de estudios máximo hasta el que habían llegado: una de ellas mencionó haber concluido y certificado la secundaria abierta en su comunidad San Antonino Castillo Velazco, Oaxaca; otra más reportó haber interrumpido sus estudios de media superior (3° semestre) en Chalco, Estado de México; y la tercera mamá señaló que concluyó el nivel medio superior en el sistema abierto de CBTIS, pero fuera de su comunidad de Oaxaca, certificándolo en el estado de Veracruz. Esto sugiere que las tres mamás poseían destrezas para la producción de mensajes escritos, debido a un posible proceso de alfabetización en parte mediado por la institución escolar. Sin embargo, resulta conveniente señalar que no todas las madres que llegan con sus hijos al albergue poseen la destreza para codificar y decodificar por ellas mismas signos lingüísticos.

El caso de estas últimas madres es algo en lo que deseo hacer dos breves consideraciones: primero, el contexto hospitalario en el que ellas, junto con sus hijos, se

desenvuelven tanto en el albergue como en el hospital, las conduce a estar constantemente interactuando con mensajes escritos, para atender, por ejemplo, a los resultados de ciertos estudios, consentimientos informados para procedimientos médicos, recetas para el surtido de medicamentos, letreros de ubicación de áreas o departamentos y demás; segundo, estudios de corte etnográfico y sociocultural como los realizados por Heath (1983, 1984), Schieffelin y Cochran-Smith (1984) y Rogoff (1993) sugieren que existe una diferencia en la interacción que la madre establece con su hijo cuando en la propia comunidad y como parte de la cultura en la que participan existe un reconocimiento de que ciertas prácticas letradas son valiosas para el desarrollo intelectual específico del niño o bien, como forma de socialización entre la madre y el niño.

Cada una de las anteriores autoras, condujo investigaciones con grupos étnicos distintos: Heath (1984) en una comunidad estadounidense conformada por personas de clase trabajadora y de ascendencia afroamericana, Schieffelin y Cochran-Smith (1984) en una comunidad kaluli de Papúa Nueva Guinea en la cual se introdujo en la década de los 70 la escritura por parte de los evangelizadores y Rogoff (1993) en una comunidad maya de los montes de Guatemala. Dichas investigadoras respectivamente documentaron cómo se transforma la relación madre-hijo cuando un material escrito se introduce en tanto artefacto mediador entre ellos y como sostén de la propia interacción. Por otra parte, Heath (1984) al igual que Schieffelin y Smith-Cochran (1984) advierten que esta introducción no se da en el vacío social de la díada madre-hijo, sino que guarda relación con lo que ocurre en la vida comunitaria o incluso familiar. Es decir, si los miembros de la comunidad aceptan el o los textos introducidos, es porque se configura un uso social específico de dicho artefacto y, entonces, se le encuentra un sentido a su uso y circulación. De este modo, con toda probabilidad, en estas circunstancias, se continuarán configurando ciertas prácticas letradas que tengan como soporte dicho artefacto escrito, pero en caso de que los pobladores no encuentren un uso social y, por ello, rechacen la introducción del material, simplemente no existirá tal configuración de prácticas.

De esta manera, las prácticas que se organizan al interior de una comunidad, lo valioso que éstas se consideran y las funciones y/o propósitos sociales que los miembros de la comunidad atribuyen a los textos a través de su uso, son condiciones que sitúan la relación que puede establecer la madre con su hijo en torno a diferentes textos escritos,

con lo cual irá cobrando cierto sentido para los propios participantes dicha interacción. Esta función mediadora de la madre entre los niños y el acceso a la cultura escrita recuerda lo apuntado por Vygotski (2008a) respecto al papel de los adultos en el desarrollo sociocognitivo de los pequeños a través de la zona de desarrollo próximo. Para el autor, el auxilio de alguien más, quien acompaña y, a veces, facilita la realización de alguna actividad, contribuye a que el niño reconstruya y transforme tanto su propia actividad mental como los actos que realiza en la tarea en cuestión. Sin embargo, dicho auxilio, como el propio autor reconoce, está en función de las condiciones sociales y materiales en las que se desenvuelven las personas, esto es, lo que los adultos pueden enseñar a los niños es fruto y está condicionado por lo que ellos mismos han aprendido en la propia participación en los procesos y actividades existentes en la comunidad (Vygotski, 2008a).

Esta idea sugiere que puede existir una limitante cultural en la mediación de la madre al momento de que los niños puedan acceder a la cultura escrita, si es que ella misma ha visto también limitado su acceso pleno a esta última. Sin embargo, hay que tener presente que el hecho de que un grupo de mujeres, tales como algunas de las madres que acompañan a sus hijos a CANC, que no cuentan con las habilidades particulares para codificar y decodificar signos lingüísticos por sí mismas, no cancela del todo su participación en prácticas letradas, pues el acceso a la cultura escrita no se reduce sólo a estas habilidades individuales²⁸. Muy probablemente el lugar de participación, en el que ellas se ubiquen durante alguna práctica letrada, será más periférico al momento de codificar y decodificar los signos, pero dada la exigencia de la tarea, será mayor su presencia, atención y responsabilidad durante la realización de alguna actividad de lectura y escritura²⁹, aun cuando otros realicen la codificación y decodificación de los signos escritos.

Así, la riqueza y complejidad de las experiencias relacionadas con lo escrito que la madre pueda mediar y ofrecer a su hijo dependerá de la posición que ella asuma y ocupe

²⁸ Véase Lorenzatti (2018) quien conduce un estudio sobre cómo población adulta de baja escolaridad pone en juego ciertos conocimientos sociales y destrezas cuando se enfrentan a trámites institucionales que involucran al lenguaje escrito.

²⁹ Este mayor involucramiento puede deberse, en parte, no sólo a su interés por cumplir con algún propósito relevante de la actividad en la que participan, como hacer un trámite administrativo en el hospital o en el albergue, sino porque también están participando en un proceso de aprendizaje que las convoca a centrar su atención en la actividad en cuestión.

en las prácticas letradas, lo cual, a su vez, influirá sólo en parte en el curso del aprendizaje, la participación y el desarrollo de los niños en lo relativo a la cultura escrita. No obstante, hay que aclarar que esta hipotética ubicación en la práctica que planteo es una entre muchas más formas de criar, interactuar y relacionarse entre madre e hijo; asimismo, no busca seguir una intención clasificatoria vertical en las que se juzgue que unas formas son mejores que otras, sino más bien está mediada por un deseo de comprensión horizontal en el que, a sabiendas de las posibles diferencias en la interacción que el niño establece con su madre a través de un texto, pueda contribuir a entender con mayor profundidad cómo algunos de los niños, a quienes observé, se involucran en los eventos letrados.

Las diferentes fuentes de información que he conseguido recopilar y sistematizar para su análisis, como las entrevistas, los diarios de las mamás, mis propias notas y las transcripciones, resultan fuentes de información entre las que existen puntos de contacto que permiten conocer con mayor detalle la vida cotidiana de los pequeños a quienes observé en mi época de trabajo de campo -como se recordará las dos últimas semanas de febrero y la primera de marzo del 2019-. Su análisis comprensivo, delimitado por un enfoque sociocultural, me ha ayudado a situar el sentido que para estos niños puede tener el escribir algún mensaje, para expresar cariño a su papá a la distancia, leer en la calle algún anuncio con el apoyo de su mamá, o incluso pedirle que ella le lea uno de sus cuentos favoritos mientras esperan a ser atendidos en el hospital. No obstante, esta comprensión se extiende, como se verá en las siguientes secciones, a otros escenarios, como el escolar y el lúdico, en los que también se atraviesan procesos educativos, de aprendizaje, desarrollo y participación.

2.5.2 Codificación y análisis de datos

En tanto que la presente investigación recupera recursos de la perspectiva etnográfica juzgamos, entre mi tutora y yo, señalar las estrategias analíticas clave que se siguieron para el análisis de los datos recabados. Erickson (1986), Rockwell (2009) y LeCompte y Schensul (2013), en tanto autores cualitativos que reflexionan sobre los aspectos metodológico de la investigación etnográfica, señalan que el acceso del investigador a los contextos de actividad en donde lleva a cabo su trabajo está mediado por una serie de preconcepciones que orientan el foco de su observación y, por tanto, lo que alcanza a documentar. Esto significa que el investigador no llega sólo como una tabla rasa a recoger

las impresiones y observaciones de un escenario, sino que al momento en que recaba, sistematiza y analiza la información recopilada, la entreteje con aquellas nociones, conceptos y categorías que le permiten darles sentido e inteligibilidad a sus registros.

De ahí que se señale que el investigador se mueve en un vaivén constante entre el razonamiento inductivo y el deductivo (Erickson, 1986; LeCompte y Schensul, 2013). Por supuesto, que este constante ir y venir entre el *corpus* empírico y el conceptual posibilita que, en un proceso de espiral interpretativa (Weiss, 2017), el investigador agudice su mirada al momento de construir tanto su problema y su foco de investigación, así como las categorías que permitan analizar los datos en cuestión.

Siguiendo el orden de estas ideas y específicamente, para la presente investigación dado que sus propósitos, como se recordará, están orientados a comprender las formas en que niños con un diagnóstico oncológico participan y significan la cultura escrita organizada y diseminada en un escenario hospitalario, la recopilación de datos para constituir el *corpus* empírico abarcó observaciones de interacciones, eventos y actividades, así como entrevistas y diarios de las madres que implicaran a la cultura escrita en la vida cotidiana de los niños durante su estancia en el albergue. Además, dicha recopilación estuvo mediada por nociones conceptuales propias de una perspectiva sociocultural tales como participación en actividades sociales, aprendizaje por observación y colaboración, usos sociales de la lengua escrita y la concepción de la escritura y la lectura como prácticas sociales.

Por supuesto, siguiendo lo antes establecido por Erickson (1986), LeCompte y Schensul (2013), Rockwell (2009) y Weiss (2017) sería un error suponer que el *corpus*, conceptual y empírico, son homogéneos y estáticos en su interpretación. Más bien durante el proceso de investigación se sigue un proceso dinámico en el que la comparación constante entre lo conceptual y lo empírico mediada por la reflexión del investigador permite un cambio en su mirada y, por tanto, en su análisis. Pero esto implica que no sólo cambian los conceptos o las categorías de análisis, sino que, también en el proceso, el propio investigador, al verse inmerso en su subjetividad en el vaivén interpretativo, experimenta un cambio en su forma de aproximarse y construir su trabajo. Una idea que la propia Rockwell (2009) expresa en estos términos: “la transformación más importante

que logra la etnografía ocurre en quienes la practicamos. La experiencia de campo y el trabajo analítico deben cambiar la conciencia del investigador y modificar su manera de mirar los procesos educativos y sociales.” (Rockwell, 2009, p. 30).

Lo anterior sugiere concebir a la producción de conocimiento, en parte, como un proceso de aprendizaje, quizá similar al proceso que recorren los propios niños que analizo en el presente estudio. Como expresé en las respectivas secciones previas de este capítulo, aprender algo sobre el mundo implica participar en actividades sociales y negociar significados situados, esto es, involucrarse en una serie de tareas y operaciones, en los cuales a partir de la manera en que organizamos la experiencia, tomamos consciencia de nuestras observaciones y las interpretaciones van cambiando precisamente en función de las actividades que realizamos. Como investigadores, desde la perspectiva etnográfica, nuestros actos abarcan, en una trayectoria no lineal, pero orientada por un objetivo de investigación, escuchar, observar, dialogar, registrar, leer, escribir, analizar, dudar, releer y reescribir (Rockwell, 2009); en suma, investigar en este contexto quiere decir participar en el mundo social colocados desde una posición de reflexión y comprensión sobre las prácticas de otros, y también de uno mismo, con el propósito, entre varios más, de producir cierto tipo de conocimiento que documente dichos modos de vida, de participación, de aprendizaje. En este sentido, también nosotros cursamos por un proceso de aprendizaje, porque durante nuestra participación, al momento de crear dicho conocimiento, vamos descubriendo y negociando formas novedosas de organizar nuestra experiencia y comprensión como investigadores, pero que, en una relación de horizontalidad y respeto por la experiencia de los otros, buscamos que entre la de éstos y la nuestra exista cierta coherencia.

En la presente investigación para organizar y analizar los datos de las diferentes fuentes de información recabadas, seguí las recomendaciones técnico-metodológicas de Miles, Huberman y Saldaña (2014) y de LeCompte y Schensul (2013). Respecto al manejo de los datos recabados, que muchas veces conforman grandes repositorios entre transcripciones, documentos y notas de campo, los dos primeros grupos de autores exhortan a los investigadores cualitativos a organizar la información a través de tablas o diagramas. Miles, Huberman y Saldaña (2014) sugieren que en la medida en que uno como investigador representa de manera organizada la información que analiza mediante

matrices o esquemas, en esa misma medida puede ir considerando, él y los otros, “qué tanto sabe” y tiene claro al respecto para poder responder sus preguntas de investigación. En este sentido, las tablas creadas en hojas de cálculo (Kalman y Rendón, 2017; Kalman, Valdivia y Rendón, 2020) han demostrado un gran potencial para la organización de información, no sólo porque la hoja de cálculo es un *software* común en la ofimática básica de los equipos de cómputo, sino también porque contribuye al proceso de reflexión del investigador sobre los propios datos en tanto que puede organizarlos y reorganizarlos en función de su utilidad analítica, algo que según Kalman y Rendón (2017), el *software* especializado no permite en tanto que produce las relaciones por default. En otras palabras, una tabla creada en hoja de cálculo moviliza al investigador a que reflexione con mayor profundidad sobre sus datos y las relaciones que entre ellos pueden establecerse.

Por otro lado, para realizar el análisis de datos, LeCompte y Schensul (2013) sugieren que el tratamiento general del conjunto de datos implica la delimitación de diferentes niveles de análisis empírico comenzando por lo concreto y apuntando hacia lo abstracto. A cada uno de estos niveles ellos los denominan: variables, subfactores, factores y dominios. Las variables consisten, según estos autores, en los hechos discretos y concretos de información tales como personas, artefactos, acciones y demás; en cambio, los subfactores implica un siguiente nivel de abstracción en el que se reúnen las variables, según un criterio establecido que es el núcleo de agrupación; enseguida, continúan los factores que refieren a conjuntos de subfactores o incluso variables y en los cuales pueden comenzar a implicarse aspectos teóricos del propio marco de referencia; finalmente, se hayan los dominios que son “agrupaciones de factores (unidades o fenómenos culturales más amplios) que pueden explicarse a partir de cómo las personas, incluidos los investigadores, “dan sentido” a su mundo y lo organizan.” (LeCompte y Schensul, 2013, p. 94, traducción propia).

Ahora bien, específicamente para el presente trabajo de investigación, la anterior clasificación la articulo con las categorías de diferentes niveles de análisis tales como acciones, episodios y actividades, propuestas por Kalman, Valdivia y Rendón (2020), de tal manera que el *corpus* de datos recabado resulte inteligible. Estos investigadores tienen como núcleo de reflexión e investigación las prácticas de personas cuando usan dispositivos digitales, de ahí que tomen a la acción concreta que éstas ejecutan al usar

estos dispositivos como una unidad clave para su análisis. De este modo, en el nivel de las variables, es decir, de lo concreto, estos investigadores, a partir del dato proporcionado por las transcripciones, ubican a la acción concreta, a los actores que la ejecutan y los artefactos sobre los que dicha acción recae. Posteriormente, en un siguiente nivel, que sería el de los subfactores y factores de LeCompte y Schensul (2013), se encuentran los episodios y las actividades que, en tanto categorías, ayudan para que Kalman, Valdivia y Rendón (2020) agrupen las acciones. Los episodios, de acuerdo con estos últimos autores, agrupan temáticamente los fragmentos discontinuos de información. Por otra parte, las actividades hacen referencia a un modo de relación entre las acciones en el que existe alguna pauta u organización, de manera que pueda empezar a construirse “el significado y el propósito contextual de lo que se está haciendo en un momento específico” (Kalman, Valdivia y Rendón, 2020, p. 129, traducción propia).

Finalmente, el nivel mayor de abstracción propuesto por Kalman, Valdivia y Rendón (2020) es el de la teorización. En éste, lo que buscan los autores es explicar e interpretar, basándose en sus referentes teóricos, aquellas actividades, situándolas en configuraciones más amplias de procesos sociohistóricos. Ahora bien, estas categorías se juzgan pertinentes para el presente estudio en tanto que como el(la) lector(a) recordará pretende comprender y analizar las formas de participar, aprender y significar de los niños albergados en CANC durante actividades específicamente de lectura y escritura. Así pues, la acción de los niños, es decir, lo que ellos hacen mientras leen, escriben o alguien más lo hace por ellos, resulta clave también para entender aquellas formas de participación y aprendizaje.

No obstante, además de ocupar las categorías de episodio y actividad, propongo también contemplar al evento letrado como una categoría de análisis ubicada entre los episodios y la actividad. En esta lógica, el evento letrado estaría compuesto por diversos episodios, mientras que las actividades de lectura y escritura en las que los niños participan se compondrían a su vez de diversos eventos letrados. Además, de la definición teórica expuesta líneas arriba, en términos analíticos un evento letrado lo diferencio de otro, a partir de la acción que predomina al relacionarse con el texto, de la delimitación de un tema sobre el que se configura el evento letrado y del soporte o material escrito con el que se relaciona, ya sea dialogándolo, leyéndolo o se escribiéndolo. Así, bajo este criterio, un

primer análisis grueso implicó que todo el *corpus* de datos lo fragmentara en los eventos letrados que lo componían. De ahí resultaron tres tipos de eventos letrados: dialógicos, de lectura y de lecto-escritura. En un análisis posterior, más fino, los eventos ubicados fueron, a su vez, fragmentados en episodios en función de las relaciones que las acciones de los actores en cuestión establecían entre sí. Los hallazgos, sus explicaciones e interpretaciones de las maneras en cómo los niños aprenden, significan y usan lo escrito cuando participan en diversos eventos letrados son presentados en las siguientes secciones.

Capítulo 3. Aprendizaje y participación en actividades situadas de lectura y escritura en niños con cáncer de Casa de la Amistad

3.1 Introducción

Diversos autores que siguen el enfoque sociocultural han apuntado la relevancia de la dimensión histórica y social en el estudio de los procesos de desarrollo, aprendizaje y participación de las personas (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1993; Vygotski, 2008a; Wertsch, 1988). Para Vygotski (2008a), la dimensión histórica ha sido clave en el análisis del desarrollo sociocognitivo de los niños, pues las condiciones sociales y materiales en las que un niño crece y se desenvuelve dependen, a su vez, de las transformaciones y continuidades culturales de la sociedad de la que forma parte. En un argumento similar, Lave y Wenger (1991) establecen que cualquier actividad en la que las personas participan ha sido históricamente construida, esto es, que se ha producido, reproducido y transformado a través de las diferentes generaciones gracias a relaciones conflictivas y de colaboración entre los sujetos, las cuales han provocado que dicha actividad posea una cierta configuración que se refleja en la actualidad.

De esta manera, en el presente capítulo propongo situar los modos de participación y aprendizaje que algunos niños de CANC han configurado en su vida cotidiana durante su estadía en el albergue entretejiéndose con formas de diseminación y apropiación de la cultura escrita que ellos recrean en dicha institución. Para ello, en tanto que muchos de estos niños provienen de comunidades rurales ubicadas en diferentes estados del país, reconstruyo una serie de continuidades de su modo de involucrarse y aprender en el albergue que tienen su origen en sus comunidades, a través de la revisión de algunas investigaciones etnográficas como las de Rogoff y compañía (Paradise, 2010; Paradise y Rogoff, 2009; Rogoff et al., 2010) y del análisis de mis propias observaciones. De esta manera, en la siguiente sección, expongo aquellos aprendizajes que debido a su llegada al albergue de CANC y su participación en la vida que ahí se desarrolla, los niños junto con sus mamás necesitan desplegar diversas acciones para habitar el inmueble, pero sobre todo organizar su vida de tal manera que el propósito último de recibir tratamiento para atender su condición oncológica se cumpla.

A continuación, en la siguiente sección analizo específicamente algunos recursos que emplean los niños tales como la observación y la colaboración para involucrarse en

eventos letrados que se configuran cotidianamente en CANC. Los niños echan mano de estas estrategias de aprendizaje durante los eventos letrados, dado que, en la literatura presentada en esta sección, se reporta que en diferentes comunidades rurales de México como con los otomíes o *ñähñús*, los mayas y los mazahuas, la observación y la colaboración son los modos por excelencia de sus miembros para aprender. Articulo estos hallazgos con el análisis de mis propios datos de manera que permitan darle sentido específicamente a ciertas maneras como los niños se relacionan con la cultura escrita.

3.2 Aprendizaje a la llegada al albergue de Casa de la Amistad

Cuando los niños llegan a Casa de la Amistad llevan ya un recorrido de su historia personal configurada en y desde sus comunidades. Así, los niños se apropian y portan consigo todo un conjunto de creencias, afectos, conocimientos, valores, discursos e intereses que se ponen en juego al momento de involucrarse en actividades sociales. Sin embargo, esta historia individual de cada uno de estos niños da un giro y continúa por otros derroteros, cuando los médicos informan del diagnóstico oncológico. Estos pequeños junto con sus mamás ven trastocadas sus dinámicas de existencia, pues los lugares y contextos comunes son asumidos y habitados de otras maneras e incluso, a veces, hasta abandonados como en el caso de las escuelas, pues regularmente estos pequeños tienen que interrumpir sus estudios regulares para dar prioridad a su atención médica. Sin embargo, el diagnóstico del cáncer no significa la interrupción en la construcción de la historia de estos pequeños y, con ello, la cancelación de sus procesos de aprendizaje y desarrollo. Más bien, tal como sugiere Daniels et al. (2007) durante el padecimiento de dicha enfermedad, los pacientes y sus cuidadores tienen la oportunidad de aprender más sobre el propio cáncer. En esta investigación, los autores documentan la manera como pacientes adultos pueden comprender la complejidad de su padecimiento gracias a las actividades en las que se ven obligados a involucrarse.

Esta idea resulta sugerente para la presente investigación porque si se contempla que participar implica aprender y que la condición médica de los niños lleva a que participen en actividades organizadas con propósitos de atención médica, tratamiento y cuidado, entonces existe con toda seguridad un proceso de aprendizaje que continúa impulsando el desarrollo de los niños. Por supuesto, las formas y contenidos de este tipo de aprendizaje, así como las vías de desarrollo que se siguen, son, probablemente,

diferentes a las trazadas de manera regular y cotidiana, incluso para los mismos niños antes de su diagnóstico. El hecho de que estos pequeños vayan habitando nuevos espacios tales como el albergue de Casa de la Amistad o algunos espacios de los hospitales donde los atienden significa una manera distinta de aprender y desarrollarse.

En aras de que el cáncer remita, los niños y sus madres participan en una serie de nuevos discursos y prácticas cuando llegan a Casa de la Amistad, con lo cual se pone en marcha una serie de procesos de aprendizaje. Estos aprendizajes se caracterizan por construirse en el flujo de la cotidianidad, a través del involucramiento en las actividades y tareas que se organizan y despliegan normalmente en el albergue o en el hospital donde los niños junto con sus madres se alojan o reciben atención médica. Esto sugiere una manera particular de aprendizaje, cuya conceptualización desde la perspectiva sociocultural propuesta por autores como Rogoff (1993), Paradise (2010) y Lave y Wenger (1991) permite identificar la relevancia y complejidad de los cambios en la manera como las personas actúan, se implican y colaboran con otros en las actividades culturales organizadas al interior de una comunidad. Por tanto, la potencialidad de esta conceptualización en la presente investigación resulta en que permite apreciar y reconocer procesos de aprendizaje en diferentes actividades situadas en las que los niños y sus mamás se involucran, prestando mayor atención, cuando se trata de circunstancias en las que se relacionan con aspectos específicos de la cultura escrita.

Para aquel grupo de investigadores, el aprendizaje y la participación guardan una relación muy estrecha. No obstante, han denominado con diferentes nombres a dicha relación. Rogoff (1993) propone el concepto de participación guiada, mientras que Lave y Wenger (1991) han planteado el de participación periférica legítima; por otra parte, Rogoff, Paradise, Mejía-Arauz, Correa-Chávez y Angelillo (2010) adoptan la noción de participación intensa en comunidades y, finalmente, Paradise y Rogoff (2009) proponen la de aprendizaje por observación y colaboración. En cada una de estas propuestas resalta el papel que juegan las relaciones sociales establecidas entre aprendices y personas con mayor experiencia como motor del aprendizaje y desarrollo de los primeros.

Según Rogoff (1993), su noción de participación guiada implica dos procesos sociocognitivos: la construcción de puentes y la organización y estructuración de la

participación infantil en actividades. El primero de éstos refiere modificaciones en los conocimientos que muestra un niño en un momento dado, alcanzando otros nuevos gracias a la mediación de alguien más experimentado en la tarea en cuestión, tal como un adulto u otro niño. Además, la figura de estos últimos también resulta importante para el segundo proceso, pues además de configurar ciertas condiciones sociales y materiales que faciliten el involucramiento del aprendiz, también regulan la manera de involucrarse de éste, a través de un proceso que la autora denomina transferencia de la responsabilidad.

Por otro lado, Lave y Wenger (1991) establecen que el proceso de aprendizaje supone un incremento paulatino del modo de participar de las personas en las tareas que se ejecutan al interior de una comunidad impulsado por otros sujetos con mayor experiencia. Para estos autores, el acceso e involucramiento en las actividades de dicha comunidad ocurre a través de un proceso que inicia con lo que los autores denominaron participación periférica legítima y continúa con miras a una participación plena en la actividad. Sin embargo, un matiz frente a lo anterior es que el tránsito de lo periférico a lo pleno no hacen referencia ni a un proceso lineal de participación que va directamente del no saber al saber ni a una cuestión espacial de ir de lo marginal a lo central, más bien Lave y Wenger explican que todo este proceso tiene que ver con “un mayor compromiso de tiempo, un esfuerzo más intenso, más y mayores responsabilidades dentro de la comunidad, y tareas más difíciles y riesgosas, [así como], lo que es más importante, un creciente sentido de identidad en cuanto practicante experto.” (Lave y Wenger, 1991, p. 111). Esto significa que aprender en la práctica, a través de la participación, es algo más que un proceso cognitivo, es un proceso social que involucra una dimensión axiológica en tanto que los participantes asumen compromisos, responsabilidades y valores de la práctica, y que además guarda relación con el hecho de convertirse en miembro de una comunidad.

La propia Lave (2001), en reflexiones posteriores, va más allá en su propuesta sobre la relación entre aprendizaje y participación en actividades y ya no sólo circunscribe aquélla al campo de los oficios concretos, sino que la lleva al terreno de lo cotidiano, del día a día, señalando que “[e]s difícil, cuando examinamos de cerca la actividad cotidiana [...], evitar la conclusión de que el aprendizaje está presente en todas las actividades” (Lave, 2001, p. 17). Esta inmanencia del aprendizaje en actividades cotidianas es

sugerente para la presente investigación, puesto que niños, junto con sus madres, al llegar por primera vez al albergue de Casa de la Amistad ubicado en la Ciudad de México, se ven en la necesidad de aprender formas de organización, dinámicas y prácticas del día a día, diferentes a las que muy probablemente estaban acostumbrados en sus comunidades. Por ejemplo, una de tantas circunstancias que llegan a vivir y comprender los niños y sus mamás es la relativa al aprendizaje de los horarios institucionales y, por ende, de los momentos de involucrarse en las actividades y servicios que se estructuran la vida cotidiana en CANC. Así, participar en la vida del albergue les conduce a organizarse y asumirse de manera que puedan realizar sus propias actividades cotidianas tales como levantarse a las 5:30 de la mañana para irse a su consulta de las 8:15 a.m. en el hospital gracias a que el camión de Casa de la Amistad sale a las 6 a.m., o bien tomar las comidas del día en el comedor institucional que pueden ser el desayuno antes de las 6 a.m., el almuerzo entre 2 y 3 p.m. y la cena antes de las 6:40 p.m.

En estos casos, para los niños y sus mamás, las formas sociales en las que se organiza el tiempo a través de los horarios son algo fundamental a conocer, ya que así es posible que muchas de sus acciones puedan configurarse en un itinerario que les permita transitar su cotidianidad tanto en el albergue como en el hospital sin tantos inconvenientes. Sin embargo, el aprendizaje de estos aspectos temporales ni es el único ni se hace en solitario o sólo entre el pequeño y su mamá. La participación de estos últimos en las actividades del albergue involucra, además, la interacción con más personas como pueden ser trabajadores de CANC, otros niños y madres albergados en la institución, quienes en su conjunto les acompañan durante su involucramiento en las diferentes tareas. Esto quiere decir que otros miembros que forman la comunidad configurada desde CANC contribuyen en el proceso de comprensión, organización y adaptación de los nuevos usuarios a las diversas actividades.

El hecho de relacionarse con otras personas, que además tienen mayor experiencia y pericia en lo relativo a lo que en CANC sucede, posibilita que los nuevos usuarios puedan ir comprendiendo el valor y propósito de la respectiva tarea en la que se involucran (Paradise y Rogoff, 2009; Rogoff et al. 2010), así como las formas de usar ciertas herramientas o recursos para resolver los problemas cotidianos que se les presentan (Rogoff, 1993; Lave y Wenger, 1991) y las maneras de involucrarse en la comunidad a

través de transferencia gradual de responsabilidad y la negociación de significados (Rogoff, 1993; Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2001). Con esta oportunidad social, los nuevos participantes en compañía de otros van advirtiendo lo que resulta valioso e importante de aprender al interior de la institución a la que empiezan a pertenecer, no porque ello sea un bien en sí mismo, sino porque contribuye a (o en ocasiones facilita) la solución de ciertas contingencias presentes durante el día a día. Por ejemplo, en el caso del horario expuesto líneas arriba, el hecho de que algún trabajador de CANC informe o recuerde a niños y mamás que antes de las 6 a.m. sirven el desayuno en el comedor resulta fundamental porque *a partir de ello*, estos últimos pueden organizar otras de sus actividades para llegar a tiempo a la cita con el médico. Así pues, el aprendizaje para los nuevos usuarios resulta ser algo más que un fenómeno individual y pasa a convertirse en una experiencia social, lo cual implica que se vuelven parte de un grupo y supone que ponen en marcha procesos de interacción, comunicación, negociación y construcción de significados y sentidos durante actividades que son socioculturalmente valiosas (Lave y Wenger, 1991; Paradise y Rogoff, 2009; Rogoff, 1993; Wenger, 2001).

Estos procesos pueden identificarse en diferentes momentos de la vida en el albergue. Sin embargo, comienzan a ponerse en marcha toda vez que niños y mamás han llegado y se han involucrado en las actividades de dicho lugar, empezando así a ser parte de la comunidad presente en Casa de la Amistad. Sólo arribar a la institución en las primeras ocasiones, implica descubrir, en compañía de otros, la organización social de la vida ahí, es decir, el modo en que se configuran las interacciones y se ordenan los roles de las personas que se alojan o trabajan en los diferentes escenarios de la institución. Esto les conduce a relacionarse de algún modo con nuevos usos de espacios y objetos, formas de interacción y normas que en principio desconocen y, por ende, necesitan aprender para moverse y habitar ahí. Además, en paralelo, los nuevos integrantes se van volviendo parte de una comunidad en la que cotidianamente conviven e interactúan con otros niños, mamás y personal de la propia institución.

Este aprendizaje e inclusión en la comunidad es mediado y favorecido durante el día a día de estos niños y madres, en parte, por artefactos escritos tales como letreros o carteles, los cuales ubican áreas y horarios o comunican información institucional, así como también por las impresiones, opiniones y explicaciones que pueden compartirse al

momento de conversar con personas que se alojan o trabajan en el albergue. Y todo esto se configura durante el cauce regular de su participación a la hora de realizar actividades cotidianas que los implican de manera directa. Por ejemplo, si necesitan comer, lavar su ropa, solicitar el reembolso de algún gasto de transporte o surtir alguna receta, ellos aprenden a distinguir los horarios de atención y las diversas áreas y sitios de la institución a donde deben dirigirse como pueden ser el comedor, la lavandería, la farmacia, la caja o algunas oficinas administrativas; además, se dan cuenta de que existen otros espacios de convivencia y aprendizaje, tales como “la Escuelita”, conocido así por todos en la institución, aunque su nombre oficial escrito en una placa a la entrada de dicho espacio es “Escuela Amalia A. de García Moreno”³⁰. Esta “Escuelita” es un espacio habilitado en el albergue para que los usuarios puedan iniciar, mantener o concluir sus estudios formales y con reconocimiento oficial desde el nivel preescolar hasta el medio superior. Asimismo, están los talleres o la ludoteca, sitios donde respectivamente pueden asistir para tomar clases de pintura o de manualidades con cerámica y foami, así como pedir en préstamo juguetes, libros o películas, o bien, recibir una forma de acompañamiento emocional, ya sea individual o colectiva. De esta manera, niños y mamás, en función de sus intereses y necesidades, que se configuran según las tareas en las que se involucran, aprenden, a partir de los diálogos e interacciones entablados con otros, pero también por la referencia a letreros o señalizaciones colocados en paredes o puertas, los lugares a dónde dirigirse y lo que pueden hacer ahí.

Por otra parte, aquellos nuevos miembros, además de convivir, socializar e interactuar con otros niños y mamás albergados en la institución, van conociendo cuáles son los roles y nombres de algunos trabajadores de CANC³¹, así como los apoyos o servicios que pueden solicitarles, e incluso en qué circunstancias hacerlo. Esta interacción continua implica una constante construcción de vínculos sociales con otros niños, con las mamás de éstos y con personal de la institución como con alguna maestra, psicóloga o

³⁰ Amalia A. de García Moreno junto con Felipe García Moreno fueron los fundadores de Casa de la Amistad para Niños con Cáncer en el año 1990.

³¹ Regularmente es con el personal con quienes tienen más contacto, por ejemplo, algunos responsables de las áreas operativas como la del albergue, la de apoyo educativo y emocional o la de nutrición, de igual forma con otros trabajadores como maestros, psicólogos, personal de cocina e incluso algunas religiosas católicas que han sido cercanas a CANC desde su fundación y pertenecen a la Congregación Misioneras Sociales Franciscanas de Guadalupe.

personal administrativo u operativo, quienes median, y a veces facilitan, los aprendizajes al proporcionar consejos sobre aspectos cotidianos de la institución o, incluso, al invitar a que se involucren en ciertas actividades colectivas organizadas por maestros o psicólogos tales como clases, sesiones de relajación, actividades para elaborar manualidades o incluso reuniones grupales de reflexión y contención. De esta manera, la configuración de vínculos con otros pone en marcha, a la par de un proceso de aprendizaje, otro de pertenencia a la comunidad y todo ello en un proceso donde los usos de la lengua escrita se inscriben de manera un tanto sutil en la cotidianidad de las diversas actividades en las que niños y mamás participan.

En efecto, al comenzar a pertenecer a la comunidad que se configura en CANC, niños y mamás van descubriendo y comprendiendo qué es lo importante para habitar el albergue de la institución. Por supuesto, que el propósito último de estos pequeños y sus madres, al igual que el de otros tantos más que ahí se albergan, no se consume en el propio hospedaje en la institución. Parte de sus energías y tiempo también se enfocan en hacer más habitable el albergue para ellos y para otros. De ahí que vayan asumiendo afectos, compromisos y responsabilidades a través de la interacción y mediación de otras personas que se encuentran en CANC y por ello, como se expuso líneas arriba, entre las primeras cosas aprendidas están los horarios de atención y servicio en el albergue.

Pero, además, otro aspecto que de alguna manera conduce a que niños y mamás asuman algunos compromisos y responsabilidades es la definición explícita de reglas respecto a los usos de ciertos servicios y el modo de colaborar en la limpieza de algunas áreas comunes. Regularmente, las normas del albergue se las dan a conocer de manera oral las religiosas de CANC desde su primera llegada a él y dichas normas tienen mucho que ver con la definición de horarios en los que pueden realizar ciertas acciones cotidianas. Así, las religiosas les informan a los niños y, especialmente, a las mamás los horarios de atención de algunos servicios de CANC tales como el comedor institucional para que puedan desayunar, comer o cenar en él o bien los horarios de partida del autobús institucional para que puedan abordarlo y les lleve a o les recoja de los hospitales donde les atienden; asimismo, también les indican hasta qué hora pueden permanecer en las salitas de estar, viendo la TV, o bien, el horario para el uso de las lavadoras de la lavandería.

De igual manera, estas religiosas son las responsables de organizar los turnos, los horarios y las tareas de limpieza en las que las madres tienen que colaborar una vez al día. Y para ello, se valen de una tabla de registro hecha a computadora en las que colocan las tareas de limpieza por atender, así como el horario de participación de la respectiva mamá. Comúnmente, las tareas en las que participan las mamás abarcan lavar la loza del comedor, o bien, barrer y trapear el comedor institucional, las escaleras y los pasillos del albergue. Para solicitar la participación de cada una de las mamás presentes, una religiosa va en su búsqueda por todo el albergue con la tabla de registro en mano y, una vez que la localiza, le da la indicación de manera oral, mientras escribe en su lista la tarea a la que ha sido asignada la mamá.

Frente a estos modos de organización de algunos aspectos de la vida cotidiana a partir de determinados horarios que las religiosas comunican y muchas de las veces supervisan su cumplimiento, los niños y las mamás se ajustan y van aprendiendo qué pueden hacer en el albergue y a qué hora realizarlo. Además, si bien es cierto que niños y mamás no siguen de manera unilateral las indicaciones de las religiosas, ya que hay ocasiones en las que existen ciertas negociaciones entre las partes involucradas, no hay que perder de vista el papel que cumplen en este aspecto los artefactos escritos y el modo en que median ciertas acciones e interacciones. Usualmente, los artefactos escritos que ayudan a registrar y organizar los momentos de participación se presentan tanto de manera implícita como explícita durante las interacciones entre niños, mamás y religiosas, pues al momento de, por ejemplo, señalar algún horario de atención o incluso algún día de la semana o del mes se hace referencia de manera indirecta a artefactos escritos tales como relojes o calendarios, los cuales probablemente estuvieran ausentes durante la interacción; por otra parte, un uso más directo del artefacto escrito es cuando las religiosas utilizan tablas de registro o hacen referencia a los letreros, colocados a la entrada de las diferentes áreas del albergue, en donde está escrito alguna hora en específico para así indicar y organizar el momento asignado de la participación de la madre en alguna actividad de limpieza.

Otro modo de uso de los artefactos escritos también presente durante las interacciones entre niños, madres y religiosas es la de ejercer cierta autoridad para la realización de alguna acción o para la participación en alguna actividad. En efecto, cuando

las religiosas indican a las mamás la hora y la tarea que tienen que realizar o cuando fuera de alguna oficina o área hay un letrero que indica el horario de atención, se está comunicando una suerte de norma que determina que las acciones de las mamás deben ajustarse al horario establecido. Así pues, es posible señalar que el registro por escrito del tiempo tiene funciones sociales tales como organizar la vida social a partir de pautar la secuencia y duración de las acciones y actividades de las personas, así como señalar en qué momentos puede o no ejecutarse cierta acción o participar en determinada actividad. Además, en este mismo sentido, la definición del tiempo y la adopción de normas en Casa de la Amistad son cuestiones cercanas entre sí, pues a partir del establecimiento de horarios específicos de atención, comunicados de manera oral y por escrito, es que los niños y las mamás ajustan sus acciones para hacer uso de ciertos servicios y participar en ciertas actividades.

Ahora bien, en otras áreas tales como la Ludoteca o la Escuelita de CANC también se juega esta cuestión de los horarios, las normas y la mediación de otros para su ejecución, pues para que los niños o las mamás puedan participar en alguna clase, asesoría educativa o intervención terapéutica en estos espacios o bien para que se les proporcione juguetes, libros, computadoras o, en suma, el material que ahí se encuentra, depende de que haya algún responsable del área, ya sea maestra o psicóloga respectivamente, que los puedan atender y, por ende, del horario laboral y de atención establecido para ello. Así pues, también en estos contextos de participación configurados en la Ludoteca o en la Escuelita niños y mamás tienen que adaptarse al horario de atención de maestros y psicólogos para que puedan atenderlos.

Por supuesto que el que niños y mamás conozcan los horarios de atención de las áreas, se apropien de las normas relacionadas con dichos horarios, participen en la dinámica de cada contexto e incluso ejerzan ciertas formas de negociación con determinados maestros, psicólogos u otro personal de la institución, implica un cierto aprendizaje mediado por la interacción con otros y su involucramiento en actividades. Así pues, es de notar que aquellos de recién ingreso están comenzando dicho proceso de aprendizaje, pero aquellos que ya tienen un poco más de tiempo y, por tanto, han tenido la oportunidad de participar en los diferentes contextos de actividad, saben cómo involucrarse en las actividades y, así, seguir el flujo de la dinámica de vida en el albergue.

Además, cabe mencionar que estos últimos generan diversos andamios en relación con los recién llegados que permite que éstos se vayan involucrando y apropiando cada vez más de las formas de habitar y conducirse en el albergue de CANC.

Según la responsable del departamento de Apoyo Educativo, “es fácil notar quiénes son nuevos [en la institución], porque siempre están acompañados de sus mamás, en cambio, los que ya saben cómo es la cosa [el funcionamiento y operación de los espacios institucionales] andan solos de aquí para allá, y son sus mamás, más bien, las que luego vienen a buscarlos”. En este *saber cómo es la cosa* están incluidos ciertos aprendizajes construidos durante la participación en actividades, así como ciertas emociones, compromisos, intereses y propósitos que los niños ponen en juego para moverse en el albergue. Las acciones de un niño o niña al ir a la Escuelita para tomar clase con la maestra Erika de preescolar o dirigirse a la Ludoteca para jugar o tomar prestado algún juego de mesa, un libro o un juguete, poseen una historia social de aprendizaje que inicia en parte con su llegada al albergue³² y continúa su entramado gracias a su involucramiento y comprensión de las actividades que se realizan en CANC.

De esta manera, él o ella pueden desenvolverse con cierta libertad en los espacios del albergue: saben dónde se ubica la Escuelita o la Ludoteca -además de otras áreas como la lavandería, el comedor y la oficina de las religiosas- y que los servicios tienen un horario; que hay adultos a cargo de esos lugares; que si desean usar algún artefacto lo pueden tomar, pero si quieren llevárselo a su habitación se lo tienen que pedir a algún responsable, quien registra a mano y en una libreta el material prestado, la fecha del préstamo y el niño a quién se le prestó; además, tienen presente que hay algunos adultos y niños con los que se identifican, conocen su nombre, abrazan, ríen y han establecido lazos cercanos, pero hay otros con quienes prefieren mejor no interactuar o hacerlo con cierta distancia afectiva; asimismo, llegan a asumir algunos compromisos como la realización de tareas para entregársela a su maestra, cuando vuelven a verla, la devolución de algún libro o juguete que han pedido prestado de la Escuelita o la Ludoteca, o bien su anuencia para permanecer en los espacios sólo en el horario establecido o cuando hay un responsable del área; por último, comprenden y asumen los propósitos particulares de cada

³² Por supuesto que esta historia social de aprendizaje tiene raíces mucho más profundas en las que lo aprendido desde su familia y su comunidad también se pone en juego.

área, no porque existan propósitos en sí mismos, sino porque en el flujo de las actividades y acciones de los otros, aquéllos se vuelven explícitos, de manera que los pequeños perciben que en la Escuelita, gracias a su maestra pueden aprender a contar números, o bien escribir o leer su nombre, mientras que en la Ludoteca, pueden jugar con algún amiguito suyo, alguna psicóloga puede facilitarles algún juguete o pueden hablar con ella sobre cómo se sienten.

Todos estos aspectos cotidianos reflejan el carácter interdependiente y situado de los aprendizajes que se configura entre los usuarios recién llegados. Para Lave (2001) el aprendizaje y el conocimiento, construido durante el proceso de participación en una actividad, “se encuentran distribuidos a lo largo de la compleja estructura de la actuación de las personas en diversos ambientes” (Lave, 2001, p. 21). Esto quiere decir que dicho proceso no radica en los individuos ni en los escenarios ni en las tareas en sí, sino más bien se articula a partir de la interacción entre todos esos elementos. Así, como quedó manifiesto líneas arriba, cuando un niño –o también una mamá– actúa en Casa de la Amistad con algún propósito concreto, por ejemplo, solicitar el préstamo de un cuento, pone en marcha interacciones que involucran un proceso e historia de aprendizaje respecto de nuevos elementos de la cultura escrita los cuáles han sido comunicados de manera oral y escrita. En efecto, gracias a su participación en los diversos contextos de actividad, los niños comprenden que para que su solicitud sobre el libro en la Ludoteca o en la Escuelita sea atendida requiere, primero, saber las reglas escritas y no escritas de funcionamiento de esos lugares y, a continuación, negociar con los actores responsables para el préstamo; poner en juego nuevos conocimientos sobre espacios, horarios de atención y normativas en CANC; construir significados y hacer valoraciones respecto de los artefactos culturales como libros que circulan en los diferentes contextos; asumir compromisos y propósitos respecto a los usos que en el albergue puede hacer del material solicitado.

Y es, en este sentido, como también se aprecia lo situado del aprendizaje, pues más allá de las coordenadas espacio-temporales en las que éste tiene lugar, las acciones que se aprenden y configuran al interior de esta comunidad poseen un propósito particular, el cual les otorga, a su vez, un significado específico (Lave, 2001; Rogoff, 1993). Cuando en CANC un niño pequeño aprende que puede solicitar prestado un libro, ya sea en la Escuelita o en la Ludoteca, su propósito no se consume únicamente en el hecho de tenerlo

entre sus manos o recrearse con las imágenes al hojearlo solo, sino que gracias a él puede promover otras interacciones sociales con otros niños, maestros, psicólogos o incluso con su propia madre. Para un pequeño en sus circunstancias, quien continuamente es sometido a incómodos y dolorosos estudios y tratamientos, quizá resulta significativo interactuar con los demás a través del libro, situación en la que se movilizan aspectos socioafectivos y donde intervienen los sentimientos, la imaginación, el diálogo y la colaboración.

3.3 Aprendizaje por observación y colaboración durante eventos letrados en el albergue

Volverse parte de Casa de la Amistad, entonces, no sólo es llegar a la institución y simplemente habitarla a través de la mera presencia, sino que implica interactuar con otros e ir construyendo sentidos, a través de la identificación y apropiación de significados y propósitos sociales, lo cual se consigue, a partir de su difusión de éstos de manera oral y escrita, así como de la observación atenta, la comprensión, el involucramiento y la negociación de los nuevos usuarios durante algunas actividades institucionales. La *participación intensa* en comunidades es una noción teórica que permite comprender cómo ocurre dicha apropiación de significados y propósitos. Según Rogoff et al. (2010), este tipo de participación se basa en un aprendizaje por observación y colaboración con otros durante una tarea, con miras a involucrarse y hacerse cargo de su realización. Para esta autora y colaboradores, participar de este modo significa adoptar una posición activa, incluso durante el proceso de observación, pues los aprendices necesitan mantener una atención sostenida sobre diversos eventos que están sucediendo mientras se lleva a cabo la tarea en cuestión.

Esta concentración habilita el que los aprendices identifiquen detalles que son esenciales para la actividad que presencian y en la que se están involucrando. Gutiérrez (2017) documenta cómo niños *ñähñus*, originarios del Valle del Mezquital en Hidalgo, mantienen su atención sobre los eventos que les rodean, lo cual les permite “involucrarse, apoyándose en sus conocimientos y habilidades para sumarse y montarse en la actividad de la misma manera fluida y espontánea en la que ocurre la cotidianidad.” (Gutiérrez, 2017, p. 407). El autor demuestra cómo en diferentes escenarios cotidianos de la comunidad, tales como la fiesta patronal de la población, la recepción de invitados en tanto anfitrión o durante la realización de un “favor” a modo de apoyo a un adulto, los

niños se valen de su observación y de la comprensión de breves comentarios o instrucciones que otros les dan para implicarse en el cauce de la tarea y colaborar con el resto de las personas en la ejecución de la misma.

Por otra parte, Paradise (2010) también expone la relevancia que tiene la observación en el aprendizaje y participación de niños mazahua en un mercado de la Ciudad de México. En su investigación, Paradise detalla el modo en que los pequeños fluyen con el ritmo de las dinámicas de dicho lugar, valiéndose primordialmente de su observación. Así, la autora esboza una escena en la que un pequeño, gracias a su observación sobre el movimiento de las personas y a su propio cuidado, logra moverse a través de un pasillo que aparentemente es caótico, debido al constante e intenso trajinar de las personas que van de un lado a otro:

Después de medio minuto o más de trepar y deslizarse del regazo de la madre, un niño de aproximadamente dos años se para y empieza a caminar hacia el otro lado del puesto, enfrente del espacio donde su madre tiene sus productos expuestos para la venta. Mientras avanza, se sube los pantalones con ambas manos para que no se le caigan o se arrastren en el piso. Una vez que se halla frente al puesto, en medio del pasillo, es detenido por el paso de la gente durante 10 o 15 segundos y es rodeado por todos lados por personas que se mueven rápidamente y que son mucho más altas que él. Él se queda ahí, despistado, esperando y observando a la gente, desde su estatura, mientras la gente pasa. No puede moverse hacia ninguna dirección debido a la densidad de la muchedumbre y a la rapidez del movimiento. Finalmente, la multitud se desintegra y él continúa avanzando a través del puesto. Durante el trayecto, su rostro ha mostrado una expresión de cuidado, más que de pánico o de temor. (Paradise, 2010, p. 82)

Esta circunstancia, como Paradise explica, a los ojos de un agente que no comprende la lógica detrás de las acciones del pequeño, y también de la madre, puede resultar un evento aterrador, de descuido y de alto riesgo para el niño. Sin embargo, por la forma en que actúa este último se aprecia que sabe qué hacer y, por tanto, cómo manejar la situación en la que imprevistamente se ha visto envuelto. Esto muy probablemente lo ha conseguido, gracias a que durante su corto tiempo de vida ha estado observando de manera continua y por muchas horas la dinámica de interacción y desplazamiento de las personas en los pasillos del mercado, de ahí que comprenda qué necesita hacer y cómo

desenvolverse para llegar al otro extremo del puesto de su madre cuando se propone hacerlo.

El par de estudios anteriores de Gutiérrez (2017) y Paradise (2010) sugieren que la observación atenta es un elemento clave para la ejecución y el involucramiento en actividades sociales valoradas en la familia y en la comunidad. A su vez este involucramiento implica un proceso de aprendizaje que también se apoya en la observación atenta de los niños. De esta manera puede suponerse que en ciertas ocasiones los niños pueden valerse de su observación para aprender ciertas formas de participar en determinadas actividades sociales que son importantes para su familia y comunidad.

Ahora bien, para el presente proyecto estas ideas son de relevancia conceptual en dos sentidos. Primero, porque Paradise y Rogoff (2009), al igual que Gutiérrez (2017) y Paradise (2010), argumentan que el aprendizaje por observación y colaboración es una práctica de aprendizaje bastante común en muchas comunidades de marcada tradición indígena o con poca influencia de las culturas anglo europeas, de modo que se enfatiza y realza su importancia, en tanto que a los niños se les incluye en las actividades de los adultos y así aquéllos observan, colaboran y contribuyen en los esfuerzos colectivos junto con otros participantes, teniendo la oportunidad de aprender y comprender lo que resulta valioso para su familia y su comunidad. Segundo, dado que esta explicación de Paradise y Rogoff (2009) en conjunto con los ya señalados estudios de Gutiérrez (2017) y Paradise (2010) arrojan luz sobre el modo de comprender el proceso de aprendizaje por el que pueden cursar algunos de los niños que se alojan en Casa de la Amistad al momento de relacionarse con la cultura escrita durante su vida cotidiana. Y es que muchos de estos niños, como se recordará por lo señalado en secciones anteriores de este trabajo, provienen de comunidades rurales localizadas en algún otro estado del país como Guerrero, Oaxaca, Hidalgo, Chiapas, Puebla, entre otros más, en donde perviven ciertas prácticas de raíz indígena, tales como hablar alguna lengua propiamente indígena, el aprendizaje por observación y colaboración en actividades familiares o comunitarias, o bien, un mayor sentido de comunalidad que favorece ciertas formas de organización social como las

asambleas comunitarias para la toma de decisiones³³ (Díaz, 2003; Gaskins, 2010; Gutiérrez, 2017; Paradise, 2010; Paradise y Rogoff, 2009).

Pero más allá de considerar simple y llanamente su lugar de origen, resulta sugerente la posibilidad de que debido al contexto en donde nacieron, crecieron y se desarrollaron, los niños albergados en CANC tengan una historia de aprendizaje en la que la observación y la colaboración ocupen un lugar central, pues ello permitiría comprender sus modos de aprender diversos elementos de la cultura escrita. La condición oncológica por la que ellos, junto con sus madres, atraviesan les lleva a involucrarse en contextos de actividad en donde la cultura escrita circula y se disemina de maneras específicas, dándoles la oportunidad de que, al observar, colaborar y participar en compañía de otros, ya sea niños o adultos, construyan valoraciones, asuman ciertos propósitos de uso y negocien los significados de cuentos, letreros, mensajes de texto, etiquetas, carteles u otros artefactos escritos.

A continuación, presento una situación que ejemplifica los argumentos anteriores, en tanto que los niños tienen la oportunidad de participar en eventos letrados, a partir de que observan atentamente las interacciones que sus respectivas mamás tienen con determinadas trabajadoras sociales. Según lo relatado por algunas madres en sus entrevistas, para que su hijo o hija accedan a los servicios y apoyos brindados por Casa de la Amistad es necesario que tengan una referencia por parte de la trabajadora social del hospital en donde atienden al pequeño(a). Por tanto, el proceso administrativo para llegar a recibir los apoyos de los servicios de Casa de la Amistad implica dos momentos: uno realizado con personal del hospital y otro realizado con personal de CANC. En estas ocasiones, además de una entrevista entre el respectivo personal administrativo y las mamás interesadas, también tiene lugar la circulación de la cultura escrita, a través de interacciones sostenidas en parte por usos específicos de la lengua escrita.

³³ Floriberto Díaz (2003) señala que las comunidades indígenas se caracterizan fundamentalmente por 5 elementos: un territorio bien definido y demarcado; una historia común comunicada entre generaciones tradicionalmente de manera oral; una variante lingüística de alguna lengua indígena; una organización que define lo político, lo cultural, lo social, lo económico y lo religioso y, por último, un sistema comunitario de procuración y administración de justicia. Además, para Díaz (2003) una comunidad no es sólo un agregado de personas que se juntan en un sitio, sino que implica “una serie de relaciones, primero entre la gente y el espacio, y en segundo término, entre las personas.” (Díaz, 2003, p. 62).

Respecto al primero de los momentos, éste se configura en el hospital y a partir de la acreditación de identidad y del diagnóstico médico que las mamás presentan ante la trabajadora social del hospital. A través de documentos de identidad, recetas, estudios y/o expedientes clínicos, la trabajadora social puede corroborar que la mamá y el niño son quienes dicen ser y éste, ser identificado con su respectivo diagnóstico. A partir de esto, en un expediente, la trabajadora social registra por escrito las condiciones socioeconómicas de quien solicita algún apoyo específico, tal como albergue, traslado a su comunidad o lo relativo a medicamentos y evalúa si es procedente referir al paciente para recibir algún tipo de apoyo.

A continuación, en un segundo momento, una vez que mamás e hijos cuentan con la referencia del hospital, manifiesta en un documento, pueden dirigirse a CANC. Ahí, las mamás en compañía de sus hijos vuelven a pasar por un proceso similar al del hospital, acreditando su identidad y siendo entrevistadas, en este caso por otra trabajadora social, quien también recaba datos socioeconómicos como estado de origen, condiciones de la vivienda y fuentes de ingreso para comenzar la elaboración por escrito del registro institucional del niño o niña, aun cuando la referencia del hospital es suficiente para considerar al paciente como usuario de CANC. Una vez realizado el registro se definen los servicios que se le proporcionarán: asignación únicamente al programa de Banco de medicamentos de CANC, o bien a la par, el servicio de albergue en Casa de la Amistad. Entrar en el programa de Banco de medicamentos de CANC abre la posibilidad de extender a los usuarios y a su respectiva acompañante los servicios de comedor, apoyos médicos (cirugías, medicamentos, estudios de laboratorio e imagenología y demás), transporte, apoyo emocional y apoyo educativo.

En ambos momentos de lo que abarca el proceso administrativo para el ingreso a Casa de la Amistad, la circulación de documentos y, por ende, ciertos usos sociales de la lengua escrita están presentes. Por un lado, el hecho de acreditar mediante algún documento la identidad de la madre y la del pequeño, así como que a este último lo están atendiendo en algún instituto de tercer nivel es algo fundamental para aspirar a recibir los apoyos de CANC. En este caso, los textos tienen una doble función social, son utilizados como una suerte de certificaciones y como pases o tickets (Dyson, 1997) de acceso a servicios y apoyos institucionales. En la primera circunstancia, las personas ocupan los

documentos para comprobar y legitimar su identidad ante la trabajadora social y, además, demostrar que el pequeño cursa una condición oncológica adversa. En la segunda circunstancia, la propia credencial o cualquier otro documento usado para certificar la identidad³⁴ inaugura, a su vez, una oportunidad para que el niño, en compañía de su madre, acceda a CANC y a los apoyos médicos y socioeconómicos que ésta les pueda brindar. Hasta aquí, la principal información recabada es sobre la identidad del niño y su madre, el diagnóstico oncológico en cuestión y la situación socioeconómica del niño y su familia.

Además del par de funciones que cumplen los documentos en el proceso anteriormente descrito, existe un tercero relacionado con la parte administrativa o de archivo, que constituye una mediación para las interacciones sociales posteriores. Al crear expedientes y llenar formularios, lo que hace cada trabajadora social, o cualquier otra persona, es sistematizar un tipo de información que es relevante para recuperarla y emplearla cuando ésta se necesite. Para las madres y sus hijos constituye el umbral de entrada a los servicios que ofrece CANC, incluidos los lúdicos y educativos.

No obstante, las funciones de los textos previamente descritas no se constituyen a partir de las características *per se* que los documentos poseen, sino por los usos que las personas les dan, por la forma en que los usan para alcanzar de ese modo un propósito social específico. Así, por ejemplo, cuando uno pretende llevar a cabo algún trámite administrativo en una institución de salud, o en alguna otra, no cualquier documento que tenga los datos personales de uno mismo vale como una identificación. Para certificar la propia identidad, dicho documento debe de cumplir con ciertas condiciones reconocidas y aceptadas socialmente tal como que tenga el respaldo de ser expedida por una institución pública y que las personas le reconozcan a esta última su autoridad y legitimidad. Esto avalaría tanto que la información contenida es cierta como que quien la porta y usa dice ser quién es. Lo anterior significa que culturalmente se ha configurado una práctica que involucra el uso de un documento respaldado por alguna institución oficial para cumplir con el propósito social de que las personas se identifiquen cuando se relacionan con alguna dependencia. Esto implica un cierto saber social de la cultura escrita que las madres han

³⁴ Muy probablemente en conjunto con otra documentación como expedientes clínicos, comprobantes de domicilio y otros archivos más que hagan lo propio con la condición de salud y económica del paciente y su familia.

construido durante su historia de vida y que los niños están aprendiendo. Dicho saber implica que no se puede presentar cualquier tipo de documento con su nombre escrito, sino que sólo son algunos específicos con determinadas características, cuya función es la de servir como una suerte de *tickets*, en tanto que posibilitan el acceso a los servicios de una institución, en este caso, de salud.

Ahora bien, este tipo de eventos letrados de carácter administrativo resultan en una experiencia de aprendizaje para los niños que lo observan, en tanto que tienen la oportunidad de involucrarse en el flujo de la actividad construida y organizada por su mamá y la trabajadora social. A diferencia de lo que puede suponerse comúnmente, el hecho de que los niños observen no los coloca en una posición pasiva, sino que los mantiene en un rol activo de participación mediante el que están prestando atención a diferentes elementos y relaciones entre éstos, descifrando, en un sentido práctico, algunos de los modos o pautas de interacción que los adultos ponen en juego entre sí y que ellos, también involucrados, están presenciando. Así, probablemente, los niños, al ir presenciando este tipo de situaciones administrativas en compañía de sus madres, van apropiándose y comprendiendo que en determinadas situaciones y con ciertas personas, como una trabajadora social, resulta conveniente usar algunos artefactos tales como credenciales, u otro recurso que tenga escrito su nombre, para presentarse. Con toda seguridad el intercambio entre la madre del pequeño y la trabajadora social, en el que existen ciertos usos de documentos, no es el único que los niños presencian. En un contexto hospitalario, sea en el albergue u hospital, en el que de manera continua circulan y se diseminan textos y, además, los niños casi siempre acompañan a sus mamás en los trámites que tienen que hacer, se configuran todavía más situaciones de aprendizaje respecto a la cultura escrita.

La potencialidad de la observación y la colaboración para el aprendizaje de la lengua escrita no sólo radica en que los niños puedan descifrar ciertas pautas de las prácticas sociales en cuestión, sino también porque existe la oportunidad de que otros les guíen en aquellos aspectos, detalles y relaciones sobre los que tienen que poner atención tanto para comprender el sentido de la actividad como para hacerse cargo de ella. En ocasiones, algunos padres pretenden de manera más o menos intencionada que los niños vean y comprendan la relevancia que tiene la escritura en el día a día. Este es el caso de

Isaura, madre de Marisol, una pequeña de 7 años. Ambas son originarias del estado de Oaxaca, ingresaron a los servicios de Casa de la Amistad en el año 2018, no a los servicios del albergue porque residían en la Ciudad de México desde inicios del 2017³⁵. Durante la entrevista con Isaura, al pedirle que me contara sobre cómo era que ella misma empleaba la escritura, de inmediato me preguntó si me refería a situaciones en donde su hija, Marisol, estuviera presente. En ese momento, yo convine en que me contará una situación como ésa y ella me respondió que ella vendía blusas bordadas que le enviaban familiares de Oaxaca como una fuente de ingreso extra para ella y su hija por los gastos ocasionados al estar en la Ciudad de México. Según Isaura, como su hija observaba que cuando ella vendía requería hacer notas para apuntar a quién le vendía la ropa, así como quién, cuándo y cuánto le pagaban o le quedaban a deber, entonces, a partir de ahí, le surgió la iniciativa a la pequeña Marisol de hacerle “una libretita como regalo del 10 de mayo”. Esto lo hizo durante una actividad de manualidades a cargo de maestras y psicólogas de CANC. Para Isaura esta circunstancia de compra, venta y pago de adeudos le permitió a Marisol “ver la necesidad de aprender a leer y a escribir”.

Pero, además, los padres también guían el aprendizaje por observación y colaboración de sus hijos a partir de diferentes comentarios que contribuyen a orientar la atención y observación del pequeño. Así, aunque parecieran meras expresiones cotidianas, que pueden pasar en algunas ocasiones inadvertidas en el fluir del discurso, voces tales como “fíjate”, “ya viste” o “mira” procuran, en un acto de habla performativo, conducir la atención del niño e instalarla sobre un aspecto importante de la actividad. Y, de hecho, la propia Isaura también relata mediante el uso del discurso directo una situación que vivió con su hija. En la siguiente escena, narrada por Isaura, sucede que Marisol estaba jugando un videojuego en el celular de Isaura, cuando apareció un mensaje en la pantalla de éste.

³⁵ El caso de Marisol e Isaura es atípico, pues, aunque provienen de otro estado del país no hacen uso del servicio del albergue en una primera etapa. Marisol a lo largo de sus 7 años ha tenido en dos momentos distintos diagnósticos de cáncer diferentes, por eso, ella y sus papás han radicado en dos ocasiones en la Ciudad de México. La primera ocasión fue en el 2017. Isaura, su mamá, recuerda que permanecieron cerca de 9 meses en la Ciudad de México. En ese tiempo no buscó ayuda de ninguna fundación, sino que recibió apoyo económico de su familia extensa durante ese tiempo. Posteriormente, una vez que Marisol había concluido su tratamiento y no había rastro de cáncer en sus estudios regresaron a Oaxaca, sólo para permanecer cerca de un par de meses y volver a la ciudad de México por un nuevo diagnóstico oncológico. En esta ocasión, a principios de 2018, solicitó el apoyo de alguna institución y fue cuando se le extendió el de Casa de la Amistad. Ellas ingresaron como usuarias del programa de Banco de medicamentos, aunque sin hacer uso del alojamiento en el albergue.

En él se comunicaba una situación aparentemente clave para continuar jugando, por lo que Marisol le solicitó ayuda para descifrar dicho mensaje. No obstante, en el momento en el que Marisol le estaba solicitando la ayuda a Isaura, ella se encontraba ocupada, cocinando. Así narra la situación:

[Marisol] estaba viendo un juego de las pony [*My Little Pony*³⁶] y le apareció un mensaje en la pantalla. Entonces me dijo: «mamá, ¿qué dice ahí?». Yo le digo: «ay», pues yo guisando ¿no?, «a ver espérate, que esto se me va a quemar». Entonces le dije: «a ver Marisol, o aprendes [a leer], o aprendes [a leer], yo na'más te voy a ayudar con una palabra, pero a ver quién te va enseñando, yo no te voy a estar leyendo ahí». Y ya. Después le digo: «¿ya viste? por eso es importante aprender a leer, porque cuando tú aprendas a leer vas a saber a dónde sí apretarle y a dónde... y tú solita, ya no te voy a andar ayudando yo». Entonces empezó a venir acá [a Casa de la Amistad] y pues ya vio su necesidad de aprender a leer.

En ambas situaciones, Isaura tuvo la ocasión para mediar y orientar la observación de Marisol, de manera que este recurso contribuyera al aprendizaje y participación de la pequeña en situaciones donde circulaba la cultura escrita. En la primera situación, es de notar, a través de las actividades que realiza Isaura, que Marisol tiene la oportunidad de presenciar usos particulares de la lengua escrita: el mnemónico y el organizacional, ambos durante situaciones comerciales. El aspecto mnemónico de la escritura se aprecia en tanto que su mamá necesita dejar un registro por escrito que le ayude a saber en momentos posteriores el nombre de las personas a quienes les vendió ropa, la fecha en que lo hizo y el monto que le pagaron o bien que le adeudan; el uso organizacional, se aprecia porque precisamente sus registros por escrito permiten que su mamá concentre y ordene la información sobre las ventas de sus blusas.

Así, a raíz de que “ve la necesidad” de escribir con ciertos propósitos y usos, Marisol decide regalarle a su mamá una libretita que le ayude a hacer las notas de sus ventas. Pero, además, no es cualquier regalo, sino que lo elabora ella misma como regalo de día de las madres, una fecha específica en la cual se festeja y celebra a las mamás. Este

³⁶ *My Little Pony* es la marca de una franquicia de entretenimiento y fue desarrollada por la compañía de juguetes Hasbro en 1983 sólo como una línea de juguetes de plástico. Sin embargo, en la actualidad dicha marca engloba juguetes de plástico, peluches, películas, videojuegos y series de TV. Por ello, debido a la abrumadora cantidad de diferentes productos de esta marca, al preguntarle a Isaura por el nombre preciso del videojuego que en aquel momento Marisol jugaba, dijo no recordarlo.

hecho en el que Marisol elabora una libreta y se la regala a su mamá en una fecha especial es un indicio de que Marisol comprende la importancia y los propósitos que tiene la escritura para Isaura al momento de que ella vende sus blusas. Asimismo, muy probablemente Marisol llegó a la idea de hacer la libreta por la guía de las maestras presentes durante la actividad, quienes pudieron sugerirle elaborar algo que resultara útil para su mamá. Por supuesto que, al ser un regalo, Marisol debía mantener cierta reserva con revelar su sorpresa a su mamá, por lo que ella misma tendría que decidir qué regalarle sin pedir opinión de su madre. Por tanto, el que eligiera, fuese con guía o sin ella, hacer una libreta, es decir un soporte material para la escritura, sugiere una participación de manera periférica en la que Marisol se involucra y colabora con su mamá a la hora en que ella pone en juego la escritura.

En el segundo evento descrito por Isaura, ella configura una forma de participación guiada con Marisol, orientando la atención de su hija a través de algunos comentarios. En principio, Isaura dirige la atención de Marisol a través de expresiones como “a ver” o “¿ya viste?”, pero no lo hace de manera que su hija se enfoque en algún detalle en específico de la tarea en cuestión, sino para que note la relevancia que la lectura tiene en su vida diaria, incluso en una actividad de entretenimiento como puede ser el videojuego. De ahí que la exhorte a aprender a hacerlo, a leer por ella misma, “solita”, para que pueda ser más independiente al momento de jugar videojuegos, pero es probable que su mamá también lo exprese en términos todavía más generales, de manera que pretenda que Marisol lea por sí misma en cualquier ocasión que lo requiera.

En este sentido, Isaura tiene interés por transferir la responsabilidad de la actividad de lectura a Marisol. No obstante, le advierte que lo hará de manera gradual, pues le indica que le ayudará sólo con una palabra, aunque es poco probable que en la lectura del respectivo mensaje haya cumplido estrictamente su advertencia. Quizá durante la interacción Isaura apoyó en gran medida a Marisol para que comprendiera el contenido del mensaje escrito leyéndole varias palabras claves o bien interpretando ella misma el mensaje y dándole pistas a Marisol para que infiriera qué tenía que hacer en el videojuego según el mensaje. Lo que resulta evidente es la disposición de Isaura por apoyar y transferir la responsabilidad de lectura a Marisol para que así ella por sí misma pueda, en otros momentos, leer lo que esté escrito. Según Paradise y Rogoff (2009), existe una cierta

disposición de los adultos de ciertas comunidades indígenas de guiar a los aprendices en la realización de la tarea. Aunque, según las autoras, su modo de hacerlo es que únicamente, a través de comentarios, puedan ir dirigiendo la actividad del niño, sin la necesidad de una demostración manual. Para estas autoras, dichas formas de apoyar a los aprendices revelan el interés de los padres o adultos por promover la autonomía del niño y su responsabilidad respecto a la ejecución de la tarea. Por ello, es de sospechar que la advertencia de Isaura, aunque no es literal, sino figurada, está dirigida más bien a incitar a Marisol para que empiece a tomar en sus manos la responsabilidad de la lectura individual.

3.4 Consideraciones finales

La observación y la colaboración como formas de aprendizaje contribuyen a que los niños comprendan los propósitos y se involucren en actividades cotidianas donde la cultura escrita se usa de diferentes maneras. En este sentido y de manera gradual, al presenciar los usos sociales de la escritura, los niños se van dando cuenta, no de manera racional, calculada e individual, sino en el calor del involucramiento en la actividad y gracias a la guía de, y colaboración con los demás, que lo escrito ayuda a lograr propósitos tales como reconocer que uno es quien dice ser, recordar a quién, cuándo y cuánto se vende o se adeuda, o bien continuar jugando un videojuego en un celular. Además, todas estas circunstancias los niños no las viven una sola vez, sino que al ser cotidianas tienen la oportunidad de presenciarlas e implicarse en ellas de manera reiterada. De esta manera, el sentido de la cultura escrita que se va configurando entre los niños puede ser la de un entretejido con otras actividades sociales y cotidianas, en las que para conseguir ciertos propósitos o lograr ciertas metas, a veces es necesario usar ciertos artefactos característicos de la cultura escrita como credenciales, textos o documentos.

Por otra parte, algunos adultos se encargan de educar y “afinar” la observación y la colaboración de los niños a través de ciertos comentarios que, como Paradise y Rogoff (2009) apuntan, no sustituyen mediante la explicación la realización de la tarea, sino que la acompañan y la precisan de tal manera que los pequeños fijen su atención en algún aspecto o elemento particular de la actividad que el adulto juzga importante o bien en la totalidad de la actividad para que comprendan las interrelaciones entre los elementos que la integran, en otras palabras, los adultos mediante sus palabras contribuyen a la

regulación de la observación y atención de los niños, de manera que aprendan a advertir la importancia de los elementos particulares o bien el sentido global de la actividad.

El potencial que la observación y la colaboración tienen en el aprendizaje respecto de la cultura escrita es que este proceso lo viven los niños de manera colectiva. Esto implica que incluso cuando los propios niños no pueden por su propia cuenta codificar o decodificar signos, no están negados de participar en actividades que involucran a la lectura y la escritura. Así, empezando con la observación y continuando a través de ciertos procesos colaborativos, en los que la construcción de autonomía cobra especial relevancia, los niños van tomando a su cargo la realización de alguna parte de la actividad, y se incluyen, junto con otras personas, en una serie prácticas sociales donde la cultura escrita circula y se disemina de diversas formas, pero también, en donde ellos mismos pueden apropiársela de tal manera que en ocasiones posteriores su participación sea cada vez mayor, es decir, en donde cada vez más, vayan responsabilizándose de manera autónoma de la lectura y la escritura³⁷, ya sea codificando o decodificando un texto por sí mismos, o incluso empleando algún texto con el fin de cumplir algún propósito o meta social.

³⁷ Aunque no es el foco de la presente investigación, el hecho de que los niños se den cuenta o atiendan los usos sociales de lo escrito, para algunos adultos no basta ni es suficiente en la relación de aquellos con la cultura escrita, sino que buscan que los niños se hagan cargo de la lectura y la escritura desde una posición de mayor responsabilidad, a saber: de forma individualizada, que lean y escriban por sí mismos. Esto, por una parte, puede ser una consecuencia del deseo de algunos adultos para que los niños se valgan por sí mismos y no pidan ayuda a otros para leer o escribir, en tanto que dichos adultos saben, o cuando menos intuyen, que las cuestiones del lenguaje, ya sea oral o escrito, implican relaciones de poder o incluso dominación, por lo que prefieren evitar la pena de que las generaciones más jóvenes experimenten relaciones en las que se vean sometidos, marginados o humillados porque no saben leer o escribir por sí mismos. Por otra parte, es muy probable que el interés de los adultos para que los niños lean y escriban por su cuenta tenga que ver con un discurso ampliamente extendido sobre la supuesta relación que estas acciones guardan con el grado de escolaridad, y éste, a su vez, con la educación e incluso el nivel de inteligencia que una persona posee; así, aparentemente saber leer y escribir son atributos de personas con altos grados de estudio, educadas e inteligentes, mientras que aquellos que no lo saben hacer o no lo practican a menudo, sobre todo la lectura, son juzgados de modos menos ventajosos. Sin embargo, los trabajos de Scribner y Cole (1981), Heath (1983) y Street (1984), entre otros muchos más, demuestran que saber leer y escribir son acciones que siempre son situadas e implican una gama muy variada de propósitos sociales y artefactos escritos por lo que resulta complicado sostener que leer y escribir, así solamente de manera general, tiene repercusiones en la educación e inteligencia de las personas.

Capítulo 4 Negociación del significado y usos de la cultura escrita durante la participación y el aprendizaje en actividades de lectura y escritura

4.1 Introducción

En el presente capítulo expongo una serie de eventos letrados que ayudan a comprender cómo los niños mientras están en el albergue de CANC se relacionan con la cultura escrita, tanto en circunstancias en las que ellos la encuentran útil para comunicarse a distancia con familiares a través de dispositivos digitales, como en eventos en los que algunos adultos, miembros de CANC, estructuran explícitamente actividades que los colocan en situaciones de aprendizaje y colaboración con otros. Para analizar estos eventos letrados me valgo de nociones tales como valor social de lo escrito, continuidad entre lo oral, lo escrito y lo gráfico, transferencia de responsabilidad del aprendizaje y participación colaborativa, todo esto a la luz de la negociación de significado, un proceso que planteo es clave en la relación de los niños con lo escrito, dado que contribuye a la comprensión del uso de la escritura en su articulación con los propósitos sociales que aprenden de otros o que ellos mismos persiguen precisamente al usarlo.

En un primer momento establezco una breve conceptualización sobre la negociación del significado, debido a que es central para la comprensión de los eventos letrados que se analizan en este capítulo. Así, planteo concebir a la organización de la experiencia en aras de construir sentidos como algo inherente a la participación de las personas en el mundo social, en tanto que es en la interacción con otros y en las acciones sociales mediadas por propósitos y dirigidas a metas como la negociación de significados es posible. Asimismo, parto de la idea de que dos aspectos clave en la negociación son la creatividad y la afectividad. A continuación, analizo el modo en que los niños, a partir de un propósito como el de comunicarse con familiares y, en efecto, realizarlo, tienen la oportunidad de identificar lo valioso que resulta participar en la cultura escrita; asimismo, en esta sección aprovecho para analizar el papel que juega lo afectivo justamente en aquella identificación del valor de lo que significa escribir en la propia construcción.

En los apartados posteriores de este capítulo, analizo actividades de lectura que han sido estructuradas por algunos adultos de CANC tales como la maestra de preescolar, un psicólogo y un voluntario, posibilitando con ello que los niños se relacionen con lo

escrito. En cada sección enfoco el análisis en aspectos específicos del evento tales como la transferencia de responsabilidad o la participación colaborativa mediada por la imaginación. Esto lleva a comprender que en la negociación de lo que significa para los niños participar en y aprender durante actividades de lectura y escritura, el hacerse responsable de la actividad o el colaborar con otros para construir un sentido compartido resultan aspectos claves. Finalmente, el capítulo cierra con las consideraciones finales, las cuales apuntan a considerar que aún en medio de condiciones de vida adversas, dado el diagnóstico oncológico por el que atraviesan estos niños, se abren posibilidades de aprender y participar en la cultura escrita, contribuyendo con eso a mejorar de algún modo su dinámica de vida.

4.2 Dinámica de la negociación de significados

Previamente, había señalado la idea de que el significado se construye y negocia durante la participación de las personas en diferentes actividades. Diferentes autores han apuntado lo que implica la negociación del significado. Lave y Wenger (1991) señalan que éste surge como la síntesis de una tensión constante entre experiencia y comprensión, lo que quiere decir que el significado se configura a partir de la transformación que sufren las representaciones previas, a partir de la incorporación de nuevas maneras de interpretar y construir el sentido del mundo. Por su parte, Wenger (2001) apunta que este proceso implica la dualidad entre la cosificación y la participación. Para este autor, lo que hacen y en lo que se involucran las personas en el mundo está limitado, a su vez, por las producciones materiales que la propia acción humana ha hecho a través de los años. Y es entre actuar y producir en donde se juega el significado para las personas. Por último, Bruner (2009), desde una perspectiva sociocultural y narrativa, establece que los significados y su negociación surgen como respuestas de las personas durante su participación en la vida cotidiana, las cuales, mediante narraciones, posibilitan la organización de la experiencia para “hacer frente simultáneamente a la canonicidad y la excepcionalidad” del mundo social (Bruner, 2009, p. 64).

Así pues, algo que es común en los autores anteriores, es que el significado se construye y negocia cuando las personas actúan y responden a las demandas que exige el mundo social. Cada uno, con términos diferentes, está estableciendo que el significado es un puente mediador entre la dimensión personal subjetiva y la social objetiva. Además,

específicamente, según Bruner (2009), esta negociación de significados es posible llevarla a cabo, debido al aparato narrativo con el que una cultura cuenta y del cual sus miembros son partícipes. Este aparato se conforma por sistemas simbólicos, en los que se establecen los elementos, las normas y los principios que permiten que en su operación las personas creen y negocien los significados durante su vida cotidiana.

Antes de continuar resulta de especial importancia hacer una precisión respecto a la perspectiva narrativa y los sistemas simbólicos antes mencionados. Bruner (2009) contempla como principal sistema simbólico de negociación de significado al lenguaje, aunque tiene el cuidado de no reducir a este último, dicho proceso. Por su parte, Wenger (2001) advierte que la negociación no se limita al empleo del lenguaje, sino que también influyen en esto las relaciones sociales, presentes y pasadas, que se han establecido con otras personas. Estas ideas sugieren que el significado rebasa el plano lingüístico, y también, que es posible construirlo mediante otros sistemas simbólicos. Esta idea es coherente con lo que, por ejemplo, Dyson (1997) registra en relación con la contribución de los dibujos de los niños, los cuales, acompañando al lenguaje escrito, ayudan en el proceso de comunicación y negociación que los niños establecen con otros pares suyos.

Dyson (1997) documenta cómo los dibujos de los niños, provenientes de diferentes clases sociales, median la creación de nuevos significados, y la negociación de otros antiguos, respecto a temas diversos: de perspectivas de género, de roles de pareja tradicionales, de ejercicio del poder y de la fuerza física para así escribir nuevas historias que trastoken y subviertan algunos aspectos canónicos de las historias de superhéroes como son el rol secundario de las mujeres, el número de mujeres heroínas, la posibilidad de cambiar el tono de piel de un superhéroe característicamente “blanco” o la diferencia de poder entre el héroe masculino y el femenino, entre otros aspectos.

Así pues, a partir de lo anterior, podría establecerse que la creación y negociación del significado no dependen solamente del lenguaje escrito, sino que más bien se sustentan en diversos sistemas simbólicos que los seres humanos han elaborado al interior de las diversas culturas y a través del paso de los años. De esta manera, la forma en que los elementos de estos sistemas simbólicos -palabras, gestos, dibujos, acordes musicales y

demás- son empleados por las personas, es lo que les permite organizar con cierto sentido las experiencias, impresiones y situaciones que viven cotidianamente.

Según Bruner (2009) las narraciones son los marcos simbólicos a través de los cuáles los significados pueden organizarse con cierta coherencia y cobrar así un sentido particular para cualquier sujeto. Según este autor, los elementos básicos de cualquier narración son: un actor, una acción, una meta, un escenario, un instrumento y un problema. Asimismo, este teórico propone que la secuencialidad, es decir, el modo en que las acciones de las personas y sus implicaciones subjetivas se suceden una a otra es la propiedad más importante de las narraciones. No obstante, también identifica que otra característica de importancia es la cohesión interna que el propio relato puede tener, es decir, precisamente la fuerza o robustez que haya entre las relaciones de los elementos, pero, además, entre las propias secuencias que dichas relaciones tengan.

Ahora bien, tanto la secuencia como la cohesión entre los elementos de una narración que configura y negocia los significados entre las personas es posible ubicarla en el terreno de lo afectivo. Es decir, sugiero que las relaciones que se establecen entre las secuencias de las acciones y otros elementos narrativos dependen en parte de un aspecto afectivo. Sobre esta idea, los análisis conceptuales de Vygotski (2008b) respecto a la creatividad, la imaginación y el arte pueden ser esclarecedores en la medida que arrojan luz sobre el vínculo, mediado por la imaginación, que existe entre la creatividad y las emociones.

De acuerdo con Vygotski (2008b), la imaginación de las personas no es una función psicológica que corresponda únicamente con el plano de lo fantástico, sino que existe una vinculación bastante estrecha de aquélla con la realidad. Para el autor, esta vinculación ocurre porque la función imaginativa sostiene a los actos de creatividad de las personas, entendiendo por estos últimos “toda actividad humana generadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan únicamente en el ser humano” (Vygotski, 2008b, p. 11). Así, la imaginación contribuye en la elaboración de nuevos elementos tanto en el plano objetivo como en el subjetivo de las personas.

El mecanismo de funcionamiento de este proceso puede esquematizarse, según el propio Vygotski (2008b), bajo una forma cíclica (v. Figura 4.1) que opera, gracias a elementos que se toman de la propia experiencia del mundo³⁸, los transforma dentro de su campo de acción, analizándolos primero y combinándolos entre sí después, para que, finalmente, sean devueltos en forma de creaciones y objetivaciones novedosas.



Figura 4.1. Esquema que representa el mecanismo de la función imaginativa según Vygotski (2008b). Elaboración propia.

Estas creaciones pueden traducirse en diversas esferas de lo macrosocial, tales como la ciencia, la técnica -o tecnología-, el arte e incluso, la cotidianidad, pero también en lo microsociales e intersubjetivo como en el plano de lo afectivo o de lo interpretativo. Por ejemplo, durante un diálogo cotidiano entre dos personas, continuamente ambos crean conjuntamente significados e imaginan lo que su interlocutor les está comunicando, participando así en un proceso en el que además del contenido de lo dicho (aspecto

³⁸ En años recientes se ha inaugurado un importante debate respecto a lo que Vygotski entiende por experiencia, pues este término suele ser una traducción poco precisa tanto en español como en inglés del término ruso *perezhivanie* (Mok, 2017). Aparentemente, este concepto es usado por Vygotski para conjugar dialécticamente dualismos que de manera tradicional se han confrontado como mente/cuerpo, cognición/afecto y objetivo/subjetivo (Palacios, Reynaga y Columba, 2018). El propio Vygotski utiliza la metáfora de un prisma para conceptualizar este concepto en el estudio del desarrollo ontogenético del niño y la influencia que el ambiente ejerce sobre aquél “[La psicología] debe ser capaz de encontrar el prisma particular a través del cual se refracta la influencia del entorno sobre el niño, es decir debe ser capaz de encontrar la relación que existe entre el niño y su entorno, la experiencia [*perezhivanie*] del niño, es decir, cómo el niño toma conciencia, interpreta y se relaciona emocionalmente con un determinado acontecimiento.” (Vygotski, 1935/1994, en Michell, 2016, p. 6, traducción propia). En este sentido, experiencia podría entenderse como una vivencia con sentido que además de vincular al sujeto emocionalmente con el mundo permite apreciar u observar dicha vinculación.

locutivo), también importa lo que éste quiere *hacer* mediante lo dicho (aspecto ilocutivo) y lo que se *responde* ante esto (aspecto perlocutivo). En este complejo intercambio, las respuestas de cada dialogante son actos creativos, puesto que, en sentido estricto, las declaraciones volcadas en esos instantes no habían sido formuladas previamente -o al menos no de ese modo-, sino que fueron promovidas a partir de *esa* interacción y elaboradas a través del proceso mediado por la imaginación respectiva de cada sujeto.

Ahora bien, el propio Vygotski (2008b) matiza y advierte que esta función imaginativa, a pesar de involucrar aspectos intelectuales tales como el análisis y síntesis de ciertos elementos, también resulta sensible al estado emocional de las personas con lo cual este último aspecto llega a influir en las creaciones obtenidas. Pero, además, el autor va más allá en su argumentación pues señala que también la imaginación puede influir sobre las emociones de los sujetos, llevando a considerar que entre imaginación y emociones existe una relación de mutua influencia:

Las imágenes de la fantasía brindan también lenguaje interior a nuestros sentimientos seleccionando determinados elementos de la realidad y combinándolos de tal manera que responda a nuestro estado interior del ánimo y no a la lógica exterior de estas propias imágenes. [...] Existe además una vinculación recíproca entre imaginación y emoción. Si en el primero de los casos antes descritos los sentimientos influyen en la imaginación, en el otro caso, por el contrario, es la imaginación la que interviene en los sentimientos [...] todo lo que construya la fantasía influye recíprocamente en nuestros sentimientos, y aunque esa estructura no concuerde con la realidad, todos los sentimientos que provoque son reales. (Vygotski, 2008b, pp. 23-24)

Estas consideraciones de Vygotski (2008b) permiten inferir que, en la creación y transformación de significados a través de la elaboración de marcos narrativos, como sugiere Bruner (2009), hay una mediación de la imaginación entre los distintos elementos, pero, además, el aspecto afectivo juega un papel fundamental al momento de enlazar dichos elementos. Además, considerando que esta negociación es un proceso social, entonces también las interacciones que se entablen con otros influirán en los significados que se produzcan. De esta manera, por ejemplo, se vive y se significa de manera diferente una historia de terror cuando se la escucha -o se la ve en una película- rodeado de alegres y jubilosos amigos que cuando, la misma historia, se la escucha rodeado de personas con rostros silenciosos, serios y preocupados. En cada caso, la experiencia de la historia se

puede significar como algo divertida y agradable u horrenda y desagradable. Por tanto, el cómo se organice la experiencia estriba tanto en la actividad en la que una persona participa con otros, así como en el estado emocional en el que se encuentre el sujeto en dicho momento³⁹ y en cómo combine los elementos de dicha experiencia entre sí.

4.3 Valor social de la escritura y matices emocionales durante eventos letrados: mensajes escritos por niños en teléfonos inteligentes

Diferenciar entre lo que es valorado e importante por un grupo y lo que no lo es, forma parte de un proceso en el que la influencia de otros, tanto adultos como niños, resulta central. Hay ocasiones en las que a través de lo que otros dicen, pero sobre todo en cómo y hacia qué orientan la atención de los niños, se revela una manera en la que el adulto pretende que el niño aprecie la relevancia de saber leer y aún, de manera más específica, la importancia de comprender el lenguaje escrito para participar en actividades cotidianas específicas. Sin embargo, el descubrimiento del valor mediado por otros puede también alcanzarse por otra vía en la cual las palabras pronunciadas explícitamente no sean necesarias, sino que los propios niños, durante su participación y observación de cómo los otros actúan y se apropian de la cultura escrita, pueden identificar y asumir la valía de lo escrito.

En esta vía implícita, en donde el flujo de la actividad marca la pauta para comprender el valor social de lo escrito, existe también un acompañamiento de los otros, como pueden ser los adultos, pero situados en una posición de colaborador para la construcción de la propia actividad. Considérese la relevancia y el valor que puede tener para los niños que se albergan en CANC la comunicación escrita, y mediada por el celular,

³⁹ Observar directamente un estado emocional resulta complejo si se concibe sólo en términos subjetivos o mentalistas la experiencia de dicho estado. No obstante, Vygotski (2008b) da pistas metodológicas para la comprensión de un estado anímico, pues para este autor, dicho estado posee dos facetas, una externa y otra interna. Al respecto, el autor señala que: “Los psicólogos han observado hace mucho tiempo el hecho de que todo sentimiento posee además de la manifestación externa, corpórea, una expresión interna manifestada en la selección de ideas, imágenes e impresiones. Los psicólogos han designado a este fenómeno con el nombre de ley de la doble expresión de los sentimientos.” (Vygotski, 2008b, p. 22). En este sentido, se abre la oportunidad de inferir a partir de la expresión corpórea e incluso de las acciones mismas del sujeto, dicho estado anímico. No obstante, también hay que tener en cuenta la advertencia de la situacionalidad cultural de lo afectivo hecha por Michelle Rosaldo, para quien los sentimientos: “no surgen de una esencia 'interior' relativamente independiente del mundo social, sino de la experiencia en un mundo de significados, imágenes y vínculos sociales en el que todo el mundo se encuentra inevitablemente implicado” (Rosaldo, 1984, en Bruner, 2009, p. 59). De esta manera, al tener presente las condiciones de vida de las personas y el cómo actúan en ellas, es posible inferir y comprender el estado emocional en el que se encuentran.

entre un niño o una niña y un adulto quienes a la distancia se buscan para expresar su cariño, saber uno del otro y, en suma, sentirse cercanos. Invito a usted lector(a) a que por un momento imagine lo que significa para estos niños recibir o enviar un mensaje a un familiar suyo que hace tiempo que no ven y que extrañan. El viaje a la Ciudad de México para ser atendidos puede requerir tan sólo un par de días fuera de su comunidad, o semanas o meses lejos de sus familiares y amigos, esto en función de lo que los médicos responsables de su caso les informen a su mamá y al niño o niña, respecto de su seguimiento médico. «»

Por supuesto que la lejanía de los suyos puede traer consigo sentimientos de anhelo y tristeza, que a su vez se ven trastocados cuando reciben un mensaje de su papá o de algún otro familiar cercano en el que se expresan palabras de cariño o interés por saber de ellos propiamente. Esta comunicación puede hacerse tanto de manera oral como escrita, pero la mayoría de las veces mediada por el uso del celular de su mamá. En ocasiones, la mamá es quien marca para saludar a su papá y en esos momentos “le pasa” al niño o niña para que también se saluden y platicuen un poco; en otros momentos, la mamá lee o escribe (textea⁴⁰) algún mensaje en el celular y el niño o la niña pide también que le deje mirar la pantalla para “ver qué dice”. Así, en compañía de su mamá los niños van participando, aprendiendo y comprendiendo el valor del lenguaje escrito. En suma, esta valía se configura y condiciona por diferentes circunstancias: el tiempo y la distancia que los separa de casa, la frecuencia de comunicación de su madre con algún familiar y la posibilidad de expresar emociones a la par que se busca mantener lazos filiales. El uso de dispositivos digitales media la oportunidad de comunicación muchas veces desde el plano de lo escrito.

Los casos de Pamela y Marisol, niñas de 5 y 7 años respectivamente, ayudan a ilustrar y comprender las formas de uso de la lengua escrita que se encuentra mediada por estos dispositivos, específicamente cuando hacen uso de los mismos con el fin de comunicarse con un ser querido que se encuentra lejos. Según el testimonio de sus respectivas mamás es común que ambas niñas hablen por teléfono de manera regular con

⁴⁰ El diccionario de la Real Academia Española recoge la voz *textear* como *mensajear* que a su vez hace referencia a comunicarse por mensajes escritos a través de un teléfono celular. Para la presente investigación, se utiliza las voces de *textear* o *mensajear* para la acción de escribir en el celular, no sólo letras sino también emojis (v. nota 42).

sus familiares, ya que las propias mamás declaran hacerlo con cierta regularidad. Pamela tiende a comunicarse con su papá y Marisol lo hace con diferentes familiares, principalmente tías del lado materno. Sin embargo, además de la comunicación oral, estas pequeñas también llegan a mensajear a sus familiares.

De acuerdo con Jacinta, la mamá de Pamela, esta pequeña acostumbra a escribirle a su papá ya sean mensajes a través del celular de Jacinta o, menos frecuente, cartas a mano. Esto llega a hacerlo cuando están en la habitación del albergue, regularmente por la tarde y una vez que han terminado sus actividades del día, tal como lo documenta Jacinta en la siguiente entrada de su diario: “más tarde, después de que acabé mi participación, subimos a la habitación y [Pamela] le mandó un mensaje a su papá, diciéndole: «Papá te quiero mucho, te mando muchos besitos, te amo»”. A continuación, Jacinta aclara que lo que la pequeña Pamela llega a escribir no son como tal las palabras textuales, que ella había plasmado en su diario, pero las dijo en voz alta como si ello fuera lo que estuviera expresando por escrito⁴¹. Los momentos en donde la escritura de mensajes se enlaza con la actividad misma de comunicación con su papá resultan ser comunes en el diario de esta mamá, pero es de notar que Jacinta empezó a reportarlos con mayor frecuencia, cuando llevaban más de un mes en la Ciudad de México sin poder regresar a “su casita de Oaxaca”, como la propia Pamela llama a su hogar, debido a las radioterapias que esta pequeña tenía que recibir. En las acciones y palabras de Pamela se identifica una carga afectiva importante que aunada con la situación de lejanía permite apreciar la cercanía emocional que tiene con su papá y, por tanto, lo valioso para ella de usar recursos que le permitan comunicarse con él a la distancia tal como puede ser la escritura a través del uso del celular.

Otro caso también ilustrativo de lo valioso que resulta el lenguaje escrito, junto con el dispositivo móvil en la comunicación con sus seres queridos, es el de Marisol. Como se recordará por los eventos expuestos en el capítulo anterior, es frecuente que esta

⁴¹ Aunque Jacinta no reporta la forma de interacción que pudo establecer ella con Pamela es muy probable que Jacinta haya acompañado a Pamela en la escritura de algunas palabras. Esto puede sospecharse, porque de acuerdo con el testimonio de la maestra Erika, “Jacinta es una mamá muy comprometida. [A Pamela] Le lee cuentos, le canta, siempre está al pendiente de su tarea. Un día Pame me dijo que ya se sabía de memoria un cuento que le gustaba mucho. De hecho, ahí en el salón me lo contó, de memoria”. De esta manera, a partir del reconocimiento de este compromiso de la madre puede intuirse que Jacinta extiende ayuda a Pamela, al ver que enfrenta una situación compleja para expresar un mensaje por escrito, en el celular.

pequeña utilice el celular y conozca algunas formas de manejarlo. Según Isaura, el celular resulta un artefacto muy importante cuando la pequeña se encuentra internada en el hospital, pues permite que pueda haber comunicación entre ella y su hija, por si a esta última se le ofrece algo e Isaura se encuentra fuera de la habitación. Por ello, entre su esposo y ella se esforzaron por comprar un nuevo equipo para Isaura y el anterior, emplearlo sólo cuando internan a Marisol. Sin embargo, esta función comunicativa, Marisol lo extiende más allá de lo emergente, pues esta pequeña también lo utiliza de manera regular mientras está en el hospital para comunicarse con aquellos que se encuentran lejos y que resultan importantes para ella.

Hablar o incluso textear a otros se traduce en el caso de Marisol en una comunicación que establece con su papá o con alguna de sus tías, teniendo la posibilidad tanto de convivir como de divertirse con ellos. Según Isaura, a veces cuando Marisol se quedaba internada en el hospital, entre su papá y ella hacían “guerritas de emojis⁴²” con el fin de divertirse (v. Figura 4.2). Éstas consistían, de acuerdo con la explicación de Isaura, en un intercambio de representaciones, muchas veces de gestos faciales o animales, a través de la aplicación de WhatsApp en la que cualquiera de los dos mandaba un emoji y la otra persona respondía con algún otro que pudiese guardar alguna relación con el anterior, así se mensajeaban ambos hasta que Marisol se cansaba y quedaba dormida.



⁴² Los emojis o emoticones son representaciones gráficas o pictóricas de expresiones faciales o algún otro objeto que usualmente se ocupan en mensajes o textos electrónicos.

Figura 4.2. Ejemplos de algunos emojis tomados de la aplicación de WhatsApp en enero de 2021.

Por otra parte, los emojis también eran aprovechados por la propia Marisol para expresar su estado de ánimo. De acuerdo con Isaura, Marisol enviaba mensajes a su papá o a su tía, ocupando solamente emojis y a veces acompañándolos con frases cortas como “te quiero”⁴³ o “te extraño” pero denotando la mayoría de las veces algún aspecto afectivo de la propia pequeña. Isaura narra que a veces la propia Marisol le comentaba en voz alta cómo se sentía y usaba algún emoji relacionado con su emoción, de tal manera que, si estaba triste, usaba un emoticono con la expresión de llanto o bien, si quería textear “te quiero mucho”, empleaba un corazón. En otras ocasiones, Isaura recuerda que su hija comenzaba a preguntarle a ella por la forma de escribir algunas frases cortas: “¿cómo se escribe «te quiero papá» o «buenas noches, papi»?” y ella le indicaba en el teclado digital las letras que tenía que escribir para que el mensaje se enviase adecuadamente. De esta manera, puede reconstruirse el hecho de que Marisol emplee tanto un sistema escritural como otro pictográfico para comunicarse, permitiéndole uno u otro sistema expresar tal o cual emoción.

Los anteriores eventos letrados revelan, por lo menos, tres aspectos relevantes que a continuación se discuten: 1) el propósito de escribir y leer mensajes a través del celular persigue una meta de orden social, de modo que el valor de lo escrito se traza y radica en la posibilidad de alcanzar dicho propósito; 2) la interacción textual niña-adulto se sostiene en parte gracias a una conexión afectiva y a la relación que hay entre emoción y formas de expresión del mensaje escrito y 3) los pequeños se valen y construyen cierta continuidad entre lo oral, lo escrito y lo gráfico para organizar y expresar aquello que están viviendo a la hora de escribir el mensaje.

Los propósitos que los niños persiguen, como argumentan Gaskins (2010), Gutiérrez (2017), Paradise y Rogoff (2009) y Rogoff (1993) vienen establecidos a partir de las prácticas de la gente con la que conviven en su entorno inmediato. El que observen las acciones que los otros se esfuerzan por ejecutar para alcanzar ciertas metas, contribuye de manera que comprendan lo que es importante para los miembros de su grupo, familia

⁴³ Isaura relata que en un principio Marisol escribía palabras incompletas como “te quero”, cosa que le valió para que algunos familiares le pusieran como sobrenombre “la tequero”.

o comunidad (Rogoff, 1993). En específico, en los casos anteriores el hecho de que los niños, la mayoría de las veces, presencien y hablen con las personas con quienes se comunica su mamá por teléfono favorece su búsqueda por establecer y mantener contacto con ellas. Por supuesto, que no se puede ignorar el hecho de que la propia persona a quien ellos buscan es alguien a la que le guardan cierto aprecio. No obstante, este aprecio o cariño viene dado por la significación que tienen acerca de esa persona y que se va construyendo durante la historia de su interacción, es decir, las expresiones afectuosas dependen de cómo se conformen los vínculos sociales con la persona en cuestión.

Ahora bien, en los casos previamente expuestos, dadas las condiciones de lejanía de su hogar, el tiempo transcurrido fuera de él y la situación oncológica por la que atraviesan contribuyen a configurar un propósito para que tanto niños como niñas busquen interactuar con personas a quienes puedan expresarles su cariño, su nostalgia por estar lejos de su casa y sus deseos de volver a verlos. Por supuesto, es usual que aquellos con quienes los niños se relacionan y comunican a la distancia también les demuestren su interés y cariño, de modo que éstos se sientan acogidos y queridos. Así pues, seguramente los niños han aprendido, a través de su observación atenta y durante el flujo diario de interacción y convivencia con su mamá, que mediante el uso del celular, o más específicamente para este caso, por mensajes de texto, aquel propósito de comunicación e interacción puede alcanzarse, aunque habría que tener presente que también quedan las llamadas telefónicas. De este modo, el valor de lo escrito se configura para las niñas a partir de su función comunicativa y lo que ello posibilita tal como la expresión de sus emociones, el conocimiento del estado del otro y el mantener un lazo socioafectivo; pero, además, lo valioso de lo escrito también se atribuye quizá a partir de otro de los usos, que en específico Marisol emplea: su función lúdica o de entretenimiento, en tanto que el intercambio de mensajes o mejor dicho la “guerrita de emojis” puede provocar cierta distracción, goce y recreación de la imaginación a los participantes de la interacción. Ambas funciones de lo escrito pueden así contribuir a despertar el interés por saber cómo se escribe o se lee una palabra determinada, reconociendo de manera implícita el valor de participar en la cultura escrita.

El segundo aspecto relevante de la comunicación de las niñas es el matiz afectivo de los mensajes que contribuye a mantener la interacción con el adulto. Mediante lo

escrito, ambas pequeñas emplean expresiones de cariño hacia sus respectivos padres. Pero el mensaje va más allá de la mera expresividad emocional, tiene una función afectiva que contribuye a cohesionar y organizar la interacción niña-adulto, contribuyendo con ello a alcanzar otro propósito social particular: querer y sentirse querida por una persona importante para ella. Este matiz emocional del mensaje se construye gracias a la situación en la que se emplea algún término, cuya atribución colectiva, histórica y de significado se ha relacionado específicamente con el plano afectivo. Las palabras “quiero” o “besito” sin un uso contextualizado, es decir, sin que se las emplee en su relación con otros elementos de una situación -o narración, como Bruner (2009) sugiere- tales como interlocutor, actividad o escenario, comúnmente no expresa ningún significado de orden afectivo. En cambio, como ocurre con ambas pequeñas, cuando usan dichos términos con cierto sentido, es decir, articulados con otros elementos en una oración o un discurso, dirigidos a una persona como su papá y enmarcados por las condiciones de lejanía y malestar por los tratamientos recibidos, entonces los esfuerzos por aprender elementos de la cultura escrita para expresar sentimientos en palabras tales como “papá te quiero mucho” cobran sentido para hija-padre y contribuyen en el trazo de una interacción caracterizada por aquel matiz emocional, a saber: de cariño.

Finalmente, el tercer aspecto tiene relación con esta articulación que se da entre los elementos durante un discurso para construir y organizar un sentido, pero, en lugar de articular solamente elementos de un mismo sistema, las niñas combinan elementos de diferentes sistemas simbólicos, como el oral, el escrito y el gráfico. Nuevamente, tomando como caso a Marisol y su interacción digital con los adultos, resulta sugerente en tanto que el empleo que hace de palabras escritas y emojis se articulan en un flujo de interacción en el que, como señalaba líneas arriba, existen matices emocionales y donde de manera continua interviene la creatividad, en el sentido propuesto por Vygotski (2008b) y expuesto líneas arriba. Considérese que cada turno, cada mensaje de la pequeña Marisol enviado por WhatsApp es una creación que se basa en algún turno anterior, pero, además de lo que implica la interpretación del turno previo en sí, otro aspecto que influye en la producción del mensaje en cuestión, siguiendo la argumentación de Vygotski (2008b), es el tono afectivo, ya que, para el autor bielorruso, éste influye en la selección y uso de ciertos elementos y no de otros. Así, hay dos aspectos por lo menos que influyen al

momento de producir y crear algún mensaje con sentido, que incluya palabras y/o emojis, a través del texteo: la interpretación del contenido del mensaje de algún turno anterior y la experiencia del matiz emocional que se ha trazado a través del propio mensaje. Esto sugiere, que el lenguaje escrito también posee una dimensión paralingüística, cuyo origen está condicionado por los usuarios del lenguaje. El uso de emojis, al igual que el empleo de gestos, tonos de la voz o silencios en la dimensión oral, quizá auxilia precisamente en la carga del matiz afectivo que lleva un mensaje. Por tanto, en este caso, la articulación promovida por las niñas entre lo escrito y lo gráfico puede contribuir aún más a la función afectiva del lenguaje escrito.

En otro sentido, el *continuum* oral y escrito se expresa en la actividad de texteo digital en tanto que lo oral contribuye en la atribución de significado de lo escrito, como queda ilustrado en el relato de Jacinta con Pamela. En este caso, la dimensión oral es un soporte en el desarrollo de la dimensión textual o escrita de Pamela, pues ayuda en la organización y negociación de los significados de aquello que Pamela intenta textear y enviar a su papá y que su mamá alcanza a recoger en su diario. Pero, además, probablemente habilita una oportunidad de interacción para que en dado caso Jacinta pueda involucrarse en el aprendizaje de Pamela y acompañarla en ese proceso relacionado con lo escrito, aunque esto último es una suposición basada en otras observaciones de cómo Jacinta interactúa con su hija. Además de lo señalado por la maestra Erika, lo que alcancé a documentar de la relación de Jacinta con su hija es que ésta se caracteriza por un cuidado y atención constantes. Más adelante volveré con mayor detalle sobre las interacciones y los diálogos que se construyen entre adultos y niños durante otros eventos letrados en donde la dimensión oral contribuye en la relación con el lenguaje escrito.

En suma, Pamela y Marisol, al igual que otros niños en condiciones de vida similares debido al diagnóstico oncológico por el que atraviesan, participan en la cultura escrita de maneras parecidas, dado que es un modo de conseguir propósitos de orden social tales como mantener cierta cercanía con familiares a quienes quieren. Los mensajes que producen y envían a través del celular son una expresión de lo valioso que resulta para ellos el lenguaje inscrito a través de palabras e imágenes gráficas, en tanto mediador de aquellos propósitos suyos. Asimismo, estas producciones escritas de los niños, debido al empleo de ciertas palabras y emojis que matizan afectivamente el mensaje, habilitan la

posibilidad de interactuar y negociar significados, de tal modo que emociones tanto de cariño como de tristeza ocupan un lugar central. Por último, precisamente estos casos permiten contemplar que participar en la cultura escrita no quiere decir que los niños sólo hagan uso de un solo sistema simbólico como el alfabético, sino que más bien se valen de más sistemas como el gráfico con el uso de emojis o el oral con lo que conversan con otros.

4.4 Estructuración de actividades y transferencia de responsabilidad del aprendizaje en eventos letrados: aprendizaje guiado de la cultura escrita

4.4.1 Estructuración de actividades escolares, negociación y colaboración de niños y maestra

El aprendizaje y desarrollo de los niños es influido, aunque no se agota allí, tal como argumenté teórica y empíricamente en capítulos previos, por lo que sucede en las actividades que se configuran en los departamentos de Apoyo Educativo (o Escuelita) y Emocional de CANC. Previamente expuse a través de algunos eventos letrados cómo se articula la escritura durante algunas actividades cotidianas en las que participan los niños y eso cómo influye en el aprendizaje de la cultura escrita. Sin embargo, el flujo de la cotidianidad de estos pequeños, cuando se encuentran albergados en la institución, no se restringe únicamente a involucrarse en actividades relativas al cuidado y mejoría de su salud, también tienen la oportunidad de hacerlo en actividades de corte escolarizado, lúdico o incluso terapéutico, las cuáles son manifiestamente organizados para ellos por maestras, psicólogos y, a veces, otros pares suyos. Así, en el presente apartado, analizo una serie de eventos letrados en donde de manera explícita, en el área de la Escuelita, se enfatizan algunos aspectos de la cultura escrita que buscan promover el aprendizaje, dada la estructuración intencional de actividades y la transferencia de la responsabilidad en la realización de éstas.

Mientras están en el albergue los niños pueden asistir a la Escuelita, ya sea para solicitar algún material disponible en el espacio tal como juegos de mesa, libros de texto y de literatura, productos de papelería (lápices, colores, gomas, sacapuntas, etc.), o bien para participar en alguna clase con la maestra a cargo de su nivel educativo. Su asistencia y participación en actividades están delimitadas por los horarios establecidos para dicho servicio. Las maestras de la Escuelita organizan sus actividades en un horario que va desde

las 9:00 am hasta las 7:00 pm de lunes a viernes⁴⁴. El modo de organización de las clases está en función de los niveles educativos en los que se ubica la población de CANC y también de un convenio que se tiene con la Secretaría de Educación Pública a través de un programa de Pedagogía Hospitalaria llamado *Tu Escuela en el Hospital*. Una sola maestra proveniente de Pedagogía Hospitalaria se encarga de manera presencial de los tres niveles educativos de educación básica en un modelo multigrado, pero aparte existen otros tres profesores contratados propiamente por Casa de la Amistad: la maestra Erika responsable de niños de los 0 a los 6 años, el maestro Gustavo a cargo de los jóvenes de nivel medio superior y la maestra Helena que, aunque responsable del área de Apoyo Educativo, también se encarga del seguimiento de alumnos inscritos en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Cuando la maestra de Pedagogía Hospitalaria no puede asistir, Helena asume el acompañamiento de los niños.

Específicamente, uno de los principales escenarios de observación de esta investigación fueron las clases de la maestra Erika. Ella señala que la experiencia le ha enseñado que, en ocasiones, los niños no se encuentran en la mejor disposición para entrar a sus clases, o bien para permanecer en ellas, por lo que ha adoptado una actitud comprensiva y de flexibilidad para adaptarse a las circunstancias que se le presentan. Esto pude verlo reflejado en varias ocasiones, pues cuando algunos niños señalaban sentirse mal, tener náuseas o estar cansados, la maestra Erika los invitaba a que se retiraran a su habitación, encomendándoles alguna tarea para que la hicieran en compañía de su mamá; asimismo, en otras ocasiones, si un niño llegaba a mitad de alguna de sus sesiones, ella le daba la bienvenida y lo incluía en las actividades, situándolo en lo que estaban realizando en ese momento. Sin embargo, a pesar de la alta rotación de su población, la maestra hace lo posible para que los contenidos y temas curriculares de preescolar se realicen, haciendo en su planeación semanal de actividades los respectivos ajustes y adecuaciones. Ella basa su intervención tanto en el Programa de Educación Preescolar de 2011 como en la experiencia que ha forjado a lo largo de más de 10 años como maestra de preescolar, aunque a CANC llegó a inicios del 2017.

⁴⁴ La organización de las actividades para los niños y de sus horarios es un trabajo en conjunto de los departamentos de Apoyo Emocional y Educativo. El establecimiento de los tiempos para cada actividad resulta de convenios establecidos por maestras y psicólogos.

Cuando la maestra Erika va a iniciar alguna clase suya, lleva a cabo un recorrido por los pasillos del albergue donde están las habitaciones de los niños, *invitando* a los presentes a que se incorporen a su sesión. La duración de sus clases es variable pues llegan a ser de entre una hora y hora y media y las imparte tanto en el turno matutino como vespertino, aunque esta organización depende de otras actividades organizadas tanto en la institución como por el departamento de Apoyo Emocional⁴⁵. A veces varios de sus pequeños estudiantes no esperan a que ella los busque, sino que llegan por su propio pie, incitando con ello a que adelante su recorrido por los pasillos e inicie sus actividades antes del tiempo previsto.

Durante una entrevista semiestructurada, me comentó que uno de los aspectos sobre los que pone mayor atención al momento de planear y organizar sus actividades pedagógicas es la de contribuir en el desarrollo del lenguaje oral y escrito de los niños a su cargo. De esta manera, implementa diferentes estrategias tales como cantar con los niños pistas reproducidas en grabadora o, a veces, *a cappella*; apoyarse de carteles y fichas con letras, imágenes y nombres de cosas, pegados y distribuidos en las paredes de su aula; enseñar el trazo de las letras recurriendo a nociones y aspectos kinestésicos; o bien, mediar con los niños la lectura y escritura de la fecha en un calendario. A continuación, analizo una serie de eventos letrados en donde a partir de actividades de lectura y escritura, organizadas por la maestra, los niños negocian y colaboran con ella para construir ciertos significados de la cultura escrita.

En una ocasión, específicamente el 18 de febrero, presencié y registré en una serie de notas en mi diario de campo cómo un par de niños pegaron en la puerta de su salón un lábaro patrio. En este mes de febrero, se conmemora el Día de la bandera nacional en México (24 de febrero), así que, una vez que pegaron la bandera, la maestra les explicó que la razón de que lo hicieran se debía a que estaba cerca “el cumpleaños de la bandera” y había que festejarla, adornando el salón, al igual que se los hacían a ellos, cuando cumplían años. Ante esta declaración, Jessica, una pequeña de casi 6 años, preguntó “¿cuántos años cumplía la bandera?”, la maestra, dudando un poco y volteándome a ver,

⁴⁵ En ocasiones llegan a haber “eventos” en CANC que es como se conoce a ciertas actividades institucionales organizadas por otras fundaciones u organizaciones de la sociedad civil, las cuales consisten en poner en escena alguna actuación, espectáculo, o bien, diversos concursos con premios para que los niños participen y tengan la posibilidad de divertirse.

le respondió que “ya estaba viejita porque cumpliría más de 100 años” ante lo cual los tres niños presentes, en ese momento, mostraron caras de sorpresa. Después, los niños, conducidos por la maestra, se dirigieron a un calendario que estaba pegado en una de las paredes (v. Figura 4.3) y, ahí, les indicó el día que la bandera cumpliría años. Les dijo que, aunque todavía no llegaba la fecha, iban a festejar a la bandera, cantándole y saludándola, esto debido a que posiblemente, para aquella fecha ya algunos estarían de vuelta en sus comunidades y no podrían hacerlo ahí en CANC.

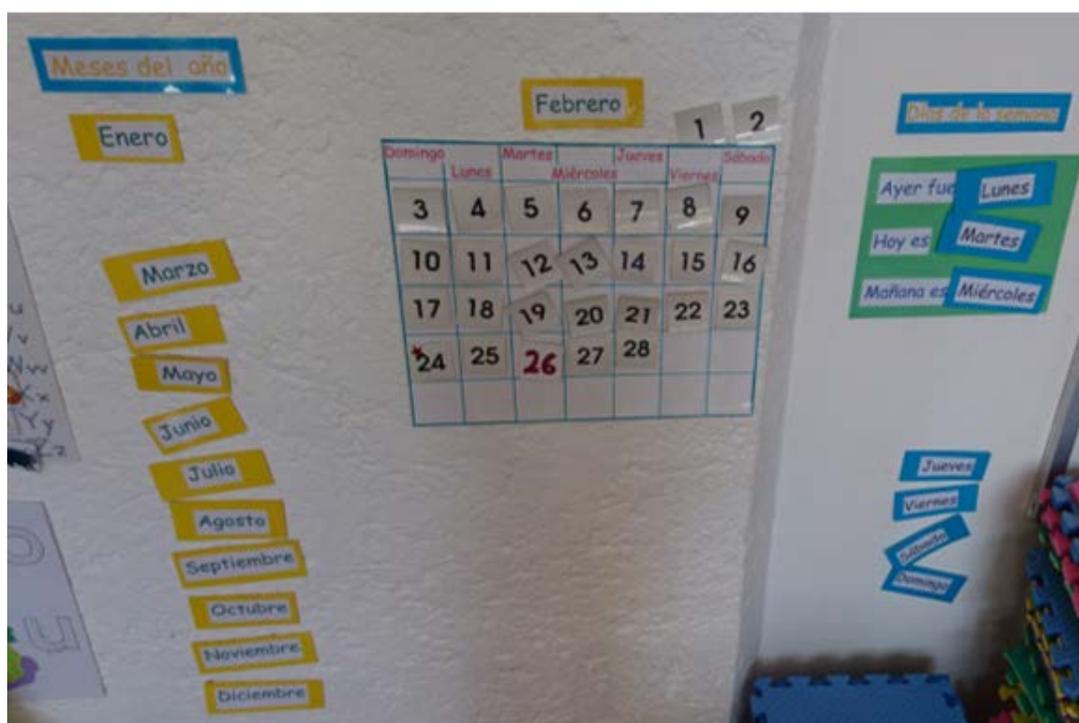


Figura 4.3. Calendario utilizado en el salón de preescolar por la maestra Erika y los niños.

Antes de que comenzara la canción un pequeño de 5 años, llamado Josué, preguntó si cantarían “Las Mañanitas”, tanto a la maestra como a mí nos dio risa su espontaneidad y los niños nos imitaron. Sin embargo, la maestra le comentó que era otra canción, que ya la descubriría. Además, también aprovechó para enseñarles a saludar a la bandera: les señaló que lo harían con la mano derecha y podrían ponerla en la cabeza o en el pecho. Finalmente, comenzó ella sola a cantar la canción: “Bandera de tres colores, yo te doy mi corazón, te saludo (en este momento los invitó a hacer el saludo como ella lo hacía) mi bandera con respeto y con amor”. Los niños de pie hicieron el saludo con la mano, imitando a la maestra quien tenía la suya extendida con su palma hacia abajo sobre su pecho.

En el anterior evento, configurado por varios episodios como la comparación con el cumpleaños, las respectivas preguntas por la edad de la bandera y por las mañanitas, la enseñanza del saludo o el canto propiamente de la canción puede apreciarse cómo la estructuración de la actividad abre posibilidades para que a partir de un centro de atención común como el festejo de la bandera se negocien ciertos significados. La maestra Erika había planeado, como después de la clase me platicó brevemente, abordar el tema de México comenzando con lo territorial y la biodiversidad, para avanzar hacia lo cultural e histórico. No obstante, decidió que podría aprovechar la fecha de la celebración para que los niños colocaran y vieran la bandera de México en el salón. Ahora bien, la organización de estas condiciones y la manera cómo se empiezan a configurar, lleva a que a través de la comparación entre celebración nacional y cumpleaños haya una cierta negociación de significado con algunos niños, quiénes empiezan a plantear preguntas, dada, seguramente, su experiencia de celebración desde sus propios cumpleaños⁴⁶, pero también de su disposición a dialogar respecto al tema de la bandera sugerido por su maestra.

Esta comparación, establecida por la maestra y negociada por los niños, contribuye al establecimiento de un centro de atención común. Rogoff (1993) señala que dicho centro aporta “un terreno común a partir del cual «comentar» los acontecimientos” (p. 102), favoreciendo con ello la interacción, pero sobre todo la contribución para la realización de una meta colectiva. En el caso específico de los niños, el centro de atención común es configurado a partir de lo que ellos mismos conocen y han vivido de lo que implica cumplir años. Aceptar colaborar, a partir de este centro, y seguir construyéndolo, los lleva a indagar más sobre la manera de realizar la celebración de la bandera y negociar lo que dicha celebración significa. Así, tanto el cuestionamiento de algunos niños sobre ciertos elementos de lo que implica celebrar un cumpleaños, tal como el de la bandera, pero además su propia disposición por saludar, escuchar la canción, escuchar lo que su maestra les dice los incorpora en el propio flujo de la actividad en la que, si bien la meta de

⁴⁶ En Casa de la Amistad, el cumpleaños de cualquier niño, niña y joven es celebrado por todo el equipo de Apoyo Emocional y Educativo, invitando a su vez a otros niños y niñas que se encuentran presentes para que canten las mañanitas, decoren con globos, lluvia y serpentina al exterior de su habitación, le escriban alguna tarjeta de felicitación, le den abrazos y lo feliciten. Quizá en este contexto la celebración de un año más de vida, cuando ésta se encuentra en vilo, es un acontecimiento colectivo que se recibe con alegría y que resulta significativo para todos, el propio festejado, niños, mamás, maestros y psicólogos.

comprender la celebración había sido establecida por la maestra, los propios niños al participar la realizan.

Por otra parte, una cuestión que se anuncia en el evento anterior es el papel de lo escrito y su articulación con lo oral, e incluso lo gestual, a través del uso del calendario, la canción y el saludo. Estos artefactos simbólicos son orientados y usados por la maestra para que los niños comprendan por qué pegaron una bandera en la puerta, de tal modo que vean en el calendario cuándo se la celebrará y conozcan que una forma de festejarla puede ser mediante el saludo y el canto. En otras palabras, la maestra se vale no sólo de lo escrito para señalar la fecha de la celebración, sino que complementa sus propósitos a través de otros medios que permitan a los niños organizar el sentido sobre el festejo que su maestra les cuenta. Ahora bien, esto es la manera como la maestra constituye una mediación frente a los niños en su relación con lo escrito, tomando bajo su responsabilidad el señalamiento de fechas en el calendario. No obstante, es momento de apreciar la transferencia de esta responsabilidad sobre los niños y cómo ellos, con la ayuda de su maestra, solucionan la lectura de la fecha en el calendario.

4.4.2 Transferencia de la responsabilidad hacia niños durante la identificación y lectura del calendario

Es frecuente que, al inicio de sus clases del turno matutino, la maestra Erika les indique a los niños que asisten con ella sobre la pertinencia de colocar la fecha del día en curso en el calendario. Para ello, en función del número de niños y niñas presentes distribuye la responsabilidad entre ellos. En el siguiente evento, registrado en notas y transcripciones en mi diario de campo el 22 de febrero, sucedió que la maestra se encontraba con dos niñas de 5 años, Maritza y Pamela. La actividad, cuya meta era colocar la fecha actualizada en el calendario pegado en la pared (v. Figura 4.3), se dividió en diferentes episodios con submetas que les permitieran aproximarse a la realización de la meta final. La primera de dichas submetas consistió en identificar en el calendario la fecha del 19 de febrero ya que ese día había sido el último cuando se había actualizado la fecha. Para diferenciar la fecha actual del resto de días del mes, la maestra utiliza un sistema de tarjetas con los números del 1 al 31, escritos a mano tanto en negro como en rojo. Lo que significa cada color y cómo emplear el sistema, los niños y niñas tienen oportunidad de aprenderlo al momento de colocar la fecha actualizada. Las tarjetas con los números de color rojo sirven para

expresar el día de interés y, por tanto, hacer referencia a la fecha actual; así, en el evento que presencié, antes de que Maritza y Pamela reemplazaran la tarjeta roja correspondiente al día 22, en el calendario estaba adherida la tarjeta con el número 19 de color rojo. Por otra, parte las tarjetas con los números de color negro sirven para expresar el resto de los días del mes y, por tanto, los que no son la fecha actual. Ahora bien, como en el calendario sólo se ocupa una tarjeta con número rojo, la maestra guarda las demás que no se ocupan en un estuche que coloca usualmente en uno de los estantes presentes en el salón de preescolar y que ella lo toma cuando se requiere actualizar la fecha. La interacción que registré en mi diario de campo, para este primer episodio de identificación de la fecha del 19 de febrero, la presento a continuación:

Erika les indicó a las niñas que fueran a donde el calendario estaba pegado. Ellas se colocaron frente a éste y Erika les indicó que para actualizar la fecha del día de hoy 22 de febrero primero tenían que buscar en él la tarjeta con el número 19 para quitarlo, pues ese día había sido el último cuando actualizaron la fecha del calendario. Así, la tarjeta que buscaban las niñas tenía escrito el número 19 en color rojo, ya que con este color se indicaba la fecha actualizada en el calendario, mientras que el resto de las tarjetas con las demás fechas del mes tenían los números escritos en color negro. Pero, la maestra no les recordó nada sobre esta característica. Así, las niñas hicieron varios intentos, señalando diferentes tarjetas. Maritza confundió el 16 con el 19, pero la maestra Erika la retroalimentó, diciéndole que “son parecidos, aunque la panza del 19 está arriba y en el 16, abajo”. Después, con esta nueva información Maritza señaló sólo el 9 y Erika le indicó que buscaban el 19, por lo que al 9, que ella había señalado, le faltaba un palito. Por su parte, Pamela sólo observaba el calendario y escuchaba lo que su maestra le decía a Maritza. Momentos después ella apuntó con su dedo la ficha del 19 y volteó a ver a la maestra, quien le indicó que era correcto y les sugirió a las niñas que, como Pamela había encontrado la ficha, ella la quitaría y pondría la ficha correspondiente de color negro, dejando oportunidad a Maritza para la siguiente tarjeta. Ambas asintieron y Pamela retiró la ficha con el número 19 de color rojo, entregándosela a su maestra quien la guardó en un pequeño estuche y le entregó de vuelta la versión en negro de la tarjeta con el número 19 la cual Pamela colocó en el lugar que había quedado vacío.

Tras haber identificado la tarjeta con el número 19 en color rojo y sustituirla por su versión en color negro, la maestra les dijo a las niñas que ahora buscarían la tarjeta con el número 22 en el calendario, iniciándose así un segundo episodio de este evento letrado.

Ninguna de las niñas preguntó por qué se saltaban tanto las tarjetas 20 y 21 del calendario, las cuales representaban respectivamente miércoles y jueves, quizá porque la propia maestra enfatizó desde el inicio de la tarea que la fecha de ese día era viernes 22 de febrero, delimitando con ello la tarea de búsqueda. De este modo, las niñas se abocaron a ubicar en el calendario la tarjeta con el número 22 en negro. Quien encontró casi de inmediato dicha tarjeta fue Pamela, señalándola y estuvo a punto de quitarla, pero la maestra Erika le recordó que en esta ocasión se encargaría Maritza de hacerlo, dado que así lo habían convenido previamente. Pamela estuvo de acuerdo y Maritza, como ya sabía cuál era el número 22, gracias a la acción de Pamela, retiró la tarjeta en cuestión y la sustituyó por su versión roja que le entregó la maestra, guardando, a su vez, la maestra, la tarjeta negra en el estuche correspondiente.

Terminada esta actividad de sustitución de tarjetas para así actualizar la fecha de aquel día, entre las niñas y la maestra se construyó un diálogo que continuó versando sobre días de la semana, pero relacionándolos con la planificación de actividades. En esta interacción, la maestra Erika enlistó los días de la semana y cuando llegó al domingo, Pamela la interrumpió, dando así un giro al sentido de la conversación al utilizar las fechas para hablar de un plan con su familia para ese día. El giro dado a la conversación permite advertir un tercer episodio en este evento letrado. Como se verá a continuación, este episodio es distinto a los dos anteriores, en tanto que son las niñas quienes confieren el sentido social al calendario a través de su conversación sobre planes proyectados para los días próximos que van a realizar con su familia.

Maestra Erika: Ahora sí andábamos bien atrasadas en el calendario ¿eh? Imagínense éste, el 19, era del martes, ya pasó miércoles, ya pasó jueves, ahora estamos en viernes, hoy es viernes, es el último día de clases. Pame ya se va a ir a Oaxaca, Mari se va a ir a Pachuca, Hidalgo. Después llega sábado y domingo, pero no hay clases, hasta el=

Pamela: =Este domingo vamos a tomar chocolate () en mi casa.

Maestra Erika: ¡Ah! ¡Qué delicioso! ¿cómo no podrías compartimos un poquito de chocolate?

Maritza: Yo no puedo comerlo

Maestra Erika: ¿Tú no puedes comer chocolate?

Maritza: No

Maestra Erika: Bueno pues ()

Pamela: Chocolate y atole voy a comer yo

Maestra Erika: ¡Qué rico! ¿Y tú qué puedes comer, Mari, entonces?

Maritza: Leche

Maestra Erika: Bueno pues comes lechita, ¿no? Y luego ya poco a poco vas a comer chocolate.

Maritza: ¿Saben quién viene hoy?

Maestra Erika: ¿Quién?

Maritza: Mis abuelitos vienen hoy en la tarde, a visitarme.

Maestra Erika: ¡Qué padre Mari!

Maritza: Vamos a ir por ellos a la terminal.

Maestra Erika: Ok. Pues disfrútalos mucho y diviértete. Entonces hasta el lunes comienzan clases otra vez, pero ustedes ya no van a estar aquí en la Escuelita.

Maritza: No, ya no.

Maestra Erika: ¿Dónde van a estar?

Pamela: En la casa.

Maestra Erika: En su casa. Entonces en su casa hacen tarea, por fa, ¿sale?

La responsabilidad de la acción y su transferencia es algo que se juega en los tres episodios previos. En los dos primeros, la maestra explícitamente les encomendó a las niñas que ellas ubicaran y sustituyeran la fecha actualizada en el calendario, transfiriendo con ello la ejecución de la actividad a las propias pequeñas, aunque hasta cierto punto con la mediación y acompañamiento de la maestra; en el tercer episodio, sin embargo, las niñas toman en sus manos la construcción de éste así como la conducción de la interacción, ya que a partir de los días que la maestra Erika enlista, ellas encuentran una oportunidad para poner en juego sus propios conocimientos de los días pero, además, relacionándolos con planes significativos para ellas, como la reunión con familiares con quienes muy probablemente han establecido vínculos afectivos.

Esta diferencia de cómo se juega y quién asume la responsabilidad de la acción posiblemente corresponde con una cuestión propia del proceso de aprendizaje que está condicionada a su vez por quién establece la estructuración de una actividad. En los primeros episodios de este evento, corresponde a la maestra pedir a través de una tarea organizada y dirigida hacia una meta que las niñas actualicen la fecha en el calendario; así, en tanto que la maestra Erika y las niñas han construido a lo largo del tiempo una relación de maestra-estudiantes, cada una de las niñas se sitúa en el lugar que les corresponde frente a las indicaciones de la maestra, atendiendo a éstas y negociándolas; por su parte, la maestra Erika acompaña, andamia, retroalimenta y transfiere la

responsabilidad de los procesos de identificación, colocación y validación de las tarjetas del calendario a Maritza y Pamela.

Sin embargo, en el tercer episodio los roles se trastocan durante la interacción, pues las niñas ponen en juego durante su conversación temas que les importan, negociando así el sentido social que los días de la semana tienen para ellas. Probablemente sólo por un momento, ellas asumen, además de su rol de estudiantes, también el rol de nietas y/o hijas. Por supuesto, gracias al primero atienden las instrucciones de su maestra como sucede en los dos primeros episodios, tomando en sus manos la responsabilidad de actualizar las fechas en el calendario, pero, a través de los otros roles de parentesco asumidos, ellas mismas mencionan los planes contemplados para días o momentos próximos. Así pues, Pamela señala que el domingo próximo va a tomar chocolate en su casa muy probablemente en compañía de sus papás, mientras que Maritza comenta que ese mismo día por la tarde llegarán sus abuelos a la Ciudad de México para visitarla.

Pero además otro aspecto que sostiene la negociación de las niñas sobre el sentido social de los días es el aspecto afectivo. Ciertamente en su actuar las niñas demuestran que el conocimiento de los días de la semana les ayuda a organizar, recordar o prever eventos, experiencias, acciones y acontecimientos con su familia en el tiempo. Pero, precisamente, organizan, recuerdan o prevén esto porque en este caso el tema de su interés tiene un importante componente socio afectivo. Considérese, como he expuesto líneas arriba, que estos niños y niñas en muchas ocasiones pasan varios días, semanas o meses lejos de casa sin poder convivir con familiares con quienes han establecidos lazos afectivos importantes para ellos; incluso, a veces, aunque estando en casa, no pueden verlos, porque como consecuencia de la radio o quimioterapia tienen las defensas bajas y necesitan resguardarse para no contraer alguna infección que los ponga en riesgo. Así, la posibilidad de que en días próximos haya oportunidad de reunirse con aquellos a quienes quieren y entre quienes se sienten cobijados favorece la negociación del sentido social de los días y además también contribuye al propio aprendizaje respecto a las fechas por escrito del calendario. Por supuesto, la articulación entre lo oral y lo escrito facilita dicha negociación y aprendizaje, pues, por un lado, Pamela particularmente pone en juego oralmente sus conocimientos sobre los días de la semana y la proyección de planes y, por

otro, en articulación con los episodios anteriores, el modo de uso del calendario al actualizar fechas ayuda a visualizar la organización del tiempo en un registro por escrito.

Ahora bien, es muy probable que los distintos contextos de actividad en los que se ven en la necesidad de participar cotidianamente estas niñas, así como otros niños más, influya en el aprendizaje de la planificación y comprensión del orden cronológico de acciones y acontecimientos. Téngase en cuenta que estas niñas se involucran en diversas actividades configuradas en el hospital, en el albergue e incluso al regresar a su comunidad, y la mayoría de éstas se organizan en función de horas, días, semanas e incluso meses. Mas esta organización del tiempo es de carácter social, pues son los otros, médicos, enfermeras, maestras, psicólogos, sus propias mamás e incluso otros niños y niñas, quienes van estableciendo qué puede realizarse durante cierto tiempo. Así, niños y niñas tienen la oportunidad de observar cómo los otros ordenan acciones y actividades en el tiempo, tales como agendar un par de citas para el día siguiente, saber que posiblemente en dos días serán internados en el hospital, porque van a ser sometidos a alguna cirugía, o por el contrario, tener presente que ese mismo día por la noche, saliendo del hospital, regresan a su hogar. Ahora bien, por este aspecto social de la organización del tiempo, resultan relevantes tanto los artefactos que registran el tiempo, como la posibilidad de leerlos, interpretarlos y, en suma, usarlos.

Por supuesto, los pequeños de preescolar aún se encuentran en el proceso de desarrollar y aprender otras funciones sociales más complejas de estos artefactos tales como la relación numérica entre días y fechas para una proyección más precisa de planes o bien los cálculos temporales de mayor duración que impliquen quizá meses o incluso años que ayuden en la organización de más actividades. Sin embargo, como evidencian los anteriores eventos, en particular, el primero en el que la maestra media el uso más fino y preciso del calendario, las niñas pueden situarse temporalmente y a partir de ello pueden emplear el calendario como un texto que ayuda a ubicar tanto en qué día viven como a ordenar precisamente esos sucesos que viven con otros.

Así, pues la función ordenadora del calendario en tanto texto media la relación de los niños con la cultura escrita y con otros aspectos del orden social. A través del acompañamiento de la maestra Erika en el uso de estos textos y que ella consigue situarlos

dentro de actividades estructuradas con propósitos pedagógicos y centros de atención común, el aprendizaje y el desarrollo de los niños en relación con la lengua escrita se favorece. Pero, además, no sólo se trata del aprendizaje en sí mismo de la lengua escrita, es decir, no sólo es leer por leer, sino que se lee con un propósito en este caso, los niños pueden ir comprendiendo que lo que pasa en su día a día sigue un orden o se sitúa en una fecha específica: que el día de ayer fueron al hospital, que mañana regresan a su comunidad, que antes de ver a sus abuelos que les visitan, tienen que terminar sus clases con su maestra Erika, o incluso que tras el viernes, viene el sábado y después, el domingo, cuando de regreso a su casa en Oaxaca beberán chocolatito y atole.

4.5 Formas de participación colaborativa en eventos letrados: interacción e imaginación durante la lectura de cuentos

Previamente expuse la configuración de actividades para los niños en el área de Apoyo Educativo, es momento de presentar lo que sucede en el caso de Apoyo Emocional. La organización de la mayoría de las actividades de este departamento depende de las necesidades de orden afectivo que, como consecuencia del diagnóstico oncológico, los psicólogos observan durante sus intervenciones con los niños y antes las cuales buscan dar respuesta. No obstante, hay otras actividades de este departamento que son producto de la continuidad de proyectos implementados desde hace tiempo en la propia Casa de la Amistad por otras fundaciones. Éste es el caso de “*Acompáñame a leer*”, un programa institucional y del cual documenté algunas sesiones, que nació desde el 2009 con el nombre de *Kodomo*⁴⁷, a partir de un donativo que hizo Fundación Merced en colaboración con IBBY de México⁴⁸.

Kodomo en Casa de la Amistad era un proyecto de lectura de cuentos en voz alta que buscaba acercar a los niños a esta actividad de modo que se generasen procesos de reflexión y creatividad a la par del establecimiento de vínculos con sus tutores o

⁴⁷ *Kodomo* proviene del japonés y significa “niño pequeño” (IBBY México, 2009). Esta palabra es acuñada porque este proyecto de lectura fue patrocinado por Toyota, una compañía japonesa de fabricación de automóviles. Así, según el Informe anual de 2009 de IBBY de México, con el fin de vincular el proyecto de lectura con el patrocinador de éste tomaron el término *Kodomo* (IBBY México, 2009).

⁴⁸ IBBY son las siglas para *International Board on Books for Young people*. De acuerdo con su página web, esta organización se describe a sí misma como “un colectivo fundado en 1953, al que actualmente están adscritas más de 81 secciones nacionales, cuya misión es propiciar un mejor entendimiento entre los pueblos a través de la literatura infantil, así como garantizar el acercamiento de la infancia a los libros.” (IBBY México, 2018).

cuidadores primarios. Este programa se mantuvo hasta el 2014, año en el que acabó el convenio entre Casa de la Amistad y las instituciones que lo habían impulsado. Sin embargo, de manera interna, se evaluó su conveniencia y relevancia por lo que se le dio continuidad desde aquel mismo año bajo el nombre de “*Acompáñame a leer*”⁴⁹ con el fin de, según palabras de la responsable de Apoyo Educativo y Emocional dichas durante una entrevista, “favorecer estos espacios que permitan cómo expresar qué era lo que les preocupaba [a los niños], lo que les gustaba, lo que les angustia, lo que conocen porque también te hablan de sus conocimientos previos [...] poder verbalizar a lo mejor lo que a partir del cuento se podría estar trabajando con ellos llámese un valor, una emoción”.

En la actualidad, *Acompáñame* es un proyecto cuyas sesiones se llevan a cabo una vez por semana, por lo regular en el salón de preescolar. A las sesiones, los psicólogos invitan usualmente a niños y niñas presentes en el albergue. La edad de estos pequeños oscila entre los 4 años hasta los 8, aunque esta delimitación no es rígida, pues pueden acceder niños aún más grandes o pequeños, la edad máxima que llegué a documentar fue de 11 y la mínima, de 3 años. Quienes conducen las sesiones son tanto psicólogos como voluntarios de la institución, pero los responsables de la estructuración y continuidad del proyecto son propiamente los psicólogos. Ellos, con base nuevamente en las necesidades que han identificado entre la población, deciden tanto la temática de las sesiones como los libros a leer.

A partir de una planeación anual, dichos profesionales estipulan los temas por abordar mes con mes desde una perspectiva que señalan como resiliente, es decir, una perspectiva que contribuya a potenciar factores de protección y apoyo ante la adversidad, en este caso, ante la situación oncológica que viven los pequeños. De ahí que expliquen y justifiquen la selección y organización de temas por los que optan en su planeación. Por otra parte, los mismos psicólogos seleccionan los libros semana tras semana, orientados por aquel tema resiliente contemplado en su planeación previa. Además, a la par del cambio mensual de temática resiliente también se rota al psicólogo responsable de las sesiones. Yo tuve la oportunidad de documentar un par de sesiones de lectura relativas a

⁴⁹ Para facilitar la lectura de ahora en adelante me referiré a este programa como *Acompáñame* escrito en itálicas.

la amistad a cargo del psicólogo César y otro par en donde se abordó el tema de la diversidad bajo la guía de la psicóloga Mariana.

Comúnmente las sesiones de *Acompáñame* se estructuran en cuatro partes: el inicio se caracteriza por alguna dinámica que contribuye a que algunos niños se conozcan entre sí, porque es probable que sea la primera vez que se ven; posteriormente, se acomodan los niños sobre tapetes en el suelo para que lean lo que el psicólogo César llama “los acuerdos de lectura”, aunque por cómo se presenta, usa y está escrito podría juzgarse que es un reglamento (v. Figura 4.4) respecto a lo que se permite y no durante la lectura; después, se pasa a la lectura como tal del cuento que normalmente la realiza la persona voluntaria o bien puede hacerla el psicólogo(a) encargado(a) de la sesión, incluso a veces un niño, pero sólo algunos fragmentos; finalmente, se implementa una actividad de cierre, la cual tiene relación con la lectura realizada y puede llegar a ser algún dibujo, un mensaje escrito o algún otro producto, en donde se objetive para insumo de los psicólogos la intervención efectuada en dicha sesión.



Figura 4.4 El anverso que presenta *lo que sí se vale hacer* (imagen izquierda) y el reverso que expone *lo que no se vale hacer* (imagen derecha) durante *Acompáñame*.

Esta manera de organización del programa de Acompáñame al igual que la de las clases de la maestra Erika de la sección anterior evidencian el marcado peso que tiene, en algunas ocasiones, la mirada de los adultos en CANC sobre la estructuración de las condiciones y actividades para que los niños se relacionen con lo escrito. La selección del material a leer, como el calendario y los cuentos, así como el establecimiento de normas para participar durante la lectura, son indicios que llevan a pensar en que la relación con lo escrito no es neutra, sino que sigue propósitos e intereses específicos, muchas veces definidos por circunstancias sociales, culturales e históricas tal como lo sugieren Heath (1983), Scribner y Cole (1981) y Street (1984) y cuyas ideas expuse en el capítulo 1. En este sentido, a los niños no sólo se les enseña a codificar o decodificar signos lingüísticos, también se establecen las condiciones para que aprendan a relacionarse con lo escrito a través de ciertos materiales, de determinadas formas y bajo los lineamientos de alguna tradición de lectura, la cual, con el paso del tiempo y el ensombrecimiento de otras maneras, se erige como la dominante y la normal (Cook-Gumperz, 2006). Así pues, la organización de ciertas actividades cumple una doble función: favorece un cierto modo de lectura, pero delimita a su vez otras posibilidades de leer -y escribir-, pues previamente se define qué se va a leer y con qué propósitos u objetivos. Sin embargo, no hay que perder de vista que a pesar de que se hayan predefinido ciertas condiciones, lineamientos y objetivos, los niños al momento de participar en la actividad y relacionarse con los otros desde sus propios intereses y modos de comprender los mensajes de los textos contribuirán a que se cree un contexto de actividad que favorezca la negociación de significados: entre lo que los adultos pretenden establecer a través de sus prácticas de lectura y los modos en que los niños significan, participan y se relacionan con lo escrito se juega dicha negociación. De este modo, se deja abierta una posibilidad para que se generen nuevos propósitos, objetivos, contenidos.

Además del qué y el para qué, el cómo se va a leer también es importante y en eso influye la interacción entre niños y adultos al momento de realizar la lectura. En la siguiente escena, que es una transcripción de un diálogo grabado durante una sesión de *Acompáñame*, dialogan 2 adultos: el psicólogo César y la voluntaria Berta, junto con 5 niños: Valeria de 5, Sonia de 5, Gustavo de 6 años, Marisol de 7 y Manuel de 8 años. El diálogo se enmarca en la lectura de un cuento infantil con ilustraciones llamado *Voces en*

el parque y durante aquél, se nota cómo los adultos orientan a través de preguntas, la atención de los niños sobre ciertos detalles del cuento como el nombre de los personajes. Esto probablemente es así porque desde antes de comenzar la lectura del cuento, la voluntaria adelantó que: “al último vamos a hablar de cuánto amigos hay ahí ¿sale? Así que vamos a escuchar y a poner mucha atención en el cuento”. Esta misma orientación provoca quizá que Marisol, desee añadir algo más a lo dicho por el psicólogo César respecto a lo destacable de los nombres de los personajes:

Voluntaria Berta: ¿Alguien se acuerda cómo se llaman los perros?

Gustavo: Yo no

Voluntaria Berta: Los perros tienen nombre de personas

Psicólogo César: Sí. Uno empieza con A

Manuel: Victoria

Voluntaria Berta: Ah una Victoria=

Psicólogo César: =Una es Victoria

Voluntaria Berta: ¿Y el otro?

Manuel: A::

Psicólogo César: Al::

Voluntaria Berta: Al::

Psicólogo César: be::

Voluntaria Berta: be::

Marisol: ¡Alberto!

Valeria: ¡Alberto!

Psicólogo César: ¡Alberto! ¡Qué raro que los perros tengan nombre de persona!

Marisol: Mi perro no tiene nombre de persona tiene=-

Psicólogo César: =Pero en el cuento este que estamos leyendo sí

Marisol: Tiene () de fantasía=

Psicólogo César: =Vamos a ver qué pasó aquí

Marisol: Tiene nombre de fantasía

Psicólogo César: (Dirigiendo su mirada al libro) *¿Cómo nos reímos juntos cuando Alberto se metió a nadar! Órale ¿Quién se metió a nadar?*

Sonia: Alberto

Valeria: El perro

Psicólogo César: ¿Quién es Alberto? El pe::rro

En este evento puede notarse cómo los adultos incitan a participar a los niños a través de preguntas y pistas. Sin embargo, las respuestas de estos pequeños son cerradas, en tanto que debido a la propia forma de la pregunta sólo se posibilitan respuestas cortas o monosilábicas; además, cuando existe una oportunidad para que se construya un diálogo distinto como en el caso de Marisol, éste se ve interrumpido por el psicólogo César, quien impone la autoridad del texto sobre las declaraciones de la niña. De esta manera, puede

apreciarse que, desde la mirada de estos adultos, al texto se le ubica en un lugar de importancia y desde el que se enmarca la interacción, mientras que, desde la perspectiva de los niños, el texto puede resultar una plataforma para construir diálogos que recuperen elementos de su vida cotidiana, pero a partir de apelar a la autoridad del texto, esta posibilidad de interactuar se ve dificultada. Al parecer, las oportunidades de participar para estos niños involucran tanto escuchar atentamente la historia leída para notar lo aparentemente extraño que resulta que los personajes animales tengan nombres de personas, así como, mencionar solamente aquello inscrito en el propio cuento como los nombres de los personajes.

Por supuesto, que Paradise y Rogoff (2009) y Rogoff et al. (2010) argumentan que la observación y la escucha atenta son formas de participación y aprendizaje valiosos para los pequeños. Su valía radica en que a través de aquéllas los aprendices captan la dinámica o flujo de la actividad y entonces intervienen cuando resulta pertinente o hasta necesaria su contribución tal y como sucede en diferentes interacciones del evento anterior, por ejemplo, cuando el psicólogo César, tras leer el fragmento del cuento, pregunta quién había sido el personaje que había nadado y tanto Sonia como Valeria identificaron al perro como el personaje por el que Carlos preguntaba. Sin embargo, otras formas distintas de participación de los niños, como puede ser conectar con conocimientos cotidianos y propios, son detenidas para, a su vez, hacer explícito que hay que ceñirse a lo que se señala en el cuento. Así, la negociación de significado sigue una pauta trazada por la manera adulta establecida para usar el texto.

Sin embargo, la relación colaborativa, en parte cambia, cuando se realiza aquel objetivo de ceñirse al texto. En el siguiente evento de la misma sesión, pero en otro momento, Marisol pide la oportunidad para leer el cuento y Berta se lo concede. En el evento ocurre que después de que Marisol lee un fragmento, ella misma realiza una inferencia sobre lo leído lo cual es recibido por los adultos configurando una interacción fluida.

Marisol: yo quiero leer

Voluntaria Berta: a ver ¿crees que desde ahí puedes leer esta parte?

Marisol: sí

Voluntaria Berta: a ver, ¿todos están viendo? léelo por favor

Marisol: [leyendo poco entrecortado pero entendible] *papá había esta.. estado realmente harto y por eso me dio gusto cuando dijo que podía llevar a Alberto al parque*

Voluntaria Berta: ¿alguien más quiere leer?

Valeria: yo no puedo

Marisol: ahhh es el pap- ¿quieren que les diga? es Mancha

Voluntaria Berta: Mancha la que está hablando=

Marisol: =con su papá

Voluntaria Berta: muy bien Marisol

Psicólogo César: Mancha, con su papá son los que están hablando=

Valeria: =¿a dónde?

Psicólogo César: [señalando unos dibujos del libro] aquí mira, aquí, aquí está Mancha y su papá

Marisol: [leyendo poco entrecortado pero entendible] *a Alberto siempre le urge que.. que le quiten la correa se fue se fue derecho hacia esta perra a.. adorable y le olió el trasero siempre hace eso por supuesto que la.. que a la perra no le molestó pero su dueño estaba enojado de verdad de ver a la muy baba*

Voluntaria Berta: boba

Psicólogo César: boba

Marisol: sí ()

Psicólogo César: ¿sí?

Marisol: ()

Psicólogo César: ¿vieron la cara? ¿vieron la cara de enojado? sí

Manuel: ¿qué le molestó?

Psicólogo César: que el.. que el perrito le oliera el trasero a la perrita

En este caso, la interacción establecida entre Marisol y los adultos permite la configuración de un centro de atención común el cual gira en torno a lo leído en el cuento. Así, ambas partes colaboran para negociar parte del significado de la propia historia. Marisol, por un lado, no recurre a algún elemento de su vida cotidiana para organizar la narración del cuento, sino a partir del propio fragmento que lee, lo interpreta y ello la lleva a expresar qué está sucediendo en la historia frente a los presentes. Por otra parte, los adultos completan y reconocen la interpretación de Marisol, precisando de quién es la voz en la historia y validando el comentario de la pequeña. Pero, además, esta interacción contribuye a que otros niños se involucren y contribuyan a la negociación a partir del planteamiento de preguntas que demandan cierta información. Toda esta interacción resulta fluida, cuando el diálogo se establece dentro de los límites de la historia o en otras palabras dentro de los límites del texto. Así pues, se observa que la forma en que los adultos usan el cuento posibilita la interacción y, en ocasiones, la colaboración de los niños, pero este uso implica colocar la historia escrita en un lugar dominante, conduciendo

con ello a ver al texto quizá como fin y no como medio para negociar significado, limitando las posibilidades de participación de los niños a sólo escuchar y hablar del contenido *del cuento*.

No obstante, no pretendo expresar que lo conveniente entonces sea una relación laxa con el contenido de los cuentos o de cualquier otro texto, favoreciendo que cada quien siga el camino de interpretación que desee, pues, primero, la presente investigación no busca evaluar las formas de lectura, sino comprender formas de participación y, segundo, en el hipotético caso de que cada quien interpretara lo que quisiera no habría posibilidad de establecer ningún centro de atención común y la negociación del significado sería imposible. Así pues, como a continuación expongo, la forma de participar durante la lectura de cuentos puede ir más allá de escuchar y mencionar elementos del cuento o de los personajes, habilitando la posibilidad de imaginar otras narraciones, nacidas de la propia historia plasmada en el texto.

Durante mi segunda semana de trabajo de campo tuve la posibilidad de documentar una sesión de lectura en voz alta que hizo Ricardo, un voluntario de CANC, quien en ese tiempo era miembro del patronato de la institución. En ese momento, supe que asistía por las tardes de los últimos lunes de cada mes desde hacía ya tiempo. Además, como tal su participación no se insertaba en ningún programa institucional concreto, de modo que su asistencia era una práctica que no se estaba mediada por un propósito explícitamente institucional. Ricardo también llevaba predefinido el cuento que les leería a los niños, en esta ocasión: *Tiburones de agua dulce*. Este cuento a la par que narra por escrito una historia de un niño que imagina un viaje en el mar en donde nada con tiburones, también presenta los dibujos de diversos tipos de tiburones con su respectivo nombre y, a veces, sin él.

Cuando llegó Ricardo, la maestra Erika se encargó de convocar a los niños que se encontraban en el albergue, yendo a hacer un recorrido a sus habitaciones, así como invitando a un par de pequeños que estaban en la Escuelita. En total se reunieron 5 niños y un par de mamás a quienes también Erika invitó. Todos nos reunimos en la Ludoteca de la institución, que como se recordará es un escenario en donde los niños pueden ir para jugar con otros niños o bien para solicitar algún juguete, juego de mesa o libro para

llevárselo a su habitación. En la Ludoteca dispusimos algunos bancos y sillas para que todos nos sentáramos durante la lectura en voz alta de Ricardo. No obstante, como Ricardo invitaba a ver los dibujos del cuento a los niños, pocas veces permanecieron sentados y, en cambio, estuvieron parados, formando un círculo alrededor del propio Ricardo (v. Figura 4.5), comentando sus impresiones sobre los dibujos o del cuento.



Figura 4.5 El voluntario Ricardo muestra las imágenes del cuento *Tiburones de agua dulce* a Ruth, Iris y Cristóbal.

Esta invitación de Ricardo para que los niños examinaran los dibujos fue algo que él enfatizaba constantemente a lo largo de toda su lectura del cuento. Esto llevó a que los propios niños además de escuchar el cuento leído y observar las imágenes en el libro también conversaran y, por tanto, negociaran diversos significados de la narración. De hecho, hubo un dibujo desde las primeras páginas del cuento que en proporción respecto a los otros sobresalía del resto (v. Figura 4.6) y posiblemente, fue éste lo que detonó entre los niños presentes todo un diálogo sobre el megalodón⁵⁰, antes incluso de que Ricardo

⁵⁰ El megalodón es una especie extinta de tiburón que vivió durante la era cenozoica, es decir, entre 19,8 y 2,6 millones de años aproximadamente.

comenzara la lectura en voz alta. Sobre el megalodón no se hace ninguna mención en todo el libro, pero su nombre circula entre la cultura popular en tanto que, en el 2018, el año previo a la recopilación de datos para esta investigación, se habían estrenado un par de películas en el que se hacía alusión a él: *Jurassic World* y *Megalodón*.



Figura 4.6 La imagen de la izquierda es la página con dibujos de tiburones en donde inicio el diálogo entre los niños sobre el megalodón. La imagen de la derecha es el cartel publicitario de la película *Megalodón*.

La presencia del nombre y la imagen del megalodón en la vida cotidiana sugiere que este tiburón podría no resultarles ajeno a los niños en tanto que, bien por su lado, o bien, a través de alguna excursión de CANC organizada al cine, hubieran tenido la oportunidad de ver la película -algún tráiler, o incluso, el cartel publicitario- y saber de su existencia. Eran 6 niños quienes se encontraban presentes mientras Ricardo leía en voz alta: Iris de 4 años, Ruth de 5, Alejandra de 4, Cristóbal y Marisol de 7 y Manuel de 8. En la siguiente escena sólo toman la palabra los últimos cuatro.

Voluntario Ricardo: miren, miren todos los tiburones que hay, éstos los pintan los niños como ustedes [A Christopher] pero ¿ya vistes cuántos?

Cristóbal: sí

Voluntario Ricardo: cada uno de esos tiburones son distintos=

Manuel: [aparte] =(ése) es el megalodón

Voluntario Ricardo: mira todos están en el mar y da muchísimo miedo que te metas y te encuentres con tiburones porque los tiburones tienen [volteando a ver a Marisol] como decías una mandíbula

Manuel: [aparte] éste es el megalodón:

Marisol: [viendo a Ricardo] grande

Voluntario Ricardo: enorme y unos dientes que (matan)=

Manuel: [aparte de nuevo] =éste es el megalodón

Voluntario Ricardo: [atendiendo a Manuel] ¿ah sí? ¿tú los conoces muy bien?

Manuel: sí

Marisol: [dirigiéndose a Ricardo] te voy a decir el megalodón se puede comer hasta ocho ()=

Cristóbal: [viendo a Ricardo] =lo- los tipos de tiburón

Voluntario Ricardo: ¡cómo! un tragonzaso (xx)=

Cristóbal: =los tipos de tiburón

Voluntario Ricardo: vamos a ver aquí qué vemos, a ver Alejandra tú nos vas a decir aquí qué vemos. Ese es un tiburón pintado por un niño y es un barquito pintado por un niño porque los tiburones en la realidad son grandotes tienen unos dientes así y si te acercas en el mar abren la boca [hace una onomatopeya de un mordisco] y cruac.

Alejandra: [pensativa] mmm sí

Cristóbal: ajá, hay otro tibu-

Voluntario Ricardo: porque cabes perfectamente bien en (la boca de un) tiburón=

Cristóbal: [alzando más el tono de voz] =hay otro tiburón más grande es más grande que los otros tiburones, se llama el megalodón.

En este evento letrado, se aprecia cómo cada uno de los niños aporta y colabora desde su experiencia y conocimiento al diálogo sobre el tiburón que aparentemente han visto en alguno de los dibujos del libro que Ricardo les muestra. Además, su participación no está exenta de entusiasmo, lo cual puede apreciarse en las repetidas ocasiones e interrupciones que tanto Manuel como Cristóbal procuran para llamar la atención del propio Ricardo. Cada uno de los pequeños otorga algún tipo de información sobre el animal, ya sea el nombre como “megalodón”, que es grande o bien, incluso algún tipo de alimento que come. Pero, en todo esto existe un cierto patrón al momento que los niños dan la información y éste depende de las condiciones que en sus respectivos turnos Ricardo va estableciendo. Primero, Ricardo orienta la atención de los niños sobre algo en particular del libro que puede ser los dibujos de los tiburones, los dientes de esos animales o incluso su tamaño; después, cada niño va dialogando con cada una de estas orientaciones, pues si se observa detalladamente se verá que Manuel es quien establece el tema del megalodón, después de que Ricardo menciona “todos los tiburones que hay”. De

la misma manera Marisol y Cristóbal proporcionan respectivamente el tipo de comida que necesita y el tamaño del animal.

Así pues, posiblemente la colaboración que en principio pareciera, dado el entusiasmo de participar de los pequeños, sin un orden claro, se organiza con una cierta fluidez en la que cada uno de los participantes va negociando significados en función del centro de interés común que resulta ser dialogar sobre un tiburón como el megalodón. Como se observa la interacción de los niños no se circunscribe únicamente a lo que es señalado explícitamente en el texto ni tampoco hay evidencia de que Ricardo durante su participación zanje o impida la idea verbalizada de alguno de los niños, por el contrario, escucha y responde a lo que estos pequeños imaginan.

Sin embargo, los conocimientos con los que cuentan los niños no sólo se vuelcan durante la colaboración, que se teje entre ellos, como elementos meramente informativos, sino que dichos conocimientos también son empleados para elaborar mediante la función combinatoria de la imaginación ciertos significados y, quizá, nuevas experiencias. A continuación, se presenta el diálogo que entablaron algunos de los niños participantes con Ricardo al final del cuento.

Voluntario Ricardo: ¿entonces a ustedes no les da miedo los tiburones?

Cristóbal: no=

Alejandra: =yo no

Voluntario Ricardo: ¿por qué?

Ruth: soy valiente

Voluntario Ricardo: qué tal si te abre la boca y cuac

Cristóbal: [pensativo] () una ametralladora la próxima vez

Voluntario Ricardo: ¿pero tú crees que una ametralladora sirve abajo del mar?

Cristóbal: no:: yo creo que no

Voluntario Ricardo: no tú crees que no tons ('entonces') ¿qué nos tendríamos que llevar para defendernos de un tiburón?

Cristóbal: una espada

Voluntario Ricardo: una espada claro=

Alejandra: =sí

Voluntario Ricardo: un puñal se lo encajas al tiburón y antes de que te coma... o tal vez podemos llevar comida ¿no? le damos de comer para que no nos coma a nosotros porque como tú dices ¿o quién me dijo? que si no atacabas a los tiburones no te atacaban a ti.

La interacción colaborativa entre Cristóbal y Ricardo se encuentra mediada por una tensión entre el aspecto de la fantasía y de la realidad en la que se plantean ciertos medios como defensa, ante el hipotético ataque de un tiburón. Probablemente, Cristóbal recurre a su imaginación como un modo de *generar* una respuesta con cierto sentido a las preguntas de Ricardo sobre el miedo que aquellos animales acuáticos pueden generar, pero sobre todo de qué hacer en caso de que les ataquen. Cristóbal se decanta quizá por un arma en tanto que puede simbolizar tanto valor como fuerza, algo que resulta clave para defenderse y a la vez puede tener cierta coherencia para defenderse de un ataque. Sin embargo, Ricardo pone en duda la viabilidad de cualquier arma, a partir de su funcionamiento real: un arma de fuego no sirve bajo el agua. Este nuevo sentido, lleva a que Cristóbal modifique su respuesta y elija otro tipo de arma que tenga mayor coherencia con la situación planteada. Así, en esta interacción, se aprecia cómo la negociación social del significado entre niño y adulto se mueve entre lo real y lo fantasioso a través de un recurso narrativo como la coherencia de la narración que se construye.

En los últimos dos eventos letrados presentados se aprecia una forma de participación colaborativa entre los niños y Ricardo. En estos momentos, ellos tienen la oportunidad de expresar ideas que retoman de otras experiencias y conocimientos, poniéndolos en juego tanto para organizar su propio sentido de la historia que escuchan como para contribuir a una organización colectiva de lo que están negociando, en específico: cómo luce un tiburón tal como el megalodón, qué puede hacer y lo que posiblemente se podría hacer si algún otro tipo de tiburón los atacara. Esto a la luz de un texto que se usa como artefacto potenciador de estos procesos, no como fin o autoridad que limita y constriñe la negociación de significado. Así se observa que a través de la participación colaborativa, la imaginación, la vinculación con elementos de la vida cotidiana y la negociación de historias y significados es posible la construcción de mundos simbólicos compartidos que permiten, al menos por un rato, tener experiencias alejadas de la vida en el hospital y recrearse en la imaginación, no como un escape o una evitación, sino más bien cómo la posibilidad de vivir en compañía de otras experiencias que sean enriquecedoras subjetiva e intersubjetivamente.

Este enriquecimiento en la experiencia de los niños es construido a partir de lo que se juega en los eventos letrados que han sido presentados a lo largo de todo este estudio.

Ciertamente, como se ha apreciado, los adultos, y a veces otros niños, median y establecen algunas condiciones materiales y culturales para introducir a los niños en ciertas prácticas de la cultura escrita, relacionándose así con diversos artefactos escritos, pero, a pesar de las condiciones establecidas, los niños, en tanto agentes activos, también se colocan bajo roles de participación que les permiten además de apropiarse de los usos de los artefactos escritos dispuestos durante el evento letrado, poner en juego sus intereses y conocimientos, así como negociar en compañía de otros el significado de los mensajes comunicados a través de diferentes canales como el escrito, el oral y el gráfico.

4.6 Consideraciones finales

En el presente capítulo expuse los modos en que los niños albergados en CANC participan, aprenden y negocian significados durante diferentes eventos letrados, configurados tanto en el flujo de la cotidianidad, como organizados explícitamente para ellos por otros adultos. Si bien en cada evento letrado, el análisis se enfocó en diferentes aspectos de la lengua escrita tal como su valor social, la relación entre lo oral, lo escrito y lo gráfico, la oportunidad para organizar temporalmente acciones o los modos de colaboración entre niños y adultos, algo transversal a todos ellos es la participación, el aprendizaje, la negociación de significado y el uso que se le da a la lengua escrita. A lo largo de estas líneas se ha buscado señalar que Marisol, Pamela, Cristóbal y los demás niños y niñas de CANC se involucran en diferentes momentos, a lo largo de sus días, en situaciones donde la cultura escrita circula y que precisamente esa participación mediada por la negociación constante de significados habilita de algún modo particular la posibilidad de aprender a usar la lengua escrita.

Estos hallazgos permiten apreciar la potencialidad del aprendizaje y del acceso a la cultura escrita para estos niños y niñas en medio de un escenario adverso como puede ser la condición oncológica por la que atraviesan. El hecho de reconocer que la relación con y el acceso a la cultura escrita va más allá de la institución escolar dominante en nuestra cultura -unigrado, con grupos numerosos de alumnos, rotación docente para cada ciclo escolar y demás características- y que se puede aprender durante el involucramiento en otros contextos de actividad diferentes al tradicional escolarizado, permite percibir desde otra perspectiva el proceso educativo de estos niños. Así, aunque el diagnóstico del cáncer llegó a trastocar muchos aspectos de sus vidas, como su asistencia a la escuela

regular, desde una conceptualización como la propuesta en este trabajo es posible considerar que su aprendizaje, en específico, de la lengua escrita no se reduce a lo escolar

Los anteriores eventos letrados, además, permiten comprender la complejidad y diversidad de lo que implica para los niños participar en una actividad de lectura y/o escritura, pues éstas no se reducen únicamente a escuchar una historia, codificar signos o responder preguntas. En principio de cuentas, se aprecia que la lectura y la escritura son actividades sociales que varían en función del contexto de la práctica social en el que se construyen y en buena medida esto dependerá, a su vez, del propósito social concreto que busque alcanzarse mediante la lengua escrita. En segundo lugar, al leer parece ser oportuno construir un centro de atención compartida que facilite la negociación de significado, además posiblemente la configuración de dicho centro de atención se facilite si se le da cabida a que los niños compartan conocimientos, experiencias, significados y puntos de vista cotidianos. Esto resulta coherente con lo que Wood (2006) encontró al analizar la interacción dialógica entre profesores y alumnos. Para este autor, la conversación de los niños dentro del salón de clase, resultaba más fluida cuando el profesor especulaba, sugería o hablaba de experiencias propias. Así, tal y como ocurre en el caso de Cristóbal y el voluntario Ricardo, frente a una pregunta hipotética del último, el pequeño comienza a suponer, imaginando posibles alternativas de respuesta, colaborando de esta forma ambos en un centro de atención común: “¿qué hacer si un tiburón ataca?”.

Finalmente, otro aspecto que destaca en lo expuesto previamente a la hora de leer o escribir es el matiz emocional. Leer y escribir implica sentir no sólo para elaborar ciertas narraciones que hagan comprensible el contenido de lo escrito, sino también para poder mantener ciertos vínculos sociales que resultan significativos para estos pequeños, de modo que puedan expresar ciertas emociones y, a la vez, negociar ciertos significados durante la interacción. Además, el hacer uso de otros sistemas como el gráfico o el oral en conjunción con lo escrito contribuye en el trazado de este matiz emocional en un plano paralingüístico.

Todo lo anterior revela, en consonancia con los Nuevos Estudios de Literacidad, que no hay una sola cultura escrita o literacidad, sino múltiples, esto quiere decir que

relacionarse con los textos, sea a través de la lectura y la escritura, no se hace de una sola forma y con un único propósito, como podría ser el de elaborar un texto del género ensayístico o realizar una lectura analítica-sintética o comprensiva para la producción de nuevo conocimiento. Estos niños revelan la importancia y sentido de su participación en la cultura escrita con otros, para estar en contacto con personas que están lejos, para expresar sus emociones, para aprender a organizar actividades, para negociar el significado de una historia o para imaginar posibles acciones, dadas circunstancias hipotéticas.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo he mostrado cómo diversos niños y niñas de entre 5 y 7 años, quienes viven con una condición oncológica, se relacionan con y aprenden la cultura escrita que circula en distintos escenarios del albergue de Casa de la Amistad para Niños con Cáncer. Varios de estos niños provienen, como se recordará, de comunidades rurales de distintos estados de la república mexicana, principalmente del centro y sureste, de estados como Hidalgo, Estado de México, Oaxaca, Guerrero, Chiapas, entre otros, y viajan a la Ciudad de México dado que ahí se encuentran diversos hospitales de nivel tres en donde pueden recibir el tratamiento conveniente para atender su enfermedad. De ahí que precisen quedarse algunos días, semanas o incluso meses en la Ciudad de México, pero, dada la situación socioeconómica de sus familias, resultaría bastante complicado cubrir todos los gastos que ello implica, es por ello por lo que con frecuencia solicitan el apoyo de fundaciones y organizaciones como Casa de la Amistad para Niños con Cáncer.

El diagnóstico de cáncer es una circunstancia que trastoca en mucho la dinámica de vida que los niños llevaban en su casa y su comunidad. Entre las dimensiones afectadas, además de sus condiciones cotidianas de vida, se ubican las dimensiones escolarizada y educativa, particularmente en lo relativo con la cultura escrita. Debido a su frecuente movilidad entre su comunidad, el hospital y el albergue de CANC su asistencia sostenida a la escuela regular de su localidad se vio impedida, pero lo que mostré en este trabajo es que ello no cancela en absoluto su aprendizaje respecto a leer o a escribir, sino que más bien toma derroteros diferentes a los que comúnmente se configuran a través de los ritmos habituales en la escuela.

Es cierto que en el albergue de CANC existe un área acondicionada llamada la Escuelita, en donde es posible encontrar maestras y maestros que acompañan el proceso de aprendizaje de los niños que asisten a ella y, además, se tiene un convenio con el programa de Innovación Pedagógica *Tu Escuela en el hospital* que sigue una línea de pedagogía hospitalaria en el cual se enmarcan de manera oficial los estudios que cursan los niños. Sin embargo, nuevamente por la frecuente movilidad de los niños y su alta

rotación en el albergue estaría aún a debate el alcance, características y valor de este proceso educativo, más allá de mirarlo a través de la ventana de lo escolarizado.

Lo que resulta manifiesto es que, a pesar de su asistencia intermitente a clases, sea en el albergue o sea en una escuela regular, hay algunos niños que aprenden a leer y escribir mensajes de texto en el celular, o a reconocer anuncios de marcas o lugares en la calle, o bien, sienten interés y atracción por leer cuentos, ya sea por ellos mismos o a través de la mediación de otros. Es decir, comienzan a relacionarse con la cultura escrita de diferentes formas sin una influencia tan marcada del proceso de escolarización. Este hecho enriquece un par de debates vigentes: uno respecto a la relación que hay entre la enseñanza promovida por la escuela y el que los niños aprendan a leer y a escribir (Cook-Gumperz, 2006; Street y Street, 2004), y otro en relación con los implicaciones y significados que culturalmente se han construido sobre la lectura y la escritura (Dyson, 1993; Kalman, 2003, 2008; Resnick, 1990).

Más allá de aprender a leer y a escribir en la escuela

Algunos investigadores cercanos a la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad tales como Cook-Gumperz (2006) y Street y Street (2010) han cuestionado la concepción de que la escuela sea el único contexto social en donde es posible aprender lo relativo a la cultura escrita. Los hallazgos de la presente investigación pueden abonar a esta idea, además de comprenderse a la luz de algunos de los argumentos volcados en dichos trabajos. Cook-Gumperz (2006), quien se apoya en investigaciones de historiadores de la cultura popular, señala que las personas ya empleaban, se relacionaban y comprendían elementos de la cultura escrita en su día a día, incluso antes de que las instituciones escolares se expandieran como un fenómeno universal y tomaran bajo su cargo la enseñanza de la lectura y la escritura. De esta manera, la autora objeta la idea de que un resultado por excelencia y exclusivo del proceso de escolarización sea saber leer y escribir.

Por su parte Street y Street (2010) también cuestionan que las instituciones escolares privilegien los modos de leer y escribir que se enseñan en su interior sobre otras maneras de hacerlo. Estos autores, también recurriendo a investigaciones antropológicas e históricas, demuestran que el que las personas sepan leer y escribir no es un resultado exclusivo de las instituciones escolares, sino que más bien ello corresponde a un proceso

de apropiación y adaptación que las personas hacen localmente de la palabra escrita según sus propios significados, intereses y usos sociales.

A la base de los cuestionamientos de Cook-Gumperz (2006) y de Street y Street (2010) además de buscar develar un aspecto ideológico y de poder respecto a la enseñanza escolarizada de la lectura y la escritura, también hay una necesidad por llamar la atención sobre formas alternas y distintas que las personas configuran para relacionarse con la cultura escrita. Y es respecto a estas formas alternas como los hallazgos de la presente investigación abonan a la discusión.

Como quedó manifiesto, los niños que viven con una condición oncológica interrumpen en la gran mayoría de casos su asistencia regular a la escuela y comienzan a involucrarse en otros escenarios hospitalarios tales como un albergue. Ello habilita la oportunidad de que participen en actividades de lectura y escritura y, por tanto, en prácticas letradas que, si bien están institucionalizadas, no necesariamente se configuran ni se rigen por un propósito en el que el aprendizaje escolarizado de la lectura y la escritura sea el central. Esto es que aprender a leer y a escribir transcurre en las prácticas en las que ellos se implican, a la par de que otras personas usan, intercambian, valoran, dialogan, comunican e interactúan a través de artefactos escritos y gráficos para conseguir ciertos propósitos sociales. En tanto participantes de diversas prácticas sociales también tienen la oportunidad de aprender diferentes aspectos de la cultura escrita, y no sólo a codificar y decodificar signos lingüísticos.

Cuando los demás, ya sea adultos u otros niños, emplean la palabra escrita en contextos de actividad específicos, los niños y niñas, que hemos presentado en esta investigación, tienen oportunidad de apreciar, comprender e incluso valorar ciertos modos de uso de lo escrito y algunos propósitos sociales alcanzables mediante textos. Esto es posible, porque, además, lo hacen bajo modos de participación que tienen una historia cultural característica de una vida en comunidad. Estos modos de participación se configuran a partir de la observación atenta y la colaboración, las cuales son algunas estrategias de aprendizaje promovidas muy seguramente desde su familia y su comunidad y se valen de ellas cuando llegan a nuevos escenarios para así construir los sentidos y significados particulares que les permitan comprender lo que ahí se organiza.

Específicamente, quedó demostrado que los niños y niñas que se encuentran albergados en CANC ponen en juego la observación atenta y la colaboración en actividades para aprender elementos en específico de la cultura escrita. Pero, además, también adultos tales como las mamás, la maestra de preescolar o un voluntario de CANC, se valen de comentarios clave que permiten guiar la observación o la colaboración de los pequeños en ciertas actividades concretas de lectura y escritura. De esta manera, estas estrategias se ven fortalecidas y reconocidas en su valor, pues cuando los adultos las promueven en los niños, les comunican, a la par, la importancia que estas estrategias pueden tener al momento de vincularse con la cultura escrita ya sea para poner mayor atención en un mensaje o identificar una fecha en el calendario, para imaginar y construir dialógicamente sentidos de una narración, o bien, para expresar un estado emocional a través de mensajes de texto escritos en un celular.

El hecho de que los niños participen y aprendan de este modo al momento de vivir e involucrarse en ciertas prácticas letradas, desplegadas en la cotidianidad y durante su estadía en el albergue de CANC, lleva a un cambio tanto educativo como epistemológico respecto a la concepción del aprendizaje de la cultura escrita. Educativo en tanto que, como se expresaba previamente en los respectivos argumentos de Cook-Gumperz (2006) y de Street y Street (2010), queda manifiesto que las instituciones escolares no son los únicos sitios en donde es posible aprender elementos de la cultura escrita. Epistemológico, porque el aprendizaje deja de mirarse como un fenómeno individual en el que meramente se incrementan y afinan ciertas habilidades que permiten codificar y decodificar signos lingüísticos, o bien, escribir mensajes siguiendo únicamente normas ortográficas y gramaticales, y pasa a ser un acto social en el que la posibilidad de participar al momento de leer, escribir y, en suma, relacionarse con la cultura escrita toma una variedad de formas que permite concebir el aprendizaje de la cultura escrita como un proceso de socialización esto es como una inducción a una comunidad de practicantes de la palabra escrita (Resnick, 1990).

El caso de estos niños y niñas muestra que, a pesar de interrumpir su asistencia regular a la escuela, en su vida cotidiana existen condiciones y oportunidades para que ellos se involucren en actividades de lectura y escritura de manera que su relación con la cultura escrita siga otros derroteros distintos a los trazados por la institución escolar. En

estas circunstancias cotidianas, niños y niñas pueden textear mensajes articulando palabras con emojis para expresar sus estados emocionales o incluso emplear exclusivamente emojis para comunicar sus ideas y sentires, generando en ellos cierta diversión y estimulando su creatividad; asimismo, también pueden construir significados en conjunto y diálogo con otros niños y adultos a partir de que alguien lea en voz alta un cuento, de modo que lo oral se entrelace con lo escrito y haya la posibilidad de resignificar y reconstruir la narración involucrando a más personajes, como por ejemplo un megalodón, que si bien no está presente en la trama, a los niños les interesa hablar de él y comunicar cierta información que poseen. No obstante, además de estas prácticas letradas que se van tejiendo en la cotidianidad del albergue, los pequeños también se involucran en otras prácticas enmarcadas por instancias de carácter administrativo y en las que los usos y propósitos de lo escrito, por tanto, es diferente. En éstas, lo que ellos pueden aprender de la cultura escrita, mediante su observación atenta, es que existen algunas maneras de ocupar documentos para comprobar su propia identidad o bien para que los dejen pasar a ciertos lugares o instituciones.

Finalmente, los niños también pueden asistir a clases con la maestra de preescolar de la institución quien se encarga de mediar de manera explícita su aprendizaje de diferentes signos lingüísticos como letras o incluso números, cómo descifrarlos y qué hacer con ellos. Sin embargo, la mediación de la maestra no la configura en el vacío social, sino que se vale de estrategias y conocimientos que pueden facilitar el propio aprendizaje de los niños, en tanto que les son familiares. Por ejemplo, al momento de aproximarlos durante la clase a aprender sobre el registro escrito del tiempo a través del calendario, de las fechas y del nombre de los días o de los meses, la maestra, quizá no intencionalmente, mantiene cierta armonía con los modos en que el tiempo y con ello la dinámica de vida se organiza en CANC. Los niños irremediamente están familiarizados de alguna manera con los nombres de días o meses que la maestra les presenta por escrito, dado que asisten al hospital a citas, estudios, tratamientos y demás procedimientos médicos, o también porque van y vuelven de su comunidad al albergue y viceversa cada cierto tiempo. Así, por lo que otros dicen y organizan respecto a qué día tienen cita con el médico, cuándo se irán a su casa o la fecha en que volverán al albergue, los niños van aprendiendo en parte los nombres de días y meses y lo que éstos representan. De este modo, los niños al

relacionarse con el calendario y aprender a identificar fechas por escrito, gracias a la mediación de su maestra, muy probablemente se valen de conocimientos previos que les permiten establecer puentes y negociar el significado de aquello nuevo que están aprendiendo.

En suma, durante su estancia en el albergue, niños y niñas participan de diversos modos y durante diferentes situaciones en las que otras personas, ya sea adultos o niños, hacen circular elementos de la cultura escrita para cumplir propósitos sociales tales como identificarse frente a otros, organizar sus actividades diarias según horarios y fechas, construir sentidos y significados conjuntamente a partir de la lectura de algún cuento, o bien, comunicarse con familiares para mantenerse en contacto y tener noticias suyas. En este sentido, los niños se involucran y aprenden diversas prácticas letradas, en tanto que en su relación con los demás, van negociando, comprendiendo, apropiándose y ejecutando ciertas pautas culturales de acción y uso de diversos artefactos escritos durante su día a día en el albergue de CANC.

La diversidad de prácticas letradas en las que los niños aprenden permite demostrar que a pesar de no asistir de manera regular a una institución escolar ello no cancela sus oportunidades de relacionarse con elementos de la cultura escrita. Así, los niños aprenden a usar e interpretar artefactos escritos; incorporan pautas, normas, valores y propósitos de la cultura escrita al momento de leer y escribir; configuran modos de socialización mediados por textos y se asumen como practicantes de la palabra escrita dentro de una comunidad para la que ésta es importante. Esto lleva, por un lado, a establecer la irreductibilidad del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura a un proceso de escolarización y, por otro, a reconocer a la lectura y a la escritura como prácticas sociales en las cuales los nuevos miembros de una comunidad se van involucrando y van asumiendo roles y lugares de participación durante el desarrollo de estas prácticas. Ahora bien, como a continuación expondré, esta conceptualización social de la lectura y escritura modifica también el modo de concebir el aprendizaje de estas prácticas sociales.

[Implicaciones y significados culturales sobre el aprendizaje de prácticas letradas](#)
Aprender a leer y a escribir tradicionalmente se han mirado como meras habilidades individuales en las que uno de los objetivos más relevantes por alcanzar es la alfabetización, es decir, el hecho de que cada persona sepa codificar y decodificar signos

lingüísticos. No obstante, frente a esta concepción, que probablemente sea la más extendida, investigadores que siguen una tradición sociocultural como Dyson (1993, 1997), Kalman (2003, 2008) y Resnick (1990) contraponen una perspectiva para la cual el aprendizaje de la lectura y la escritura se mira como un proceso de socialización en el que las personas participan, volviéndose parte de comunidades. En estas comunidades, la palabra escrita se apropia, se disemina y se usa para cumplir determinados propósitos sociales tales como mantener comunicación con personas significativas, acceder a servicios de instituciones públicas o privadas, darles sentido y significado a mensajes o narraciones escritas, entre otras circunstancias más.

Dyson (1993, 1997) y Kalman (2003) en sus investigaciones demuestran que tanto niños como adultos respectivamente aprenden diferentes usos de la cultura escrita durante su involucramiento en actividades sociales tales como el juego, la dramatización de historias o el intercambio comercial. Así, por ejemplo, los niños hacen uso de historias escritas por ellos mismos o leídas por su maestra para convivir, jugar entre ellos y establecer relaciones de amistad, o bien, por otro lado, algunos adultos emplean el código para cuestiones comerciales, como registrar a las personas a quienes se les han fiado ciertos productos, así como el monto de la respectiva venta. En este sentido, es posible señalar que es en el uso y, por tanto, en el involucramiento en actividades sociales como las personas aprenden a leer y a escribir.

En este mismo orden de ideas, Resnick (1990) señala que un modelo que se puede adoptar para comprender el modo de aprendizaje de las prácticas relacionadas con la cultura escrita es la del aprendizaje de oficios o *apprenticeship*. Para esta autora, al igual que para Lave y Wenger (1991) y Rogoff (1993), el núcleo de este modo de aprendizaje es la participación guiada de los aprendices en actividades o tareas que son acompañadas por colegas más experimentados, quienes van reduciendo sus ayudas y apoyos a medida que los aprendices van tomando mayor autonomía en la realización de la actividad en cuestión. En este sentido, según este modelo de aprendizaje, más allá de aprender a leer y a escribir en un sentido de alfabetización meramente individual, se aprende a leer y a escribir, participando en y volviéndose parte de comunidades que emplean y diseminan la cultura escrita a través de las diferentes prácticas sociales que han configurado en su organización social y cultural.

Así pues, a partir de los anteriores argumentos, es posible mirar que el proceso de aprendizaje de la cultura escrita de los niños y niñas, cuyos casos presentamos en esta investigación, continuó configurándose, en parte, al volverse miembros y participar en Casa de la Amistad, una institución con un importante peso de cultura escrita para su organización. Por supuesto varios de ellos, alcanzaron a identificar y producir letras o números, pero también fueron comprendiendo, valorando y usando otros modos de aprender el lenguaje escrito, más allá de la alfabetización. Así, por mencionar algunas situaciones ya presentadas, tuvieron oportunidad de aprender que no era necesario que ellos por sí mismos leyeran los libros de cuentos, sino que otra persona se los podía leer y, además, que podían dialogar con ella sobre la propia historia, llegando a resignificarla, lo cual habilitó a su vez, muy probablemente, que pidieran en préstamo libros para que su mamá se los leyera en su habitación del albergue o mientras esperaban a ser atendidos en el hospital; asimismo, dada su lejanía de casa y de las personas queridas tuvieron la oportunidad de valorar diversas formas de comunicarse por escrito y, por tanto, aprender que los mensajes que podían mandar a través del teléfono inteligente podían elaborarlos tanto con palabras como con emojis.

En la mayoría de estas situaciones, los niños se valieron de su observación y colaboración de modo que pudieran participar y, así, favorecer su proceso de aprendizaje de diferentes aspectos y usos de la cultura escrita que circula en CANC. La relevancia de aquel par de estrategias radica en que tienen una historia cultural, la cual con toda seguridad influyó en los propios niños para que se apropiaran y echaran mano de ellas cuando las circunstancias, debido a su relativa novedad, se los exigiera. Así, dado que los niños han nacido y se han desarrollado en comunidades rurales que emplean estas estrategias de manera que las generaciones adultas comuniquen y transmitan a las más jóvenes aspectos culturales -prácticas, valores, creencias, normas y demás- juzgados como valiosos dentro de ese grupo humano, entonces estos niños al momento de llegar a CANC e involucrarse en la dinámica de vida que ahí se organiza tuvieron que observar y colaborar con otros para aprender los modos de habitar el albergue.

Durante este aprendizaje, la observación y la colaboración también les llevaron a descubrir la circulación y diseminación de la cultura escrita que ahí se organizaba. De esta manera, además de aprender a habitar la institución, también tuvieron oportunidad de

aprender algunas de las prácticas letradas configuradas en CANC tales como las que implicaban organizar las acciones y las actividades en función de horarios de atención institucional; intercambiar documentos para aspirar a servicios institucionales; participar en sesiones grupales de lectura en voz alta organizadas por psicólogos y voluntarios de la institución; asistir e involucrarse en las clases impartidas por la maestra de preescolar; o incluso, comunicarse con familiares a través de mensajes enviados y recibidos en teléfonos inteligentes.

Estos hallazgos coinciden con los reportados por Dyson (1993, 1997) y Heath (1983) en el sentido de que las fuentes de conocimiento de las que los niños abrevan, para conferir sentido e involucrarse en las prácticas letradas, tienen que ver con elementos y aspectos de su vida cotidiana y cuyos canales de comunicación no necesariamente son nada más lo escrito, sino también lo oral o incluso lo pictórico. Este par de investigadoras en sus respectivos trabajos documentaron que los niños al momento de leer y escribir ponen en juego saberes provenientes de muy diferentes orígenes tales como historietas de superhéroes, programas de televisión, películas animadas, caricaturas, historias familiares, rimas tradicionales y demás. Por supuesto, ambas autoras señalan que algunas fuentes varían en función de la organización cultural de su comunidad y el nivel socioeconómico de sus familias siendo más común, por ejemplo, que niños de clase social media, a quienes sus padres acostumbraban a leer cuentos antes de dormir, estuvieran más familiarizados con historias de héroes y dioses griegos que los niños de clase trabajadora. No obstante, existían otros temas que estaban ampliamente extendidos entre los niños tales como superhéroes o personajes de ciertas caricaturas o películas de moda en su tiempo.

En este mismo sentido, muy seguramente los niños y niñas del presente estudio también conocen a personajes de películas, caricaturas, o incluso, de videojuegos y de plataformas digitales como YouTube o Netflix. Ciertamente, el tema del acceso a estos últimos recursos es algo para tener en cuenta, en tanto que muchas veces es difícil para ellos disponer de teléfonos inteligentes o dispositivos digitales propios, dadas las condiciones socioeconómicas de las familias de estos niños, pero, aunque no fue el foco de la presente investigación, es imposible dejar a un lado la cuestión del creciente uso de dispositivos digitales en la vida cotidiana de las personas. De hecho, las mamás de estos niños se hacen de celulares inteligentes por la necesidad de estar en constante

comunicación con familiares que se quedaron en casa, mientras ellas con sus hijos o hijas se encontraban en la Ciudad de México. Por supuesto, que usar este dispositivo implica para las mamás una diversidad de aprendizajes tanto de la cultura escrita como de cuestiones digitales que se ven en la necesidad de desarrollar, pues, por ejemplo, sólo para hacer una llamada exitosamente implica estar al tanto de si se dispone o no de saldo telefónico para marcar; saber desbloquear el teléfono; conocer la ruta de acceso a la aplicación de llamada; teclear correctamente el número, o bien, buscar el respectivo contacto en la agenda digital y, posteriormente, pulsar el botón de llamada.

Sin embargo, en este proceso de aprendizaje las mamás se ven apoyadas y acompañadas por otros personajes, como puede ser por otras mamás con mayor experiencia en el uso del dispositivo, o bien, por personal de la propia Casa de la Amistad, quienes median o incluso andamian algunas acciones de tal manera que ellas puedan conseguir la meta de su actividad tal como hacer la llamada, enviar algún mensaje o hacer una recarga telefónica para tener saldo y así comunicarse por teléfono con la familia que quedó en casa. Así pues, como se observa, hacerse de un celular de este tipo conduce a las mamás por un proceso de aprendizaje necesario, pero también abre la oportunidad para que los niños en ocasiones interactúen con recursos y aplicaciones digitales que se relacionan con un uso lúdico o de entretenimiento como los videojuegos, sitios web de recursos multimedia o redes sociales. De ahí que probablemente el celular, las aplicaciones y sus contenidos se conviertan en una fuente de conocimiento clave en estos tiempos para relacionarse con la cultura escrita.

Ahora bien, una última fuente de conocimiento, que quedó manifiesta sólo unas cuantas líneas arriba, es la relativa al tema médico y de la salud. Ciertamente, dependiendo de los contextos de actividad en los que los niños participan, es como ellos pueden negociar significados y conferir sentido a cierto tipo de información con la que se relacionan. Así, el ámbito de la salud y médico, que son de los más importantes en la vida de estos niños y niñas, proporcionan cierto tipo de experiencias e información que media la relación de estos pequeños con algunos artefactos y usos de la cultura escrita. De este modo, algunas fuentes de información que destacan en este ámbito y que los niños pueden reconocer por la constante alusión tanto a los horarios de atención, así como a las fechas de consulta, estudios o tratamientos, son diversas; el hecho de que los nombres de lugares

o áreas de atención específicos dentro de las instituciones estén señalados con letreros; la confirmación de la propia identidad a través de documentos oficiales que permiten el acceso a servicios institucionales; o bien, que ciertos estudios, tratamientos o medicamentos que les tienen que aplicar requieren documentos por escrito que los avalen, son aprendizajes que ocurren todo el tiempo.

En suma, es posible establecer que el aprendizaje de los niños en relación con las prácticas de la cultura escrita, configuradas en el albergue de CANC, se apoya y articula gracias a los contextos de actividad donde ellos se involucran, interactuando con determinadas personas, expresándoles ideas y emociones que favorecen la socialización y convivencia, poniendo en juego un conjunto de conocimientos previamente configurado a partir de variadas experiencias y fuentes de información cotidianas, articulando distintos canales de comunicación tales como lo oral, lo pictórico y lo escrito para conferirle sentido a lo que buscan comunicar y negociando los significados tanto del contenido de los mensajes escritos como de los propósitos de uso de los artefactos escritos. Así, el proceso de aprendizaje de la cultura escrita de estos pequeños va más allá de consideraciones individuales y tiene que ver con las condiciones y actividades sociales que lo favorecen, de manera que pueda concebirse a los niños como aprendices que están volviéndose parte de comunidades donde la palabra escrita se practica de diferentes maneras para alcanzar distintos propósitos.

Referencias

- Abrams, M. A., Klass, P. & Dreyer, B. P. (2009). Health Literacy and Children: Introduction. *Pediatrics*, 124(Supple), S262-S264. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/1903/24319>
- Aceves-Azuara, I. & Mejía-Arauz, R. (2015). El desarrollo de la literacidad en los niños. En R. Mejía-Arauz (coord.) *Desarrollo psicocultural de niños mexicanos*. (pp. 75-118). Guadalajara: ITESO. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11117/3026>
- Aquí Nadie se Rinde. (2021). Cáncer infantil. Recuperado de: <https://www.aquinadieserinde.org.mx/cancer-ninos>
- Austin, John. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2012). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Bazerman, Ch. (2004). Speech Acts, Genres, and Activity Systems: How Texts Organize Activity and People. En Ch. Bazerman y P. Prior (eds.) *What Writing Does and How It Does It An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices* (pp. 309-340). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bonfil Batalla, G. (1990). *México Profundo, una civilización negada*. México: CONACULTA/Grijalbo.
- Borzekowski, D. L. G. (2009). Considering children and health literacy: a theoretical approach. *Pediatrics*, 124(Suppl 3), S282-S288. Recuperado de: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19861482/>
- Braslavski, B. (2004). *¿Primeras letras o primeras lecturas?* Argentina: FCE.
- Bruner, J. (1986) *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (2009). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

- Buenfil, R. N. (2012). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la Investigación. En M. A. Jiménez (coord.) *Investigación educativa. Huellas metodológicas* (pp. 51-71). México: Juan Pablos Editores SADE.
- Caldin, C. F. (2001). A leitura como função terapêutica: biblioterapia. *Encontros Bibli: Revista eletrônica De Biblioteconomia E Ciência Da informação*, 6(12), 32-44. Recuperado de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2001v6n12p32>
- Carrasco, M. P. (2008). *Estudio del valor terapéutico de la literatura infantil en niños hospitalizados*. (Tesis de doctorado). Universidad de Murcia. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, España. Recuperado de: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/10760#page=1>
- Casa de la Amistad. (2019). *Informe Anual 2018*. México: Casa de la Amistad.
- Cole, M. & Engeström, Y. (1993). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Solomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 23-74). Buenos Aires: Amorrortu
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Cook-Gumperz, J. (2006). Literacy and schooling: an unchanging equation? En J. Cook-Gumperz (ed.) *The social construction of literacy* (pp. 19-49). New York: Cambridge University Press.
- Daniels, H., James, N., Rahman, R., Young, A., Derry, J. & McConkey, C. (2004). Learning About Cancer. *Mind, Culture, and Activity*, 14(1-2), 128-141. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10749030701307846>
- Diario Oficial de la Federación de México (2019, 29 de noviembre). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Salud y de la Ley de los Institutos Nacionales de Salud. México: Secretaría de Salud. Recuperado de: <https://sidof.segob.gob.mx/CopiasCert?fecha=29-11->

[2019&edicion](#)

[=MAT&seccion=0&paginas=1-352](#)

- Díaz, F. (2003). Anexo 1 Comunidad y comunalidad. En J. J. Rendón (aut.) *La comunalidad modo de vida de los pueblos indios* (pp. 59-69). México: CONACULTA.
- Dyson, A. H. (1993). *Social Worlds of Children. Learning to Write in an Urban Primary School*. USA: Teachers College Press.
- Dyson, A. H. (1997). *Writing superhéroes. Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. USA: Teachers College Press.
- Erickson, F. (1986). Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza. En M. C. Wittrock (comp.) *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Barcelona: Paidós.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: FCE.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1989). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Gaskins, S. (2010). La vida cotidiana de los niños en un pueblo maya: un estudio monográfico de los roles y actividades construidos culturalmente. En L. de León (Coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios* (pp. 37-76). México: CIESAS.
- Gee, J. P. (2004). Oralidad y literacidad: de *El Pensamiento salvaje* a *Ways with Words*. En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (eds.) *Escritura y Sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-56). Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales.
- González, J. (2018). El enfoque multimodal del proceso de alfabetización. *Educação em Revista*, 34. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/edur/a/DpbjKPkLtryKvZR9cHx/Frsz/?format=html&lang=es>

- Goodman, Y. M. (1992). Las raíces de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 29-42. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.1992.10822331>
- Goody, J, & Watt, I. (1963). The Consequences of Literacy. *Comparative Studies in Society and History*, 5(3), 304-345. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/177651>
- Gutiérrez, M. G. (2017). Obedecer o dejarse llevar. Participación y colaboración infantil en la vida cotidiana de un pueblo ñahñu. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 12(3), 389-409.
- Heath, S. B (1983). *Ways with Words. Language, life, and work in communities and classrooms*. USA: Cambridge University Press.
- Heath, S. B. (1984). The Achievement of Preschool Literacy for Mother and Child. En H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (eds.) *Awakening to literacy* (pp. 51-72). USA: Heinemann Educational Books.
- Hernández, E. y Rabadán, J. A. (2014). “Érase una vez...un cuento curativo” Atención educativa en población infantil hospitalizada a través de la literatura. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 129-150. Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/article/download/194121/159481/699201>
- Hernández, G. (2013). Cultura escrita en espacios no escolares. En A. Carrasco & G. López-Bonilla (coord.) *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 239-286). México: Consejo Puebla de Lectura A.C y Ediciones SM.
- International Board on Books for Young people México. (2009). Informe anual Septiembre 2009-Agosto 2010. Recuperado de: <https://www.ibbymexico.org.mx/images/informe-anual-IBBY-oct-15.pdf>
- International Board on Books for Young people México. (2018) ¿Quiénes somos? Recuperado de: <https://www.ibbymexico.org.mx/quienes-somos/>

- 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.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: vías de acceso a la cultura escrita para un grupo de mujeres de Mixquic*. México: Siglo XXI-SEP.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 107-134.
- Kalman, J. & Reyes, I. (2017). On literacy, reading, and learning to read in Mexico. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 46(3-4), 407-421. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-017-9406-9>
- Kalman, J., Valdivia, P. y Rendón, V. (2020). Examining Qualitative Data Using Spreadsheets: Constructing Analytical Narratives Around Talk, Action, and Practice. En M. Knobel, J. Kalman & C. Lankshear (eds.) *Data Analysis, Interpretation, and Theory in Literacy Studies Research* (pp. 123-148). USA: Myers Education Press.
- Kucer, S. (2014) *Dimensions of Literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. London: Routledge.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En S. Chaiklin & J. Lave (comps.) *Estudiar las prácticas perspectivas sobre actividades y contexto* (pp. 15-46). Buenos Aires: Amorrortu.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- LeCompte, M. D. & Schensul, J. J. (2013). *Analysis and Interpretation of Ethnographic data. A mixed methods approach*. Maryland: Altamira Press.
- López-Bonilla, G. y Pérez, C. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos “alfabetización”, “cultura escrita” y “literacidad”. En A. Carrasco & G. López-Bonilla (coord.) *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 21-50). México: Consejo Puebla de Lectura A.C y Ediciones SM.

- Lorenzatti, M. C. (2018). *Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad*. México: CREFAL.
- Martín-Trejo, J. A., Núñez-Enríquez, J. C., Fajardo-Gutiérrez, A., Medina-Sansón, A., Flores-Lujan, J., Jiménez-Hernández, E. ... Mejía-Aranguré, J. M. (2017). Early mortality in children with acute lymphoblastic leukemia in a developing country: the role of malnutrition at diagnosis. A multicenter cohort MIGICCL study. *Leukemia & Lymphoma*, 58(4), 898-908. DOI: <https://doi.org/10.1080/10428194.2016.1219904>
- Michell, M. (2016). Finding the “prism”: Understanding Vygotsky’s perezhivanie as an ontogenetic unit of child consciousness. *International Research in Early Childhood Education*, 7(1), 5-33. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1138640>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. USA: SAGE.
- Mok, N. (2017). On the Concept of Perezhivanie: A Quest for a Critical Review. En M. Fleer, F. González-Rey & N. Veresov (eds.) *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity. Advancing Vygotsky’s Legacy* (pp. 19-45). Singapore: Springer.
- Moll, L. C. (1993). Introducción. En L. C. Moll (comp.) *Vygotski y la educación. Connotaciones de la psicología sociohistórica en la educación* (pp. 13-42). Buenos Aires: Aique.
- Mukherjee, S. (2017). *El emperador de todos los males*. México: Debate.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. B. (2010). Adquisición del lenguaje y socialización: tres historias de desarrollo y sus implicaciones. En L. de León (Coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios* (pp. 137-194). México: CIESAS.
- Palacios, J. C., Reynaga, P. & Columba, C. (2018). Monismo, dualismo mente-cuerpo y perezhivanie. *Caleidoscopio - Revista Semestral De Ciencias Sociales Y*

Humanidades, 22(38), 81–90. Recuperado de:
<https://revistas.uaa.mx/index.php/caleidoscopio/article/view/915>

Papen, U. (2010). Writing in Healthcare Contexts: Patients, Power and Medical Knowledge. En D. Barton & U. Papen (eds.) *The Anthropology of Writing* (pp. 158-178). New York: Continuum.

Paradise, R. (2010). La interacción mazahua en su contexto cultural: ¿pasividad o colaboración tácita? En L. de León (Coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios* (pp. 95-136). México: CIESAS.

Paradise, R. & Rogoff, B. (2009). Side by Side: Learning by Observing and Pitching in. *Ethos*, 37(1), 102-138.

Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Ariel.

Resnick, L. B. (1990). Literacy in School and Out. *Daedalus*, 119(2), 169-185.
Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/20025305>

Reyes, I. & Azuara, P. (2013). Las comunidades y familias en Transición. Un estudio de caso comparativo de las familias mexicanas en EE.UU. y México. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Temática 7: Educación en espacios no escolares. Memoria electrónica, COMIE. Guanajuato.

Rivera-Luna, R., Cárdenas-Cardó, R., Olaya-Vargas, A., Shalkow-Klincovstein, J., Pérez-García, M., Pérez-González, O. A., ... Melchor, Y. (2015). El niño de población abierta con cáncer en México. Consideraciones epidemiológicas. *Annales médicos*, 60(2), 91-97. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=59117>

Rivera-Luna, R., Correa-González, C., Altamirano-Álvarez, E., Sánchez-Zubieta, F., Cárdenas-Cardó, R., Escamilla-Asian, G., ... Aguilar-Romo, M. (2013). Incidence of childhood cancer among Mexican children registered under a public medical insurance program. *International Journal of Cancer*, 132, 1646-1650. DOI: <https://doi.org/10.1002/ijc.27771>

- Rockwell, E. (2006). Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela. *Cultura Escrita y Sociedad*, 3, 161- 218. Recuperado de: <https://coursouneherasfadycc.files.wordpress.com/2011/11/rockwell-e-cultura-escrita-3-pp-159-236.pdf>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós. 7
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. España: Paidós.
- Rogoff, B. (2016). Culture and participation: a paradigm shift. *Current Opinion in Psychology*, 8, 182–189. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2352250X15003097>
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía, R., Correa-Chávez, M. & Angelillo, C. (2010). El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades. En L. de León (Coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios* (pp. 77-94). México: CIESAS.
- Salazar-Reyes, L. & Vega-Pérez, L. O. (2013). Relaciones diferenciales entre experiencias de alfabetización y habilidades de alfabetización emergente. *Educación y Educadores*, 16(2), 311-325. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5468352.pdf>
- Schieffelin, B. B. & Cochran-Smith, M. (1984). Learning to Read Culturally: Literacy Before School. En H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (eds.) *Awakening to literacy* (pp. 3-23). USA: Heinemann Educational Books.
- Scribner, S. (1988). Literacy in Three Metaphors. En E. R. Kintgen, B. M. Kroll & M. Rose (eds.) *Perspectives on Literacy* (pp. 71-81). USA: Southern Illinois University Press.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. USA: Harvard University Press.
- Scribner, S. & Cole, M. (2004). Desempaquetando la literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (eds.) *Escritura y Sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 57-80). Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales.

- Searle, John. (1969). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press
- Seda, I. y Torres, G. (2010). Las prácticas letradas en comunidad. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. XXXII(1), 41-55. Recuperado de: https://crefal.org/rieda/images/rieda-2010-1/exploraciones_articulo2.pdf
- Shalkow, J. (2017). *Cáncer infantil en México “Situación actual y retos”*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1988). Literacy Practices and Literacy Myths. En R. Säljö (ed.) *The Written World* (pp. 59-72). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Street, B. V. (2003). What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91. Recuperado de: https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf
- Street, B. V. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (eds.) *Escritura y Sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-108). Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales.
- Street, J. C. & Street, B. V. (2004). La escolarización de la literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (eds.) *Escritura y Sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 181-210). Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales.
- Tapia, M. E. (2019). *Prácticas letradas vernáculas en una escuela primaria de Iztapalapa: una perspectiva sociocultural*. (Tesis de doctorado). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Taylor, D. & Dorsey-Gaines, C. (1988). *Growing Up Literate. Learning from Inner-City Families*. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Tucker, J. B. (1982). *Ellie: A Child’s Fight Against Leukemia*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Vega, L. O. & Macotela, S. (2005). Alfabetización en niños preescolares. Factores que inciden en su desarrollo: estudio piloto. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 26(4), 18-29. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n4/26_04_Perez.pdf
- Vélez, N. A. (1999). El ejercicio pedagógico de la fundación protectora de niños con cáncer I.A.P. “Casa de la Amistad” una propuesta para optimizar el servicio educativo que se presta. (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México. Recuperado de: <https://repositorio.unam.mx/contenidos/382000>
- Volóshinov, V. N. & Bajtin, M. (1998). *¿Qué es el lenguaje?* Buenos Aires: Almagesto.
- Vygotski, L. S. (2008a). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotski, L. S. (2008b). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones Coyoacán.
- Vygotski, L. S. (2012). *Obras escogidas – III. Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Antonio Machado.
- Vygotski, L. S. (2014). *Obras escogidas – II. Pensamiento y Lenguaje. Conferencias sobre psicología*. Madrid: Antonio Machado.
- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 637-654. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000200637&lng=es&tlng=es
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. España: Gedisa.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wilson, A. A. (2008). Learning from past and present uses of the term ‘Literacy’. En G. Hruby (ed.) *American Reading Forum Annual Yearbook* (Vol. 27). Recuperado de: http://www.americanreadingforum.org/Yearbooks/08_yearbook/volume08.htm

- Wood, D. (2006). El habla en la enseñanza: Cómo las formas del habla del profesor afectan a la participación del alumno. *Kikirikí*, 68, 31-36. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=9416
- Zavala, V. (2002). *Desencuentro con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M. & Ames, P. (2004) (Eds.). *Escritura y Sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales.

Anexos

Anexo 1



Cinvestav

Departamento de Investigaciones Educativas
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Título del proyecto de investigación: Prácticas letradas durante la co-construcción de la literacidad en una comunidad de aprendizaje: el caso de la Escuelita de Casa de la Amistad para niños con cáncer.

Responsable de la investigación: Lic. Guillermo Benjamín Rojas Téllez.

Mediante este documento, se le invita a usted y a su hijo(a) a participar en una investigación de corte educativo. A continuación, se le presentarán la justificación, el objetivo, el procedimiento a seguir y algunas aclaraciones a considerar. Siéntase con absoluta libertad de realizar cualquier pregunta que le surja en relación con este proyecto de investigación.

Una vez comprendida la finalidad de la investigación y si usted desea y está de acuerdo en participar junto con su hijo(a) en ésta, entonces se le pedirá que firme este formato a manera de consentimiento. Del documento firmado, se le entregará una copia con fecha y firma de uno de los responsables del proyecto.

JUSTIFICACIÓN DE INVESTIGACIÓN

La educación es un derecho universal que no puede ni debe negársele a nadie, incluso si las condiciones sociales, económicas o de salud, dificultan su acceso. La Escuelita de Casa de la Amistad para niños con cáncer I. A. P. ha procurado favorecer y acompañar en sus estudios, desde el nivel preescolar hasta el bachillerato, a todo aquel niño, niña o joven que es referenciado a esta institución y que tiene un diagnóstico de cáncer. El apoyo educativo permite que la trayectoria escolar no se vea por completo afectada y que los chicos sigan aprendiendo y proyectando metas u objetivos en su vida.

Ahora bien, este estudio pretende analizar los procesos educativos del nivel preescolar. En específico, se desea dar cuenta de las formas en como interactúan los niños y la maestra entre sí cuando leen o escriben. Es usual que leer o escribir sea algo normal para un adulto, no se piensa mucho qué pasa ni lo que implica lo escrito cuando se surte una receta médica, se interpretan los resultados de un estudio o se manda un mensaje de texto, al hacer esto leemos o escribimos y lo tomamos como algo natural. Sin embargo, quien empieza a introducirse en el mundo de lo escrito tiene que aprender, gracias a la convivencia con los demás, toda un serie de cuestiones como son las diferentes funciones que lo escrito puede

tener (comunicarse con mensajes, divertirse con chistes o adivinanzas, imaginar y recrearse con cuentos, informarse y aprender con libros de texto, diccionarios, entre otros usos más); la dirección de la lectura y la escritura (ir de derecha a izquierda y de arriba a abajo); o bien, la forma de manipular diferentes materiales escritos como libros, tarjetas, cartas e incluso dispositivos digitales. Así, saber leer o escribir no sólo es pronunciar, entender o anotar palabras, más bien, implica toda una serie de habilidades que son aprendidas y valoradas socialmente.

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN

Los usos de la lectura y la escritura no los aprenden ni los realizan, la mayoría de las veces, en soledad los niños, sino en compañía de otros como pueden ser sus padres, su maestra u otros niños. De esta forma la presente investigación tiene como interés analizar las interacciones que tienen los niños con otras personas alrededor de lo escrito para así explicar cómo es su proceso de aprendizaje y participación en relación con la lectura y la escritura.

PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

Las actividades que se plantean para realizar la investigación consisten principalmente en:

- 1.- El responsable de la investigación anotará en una libreta una serie de observaciones que realice durante las clases de los niños. Éstas serán transcritas en un diario de campo para su posterior análisis.
- 2.- El observador-responsable platicará en algunas ocasiones con la maestra o con los niños sobre alguna lectura que realicen, o bien sobre algún producto escrito que ellos mismos hayan hecho para aclarar algunas que a aquél le surjan.
- 3.- Algunas interacciones serán grabadas en audio con el fin de realizar un análisis más fino de lo que los niños o la maestra dicen sobre lo escrito o las maneras como lo utilizan.
- 4.- El responsable realizará entrevistas informales a los tutores de los niños para conocer más sobre la relación y la opinión que se tiene con lo escrito.
- 5.- Reunida la información, ésta será analizada para redactar una serie de documentos de la propia investigación como tesis, informes y artículos.

ACLARACIONES

- Existirán diferentes periodos de observación de las sesiones. En principio, el responsable asistirá todos los días del 18 de febrero al 1 de marzo de 2019 de 11:00 a 18:00 horas; asimismo, durante el mes de marzo las observaciones serán sólo los martes de 11:00 a 14:00.
- Se garantiza la protección de los datos personales y aquella información que el entrevistado juzgue como confidencial.
- Todos los nombres que se ocupen serán sustituidos por pseudónimos.

- Parte de la información recabada se publicará en forma de tesis y/o artículo de investigación.
- Si el tutor o el niño(a) lo desea puede abstenerse en cualquier momento de participar en la investigación.

De estar de acuerdo en la participación de la presente investigación se le pide que complete lo siguiente. Yo, _____, acepto de manera voluntaria que se nos incluya a mí y a mi hijo(a) como participante de este proyecto de investigación, luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información sobre dicho proyecto.

Fecha:

Firma responsable investigación

Firma tutor(a)