

Gabriela Medeiros Nogueira

Organizadora



PRÁTICAS DE **LEITURA**

Um mosaico de experiências
em diferentes países



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Gabriela Medeiros Nogueira
(Organizadora)

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

PRÁTICAS DE LEITURA:
um mosaico de experiências em diferentes países

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2022

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Designers da Editora CRV
Imagem da capa: Freepik_@freepik / @jcomp / @rawpixel.com |
Envato Elements_ Manuta
Revisão: Os autores

Esta obra foi financiada pela Capes
Chamada Universal – MCTIC/CNPq 2018

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

P895

Práticas de leitura: um mosaico de experiências em diferentes países / Gabriela Medeiros Nogueira
(organizadora) – Curitiba : CRV, 2022.
384 p.

Bibliografia

ISBN Digital 978-65-251-3928-9

ISBN Físico 978-65-251-3932-6

DOI 10.24824/978652513932.6

1. Educação 2. Práticas de leitura 3. Oralidade 4. Bebeteca I. Nogueira, Gabriela Medeiros,
org. II. Título III. Série.

CDD 370

CDU 37

Índice para catálogo sistemático

1. Educação - 370

2022

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV
Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV
Tel.: (41) 3039-6418 – E-mail: sac@editoracrv.com.br
Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

Conselho Editorial:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
 Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
 Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
 Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
 Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
 Carlos Federico Dominguez Avila (Unieuro)
 Carmen Tereza Velanga (UNIR)
 Celso Conti (UFSCar)
 Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional
 Três de Febrero – Argentina)
 Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
 Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
 Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
 Êlsio José Corá (UFFS)
 Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
 Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
 Gloria Fariñas León (Universidad
 de La Havana – Cuba)
 Guillermo Arias Beatón (Universidad
 de La Havana – Cuba)
 Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
 João Adalberto Campato Junior (UNESP)
 Josania Portela (UFPI)
 Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
 Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
 Lourdes Helena da Silva (UFV)
 Luciano Rodrigues Costa (UFV)
 Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
 Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
 Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
 Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
 Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)
 Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
 Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
 Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
 Simone Rodrigues Pinto (UNB)
 Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
 Sydione Santos (UEPG)
 Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
 Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Comitê Científico:

Altair Alberto Fávero (UPF)
 Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
 Andréia N. Militão (UEMS)
 Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
 Barbara Coelho Neves (UFBA)
 Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
 de Três de Febrero – Argentina)
 Diosnel Centurion (UNIDA – PY)
 Eliane Rose Maio (UEM)
 Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
 Fauston Negreiros (UFPI)
 Francisco Ari de Andrade (UFC)
 Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
 Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
 Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
 Inês Bragança (UERJ)
 José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
 Jussara Fraga Portugal (UNEB)
 Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
 Lourdes Helena da Silva (UFV)
 Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
 Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)
 Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
 Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
 Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
 Mighian Danae Ferreira Nunes (UNILAB)
 Mohammed Elhajji (UFRJ)
 Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
 Najela Tavares Ujje (UNESPAR)
 Nilson José Machado (USP)
 Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
 Sílvia Regina Canan (URI)
 Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
 Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
 Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)
 Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
PREFÁCIO	17
<i>Fernando Rodrigues de Oliveira</i>	
CARTA ÀS PROFESSORAS E PROFESSORES DO SÉCULO XXI.....	21
<i>Eliane Peres</i>	
A LETTER TO 21ST-CENTURY TEACHERS	27
<i>Eliane Peres</i>	
LITERATURA E EDUCAÇÃO: escavando conceitos.....	33
<i>Patrícia Corsino</i> <i>Vanessa Abreu Camasmie</i> <i>Hélen Queiroz</i>	
ENTRE ORALIDADE E LEITURA: tradição oral na alfabetização	63
<i>Liane Castro de Araujo</i> <i>Claudemir Belintane</i>	
FOLCLORE E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO AO AR LIVRE NA GRÉCIA.....	87
<i>Maria Mertzani</i>	
FOLKLORE AND OUTDOOR LITERACY PRACTICES IN GREECE	115
<i>Maria Mertzani</i>	
OLHAR A ARTE, VER A VIDA, LER O MUNDO: práticas de leitura na formação inicial de professoras.....	141
<i>Roselusia Teresa de Moraes Oliveira</i> <i>Andrisa Kemel Zanella</i>	
ATELIÊS LITERÁRIOS, MEDIAÇÃO DOCENTE E A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS PELAS CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA.....	159
<i>Lisiane Rossatto Tebaldi</i> <i>Rodrigo Saballa de Carvalho</i>	
A CAMINHO DA CIDADE DE OZ: um projeto de leitura partilhada.....	189
<i>Sílvia N. Gonçalves</i>	

LIVROS QUE VIAJAM: o incentivo à leitura durante o ensino remoto em turmas de alfabetização no Ceará.....	211
<i>Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo</i>	
<i>Carmem Júlia Rodrigues da Fonseca</i>	
<i>Clotildes Benigna Alencar Nunes Ramos</i>	
<i>Maria Silvestre</i>	
<i>Rubênia Moreira de Sousa Pereira</i>	
LECTURA Y ESCRITURA CREATIVA: Reflexiones de una maestra en Bogotá, Colombia.....	225
<i>Diana Paola Alba Ferro</i>	
<i>Jenny Lorena Bohorquez Moreno</i>	
BEBETECA: construindo pontes entre Universidade, crianças pequenas e literatura.....	247
<i>Mônica Correia Baptista</i>	
<i>Mariana Parreira Lara do Amaral</i>	
<i>Alessandra Latalisa de Sá</i>	
<i>Camila Petrovitch</i>	
BEBETECA: práctica de estudiantes de Maestro de Primera Infancia (Uruguay).....	269
<i>Marcela Franco</i>	
BEBETECA: practice of Early Childhood Teacher students (Uruguay).....	287
<i>Marcela Franco</i>	
LOS LIBROS INFANTILES ETNOGRÁFICOS EN LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO LINGÜÍSTICO Y LA ALFABETIZACIÓN: una estrategia para recuperar la mirada de niños de grupos culturales minorizados en las situaciones de enseñanza y aprendizaje	305
<i>Celia Rosemberg</i>	
PRÁTICAS DE CONHECER, CRIAR E COMPARTILHAR: o papel das bibliotecas no incentivo à leitura literária.....	325
<i>Gabriela Medeiros Nogueira</i>	
<i>Caroline Braga Michel</i>	
<i>Mônica Maciel Vahl</i>	
<i>Arlette Ingram Willis</i>	

KNOWING, CREATING AND SHARING PRACTICES: the role of libraries
in encouraging literary reading 347

Gabriela Medeiros Nogueira

Caroline Braga Michel

Mônica Maciel Vahl

Arlette Ingram Willis

ÍNDICE REMISSIVO 369

SOBRE OS AUTORES 375

LOS LIBROS INFANTILES ETNOGRÁFICOS EN LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO LINGÜÍSTICO Y LA ALFABETIZACIÓN:

una estrategia para recuperar la mirada de
niños de grupos culturales minorizados en
las situaciones de enseñanza y aprendizaje

Celia Rosemberg

Introducción

Todos los niños y niñas comparten la potencialidad para pensar, aprender, sentir, actuar y comunicarse pero también hay diferencias entre ellos, que resultan de los entornos sociales y culturales en los que crecen. Las experiencias infantiles tempranas tienen lugar en una diversidad de contextos en los que las interacciones con adultos y niños/as mayores, los objetos, las actividades, los conocimientos compartidos por los integrantes de la comunidad y la(s) lengua(s) con las que se comunican cotidianamente forjan los caminos del desarrollo infantil (Nelson, 1996, 2007). En cada comunidad, en cada grupo social priman un conjunto de valores, creencias, conocimientos y actitudes, modos de actuar, de afrontar la vida y las dificultades, de resolver problemas, de relacionarse socialmente y de usar el lenguaje, que se consideran apropiados para los adultos y también para los niños.

Como señalan Bronfenbrenner y Ceci (1994), en todo grupo social y cultural los entornos de crianza tienden a parecerse, pero entre grupos hay diferencias que pueden dar lugar a variaciones en el desarrollo infantil. En los últimos treinta años una importante serie de estudios, mayormente enmarcados en la perspectiva sociocultural del desarrollo humano (Vygotsky, 1967 & Rogoff, 1993), mostraron que las características sociales y culturales mencionadas se hallan relacionadas con diferencias en los sistemas de actividad que moldean la vida de niños y niñas. Las actividades en las que los niños/as participan desde su nacimiento afectan las relaciones sociales que establecen con las otras personas (Rogoff, 1993; Velez-Ibañez & Greenberg, 2005; Volk & Acosta, 2004) y los “fondos de conocimientos” que aprenden (Gonzalez, Moll & Amanti, 2005; González, Wyman & O’Connor, 2011). Los “fondos

de conocimientos” son importantes para el/la niño/a de tres diferentes modos. Primero, ellos implican una identificación con el entorno en tanto que constituyen prácticas que se han desarrollado históricamente. En segundo lugar, se transmiten y comunican al/la niño/a en el contexto de los sistemas de actividades compartidas que les dan forma a su vida. En tercer lugar, los objetivos del sistema son previamente conocidos por el/la niño/a.

Se han identificado también diferencias en los patrones y formas de las interacciones verbales y no verbales que caracterizan los intercambios comunicativos, la variante lingüística y el estilo de discurso en los que se socializan (Borzone & Rosemberg, 2000a; Simons & Murphy, 1988) así como sus experiencias con la escritura (Leseman & van Tuijl 2006; Reyes, Alexandra & Azuara, 2007; Taylor, 1983).

La evidencia existente también indica que los conocimientos, el tipo de relaciones sociales, la lengua, la variante lingüística y los estilos de interactuar y de discurso que los niños y niñas de muchos grupos sociales y culturales desarrollan en sus hogares pueden diferir de aquellos que habitualmente se privilegian en el ámbito escolar (Adger *et al.*, 1992; Borzone & Rosemberg, 2000; Michaels, 1988; Martínez, 2003). Asimismo, se han identificado diferencias entre el entorno escolar y comunitario en las formas de aprender y usar el conocimiento: mientras que en la escuela prima la comparación y el análisis conceptual, en muchos hogares y comunidades, durante la socialización infantil primaria, se privilegia la aproximación holística del/la niño/a a situaciones reales (Cole, 1999 & Rogoff, 1993). Además, los niños que crecen en situación de pobreza, ya sea en entornos rurales o urbanos, suelen tener, con frecuencia, menos experiencias preescolares con libros de cuentos, y otros tipos de textos escritos que lo que asume la escuela (Leseman & van Tuijl, 2006; Reyes, Alexandra & Azuara, 2007; Taylor, 1983).

Teniendo en cuenta que el desarrollo infantil se produce en esta matriz sociocultural que se despliega en los sistemas de actividades de los que los/as niños/as participan en sus hogares, las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura que los niños y niñas de grupos minorizados, muchas veces, manifiestan en el ingreso a la escuela, pueden ser entendidas como el resultado de un desajuste en la compleja interrelación entre el entorno familiar y comunitario del niño y el entorno escolar (Cook-Gumperz, 1988; Rosemberg & Borzone, 1998; Rosenberg, Stein & Alam, 2013; Tharp & Gallimore, 1991).

Tal como ha sido con frecuencia señalado en el marco de otros estudios (Tharp & Gallimore, 1991; Moll, 1992; Barton & Hamilton, 1998; Gonzalez, Moll & Amanti, 2005; Saldivar, 2006; Comber, 2011, entre otros), todo el aprendizaje del lenguaje que los/as niños/as llevan a cabo en el entorno escolar tiene que basarse en el capital cultural y lingüístico de los/as niños/as (Bourdieu, 1979). Se requiere una aproximación intercultural a la educación

que incluya los conocimientos, la lengua y las formas de hablar que los/as niños/as han aprendido en sus hogares y los incluya en las situaciones de enseñanza. Así, el capital cultural y lingüístico que los niños y niñas han desarrollado en sus experiencias tempranas es recuperado en propuestas sistemáticas para ser llevadas a cabo en el contexto escolar y en colaboración con las familias y las comunidades con el objeto de anclar el aprendizaje de los nuevos conocimientos, las formas discursivas y la alfabetización que son el objeto de la enseñanza escolar.

La importancia de capitalizar los fondos de conocimientos y usos del lenguaje que los niños han aprendido en el entorno familiar y comunitario para promover la alfabetización resulta evidente si se considera que la escritura constituye una forma de representación lingüística que complementa las experiencias infantiles en los entornos de vida cotidiana con nuevas experiencias vicarias (Nelson, 1996, 2007). Las experiencias que media la escritura acercan al/la niño/a a lugares distantes, en el espacio y en el tiempo, eventos situados en el pasado o imaginados para el futuro, personas desconocidas y realidades imaginadas. Pero a la vez para que los niños y niñas comprendan cuál es la función de la escritura y puedan dominarla necesitan comprender que pueden usar la escritura para producir conocimiento acerca de su entorno. La alfabetización es siempre un proceso intercultural porque la escritura no sólo permite el acceso a los conocimientos y a la producción de conocimientos en el marco del propio grupo social y cultural sino también el acceso a los conocimientos producidos por otros grupos y el diálogo entre culturas.

En este trabajo se presenta una serie de libros etnográficos diseñados como una estrategia pedagógica – o un instrumento de mediación, en términos de Álvarez y del Río (2001) y Cole y Engeström (2007) – que tiene por objeto proporcionar un anclaje sociocultural a la alfabetización de niños y niñas que viven en situación de pobreza en contextos urbanos y rurales y, en algunos casos, de poblaciones indígenas en Argentina. En línea con la perspectiva sociocultural, que concibe a la cultura de un modo flexible, dinámico e interactivo, como un mecanismo adaptativo que otorga un espacio relevante a la agencia individual (Willis, 1977), el diseño de esta estrategia considera de modo especial las experiencias de vida cotidiana de las personas, lo que las niñas y niños, y las personas cercanas a ellos hacen y dicen, las actividades en las que participan (González, Moll & Amanti, 2005). Es por ello que los libros etnográficos se elaboran en el marco de proyectos que combinan el estudio y la documentación de los fondos de conocimientos, las formas de interacción, la variante lingüística y las formas de aprender que caracterizan los sistemas de actividades de las que los niños y niñas participan en sus comunidades.

En los apartados que siguen se describen los libros etnográficos, el proceso que requiere su elaboración y las distintas variantes elaboradas a lo largo

de los años. Asimismo, se describen los sistemas de actividad específicos que diseñamos para implementarlos en programas educativos, atendiendo a las características culturales y sociales específicas de las diversas comunidades y de sus necesidades; de modo tal de facilitar el acceso a la alfabetización de todos los niños y las niñas.

Los libros etnográficos

Los libros etnográficos surgen como una estrategia pedagógica en el marco de una serie de proyectos que articulan investigación e intervención educativa que desarrollamos en el marco del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología y Educación (CIIPME – CONICET) en Argentina. Los proyectos fueron llevados a cabo en distintas comunidades rurales, urbanas e indígenas (colla, qom, mocoví) en situación de pobreza en Argentinas. En estos proyectos se documentan etnográficamente a través de observaciones audio y videograbadas, las actividades, fondos de conocimientos, las variantes lingüísticas y las formas de lenguaje de las comunidades. Se cuenta actualmente con aproximadamente 2355 hs. de audio y 1325 hs. de video⁹⁰.

En el marco de estos proyectos, los libros de lectura etnográficos (Rosemberg, 1997; Rosemberg & Borzone, 1998; Borzone & Rosemberg, 2000b) se elaboran en base a la información documentada como una herramienta destinada a incluir el capital cultural y lingüístico de los/as niños/as en el interior del proceso de enseñanza y aprendizaje, el habla, las costumbres, la cotidianidad de los niños que pertenecen a grupos sociales que no comparten la variante lingüística y la cultura de la escuela. (La lista completa de libros elaborados se incluye en el Anexo I). La tarea del docente se torna muy difícil

90 Se trata de los datos incluidos, entre otros, en los siguientes *corpus*:

- Rosemberg, Arrúe & Alam (2005-2012). Los entornos lingüísticos en el hogar de niños argentinos de 4 años de distintos grupos socioculturales/Home language environments of 4-year old Argentinean children from different socio-cultural groups. CONICET SECYT (doi in progress)
- Rosemberg, C. R., Alam, F., Stein, A., Migdalek, M., Menti, A. & Ojea, G. (2015-2016). Los entornos lingüísticos de niños pequeños en Argentina/Language Environments of Young Argentinean Children. CONICET SECYT (DOI in progress).
- Rosemberg, C. R., Iam, Ramírez, M. L., Ibañez, I., Ojea, G. & Barrial, E. (2018-2019). Variaciones socioeconómicas y culturales en las experiencias lingüísticas tempranas de niños argentinos /Socio-economic and cultural variations in early experiences of Argentinean children. CONICET SECYT (DOI in progress).
- Rosemberg & Stein (2012) Situaciones de alfabetización temprana en el jardín de infantes de Entre Ríos, Argentina/Kindergarten Early Literacy Situations in Entre Ríos, Argentina. CONICET Fundación Arcor (DOI en trámite).
- Rosemberg, Stein & Migdalek (2003-2008) Situaciones de alfabetización temprana en el jardín de infantes y de alfabetización familiar en Buenos Aires, Argentina/Preschool and Kindergarten Early Literacy and Family Literacy Situations in Buenos Aires, Argentina. CONICET Fundación CARE (Doi en trámite).
- Rosemberg y Alam (2009, 2016) “De niño/a a niño/a” Situaciones de alfabetización entre niños/as. From child to child: Literacy situations among children CONICET SECYT (Doi en trámite)

cuando tiene que enseñar a leer y a escribir a un/a niño/a qom, a un/a niño/a colla o a un/a niño/a mocoví con un libro pensado y escrito desde una visión urbana del mundo o, para mencionar casos menos obvios pero no menos problemáticos, a niños/as en situación de pobreza de zonas periurbanas, con el modelo estereotipado y atemporal de un/a niño/a de sectores medios.

Estos libros son propiamente etnográficos. Así por ejemplo, “*Las aventuras de Huaqajñe*” es un libro escrito en base a las observaciones de niños de distintas comunidades qom de la provincia del Chaco, “*Las Aventuras de Ernestina*” es un libro escrito en base a las observaciones realizadas en las comunidades collas, “*Las Aventuras de Tomás*” se escribió a partir del trabajo de campo en barrios periféricos y en situación de pobreza y en el área metropolitana de Buenos Aires. De una manera similar, todos los otros libros que hemos elaborado están situados en un contexto espacial y temporal específico y narran la vida de niños y niñas concretos y reales.

No se trata de libros que simplemente recuperan problemáticas, conocimientos y costumbres locales. Son libros que intentan captar la mirada de los niños y niñas como actores en su realidad, sus intereses e interacciones en relación con los objetos, las personas y los problemas de su comunidad. Reflejan la cultura de los/as niños/as, su perspectiva de la vida pero, a su vez, los introducen en otras formas culturales. Es por ello que son libros interculturales. Son también, bidialectales, en tanto que mientras que el narrador emplea el dialecto (o variante lingüística) estándar, en las transcripciones de los diálogos de la niña o niño protagonista (y de otros miembros de la comunidad con quienes interactúan) se emplea la variante del español que emplean. En este sentido, los libros de lectura etnográficos se distinguen con claridad de la mayor parte de los libros de lectura que circulan en los espacios educativos institucionales, libros que reflejan sólo la cotidianidad de un/a niño/a de zona urbana: su variante lingüística, costumbres, conocimientos y entorno familiar y social.

Como el texto escrito incluye las palabras de la variante dialectal de la comunidad, los/as niños/as pueden fácilmente entender que la escritura es lenguaje y que puede servirles como una herramienta para transmitir conocimientos, ideas y sentimientos. En tanto que los episodios, en buena medida, representan etnográficamente las situaciones cotidianas en la vida de los niños y niñas, sus propias experiencias; las dificultades de comprensión del texto se reducen en las primeras fases del proceso de aprendizaje, de modo que toda la atención de los/as niños/as puede focalizarse en los procesos de nivel básico, que permiten el dominio progresivo del sistema de escritura. Como los personajes del libro son niños y niñas reales de la comunidad, ellos/as pueden sentirse identificados y protagonistas y, de ese modo, reafirmar su identidad individual y sociocultural.

Los libros de lectura etnográficos buscan representar la experiencia subjetiva de los niños y niñas y, de esta forma, les permiten experimentar la funcionalidad de la escritura como un sistema de soporte externo que se emplea para representar información, ideas, y sentimientos. Sin embargo, la escritura no es sólo un instrumento de externalización que permite la representación y la producción del propio conocimiento sino que asimismo constituye un medio para acceder al conocimiento producido por otros grupos sociales y culturales. Asumiendo una perspectiva intercultural, al mismo tiempo que en los libros se revaloriza la sociedad y la cultura local, se busca ampliar los conocimientos y los repertorios lingüísticos y discursivos de los/as niños/as. Para ello, en los contextos narrativos que se elaboran, los conceptos espontáneos de los/as niños/as construidos en sus experiencias directas y, en general, los conocimientos del mundo físico, social y espiritual local (Gasché, 2001) se entrelazan con otras formas culturales, el conocimiento científico y los contenidos escolares.

En este sentido, los libros de lectura etnográficos son libros cualitativamente diferente a los otros libros de lectura porque incorporan en el corazón mismo del proceso de enseñanza y aprendizaje a estos niños y niñas que, muchas veces, son discriminados no necesariamente en forma explícita sino implícitamente, por omisión, al no incluir en la enseñanza sus conocimientos, sus valores, su forma de hablar. Los libros de lectura etnográficos resitúan a los niños en el proceso de enseñanza y aprendizaje y los ponen en primer plano (Rosemberg, 1997, 2001).

Estos libros constituyen una herramienta para que los niños y niñas aprendan a leer y a escribir, aprendan el dialecto estándar y contenidos que remiten a distintas formas culturales, para su crecimiento personal, para desempeñarse adecuadamente en contextos socioculturales diversos, para seguir estudiando, para trabajar, pero desde ellos, capitalizando su patrimonio cultural y lingüístico y no negándolo. Y en ello radica, precisamente, el valor y la particularidad de estos libros.

La elaboración de los libros de lectura etnográficos

Los libros etnográficos tienen como base un intenso trabajo de campo en las comunidades que habitualmente se realiza en colaboración con miembros de las comunidades y con docentes. El trabajo de campo consiste principalmente en observaciones de las actividades cotidianas de las que participan los niños y niñas y audio o video grabaciones y transcripciones de las situaciones de interacción. Si bien el foco de la observación es un niño o una niña, se registran en detalle las acciones verbales y no verbales de los otros participantes. Esta información es completada e integrada con información de entrevistas realizadas a personas de la comunidad que lleven a cabo de un modo muy

experto una tarea o actividad, con relatos de historias registradas en el marco del trabajo de campo o en otras investigaciones previas. Así por ejemplo, en el libro de lectura “*Las aventuras de Huaqajñe*” un episodio en el que la niña viaja desde Resistencia a Pampa del Indio en micro a visitar unos familiares, se elaboró combinando información obtenida en observaciones y grabaciones realizadas por sus padres durante el viaje e información obtenida en entrevistas sobre cómo las familias, en el pasado, recorrían esos trayectos en carretas.

Las observaciones tienen una ventaja sobre los otros tipos de información: muestran al niño o niña y a las otras personas que interactúan con él o ella, no como meros informantes de conocimientos e historias, sino en la situación real, como actores en su propia realidad, ya sea individualmente o cooperando socialmente con otros. Ello posibilita que el libro refleje la perspectiva infantil sobre la propia realidad. En efecto, al participar de las actividades cotidianas los/as niños/as ponen de manifiesto sus conocimientos, sus habilidades, intereses, afectos y reacciones en relación a los objetos, las acciones y las otras personas que son parte de su vida.

El libro busca recuperar la participación infantil en los sistemas de actividades de la comunidad. Uno de los episodios del libro “*Las aventuras de Huaqajñe*” fue escrito en base a las observaciones de los/as niños/as mientras recogían fruta cerca de la casa de su abuela. Desde pequeños/as, los/as niños/as de esta comunidad rural qom, participan en actividades que posibilitan la subsistencia familiar, tales como cazar pequeños animales o pescar y recoger frutos del monte. Realizando estas actividades, aprenden qué frutos silvestres pueden comerse y cuáles no y cuándo están suficientemente maduras para ser recogidas como alimento. También aprenden muy tempranamente la importancia de cuidar la naturaleza. Saben que no deben arrancar más fruta que la que van a comer y que no deben lastimar animales ni pescar si no van a consumirlos. A través de su participación en estas actividades, los niños y niñas qom internalizan otras normas que regulan su vida en la comunidad. Estas normas enfatizan la interdependencia en los intercambios y en las relaciones entre los/as niños/as y con los adultos. Esta interdependencia que caracteriza a la cultura qom se hace especialmente evidente en el cuidado de los/as más pequeños/as por los mayores y en el compartir la comida con los integrantes de la comunidad. Todo ello se muestra en el desarrollo de los episodios del libro.

El libro se organiza en episodios que representan las situaciones que viven los niños y niñas en la comunidad. Estas situaciones dan forma al libro, pero no desde la mirada del observador externo a la cultura. En cambio, los actores, objetos y actividades se presentan desde la perspectiva subjetiva de los niños y niñas, que se pone de manifiesto en los registros de las observaciones. Se busca recuperar la mirada de los niños como actores en esa realidad, su perspectiva de la vida, sus intereses e interacciones típicas en el transcurrir de su vida cotidiana.

Para la elaboración del libro, en primer lugar, se identifican en los registros de observación aquellas situaciones que se reiteran a través de los/as niños/as en ese entorno sociocultural. Estas situaciones dan lugar a los episodios que constituyen el libro de lectura. Los episodios registrados se ficcionalizan. Así por ejemplo, en el libro “*Las aventuras de Ernestina*” elaborado para ser usado en las comunidades collas en la zona del noroeste de Argentina, una de las niñas observadas, Ernestina, es la protagonista de la historia y la trama argumental se construye recreando ficticiamente los vínculos de esa niña con otros/as niños/as y las situaciones de participación. Esto significa que no todas las situaciones que se presentan en el libro son situaciones que efectivamente pasaron. Por ejemplo, Ernestina viaja desde Pueblo Viejo, donde vive en la Provincia Salta, a Paicone en Jujuy a visitar familiares y amigos. Durante el viaje, en el micro escucha hablar a unos turistas en inglés y se introducen contenidos referidos no sólo a los medios de transporte sino también a las diferencias culturales y lingüísticas

Otra forma de incluir contenidos en el libro es analizando el significado de algunos de los objetos que aparecen en las observaciones (Rosemberg & Ojea, 2010). Por ejemplo, en “*Las Aventuras de Huaqajñe*” el nombre de la niña Huaqajñe, en qom significa estrella. La niña se llama así porque, para los qom, las mujeres bajan de las estrellas y en el libro la abuela de la niña narra esta historia. Cuando se incluyen conocimientos que caracterizan a la cultura de la comunidad (por ejemplo, la historia del fuego), es un adulto, generalmente un anciano el que los introduce, dando cuenta, así, del carácter intergeneracional que tiene la transmisión de conocimientos culturales. Cuando se introducen historias alejadas de la comunidad de los/as niños/as, propias de la cultura occidental, éstas se introducen con el formato de libro (por ejemplo, Sandokan). “Abrió el libro y... se encontró en una tierra extraña. Era una playa de arenas y rocas. A lo lejos, en la orilla del mar, se veían restos de un barco destrozado [...]” (2010, p. 88).

La introducción de estas historias ficcionales les permite a los niños y niñas no sólo aprender nuevas palabras alejadas de su mundo de referencia sino que, al mismo tiempo, les permite acceder al género literario.

De una manera similar, se busca ampliar el conocimiento de la cultura del/la niño/a, al que acceden por medio de procesos de transmisión intergeneracional, con conocimiento y herramientas desarrolladas por la ciencia occidental. Por ejemplo, en el libro *Aso Nogotole le`enaxat Cintia* [Una niña llamada Cintia], Cintia y sus amigos/as entrevistan en la escuela

a un anciano de la comunidad sobre los yacarés, un animal de la zona. El anciano les cuenta para que se emplea cada parte del animal. Luego, junto con la maestra los/as niños/as integran esta información con otra tomada de otras fuentes y organizan y escriben un texto para presentarlo en una feria de ciencias. La información nueva describe con detalle variables específicas tales como altura, tamaño peso, características corporales, el habitat y la dieta de los yacarés. Ello hace posible que los/as niños/as aprendan información académica convencional y habilidades de pensamiento científica al mismo tiempo que otorgan gran importancia a la sociedad y la cultura local.

El texto del libro etnográfico se construye desde una perspectiva multidialectal: en los diálogos, que constituyen recreaciones de los textos registrados en las observaciones y grabaciones, aparecen las formas lingüísticas que emplean los miembros de la comunidad y el narrador emplea la variante estándar. La mayor parte de los libros escritos en esta línea son en español, pero en el marco del trabajo en conjunto con la comunidad indígena qom/toba de la región del Chaco en Argentina, se han escrito también un libro en qom “*Aso nogotole le'enaxat Cintia*” y una serie de libros infantiles bilingües español – qom, “*En la comunidad Daviaxaiqui*”, para los niños y niñas de una comunidad indígena qom migrante en la Provincia de Buenos Aires.

Es importante señalar que si el niño o niña o alguno/a/s de los participantes en las actividades audio o videograbadas habla/n en otra lengua, por ejemplo qom, la transcripción se realiza en esa lengua. En estos casos, en los que el niño o niña alterna el español con otra lengua, por ejemplo qom, es necesario hacer una traducción al español. La pauta para la traducción es línea por línea. Por ejemplo:

Fragmento de una observación realizada en Pampa del Indio:

....Después le dice otra vez la hermana:

Aladino ra huo'o aca 'om plata negue't ca ashenaxana? /Aladino si tenés plata que vas a comprar?

Aladino le contesta a su hermana:

Huo'o ca seshenaxana ej pan taq chorizo / Algo para comer por ejemplo, pan y chorizo.

En la Tabla 1 De los registros de observaciones al libro etnográfico se presenta el proceso a partir del cual de un fragmento de un registro de observación se elabora un episodio del libro, ejemplificado con “*Las aventuras de Huaqajñe*”. En ese fragmento, si bien los participantes se comunican en español, le enseñan a la niña algunas palabras en qom.

Tabla1 – De los registros de observaciones al libro etnográfico

FRAGMENTOS DE OBSERVACIONES	LIBRO DE LECTURA
<p>Fragmento 1</p> <p>Esta grabación la realizó la madre de Huaqajñe (Ada) en su casa en horas de la noche.</p> <p>Ese mismo día pero a la siesta yo (Luz) le regalé a Ada un libro con relatos en los dos idiomas (Qom- Español) y con imágenes super lindas y coloridas. Ella me cuenta que al llegar a su casa después del trabajo y después de cenar, Ángeles y su padre se pusieron a mirar el libro.</p> <p>Ada y su hermana comentaban en la cocina lo que fue su día de trabajo.</p> <p>Ángeles y su papá miraban el libro en la mesa del living y comentaban:</p> <p><i>Ángeles_ A ver papi... que e ete? Papá Eso es un... a ver, qué es?</i></p> <p><i>Ángeles_ Casa</i></p> <p><i>Papá Casa... y esto?</i></p> <p>La madre de Ángeles espanta a uno de los 4 perros que hay en la casa, y juega con su sobrino David.</p> <p><i>Ada_ A ver bebé, saque esa mano de ahí. Saque, saque, saque...</i></p> <p>Las dos hermanas juegan con el bebé e interrumpen el silencio con una carcajada.</p> <p>Severiano y Ángeles siguen concentrados en la libro. El padre le sigue mostrando figuras del libro y le pide que diga el nombre en castellano y en Qom.</p> <p><i>Papá Y esto quién es?</i></p> <p><i>Ángeles Eze?... Nañec (ñandú)</i></p> <p><i>Papá Y este? Ángeles Perro</i></p> <p><i>Papá Perro. Y este? Ángeles Norec (fuego)</i></p> <p><i>Papá Y este?</i></p> <p><i>Ángeles_ Nalá (sol)</i></p> <p><i>Papá Y esta?</i></p> <p><i>Ángeles Estrella Papá Cómo se dice estrella?</i></p> <p>Ángeles duda un poco.</p>	<p>Página 29: Un libro de regalo</p> <p>Luz le regaló un libro de relatos a Huaqajñe. Los relatos estaban escritos en qom y en castellano.</p> <p><i>Huaqajñe: Mirá papá el libro que me regaló Luz.</i></p> <p>Huaqajñe y su padre se pusieron a mirar el libro. Los dibujos eran muy lindos y coloridos. Todos querían verlos. David, el más chiquito de la familia, quiso agarrar el libro y la mamá no lo dejó. "Saque, saque la mano. Ahora miramos el libro todos juntos" - dijo la mamá - "primero saco a los perros al patio para que no molesten".</p> <p><i>Dibujo de la mamá espantando a los perros y David, Huaqajñe y el papá mirando el libro.</i></p> <p>Página 30</p> <p><i>Papá: ¿Y esto qué es?</i></p> <p><i>Huaqajñe: ¿Este?... Nañec (ñandú)</i></p> <p><i>Papá: ¿Y este?</i></p> <p><i>Huaqajñe: Perro</i></p> <p><i>Papá: Perro ¿Y este? Huaqajñe: Norec (fuego)</i></p> <p><i>Papá: ¿Y este?</i></p> <p><i>Huaqajñe: Nalá (sol)</i></p> <p><i>Papá: ¿Y esta?</i></p> <p><i>Huaqajñe: Estrella</i></p> <p><i>Papá: ¿Cómo se dice estrella?</i></p> <p>Huaqajñe duda un poco.</p> <p><i>Papá: ¿Cómo es tu nombre en castellano? Huaqajñe: Estrella</i></p> <p><i>Papá: ¿Entonces, cómo se dice estrella?</i></p>

Fuente: de las autoras

Aprender con los libros etnográficos en la escuela, el hogar y la comunidad

Los libros etnográficos surgieron como herramienta pedagógica a partir de los resultados de una investigación en las comunidades collas del noroeste argentino (Rosemberg, 1997, Rosemberg & Borzone, 1998). Los resultados del análisis comparativo entre los conocimientos, los usos del lenguaje y las formas de interacción que se privilegian en el entorno escolar y aquellas que los niños y niñas desarrollan durante el proceso de socialización primaria en

sus hogares y comunidades pusieron de manifiesto una fractura entre estos entornos. Estos resultados replican los de estudios en comunidades hablantes de español de Estados Unidos (González, Moll & Amanti, 2005) y comunidades Maya en Guatemala (Rogoff, 1993). Los fondos de conocimientos, los patrones de interacción y la variante lingüística de la comunidad de los niños y niñas no suele incorporarse en las situaciones de enseñanza escolares, que generalmente, se ajustan a formatos clásicos de enseñanza

Frente a la evidencia que proporcionan estas investigaciones los libros etnográficos representan un intento por superar “la fractura” entre el entorno comunitario y el escolar del/la niño/a. Es por ello que “*Las aventuras de Ernestina*” elaborado a partir de la investigación en las comunidades collas, como también otros libros que realizamos posteriormente – “*Las aventuras de Tomás*” para niños y niñas que viven barrios en situación de pobreza del área metropolitana de Buenos Aires, “*Las aventuras de Anita*”, para la zona rural de La Rioja, – son libros de lectura a ser empleados en la escuela primaria para facilitar la transición de los/as niños/as al entorno escolar y el aprendizaje la lectura y la escritura.

Comenzar la enseñanza de la alfabetización leyendo textos completos anclados en la realidad de los niños y niñas tiene una ventaja muy importante: la actividad resulta significativa, los/as niños/as se dan cuenta de que la escritura transmite significados. No se espera que los/as niños/as puedan leer por sí mismos el episodio en la primera situación. Es el/la maestro/a el/la que lee e involucra activamente a los/as niños/as con comentarios y preguntas. Luego genera a partir del texto actividades de lectura y escritura de palabras y actividades que permiten que los/as niños/as aprendan las correspondencias entre las letras y los sonidos. Progresivamente los/as niños/as van incorporándose en mayor medida a la situación y van compartiendo la lectura y la escritura con el/la maestro/a, hasta que pueden leer y escribir de modo independiente.

Cada uno de estos libros de lectura se acompaña de un libro de actividades que están focalizadas en unidades lingüísticas menores, tales como palabras, grafemas y fonemas, para permitir el aprendizaje del sistema de escritura. Se retoman las palabras y los tópicos planteados en los libros etnográficos en actividades de conciencia fonológica, de aprendizaje de las letras y las correspondencias y de lectura y escritura de palabras, así como también actividades para ampliar el vocabulario infantil.

Para atender a la situación sociolingüística de los niños y niñas de las comunidades qom de Chaco que son bilingües español – qom, y que difieren según se hallen en la zona urbana o en la zona rural en el dominio que tienen de estas lenguas, hemos elaborado dos libros uno que permite el comienzo del proceso de alfabetización en español, y el otro que está diseñado para aquellos niños/as que deben comenzar la alfabetización en qom. “*Las aventuras de Huaqajñe*”, basado en las observaciones de una niña que vive en la ciudad

capital de la Provincia de Chaco, Resistencia, y su primera lengua es el español y “*Aso nogotole le’ enaxat Cintia*”, escrito a partir de las observaciones de Cintia, una niña que vive en Pampa del Indio en la zona rural de Chaco y es hablante en mayor medida de qom. Estos libros han sido diseñados para que los/as niños/as puedan comenzar el proceso de alfabetización en la lengua que dominan en mayor medida, ya sea español o qom, mientras aprenden a comunicarse oralmente en la segunda lengua (español o qom).

También para facilitar el aprendizaje de la comunicación en la segunda lengua hemos elaborado dos libros en imágenes: “*Dany*”, basado en las observaciones de un niño hablante de qom en la zona del monte del Impenetrable en Chaco y “*Dany na’ aqtaguec, na’ qaatqa, relatos, tolhomtes*”, que incluye historias en imágenes. Las historias son tanto de la cultura local como de la cultura occidental, para ampliar el mundo de referencia de los niños y niñas desde el comienzo del proceso de aprendizaje de la segunda lengua.

Como ha sido documentado por un número importante de estudios, los niños y niñas que ingresan a primer grado tienen muy diversas experiencias con la lectura y la escritura. Mientras que muchos de ellos/as han participado de numerosas situaciones de lectura de cuentos, saben que la escritura es una forma de lenguaje y han comenzado a aprender aspectos del sistema de escritura, otros/as no tienen libros de cuentos en sus hogares y no han tenido prácticamente oportunidades de aprender estos conocimientos (Craig & Washington, 2006; Heath, 1983; Salsa & Peralta de Mendoza, 2009; Taylor & Dorsey-Gaines, 1988). Ello genera numerosas diferencias entre los/as niños/as, desde el inicio de la escolaridad formal.

Con el objeto de contribuir a reducir estas diferencias elaboramos una serie de doce libros infantiles “*En la casa de Oscarcito*”, a partir de observaciones etnográficas de la vida cotidiana de niños en barrios en el Área Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires. Los libros están especialmente diseñados para generar situaciones en las que los niños desarrollen todo su potencial para hablar, comunicarse y aprender a partir de su realidad y mediante el juego y el diálogo con sus familias. En cada uno de los libros, Oscarcito, el protagonista, vive una situación cotidiana en su hogar que desemboca en que sus papás, sus hermanos o su abuelo le cuenten un cuento. En la narración de lo que le ocurre a Oscarcito se recuperan los conocimientos y el lenguaje de los/as niños/as y se busca tender un puente hacia situaciones más distantes como las que plantean los cuentos, que se hallan escritos en la variante estándar. Junto con ambas narrativas, cada libro incluye juegos y actividades para promover que, en la interacción con los miembros de su familia, los niños desarrollen su vocabulario, distintas formas de discurso y el acceso al sistema de escritura.

Los libros “*En la casa de Oscarcito*” se entregan a las familias en talleres de alfabetización familiar que se llevan a cabo o bien en articulación

con jardines de infantes o bien en comedores comunitarios. En cada taller se entrega un ejemplar de la serie y se ejemplifican diferentes estrategias destinadas a la promoción del desarrollo lingüístico cognitivo, entre ellas la lectura de cuentos, los juegos con rimas, versos y poesías para promover el desarrollo de la conciencia fonológica, necesaria para la escritura; la importancia de aprender palabras nuevas y variadas y la manera de ayudar a los/as niños/as en este aprendizaje; las interacciones necesarias para andamiar el desarrollo discursivo de los/as niños/as y, finalmente, la importancia de los intercambios que favorecen la escritura del nombre propio y de otras palabras familiares.

Con un mismo objetivo que la serie “*En la casa de Oscarcito*”, promover la alfabetización temprana, antes del ingreso a la escuela primaria, para los niños y niñas de familias que integran una comunidad de migrantes qom en la provincia de Buenos Aires, se elaboró la serie “*En la comunidad Daviaxaiqui*”. La serie está compuesta por tres libros infantiles, “*La familia de Ana*”, “*Los nietos de Ramón*” y “*El abuelo Valentín*”. Los libros de esta serie están también integrados por narrativas, una que representa situaciones cotidianas en la comunidad de los/as niños/as, que desemboca en una narrativa, más alejada de su realidad. En este caso se trata de narrativas tradicionales de la cultura qom, más comunes en la región de Chaco que en la cotidianeidad de familias migrantes.

Al objetivo de promover la alfabetización temprana, se le agrega en el caso de la serie “*En la comunidad Daviaxaiqui*” el objetivo de recuperar conocimientos culturales. Con un objetivo similar, los libros son bilingües, junto con el español se introduce la lengua qom en textos breves que narran las historias de la cultura tradicional. Los juegos y actividades para promover el acceso al sistema de escritura y el aprendizaje de palabras, si bien están mayormente en español, dado que esa es la lengua que los niños y niñas hablan cotidianamente, también se introducen algunos juegos en qom, para que tengan la oportunidad de progresivamente recuperar la lengua de su cultura

En esta comunidad, de un modo similar a lo que sucede en otras comunidades y grupos minorizados, los hermanos/as y otros/as niños/as mayores juegan un rol importante en el cuidado de los/as pequeños/as y guían su participación en los juegos y las actividades (Rogoff, 1993; Rosemberg, Alam & Stein, 2014; Stein & Rosemberg, 2013; Volk & Acosta, 2004). A fin de capitalizar en estas características socioculturales implementamos un programa de niños/as tutores en alfabetización, “*De niño/a a niño/a*” (Rosemberg & Alam, 2013) en el centro comunitario de la comunidad

El programa parte de la idea de que las interacciones en las relaciones de tutoría -en las que uno de los sujetos, el tutor, instruye a otro, el aprendiz, en cuestiones en las que el primero tiene más experiencia y conocimientos que el segundo- no son unidireccionales. Por el contrario, y como lo han mostrado otros trabajos (Chi & Roy, 2008) tanto el tutor como el aprendiz

pueden beneficiarse en términos de aprendizaje en este tipo de intercambios. En este sentido, el programa intenta capitalizar las interacciones entre niños/as de distintas edades para generar una matriz que andamiaje el acceso de los/as niños/as de 4 y 5 años a la alfabetización, antes de ingresar a 1o grado de la escuela primaria, al mismo tiempo que genera oportunidades para que los/as niños/as mayores de 12 y 13 años puedan, en situaciones significativas, desarrollar una mayor comprensión del sistema de escritura y mejorar sus habilidades como lectores y escritores.

En talleres semanales los/as niños/as se preparan como tutores: leen los cuentos que luego les leerán a los/as pequeños/as, piensan y discuten estrategias destinadas a mantener la atención del/a niño/a y se los estimula a formular distinto tipo de preguntas. Asimismo, se reflexiona en torno al vocabulario en los textos y acerca de cómo explicar el significado de palabras desconocidas a un/a niño/a pequeño/a. De esta manera, el trabajo que se realiza con los/as niños/as tutores/as constituye una oportunidad para que ellos/as mismos/as mejoren sus habilidades discursivas y sus habilidades como lectores y escritores. En una segunda instancia semanal se realiza la actividad de tutoría: cada uno/a de los/as niños/as más grandes lee a uno/a de los/as pequeños/as las historias en uno de los libros y realiza junto con él/ella los juegos y actividades propuestos en el libro.

En cada caso, en los contextos escolares, en las situaciones en los hogares y los talleres de alfabetización familiar y en los contextos comunitarios con las situaciones de tutorías entre niños/as de distintas edades, el sistema de actividad (Cole, 1999, Cole & Engeström, 2007) involucrado en la alfabetización es el resultado de una coconstrucción en la que se articulan los libros etnográficos y las características singulares de las comunidades, las escuelas y las familias. De esta manera, se genera estratégicamente un anclaje sociocultural a la alfabetización

Conclusiones

Los libros etnográficos destinados a promover la lectura y la alfabetización temprana que se presentaron en este capítulo son elaborados en base procesos de investigación empírica que buscan comprender qué y cómo aprenden y se comunican los niños y niñas en los contextos de sus hogares y comunidades. Estos libros recuperan los conocimientos de la cultura y del grupo social de los/as niños/as y les proporcionan nuevas herramientas y el acceso a nuevos conocimientos y formas lingüísticas así como su implementación en sistemas de actividad escolares, familiares y comunitarios. De este modo se generan situaciones de enseñanza que crean una “zona de desarrollo potencial”

(Vygotsky, 2007), en la que los nuevos contenidos se tornan más cercanos y accesibles a los niños y niñas (del Río, 1994; del Río & Álvarez, 2007).

Cuando las situaciones de enseñanza están ancladas en los conocimientos de los/as niños/as, sus estrategias de aprendizaje, los formatos de interacción a los que están habituados en la comunidad y la variedad lingüística con la que se comunican, se garantiza la continuidad cultural y se hace posible complementar la acción de la familia proporcionando a los/as niños/as nuevas herramientas para interpretar y recrear la propia realidad y creando puentes con otras formas culturales (Gasché, 2001; González, Andrade, Civil & Moll, 2001). Cuando la escritura es mediada a través de estos libros, los/as niños/as pueden avanzar en el proceso de alfabetización a través de experiencias en las que “colaborativamente construyen” (Nelson, 2007, 2010) conocimiento acerca de los textos escritos.

El diseño de los libros etnográficos sólo es posible en el marco del trabajo intercultural y colaborativo de los miembros de las comunidades, los maestros y otras personas (investigadores, especialistas en alfabetización y en elaboración de materiales didácticos). La colaboración permite conformar una trama social entre los investigadores, las organizaciones comunitarias, los maestros y las familias. (Rosemberg, 2004). El/la maestro/la, el/la educador/a comunitario/a, el/la maestro/a bilingüe tienen un papel fundamental en el armado de este tejido social y en el intercambio entre la comunidad y la escuela. Ellos/as pueden promover una dinámica de interacción positiva entre los/as miembros de la comunidad y la escuela para que la comunidad llegue a participar en el proceso educativo con el aporte específico de los contenidos de ese grupo sociocultural.

REFERENCES

Adger, C.; Wolfram, W.; Detwyler, J. & Harry, B. (1992). *Confronting dialect minority issues in special education: Reactive and proactive perspectives*. Proceeding of the Third National Research Symposium on Limited English Proficient Studies Issues.

Alvarez, A. & del Río, P. (2001) Introducción: Culturas, desarrollo humano y escuela. Hacia el diseño cultural de la educación. *Cultura y Educación*, 13(1): 9-20.

Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. London, England: Routledge.

Borzone, A. M. & Rosemberg, C. R. (2000) *Leer y escribir entre dos culturas: el caso de las comunidades collas*. Buenos Aires: Aique.

Bourdieu, P. (1979). *Les trois états du capital culturel*. [The three states of cultural capital]. Actes de la recherche en sciences sociales 30, 3-6.

Bronfenbrenner, U., Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. *Psychol. Rev.*, 101:568-86.

Chi, M. T. H., Roy, M. & Hausmann, R. G. (2008). Observing tutorial dialogues collaboratively: Insights about human tutoring effectiveness from vicarious learning. *Cognitive Science*, 32(2), 301-341.

Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. [S.l.]: Ediciones Morata.

Cole, M., & Engestrom, Y. (2007). Cultural-historical approaches to designing for development. In J. Valsiner and A. Rosa (ed.) *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. New York: Cambridge University Press. pp. 484-507.

Comber, B. (2011). Making space for place-making pedagogies: Stretching normative mandated literacy curriculum. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(4), 343-348.

Cook-Gumperz, J. (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós

Craig, H. K., & Washington, J. A. (2006). *Malik goes to school: Examining the language skills of African American students from preschool-5th grade*. [S.l.]: Psychology Press.

Del Río, P. & Álvarez, A. (2007). The zone of proximal development: inside and outside. In H. Daniels, M. Cole & J. V Wertsch (Eds.). *The Cambridge Companion to Vygotsky* (p. 276-303). Cambridge, MA.: Cambridge University Press.

Del Río, P. (1994). Re-present-accion en contexto: una alternativa de convergencia para las perspectivas cognitiva e historico-cultural. In P. del Río, A. Alvarez and J. V. Werstch (ed.). *Explorations in Socio-cultural Studies. Historical and Theoretical Discourse*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, p. 129-146, v. I.

Gasché, J. (2001). *El reto de una educación indígena amazónica: alcances provisionales*. [The Challenge of an Indigenous Amazonian Education: Provisional Scopes]. *Cultura y Educación*, 13, 59-72.

González, N., Andrade, R., Civil, M. & Moll, L. (2001). Bridging Funds of Distributed Knowledge: Creating Zones of Practice in Mathematics. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6(1&2), 115-132

González, N., Wyman, L. & O'Connor, B. H. (2011). The past, present, and future of "funds of knowledge." In B. Levinson & M. Pollock (Eds.). *A Companion to the Anthropology of Education* (pp. 481-494). London: Blackwell.

González, N.; Moll, L. C. & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. NJ: Erlbaum.

Heath, S. B. (1983). Research currents: A lot of talk about nothing. *Language Arts*, 60(8), 999-1007.

Leseman, P. P. M., & van Tuijl, C. (2006). Cultural diversity in early literacy: Findings in Dutch studies. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (eds.). *Handbook of Early Literacy Research*. (Vol. 2, pp. 211-228). New York: Guilford Publications Inc.

Martinez, G. A. (2003). Classroom based dialect awareness in heritage language instruction: A critical applied linguistic approach. *Heritage Language Journal*, 1(1).

Michaels, S. (1988). Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso. [Narrative presentations: an oral preparation for literacy with first year course students] In: J. Cook-Gumperz (Ed.). *La construcción social de la alfabetización* (pp. 109-136). Barcelona: Paidós.

Moll, L. C. (1992). Bilingual Classroom and Community analysis: Some Recent Trends. *Educational Researcher*, 21(2), 20-24

Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds. Experience, meaning and memory*. Cambridge: Harvard University Press.

Nelson, K. (2010) Developmental Narratives of the Experiencing Child. *Child Developmental Perspectives*, 4(1): 42-47.

Peralta, O. A., & Salsa, A. M. (2009). Means of communication and sources of information: Two-year-old children's use of pictures as symbols. *European Journal of Cognitive Psychology*, 21(6), 801-812.

Reyes, A., Alexandra, D. & Azuara, P. (2007). Las prácticas de lectoescritura en los hogares de inmigrantes mexicanos. *Infancia y aprendizaje*, 19(4), 395-407.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento* [Apprenticeship in thinking]. Barcelona: Paidós

Rosemberg, C. R. & Borzone, A. M. (1998). Interacción verbal y cognición: el desarrollo de los niños collas en el entorno familiar y escolar. [Verbal interaction and cognition: collas children development in family and school settings]. *Lenguas Modernas*, 25, 95-113.

Rosemberg, C. R. (1997). *Los libros de lectura etnográficos en el marco de un programme de alfabetización intercultural para plurigrado*. [Ethnographic reading books in the frame of an intercultural literacy programme] Presentación en el Congreso Internacional de Políticas Lingüísticas. Buenos Aires, mayo de 1997.

Rosemberg, C. R. (2004, abr.). *La colaboración entre la investigación y las organizaciones sociales*. [The collaboration between researchers and social

organizations]. Conferencia Internacional de Sociología de la Educación. Buenos Aires.

Rosemberg, C. R. & Alam, F. (2013). De niño a niño: un programa de niños tutores en alfabetización. *DIDAC*, 61, 76-80.

Rosemberg, C. R. & Ojea, G. (2010). *Aprender a leer desde las culturas: Las aventuras de Huaqajñe*. [Learning to read from the cultures: Huaqajñe's adventures]. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Rosemberg, C. R. (2001). *Elaboración de libros de lectura etnográficos. Panel at the Congreso de promoción de la lectura*. Buenos Aires: Fundación El Libro.

Rosemberg, C. R., Alam, F. & Stein, A. (2014). Children Interactions in Literacy Tutoring Situations. A Study with Urban Marginalized Populations in Argentina. *Global Education Review*, 1(2), 41-63. ISSN 0020-8566.

Saldivar, M. A. (Coor) (2006). *Técnicas y dinámicas para la educación intercultural* [Techniques and dynamics for the intercultural education]. México: Ecosur.

Simons, H. D. & Murphy, S. (1988). Estrategias en el lenguaje hablado y en la aptitud de leer. In J. Cook Gumperz (ed.). *Strategies in oral spoken language and in the aptitude to read: La construcción social de la alfabetización* (pp. 213-234). Barcelona: Paidós.

Stein, A., & Rosemberg, C. R. (2012). Redes de colaboración en situaciones de alfabetización con niños pequeños: un estudio en poblaciones urbano marginales de Argentina [Collaboration networks in family literacy situations with young children. A Study in urban-marginalized populations] *Interdisciplinaria*, 29(1), 95-108.

Taylor, D. (1983). *Family Literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Taylor, D., & Dorsey-Gaines, C. (1988). *Growing up literate: Learning from inner-city families*. Heinemann, 361 Hanover Street, Portsmouth, NH 03801-3912

Tharp, R. G. & Gallimore, R. (1991). *The instructional conversation: Teaching and learning in social activity*. Retrieved from <http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/nrcrdsll/tr2.htm>

Vélez-Ibáñez, C. & Greenberg, J. (2005). Formation and transformation of funds of knowledge. In N. González, N., L. C. Moll & C. Amanti (Eds.). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Volk, D. & de Acosta, M. (2004). Mediating networks for literacy learning: the role of Puerto Rican siblings. In E. Gregory, S. Long and D. Volk (Eds.). *Many pathways to literacy. Young children learning with siblings, grandparents, peers and communities*. New York: Routledge Falmer.

Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet psychology*, 5(3), 6-18.

Vygotsky, L. S. (2007). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Willis, P. (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Farnborough, Hants: Saxon House, 1977.

Anexo 1

Las Aventuras de Ernestina (Rosemberg, Borzone & Flores 2002);

Las Aventuras de Tomás (Borzone & Rosemberg, 2000);

Las Aventuras de Anita (Diuk, Borzone & Rosemberg, 2004);

Las Aventuras de Huaqajñe (Codutti, Díaz, García, López, Gutiérrez, Ojea, Rosemberg, Silvestre, Vallejos, Zalazar & Zenón, 2010);

Aso nogotole le'enaxat Cintia. Setaxayaxanaq, seraxanaq, seuennataxana-xalec qataq sa'ashaq, (Borzone, Cúneo, Dante, García, Gutiérrez, Maidana, Ojea, Peruano, Romero, Rosemberg, Silvestre, Silvestre & Silvestre, 2012);

Dany Na'aqtagec, Na'qaatqa, Relatos, Tolhomtes (Inderecio, Sánchez, Ojea, Rosemberg, C. & Sgarbi, 2012);

En la Comunidad Qom Daviixaitquivi, serie de 3 libritos: *La familia de Ana; El abuelo Valentín* y *Los nietos de Ramón* (Alam, Rosemberg, Medrano, Yuriga & Moreno, 2013);

En la casa de Oscarcito, 12 libros (Rosemberg, Borzone, Diuk, Stein, Migdalek & Alam).