



**BIBLIOTECAS COMUNITARIAS:  
DIÁLOGOS INTERCULTURALES Y PROTAGONISMO INFANTIL**

**Kathia Núñez Patiño**  
Facultad de Ciencias Sociales, C III. Universidad Autónoma de Chiapas

**Cecilia Alba Villalobos**  
Facultad de Ciencias Sociales, C III. Universidad Autónoma de Chiapas

**María Luisa Estudillo Becerra**  
Facultad de Ciencias Sociales, C III. Universidad Autónoma de Chiapas

---

**Área temática:** Multiculturalismo, interculturalidad y educación

**Línea temática:** Infancia y juventud temprana en niños y niñas indígenas

**Tipo de ponencia:** Reportes parciales o finales de investigación

---

***Resumen:***

Se presenta la articulación teórica y experiencia metodológica que sustenta el trabajo de investigación colaborativa con las niñas y los niños de una comunidad *ch'ol* de Chiapas. El eje central que articula el proceso de colaboración es una “biblioteca” comunitaria que se imagina como un espacio de diálogos interculturales entre la comunidad, la escuela y la academia, en la construcción de espacios autogestivos que propicien el tejido de relaciones que aportan los contextos comunitarios indígenas como la co-labor, la reciprocidad y la solidaridad.

***Palabras clave:*** investigación colaborativa, interculturalidad, comunidad indígena, escuela.

## Introducción

La educación que el Estado dirige hacia los pueblos originarios tiene deficiencias históricas que no terminan por ser atendidas, como la falta de pertinencia cultural y sin cumplimiento de los derechos políticos y culturales de estos grupos sociales. Una de esas deficiencias se manifiesta en la falta de espacios para la niñez indígena que les permita potencializar su desempeño académico como una “biblioteca” con pertinencia cultural, es decir, que no solo cuente con libros de ciencia y literatura nacional y universal, sino que y, sobre todo, sea un espacio de recopilación, registro y producción de libros y narraciones orales de los conocimientos, los saberes, la historia y la literatura local, tanto en español como en la lengua originaria, lo cual permitirá propiciar diálogos horizontales entre la escuela y la comunidad que puedan promover procesos de apropiación escolar (Rokwell, 2006). De esta manera la instalación de una “biblioteca comunitaria”, generada por relaciones de colaboración en la investigación social, en la comunidad ch’ol de El Bascán, municipio de Salto de Agua Chiapas, producto de un proceso de investigación colaborativa entre las familias, los niños y las autoridades comunitarias (Núñez, 2018). El proceso de colaboración tiene su anclaje en la investigación educativa desde una antropología de la educación crítica, al abordar las prácticas culturales en las que se socializa la niñez indígena, la cuales pueden llegar a convertirse, en contextos politizados, en una “pedagogía cultural” (Kincheloe y Steinberg, 1999) que, al reflexionarlas en común, lo pedagógico implicaría una conciencia y acción política. En este tejido teórico, se integran las ideas de los estudios interculturales críticos que anuncian abordajes que trascienden la dimensión educativa y se inscriben en estudios más amplios y críticos desde la contribución antropológica de los conceptos de “cultura” y profundizar en el análisis de “las estructuras y procesos intergrupales e interculturales de constitución, diferenciación e integración de las sociedades contemporáneas” (Dietz, 2012: 14). Porque en ellos se expresan intensos cruces interculturales que permiten estudiar la compleja relación entre la diferencia y la desigualdad (Reygadas, 2014), es decir, las implicaciones entre los conceptos en una disputa por “nombrar las realidades y la acción de los sujetos” (Medina, 2009: 10), en un esfuerzo por abrir paso a la decolonialidad del saber en torno a los mecanismos de dominación, en una revisión de los conceptos a partir de los cuales conocemos la realidad se hace indispensable lo que Mignolo (2011) plantea como una desobediencia epistémica.

Finalmente, esta propuesta se sustenta también en los nuevos estudios de literacidad (Ayora, 2012). Ésta es entendida, de un modo general, como las prácticas de lectura y escritura inscritas en un contexto sociocultural específico, en donde cobran sentido en relación con los otros elementos que son parte del contexto. Así pues, se entiende aquí que no hablamos de un modo universal de comprender a las prácticas de la literacidad, sino de ésta como un evento que se da de diversas y complejas maneras, en donde las diferentes culturas o sociedades conforman distintos modos de comprender la lectura y la escritura (Merino y Quichiz, S/F: 2).

Desde este enfoque se pone el “énfasis en las prácticas de literacidad como prácticas sociales, inmersas en situaciones culturales e históricas específicas y no como eventos letrados descontextualizados” (Ayora, 2012: 43).

En este sentido, se presenta la necesidad de considerar los contextos histórico-culturales de los pueblos y comunidades, incluso la de los actores de estas prácticas culturales, porque si bien los pueblos y comunidades han resistido la opresión de la colonialidad, también sus estructuras comunitarias han sufrido una penetración importante por el Estado nacional (Rus, 1995) y por el capital. Por lo tanto, es fundamental situar las prácticas culturales y los discursos que hablan de lo “indígena”, ya que nos encontramos en contextos, no sólo complejos, sino confusos y de disputa cultural por los sentidos de la acción.

En este marco de pensamiento, la materialidad de la “biblioteca” se sustenta en el trabajo de la organización civil Bunko Papalote A.C. dentro de su proyecto “Leer para transformar”, con bebés, niñas, niños jóvenes. Implica construir en común, “un espacio en el que prácticas locales relacionadas con la lectura y escritura pueda ser valoradas, comprendidas y utilizadas. Que su fin tenga un sentido decolonial de la lectura logrando que se pongan ala centro saberes desplazados por razones de discriminación, inequidad, racismo y/o etnocentrismo” (Ayora, 2018: 110). Esta propuesta de trabajo flexible y situada se propone para generar espacios de diálogo para reflexionar las practicas lectoras y su potencialidad para la transformación personal y colectiva, en la cual, se integran actividades de juego, arte, lectura y narración que permita un acercamiento sensible y progresivo de la niñez con la literatura científica y artística, y para el caso de esta proceso de investigación colaborativa, la producción de literatura propia que permita visibilizar la desigualdad en la producción hegemónica de conocimientos y las posibilidades de transformarla.

### **La investigación para construir la colaboración**

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

Explicitar esta diversidad de contextos es lo que ha llevado a cuestionar y relativizar el término de “infancia” y pluralizarlo, el cual surge “en el contexto de la sociedad urbano-burguesa que estaba en proceso de formación” (Recknagel, 2009: 59). Al emanar de este contexto europeo se configuró “un modelo tan generalizado [que] concibe a la infancia como una etapa de preparación para la vida plena, la vida adulta, y a los niños como seres vulnerables, ignorantes, incompetentes, crédulos e inestables, y en consecuencia dependientes de los adultos, que deben asumir la tarea de protegerles, educarles y también reprimir sus conductas inaceptadas socialmente o consideradas incorrectas” (Gaitán Muñoz, 2009: 186-187). Este

modelo promueve representaciones hegemónicas occidentales contemporáneas, según las cuales “los niños constituyen un tipo de personas diferentes de otros, un conjunto aún no integrado a la vida social, definidos, generalmente por la negativa –desde el punto de vista de los adultos– como quienes carecen de determinados atributos tales como madurez sexual, autonomía, responsabilidad por sus actos y ciertas facultades cognitivas, y capacidad de acción social” (Szulc, 2006: 26-27). De esta manera, con la finalidad de abordar la complejidad y ambigüedad de la infancia, es que se pluraliza el término para destacar en éste, que es una condición social y delimitada, definida y diferenciada por sus contextos culturales e históricos, caracterizada por relaciones sociales de poder.

Al pluralizar el concepto de infancia, se enfatiza que es una categoría social permanente, pero no homogénea, que se configura por el grupo social de niños y niñas que se desenvuelven en ese espacio social. En resumen, “la infancia es un espacio socialmente construido, mientras que la niñez se entiende como el grupo social que conforman las niñas y los niños” (Pavez, 2012: 83), pero siempre en relación con otros; aunque la niñez tiene espacios de una relativa autonomía en relación con los adultos y producir prácticas culturales, nunca están aislados.

Los contextos indígenas son un aporte importante en esta problematización, el cual se articula con el aporte desde la participación de la niñez en los movimientos sociales, por ejemplo, del de los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (NATs) en el que emerge el protagonismo infantil. El protagonismo popular en los movimientos de la infancia trabajadora organizada, fue re-definida como protagonismo infantil, como referente identificador y factor de dinamización social. La promoción del protagonismo como una especie de contra-discurso a la historia de la infancia entendida tradicionalmente como destinada a la protección y al control por parte de la sociedad adulta (Cussiánovich, 2010). El concepto de protagonismo infantil, cobra sentido de acuerdo al contexto, a la concepción política, social e ideológica del grupo social que lo utilice.

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

En este sentido, cuando hablamos de protagonismo, se hace en un sentido que hace referencia a conceptos y prácticas como participación, acción política y actoría social, con lo cual se abre la posibilidad de crear alternativas para un nuevo reordenamiento cultural de las relaciones sociales, “una rearticulación de las estructuras políticas, sociales, económicas del mundo simbólico y de las relaciones sociales y humanas que de dicha rearticulación emanan” (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003: 52). Es decir, apostamos a imaginar nuevas formas de relacionarnos y reconstruirnos, porque así como los estudios de la mujeres han aportando pensamiento para la transformación, los de la niñez apuntan para reactivar la imaginación para la reinversión social.

Desde este posicionamiento, la propuesta se construye desde la participación colaborativa entre los actores que participan en la investigación, propiciando la formación y apropiación de las familias y las niñas y los niños de la organización y gestión de la biblioteca, con el objetivo de promover el protagonismo infantil desde las prácticas culturales de la comunidad. Surge de experiencias previas de investigación con las familias, las niñas y las niñas del El Bascán, sobre la participación infantil en las prácticas culturales comunitarias indígenas, desde las cuales se identificó la necesidad de una “biblioteca”. Esta necesidad integra los diversos sentidos e intereses de los actores involucrados en la propuesta, desde las familias una necesidad de contar con material bibliográfico para atender las tareas escolares, cada vez más exigente por parte de los maestros, pero sin considerar que la escuela no ofrece ese acervo para que las niñas y los niños puedan cumplir con ellas, dejando a las familias con esa responsabilidad, sin contar con los recursos para ello. Por otro lado, está el interés de los niños y las niñas por contar con espacios propio para el juego, el arte y la lectura, personal y colectiva. Finalmente, el interés de la investigadora por promover espacios de reflexión dialógica entre la comunidad y la escuela, construir espacios de diálogos interculturales que transformen la estructura desigual y racista de relación entre ellos, desde el protagonismo infantil.

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

De esta manera, la investigación también aporta a los desafíos que Viruru y Cannela (2005) señalan como deconstructivos a la interpretación científica de los seres humanos jóvenes como “niños universales” desde dos fuentes principales de las perspectivas poscoloniales<sup>1</sup>: la producción de conocimiento de la teoría poscolonial y las interpretaciones de la niñez por quienes han resistido la dominación colonial. En este sentido, se sustenta en la crítica del concepto clásico de investigación, en particular de la etnográfica tal y como se aplica en la infancia, para mirar en las relaciones con los más jóvenes las formas que posibilitan reconocer “la agencia, la voz y las identidades complejas así como una sostenida lucha por la justicia social” (Grieshaber y Cannela, 2005: 15-16), porque en estas relaciones se puede reconocer las formas en que se transmiten y reciben los mensajes de colonización ocultos acerca de sí mismos (Viruru y Cannela, 2005) y también cómo se cuestionan y transforman.

El desafío se acompaña de una reflexión desde las contribuciones teóricas de la antropología y una etnografía doblemente reflexiva, para buscar opciones metodológicas que puedan “retroalimentar, rejuvenecer y descolonizar la clásica etnografía antropología [...] a su vez, obliga a la antropología

<sup>1</sup> La interpretación que las autoras hacen del término poscolonial, es aquella en la que “el prefijo post representa tanto el fin de los colonialismos, en que tierras y pueblos fueron físicamente confiscados, como los continuos efectos de la potencia colonizadora por medio de prácticas discursivas y la dominación filosófica” (Viruru y Cannela, 2005: 239).

académica a replantear sus conceptos teóricos básicos tanto como sus prácticas metodológicas” (Dietz y Mateos, 2010: 1) en la reflexión misma de los conceptos y las prácticas en el campo.

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

De esta forma y, desde un tipo de investigación crítica que empuja hacia una antropología descolonizante y descolonizada, hay que partir de este reconocimiento explícito de las relaciones asimétrica y dialécticas que apunta Dietz (2011). En concordancia con el autor, el quehacer antropológico es político por antonomasia, desde los usos de la llamada “dominación imperialista”, hay que proponer una “antropología de la liberación” que desarrolle una etnografía activista y militante.

Autores como Lassiter advierten que cada vez más investigadores, sobre todo en la Antropología, asumen el desafío de hacer estudios que respondan a las necesidades y preocupaciones de la comunidad y se enfatiza en una mayor colaboración con los participantes, por lo que “colaborar significa, literalmente, trabajar juntos, especialmente en un esfuerzo intelectual. Si bien la colaboración es fundamental para la práctica de la etnografía, la realización de una etnografía colaborativa más deliberada y explícita implica resituar la práctica colaborativa en todas las etapas del proceso etnográfico, desde el trabajo de campo hasta la escritura y viceversa” (2005: 15). Alcanzar este nivel de colaboración es difícil dentro de las estructuras hegemónicas de producción académica que depende de los recursos y el marco normativo para su realización, de ahí la centralidad de construir relaciones de vinculación y colaboración con actores de organizaciones públicas y civiles.

Desde esta definición general de la colaboración en la investigación, se desprende que se pueden distinguir niveles, desde la más básica que es considerar a los actores con los que hacemos investigación no como informantes, sino colaboradores en tanto *co-intelectuales*, reconociendo su agencia, es decir, su acción y reflexión en el proceso de la investigación y como *co-productores de significados* (Denzin, 2005). Lo que implica establecer la relación de igualdad en la investigación horizontal que propone Corona Berkin (2007) al reconocer la igualdad de inteligencias entre los participantes en relaciones que la autora denomina *entreculturales*.

Lo anterior no niega la relación de poder, sino que la explicita, porque frente a la estructura inflexible de las instituciones académicas, el ideal de la colaboración abarcadora de todo el proceso de la investigación, considerando desde la elección del problema, la metodología, los métodos, la distribución y asignación

de recursos, hasta la escritura o producto de la investigación, la hace casi imposible. De tal forma que, ante este aparato burocrático, “el intercambio horizontal y recíproco es el punto de partida para producir conocimientos, cuyas condiciones deben ser negociadas permanente con los otros en el campo” (Corona Berkin y Kaltmeier, 2012: 12) y también dar continuidad a las relaciones y procesos de producción del conocimiento.

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

### **A manera de cierre**

En este amplio debate, la crítica entre una investigación activista y una investigación horizontal se abre en dos sentidos importantes: una investigación comprometida y de colaboración, pero en la que no se desdibuje el investigador y se establezca un intercambio horizontal y recíproco. Esta posición lleva a reflexión crítica en la producción de conocimientos entre culturas en relaciones de dominación, por lo que investigadoras como Corona Berkin afirma que: “en mi investigación no hay epistemologías indígenas a rescatar (como pretenden Dussel o Sousa Santos o Mignolo), ni mi objetivo es dar voz a la sabiduría indígena acallada, sino más allá de celebrar la diversidad, intento, a partir de mi intervención, construir oportunidades para que cada quien se exhiba como desea hacerlo” (2012: 37).

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

Debido a ello, las investigaciones colaborativas, desde un posicionamiento político y militante, emergen también de los posicionamientos de los grupos y organizaciones, que ya no están dispuestos a establecer relaciones con investigadores que no asuman los procesos de lucha y resistencia como parte de sus propios problemas y no como externos a su realidad (Spivak, 2013). De ahí que hacer investigación con grupos organizados y no organizados genera condiciones específicas que intervienen en la producción de conocimientos, pero que no deja fuera los principios básicos de un compromiso ético del *intercambio*

*horizontal y recíproco* (Corana Berkin y Kaltmeier, 2012), así como del reconocimiento de que los sujetos con los que hacemos investigaciones son actores en tanto *co-intelectuales y co-productores* de significados (Denzin, 2005).

## Referencias

- Agamben, G. (2011), "¿Qué es un dispositivo?", en *Sociológica*, año 26, núm. 73, pp. 249-264.
- Alfageme A., E. Cantos V., E. y Martínez M., M. (2003), *De la participación al protagonismo infantil: propuestas para la acción*, Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Ayora, G. (2012). *Educación intercultural y decolonialidad: de la promoción de la lectura a un enfoque de literacidad para la niñez indígena*. Tesis de maestría en investigación educativa, línea intercultural. México: Universidad Veracruzana.
- Ayora, G., y Medina-Melgarejo, P. (2016). Reflexiones metodológicas: interculturalidad, horizontalidad, co/labor epistémica y de/colonial. Taller de literacidad en educación inicial con niñez maya-yucateca. En: *Redhes, Revista digital de derechos humanos y estudios sociales*, Año VIII, número 16, Julio- diciembre. pp.49-31. en: [[http://www.derecho.uaslp.mx/Documents/Revista%20REDHES/Número%2016/R\\_edhes16-03.pdf](http://www.derecho.uaslp.mx/Documents/Revista%20REDHES/Número%2016/R_edhes16-03.pdf)].
- Baronnet, B.; Mora, M. y Stahler-Sholk, R. (coords.) (2011), *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, México: UAM-X, CIESAS, UNACH.
- Bourdieu, P. (1999), *La miseria del mundo*, (Trad. de Horacio Pons), Madrid: FCE.
- Corona B., S. (2007), *Entre voces... Fragmentos de educación "entrecultural"*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- (2012a), "Notas para construir metodologías horizontales", en Corona B., S. y Kaltmeier, O., *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*, Barcelona: Gedisa.
- Corona C., Y. (coord.) (2000), *Infancia, legislación y política*, México: UAM.
- Cussiánovich V., A. (2010), *Aprender la Condición Humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*, Lima: IFEJANT
- De León P., L. (2005), *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*, México: CIESAS/INAH.
- (2010) "Hacia espacios de interculturalidad: dos décadas de estudios interdisciplinarios sobre socialización, aprendizaje y lenguaje infantil", en De León Pasquel, Lourdes (coord.) *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS. Publicaciones de la Casa Chata, pp. 13-33.
- (coord.) (2010), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS. Publicaciones de la Casa Chata.
- Denzin, N. K. (2005), "Emancipatory discourses and the ethics and politics of interpretation", en Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvona S. (eds.) *The sage Handbook of qualitative research*, 3a ed., California: Sage, pp. 933-958.
- Dietz, G. (2011), "Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde La antropología de la interculturalidad", *Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 6, núm. 1, pp. 3-26.
- (2012), *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*, México: FCE.
- Dietz, G. y Mateos C., L. S. (2010), "La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano", en *Revista Cuicuilco*, vol.17, núm. 48. Recuperado el 19 de octubre de 2011, de: [[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185165920100001000007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185165920100001000007&lng=es&tlng=es)].
- Gaitán, M., L. (2006a), *Sociología de la infancia. Nuevas Perspectivas*, Madrid: Síntesis

- (2009), "Perspectivas teóricas de la sociología de la infancia en Europa", en Liebel, Manfred y Martínez Muñoz, Marta (coords.), *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*, Lima: IFEJANT, pp. 185-202.
- Griesshaber, S. y Cannella, G., S. (coords.) (2005), *Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades*, (Trad. Juan José Utrilla), México: FCE
- Hirschfeld, L. A. (2002), "Why Don't Anthropologists Like Children?", en *American Anthropologist*, vol. 104, núm. 2, pp. 611-627.
- James, A., Jenks, C. y Prout, A. (1998), *Theorizing Childhood*, Nueva York: Teachers College Columbia University.
- Kincheloe, J. y Steinberg S. (1999), *Repensar el multiculturalismo*. (Trad. José Real), Barcelona: Octaedro.
- Lassiter, L. E. (2005), *Collaborative Ethnography*, Chicago: Chicago University Press.
- Liebel, M. y Saadi, I. (2012), "La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural", en *Desacatos*, núm. 39, mayo-agosto, pp. 123-140.
- Medina M., P. (2009), *Epistemologías de la diferencia. Debates contemporáneos sobre la identidad en las prácticas educativas*. México: Plaza y Valdés, UPN, CONACYT.
- Merino O., R. y Quichiz, C., G. (S/F) "Perspectivas de la literacidad como práctica social". Recuperado el 25 de agosto de 2017 de: [http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/32/2010/07/Literacidad-como-practica-social.pdf].
- Mignolo, W. (2011), "Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica". Recuperado el 26 de febrero de 2016 de: [http://eipcp.net/transversal/0112/mignolo/es].
- Núñez P., K. (2005), *Socialización infantil en dos comunidades ch'oles. Rupturas y continuidades: escuela oficial y escuela autónoma*. Tesis de Maestría en Antropología Social. CIESAS, San Cristóbal de Las Casas.
- (2018)
- Paoli, A. (2003), *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*, México: UAM.
- Pavez S., I. (2012), "Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales", en *Revista de Sociología*, núm. 27, pp. 81-102.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En: Castro-Gómez y Grosfoguel (eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp.93-126) Bogotá: Siglo del hombre, editores.
- Recknagel, Albert (2009) "Entre reivindicación universal y diversidad local", en Liebel, Manfred y Martínez Muñoz, Marta (coords.), *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*, Lima: IFEJANT, pp. 57-68.
- Reygadas, L. (2014), "Equidad Intercultural", en Appadurai, Arjun, et al., *Diversidad cultural, desarrollo y cohesión social*, Lima: Ministerio de la Cultura.
- Rockwell, E. (2006) "Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar: resistencia, apropiación o subversión", Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación, Buenos Aires, 2006.
- (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires: Paidós.
- Rus, J. (1995), "La Comunidad Revolucionaria Institucional: La subversión en Los Altos de Chiapas, 1936-1968", en Viqueira, Juan Pedro y Ruz, Mario Humberto (eds.), *Chiapas. Los rumbos de otra Historia*, México: UNAM/CIESAS/CEMCA, pp. 243-278.
- Spivak, G., Ch. (2013) *En otras palabras, en otros mundos. Ensayos sobre política cultural*, (Trad. Alcira Bixio), Buenos Aires: Paidós.
- Zsulc, A. (2006), "Antropología y niñez: de la omisión a las 'culturas infantiles'", en Wilde y Schamber (comp.) *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*, Buenos Aires: Paradigma Indicial sb.
- Viruru, R. y Cannella, G. (2005), "La etnografía poscolonial, los niños y la voz", en Griesshaber, S. y Cannella, G. (coords.), *Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades*, México: FCE.