

Explorando el interaprendizaje en realidades escolares de países interculturales

Exploring the interlearning in school realities of intercultural countries

Rossana Podestá Siri

Resumen

Muchas fueron las razones que me llevaron a elaborar una propuesta de intervención educativa para contextos interculturales, pero sobre todo una me condujo a pensar en la autoría infantil indígena. ¿Cómo serían las conductas de los niños, sus reacciones si ellos fueran los autores de sus propias realidades? ¿Qué efectos provocaría el tener la palabra y la voz para hablar del territorio que los vio nacer? ¿De qué forma lo harían? ¿Con qué entrega y disciplina? ¿Cómo reaccionarían (cognitiva y humanamente) los niños nahuas del centro de México frente a otros niños de pueblos similares, pero también frente a niños de la ciudad al entrar en contacto. ¿Qué dirían ellos que nosotros no vemos sobre sus mundos desde occidente? Abrir el mosaico de interlocutores era importante porque simularía el diverso y complejo contexto mexicano. Abordaríamos temas sociales y escolares en este intercambio dinámico y real. Sus resultados abrieron una ventana a quienes trabajamos en educación intercultural.

Palabras claves: Educación intercultural, metodologías colaborativas, autoría infantil indígena, interaprendizaje, representaciones sociales.

Abstract

There were many reasons that convinced me to elaborate an education intervention proposal for intercultural contexts, but most of all one made me think in the child indigenous authorship. ¿How would the child's conduct and reactions be if they were the authors of their realities? ¿What effects would it provoke to have the word and voice to talk of the territory that saw them born? ¿In what form would they do it? With what dedication and discipline? ¿How would the nahuas children from the center of México react (cognitively and humanely) when they enter in contact with other children of similar surroundings, but also vis a vis the children from the city? ¿From our western view what would they say of us that cannot see their world? The opening up of a mosaic of exchanges was important because it would simulate the diverse and complex Mexican context. We took social and educational themes in a real and dynamic exchange. Its results opened up a window to those of us that work in the intercultural education.

Key words: Intercultural education, methodologies colaborativas, infantile indigenous authorship, interlearning, social representations.

Introducción

A través de este artículo daré a conocer una propuesta metodológica de intervención socioeducativa a partir de la cual niños nahuas mexicanos logran ser los autores de sus mundos, a través de múltiples lenguajes (escritura, oralidad, fotografía, dibujo y video), desde sus salones de clase. ¿Por qué es importante llevar a cabo investigaciones-transdisciplinarias- donde los niños son los *actores y autores* en contextos interculturales?

En México existen aún más de sesenta y ocho agrupaciones lingüísticas y trescientas sesenta y cuatro variantes lingüísticas (INALI, 2008) repartidas a lo ancho y largo del territorio nacional. Es una necesidad imperiosa la que tenemos de documentar para dar a conocer la diversidad de culturas existentes en nuestro territorio. Culturas marginadas por unos y olvidadas por otros. Sólo a nivel constitucional se reconocen sus derechos, que la mayoría de las veces los mismos indígenas desconocen. Sin embargo, las autoridades educativas actualmente proponen implementar una educación intercultural para todos. Comparto la idea porque hasta ahora sólo se ha diferenciado a los indígenas sin considerar que vivimos en países interculturales y que todos los ciudadanos debemos estar formados para vivir en ellos. Revertir este panorama de viejas y enquistadas prácticas y concepciones educativas no es nada fácil y sobre todo el peso de la dominación-sumisión, a la que los pueblos indígenas han estado sometidos.

A esto debemos sumarle la escasez de trabajos en antropología educativa y en lingüística aplicada a las lenguas indígenas, que aborden estos temas tan actuales y cuya vertiente aplicada es la que más requerimos. Los antropólogos, por otra parte, no trabajan con niños, sino con los adultos. Sin embargo considero que los niños son la pauta de cuánto se reproducen o se transforman las culturas de un país. Estos niños, asistan o no a escuelas indígenas, no cuentan con materiales de lectura y escritura sobre sus propias realidades que incluyan el bagaje de conocimientos indígenas que adquirieron en sus socializaciones primarias. Tampoco se respeta uno de los derechos lingüísticos más importantes, el hablar su lengua materna y el ser alfabetizado en la misma antes de aprender su segunda lengua, el español. Lengua y cultura son dos elementos indisociables necesarios de abordar y de plasmar en sus materiales escolares⁶⁷. Los textos editados por la Dirección General de Educación Indígena y por el Consejo Nacional de Fomento Educativo, entre otras oficinas encargadas de administrar la Educación Intercultural, son en su gran mayoría, producto de una selección externa (occidental), es decir de antropólogos o diseñadores educativos que conocen desde fuera sus culturas. Aún no se ha incorporado la visión nativa en los mismos⁶⁸. Cuando me refiero a ésta no sólo quiero decir dibujos y textos de los niños porque esto es lo que prima en nuestra literatura educativa, sino hago referencia a los órdenes propios y sin manipulación temática, es decir sin marcarle a los niños los temas que tienen que desarrollar anulando de esta manera sus intereses y preferencias que pueden ser externados a partir de un planteamiento abierto y real de nuestra parte, pero que dé sentido a los niños para tejer su propia construcción.

67 Si son lingüistas los que confeccionan el material se privilegiará la lengua, si son antropólogos la cultura y una de las deudas mayores que tenemos a nivel formativo es conformar equipos de investigación interdisciplinarios para que desde múltiples áreas del conocimiento trabajemos para esta área educativa que es la más relevante del mundo moderno.

68 Sólo en proyectos autónomos como los coordinados por Bertely (2004, 2006, 2008) y en co-autoría con maestros chiapanecos de la Unión de Maestros de la Nueva Educación en México (UNEM).

Puntualizo esta advertencia porque una cosa es mirar desde occidente a los niños indígenas y otra muy diferente es la actuación y construcción de estos mismos niños como nativos. La(s) mirada(s) que puedo tener yo, y la que tienen los niños se ve diferenciada dependiendo de la cultura de la que procedamos porque las cosmovisiones son propias a cada cultura (Podestá 2000b). Esta diferencia es más notoria cuando hablamos de cultura occidental y no occidental.

Por ello, la pregunta central que me planteé fue cómo involucrar a niños nativos a expresar sus mundos⁶⁹, sus realidades, sus opiniones, sus creencias, en una palabra las *representaciones sociales* (Moscovici 1961, 1984, 1988, 1993; Jodelet, 1989, 1993, 1994) que tienen acerca de sus territorios.

Esta inquietud la tengo porque como lingüista y antropóloga educativa me he percatado de las limitaciones que manifiestan nuestros trabajos científicos, al adoptar mecanismos clásicos de entrevista y análisis de los materiales resultantes. Decía Geertz ¿cómo se alcanza el conocimiento antropológico del modo en que piensan, sienten y perciben los nativos? La cuestión consiste en descifrar qué demonios creen ellos que son. Nadie conoce mejor esa respuesta que ellos mismos, de ahí la pasión por nadar en la corriente de su experiencia (Geertz, 1994). Esta es un poco la aventura que me lleva a pensar en un cambio de lugares y de roles por parte del investigador para abrirles su camino a la autoría nativa y al mismo tiempo a nosotros, quienes desde fuera queremos mirar el actuar y el pensar nativo para encontrar otras respuestas al conocimiento de otras culturas.

Nuestros estudios antropológicos ¿realmente reflejan los temas que los niños, oriundos del espacio, desean trabajar, leer, comentar?; ¿La jerarquización que asignamos a nuestras búsquedas es la misma que la de un nativo?; ¿Cómo interpretamos su cultura?; ¿Qué afectos incorporamos a nuestros trabajos?

Nuevas posiciones del investigador, nuevas maneras de interactuar. Soltando el control

El punto central salta a la vista y es ¿cómo alcanzar este cambio empírico? Y además de relacionamiento que deseaba modificar en mi actuar como investigadora. De este cambio de lugar y actitud tendría como resultado nuevos materiales que saldrían a la luz a partir de nuevas formas de hacer investigación. ¿Hallaría nuevas formas de elicitación para distintas ciencias sociales?

La suma de estas interrogantes es el resultado de mis múltiples cuestionamientos cuando trabajo culturas diferentes a la que pertenezco. Mis primeras intuiciones me orillaron a explorar un trabajo

69 Otros proyectos coordinados por María Bertely y Jorge Gasché han trabajado la autoría magisterial indígena con maestros chiapanecos hablantes de distintas lenguas de la UNEM. Emanada de esta experiencia Bertely firmó un convenio de colaboración entre el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco para pilotearse dos diplomados (Sistematización del conocimiento indígena y Elaboración de materiales didácticos y bilingües) en tres estados de la República con una fuerte composición indígena: Chiapas, Oaxaca y Puebla. Estos se insertaron en la etapa terminal de la Licenciatura para pre-escolar y primaria para el medio indígena (LEPEPMI) que forma maestros indígenas en ejercicio. A mi cargo estuvo la coordinación en el estado de Puebla. Esta experiencia me ha permitido observar las diferencias que existen en la apropiación de la autoría entre los niños y los maestros. Los maestros manifiestan su ambivalencia desde un inicio, cosa que en los niños no es tan evidente.

de co-autoría⁷⁰ occidente-no occidente. A pensar en desplegar un encuentro de miradas y de concepciones de mundo, la mía por un lado desde fuera y la de los niños desde dentro; esto me condujo a poner en práctica relaciones horizontales y simétricas (maestro/ investigador, niños nativos/ niños nativos) y no directivas desde arriba y desde fuera. Con este abordaje podemos establecer relaciones de interaprendizaje principio fundamental que evoca el proceso fundador de todo proyecto educativo intercultural porque se establece una relación de reciprocidad entre indígenas y no indígenas (Gasché 2008 a y b).

Estaba segura que los niños pueden hablar **por sí y de sí** mismos, quién mejor que ellos para hablar del territorio en el que nacieron; por ende, comencé por desplazar mi rol de la escena central y cederles la palabra para que asumieran un rol poderoso⁷¹ (Tedlock 1983, 1998) a partir de una consigna guía y con carácter evocativo.

Esta búsqueda en la que me encontraba está relacionada a viejos problemas antropológicos y es retomada por la antropología posmoderna cuando discute la quiebra de la autoridad etnográfica y la búsqueda de nuevas formas para representar adecuadamente la autoridad de los informantes (Clifford, 1995; Clifford y Geertz 1991). En lo particular me interesaban dos planos: el metodológico e innovar en la escritura etnográfica compartiendo la co-autoría, asumiendo todos los retos que rompen los esquemas occidentales sobre este tema.

Sabía que con todo lo que los niños develaran de sus universos de socialización primaria me permitiría visualizar el proceso de construcción que adoptarían para plasmar su visión y lo expresado contribuiría con una nueva manera de elicitar sus miradas, voces, sentimientos, mismos que mirando una sociedad desde fuera es imposible que los podamos vertir de la misma forma y con el mismo orden porque nuestras cosmogonías son diferentes.

Lo que me importaba era que generaran su propio discurso en forma de textos (visuales, verbales y no verbales) e independiente del mío, manifestaran una parte de sus esencias, no fragmentos entrecortados de sus ópticas sobre la vida, tal y como se construyen los textos antropológicos clásicos. Me asaltaron muchas interrogantes de procedimiento, la fundamental fue ¿cómo evitar lanzar la primera pregunta para no perfilar temáticamente mis intereses⁷². Pero si no interrogaba cómo iba a detonar la comunicación. ¿Cómo iniciaría esta nueva forma de hacer investigación? La respuesta fue evocando, a partir de una consigna muy simple que detonó su encuentro con ellos, con su cultura, con su familia y con los Otros, nuevos amigos y de esa manera yo desaparecía de la escena central y daba paso a un diálogo infantil indígena donde desplegaron su creatividad, su

70 Tema altamente controvertido en nuestro mundo porque la autoría es del profesional, no de sus sujetos de estudio. Esta es una línea de debate que se abre con trabajos como el planteado.

71 El mismo que actualmente tienen nuestros diplomantes maestros indígenas que han egresado del entrenamiento antes mencionado. En sus Propuestas Pedagógicas (documentos recepcionales para lograr su título de licenciatura) podemos apreciar las distintas maneras de hacer investigación desde su rol de nativos con nativos (padres y niños). Las formas no son iguales que las que adoptamos desde occidente. Su manejo de la lengua y su conocimiento de las culturas nativas (de la suya o de donde se encuentra la escuela a la que está adscrito) los llevó a participar activamente con los miembros de la comunidad. No era posible estar sentado conversando sino observando y haciendo.

72 El investigador no sólo es el que interroga, en una parte de su trabajo de campo, sino el que marca el tema de su interés para comenzar su investigación. Cuando hacemos una entrevista nunca sabemos si es de interés para ellos hablar de lo que nosotros pre-fijamos. En occidente tenemos el control y su “destino” en nuestras manos cuando decidimos trabajar sobre culturas no occidentales.

emotividad, sus conocimientos, su manejo lingüístico, en su primera y segunda lengua, reactivaron su memoria histórica, sus múltiples conocimientos indígenas, el lugar que ocupan en el contexto nacional, entre otras muchos aspectos que nos develan la profundidad histórico-filosófica de un niño indígena.

Espacios distantes y contrastantes

Para aprovechar la diversidad etnolingüística mexicana, y podríamos pensar en un futuro en implementar proyectos similares en distintas partes de América Latina, la idea fue plantear un diálogo entre niños de educación básica de dos pueblos nahuas distantes y contrastantes entre sí, en los cuales había desarrollado trabajos de investigación sociolingüística, por lo que conocía sus comunidades y los niños en edad escolar. De esa manera yo desplazaba mi figura porque no sería conmigo con quien se comunicarían, ni con un adulto. Esto implicaba también despertar un interés, una motivación para emprender este conocimiento mutuo al que nos íbamos a adentrar.

Uno de los pueblos seleccionados se sitúa en las faldas del volcán Popocatepetl a sólo ocho kilómetros del cráter del mismo. Sus niños tienen como primera lengua el español y comprenden muy bien la lengua náhuatl, pero no la hablan. Es un pueblo muy comunicado y se encuentra a sólo dieciocho kilómetros de una pequeña ciudad, Atlixco. Tienen una alta migración hacia los Estados Unidos, radicada en Nueva York.

Los niños habitantes del segundo pueblo, San Miguel Eloxochitlán vivían, hasta hace muy poco tiempo aislados de toda “civilización” sin luz, ni carretera, en la sierra negra. En condiciones extremas de precariedad porque este municipio es el más marginado del estado de Puebla y el quinto a nivel nacional. La realidad lingüística de este espacio va transformándose lentamente con la apertura de la carretera, los medios masivos de comunicación como la televisión que tienen prendida una parte importante del día y por los viajes a la urbe de Tehuacán que hacen con mayor frecuencia en busca de trabajo o por comercio. Hace dos décadas, desde pequeños, sólo hablaban la lengua náhuatl, ahora la primera lengua es la misma, pero como ingresan al kinder a corta edad ya empiezan a aprender español o también la escuchan de sus hermanos en sus casas, por lo que al ingresar a la primaria más de la mitad sabe hablarlo.

Al finalizar la década de los ochentas, los niños de esta zona, recién en el cuarto año escolar eran alfabéticos, debido al nivel de monolingüismo náhuatl. Esta tardanza en la adquisición de la lectoescritura era producto de la castellanización directa a la que han estado sometidos, inclusive en la actualidad; una castellanización que no inicia por la oralidad, sino por la escritura en una lengua que no entienden. Las investigaciones en sociolingüística educativa que realicé en esta zona me permitieron tener un panorama certero de sus aprovechamientos escolares y su incipiente desarrollo lingüístico (Podestá 2000). Hoy debo constatar, por un trabajo realizado este año en este mismo pueblo, que alrededor de cinco niños en quinto grado de educación básica no se explayaban demasiado a la hora de escribir porque recién alcanzaban niveles alfabéticos. Los niños que tienen estas dificultades ingresan a la escuela prácticamente siendo monolingües en náhuatl. Aunque hablar su lengua materna es un derecho lingüístico, todos los días es violado al interior de una buena parte de las escuelas mexicanas ubicadas en contextos interculturales. Por eso los lentos

avances escolares sufridos por estos pequeños. Un número considerable de investigaciones en lingüística aplicada nos muestran la importancia de que los alumnos se alfabeticen en su lengua materna para fortalecerla y posteriormente tomar la experiencia de ésta para transferir estrategias (Cummins 1979, 1981) en el aprendizaje de la segunda. Recordemos que sólo nos alfabetizamos una vez. Además, pocos de estos alumnos continúan estudiando la educación media superior⁷³. A eso debemos añadirle el no contar con textos *ad hoc* a sus culturas, estudian en los libros oficiales diseñados para niños monolingües en español. Con todas estas dificultades pensé en la importancia de que escribieran de una forma creativa y a partir de sus conocimientos indígenas.

En estos dos pueblos distantes y contrastantes entre sí los niños ya me conocen. Como lo comenté, durante varios años realicé estudios lingüísticos de estas poblaciones y me adentré en aspectos etnográficos que a mí me interesaban sobre el lugar y sobre los cuales interrogaba. Pero poco a poco me encontré con muchas limitaciones metodológicas que me marcaban que no podía rebasar mi mirada. Tenía una gran necesidad de saber como harían los nativos si tuvieran la posibilidad de presentar su pueblo. Confrontar ópticas, analizar puntos de encuentro y de desencuentro. Qué dirían que yo no decía, con qué empezarían, con qué continuarían. Estas exigencias interiores me permitieron iniciar este nuevo proyecto donde lengua y cultura se abrazaban en otra voz y en otra pluma, la de los niños nativos.

Cediendo la palabra a los niños desplazo mi autoridad etnográfica

El haber investigado lingüísticamente espacios contrastantes me dio la posibilidad de pensar en un diálogo entre niños para refuncionalizar sus lenguas (el náhuatl y el español) pero al mismo tiempo me preocupaban los temas que se revelarían a través de este enlace. Es decir, que se comunicaran lingüística y culturalmente, en todo el sentido de la palabra, de un pueblo a otro. Pero cómo invitarlos a tal empresa. Era necesario pensar en un planteamiento que los convenciera rápidamente y que les entusiasmara. Una consigna detonadora fue el eje del conocimiento mutuo: “*me podrás contar cómo es tu pueblo y cómo eres tú, para que yo te cuente como es el mío y como soy yo*”. Al unísono me contestaron que sí. En esta consigna se conjugan dos aspectos emotivos centrales de todo individuo: territorio e identidad. ¿Qué niño no sabe hablar del lugar donde nació y de él mismo? Podían explayarse sentimental y cognitivamente pero, sobre todo, nadie podía corregirlos porque sólo ellos sabían qué poner de sus propias socializaciones. Así comienzan a “empoderarse” y a ser los autores de sus realidades.

El reto inmediato a ello era cómo iban a establecer la comunicación a tanta distancia. La carta se tornaba un género discursivo *ad hoc* a este primer contacto porque permite conocer lo desconocido y mantener contacto con lo conocido. Pero la idea era que la escritura no fuera el único recurso porque es ajena a sus contextos. La transmisión de su cultura náhuatl es a nivel oral, no cuentan con periódicos, ni revistas. En sus casas existen los libros gratuitos que la escuela les obsequia, a veces tienen libros religiosos, pero la cultura escrita está entrando de manera lenta y no tiene funcionalidad en sus vidas. No obstante, la escuela es la institución encargada de su enseñanza

⁷³ Muy recientemente los jóvenes terminan la secundaria debido a la ayuda del programa de Oportunidades que el gobierno les otorga con el fin de que sigan estudiando, de lo contrario muchos después de la primaria se dedicarían a trabajar en sus campos o a emigrar.

en estos contextos. Una de las razones por las cuales el trabajo se les propuso a niños de quinto grado escolar es la situación lingüística de San Miguel, muy común en escuelas indígenas con alumnos que ingresan monolingües en su lengua y sufren una castellanización endeble. La consigna arriba planteada les abría la posibilidad de hablar de algo muy conocido y querido como era su pueblo y de ejercitar la escritura de la lengua que prefirieran usar, el náhuatl⁷⁴ o el español, o ambas. Además la emplearían en una situación verdaderamente real de comunicación, donde el enfoque comunicativo se ponía en práctica. No pusieron obstáculos en el logro de esta primera expresión. A pesar de las dificultades mecánicas de la escritura, puntuación, ortografía, concordancia género número, ausente en sus lenguas, sus cartas fueron leídas con gusto por sus nuevos amigos. Los niños en contacto tienen niveles de proficiencia lingüística (Cummins 1981) contrastantes que podremos observar en sus textos. En las primeras cartas comienzan a marcar cuáles son las temáticas principales que caracterizan a sus pueblos. Por problemas de espacio tomaré solamente dos cartas. Claudio de la Cruz Benitez les escribe contando cómo es su pueblo a los niños yancuitalpeños:

Estimado amigos⁷⁵:
*aquí hay **animales***
*aquí hay **serdos grandes** y **agua***
y gatos y raton y vivoras y conejos
*y venados aquí hay **milpa** y aquí hay **café***
*aquí hay **arfoles** y aquí hay **flores***
aquí hay pollos y gallinas y challotes
aquí hay perros y vacas y huagolotes
y patos aquí hay platano aquí hay naranja
aquí hay chivos y ardillas
aquí hay borregos y caballos
Claudio de la Cruz Benites
Quero que me dijo que hay en tu pueblo

Petronila Aspiros, yancuitalpeña escribe así a los san migueleños.

Querida Amiga

*Buenos dias amiga, yo vivo en un pueblo y quiero contarte como es en donde yo vivo, quiero contarte que se celebra aquí el 22 de julio se celebra la **fiesta de Santa Maria Magdalena** y el Segundo viernes de cuaresma que son los dias 21 y 22, aquí donde yo vivo tenemos un **campo** en el campo **sembramos** muchas cosas como: **flor, maiz, frijol** etc. Aquí tambien sembramos frutas. Tenemos un **jaguey** tambien tenemos un ojo de agua que es donde nace el agua, un **volcán** llamado Popocatepetl*
Es todo lo que te digo
Petronila Aspiros Canalizo

74 La mayoría de los niños de San Miguel, nahuahablantes escriben primero en español como prueba de su aprendizaje y señal de estar en la escuela. Luego usan su lengua materna.

75 La carta fue escrita respetando la escritura del niño. Este alumno tuvo su primer contacto con el español en la escuela y su primera lengua es el náhuatl.

Al leer las cartas comenzamos a vislumbrar aspectos constituyentes de su identidad étnica⁷⁶: el ser campesinos, el lugar que habitan con sus geosímbolos (cerros, volcanes, las fuentes de agua), y las fiestas. El ser bilingües y su tradición ancestral albergada en la memoria, de generación en generación, no aparece en este primer material, pero lo constatamos a través de otros momentos en el trabajo. Estos dos últimos aspectos no ven la necesidad de exteriorizarlos al saber que sus amigos son nahuas también. Sin embargo, no ocurrió lo mismo cuando abrimos este diálogo con niños de la ciudad, hijos de migrantes indígenas, donde reafirmaban estos dos aspectos de manera explícita como escudo de su ser “aquí nosotros hablamos dos formas de hablar el español y el mexicano” y “nosotros sabemos cuentos de muchas cosas”. Por ende el encontrarse unos con otros llevó a que estos niños tomaran posiciones, se autodefinieran y autorreflexionaran sobre su ser. Esta experiencia nos abre también una puerta al trabajo identitario desde la escuela y a analizar las formas de racismo y discriminación que los niños tienen internalizadas desde edades tempranas. ¿Qué posiciones adoptan los niños dependiendo de los interlocutores que tienen delante? En sus diálogos se deja ver que ellos adoptan una forma cálida y amistosa cuando se dirigen a niños habitantes de pueblos y otra muy distinta cuando lo hacen con niños que habitan la ciudad. Aunque éstos últimos procedan de orígenes indígenas como fue el caso de los niños que incorporé a la cadena comunicativa. Algunos ejemplos nos ilustran la postura de los yancuitllapeños cuando les escriben a los ciudadanos. Sin saber cómo y quiénes son, se disculpan de su pobreza, de sus casas, de su humildad.

... tu casa seguramente sera bonita verdad.. la mia es chiquita y tiene tres ventanas y es de ladrillo.. despues de la escuela como zopa arrozos frigol.. yo me visto con faldas y vestidos y duermo con la misma ropa... (Marisol)

... mi pueblo no esta muy grande mi escuela ni nuestra iglesia nuestras casas estan muy chiquitas y no es tan muy adornadas...nosotros usamos guarachis siempre acostumbramos a comer brigoles... (Francisco)

...aquí somos pobres por allá no porque trabajan mucho y ay mucho trabajo... (José Armando)

...espero que seamos buenos amigos aunque no vivamos en el mismo pueblo o ciudad porque aquí no son casas de cemento nosotros tenemos nuestras casas de chinamite y de adove y de tablas y no vestimos igual y no es la misma lengua de aquí porque aquí hablamos nagalt y aquí nuestras calles son feas y allá son bonitas... (Pedro)

76 Para Gilberto Giménez la identidad étnica incluye los siguientes aspectos:

1. Una tradición archivada en la memoria colectiva que remite a una línea de ancestros y que registra el trauma de la colonización.
2. La reivindicación permanente de sus territorios ancestrales como lugares de anclaje de su memoria colectiva, contenedores de su cultura y referentes simbólicos de su identidad social.
3. La valoración de su propio lenguaje, dialecto o sociolecto no sólo como medio de comunicación intragrupal sino como archivo vivo de su visión del mundo y símbolo distintivo de su identidad cultural.
4. La valoración del propio sistema de parentesco como fundamento primordial de su pertenencia grupal.
5. Un complejo religioso-ritual que actualiza, reafirma y renueva la identidad del grupo mediante la dramatización de su visión del mundo, de la vida y de la muerte (Giménez, 2007).

Esto ocurre con los niños que como ellos ya han sentido en carne propia el racismo nacional. No pasa lo mismo con los niños de San Miguel que no sienten esta amenaza pero se debe a la poca interacción que han tenido con la sociedad nacional. Esta cadena se debe abrir a otros niños, a esa diversidad de perfiles con los que nos encontramos en nuestra sociedad⁷⁷.

Las cartas no sólo estimularon la conversación, sino que empezaron a marcarnos temas centrales que definen su territorio, pero no eran suficientes para mostrar otros ángulos de su idiosincrasia. Fue así como se apoyaron en el dibujo de su pueblo para darnos a conocer otras vetas del mismo y darle color a su ambiente. Lo hicieron de manera mural e individual para poder tener elementos de comparación. La cromática es otro lenguaje que resalta de manera notoria, la forma en que colorean y trazan su mundo marca la visualización internalizada que tienen de él.

Paralelamente proporcioné cámaras fotográficas a los niños para que a través de éstas pudieran mostrar como era su pueblo. La consigna siempre estaba presente en cada actividad realizada por ellos, por eso siempre la recordábamos. Por ende, no tenían guión pre-establecido sino sus iniciativas, sus esquemas de cómo mostrar su pueblo desde sus visiones de mundo. Las fotografías las tomaban de tarde, una vez que salían de la escuela o los fines de semana. Se llevaban las cámaras al campo, a la iglesia o a cualquier lugar donde fueran. Igualmente grabadoras de mano para que sus familiares o amigos les ayudaran a recordar en algunos casos, en otras ratificar partes de la historia o de sus leyendas que quisieran contar.

Haciendo un recuento de lo dibujado y lo fotografiado los temas aparecidos en las cartas vuelven a reiterarse tanto en un pueblo como en otro (el volcán, los cerros, las barrancas, el agua, los animales, las plantas y árboles, la iglesia, la escuela) y en ellos podemos apreciar la jerarquización otorgada.

Con las fotos realizaron una actividad interesante porque ante la colección que reunieron agruparon los temas, los ordenaron de acuerdo a su lógica nativa y efectuaron una descripción de cada una de las fotos seleccionadas. Los tópicos que jerarquizaron reflejan los aspectos de la identidad étnica de la cual hablábamos (Niñas, niños del campo, de la ciudad y Podestá 2002, 2008). Las fotografías, como no lo hace ninguna otra tecnología, nos conecta con su mundo visible que no es el mismo de occidente. Los elementos invisibles (para nosotros) en su imagen aparecían

77 Inicé un proyecto hace tres años en donde implementé otra experiencia de intervención educativa con niños que yo creí urbanos, en la primaria del Benemérito Instituto Normal del Estado, en la ciudad de Puebla. Mi sorpresa fue que muchos de ellos tenían lazos con pueblos indígenas. La misma diversidad que encontramos en el país se refleja en nuestras escuelas. La estrategia fue diferente, ahora me presenté como extranjera, apelando a mi fisonomía y al dialecto del español que manejo y les pedí que me hablaran de su ciudad y qué cosas podía visitar. Durante las primeras sesiones me comentaron que había pirámides y cuándo les pregunté dónde estaban quiénes las habían habitado me dijeron “están todos muertos”. Pero no me quedé conforme con la respuesta y seguí indagando durante otras sesiones. Después de dos meses de conocernos el hijo de un abogado se acerca y me dice “la verdad México es un país indígena”. El hijo de un ingeniero se sumó a tal aseveración y así me empezaron a contar cómo eran, cómo vivían y dónde estaban estos indígenas. Sus apreciaciones para sus diez años eran muy reales, estaban en el cuarto año de la primaria. Los niños que conformaban el grupo y eran descendientes de poblados indígenas se fueron abriendo y mostrando todas las tradiciones que guardan celosamente. Con ellos pude darme cuenta que están totalmente abiertos a una educación intercultural a interaprender. Es más, me plantearon la necesidad y su interés por aprender el náhuatl, que es la lengua mayoritaria de México, con más de dos millones y medio de hablantes y de Puebla la primera, además de manifestar el gusto por conocer sus cosmovisiones. Nos urge una currícula intercultural edificada desde abajo, con investigaciones de por medio que puedan darnos elementos para su conformación.

develados a nivel escrito. El caso de los duendes es uno de los más evidentes. Así como el de la vívora emplumada que cuida uno de los cerros de San Miguel Eloxochitlán. Detrás de cada elemento de la naturaleza en San Miguel hay un dueño: el cerro es cuidado por el mapache, las flores por las mariposas, la milpa y el agua por la vívora. Esto nos lleva a ir comprendiendo por qué los animales tenían un papel central en las cartas de los san migueleños. En el caso de los niños de la Magdalena es el agua y su proveedor el volcán el cual siempre aparece pintado de color azul, refiriendo este elemento.

La comparación y contraste de todos estos lenguajes esclarece y facilita nuestro análisis desde la ciencia social de la que partamos, porque lo que no observamos en uno aparece en otro o se repite y así se facilita y enriquece nuestro análisis desde occidente.

Niños autores. Niños dueños de su expresión

Uno de los aspectos más interesantes de esta propuesta es observar la apropiación que hacen los niños para ser los autores. Sucede un proceso antes de posicionarse en este rol. Este depende, en un inicio, de la primera respuesta de sus nuevos amigos en las cuales se identifica claramente que ellos son los interrogados. “Niña: te mando la contestación aunque no te conozca yo te mando una carta para que conozcas a mi pueblo” (Irma, 5to. 10 años SM) “Que me conozcas y te conozca y ojalá nos caigamos bien” (Isabel Tapia Matamoros, MY). “Conoceremos más a su pueblo aunque sólo por estas cartas que aunque escritas sirven para identificarnos...” (Hortensia Flores Aguilar, MY). Cuando alcanzan ver estas primeras cartas o fotos entienden que el proyecto para el que trabajan es cierto y hay que mostrar cómo es su pueblo, quiénes son y que se están dirigiendo a ellos, no a mí. Esto marca un compromiso individual y de grupo porque forman parte de una colectividad. Reconocen otro aspecto muy importante, que ellos son los nativos, es decir ¿quién puede presentar y representar su pueblo mejor que sus habitantes? que conocen todos sus recovecos, su historia, sus leyendas y **aman** su espacio. Además, para lo que no recuerden, tienen las fuentes directas de sus abuelos, tíos y padres que son consultados por los mismos niños participantes. Lo que no sepan lo preguntan, lo que saben lo refuerzan. Evidenciamos el contacto familiar que existe en estos lugares y los abuelos juegan un papel fundamental en la transmisión de sus creencias. Esto contado por los mismos pequeños cuando explican la procedencia de su conocimiento. Uno de los niños me comentó: ayer le dije a mi abuelo: “necesito que me cuentes la historia del pueblo porque mis nuevos amigos que están en otro pueblo quieren conocerla, si no me la cuentas, sus abuelos no querrán contarme a mí cosas que yo puedo aprender de sus costumbres”. En todos estos haceres se potencia lo cognitivo, lo emocional, el ser parte de este proyecto y a su vez desarrollan estrategias de convencimiento e indagación para resolver este intercambio de ideas y costumbres.

Al concluir cualquier trabajo colocan al final su nombre y edad. Muchos lo escriben con letras grandes para que sea bien notorio y a color. Una forma de mostrarse quienes son ante los demás. Esto es interesante de notarlo porque los niños (y adultos) indígenas siempre son los más agredidos en todos los planos. Los maestros dicen que no son despiertos por la timidez manifestada ante ciertas situaciones de miedo y/o inseguridad que ellos crean⁷⁸. Al trabajar conmigo pude percatarme

78 Me he podido empapar últimamente de las historias de maltrato y vejación sufridas por los maestros que son mis alumnos en la

de las pasiones de los niños, de sus preferencias, de sus intercambios, de sus emociones porque en ningún momento debían quedarse sentados en sus respectivas sillas en el salón de clase⁷⁹. El gusto era tal, así como la confianza que a la hora del recreo preferían no salir, decían siempre “mejor nos quedamos”. Metafóricamente podríamos pensar que han zarpado en un barco y van solos por lo que deben conducir su rumbo sin ninguna ayuda más que la de los otros niños que van en el mismo barco. Su participación es voluntaria, no se fuerza a quienes no deseen hacer alguna actividad en concreto. Sin embargo, la mayoría se incorpora con muchísimo gusto, sobretodo a dibujar, a fotografiar, a filmar y a hablar. En una de sus cartas Enriqueta Flores Alonso escribió “los dibujos los acemos porque **nos interesa y nos importa**⁸⁰ los acemos los dibujos en nuestro país, sí podemos aser nuestra comunidad” dice esta alumna, de 13 años y en el 5to.grado, del pueblo de la Magdalena

Estas expresiones develan el entusiasmo y deberíamos incorporar algunos lenguajes no verbales (dibujo) que son tan necesarios y forman parte importante de la expresión. Percibimos en sus trabajos gráficos una memoria y capacidad visual holística interesante de explorar. La escuela no debe descartar ningún lenguaje, por el contrario, debemos introducirlos y percatarnos de sus preferencias. La escritura es la habilidad que más les cuesta, pero la asumen como la posibilidad de una nueva expresión. Muchos niños son enviados a la escuela con la intención de que aprendan el español oral y lo escriban.

Privilegiando las lógicas nativas

El siguiente reto era cómo iban a presentar todas las expresiones que lograran decir, escribir, fotografiar, filmar sobre su pueblo. Cómo construir a partir de las interrogantes planteadas en el primer intercambio epistolar. Dibujos aislados con descripciones o fotos sueltas, esa no era la intención. Ellos mismos sugirieron la idea de armar “libros” que albergaran cómo era su pueblo y con ello lograríamos nuestro propósito: la formación de “textos nativos”, no fragmentos, que estarían organizados de acuerdo a su lógica nativa y a la jerarquización cultural que ellos asignarían a todo lo recopilado.

Libros en plural⁸¹ porque las fotos permitían contar cómo era su pueblo, pero también con los dibujos podían armar unidades globales con significado otorgados por el conocimiento local. Serían una especie de “libros abiertos” que siempre podrían ser complementados por ellos, por compañeros de

Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 211. No sólo les prohibieron desde que iniciaron su educación básica hablar la lengua indígena, lengua que en muchos casos es la única que saben, sino los castigaron físicamente, los exhibieron, entre otras muchas formas inhumanas de relacionamiento. De ahí quedan silenciados para siempre. En la Universidad, con la implementación de los diplomados antes citados, estamos trabajando con su ambivalencia y sus orígenes, con la vergüenza producto de la dominación-sumisión, con sus conocimientos indígenas y el valor que éstos tienen para su formación. Proceso complejo de sensibilización para que vuelvan a tomar su fuerza, su autoestima, que es la más lastimada. Los resultados han sido muy positivos (Podestá 2009).

79 Es necesario investigar con profundidad las formas de aprendizaje que su cultura entraña para forjar pedagogías interculturales que puedan ser retomadas en clase y que permitirían mejores rendimientos escolares.

80 El subrayado es mío.

81 Hay una gran necesidad, en el campo educativo indígena de contar con materiales propios. Esto también alienta a los niños para hacer, leer, plasmar y valorar sus culturas.

otros salones y posteriormente por las nuevas generaciones. Había lugar para lo conocido y para lo nuevo adoptado por su pueblo.

El trabajo individual desarrollado, a partir de las preguntas formuladas en las cartas y el desarrollo que desean hacer de temas claves de su pueblo, los lleva a contar con un archivo considerable de narraciones que necesitan ser armadas y jerarquizadas en una segunda etapa. Esto enfrenta a los niños a la ponderación, al conocimiento de lo que el compañero hizo y a la relectura para su corrección si es el caso. Esto con respecto al dibujo y a la escritura. Con la fotografía el camino es similar. Ordenan, entre todos, las fotos que tomaron, las agrupan, escriben sobre ellas para explicar por qué las tomaron y qué parte del pueblo representan. En ambos casos notamos órdenes, lógicas propias pero sobretodo un hacer suyo en el que todos cooperan. Igual que muchas tareas que realizan sus padres a través del trabajo comunitario o faenas. Este principio tampoco es ejercitado por la escuela como fuente de aprendizaje y sería fundamental incluirlo. Los autores son los mismos jueces de sus propias producciones una vez que han finalizado su libro. Socializan lo escrito primero con sus compañeros de clase y luego con otros grupos de la misma escuela quienes opinan sobre las representaciones plasmadas. En grupo rememoran su memoria colectiva y todos los niños se convierten en jueces potenciales de la historia del lugar, de sus leyendas, de sus fuentes naturales, etc. Quién mejor que los nativos para complementar, comentar, profundizar lo adquirido en su pueblo de generación en generación. La explicitación de este conocimiento se vuelve una herramienta de valoración de la identidad. Fortalecen y amplían lo ya conocido en el intercambio grupal.

Posteriormente, los nuevos amigos vertirán sus comentarios acerca del libro formado y les devuelven sus necesidades de conocimiento, sus impresiones, o sus dudas. Así se va conformando el círculo que podría ampliarse a muchas otras posibilidades de interacción dependiendo de los interlocutores que incluyamos en esta cadena comunicativa. El proceso de interaprendizaje también se da entre los niños. Pueden comparar sus culturas, sus lenguas, hacer conciencia de los niveles de vitalidad o de desplazamiento de las mismas. Este encontrarse les motiva a distinguir semejanzas pero también diferencias. De ellas también aprenden.

Después de una década y media

En San Miguel Eloxochitlán estuve trabajando este año (2009) con las nuevas generaciones de alumnos, principalmente de quinto grado de educación básica y pude percatarme de la importancia diacrónica de este material, sobre todo del material fotográfico que es el que constata las diferencias temporales. Cuando presenté el último libro publicado en co-autoría con ellos titulado *Encuentro de Miradas. El territorio visto por diversos autores*, en el libro de fotos que los niños de San Miguel armaron, encontraron fotografiados a sus abuelos, a sus tíos, a sus hermanos, a ellos cuando eran bebés. Infinidad de re-encuentros, de experiencias sobre su territorio y sobre sus familias se despertaron. Comprobé que el trabajo con la fotografía permite jugar con el pasado y con el presente. Ver lo que se conserva y lo que cambia. Así que los niños con los que trabajé se dieron a la tarea de armar un libro de fotos sobre su pueblo cuyo fin era retratar la realidad que hoy están viviendo. Así teníamos el pasado y el presente desde la perspectiva infantil.

La emoción no sólo fue de los niños que se involucraron ahora, sino de los autores, niños ayer, hoy jóvenes que pasan los veinte años y que estuvieron en este proyecto cuando estaban en quinto y

sexto año. Ver sus nombres y sus fotos en un libro impreso les impactó, les emocionó, los ilusionó, los conectó con su niñez y con todas las experiencias que habían vivido en esa época. Muchas son las emociones que el texto les despertó, pero no es fácil indagar sobre ellas. Están en su corazón y si para nosotros adultos y letrados es una satisfacción publicar, para ellos también.

Para un niño de la sierra sin recursos tener una cámara fotográfica en sus manos y una de video era algo increíble, porque prácticamente nadie las tenía en el pueblo. Muchos profesores temen cuando se las doy, pero jamás hemos tenido un solo percance. En investigación debemos arriesgar si queremos innovar y desplegar nuestra creatividad.

Las enseñanzas son múltiples para los niños pero sobre todo para mí como investigadora. La principal es que las fotos les permiten confeccionar un libro abierto que siempre se puede complementar, como lo hacemos con un álbum⁸². Les permite la reflexión retrospectiva de su pueblo y de ellos mismos. A los investigadores nos da la posibilidad de analizar el desplazamiento o vitalidad de sus culturas. Ver cómo son ellos a través del tiempo, cómo se comportan y cómo se emocionan. Hoy en el siglo de las tecnologías de la información debemos aprovechar de todas ellas (video, foto, computadora, etc.) para dotar a nuestros niños indígenas y ciudadanos de estas herramientas a partir de las cuales podemos exponer y comunicar nuestras culturas. Interaprender, interconectando nuestros mundos. Las tecnologías de la información, hoy de moda en la educación, pueden ser una herramienta de primer orden para dar a conocer las culturas indígenas de México, de Latinoamérica y del mundo.

Actitudes de los maestros hacia el proyecto

Quiénes trabajan en estas escuelas es personal foráneo, que la mayoría de las veces no se interesa en conocer, ni saber cómo viven o piensan sus alumnos. Cuando una de las veces le pregunté a uno de los maestros qué sabía sobre las tradiciones de uno de los pueblos, me contestó: “*yo entro a las ocho y salgo a la una, cumplo con mi trabajo*”. Aunque un proyecto de esta envergadura podría ser emprendido por los mismos maestros adscritos a contextos interculturales, las reticencias son múltiples, “*no tengo tiempo*” es la más común. Sin embargo se asombran cuando ven lo hecho por sus alumnos.

Este tipo de proyecto aparece para los maestros mestizos e indígenas ambivalentes (Gasché, 2008 a y b) asignados a estas comunidades como una “locura” porque remite a sus raíces y el propósito de la escuela es desterrar este pasado y civilizar a estos “pobres” niños. No se ha comprendido aún la magnitud que tiene partir de lo propio para alcanzar lo desconocido. Este es el caso de los maestros mestizos asignados al poblado de la Magdalena Yancuitlalpan. Los docentes indígenas tampoco aprecian el trabajo y cuando lo hacen es folclóricamente⁸³. Que los niños sólo se

82 Álbum viene del latín y es el término neutro para blanco. Refiere a un libro dejado en blanco para ser llenado por diferentes representaciones. Esta innovación tiene implicaciones impresionantes: sirve para acercarnos con miradas novedosas a una serie de necesidades y problemas como: 1) explorar los nexos entre cultura y representación social; 2) desarrollar un modelo metodológico comunicativo; 3) avanzar en el desarrollo de una teoría pedagógica a partir de las relaciones interdisciplinarias entre psicología social y antropología y 4) dirigir estas necesidades al problema de la educación intercultural (Roth Seneff 2009). Discurso pronunciado en la presentación del libro Encuentro de Miradas. El territorio visto por diversos autores (Niñas, niños del campo, de la ciudad y Podestá, 2008).

83 Este es otro gran tema a discutir. Desgraciadamente la mayoría de las actividades y de los materiales que tenemos en este campo manifiestan la parte folclórica de las culturas indígenas sin lograr expresar sus esencias.

dediquen a contar los cuentos aprendidos en sus casas, que se vistan con los atuendos de la zona, que canten el himno nacional en nahuatl pero no vislumbran cómo trabajar contenidos propios o étnicos que están respondiendo al conocimiento milenario de las culturas de las que proceden. Me refiero a los maestros de San Miguel Eloxochitlán. A pesar de ser indígenas y muchos hablantes de la lengua no están capacitados para explicitar ni trabajar educativamente en las culturas en las que nacieron⁸⁴. En ambos casos los invito siempre a ver qué estamos haciendo y cómo los niños van desarrollando paulatinamente parte de sus saberes. La respuesta no explícita es “no gracias” y la he recibido hasta ahora. Siempre toman una disculpa, “tengo que hacer tareas administrativas”, para no asomarse al salón⁸⁵. Esta negación a ver otras formas de trabajo que se alejan de lo expuesto por la escuela, en parte se debe a que no soy funcionaria de la Secretaría de Educación Pública y no voy a supervisar ni tengo incidencia sobre sus superiores.

Las veces que han entrado al salón, mientras los niños trabajan, se dedican a corregirlos y esto va contra la esencia de lo perseguido. La expresión voluntaria y nativa del alumno. Siempre que entraban los niños buscaban su anuencia, como si la palabra y la figura del maestro fuera sagrada y su consejo el único posible. Los maestros, desgraciadamente son el símbolo de la autoridad. Uno de ellos hizo borrar del volcán una bola roja que el niño había colocado a la mitad de éste. Cuando el maestro preguntó qué era, el niño contestó así se ve el volcán por dentro. Inmediatamente lo regañó diciéndole que cómo iba a saber lo que estaba dentro si no lo podía ver, debes borrarlo. El niño afligido me miraba a mí pero hizo caso al maestro. Con este ejemplo vemos la conflictividad representacional que todos los días enfrentan los niños cuyas concepciones de vida se distancian del pensamiento científico de la escuela.

Otra de las veces, trabajaba con los niños el mundo animal que estaba en el bosque del volcán. Quería que ellos mismos comentaran todos los animales que conocían y cómo los agrupaban según las enseñanzas de sus padres y abuelos. Esta vez la maestra quiso quedarse para ver qué hacíamos. Al ver que los niños no contestaban rápido, ella me dijo: “*déjame a mí les voy a dar algunas ideas*”. ¿Se acuerdan qué dice el libro de Ciencias naturales sobre la clasificación de los animales en vertebrados e invertebrados? Desgraciadamente tuve que darle las gracias y decirle que eso no era lo que buscaba sino el saber propio. Esto es muy difícil para un maestro y eso que la docente estudiaba una carrera para formarse como maestra indígena. Requerimos maestros que estimulen el conocimiento, sobre todo en zonas indígenas donde los niños tienen un caudal filosófico, histórico, geográfico impresionante de descubrir. Necesitamos fomentar la creatividad y construcción del niño en base a sus conocimientos. No prohibirle hablar de lo que él es, sino fomentarlo en un ejercicio de interaprendizaje maestro-alumno como la base del conocimiento escolar. Necesitamos forjar maestros dispuestos a escuchar, no a imponer, abiertos al cambio y a descubrir los potenciales y saberes de sus alumnos. Maestros que estimulen, promuevan, faciliten, impulsen el diálogo.

El estudio de representaciones sociales es un tema de trabajo interesante y urgente en un país multicultural como México, porque éstas se forjan de acuerdo a los patrones culturales en los

84 Este aprendizaje está entre los objetivos principales de los diplomados a los que hice mención (Podestá 2009).

85 Urge en los programas de formación de docentes modificar las maneras de educación y sobretodo trabajar la vocación.

que estemos inmersos. La escuela no puede seguir privilegiando una sola representación, la occidental, sino mostrar las indoamericanas, tan vivas a pesar de las múltiples agresiones durante cinco siglos.

Algunas reflexiones

Este trabajo persigue el encuentro de dos niveles etnográficos: el del investigador observando y conceptualizando lo evocado por él mismo. Es decir lo que ocurre en el salón de clase: agrupaciones por género, entusiasmo, dedicación, trabajo en común, acuerdos, preferencias verbales, actitudes, reflexiones provocadas ante las contestaciones de los otros, refuerzo de identidades, similitudes y diferencias lingüísticas, el trabajo de la memoria colectiva ejercitada grupalmente entre muchos otros. Y el segundo nivel, el de los niños contando y armando desde su perspectiva, bajo el consenso del grupo cómo es su pueblo, lo que les permite reflexionar sobre su actuar y su ser. De esta manera se construyen dos discursos complementarios que dan como resultado dos caras del mismo fenómeno.

La posibilidad de los niños de ordenar sus mundos, de discutirlo y analizarlo con otros compañeros de su salón o de salones diferentes de la misma escuela es una gran oportunidad antropológica y al mismo tiempo educativa, de plantear a los niños retos que están en sus manos. En este hacer no sólo ponen en práctica habilidades escolares (leer, escribir, analizar, investigar, dibujar), sino también sociales, de autodefinition, de autoadscripción étnica. Vemos reunidos así nuevas rutas metodológicas que nos llevan a indagar aspectos epistemológicos a profundizar cuando trabajamos culturas no occidentales. Por ello debemos continuar proponiendo nuevas formas de hacer etnografía que incluyan a más actores, con caminos novedosos de representar la alteridad, de tal manera que nuestras etnografías estén invadidas por la heteroglosia (Clifford, 1995). De esta manera abrimos caminos para la intervención pedagógica.

Referencias Bibliográficas

- Bertely, María [Coord.] (2004). *Tarjetas de autoaprendizaje para los pueblos mayas; Guía para el desarrollo de las tarjetas de autoaprendizaje*. México, SEP-UNEM-OEI/ Santillana.
- Bertely, María (2006). “La construcción desde abajo de una nueva educación intercultural bilingüe para Mexico.” En: Todd L.E. y V. Arredondo (2006). *La Educación que México necesita. Visión de Expertos*. Nuevo León, Centro de Los Altos Estudios e Investigación Pedagógica/ CECyTE, NL.
- “Relatos en lenguas indígenas” en: Bertely, María [Coord.] (2008) *Los hombres y las mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*. Fondo Editorial de la PUCP, Fundación Ford, UNEM, CIESAS, Papeles de la Casa Chata, 213 pp., México.
- Bertely, María [Coord.] (2008) *Los hombres y las mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo (lenguas tsotsil, tseltal y ch’ol)*. México, Programa nacional de Lectura-Bibliotecas Escolares y de Aula 2008-2009, primer grado de Secundaria, CONALITEG/ SEP- Serie de Urania, CIESAS, Fundación Ford, PUCP, UNEM.

- Bertely, M. Gasché, J. y Podestá, R. (2008): *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Abya Yala.
- Clifford, J. (1995). *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Gedisa, España.
- Clifford, J y C. Geertz (1991-1998). “Sobre la autoridad etnográfica”, en *El surgimiento de la antropología posmoderna*. España. Ed. Gedisa, pp. 141-170.
- Cummins, James (1979) “Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children”, en *Review of Educational Research*. Núm 49, p. 222-251.
- (1981) “The role of primary language development in prooting educational succes for language minority students”, en *California State Department of Education [comp.] Compendium on Bilingual-Bicultural Education*.
- Gasché, Jorge (2008a). “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta donde abarca la interculturalidad?”. En: Bertely et al. (2008): *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Abya Yala.
- (2008b). “Niños, maestros, comuneros y textos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura”. En: Bertely et al. (2008): *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Abya Yala.
- Geertz, Clifford (1994). *Conocimiento local*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- Giménez, Gilberto (2007). “Territorio, cultura e identidades: la región sociocultural”. En *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), México.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008). *Catálogo de lenguas indígenas nacionales*. Gobierno Federal. México.
- Jodelet, Denise (1989). “Representations sociales: un domain en expansion”. En *Les représentations Sociales*, direction Denise Jodelet. Sociologie d’aujourd’hui. Presses Universitaires de France. Pp 31-61.
- Jodelet, Denise (1993). «Les representations sociales». En: *Sciences Humaines* No. 27 Avril.
- Jodelet, Dense, Wolfgang Wagner, y Fran Elajabarrieta. [Comps.] (1994) *Representaciones Sociales*. España. Mc Graw-Hill.
- Moscovici, Serge (1961-1976). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires. Editorial Huemul.
- Moscovici, Serge (1984). *De la science au sense comun*. Psychologie sociale. PUF. Paris.
- Moscovici, Serge (1988). “Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology* 18, 3. Pp 211-250.
- Moscovici, Serge (1993). *Razón y culturas*. Discurso pronunciado en el Acto solemne de Investidura como Doctor Honoris Causa por la Universidad de Sevilla. Extensión Universitaria (mimeo).
- Podestá, Rossana (2000). *Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlaca*. Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla.
- Podestá, Rossana (2000b). *Análisis de cosmovisiones de niños nahuas del Estado de Puebla. Hacia una propuesta metodológica*. Tesis de Maestría. México. Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalpa.

- Podestá, Rossana (2002). *Historias de tres pueblos maravillosos. El mundo de los niños nahuas a través de sus letras y dibujos*. Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado e Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Podestá, Rossana y niñas, niños nahuas y de la ciudad (2008). *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores*. Coordinación General de Investigación Intercultural-Secretaría de Educación Pública.
- Podestá, Rossana (2009) “Niños (as) y maestros (as) indígenas autores (as) de sus propios conocimientos” en *Memorias del Congreso de la ARIC 2009*.
- Seneff, Roth (2009). *Discurso de presentación del libro: Encuentro de Miradas. El territorio visto por diversos autores*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Febrero de 2009.
- Tedlock, Denisse (1983). *The spoken word and the work of interpretation*. University of Pennsylvania Press Philadelphia.
- Tedlock, Denisse (1998) “Preguntas concernientes a la antropología dialógica”. En: *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Comp. Carlos Reynoso. Ed. Gedisa. España.