

OTRAS FORMAS DE CONOCERNOS EN UN MUNDO INTERCULTURAL

Experiencias infantiles innovadoras

ROSSANA PODESTÁ SIRI

Resumen:

Se expone una experiencia de autoría infantil indígena lograda con la operación de una nueva propuesta metodológica no directiva, sino evocativa. Niños de tres espacios diferentes (dos pueblos de habla náhuatl y habitantes de la ciudad de Puebla, pero hijos de migrantes) se conocen en un diálogo interindígena donde se cuentan cómo son sus mundos y cómo son ellos, utilizando distintas tecnologías comunicativas visuales y verbales. La reunión de sus materiales se concreta en "textos" que los niños organizan de principio a fin. Finalizado el trabajo pasa por distintas opiniones: 1) de los autores, 2) de los compañeros de la misma escuela y 3) de los nuevos amigos de los lugares seleccionados. Así abrimos el diálogo intercultural entre niños con experiencias de vida contrastantes a pesar de haber nacido en lugares con características similares. Los materiales nos permiten distintas lecturas que atañen tanto a la educación como a la antropología educativa y visual, entre otros: el análisis de los temas más recurrentes que podrían conformar una parte de los currícula interculturales; la necesidad de abrir el mundo expresivo y no limitarlo a la lectoescritura; estudiar cómo construyen su propio mundo.

Abstract:

This article presents a production of indigenous children achieved through a new methodological proposal that is evocative rather than directive. Children from three different locations (two Náhuatl speaking communities and children of emigrants living in the city of Puebla) got to know each other by means of an inter-indigenous dialogue in which the participants explained their worlds, with the use of various visual and verbal communicative technologies. The consolidation of their materials occurred in "texts" that the children organized from beginning to end. The completed work was exposed to the opinions of: 1) the authors, 2) children from the same school, and 3) new friends from the selected locations. In this manner an intercultural dialogue was started among children having contrasting life experiences in spite of similar characteristics in the home community. The materials allow various readings

Rossana Podestá es investigadora del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y profesora de la Universidad Pedagógica Nacional-211, Puebla. Juan de Palafox y Mendoza 208, Centro Histórico, Puebla, Pue., CP 72000, CE: rojos@prodigy.net.mx

that concern education as well as educational and visual anthropology, among other areas: the analysis of the most recurring topics that could form part of intercultural curricula; the need to expand the expressive world and not limit it to reading and writing; and the study of how children construct their own world.

Palabras clave: educación intercultural, niños, lecto-escritura, currículo, antropología de la educación, México, Puebla.

Key words: intercultural education, children, reading, writing, curriculum, educational anthropology, Mexico.

Introducción

Años de trabajo de campo en las áreas de sociolingüística y de sociolingüística educativa me permitieron reconocer una cruda realidad educativa, con niveles de aprendizaje no estándares y un desaliento –de autoridades, padres, maestros y de los mismos niños– sobre los planes y programas educativos. Si un niño indígena, monolingüe en esta lengua, aprende a leer y a escribir recién en el cuarto grado escolar (Podestá, 2000) esta inversión de tiempo merma su posibilidad de práctica, ya que sólo restan dos años para finalizar su etapa básica escolar. La mayoría de ellos concluye allí su educación y los que continúan inician el nivel medio con grandes desventajas. Pero cada contexto sociocultural tiene problemáticas diferentes. Los niños que habitan sus pueblos tienen la suerte de vivir en su espacio y compartir dos culturas: la local y la nacional, pero quienes migran a la ciudad lo “pierden” para adaptarse a uno nuevo, donde impera la lengua nacional y múltiples lenguas indígenas que “parecen” perder su identidad en un espacio global.

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) adquiere hoy nuevos retos de profesionalización y de currícula diferenciadas en torno a cómo atender niños indígenas fuera y dentro de sus territorios de origen. Los maestros deben estar entrenados para esta tarea, entre otros aspectos, detectar qué tipo de perfiles lingüísticos tienen los alumnos, los grados de bilingüismo, si han perdido la lengua indígena rastrear en qué momento de la historia del pueblo, o las actitudes hacia aquélla. No debemos olvidar que la pérdida de una lengua no significa la pérdida inmediata de la cultura que entraña. Muchas de sus representaciones sociales,¹ propias de las culturas indoamericanas, están vivas. Entonces la escuela no sólo debe reparar en la lengua sino también en la cultura que refleja, sostiene y da cuerpo a la misma. Si una está ausente, de todas maneras debemos trabajar la interculturalidad de la cual somos parte. Los niños migrantes de origen

indígena que ya no hablan la lengua de sus pueblos pueden representar tanto el mundo indígena como el nacional en el que están viviendo. Por ende, los retos de la educación intercultural son cada vez más complejos, y para estar a la vanguardia es necesario iniciar proyectos de intervención que nos den pistas al respecto. Además, si hay individuos tenaces, los primeros son los niños indígenas; el problema es cómo.

Los trabajos de investigación en áreas como la sociolingüística y antropología educativas así como lingüística aplicada en lenguas indígenas (Podestá y Martínez, 2003) resultan insuficientes para abarcar, con certeza, la compleja realidad multicultural de la que somos parte. Estos datos han sido recientemente documentados en el estado del conocimiento *Educación, derechos sociales y equidad* (Bertely, 2003).

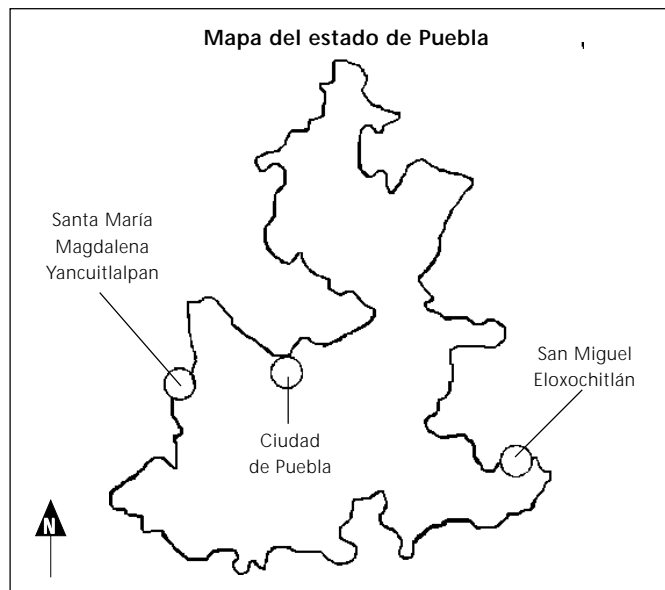
Ante estos retos, en 1994 inicié, con un equipo reducido de investigación,² una experiencia que se ha modificado y perfeccionado a lo largo de una década. Fundamentalmente me preocupaban dos aspectos: ¿cómo hacer para que los niños indígenas escribieran en español y/o en su lengua materna? y, ¿qué les interesaría contar, decir, para hacerlo gustosamente? El placer de escribir debía estar íntimamente ligado, porque en sus pueblos predomina la cultura oral sobre la escrita y, de alguna manera, debíamos “atraparlos”.

Estas inquietudes educativas me han llevado a elaborar, a su vez, otros temas que he profundizado en un extenso trabajo de investigación que he concluido³ y del cual en este artículo esbozaré solamente la propuesta metodológica. Esta investigación inició en dos pueblos nahuas⁴ (Podestá, 1997, 2002b): Santa María Magdalena Yancuitalpan (municipio de Tochimilco) y San Miguel Eloxochitlán (distrito de Tehuacán); posteriormente, integré a niños⁵ habitantes de la ciudad (Podestá, 2000) de Puebla (de la colonia Loma Bella), hijos de migrantes procedentes de distintas partes del estado. Este contraste espacial y lingüístico generaba muchas posibilidades de conocimiento.

La estrategia metodológica diseñada nos permite colocar en diálogo a los niños de estos espacios y ampliar los horizontes a nuevos grupos étnicos a partir de la mirada y el hacer de los mismos nativos; construir la interculturalidad desde el trabajo empírico. A continuación abordaremos distintos puntos que son parte indispensable sobre la cual se cimentó lo que hoy es una realidad, una colección de autoría infantil indígena, cuyo primer volumen fue titulado por los mismos niños *Nuestros pueblos de hoy y siempre* (Niñas, niños nahuas y Podestá, 2002).

El contraste espacial (campo-ciudad), una razón para sentir las diferencias

Para que los niños se compenetraran con el trabajo era necesario ofrecerles un escenario real. Había que presentarles a sus interlocutores para activar la cadena de comunicación pero, ¿cómo deberían ser y dónde deberían vivir estos otros niños? Fue así como se escogieron dos pueblos nahuas del estado de Puebla⁶ que no pertenecieran a la misma región geográfica y cuyas condiciones sociolingüísticas fueran contrastantes. Por ello se pensó en un pueblo con una alta vitalidad de la lengua indígena como lo es San Miguel Eloxochitlán, enclavado en la Sierra Negra de Puebla, en el distrito de Tehuacán, donde más de la mitad de su población es monolingüe en lengua náhuatl, incluidos los infantes. Niños recientemente comunicados con la “civilización” por medio de la carretera y la luz. Pocos han visto la televisión y han salido de su entorno inmediato, es decir, no conocen una ciudad. El otro es un pueblo ubicado en las faldas del volcán Popocatepetl, distrito de Atlixco, llamado Santa María Magdalena Yancuitalpan, donde los niños son la primera generación que tienen como primera lengua el español y como segunda el náhuatl. Con una alta población migrante, sobre todo radicada en Nueva York, y con costumbres arraigadas como el *huehuetlahtolli* (antigua palabra de los ancianos), sustento de la filosofía moral náhuatl (Muñoz y Podestá, 1994).



Aunque con dominios lingüísticos distintos, los niños de ambos pueblos comparten la lengua náhuatl y el habitar un territorio de origen. Sin embargo los yancuitalpeños –a diferencia de los san migueleños– están muy comunicados con la ciudad de Atlixco, sobre todo por sus actividades comerciales, y ahora con Estados Unidos a través de sus parientes. Con la intención de problematizar aún más la diversidad estatal se colocó un tercer grupo de niños de una escuela de la ciudad de Puebla, ubicada en el barrio de Loma Bella, antigua periferia de esta ciudad. A esta institución asisten hijos de migrantes, en su mayoría nahuas, de distintas regiones del estado que son la primera generación nacida en la ciudad.

Entre las razones principales para trabajar con esta diversidad infantil encontramos la oportunidad de contrastar distintos medios sociolingüísticos, con sujetos en procesos diferenciados de arraigo de la cultura náhuatl y escuelas diferentes. Eloxochitlán cuenta con un sistema bilingüe, mientras Yancuitalpan es una escuela rural-federal y en la ciudad es vespertina federal.

Si bien lo nahua es el eje compartido por estos tres contextos seleccionados no debemos olvidar que la segmentación contemporánea deriva también de que distintos sectores de un grupo padecieron diferentes procesos históricos de instauración colonial, que influyeron en la configuración sectorial de un mismo grupo etnolingüístico. Por tanto, no podemos proponer lo náhuatl genérico ya que dependerá del proceso histórico de identificación en el nivel microregional (Bartolomé, 1997:60). Las visiones de los alumnos quizás nos permitan percatarnos de que si bien no hay formas estándares de ser nahua, de hecho son depositarios de tradiciones lingüísticas y culturales comunes (Bartolomé, 1997:59).

Esta gama de orígenes expuesta, manifiesta procesos sociolingüísticos contrastantes, desde una gran vitalidad (Husband y Saifullah, 1982) de la lengua náhuatl como en el caso de San Miguel Eloxochitlán –donde para todas las actividades los lugareños la emplean–⁷ hasta la situación de desplazamiento de la misma lengua en el caso de Santa María Magdalena Yancuitalpan, donde las interacciones con los recién nacidos son en español. Si bien esto nos indica que la primera lengua de las futuras generaciones de este pueblo es el español⁸ no es verdad que una vez aprendida no puedan adquirir el náhuatl. Los niños de seis años, al entrar a la escuela, ya son bilingües incipientes pasivos en náhuatl, es decir, entienden pero no hablan la lengua. Recién en la adolescencia la producen con soltura.

Finalmente, haber tomado la escuela de Loma Bella en la ciudad nos permite acercarnos a otro proceso lingüístico: la extinción de la lengua en la generación de sus hijos y el habitar un nuevo territorio que tiene concepciones de vida encontradas. Pero, ¿el no hablar la lengua indígena los llevará a un desplazamiento de sus costumbres y creencias?, ¿cómo socializan los padres indígenas a sus hijos, ahora habitantes de la ciudad?, ¿cómo ven estos infantes, desde la urbe, los pueblos de sus familiares y cómo a la ciudad? Retomando a Miguel Bartolomé (1997, 1996) diríamos que estos procesos de desplazamiento que acabamos de ilustrar van aparejados a lo que él denomina transfiguración cultural.

Un maestro y/o investigador que no pregunta, sólo detona

Como investigadores en ciencias sociales estamos acostumbrados a preguntar. Estas interrogantes develan nuestros intereses, pero además los perfilan. Los maestros se preguntan y se contestan a sí mismos, aunque la mayoría no piensa en la retroalimentación. Ésta es una práctica que debemos modificar a la brevedad para enriquecer el interaprendizaje, papel que debe asumir toda escuela nueva, abierta a entender y comprender las diferencias de países como el nuestro. En la diversidad está lo complejo, pero en ello también está la riqueza de lo que hoy somos. Hay una necesidad imperante de cambio de actitud, ya evidente en movimientos sociales, en leyes. Aprender y respetar a los pueblos, sus costumbres y conocimientos es un reclamo no escuchado al que hay que hacer justicia. Esto implica nuevas formas de hacer investigación. Nuevas posturas por parte del investigador y un urgente protagonismo del nativo en los proyectos de investigación educativa. Compartir responsabilidades, compartir culturas, compartir diferencias.

¿Cómo gestar empíricamente estas inquietudes que nos permitan conocernos unos a otros? Aquí surge una preocupación central: si los niños con los que trabajamos tienen culturas diferentes a la nuestra (occidental), cómo saber cuáles son sus propias interrogantes que les conducirían a desarrollar una tipología de temas posibles en los que han sido socializados. Poco sabemos de los intereses de los niños y mucho menos de los conocimientos culturales que albergan. Entrar en este tema de investigación contribuiría en una de las áreas vertebrales de la educación indígena: los currícula interculturales, aún sin resolver.

Para adentrarnos en el conocimiento del otro debemos dejarlo actuar. Éste es el principio de la propuesta metodológica que pusimos en marcha. Esto im-

plica nuevas formas de investigar y los niveles requeridos son dos: 1) el intercambio horizontal investigador-nativo y 2) el intercambio nativo-nativo.

Partiendo de este segundo diálogo resolvimos la primera parte de nuestro planteamiento poniendo en comunicación a un pueblo con otro. Así, forjamos –poco a poco– el diálogo infantil interindígena entre los niños de los pueblos y los de la ciudad. Pero la segunda parte debía responder a cómo motivarlos, con qué temas. Debía ser una situación comunicativa real, principio sociolingüístico fundamental para responder a la comunicación: otro que me escucha, ve o me lee. La consigna que los unía fue: “cuéntale a tu nuevo amigo cómo es tu pueblo y cómo eres tú, para que él te cuente cómo es el suyo y cómo es él”; con ella los niños podían ubicarse en su tiempo, en su espacio y desde su cultura. En esta premisa están incluidos dos referentes muy importantes que la educación indígena ha dejado al margen: el pueblo y a ellos mismos.

La idea de partir de una consigna tuvo sus orígenes en un trabajo anterior de investigación educativa donde podíamos apreciar que los niños indígenas sólo leían y aprendían a partir de contenidos nacionales; desconocidos y ajenos a su cultura, pero de los cuales debían expresarse. Ésta, entre otras, es una seria desventaja provocada por el mismo sistema educativo porque los materiales fueron diseñados para atender a niños ciudadanos monolingües en español. Entonces, si partíamos de su pueblo no sólo sabríamos qué contenidos destacarían de su cultura propia, sino también facilitaríamos su expresión, porque eran expertos de ella, en la cual se habían socializado. El niño siempre encontraría algo que contar, qué decir; expondría planos objetivos y subjetivos del lugar dónde nació. A través de ello daría a conocer su pueblo a los niños de los otros espacios, no a mí. En la consigna se incluye un compromiso con el otro de su misma edad.

Para ello dispusimos una serie de registros (verbales y no verbales) a través de los cuales el autor-nativo se expresara. Incluimos distintas tecnologías, escritura, oralidad, foto, video y dibujo de las cuales hablaremos más adelante. Esta gama de posibilidades permite a niños en transición de una cultura oral a una escrita (Monte, 1996), como son nuestros casos, abrir el diálogo ofreciendo muchos caminos. Esto nos permite conocer cuáles son los más idóneos y los preferidos por ellos.

Los maestros de estos grupos fueron invitados a participar; sin embargo, la mayoría prefirió “prestarnos” a sus alumnos para que ellos desarrollaran otras actividades.

Los niños, los autores de su trabajo

En el diálogo establecido, el papel protagónico del niño es el eje sobre el que se construye esta propuesta metodológica. A través de la descripción de su pueblo –“el más bonito”, dicho por ellos– plasman las representaciones sociales que tienen sobre él. Al mismo tiempo exploramos la identidad, por tanto develamos un proceso identitario básico:⁹ ¿quién soy frente al otro, en diferentes contextos culturales?, ¿cómo se logra esta autoría?, ¿en qué contexto?, ¿con qué fines?

Con anterioridad he desarrollado distintos trabajos de investigación, abordando temas de sociolingüística comunitaria (Muñoz y Podestá, 1994) y educativa (Podestá, 2000). Mi proyecto más reciente se relacionó con el aprovechamiento escolar de niños nahuas que cursaban el primer año. Esto ha permitido que los niños me conozcan, sepan lo que hago y se formen un criterio sobre mí. En las escuelas de los pueblos todos los pequeños, independientemente del grado que cursen, se enteran de lo ocurrido en la institución; esto nos abre las puertas cuando nuestras actitudes y personalidades han sido aceptadas, de lo contrario, son un obstáculo. En esta nueva investigación, el que me conocieran así como mis actitudes para con ellos, me abrió este nuevo espacio de interacción donde modifiqué mi manera de trabajo, ya que ahora los niños presentarían sus propios pueblos entre sí y no establecerían un diálogo de manera directa conmigo.

El reto era cómo ocupar el espacio ritual de la escuela para desarrollar, platicar, dibujar, hablar sobre cómo son sus mundos, qué es lo que ellos han aprendido de sus abuelos, de sus familias, en qué creen y en qué no creen, etcétera. El trabajo no se agota en el salón de clase, parte de aquí, pero toma forma cuando los niños traen a éste los conocimientos y enseñanzas aprendidas en su pueblo. La compartimos espacialmente, pero mental y emocionalmente los niños recrean y están en su pueblo.

Al plantearles a los alumnos del quinto grado la posibilidad de realizar un trabajo donde ellos eran los protagonistas aceptaron de manera gustosa. La mayoría se mostró muy interesada y creo que lo que los atrajo fue que se auxiliarían de cámaras fotográficas y de video y utilizarían pinturas.¹⁰ Así, en el comienzo no observamos negativas pero, a medida que avanzaban en la construcción de esta presentación, algunos –una minoría– no querían escribir o participar oralmente, pero nunca se les presionaba o sancionaba. Seguimos con los decididos, quienes ponían todo el empeño y sus ganas. En realidad, todos querían pintar, filmar y fotogra-

fiar; se peleaban por expresarse con estas formas. El trabajo con niños no es fácil y sobre todo cuando un grupo completo participa.

Desde el inicio era importante que colocaran su nombre y edad, sin embargo, a veces lo olvidaban. Siempre les recordaba que sin su participación libre y decidida no podíamos llevar a cabo el proyecto, porque ellos eran los autores, el motor. Iban a contar cómo era su pueblo a los niños del otro pueblo náhuatl y de la ciudad. Nadie mejor que ellos para hablar del lugar que los vio nacer. En ese sentido, desde el principio intenté que tomaran conciencia de que no podía realizar el trabajo con sus propios ojos, oídos, sentimientos, que si bien podía hablar de su pueblo no lo haría igual que si hubiera nacido allí, como lo hace un nativo. Cuando me pedían sugerencias (éste es un hábito escolar arraigado, el maestro es la voz sagrada y el “guía”, pero la idea era concientizarlos de que nadie mejor que ellos sabían qué y cómo decirlo) sobre qué contar les repetía que no había nacido allí, que no sabía qué querían decir sobre su pueblo, era su decisión. Tenían la libertad de decir y organizar. Era lógico que la idea sería madurada y afianzada a medida que conocieran a sus interlocutores niños y comprobaran que eran verdaderos. Eso les daría una nueva dimensión.

Un segundo aspecto que los colocaba en otra sintonía era que no me contarían a mí cómo es su pueblo, yo de alguna manera estaba allí junto a ellos, pero era a sus nuevos amigos a quienes debían escribirles, dibujarles, fotografiarles su entorno. Esto les quedó claro y lo podemos leer en sus cartas:

Querido amigo o amiga: quiero preguntar *les* como es la ciudad (Angélica García Pinzón, 6°, 11 años, MY).

[...] Quiero conocer *su* pueblo a qué se dedican *ustedes* (Manuel Arturo, 6°, MY).

[...] nosotros queremos que *nos* contesten (Alma Roldán Amaro, 10 años, SM).

[...] quisiera que *ustedes* me platicaran algo más del campo (Marcela García López. 5° 11 años. C).

Todas las expresiones manifiestan un sujeto plural que no era yo.¹¹

¿Cómo inicia el diálogo, con qué tecnologías?

En un principio, el diálogo lo establecimos entre los niños nahuas de San Miguel Eloxochitlán y Santa María Magdalena Yancuitlalpan. Posterior-

mente, incorporamos a los de la ciudad de Puebla, hijos de padres migrantes, procedentes de distintas zonas nahuas. El referente inmediato para cada una de las actividades evocadas fue el otro niño del nuevo lugar. Generalmente, no le escribían a alguien en particular, encabezaban la carta de manera genérica: compañero, amiga, niño o niña; sin embargo, otros personalizaban la correspondencia colocando el nombre del niño(a) ya conocido.

Ahora bien, ¿cómo iniciamos este diálogo? A partir de cartas. La consigna detonadora promovía hablar de su pueblo y de ellos para presentarse a los nuevos amigos.¹² Tenían la libertad de seleccionar náhuatl o español (para el caso de los pueblos nahuas) si así lo preferían. El español fue su lengua preferida, inclusive en el caso de los niños que iniciaron el ciclo escolar como monolingües en náhuatl; sin embargo, en otros textos decidieron colocar una versión bilingüe. La escritura en lengua indígena no siguió ningún alfabeto en lo particular. Recordemos que los niños a pesar de estar en escuelas bilingües no escriben en esta lengua. Este primer contacto epistolar, además de los niveles de dominio lingüístico nos manifiesta distintos aspectos temáticos a considerar:

La curiosidad sobre el otro:

niña: te mando la contestación aunque no te conosca yo te mando una carta para que conoscas a mi pueblo... (Irma, 5°, 10 años, SM).¹³

Deseo conocerte (Angélica Martínez Díaz, MY).

Conoceremos mas a su pueblo aunque solo por estas cartas que aunque escritas sirven para identificarnos... (Hortencia Flores Aguilar, MY).

Que me conoscas y te conosca y ojala nos caigamos bien... (Isabel Tapia Matamoros, MY).

Amiga quisiera saber como eres ojala vengas a visitarme y quisiera saver tu tradición... (Beatriz Hernández, 10 años, C).

Continúan con la enumeración de los temas acerca de su pueblo: su topografía, la flora y la fauna, sus fiestas, sus servicios, a qué se dedican.

[...] mi pueblo es muy bonito, tiene una gran cantidad de hárboles cerros barrancas tiene un ojo de hagua un templo el paisaje es muhermoso el pueblo tiene teléfono una escuela federal llanos en el pueblo hay muchas plantas animales, arboles vejetales (Juan Martínez Torres, MY).

quiero decir. como es mi comonidad ay mi comonidad hay animales animales, los que come maiz, mi comonidad hay cedos grandes hay campesinos que trabaga en milpa al diario, ay frotas, mangos, naranjas, plátano Durazno, cuayaba y hacuacates, etc... (Pedro Galvez Salazar, 5°, 10 años, SM).

[...] la ciudad es bonita es grade hay museos super mercados escuelas carreteras coches muchos juegos Hoteles casas restaurantes iglesias has muchas cosa... (Hugo Carmona, 10 años, C).

Inmediatamente dan paso a las interrogantes, ¿cómo es tu pueblo?, ¿cómo eres tú? En una palabra todo lo que les atrae.

[...] Quiero saber como es su pueblo como son sus tradiciones haya como juegan con que juegan como es el bolcan que trabajos ases en tu pueblo (Hugo Carmona, 5°, 10 años, C).

[...] También quisiera saber si hablan en lenguas que nosotros no conocemos como el inglés, Totonaco, etc... (Marcela García López, 5°, 11 años, C).

[...] quiero que me cuenten de su pueblo estare feliz si ustedes me dicen como es la iglesia sus campos que comen etcétera y como estan muchas gracias les dice su amiga (Flora Canalizo Flores, 12 años, MY).

[...] queremos saber como es la ciudad como se visten y que comen despues de que llegas de la escue la y que comida hacen cuando ay las fiestas alla en la ciudad y cuales juegos van y si hay volcan también queremos saber si alla usas sapatos o huaraches y como se ven sus casas y quiero saber donde trabajan tus papas en el campo o en restauran.... (Angélica Matamoros Flores, 5°, 11 años, MY).

Además, de expresarse y reflejarse, se comprueba la veracidad de la cadena comunicativa en la que están involucrados. El otro sí existe y es igual o diferente a mí.

Estas muy lejos pero podemos comunicarnos por cartas y videos. Tal vez nos encontraremos será un sueño imposible pero te recordaré... (Hortensia Flores Aguilar, MY).

[...] no puedes venir porque esta muy legos (Alondra Sitlali, 11 años, SM).

[...] quisiera que me platicaran un poco de sus tradiciones y como es donde viven y si se la pasan bien (Rocío Rodríguez, 10 años, 5°, C).

Una vez planteada esta primera fase de comunicación entramos a una segunda etapa. Los ejes temáticos expuestos en sus cartas son profundizados de distintas maneras usando la diversidad de registros ya mencionada (dibujando de manera individual y colectiva, fotografiando, filmando y grabando).

Entre tales elementos encontramos los aspectos constituyentes del pueblo: sus barrios, la iglesia, las barrancas, los campos, los cultivos, las fiestas, las leyendas, los símbolos geográficos definitorios de su territorio, como el volcán Popocatepetl o los cerros como elementos constantes en el caso de los niños de los pueblos escogidos. En la ciudad, aparecen los parques, los comercios, los automóviles, los hoteles, los hospitales, las fábricas como motivos para resaltar el espacio donde habitan la mayor parte del tiempo. Sin embargo, cuando los ciudadanos describen los espacios de sus abuelos, se explayan en las mismas temáticas que los del campo. Son biculturales en el sentido de compartir (sin haber nacido en él) el territorio de sus progenitores¹⁴ y la ciudad¹⁵ al mismo tiempo. Sus viajes son muy frecuentes, inclusive pasan los fines de semana en los hogares míticos,¹⁶ razón por la cual ponen de relieve una conciencia étnica y lingüística en sus textos y en sus conversaciones, forjada con base en sus propias experiencias y las familiares.

¿Por qué armar libros para presentar sus pueblos?

El siguiente reto consistía en 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, que no era posible con dibujos aislados, con descripciones o fotos sueltas. Los niños sugirieron la idea de armar “libros” porque no tenían, ni conocían manuscritos que hablaran sobre pueblos y estaban dispuestos a elaborarlos. De esta manera lograríamos nuestro propósito de trabajar la autoría, no sólo por la firma del niño, sino por la apropiación del trabajo que al mismo tiempo permitía la formación de “textos nativos”, no fragmentos. La mayoría de los documentos indígenas realizados por antropólogos muestran partes de sus pensamientos armados y organizados desde fuera; los libros de la Dirección General de Educación Indígena plasman enunciados y textos escritos por un maestro, pero no temáticas globales. Así, ésta era una excelente oportunidad para hablar de ellos. Libros en plural¹⁷ porque las fotos permitían contar cómo era su pueblo, pero también con los dibujos po-

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

La aceptación de los niños a participar en el proyecto aportando sus saberes, implica un compromiso que van asumiendo poco a poco en su mismo actuar. En una de sus cartas, Enriqueta Flores Alonso escribió “los dibujos los acemos porque *nos interesa y nos importa*”⁸ los acemos los dibujos en nuestro país, sí podemos aser nuestra comunidad” dice esta alumna, de 13 años y en el 5° grado, del pueblo de la Magdalena. Cuando ven sus trabajos fotocopiados a color o escaneados y mecanografiados –en una presentación que preparo de su propio original, con el fin de que ellos sigan revisando y complementando– noto en sus rostros y en sus expresiones un nuevo compromiso. Un asombro por lo hecho, orgullo, emoción y satisfacción. En un corto tiempo asumen su papel y descubren sus mundos: “isimos este libro para que las personas de Yancuitlapan se den cuenta de todo lo que ay en nuestro pueblo”, comenta Guillermina Morales Martínez, de 13 años, yancuitlalpeña.

Este encuentro con sus realidades les despierta una valoración cultural hacia sus representaciones sociales. Implica un acto de reflexión sobre quiénes son. Sin sus acciones y respuestas su trabajo quedaría detenido. Además, cada uno de los textos –individuales y grupales– llevan las firmas de los niños. La autoría propicia una mayor responsabilidad en la ejecución de sus tareas, sobre todo si saben que tienen la posibilidad de conformar libros con sus materiales. Esto los entusiasma a todos. Si el otro va a leer o mirar mis textos intentaré dos cosas: primero, explicitar, explicar al máximo la información porque él no conoce lo mío; y segundo, esforzarme para dar de mí todo lo que puedo dar. De esta manera, estamos creando una cadena de autores, que nos lleva a plasmar el pensamiento grupal y asomarnos a esa memoria colectiva heredada, pertenezco a un lugar y represento a un grupo.

En algunas escuelas, como en Yancuitlapan, iniciamos en cuarto año con el fin de darles seguimiento y tener la facilidad de que los resultados de grado los trabajemos con niños de quinto, de sexto o viceversa. Julia Aspiros Mondragón, yancuitlalpeña, de sexto grado y de 11 años describe con sus propias palabras este proceso:

Las leyendas se formaron en los libros por que los abuelitos les contaban a los hijos o nietos después los contaron en la escuela yo desde cuando estaba en cuarto año llegaron unos jóvenes para que nosotros formáramos un libro sobre el pueblo cuando pase a quinto de nuevo trabajaron con nosotros y cuando pase a sexto ellas dejaron unas cámaras y radios para que nosotros graváramos cuentos o leyendas ya también para que sacáramos fotografías y luego en el libro aparecen y a si es como se formo el libro.

La verificación entre los grupos de distintas edades es permanente para comparar ópticas, valores, creencias, sobre los temas abordados. De esta manera primos, hermanos de distintas generaciones pueden ver la historia del almacén de estos materiales. La idea es ir construyendo y reconstruyendo, añadiendo, agregando, reflexionando sobre esa primera piedra. La “espontaneidad”, la soltura de las respuestas de un niño nos permiten adentrarnos con mayor facilidad en ciertos tópicos, como no lo hacemos con adultos.

Los distintos temas resultantes expresados son trabajados individual y colectivamente para luego ser organizados y planeados por el consenso otorgado por el grupo.

Una vez “terminados”, compaginados en su versión más acabada, los daban a conocer a compañeros de otros salones de su escuela y por último a sus nuevos amigos. Éste es un proceso largo de elaboración, meditación y dictaminación por parte de los autores y, posteriormente, por los niños del mismo pueblo. Es fundamental que el investigador y/o maestro acompañe el proceso.

Este libro es de mi pueblo, ¿qué opinan los compañeros de los otros salones?

Los textos compaginados y finalizados por los autores representan sus pueblos y su esencia. En los resultados percibimos que las estructuras adoptadas no son las escolares, sino las internalizadas en su socialización. Contamos con “libros” organizados a partir de la fotografía, y otros donde el dibujo es el eje. Sin embargo, en ambos casos la escritura refuerza la imagen a través de su descripción y, al mismo tiempo, nos ofrece la interpretación del mismo autor.

Los niños pudieron redondear este trabajo en distintas etapas. Antes de enviar estos textos a sus nuevos amigos, los autores lo revisaron para ulti-

mar detalles y, posteriormente, otros grupos de su misma escuela opinaron sobre él. Con esta lectura construimos una cadena de lectores internos, con capacidad moral y ética otorgada por la(s) cultura(s) que comparten, para poder, con toda confianza, enumerar lo que falta, corroborar lo expresado, así como cuestionar o no la organización del trabajo antes de salir de su propio pueblo.

En mi experiencia la crítica al interior del mismo grupo versa cuando un tema es tratado escuetamente o no se ha resaltado lo suficiente: Teresa Morales (6°, 12 años) dice “si me gustó mucho el libro porque trae narraciones que escribieron nuestras compañeros... yo no me gustaron algunos porque cada rato repetían palabras...”. Como observamos sus comentarios no sólo se refieren al contenido y forma del texto sino a la valoración (de lo conocido, de lo aprendido). Tienen total libertad para reformular, sustituir o crear; generalmente, lo hace el autor si lo cree pertinente y tiene los conocimientos; a veces, otros compañeros lo ayudan a profundizarlo. Estos acuerdos son sólo de ellos y no provocan malestar. Hay mucha solidaridad y unanimidad en hacerlo seriamente porque son los autores y es su pueblo.

Una vez rectificadas o ratificadas las formas, los temas y el orden aluden al trabajo en su conjunto; al proceso seguido, a la importancia asignada, a la riqueza del trabajo interactivo con otros niños de otros espacios, a los aprendizajes involucrados. Las opiniones externadas por los niños-autores de la Magdalena Yancuitalpan implican distintos planos:

El trabajo colectivo y la autoría plural:

[...] este libro fue hecho por los niños de esta escuela (Teresa Morales Canalizo, 12 años).

[...] fue elaborado por un grupo de alumnos al cual todos participamos haciendo dibujos, textos, leyendas cuentos también con fotografías (Miguel González Flores, 12 años).

Este libro se formó por medio de nosotros (Alberto Flores Martínez).

[...] este libro fue echo por todos los niños porque dibujaron escribieron... (Gregoria Francisca González Vega, 12 años).

Las aportaciones cognitivas que entraña. La interacción entre pueblos permite el contraste:

Ese libro lo isimos para que otros niños de otros pueblos pudieran saber como son las costumbres, que lenguas hablan y como son sus fiestas (Moisés Aguilar Matamoros, 6°).

[...] es mui bonito asi nos damos cuenta de que trabajan trae con que trabajan (Hipólito Hernández, 12 años).

[...] de que unos pueblos son diferentes a lo de nosotros por la ropa, las casas... (Willevaldo Hernández García, 11 años, 5°).

Pero al presentar su pueblo también autoaprenden, se reconocen, se fortalecen y comparten el conocimiento entre generaciones:

[...] isimos este libro para que las personas de Yancuitlapan se den cuenta de todo lo que ay en nuestro pueblo (Guillermina Morales Martínez, 13 años).

[...] tambien aprendi que es importante que prejunten a alguna personas ya un poco viejitas porque Siempre Saben mas los viejos que ser envidioso no y no hay que ser envidioso (Araceli M. D., 11 años).

El trabajar distintos contextos etnolingüísticos ofrece a los niños la autorreflexión lingüística:

[...] me gustaron las redacciones porque estuvieron muy fáciles y yo desearía que se le pongan sus significados en náhuatl y si nos llaman la tención porque somos mexicanos deveríamos aprender más nahuatl (Leovigildo).

Al pasar el texto a otros compañeros de la misma escuela las aportaciones tienen que ver con los anexos para enriquecer el texto:

Ha mi me gustaría poner en el Libro más cosas como fotos de barrancas, puentes, brujas, animales, como los benados leones murciélagos y otros animales tambien poner otras cosas que investiguemos en todo el pueblo... (Sergio Moranchel Flores, 6°).

Ami me fuera gustado mucho que mis compañeros de esta escuela ambien escribieran mucho acerca de lo que hay en nuestra naturaleza que es lo más importante que puede aber en este pueblo... (Silvia Matamoros Flores, 6°).

Lo que me gustaría se aumentara lo de los Bosques que le aumentaran lo de los animales que ya se estan extinguiendo... (Ernesto García Aguilar, 12 años, 6°).

También marcan lo que les agrada:

[...] lo que mas me gusta es el ojo de agua porque nosotros lo vevemo o lo tomamos es el agua uy no merecen que lo ensucien... (Eugenia Flores Alonso, 6°).

Ami lo que mas me gusta es adonde nase el agua porque el agua de ese lugar es fresca y cristalina esa agua la usamos para cualquier cosa ese lugar donde nase es bonito todo lo que hay en el campo y el agua que nase es obra de la naturalesa... (Macrina Martínez García, 6°).

Apuntan lo que no les agrada y lo que falta:

[...] yo queria que hubieran mas preguntas hay en ese libro si me gusto pero no mucho el que me gusto es el jaguey del centro porque hay agua que viene del ojo de agua...

[...] no me gusto de las fotografias es que las calles no los sacaron del camino al reves no se distinguen vien.

Hacen explícito el gusto por el proyecto y cómo se originó el material, fueron testigos de la elaboración efectuada por sus compañeros:

[...] nos pareció muy bonito porque no teníamos un libro como este hace un año escribieron cómo es nuestro pueblo y unas fotografias que sacaron ellos o ellas que están ahí en los papeles.

No sólo los niños opinaron al respecto sino que incorporamos a los padres de la Magdalena. Sus hijos han compartido en sus casas el proyecto al recibir su ayuda:

[...] está bien, si porque eso se va a ocupar para los niños los que no lo oyen deben de oír cómo son los pueblos, cómo se maneja la humanidad de los pueblos, yo digo que es indispensable, yo no lo desconozco, está bien.

En sus múltiples expresiones van armando y discutiendo las representaciones sociales que tienen de su pueblo. En cada una de las actividades los tópicos centrales, los intereses, gustos y preferencias se reiteran, como si desembocaran siempre en el mismo cauce.¹⁹

¿Qué dicen los nuevos amigos del libro formulado?

Cuando el trabajo lo “aprobaron” los niños del mismo pueblo, lo llevé a los nuevos espacios. Las opiniones, discrepancias, sugerencias y críticas (a veces fuertes) de los lectores foráneos son escritas y enviadas a los autores quienes las consideran en la nueva versión. Muchos de los reclamos se da entre los niños del campo a la ciudad y viceversa, no entre pueblos. Los ciudadanos les muestran cosas que los otros ya conocen y como son hijos de migrantes, también conocen lo de los pueblos. Los yancuitlapeños tienen experiencias relacionadas con la migración internacional, por tanto exigen más información que la proporcionada por sus amigos.

Los niños de la ciudad al leer el texto de los yancuitlapeños marcan las diferencias entre éste y los otros libros y comentan: “los libros normales sólo hablan de una cosa, éste tiene muchas fotos, dibujos, muchos títulos” y al referirse a su contenido expresan: “y a veces las cosas que cuentan son reales y en algunos libros son inventadas... en este libro no hablan fantasía, sino la realidad”. Continúan diciendo “el libro es divertido y fácil de leer, muy bonito, nos cuentan sus cosas, tienen mucha imaginación en lo que cuentan se ve en los dibujos, su manera de pensar”.

Y hacen referencia a la autoría plural a diferencia de los otros libros, éste “tiene muchos autores”. Otros comentarios tienen que ver con los aportes o no que el texto les proporciona:

[...] yo pienso q esta muy bien el trabajo pero los jardines, las barrancas, las casas etc. Todo eso yo ya lo conocia les aconsejo que pongan otras cosas que nosotros no conozcamos.

La verdad no se q otras cosas vallan a poner pero pongan cosas raras y así las vamos a conocer. Espero me hagan caso y esta muy bien su trabajo. Bay (Adriana Jiménez López. 11 años. 6°, C).

Me gustaría saber como es que hay iguales calles que aquí, tambien hay una calle que se llama 16 de Septiembre Porque casi todo ya lo conocemos porque muchos an ido a pueblos me gustaria que mandaran fotos de ustedes como NOSOTROS/ATTE (Sandra 11 años, 6°, C).

En ambos casos develan su identidad, su conocimiento sobre los pueblos “ya lo conocemos porque muchos an ido a pueblos”. Los de la Magdalena Yancuitlalpan dicen sobre el libro de la ciudad:

Hola amigos

Yo entendi que eso los que pusieron yo lla lo conocia bueno algunos no conozco como los edificios no los conozco porque estan en la ciudad y como yo no soy de ciudad no conozco los edificios quiero decirles amigos que la televisión el estereo y la grabadora yo los conozco todo lo que pusieron los conozco nomas los edificios no conocia la calle de la sirena tampoco conocia el kinder lo conozco la cooperativa la conozco lo que tambien no conocia es la iglesia que como esta echa los automóviles conozco y les voy a decir lo que conozco los cuentos los puentes y tambien les quiero decir los que hicieron de conocido y desconocido esta mal porque lo que pusieron que esta desconocido nosotros los conocemos todo yo lo conozco bueno ya les conte lo que no los conozco y gracias por enseñarnos las fotos de aya (Martha G. E., 11 años, 6°).

A modo de conclusiones

Este proceso de autolectura, de autoconocimiento, de trabajo conjunto y armónico al interior de los pueblos me deja metodológicamente varias enseñanzas: la importancia del trabajo grupal en ciencias sociales, a través del que podemos ver la construcción conjunta que hacen los niños de su propio entorno; sus mundos se abren a través del diálogo, permitiéndoles transitar de horizontes conocidos a desconocidos; podemos observar los procesos identitarios dibujados por ellos y su respectivo movimiento; las distintas maneras de autorreflejarse, autodescribirse, de concebirse ante los demás; de acercarnos empíricamente al estudio de las identidades. Nuestros niños indígenas desconocen la conformación étnica de su región, mucho menos del estado o país.

En esta propuesta, la escritura adquiere un sentido diferente al marcado por la escuela, comunicarse plenteramente sobre algo que ellos aman: su pueblo. Además, firmar, ser los autores de sus textos, resalta la apropiación de la escritura. Con esta estrategia el carácter grafocéntrico del sistema escolar se abre a otros lenguajes para expresar aspectos significativos de sus culturas. Así, nos adentramos a otros ángulos insuficientemente explorados y donde el autor-niño-nativo da su propia explicación acerca de lo realizado. En este sentido, uno de los aportes es la necesidad de explorar lo autorreferencial.

En cuanto a la oralidad podemos percatarnos de sus excelentes habilidades memorísticas que la escuela no reconoce, ni ejecuta. Esto nos lleva a repensar la discusión entre sociedades orales y escritas. La posibilidad de

gozar como investigadora del hacer de los niños; de liberar su creatividad, de concederles un espacio para hablar acerca de quiénes son, qué les interesa, en qué creen, cómo viven, etcétera, a través de las preguntas formuladas entre niños y no de las mías; de mostrar, a través de sus múltiples trabajos, que los niños indígenas no son tímidos, apáticos ni desinteresados, entre otros muchos calificativos negativos que la escuela les coloca. Necesitamos pensar con urgencia en la reorientación de la escuela indígena, que incluya sus culturas, que entrene maestros sensibles y formados para atender a los alumnos dignamente.

Notas

¹ Retomo el paradigma de las representaciones sociales de la escuela francesa de psicología social iniciada por Serge Moscovici. Este autor las define como el producto y los procesos de una actividad mental por la cual un individuo o un grupo reconstituye lo real y le atribuye una significación específica (Moscovici, 1961). Es una forma de conocimiento elaborada socialmente y compartida con un objetivo práctico que concurre en la construcción de una realidad común para un conjunto social (Jodelet, 1989).

² Agradezco la valiosa participación de Clara Chilaca, Elizabeth Martínez, Ricardo Xochitemol, Rosalba Huerta, Angélica Momox y Jiasu Pacheco.

³ Titulado *Encuentro de miradas. Hacia nuevos modelos para el estudio de las representaciones sociales infantiles* (inédito).

⁴ Y en el pueblo otomí de San Pablito, en el municipio de Pahuatlán, estado de Puebla, para que los niños observaran las diferencias y semejanzas entre pueblos indígenas.

⁵ Trabajamos con los dos últimos grados escolares de la primaria, 5° y 6°, y 1° de secundaria en el caso de San Miguel Eloxochitlán. Sus edades oscilaban entre 10 y 13 años para la primaria y en secundaria algunos –una minoría– tenían entre 15 y 17 años.

⁶ Se escogió el estado de Puebla porque esta entidad federativa ocupa el cuarto nivel nacional (Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Puebla, Guerrero, Yucatán, Hidalgo y San Luis Potosí) de la demanda potencial de educación indígena del país (Ahuja, 2001:5). Estos estados con-

centran 84.5%. Realidad asumida estadísticamente, pero no en la cotidianeidad. La población total del estado de Puebla es de 4,713,802 habitantes (INEGI, 2000), y la indígena representa 11.7% de éstos. De ellos, 33% son niños en edad escolar y ascienden a 182 mil. Además, Puebla ocupa el quinto lugar nacional en cuanto a mayores rezagos socioeconómicos (SEP-DGEI, 1999). Sin embargo, estamos concientes de que las estadísticas en nuestro país desconocen hoy en día cuántos indígenas realmente hay.

⁷ La mayoría de los niños ingresan a la escuela monolingües en la lengua náhuatl y al cursar el tercer año, en otros casos el cuarto, adquieren niveles alfabéticos de escrituración (Podestá, 2000).

⁸ Si analizamos los datos de García, Chilaca y Pérez, 1998, tenemos que los niveles de preferencia de la lengua náhuatl son altos (43.5%), sin embargo sólo 31.4% de este total ha enseñado a sus hijos ésta como la primera. Un 21.7% prefiere el español, pero 58.8% lo ha enseñado como primera lengua. Todas estas posturas también definen las actitudes lingüísticas de las futuras generaciones (Muñoz, 1990).

⁹ Muchos autores prefieren no estudiar procesos identitarios en niños porque argumentan que éstos sufrirán procesos por medio de los cuales variarán sus posturas. Cabe destacar aquí los trabajos de Mary E. Goodman sobre la “conciencia racial” en niños donde llega a la sorprendente conclusión que ya desde los cuatro años pueden mostrar señales inequívocas de intolerancia racial y por tanto señales de

que desde tierna edad se puede constituir una identidad étnica (Cardoso de Oliveira, 1992).

¹⁰ La primera fase de este proyecto fue posible gracias al financiamiento de SEP-CONACYT, posteriormente distintas instituciones colaboraron para continuarlo; entre ellas, El Colegio de Puebla AC, el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa y la Secretaría de Educación Pública del estado de Puebla.

¹¹ Subrayado de la autora; si reparamos en él vemos que nos indica claramente la relación establecida entre los niños. De aquí en adelante, todos los escritos producidos por los niños se reproducen textualmente.

¹² La carta es un género discursivo propicio para establecer relación con desconocidos. Es el detonante de esta cadena y permite a los niños describir lo suyo y, al mismo tiempo, les brinda la posibilidad de interrogar sobre lo desconocido.

¹³ Las claves corresponden a: SM (San Miguel), MY (Magdalena Yancuitalpan) y C (Ciudad).

¹⁴ Así se expresan los niños de la escuela Fundadores, perteneciente a la ciudad, acerca del campo, lugar donde sus padres nacieron: “el campo es bonito, grande con paraísos como te diré con bastantes árboles que ahí puedes vivir tranquilamente”; “me gusta el campo porque

uno se puede extender demasiado es más grande que la ciudad.”; “quiero ir al campo quiero sentir el olor de las plantas y quiero ver los animales”; “mi mamá quiere ir al campo y si le gustaría igual que mi papá le gustaría”.

¹⁵ De la ciudad, sin embargo, conocen los temores de quienes se han llegado por primera vez como muchos de sus parientes, abuelos o tíos y con ellos han experimentado los miedos. La cita escogida de Marcela García López ilustra este comentario.

¹⁶ Los niños de la ciudad seleccionados saben más cosas del campo que los del campo sobre la ciudad. Ejemplos: el trabajo de los niños del campo es pesado, cargan, deshieran, acarrear agua, siembran, etc.

¹⁷ En el campo educativo indígena hay una gran necesidad de contar con materiales propios. Esto también alienta a los niños para hacer, leer, plasmar y valorar sus culturas.

¹⁸ Subrayado de la autora.

¹⁹ Los alumnos de San Miguel Eloxochitlán y de Santa María Magdalena Yancuitalpan se remiten a los geosímbolos fundamentales de su territorio (cerros en el primer caso y el volcán en el segundo). El campo aparece entremezclado con los geosímbolos, los animales, el agua y la flora. La Iglesia y la escuela son las instituciones alrededor de las cuales gira toda su vida.

Bibliografía

- Ahuja Sánchez, Raquel (2001). *Diagnóstico inicial de la educación. Primaria indígena en México*, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (inédito).
- Bartolomé, Miguel A. y Alicia Barabás (1996). *La pluralidad en peligro*, colección Regiones de México, México: Instituto Nacional Indigenista.
- Bartolomé, Miguel (1997). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*, México: Instituto Nacional Indigenista.
- Bertely, María (2003). *Educación, derechos sociales y equidad. La investigación educativa en México, 1992-2002*, vol. 1, México: COMIE/SEP/CESU.
- Cardoso de Oliveira, Roberto (1992). *Etnicidad y estructura social*, colección Miguel Othón de Mendizábal, México: CIESAS.
- García, Susana; Clara Chilaca y Efrén Pérez (1998). *Interculturalidad en la Magdalena Yancuitalpan, Puebla, frente a la educación* (inédito).
- Husband, Charles y Verity Saifullah Khan (1982). “The viability of ethnolinguistic vitality some creative doubts”, *Journal of Multilingual and Multicultural development*, vol. 3.

- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEGI) (2000). *XII Censo General de Población*, México.
- Jodelet, Denise (1989). "Representations sociales: un domain en expansion", en *Le représentations Sociales*, direction Denise Jodelet, Sociologie d'aujourd'hui, Presses Universitaires de France, pp. 31-61.
- Monte, Nietta (1996). "Entre o pasado oral e o futuro escrito", en Héctor Muñoz y Pedro Lewin (comps.) *El significado de la diversidad lingüística y cultural*, México: UAM-I/INAH.
- Moscovici, Serge (1961) [1976]. *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires: Huelmul.
- Muñoz, Héctor (1990). "El discurso indígena del conflicto lingüístico: una aproximación desde la reflexividad sociolingüística", en *Acciones textuales 1*, México: UAM-I.
- Muñoz, Héctor y Rossana Podestá (1994). *Yancuitalpan: tradición y discurso ritual*, México: UAM-I.
- Niñas, niños nahuas y Podestá, Rossana (2002). *Historias de tres pueblos maravillosos. El mundo de los niños nahuas a través de sus letras y dibujos*, México: Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado e Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Podestá, Rossana (1997). "Historias de tres pueblos maravillosos. Una experiencia de autoría de niños nahuas y otomíes del estado de Puebla", en *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad*, memoria del seminario de Educación indígena, México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Podestá, Rossana (2000). *Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlaca*, México: Secretaría de Educación Pública del estado de Puebla.
- Podestá, Rossana (2000a). *Análisis de cosmovisiones de niños nahuas del estado de Puebla. Hacia una propuesta metodológica*, tesis de maestría, México: UAM-I.
- Podestá, Rossana y Elizabeth Martínez (2003). "Sociolingüística educativa", en M. Bertely (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad*, vol. 1, col. La investigación educativa en México, 1992-2002, México: COMIE/SEP/CESU, pp. 105-123.
- Secretaría de Educación Pública y Gobierno del estado de Puebla (1999). *Programa estatal de desarrollo educativo indígena 1999-2005*, Puebla.

Artículo recibido: 8 de agosto de 2003

Aceptado: 16 de marzo de 2004