

Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA

UNIDAD IZTAPALAPA

DIVISION DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

POSGRADO EN CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

**Análisis de cosmovisiones de niños nahuas del estado de
Puebla. Hacia una propuesta metodológica.**

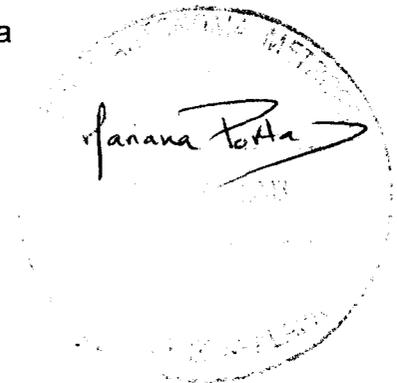
Rossana Podesta Siri

Tesina de Maestría en Ciencias Antropológicas

Director: Dra. María Ana Portal Ariosa

Asesores: Dr. Rodrigo Díaz Cruz

Dra. Catherine Good Eshelman



México, D.F.

julio del 2000

INDICE

1.	Introducción.	p. 3
2.	Hacia una propuesta metodológica en el estudio de las cosmovisiones del mundo infantil.	p.10
	2.1 La relación investigador-sujeto. Una vieja-nueva discusión retomada por la antropología posmoderna.	p.12
	2.1.1. El papel del investigador en el proceso de investigación.	p.14
	2.1.2. El niño, coautor del proceso de investigación.	p.17
	2.2 El papel del diálogo y el uso de diferentes tecnologías para hablar de sus mundos.	p.19
	2.3 ¿Por qué la escuela como escenario de trabajo? Lugar de ritualización del saber occidental.	p. 27
3.	Discusiones teóricas, red de conceptos involucrados.	p. 29
	3.1 Cultura y Cosmovisión	p. 29
	3.2 Identidad	p. 38
4.	Cómo es mi comunidad y cómo es la tuya. Los niños escriben acerca de sus contextos.	p. 42
5.	A modo de conclusiones.	p. 60
6.	Bibliografía.	p. 63
7.	Anexos.	p. 68
	● Mapas de las zonas de estudio.	
	● Gráficas con datos de los orígenes de los padres. Escuela Fundadores, Cd. de Puebla.	
	● Gráficas con niveles de escolaridad de sus familiares. Escuela Fundadores.	
	● Tipologías Lingüísticas de Santa María Yancuitlalpan y San Miguel Eloxochitlán.	

1. INTRODUCCIÓN

En este ensayo¹ pretendo hacer un primer planteamiento metodológico de cómo abordar el estudio de las cosmovisiones (López Austin 1990, 1994, 1996, 1997; Portal 1996, Geertz 1987) o representaciones sociales² (Jodelet 1987, 1994) de niños nahuas habitantes de sus territorios de origen³ y de niños ciudadanos cuyos padres han migrado del campo a la ciudad⁴, siendo originarios de zonas nahuas del Estado de Puebla. En la bibliografía antropológica mexicana el trabajo con niños está ausente. La razón por todos conocida es su preferencia por el saber especializado, el albergado en las generaciones adultas. Si bien no restamos valor a estas afirmaciones estamos seguros que en los jóvenes tenemos muchas posibilidades de mirar el futuro de los grupos indios.

La propuesta que voy a desarrollar intenta adoptar acercamientos metodológicos diferentes a los de la etnografía clásica. Si bien en ambos se interroga las modalidades, en uno y otro caso, son distintas. En la etnografía clásica el papel del sujeto es pasivo y en el propuesto es activo y creativo. En la estrategia a experimentar el investigador promueve el diálogo e intercambio entre niños de diferentes espacios, bajo la siguiente consigna: quiero que me cuentes ¿cómo eres tú y tu comunidad?, para que yo te cuente

¹ Quisiera aclarar que en este texto desarrollo el planteamiento inicial a mi tesis doctoral, por lo tanto, intento mostrar los cimientos teórico-metodológicos sobre los que arranco. De las discusiones desencadenadas a partir del mismo espero afinar mi propuesta de trabajo.

² Este concepto es desarrollado por la antropología cognitiva, a partir del cruce interdisciplinario entre etnolingüística y psicología cognitiva. Sus aportes nos han permitido el desarrollo de nuevas perspectivas de comprensión de los procesos cognitivos elaborados históricamente por las diferentes sociedades humanas (García Ruiz 1991:5). Las formas simbólicas interiorizadas correspondientes al paradigma de las representaciones sociales, de la escuela francesa de Moscovici, es uno de los menos estudiado en México, por las dificultades teórico-metodológicas que entraña (Giménez 1999, 85).

³ Que comparten una identidad residencial que se constituye en el seno de los espacios comunitarios (Bartolomé 1997:125).

⁴ Un individuo podrá dejar de conceptualizarse y ser conceptualizado como miembro de una etnia, pero ello no supondrá que pierda la fidelidad a la comunidad (filiación comunitaria) donde ha nacido y ha construido su identidad social hasta el punto de configurarse como una identidad residencial (Bartolomé 1996:39). Estos pequeños nacieron en la ciudad de Puebla pero han tenido un estrecho contacto con los territorios de sus padres, por tanto han construido una filiación comunitaria y una conciencia étnica, desde lo ajeno, producto de su socialización hogareña y los lazos con sus parientes.

¿cómo es la mía y como soy yo?; dándoles la posibilidad de interactuar a partir de una situación real de comunicación. De esta manera tenemos el privilegio de estudiar procesos identitarios manifiestos en el contraste étnico y/o nacional, permitiendo a los nativos la posibilidad de mostrar cómo se entretajan y organizan sus mundos a partir de una serie de actividades ejecutadas (planeadas y organizadas) por ellos. Estas formas de concebir, vivir sus entornos y los órdenes establecidos por su cultura es lo que observaremos y conceptualizaremos.

Para poder iniciar la investigación hemos escogido tres escuelas de tres contextos etnolingüísticos contrastantes, es decir con marcadas diferencias sociolingüísticas y culturales; dos se ubican en pueblos serranos de habla náhuatl, distantes entre sí; la tercera está en la ciudad. En ese mismo orden tenemos: San Miguel Eloxochitlán, en el seno de la Sierra Negra, de acceso difícil. La mayoría de los pobladores de la región han permanecido en este "perfecto" refugio lingüístico (Aguirre 1967) cultural, aislados de la televisión por carecer de energía eléctrica, sin contacto permanente con foráneos porque para ello habría que caminar. Por otro lado sus niveles económicos no les permitían alejarse de la región, reproduciéndose al interior de este mundo. Este municipio está considerado el primero en marginación en el Edo. de Puebla y el décimo a nivel nacional. Hace un año llegó el "progreso" al mismo y cuentan con luz, televisión (los más ricos) y caminos. El uso de la lengua indígena es predominante; es la primera lengua del 90% de la población y en todas las actividades, los lugareños emplean el náhuatl.

Santa María Magdalena es un pueblo bilingüe náhuatl-español, situado en las faldas del volcán Popocatepetl, y a 18 Km de Atlixco. A pesar de la cercanía urbana y de contar con caminos de terracería ha conservado sus tradiciones y lengua náhuatl de manera notoria. Sin embargo, los niños de hoy son la primera generación que adquieren el español como primera lengua y el náhuatl como segunda⁵. Es muy alta su migración a

⁵ Si analizamos los datos de García, Becerra, Chilaca 1998, tenemos que los niveles de preferencia de la lengua náhuatl son altos 43.5% en esta población. Sin embargo, sólo el 31.4% de este total ha enseñado a sus hijos esta lengua como la primera. Un 21.7% prefiere el español, pero el 58.8% lo ha enseñado como primera lengua. Todas estas posturas también definen las actitudes lingüísticas (Muñoz 1990) de las futuras generaciones.

los Estados Unidos, fundamentalmente a New York, a pesar de contar con terrenos en distintos microclimas y con riego.

Y por último, en la ciudad de Puebla, en la colonia Loma Bella, de reciente creación, que ha albergado a migrantes de distintas partes del Edo. de Puebla. Hace menos de diez años, esta Colonia se consideraba un suburbio de la ciudad capital. Era campo. La composición económica es variada pero predominan obreros y comerciantes sin empleos fijos. Estos niños hacen viajes muy frecuentes a los pueblos de sus padres y de sus abuelos, a pesar de vivir en la ciudad.

Si bien los alumnos de las tres escuelas (Xicotencatl, Vicente Guerrero, y Fundadores) han sido socializados predominantemente en sociedades de tradición oral (Calvet 1984; Ong 1987; Cardona 1994; Landaburu 1996), en sociedades de memoria (Giménez 1998), debemos agregar que en cada uno de los casos seleccionados tenemos un estadio diferenciado de transición de una cultura oral a una escrita (Monte 1993b y 1996). En consecuencia, a estos grados corresponden procesos cosmogónicos también en transición. Por tal razón, pretendemos observar etapas diferenciadas, en movimiento, de estas maneras de estar y ver el mundo, no sólo para reparar en procesos sociolingüísticos de desplazamiento de la lengua indígena (Muñoz, Podestá 1994) sino también para revisar los procesos de transfiguración cultural (Bartolomé 1997) a los cuales están expuestos.

Estas zonas se caracterizan por mostrarnos dos espacios de reproducción de la cultura. Por un lado, un territorio de origen "ancestral" y por otro, un territorio "prestado" al que arribaron los padres por causas migratorias. En ese nuevo lugar nacieron sus hijos, quienes forman parte de la primera generación de migrantes nacidos en la ciudad; sin embargo, es necesario indagar si sus parámetros de socialización primaria siguen correspondiendo a la cultura indígena y campesina que permea la formación de sus padres. En esta gama de perfiles sociolingüísticos y culturales encontramos un *colage* de posibilidades: contamos con niños con una predominancia de la cultura oral náhuatl, en sus primeros años adquirieron esta lengua como la única (San Miguel Eloxochitlán); niños que tienen el español como la primera lengua, pero que son

socializados por padres y abuelos donde la lengua materna es el náhuatl y ellos, desde muy pequeños, entienden la lengua indígena aunque respondan en español (Santa María Magdalena Yancuitalpan). Por último, niños nacidos en un ambiente diferente al del padre. No obstante, en sus casas éstos últimos no reproducen la vida citadina, sino la que aprendieron en sus pueblos de origen. Los pequeños, en contadas ocasiones tienen la oportunidad de escuchar el náhuatl en la Colonia Loma Bella, de la ciudad de Puebla. El contraste de los distintos medios nos permitirá analizar rasgos constitutivos similares y diferentes de las cosmovisiones nahuas. Dentro y fuera de los territorios de origen de este grupo etnolingüístico⁶ (Bartolomé 1997).

El eje medular de este trabajo se ubica, como hemos expresado, en el plano metodológico. La hipótesis de la cual partimos es la posibilidad de acceder al mundo cosmogónico de niños nahuas a partir de sus identidades⁷. Para ello hemos desplegado una estrategia interactiva entre escolares de los últimos grados de la primaria, procedentes de distintas zonas geográficas con la posibilidad de efectuar un estudio contrastivo. El detonador, será el análisis del contrapunto y el espejeo de identidades a partir de un diálogo entre niños habitantes de dos territorios: de "origen" y "prestado", colocando frente a frente, a sujetos de la misma edad. Este será el eje de análisis más importante: la relación niño-niño. El otro estará dado por la relación niño-naturaleza⁸. En este planteamiento el nativo ocupa lugares protagónicos junto al investigador, él es quien

⁶ Es importante aclarar el concepto de grupo etnolingüístico y para ello retomo a Miguel Bartolomé (1997:54) ya que con frecuencia "aludimos a lo nahua, zapoteca, etc." como unidades, como grupos étnicos organizacionales y es un error académico y político, ya que en realidad constituyen familias de lenguas emparentadas con escasa o nula articulación contemporánea. Es decir que se utiliza una categoría clasificatoria externa como si aludiera a un real grupo de interacción. El grupo etnolingüístico estaría integrado por el conjunto de hablantes de variantes de una lengua o de diferentes lenguas de una familia lingüística.

⁷ Recordemos que una de las grandes críticas a las investigaciones sobre identidad, de corte antropológico, es no aterrizar empíricamente en su estudio. Además, otro de los aspectos es que esta disciplina no logra especificar el plano étnico de este fenómeno.

⁸ Uno de los componentes básicos de las representaciones sociales es la reivindicación permanente con sus territorios ancestrales, por tanto pretendemos analizar la relación del niño con éste lugar, área de prácticas sociales; como objeto de representación y de apego afectivo. Otro de los conceptos definitorios para analizar territorio es la detección de los geosímbolos característicos sobre los que se constituye y reproduce la memoria colectiva (Giménez 1998). En este sentido, es que analizaremos el eje niño-naturaleza

va a perfilar las interrogantes sobre mundos desconocidos y a su vez va a hablar del suyo propio a partir de las exigencias de su interlocutor.

En México es abundante la bibliografía entorno al estudio de las cosmovisiones en diferentes etnias (Guiteras; Soltax; Broda; Austin; Portal; etc.). En todos ellos la metodología es la misma; la relación investigador-investigado/informante se construye con base en las formas tradicionales del enfoque etnográfico, el poder del primero perfila culturalmente toda la entrevista. Si esta situación, que condiciona el encuentro etnográfico, no se toma en cuenta, la investigación tendrá un mal comienzo (Cardoso de Oliveira, 1996). Estas reflexiones rescatadas, de manera pertinente, por la antropología posmoderna y por su paradigma hermeneúutico serán abrazadas con el fin de poner en práctica otras experiencias empíricas.

Actualmente, la escritura etnográfica está buscando nuevas formas para representar adecuadamente la autoridad de los informantes. Ellos son sujetos cruciales, típicamente excluidos de las etnografías autorizadas. En la moderna etnografía una serie de modos de autoridad – experiencial, interpretativa (Malinowsky, Boas, Leenhardt), dialógica (Lacoste, Marjorie Shastak, Dwyer, Crapanzano) y polifónico (Bajtim) están disponibles para todos los escritores de textos etnográficos; ninguno es puro. Hay espacio para la invención dentro de cada paradigma. El de la experiencia y la interpretación están dejando el paso a los paradigmas discursivos del diálogo y la polifonía (Clifford 1995 :61). Recuperaremos aspectos de estos dos últimos.

Si coincidimos en que las cosmovisiones se comparten socialmente, donde la memoria histórica juega un papel crucial en su reproducción, y no es un fenómeno individual sino social, debemos incorporar como primera máxima, entre las estrategias de campo a individuos y en segundo lugar, como aspecto fundamental la interacción entre ellos, con el fin de evocar sus mundos sin pautar, ni normar sus ópticas propias. Tal y como lo comentamos, la mayoría de los trabajos antropológicos alimentan la postura etnográfica tradicional, investigador-sujeto sin indagar, o abrirse a otras metodologías que puedan arrojar resultados novedosos sobre las posturas de los usuarios de la cultura. ¿Cómo logra un investigador, desde el inicio, conocer los órdenes y las lógicas de un

pueblo que empieza a estudiar si en él está depositada la responsabilidad de guiar, de trazar los caminos por donde vamos a “desmantelar” la otra cultura?

Para iniciar esta cadena comunicativa con el fin de darse a conocer y descubrir otras maneras de mirar, hacer y pensar el mundo, se discutió con los alumnos de las diferentes escuelas la posibilidad de iniciar un proyecto infantil entre tres zonas, contando para expresarse con variados medios tecnológicos (escritura, oralidad, dibujo, fotografía y video)⁹.

Tomamos como espacio esta institución porque, a pesar de ser la reproductora de las sociedades de tradición escrita y de inculcar una cosmovisión occidental, es un espacio propicio¹⁰ de reunión permitiendo dos tipos de trabajo con los infantes: el individual y el colectivo.

La etapa inicial para establecer el primer contacto fue guiada por el investigador, pero con una intención exclusivamente evocativa, ¿qué es lo que el niño quiere saber del otro?, ¿qué quiere contar de sí mismo?, ¿cómo mira su mundo y qué dice de él?, ¿qué es lo que quiere conocer del otro mundo, nuevo para él? En este enlace permanente debemos colocar a los niños de los distintos espacios escogidos uno frente a otro y desencadenar esta comunicación con indicios, sin sugerir caminos para poder estudiar los ejes temáticos resultantes sobre los que construyen sus miradas cotidianas.

Con esta propuesta metodológica interactiva el investigador se somete a los efectos de la contratransferencia¹¹ (Devereux 1994) desde dos ángulos, uno dado por el

⁹ Se escogieron estas formas variadas de expresión para permitir a los niños hablar sobre sus mundos con libertad, es decir lo que la escritura restringe, se amplía con la foto, el dibujo o la oralidad, etc. No todos los temas pueden ser expresados por el mismo medio y de la misma manera. La gestualidad de las culturas orales, los aspectos visuales o auditivos producto de la convivencia diaria con la naturaleza requieren de tecnologías como el video o la foto para lograr una mayor precisión. Este abanico de posibilidades nos abre el panorama y además nos da la oportunidad de contrastar y constatar las semejanzas y las diferencias en el tratamiento de los temas que los niños hacen en los distintos territorios seleccionados.

¹⁰ Pero no es el único espacio considerado. Se inicia en ella el proyecto y luego se plantean una serie de acciones que los niños van a desarrollar al interior de la comunidad en sus hogares, junto con sus familiares. Otra faceta la desarrolla el investigador con los miembros de sus familias así como con otros vecinos.

¹¹ Afirma Devereux que es la contratransferencia (lo que sucede dentro del observador) y no la transferencia el dato de importancia más decisiva en toda la ciencia del comportamiento, porque la información que se puede sacar de la transferencia por lo general también puede obtenerse por otros medios (Devereux 1994, 19).

diálogo niño-niño en el que aparentemente no aparece y el otro, la relación entre investigador-sujeto. A partir del trabajo que el nativo realice para dar cuenta de los temas y organización de los mundos que constituyen su óptica cosmogónica, el investigador tendrá la oportunidad de conceptualizar este discurso inter-indígena propiciado por él. De manera simultánea se configuran dos discursos, el del nativo y el del investigador sobre el proceso de construcción de su sujeto de investigación. Uno de los asuntos centrales es plasmar ambos discursos en el texto final, como producto de una autoría colectiva.

En resumen, privilegiaremos una metodología de corte cualitativo a partir de evocar la expresión del mundo de los niños, a través del uso de materiales grabados, fotográficos, fílmicos y escritos, los cuales utilizan con toda libertad ellos mismos. Armarán sus propias colecciones con los trabajos resultantes, destacando los ejes temáticos cruciales sobre los que giran sus realidades; a su vez la organización de los mismos reflejará los parámetros de orden, consecuencia de sus socializaciones primarias. En segundo lugar, reemplearemos parte de estos datos para organizar entrevistas abiertas y posteriormente en profundidad, con el fin de trabajar, entre otros, aquellos aspectos que no son reiterativos en la mayoría de los trabajos (por ser privados, por desconocimiento colectivo, etc.). Estas últimas serán la base para corroborar grupalmente lo dicho sobre su territorio y reactivar en una tercera etapa, la parte metarreflexiva, acerca de sus productos, para profundizar contenidos e indagar sobre las significaciones asignadas por éstos.

En cuanto a la parte analítica, efectuaremos una reconstrucción etnográfica de los distintos procesos y materiales seguidos por los niños en esa cadena establecida. Para concluir, recurriremos al análisis del discurso y de la imagen de estos textos orales, escritos, y gráficos (dibujo, foto y filmación).

2. HACIA UNA PROPUESTA METODOLÓGICA EN EL ESTUDIO DE LAS COSMOVISIONES DEL MUNDO INFANTIL NÁHUATL.

La búsqueda de nuevas posturas empíricas para abordar el mundo cosmogónico de niños nahuas es la meta fundamental de esta investigación.

Una de las razones que nos condujo a explorar esta posibilidad, fue encontrar una gran uniformidad metodológica en la antropología para estudiar este tópico. En el meollo de este asunto se sitúa la relación investigador-sujeto. Si bien este es un viejo tema de la antropología y central en las discusiones de las ciencias sociales, es la antropología posmoderna quien lo retoma, actualmente, como uno de los aspectos relevantes a discutir: la moderación de la autoridad del antropólogo (eliminación de cualquier dosis de autoritarismo) (Cardoso de Oliveira 1996). ¿Cómo estudiar las cosmovisiones culturales de un pueblo si nosotros perfilamos los temas a preguntar? ¿De dónde sabemos que ese es el más importante para ellos? ¿Deberíamos entonces evaluar si el método etnográfico clásico de la antropología ha logrado dilucidar verdaderamente procesos de visión de mundo, tan distantes a nuestras formas de organización o si sólo ha reflejado la mirada del investigador? Estas son sólo algunas de las preguntas de partida planteadas.

En la mayoría de los estudios antropológicos la visión y la pluma del investigador es la preponderante; sin embargo, la habilidad del trabajador de campo para habitar la mente de los indígenas siempre está puesta en duda (Clifford 1995: 67). Por qué entonces no permitir a los nativos la posibilidad de ser sujetos activos del proceso de investigación. Es en el siglo XX cuando se da la quiebra de la autoridad etnográfica. El desarrollo de la ciencia antropológica no puede entenderse prescindiendo de los debates políticos y epistemológicos más generales sobre la escritura y la representación de la alteridad, en este marco del debate nos ubicamos al poner a discusión otras formas empíricas.

Si es en la interacción donde podemos ver manifestados rasgos constitutivos de las cosmovisiones mesoamericanas, entonces debemos trabajar con ahinco sobre nuevas formas que permitan abrir caminos en el trabajo de campo. El papel protagónico del nativo debe ser también preponderante. En consecuencia, es necesario repensar la

relación vertical investigador-sujeto para propiciar otras visiones. Para Cardoso de Oliveira la antropología gana, se enriquece, cuando se interroga acerca de la especificidad de una relación, observador y observado en el mismo momento histórico. Lo que significa que el sujeto cognoscitivo no está inmutablemente arraigado a una posición intocable por el objeto cognoscible: él, tanto como el Otro, está inserto en la dinámica del encuentro etnográfico. En términos epistemológicos, la objetividad concebida por el positivismo-donde el investigador da las cartas- es ilusoria. La relación que se impone entre las partes involucradas en el proceso cognitivo, pasa a ser dialógica, alterando la propia práctica de la entrevista a través de la transformación del investigador y de su informante en interlocutores (Cardoso de Oliveira 1996). Debemos insistir con mayor fuerza en los aspectos metodológicos en juego porque de esto depende el tipo de resultado que, como antropólogos, estemos dando. La escritura etnográfica actual está buscando nuevas formas para representar adecuadamente la autoridad de los informantes (Clifford 1995: 65). Acercarnos mutuamente porque formamos caras de una misma moneda y por el momento nos presentamos como dos monedas separadas.

Se hace además más evidente cuando el tema antropológico escogido para desarrollarse son las visiones de mundo, tópico donde las interrogantes de los nativos podrían ser la fuente fundamental de orientación y construcción de sus intereses, actitudes, creencias etc. Es decir armar desde dentro de la cultura náhuatl hacia afuera.

Los discursos etnográficos no son de ninguna manera los parlamentos de personajes inventados. Los informantes son individuos específicos con nombres propios reales, nombres que pueden ser citados. Sus palabras son política y metafóricamente complejas. Si se les acuerda un espacio textual autónomo y se las transcribe en longitud suficiente, las afirmaciones indígenas tendrán sentido en términos diferentes a los del etnógrafo que las manipula. La etnografía estará invadida por la heteroglosia (Clifford 1995: 61). Tanto la visión del nativo como la del investigador pueden integrar el texto. Ambas son complementarias y pueden convivir en el mismo dando como resultado una visión de dentro y una visión de fuera de la cultura.

En resumen, existen una serie de temas a puntualizar en este acercamiento que a continuación vamos a discutir. Las relaciones investigador-sujeto. El rol del nativo: las relaciones nativo-nativo. El uso de una metodología evocativa.

2.1 LA RELACIÓN INVESTIGADOR-SUJETO, UNA VIEJA-NUEVA DISCUSIÓN RETOMADA POR LA ANTROPOLOGÍA POSMODERNA.

El papel que juega el investigador en los procesos de investigación es uno de los grandes asuntos de reflexión en la ciencias del comportamiento¹², por ende, de la antropología a través de su historia. La antropología posmoderna introduce en su cuarto paradigma, el hermenéutico, cierto desorden en la matriz disciplinaria. A diferencia de los tres primeros, el racionalista, el estructural- funcionalista y el culturalista, inspirados en la episteme naturalista, paradigmas del orden según Cardoso de Oliveira, este cuarto paradigma reflexiona de manera incisiva y tajante sobre una serie de temáticas tales como: a) moderación en la autoridad del antropólogo (eliminación de cualquier dosis de autoritarismo); b) mayor atención a la elaboración escrita (con la tematización obligatoria del proceso de textualización de las observaciones etnográficas); c) de preocupación por el momento histórico del propio encuentro etnográfico (con la consecuente aprehensión de la historicidad en que están involucrados el sujeto cognoscitivo y el objeto cognoscible); y d) un injerto de comprensión de los límites de la razón científica, o de la científicidad, de la disciplina, lo que no significa renunciar a la razón ni a sus posibilidades de explicación (Cardoso de Oliveira 1996:17).

La propuesta metodológica a presentarse gira entorno al punto 1 arriba citado, razón por la cual observo y conceptualizo el discurso inter-indígena inducido por mí. No obstante, la autoridad del antropólogo ha sido y sigue siendo el punto de atención de las críticas; su palabra testifica toda una cultura que no es la de él.

¹² Muy interesantes y pertinentes son los trabajos de Devereux. Partiendo del psicoanálisis define la relación entre el investigador y el sujeto como simétrica. Para hacer ciencia debemos ubicar el análisis de la contratransferencia, es decir qué es lo que sucede dentro del observador, cómo reacciona el observador de datos humanos como persona y como ser humano a sus propias observaciones (Devereux 1994).

Sin embargo, desde décadas atrás connotados antropólogos externaban sus preocupaciones acerca de este tema. Ruth Benedict reflexionaba ¿Dónde están ellos? ¿Dónde estoy yo? Estas dos interrogantes se resumen en lo que Geertz denomina ecuación antropológica, el punto de vista del *Estar Allí* como el del *Estar Aquí* (Geertz 1987:142). Lo importante es reducir la distancia entre el antropólogo y el Otro, superar la brecha entre ellos y nosotros para lograr una antropología verdaderamente humanista¹³ comentaba Danforth. La antropología inevitablemente implica un encuentro con el Otro. ¿Pero como plantea el investigador ese encuentro? Siguiendo la postura de Devereux necesitamos interrogarnos ¿cómo nos ve el sujeto a quien observamos? y estudiar después cómo influye su contraobservación¹⁴ porque es el principal dato de la ciencia del comportamiento. El intento de ver el mundo con los ojos de los otros es uno de los retos capitales de la empresa antropológica (Bartolomé 1997: 21). Sin embargo, este es un aspecto epistemológico necesario de asumirse tal y como lo reclaman los posmodernos, pero en el plano empírico. Acercarnos a otras modalidades de hacer investigación antropológica es una meta crucial adoptada desde un inicio del proyecto.

¹³ Para Devereux la ciencia del comportamiento auténtica nacerá cuando quienes la practiquen comprendan que una ciencia realista del género humano sólo pueden crearla hombres perfectamente conscientes de su propia humanidad precisamente cuando más plenamente la pongan por obra en su labor científica (Devereux 1994, 24).

¹⁴ Devereux habla de cuatro pasos fundamentales a tener en cuenta en la ciencia científica del comportamiento:

1. Iniciar con el escrutinio de la matriz completa de significados en que todos sus datos pertinentes están incluidos y con una especificación de los medios con que el investigador puede acceder a, o sino deducir, cuantos significados sean posibles.
2. El estudio del interés afectivo personal del científico por su material y las deformaciones que acarrear esas reacciones de contratransferencia.
3. El análisis de la naturaleza y el lugar del deslinde entre sujeto y observador.
4. Es la aceptación de la subjetividad del observador. El científico del comportamiento debe saber reconocer que nunca observa el hecho comportamental que se "hubiera hecho a otra persona". Los trastornos o perturbaciones creados por la existencia y las actividades del observador debidamente aprovechados, son las piedras angulares de una verdadera ciencia del comportamiento (Devereux 1994:31).

2.1.1 EL PAPEL DEL INVESTIGADOR EN EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN.

Compartiremos las preocupaciones de los antropólogos posmodernos sobre la postura del investigador ante el Otro. Al pensar en este tema, las interrogantes e incertidumbres se acrecientan. No obstante, si tomamos por paradigma el estudio del hombre por el hombre tenemos que aceptar y aprovechar el hecho significativo de que, en una díada observacional, las dos personas pueden decir "y esto percibo". Ambos hacen de observadores (Devereux 1994: 57). Una parte considerable de los estudios sobre cosmovisión, manifiestan una estructura antropológica clásica; privilegian el enfoque etnográfico así como la interacción circunscrita al diálogo entre el investigador y el informante, donde parece establecerse una postura asimétrica¹⁵ entre ellos. Pero es interesante cuestionarnos sobre este tema, porque para estudiar visión de mundo es preciso sacar a relucir temáticas que no deberían estar perfiladas por la pregunta del investigador, la cual más tarde se convierte en el enunciado Esto significa que...¹⁶ sino expuestas, en un primer momento, por el mismo sujeto, para que él externe los puntos esenciales sobre los que construye su mundo. Además de trabajar las significaciones asumidas por los nativos, con los nativos. Por otra parte, se hace necesario la interacción como estrategia de trabajo para percatarnos de esas coincidencias. Todos estos argumentos nos llevaron a plantear la postura metodológica ya esbozada y columna vertebral del proyecto. Un diálogo inter-indígena para externar a partir de sus propias interrogantes e inquietudes como son ellos y sus mundos. En un ejercicio de reflexión permanente con el grupo, y de socialización recreada, para dar cuenta de ese orden de construcción colectivo que los caracteriza. Este orden no puede ser elaborado, secuenciado por el investigador, necesita establecerlo el nativo. Entonces ¿cuál es el papel de éste último en el proceso de la investigación? Todas estas preocupaciones que

¹⁵ Razón por la cual Devereux ha planteado que la etnografía de campo (y con ella toda ciencia social) tal y como se practica en el actualidad pudiera ser una especie de autobiografía (Devereux 1994: 12).

¹⁶ Esta frase la sigue tomando el científico de acuerdo con la misma subjetividad y en respuesta a las mismas angustias (Devereux 1994: 21).

permanentemente persiguen nuestro trabajo nos inducen a la experimentación desde distintas ópticas para aproximarnos a este fenómeno. Parece oportuna la división realizada por Kohut cuando separa la experiencia próxima, de la distante. En la primera alguien puede emplear naturalmente y sin esfuerzo alguno para definir lo que él o sus prójimos ven, sienten, piensan, imaginan. La segunda es aquella empleada por los especialistas de un género u otro para impulsar sus propósitos científicos, filosóficos o prácticos. Y la gran disyuntiva se presenta en qué tan válidas son las interpretaciones, de las interpretaciones, que realizan los antropólogos de sus informantes. Además el papel protagónico de los científicos sociales ha sido notorio, vertical y así lo deseaban. En los últimos quince años esta discusión metodológica ha permanecido en el centro. Decía Geertz ¿cómo se alcanza el conocimiento antropológico del modo en que piensan, sienten y perciben los nativos? La cuestión consiste en descifrar que demonios creen ellos que son. Nadie conoce esa respuesta mejor que ellos mismos, de ahí la pasión por nadar en la corriente de su experiencia (Geertz 1994). Si tomamos en cuenta todas estas reflexiones que ponen el dedo en la llaga, la respuesta adoptada en este trabajo será, separar ambos tipos de experiencias sin mezclar una con la otra. Es necesario recurrir tanto al "modelo nativo", al discurso de los protagonistas sobre su identidad, así como al "modelo externo" representado por la reflexión antropológica y política. Ambas perspectivas no pueden ser consideradas excluyentes sino complementarias, puesto que en la conceptualización de lo étnico son tan relevantes las categorías autoadscriptivas como las adscripciones por otros, en la medida en que ambas constituyen indicadores de fronteras; es decir, ambas construyen las fronteras (Bartolomé 1997:125). El nativo de esta forma tiene la posibilidad de expresión y de análisis metarreflexivo acerca de su propia cultura. El investigador además de evocar la elicitación de los aspectos culturales, necesita describir y analizar todo este proceso a partir de su experiencia distante; sin dejar de considerar, como material sumamente valioso, las interpretaciones realizadas por el propio nativo sobre las manifestaciones cosmogónicas que en situaciones reales llevó a cabo, obteniéndose así la experiencia próxima. Una y otra metodología no se excluyen, y refieren dos planos complementarios de la investigación. El nativo habla de sí y de su

grupo; reflexiona sobre su actuar y su ser. El antropólogo observa y conceptualiza este proceso evocado por él mismo. De esta manera se construyen dos discursos complementarios que dan como resultado dos caras del mismo fenómeno. Se da entonces una *fusión de horizontes*, el investigador abre un espacio a la perspectiva del Otro, sin renunciar a la suya: su esfuerzo será siempre traducir el discurso del Otro en los términos del discurso de su propia disciplina. Existe cierta transferencia de sentido de un horizonte hacia otro (Cardoso de Oliveira 1996:19).

Si las interpretaciones del investigador no satisfacen a los especialistas éstos cuentan con el discurso directo de los sujetos. Al poner en marcha esta interacción podemos observar los comportamientos, intereses, gustos, estilos que se transmiten. El investigador mira desde un ángulo intentando siempre "no interferir". Evocar la información para que esta fluya es el principio metodológico más importante de nuestra primera etapa.

El nativo en el proceso de elicitación de los datos, ocupa un lugar irremplazable, ya que sólo él¹⁷ puede dar cuenta de sus visiones de mundo como usuario y portador de su cultura. Podemos así conocer la interpretación internalizada por ellos mismos de cada uno de los fenómenos destacados. De esta manera abrimos la posibilidad de hablar desde su experiencia próxima y a su vez tenemos la oportunidad de dar la versión desde la experiencia distante. Comentaba Geertz que las únicas interpretaciones de primer orden son las del nativo¹⁸: se trata de su cultura (1987:28). No hay que confundir las etapas de incidencia del nativo así como las del investigador. Sin embargo, a la hora de iniciar el trabajo hay un mutuo acuerdo de llevarlo a cabo con la cooperación de ambos, a pesar de que los actores trabajan de maneras muy distintas a lo largo del proceso. El compromiso es de los dos.

¹⁷ Turner habla de niveles de interpretación cuando analiza rituales. Es aquí cuando recurrimos a la ayuda de los informantes indígenas y los clasifica en dos tipos: los simples creyentes facilitarán al investigador significados simples y esotéricos, mientras que los especialistas le proporcionarán explicaciones esotéricas y textos más elaborados (Turner 1980: 50).

¹⁸ "Los escritos antropológicos son ellos mismos interpretaciones de segundo y tercer orden" (Geertz 1987:28).

La vocación esencial de la antropología interpretativa no es dar respuestas a nuestras preguntas más profundas, sino darnos acceso a respuestas dadas por otros que guardaban otras ovejas en otros valles y así permitirnos incluirlas al registro consultable de lo que ha dicho el hombre (Geertz 1987:40).

2.1.2 EL NIÑO, CO-AUTOR DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.

La otra cara de la moneda la representan los niños. El diálogo desencadenado los lleva a un riquísimo intercambio cosmogónico y nos da la oportunidad de acercarnos a través de este proceso interactivo, a esas relaciones identitarias que se van definiendo y redefiniendo a partir de los múltiples contactos en los cuales los pequeños son los autores y quienes timonean el interrogatorio frente al otro igual a él. Consideraremos la relación niño-niño como uno de los ejes centrales de análisis; aspecto vinculado directamente con el estudio de la identidad étnica. Esta se constituye en una vía para acceder a la cosmovisión en la propuesta metodológica que estamos armando. Retomaremos de algunos especialistas definiciones en torno a identidad.

El concepto de **identidad étnica** es un fenómeno bidimensional que nos permite incorporar las contribuciones de los estudios psicológicos (el nivel individual) que resulten especialmente relevantes para la descripción de los procesos de identificación, manteniéndonos fieles al principio durkheimiano de explicar lo social por lo social (el nivel colectivo) con los aportes de la sociología y la antropología social (Cardoso de Oliveira 1992:22). Para el análisis de la identidad social en su expresión étnica, la comprensión de los mecanismos de identificación parecen ser de fundamental importancia. Tal y como Erickson lo plantea es necesario entonces distinguir entre identidad e identificación. Como consecuencia de esta separación Cardoso postula el término de identidad contrastante la cual constituye la esencia de la identidad étnica, es decir, la base sobre la que ésta se define. Es importante señalar que un elemento crucial de definición es el contexto en el

cual esos grupos étnicos¹⁹ viven. La mayoría de estos grupos sobreviven en situaciones culturales de contacto²⁰ entre "blancos " e "indios" en dimensiones de sobreposición y de subposición. Por tal razón es importante mencionar el caracter contrastante de la identidad étnica, en la medida que ésta implica la confrontación con otra(s) identidad(es) y la(s) aprehende en un sistema de representaciones con contenido ideológico (Cardoso de Oliveira 1992:25). Estas características de fricción constante, en las que están inmersos los territorios seleccionados nos llevan también a introducir conceptos tales como identidad histórica (sirve para marcar su lugar, diferenciarlos de los demás miembros de la clase "de los de afuera") y la **identidad latente** a la cual se "renuncia" tan sólo como un método y en atención a una praxis dictada por las circunstancias, pero que en cualquier momento puede ser invocada o actualizada (Cardoso de Oliveira 1992:31).

En el diálogo establecido, el papel protagónico del niño nos permite explorar un proceso identitario básico: quién soy frente al otro, en contextos culturales en contacto. Cada uno de los textos (verbales y no verbales) individuales y grupales alcanzados son firmados por los autores. La autoría, en estos casos propicia una mayor responsabilidad de lo realizado, así como la posibilidad de la edición de estos materiales, lo que entusiasma a todos los niños. Si el otro va a leer o mirar mis textos voy a intentar 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

¹⁹ Barth define el concepto de grupo étnico de la siguiente manera: a) se autoperpetúa principalmente por medios biológicos; b) comparte valores culturales fundamentales, exteriorizados en formas culturales unitarias explícitas; c) constituye un campo de comunicación e interacción; d) posee un grupo de miembros que se autoidentifican y son identificados por otros como pertenecientes a una categoría distinguible de otras categorías del mismo orden (Barth 1969:10).

²⁰ La "cultura del contacto" entendida principalmente como un sistema de valores altamente dinámico, y por lo tanto capaz de proporcionar la racionalidad de las "fluctuaciones" de la identidad étnica (o la lógica de la manipulación de esa identidad), podrá permitir la elaboración de una tipología capaz de contener las diferentes "culturas de contacto", en conformidad con la mayor o menor distancia y "oposición" de las culturas en conjunción, de la mayor o menor tensión y conflicto entre los grupos étnicos en contacto. En ese sentido, esa "cultura de contacto" puede ser más que un sistema de valores, llegando a ser el conjunto de representaciones (entre las cuales se incluyen también los valores) que un grupo étnico construye a partir de la situación de contacto en la que está inmerso, y en términos del cual se clasifica (identifica) a sí mismo y clasifica a los otros (Cardoso de Oliveira 1992:37).

cadena de autores, lo que nos lleva a plasmar el pensamiento grupal y asomarnos a esa memoria colectiva heredada. Iniciamos en algunas escuelas en cuarto año con el fin de darles seguimiento y reflexionar sobre cada uno de los productos realizados, así como tener la facilidad de que los resultados de cuarto, los trabajemos con niños de quinto, de sexto, o viceversa. La verificación es permanente entre los grupos de distintas edades para comparar ópticas, valores, creencias, sobre un tema determinado porque pertenezco a un lugar y represento a un grupo. De esta manera primos, hermanos de distintas generaciones pueden ver la historia del armazón de estos materiales. La idea es ir construyendo y reconstruyendo, añadiendo, agregando, reflexionando sobre esa primera piedra depositada. La soltura en sus respuestas nos permiten adentrarnos con mayor facilidad a ciertos tópicos como no lo hacemos con adultos. Si ellos conforman nuestras nuevas generaciones debemos dedicarles más tiempo. Reflejan lo aprendido en su entorno familiar, en su socialización primaria. Si consideramos al niño un ser cultural entonces permitámosles expresar sus mundos. En la mayoría de los trabajos antropológicos consideran y toman solamente la sabiduría de los adultos, de los ancianos como los depositarios de la misma. De esta manera reparamos en esas nuevas personas, los niños, que cada cultura ubica y finca responsabilidades de maneras diferentes. No podemos generalizar el concepto de persona. Este es la resultante de la experiencia propia de una sociedad en la cual se condensa su sedimentación intersubjetiva. Es una categoría construída por la interacción en cuya configuración intervienen procesos ideacionales, sumamente variables, no sólo entre las diferentes culturas sino también a través del proceso histórico de una misma cultura (Bartolomé 1997:145).

2.2 EL PAPEL DEL DIÁLOGO Y EL USO DE DIFERENTES TECNOLOGÍAS PARA HABLAR DE SUS MUNDOS

Hemos intentado acercarnos al abordaje de las cosmovisiones nahuas tomando en cuenta distintas estrategias metodológicas que se han ido perfeccionando y profundizando. Si partimos de que la cosmogonía es la forma de ver el mundo de una

cultura determinada, entonces debemos otorgar la posibilidad de expresión al nativo sobre estos aspectos claves. ¿Cómo hacerlo? Podemos introducirnos fomentando la comunicación; promoviendo el intercambio entre niños de distintas escuelas. Dar un viraje en la posición del investigador, desplazándolo del centro de la escena en ciertos momentos.

Marcamos tres facetas a considerar. Uno es la interacción entre el investigador y el niño para acordar el desarrollo del proyecto y el papel de los niños en éste. Dos, evocar a través de la consigna 'quiero conocerte a ti y a tu comunidad' la ejecución del diálogo pactado entre los niños de distintas escuelas. Y tres, el trabajo con los materiales resultantes en dos fases; una, los alumnos ordenan y preparan sus textos bajos su lógicas; la segunda con el investigador para desarrollar individualmente o en grupo temas a profundizar y reflexionar sobre los distintos tópicos, contar así con datos metarreflexivos.

Al establecer el diálogo con alumnos de otras escuelas y de otros lugares, ponemos de manifiesto el carácter interaccional de las identidades. La relación niño-niño, nos permite conocer la similitud o la diferencia, de sí con respecto al otro.

El diálogo en principio lo establecimos entre los niños nahuas de San Miguel Eloxochitlán y Santa María Magdalena Yancuittlalpan y después incorporamos a los hijos de padres migrantes, nacidos en la ciudad de Puebla, procedentes de distintas zonas nahuas. Con esta interacción establecida el referente inmediato para cada una de las actividades evocadas fue el otro niño del nuevo lugar.

Ahora bien, ¿cómo iniciamos este diálogo? La consigna detonadora era hablar de su pueblo y de ellos, por medio de una carta, para presentarse a los nuevos amigos ²¹. Tenían la libertad de seleccionar la lengua náhuatl o español (para el caso de los pueblos nahuas) si así lo preferían. Este primer contacto manifiesta la curiosidad sobre el otro.

²¹ La carta es un género discursivo propicio para establecer relación con desconocidos. Es el elemento disparador de esta cadena y permite a los niños describir lo suyo, pero brinda la posibilidad de interrogar sobre lo desconocido.

"Niña: te mando la contestación aunque no te conozca y te mando esta carta para que conozcas a mi pueblo....."

"Te mando esta carta aunque no se cómo eres....."

"Deseo conocerte"

"Conoceremos más a su pueblo aunque sólo por estas cartas que aunque escritas sirven para identificarnos..."

"Que me conozcas y te conozca y ojalá nos caigamos bien..."

Surgen, inmediatamente, en las mismas cartas, las temáticas recurrentes que caracterizan sus ópticas acerca de sus pueblos.

"...mi pueblo es muy bonito, tiene una gran cantidad de harboles, cerros y 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".

"como es mi comunidad hay animales los que come maiz mi comunidad hay cerros grandes hay campesinos que trabaja en milpa al diario hay frutas mango naranja platano durazno guayaba y haguacates etc..." (SM)

"...la ciudad es muy bonita hay grandes oteles, restaurantes..Ai un centro donde compran todas las personas..., hay escuelas como la de ustedes, hay transportes. Taxis...Ai un lugar que se llama zocalo...Ai muchos parques..."(C).²²

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

"....Quiero saber como es su pueblo como son sus tradiciones haya como juega con que juegan como es el bolcan que trabajos haces en tu pueblo" (C).

"..Tambien quisiera saber si hablan en lenguas que nosotros no conocemos como el ingles, totonaco, etc..."(C)

"....queremos saber como es la ciudad como se visten y que comen después de que llegas de la escuela y que comida hacen cuando hay las fiestas aya en la ciudad y cuales juegos van y si hay volcan tambien queremos saber si aya usas zapatos o huaraches y como se ven sus casas y quiero saber donde trabajan tus papas en el campo o en restauran...."(MY)

²² La transcripción de todos los textos escritos por los niños son una copia fiel de sus originales. SM (San Miguel), MY (Magdalena Yancuitalpan) y C (Ciudad).

Con este primer intercambio se comprueba la veracidad de la cadena comunicativa en la que están involucrados. El otro si existe.

"Estas muy lejos pero podemos comunicarnos por cartas y videos..."

"Tal vez nos encontraremos será un sueño imposible pero te recordaré..."

"Te agradezco lo que dices de mi pueblo y aunque no conozca todavía tu pueblo sé que es muy bonito.."

Una vez planteada esta primera fase entramos a una segunda etapa. Tomaron los ejes temáticos expuestos en sus cartas para profundizarlos a nivel escrito, complementándolo con dibujos y fotos. Entre éstos hayamos distintos aspectos del pueblo: sus barrios, la iglesia, las barrancas, los campos, lo cultivado, las fiestas, las leyendas, los símbolos geográficos definitorios de su territorio, como lo es 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 lugar donde habitan la mayor parte del tiempo. Sin embargo, cuando referimos los aspectos relevantes de los espacios de sus abuelos, en el caso de los niños ciudadanos, se explayan en las mismas temáticas que los del campo. Son niños biculturales en el sentido de compartir, (sin haber nacido en él) el territorio de sus progenitores²³ y la ciudad²⁴ al mismo tiempo. Sus viajes

²³ 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.."

²⁴ De la ciudad, sin embargo, conocen los temores de quienes se han venido por primera vez, como muchos de sus parientes, abuelos o tíos y con ellos han experimentado los miedos. La cita escogida a continuación ilustra este comentario.

"Se espantan de los semáforos y pasan viendo la luz se preguntarán cómo iría cambiando.. De los coches si van a poder pasar porque yo creo acá no saben el significado del verde y del amarillo de los semáforos..De los puentes porque no se pueden pasar abajo se pueden marear al mirar de arriba para abajo se marean.. En los centros comerciales porque están muy grandotas las tiendas luego voy caminando ahí adentro y me pierdo.. En los

son muy frecuentes, inclusive cada ocho días pasan los fines de semana en los hogares míticos²⁵. Razón por la cual ponen de relieve una conciencia étnica y lingüística en sus textos, forjada con base en sus propias experiencias.

Es así como entre las tareas incorporamos otras, distintas de lo oral y de lo escrito como lo gráfico. Dibuja tu pueblo, dibuja la ciudad, y para los "ciudadinos" agregamos dibuja el pueblo de tus abuelos. Recordando siempre para quién es la tarea solicitada y quién su interlocutor. La intención es ir reuniendo una serie de materiales sobre los cuales van a volver a trabajar. La organización de éstos deberán resultar del acuerdo grupal de los temas ya tocados y retocados para darlos a conocer, compaginadamente y de manera completa, a sus nuevos amigos. Cada uno de estos dibujos, en un principio individuales, contiene una explicación escrita de ¿qué fue lo dibujado? y ¿por qué escogió plasmar estos elementos de su visión del mundo y de ellos mismos? La mayoría de las veces complementamos esta información escrita, con grabaciones o videograbaciones con la posibilidad de interrogar con mayor profundidad, sobre sus representaciones.

Empezamos a vislumbrar, con estos primeros datos, si existen o no coincidencias al interior del mismo grupo. Recordemos, en un principio los alumnos trabajan individualmente. Sin embargo, cuando realizan murales podemos apreciar distintos elementos: cómo se distribuyen el trabajo, si cuentan con una misma interpretación del tema, si se ponen de acuerdo rápidamente²⁶, o si cada uno escoge sin aceptar opinión, plasmando su idea aunque no sea armónica con el todo, y esto dé como resultado un *colage* de elementos no siempre en correspondencia con su entorno y con el de su otro compañero²⁷. En estas expresiones gráficas también nos encontramos con distintos

hospitales por las ambulancias que van llorando se preguntarán porque llora..En el centro porque pasan muchas muchas personas.."

²⁵ 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, deshieren, acarrear agua, siembran, etc.

²⁶ Este es el caso de los alumnos indígenas. Primero se ponen de acuerdo y luego se reparten actividades de manera muy rápida y segura. Cuando dibujan primero trazan en lápiz, posteriormente colorean. Parecen todos mirar y pensar de una misma manera esa realidad.

²⁷ Esta forma es la característica en la ciudad. Cada uno diseña desde su individualidad sin importar la concordancia.

temas a profundizar: ¿qué es lo que más me gusta de mi pueblo o ciudad? ¿Qué no me gusta? ¿Cuáles y cómo son las fiestas patronales? ¿Cuáles son los animales y plantas que conozco? ¿Cómo los agrupo? ¿Cómo es mi familia? ¿Cómo trabajo el campo? ¿Qué me gusta cantar? ¿A qué juego?

Muchos de estos tópicos fueron marcados en las cartas y los retomamos en etapas posteriores para ser desarrollados. Con este ejercicio se amplía la posibilidad de expresarse y profundizar sobre los mismos, a nivel oral, escrito, gráfico y fílmico.

Paralelamente a estas actividades tomaron una serie de fotografías, de ellos, de sus pueblos o colonias (en sus ratos libres), para mostrarles a los niños de los otros espacios e ir complementando la información con distintas perspectivas tecnológicas. Escogen libremente, no llevan guión sino sólo el recuerdo para quién es el trabajo que están realizando; los otros seleccionan, según su percepción, lo más conveniente y además teniendo como referente lo hasta ahora conocido por los amigos. Cartas escritas entre alumnos de Santa María Magdalena Yancuitalpan y San Miguel Eloxochitlán nos refieren una parte de estas observaciones.

Mario Flores: te saludo con mucho respeto. Antes no te conocía pero ahora ya te conocí por tu fotografía y ya recibí tu carta. Me gustó mucho lo que escribiste y yo te mando también otra carta, también me la respetas..."

Querido compañero: gracias por las fotos que me enviaste. Vimos perfectamente que somos lo mismo ¿o no?...

Los niños que están allá son iguales que nosotros, ya vimos tu foto ¿ya están nuestras fotos allá?...

La información no sólo va dándose sino entrelazándose a partir de los lineamientos que los pequeños van fijando. Nunca fallan con esta tarea y la hacen muy bien. Cuando reúnen una colección considerable de fotos (ochenta, tres fotos por alumno) son reveladas por nosotros y les pedimos que armen un texto con las mismas. Además de

Cada quien dibuja un espacio del mural y lo pinta pero no hay una organización previa.

escogerlas para organizarlas, deben explicar por escrito a qué parte corresponden de su entorno y argumentar su selección. Se puede ver como orígenes, territorio y memorias comunes dan una reunión segura y firme por apartados muy definidos que se discuten en grupo a nivel oral y posteriormente se sugiere el trabajo temático en equipos. La agrupación es voluntaria, logrando con esto respetar las diferencias de género, muy marcadas en los pueblos, dependiendo de los quehaceres.

De la misma manera que en las fotos se les ofrece la posibilidad de filmar, por equipos, su entorno. Como se manejó al inicio del proyecto, la consigna es dar a conocer al otro, cómo es su espacio, los elementos principales de éste y quién es él. La organización, así como la selección y orden de lo expuesto es responsabilidad de los alumnos integrantes. Por lo regular, las niñas se agruparon por un lado y los varones por otro.

Tanto con las fotos como con el video, tenemos la oportunidad de ver con relativa prontitud trabajos redondeados, dejándonos ver orden y un todo organizado de diversos elementos concurrentes.

Volviendo a la parte gráfica, los dibujos muchas veces son el complemento del texto de fotos. La integración es rápida y sin mayores inconvenientes. Todos los niños siempre quieren dibujar; a veces dibujan lo que plasmaron en la foto, una doble reafirmación. Su disposición a este tipo de tareas es excepcional. La escuela en años avanzados descarta, casi por completo, el uso del dibujo. No obstante a través de él se externan una multitud de significaciones.

Otro de los elementos relevantes fue el repertorio de narraciones orales y escritas. Esto nos llevó a contar con una colección considerable de narrativa escrita; al pedirles sugirieran cómo agruparlas, los alumnos no quisieron trabajar con las ya contadas, sino dar nuevas versiones, narrando cosas nuevas. Una vez terminada, fueron agrupadas e ilustradas, a petición de ellos, para organizar un nuevo resultado.

Los textos, productos de cada una de estas actividades, han sido presentados a nuevos grupos de ese lugar para confrontar sus opiniones. Es así como en la lectura por parte de sus compañeros vamos conformando una cadena de lectores, con capacidad

moral y ética otorgada por su cultura para poder, con mayor confianza, ennumerar lo que falta, corroborar lo expresado, así como cuestionar o no la organización. En estas conductas vamos percatándonos de las representaciones sociales compartidas, porque saltan a la vista, en la mayoría de los momentos.

Sus opiniones son cruciales para nosotros. Cuando finalizan una versión más acabada al interior de esa escuela, estamos en condiciones de presentar estos materiales con los estudiantes de los otros lugares, participantes activos del diálogo. Todas las sugerencias, opiniones, discrepancias, críticas (a veces fuertes) son escritas y enviadas a los autores, quienes deben contemplarlas en la nueva versión. Es interesante ver en este diálogo nuevamente la idea de orden, de insistencia, de ciertos temas que desde un inicio se hicieron presentes. En cada una de las actividades desarrolladas los tópicos centrales, los intereses, gustos y preferencias se reiteran, como si desembocaran siempre en el mismo cauce²⁸.

Hemos seleccionado una serie de temáticas para ir profundizándolas en entrevistas individuales y grupales con el investigador, a partir de lo escrito o hablado por ellos. También con la intención de saber hasta que punto es del conocimiento de los otros.

El trabajo no se agota en el salón de clase. Las fotografías y los videos son actividades a realizar en sus tiempos libres. De igual manera las entrevistas grabadas a abuelos, padres y tíos sobre todos aquellos tópicos que confirman lo conocido por el niño o sus inquietudes aún no satisfechas; en algunos casos las realizan porque son peticiones hechas por sus amigos. En estas pláticas, los alumnos deben convencer a sus familiares para obtener su colaboración. Retoman los recursos planteados en un principio. Para conocer al otro debo mostrar una parte de mí. Si el niño está convencido puede convencer a su familiar, sino resulta muy difícil. Por eso, existe todo un entrenamiento, un proceso, donde el alumno se va involucrando y con él sus mundos van fluyendo.

²⁸ Los alumnos de San Miguel Eloxochitlán y de Santa María Magdalena Yancuitlalpan siempre se remiten a los geosímbolos fundamentales de su territorio (cerros en primer caso y el volcán en el segundo). La iglesia, la escuela como las instituciones alrededor de las cuales gira toda su vida.

2.3 ¿POR QUÉ LA ESCUELA COMO ESCENARIO DE TRABAJO? LUGAR DE RITUALIZACIÓN DEL SABER OCCIDENTAL

Aunque parezca una paradoja, desarrollar un estudio de cosmovisiones nahuas dentro de la escuela, (institución encargada de transmitir e inculcar la cultura occidental) no lo es. En este recinto, se puede trabajar de manera idónea, durante varias horas, y con niños de distintas edades, con formas propias adquiridas en sus hogares durante la socialización primaria. Dependiendo de las preferencias expresadas por los infantes, tenemos la posibilidad de realizar trabajos grupales, o individuales. Los temas a tratar con y por los estudiantes no responden a la currícula escolar, porque se fomentan tareas en los distintos aspectos constituyentes y sobresalientes de su cosmovisión nahua. Las estrategias educativas empleadas por los maestros no se asemejan; por el contrario, fomentamos la expresividad y espontaneidad de los niños de manera permanente, cosa que la escuela no persigue. Los resultados han sido alentadores y nos están permitiendo acercarnos a sus maneras de hacer y pensar sus cotidianidades. El reto es cómo se puede 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, etc. Trabajamos con los dos últimos grados escolares 5to. y 6to. Sus edades oscilan entre 10 y 13 años. Dos son las razones por las cuales seleccionamos estas edades; una es sociolingüística, muchos de los niños que ingresan a la escuela monolingües en lengua náhuatl, adquieren la escritura alfabética en tercer y cuarto grado (Podestá 1994). Esto implica tomar el quinto año, porque el trabajo escrito se limitará enormemente por la falta de práctica y uso en la nueva lengua en los primeros años. La otra es una razón sociopsicológica, los niños después de los 10 años han pasado la etapa de las convenciones sociales rígidas para adoptar las flexibles, las cuales implican el manejo de las reglas o los roles provenientes de una necesidad biológica o social y ellos, las pueden variar dependiendo de las situaciones (Doise, 1989). Otros autores opinan que de 6 a 10 años los niños interactúan en contextos más y más variados lo que les permite tomar distancia con su medio familiar "to reflect critically about

his own parents and to begin to evaluate them". Progresivamente: "el niño busca su identidad real e ideal, construye una representación de sí mismo, en comparación con los otros a partir de las imágenes que los otros le reenvían (Hohl, Normand 1996).

Por otra parte, no podemos dejar de enfatizar la urgente necesidad de estudiar, de manera grupal o colectiva los diversos y múltiples aspectos cosmogónicos. En este sentido, la escuela se torna un espacio idóneo para llevarlo a cabo. El trabajo en grupo no sólo nos permite expresar y corroborar el tipo de inquietudes más relevantes y compartidas por los alumnos pertenecientes a un colectivo, sino que al mismo tiempo, empleamos la dinámica del diálogo, en el mismo salón y con otros, para rectificar o ratificar lo dicho. Ha sido frecuente en las interacciones grupales encontrarnos con aseveraciones por parte de los niños, para confirmar; también expresiones negativas que complementan de otra manera o recuentan un tema determinado. Asimismo, hemos constatado empíricamente el bagaje y el manejo de su memoria colectiva. Uno empieza a narrar cualquier tema, otro continúa y un último termina como si se hubieran puesto de acuerdo en la toma de los turnos. Además, el saber compartido en estos casos no manifiesta conflicto porque todos manejan los relatos base de cada una de las historias. Es en el grupo, interactuando unos con otros, como hemos logrado una serie de trabajos; al mismo tiempo comparten, discuten y reflexionan sus visiones de mundo; en una segunda etapa manifiestan los materiales a los demás niños integrantes de esta cadena interactiva.

3. DISCUSIONES TEÓRICAS, RED DE CONCEPTOS INVOLUCRADOS.

Este replanteamiento metodológico para abordar el estudio de las cosmovisiones de los niños nahuas, residentes en territorios de "origen" y "prestados" nos conduce a revisar las distintas posturas entorno al tema. Cuando hablamos de formas de ver o representarse el mundo, el panorama teórico presenta desde las distintas disciplinas definiciones variadas. Hallamos casos muy generales, otros más acabados y nos vemos ante la necesidad de que el analista de la cultura trabaje en las fronteras de las diferentes ciencias sociales, pues los estudios culturales son y sólo pueden ser por definición, multidisciplinarios (Giménez 1995:409)

3.1 CULTURA Y COSMOVISIÓN.

El concepto de cosmovisión es tan amplio, globalizador, inaprensible, que produce angustia. Es además, uno de los conceptos centrales de la antropología tanto en el plano empírico como teórico. Quisiéramos recuperar a los autores más destacados exponentes de este tema, considerando también las distintas disciplinas preocupadas por éste.

Si hacemos un rastreo de los conceptos involucrados directamente con la definición de cosmovisión, es necesario examinarlos, uno por uno, para dar cuenta de la complejidad del fenómeno. En este sentido comenzaremos con el concepto de *cultura*²⁹ y para ello coincidimos con la llamada concepción simbólica de la cultura (Geertz 1992, Thompson 1992) que implica definirla como pautas de significados.

La cultura en términos descriptivos es el conjunto de signos, símbolos, representaciones, modelos, actitudes, valores, inherentes a la vida social (Giménez 1996). Y dentro del conjunto de los fenómenos sociales está en todas partes: verbalizada

²⁹ Existe una tesis según la cual no es posible experimentar en forma simultánea o sucesiva la totalidad de los artefactos simbólicos que constituyen la cultura de nuestros diferentes grupos de pertenencia o referencia sino sólo elementos limitados llamados "textos culturales" por Brummet (Giménez 1999:79).

en el discurso, cristalizada en el mito, en el rito y en el dogma (Eunice R Durham citado en Giménez 1996).

Siguiendo a Gilberto Giménez existirían tres dimensiones analíticas en los hechos culturales: la **cultura como comunicación** (conjunto de sistemas de símbolos, signos, emblemas y señales, se incluye la lengua, el habitat, la alimentación, el vestido, etc. considerados no en su aspecto funcional sino como sistemas semióticos. La **cultura como stock de conocimientos** (que engloba no sólo a la ciencia, sino también otros modos de conocimiento como las creencias, la intuición, la contemplación, el conocimiento práctico del sentido común, etc). Y la **cultura como visión del mundo** (donde se incluyen las religiones, las filosofías, las ideologías y en general toda reflexión sobre "totalidades" que implican un sistema de valores y por lo mismo, dan sentido a la acción y permiten interpretar el mundo. Todas estas dimensiones se encuentran de manera indisociable y una síntesis original de ellas, implica la cultura específica de una colectividad (Giménez 1997). Este último concepto de cultura enmarca nuestros propósitos.

Profundizando aún más sobre el término tenemos que para Pierre Bourdieu (1979) los modos de existencia de la cultura son el **capital cultural** bajo tres formas: **estado incorporado** en forma de habitus, **estado objetivado** en forma de bienes culturales (patrimonio artístico-monumental, libros, pinturas, etc.), **estado institucionalizado** (la cultura escolar legitimada por títulos, prácticas rituales institucionalizadas, etc.). Los dos últimos estados, Giménez los agrupa bajo el nombre de **formas objetivadas o materializadas de la cultura**³⁰ y al primero como **formas subjetivadas o interiorizadas**ⁱ (formas simbólicas y estructuras mentales interiorizadas), (Giménez 1997), las cuales pueden ser abordadas por el paradigma del habitus de Bourdieu o por el de las representaciones sociales de la escuela de Moscovici.

Este proyecto pretende centrarse justamente en el estudio de lo que Giménez llama **cultura internalizada o subjetivada**, lo que para Bourdieu (1995) es el **habitus**

³⁰ Esta cultura objetivada suele ser la más estudiada por resultar accesible su documentación y observación etnográfica (Giménez 1999:85).

"sistemas perdurables y transponibles de esquemas de percepción, apreciación y acción resultantes de la institución de lo social en los cuerpos (o en los individuos biológicos)³¹".

En este marco podemos afirmar que mientras la sociología se apropia del tema de las visiones de mundo bajo el estudio de lo que denominó Durkheim a principios de siglo, **representaciones colectivas**; los psicólogos sociales lo hacen bajo el nombre de **representaciones sociales**. Campo en plena evolución abordado por la psicología social. Su estudio intersecta lo psicológico y lo social, contribuyendo a la ilustración de los procesos que articulan lo individual y lo colectivo, las acciones y las representaciones (Moscovici 1986: 399). En 1961 Moscovici las definía así: "representación social es 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". La representación es un conjunto organizado de opiniones, actitudes, de creencias y de informaciones que se refieren a un objeto o situación. Ella está determinada a la vez por el **sujeto** (su historia, su nacimiento) por el **sistema social e ideológico** en el cual se inserta y por la **naturaleza de los lazos** que el sujeto establece con ese sistema social³² (Citado por Abric 1989). Estas representaciones tienen a su vez cuatro funciones principales: una función cognitiva, en la medida en que las representaciones sociales constituyen el esquema de percepción a través del cual los actores individuales y colectivos perciben, comprenden y explican la realidad; una función identificadora, las representaciones definen la identidad social y permiten la salvaguardia de la especificidad de los grupos; una función de orientación, las representaciones constituyen guías potenciales de los comportamientos y de las prácticas; y una función de legitimación porque las representaciones permiten justificar a posteriori las tomas de posición y los

³¹ Bourdieu maneja que el objeto de la ciencia social no es el individuo, ni los grupos en tanto conjuntos concretos de individuos sino la relación entre dos realizaciones de la acción histórica: el habitus y los campos, sistemas de relaciones objetivas que son el producto de la institución de lo social en las cosas o en mecanismos que poseen la casi realidad de los objetos físicos. El campo estructura el habitus. Este último concepto contribuye a constituir el campo como mundo signifiante, dotado de sentido y de valía (Bourdieu 1995).

³² La traducción es mía.

comportamientos (Giménez 1999: 88-89). Recientemente, Moscovici propone una diferenciación entre representaciones basadas en creencias y basadas en el conocimiento. La separación para él es: a) representaciones comunes cuyo núcleo consiste en creencias que generalmente son más homogéneas, afectivas, impermeables a la experiencia, a la contradicción y dejan poco espacio para variaciones individuales. b) representaciones comunes basadas en el conocimiento, que son más fluidas, pragmáticas posibles de ser sometidas a prueba de éxito o fracaso y dejan cierta amplitud para el lenguaje, la experiencia y también para las facultades críticas de los individuos. (Duveen 1998:83)³³.

Para Jodelet, una de las más destacadas psicólogas sociales y discípula de Moscovici, es necesario precisar que la representación social es un conocimiento socialmente elaborado y compartido, que tiene una finalidad práctica y concurrente, la construcción de una realidad común. Igualmente designada como saber del sentido común o natural, esta forma de conocimiento se distingue, entre otras, del conocimiento científico³⁴ (Jodelet 1989, 1993).

Entre los psicólogos dedicados al tema es nuestro interés traer a colación las conceptualizaciones de dos especialistas francesas que han trabajado con niños, Chombart de Lauwe y Nelly Feuerhahn (1989) debido a la similitud temática del trabajo aquí presentado: el mundo infantil. Estas autoras, además de hacer incapié en la importancia capital que implica este tipo de estudios en el dominio de la infancia, mencionan que "las representaciones son un elemento de cognición que permite al niño interpretar los descubrimientos del medio psíquico y social. Dando por medio de sus sensaciones, de sus acciones y de sus experiencias, un sentido y valores que le son procurados por su ambiente, principalmente por sus relaciones y sus intercambios con

³³ La traducción es mía.

³⁴ La traducción es mía.

otros. La representación es al mismo tiempo un instrumento de socialización y de comunicación³⁵ (Jodelet 1989).

Las representaciones sociales dan un sentido a las actividades del sujeto y su explicación completa la alcanzamos en el plano del desarrollo individual. Es decir, a través de las acciones concretas del hombre vemos reflejado el sistema social en el que fue formado, correspondiente a un espacio y tiempo determinado. Estas representaciones manifiestas en el proceso de socialización resaltan dos aspectos: la organización de las informaciones transmitidas y la adhesión a las creencias del grupo (Malrieu citado por Jodelet 1989).

El niño aprehende la sociedad a través del concepto de universo de socialización, expresando la totalidad de los elementos que contribuyen a la formación del joven individuo. Estructura y engloba las condiciones espacio-geográficas, socioeconómicas, institucionales, culturales e ideológicas a la vez generales y específicas de la infancia.

Cada época de la historia ha tenido distintas concepciones sobre la infancia³⁶, inclusive en una misma época podemos encontrar más de una. Y por supuesto cada cultura la define con base en sus sistemas de estructuración. En consecuencia las representaciones sociales de la infancia no se han separado de los modelos de los adultos, ni de las ideologías, ni de los proyectos de la sociedad (Chombart 1989).

Gilberto Giménez (1998), de manera muy atinada y siguiendo la línea de la escuela francesa, nos propone la posibilidad de analizar los componentes culturales básicos de la representación social que tienen de sí mismos los grupos étnicos, en contraposición con la cultura nacional mayoritaria y de carácter occidental. Entre ellos considera los siguientes:

1. Una tradiciónⁱⁱ archivada en la memoria colectiva que remite a una línea de ancestros y que registra el trauma de la colonización.

³⁵ La traducción es mía.

³⁶ El concepto de niño también se modifica dependiendo de las culturas. En este sentido este trabajo contribuirá a definirlo desde la perspectiva de los actores involucrados.

2. La reivindicación permanente de sus territorios ancestrales³⁷ como lugares de anclaje de su memoria colectiva, contenedores de su cultura y referente simbólico de su identidad social.
3. La valorización de su propio lenguaje, dialecto o sociolecto no sólo como medio de comunicación intragrupal sino también como archivo vivo de su visión del mundo y símbolo distintivo de su identidad cultural.
4. La valorización del propio sistema de parentesco³⁸ como fundamento primordial de su pertenencia grupal.
5. Un complejo religioso-ritual³⁹ 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 1998).

Este término de representación social, tal y como lo indicamos al principio de este apartado, no sólo es retomado por psicólogos y sociólogos, sino por antropólogos e historiadores. Moscovici decía, una cosa es cierta: ningún límite preciso separa a la psicología social de otros campos de la psicología. Tampoco hay frontera precisa entre psicología social y la antropología (Moscovici 1986:20). En el caso de la antropología la rama que se dedica a su estudio es la antropología cognitiva, misma que se desarrolla en los Estados Unidos a finales de los sesenta. Su principal interés fue el análisis de los modelos culturales, tomando como base los discursos producidos por los actores sociales. Este tema no era nuevo en la antropología, Boas y sobre todo Sapir ya habían planteado a lo largo de sus estudios las relaciones entre el lenguaje y el sistema de representaciones sociales de un grupo étnico. Pero a partir de los ochenta, la antropología cognitiva plantea el análisis del "discurso ordinario", cotidiano; la reconstitución de los modelos culturales presenta una mayor garantía de eficacia (García Ruiz 1991:16).

³⁷ El territorio es modelado por el trabajo de muchas generaciones y que por lo mismo funciona como vínculo material entre las generaciones de pasado y las del presente. Espacio de inscripción de la memoria colectiva como soporte material de la vida comunitaria y como referente simbólico de la identidad colectiva (Giménez 1998).

³⁸ La pertenencia étnica que no es voluntaria se adquiere fundamentalmente por nacimiento, a través de la inserción en una familia y por lo tanto en un sistema de parentesco (Giménez 1998).

³⁹ La religión comprende una dimensión fundamental de las identidades étnicas porque este sistema tiene por función la construcción de la identidad étnica. El santo patrono es el "corazón del pueblo" y resume en sí mismo su identidad histórica, su realidad presente y su destino (Giménez 1998).

En México, célebres antropólogos e historiadores han hablado de este mismo tema bajo los términos de cosmovisión, es el caso de López Austin y de Aguirre Beltrán que propone el de imago mundi.

López Austin, es el más destacado y asiduo especialista en historiografía antropológica; ha dedicado su vida al estudio de las cosmovisiones mesoamericanas. Él, la define como un hecho histórico de producción de pensamiento social inmerso en decursos de larga duración; hecho complejo, integrado como un conjunto estructurado (y relativamente congruente) por los diversos sistemas ideológicos con los que una entidad social, en un tiempo histórico dado, pretende aprehender el universo (López Austin 1996:472, 1997:24).

Siguiendo a Austin, la cosmovisión como **hecho histórico** es un producto humano que debe ser estudiado en su devenir temporal y en el contexto de las sociedades que lo producen y actúan con base en él.

Es **social** porque es compartido y creado por amplios sectores sociales. La acción creadora individual se da en mayor o menor grado; pero este pensamiento sólo adquiere su carácter cuando es suficientemente socializado.

Es un hecho inmerso en **decursos de larga duración**, porque su núcleo es muy resistente a la transformación histórica, por más que otros de sus elementos sean más dúctiles, incluso hasta llegar a lo efímero.

Es un hecho **complejo** porque está integrado por sistemas ideológicos heterogéneos. Cada sistema se forma con representaciones, ideas, creencias, gustos, inclinaciones, etc. unidos y delimitados por particulares formas de acción sobre un ámbito del universo. La cosmovisión comprende los distintos sistemas. Forma con ellos un conjunto global, estructurado, porque los articula entre sí en forma congruente, constituyéndose en un sistema de sistemas que se estructura a partir de principios básicos. En la cosmovisión se logra, por tanto, un alto nivel de congruencia, sin que ésta llegue jamás a ser absoluta.

Para Austin hay dos formas de creación de la cosmovisión:

- 1) como producto de las relaciones cotidianas de los hombres-entre ellos mismos y en su enfrentamiento a la naturaleza-, creación colectiva, racional pero inconciente de sistemas particulares y globales.
- 2) Como obra conciente y sistematizadora de pensadores individuales.

La primera de ellas es la más importante y el punto de partida de la actividad individual. Es también al mismo tiempo una creación inconsciente y una construcción racional, porque deriva del ejercicio de la comunicación y de la lógica propia de la práctica cotidiana en muy distintos ámbitos de acción (López Austin 1996, 1997).

Aguirre nos dice que los alemanes llaman *Weltanschauung* al cuerpo de ideas y valores que configuran la concepción del mundo y de las cosas, creada por una sociedad determinada. Los antropólogos norteamericanos la designan *world view*, los filósofos y psicólogos *imago mundi*. Aguirre (1967) menciona que desde el nacimiento del hombre, éste forma parte de un grupo organizado que tiene ideas, sentimientos y valores debidamente estructurados en un cuerpo de doctrina, que le sirve de marco mental para la acción. En este mismo sentido Luis Villoro habla de la *figura del mundo*, cómo la manera en que éste se le manifiesta al hombre, la traza que adopte dependerá de una creencia básica: el puesto, que el hombre considera ocupar en el cosmos natural y en el cosmos social. El pensamiento moderno se inicia cuando el hombre deja de verse desde la totalidad del ente que lo abarca⁴⁰, para ver la totalidad del ente desde el hombre (Villoro, 1992:86). Su fundamento analítico es el concepto de espacio como eje en la construcción de la visión del mundo. Cuando este referente básico de la cultura se modifica, se transforma el universo entero y nace otro tipo de hombre (Portal 1996).

Para Geertz, una de las figuras principales de la llamada antropología posmoderna, la cosmovisión está constituida por aspectos cognitivos y existenciales. Y se ha llamado *ethos* a los aspectos morales (y estéticos) de una determinada cultura, los elementos de evaluación han sido generalmente resumidos bajo este término. La

⁴⁰ Las sociedades antiguas se orientaban por creencias y valoraciones indiscutidas, legadas por la tradición. La sociedad moderna se rige por un cálculo racional que determina cuáles son los procedimientos eficaces para lograr metas libremente proyectadas y subordina el comportamiento social a su realización (Villoro 1992:97).

cosmovisión es un retrato de la manera en que las cosas son en su pura efectividad; es la concepción de la naturaleza, de la persona, de la sociedad. Contiene ésta las ideas más generales de orden de ese pueblo (Geertz 1987).

Como se puede apreciar, las distintas disciplinas sociales se han abocado a un tema tan complejo, pero apasionante como el de visiones de mundo. Algunas de las similitudes en las definiciones abordadas nos llevan a plantear que la o las cosmovisiones son hechos históricos en constante adecuación a las condiciones sociales y naturales, que manifiestan los sistemas ideológicos, así como los sistemas cognitivos asumidos por los distintos pueblos en un espacio y tiempo determinados. Sujetos a cambios, a la incorporación de nuevos elementos de otras culturas dando como resultado, dependiendo el caso la sustitución o el sincretismo. La posibilidad de su estudio la hayamos en las prácticas, acciones, en la lógica de la comunicación desarrolladas por los individuos (cada vez más abiertos e intercomunicados), así como en el discurso acerca de su cotidianidad, es decir, en el decir y en el hacer.

En otras palabras, las representaciones colectivas aparecen así, como una forma de conocimiento compartido (percibir, pensar y actuar sobre la realidad dentro de un sistema cultural), de saber común derivado de las interacciones sociales y orientado a fomentar la solidaridad grupal, al otorgar sentidos específicos para las conductas (Bartolomé 1997:44). En esta línea, Cardoso de Oliveira entiende la identidad étnica como la forma ideológica que adoptan las representaciones colectivas de un grupo étnico. Esta identidad étnica⁴¹ aparece como una ideología producida por una relación diádica, en la que confluyen tanto la autopercepción⁴² como la percepción de los otros (Bartolomé 1997:47).

⁴¹ Carece de sentido hablar de la identidad étnica en general ya que es un problema concreto y un enigma que debe resolverse para cada grupo o colectividad en particular desde la perspectiva de sus miembros (Giménez 1998). La identidad representa un fenómeno procesual y cambiante, históricamente ligado a un contexto específico (Bartolomé 1997).

⁴² Esta autopercepción implica una representación distintiva y contrastiva de sí mismo, que se gesta en procesos de interacción y comunicación (Giménez 1998).

Para ir desmenuzando cada vez más nuestro objeto de estudio discutiremos el concepto polisémico de **identidad** que amerita un enfoque interdisciplinario y otro comparativo.

3.2 IDENTIDAD.

El planteamiento empírico que esbozamos parte del estudio de las identidades para acceder al mundo cosmogónico. Razón por la cual el eje principal de análisis lo constituye la relación niño-niño por medio de la cual los pequeños se encuentran entre sí al generarse el diálogo. Esto permite a los sujetos presentarse a los otros de una manera determinada, dependiendo del contexto, campo o ciudad. El interlocutor va a ser fundamental para adoptar una postura de identificación o de contraste en esta situación real que producimos al establecer el diálogo. Por eso hablamos de los distintos roles identitarios que una misma persona puede jugar. En una sociedad compleja (re)producimos diversas identidades (Erickson). Esta refiere la cuestión ontológica del "quiénes somos" a partir del cual se define de inmediato "quienes no somos" desde dos dimensiones complementarias: como integración y como proceso cambiante (Portal 1997). Resulta un problema teórico complejo. En torno suyo existe una diversidad de discusiones teóricas y de enfoques que han avanzado en su delimitación, pero a la fecha no resultan suficientes para su aplicación en la investigación de campo. En la metodología a experimentarse este es uno de los retos a enfrentar.

La identidad concebida como la dimensión subjetiva de los actores sociales, constituye la mediación obligada de la dinámica cultural, ya que todo actor individual o colectivo se comporta por necesidad en función de una cultura más o menos original (Giménez 1999:90).

Si partimos de la base de que la cosmovisión representa la estructura básica desde la cual se tejen los significados del grupo, es el punto de partida para construir la figura moderna del mundo (Portal 1997), es a partir de este complejo soporte cultural ideológico que los sujetos respaldan, constituyen y reproducen sus identidades. La

identidad requiere siempre, como punto de apoyo, una "matriz cultural" portadora de los "emblemas de contraste" que marcan sus límites.

Distintas disciplinas se han dedicado a este tipo de estudios; no obstante la psicología juega un papel preponderante en éstos por la descripción de los procesos de identificación. Erickson distingue entre identidad e identificación, conceptos retomados por la antropología. La peculiaridad del concepto antropológico de identidad radica en que las representaciones sociales, las ideologías o las identidades étnicas solamente serán comprensibles a condición de ser referidas al sistema de relaciones sociales (Cardoso de Oliveira 1992: 60).

En este texto hablaremos en particular de la identidad étnica, término empleado para referirnos a un plano específico de identidad. Esto nos lleva a interrogarnos sobre ¿cuál es la especificidad étnica? Este es un asunto no resuelto aún por la antropología. Pretendemos acercarnos a su definición ya que los sujetos participantes se caracterizan por haber nacido en zonas indígenas o tienen raíces parentales de este tipo. Esta identidad nos dice Cardoso de Oliveira no puede ser definida en términos absolutos, sino únicamente en relación a un sistema de identidades étnicas diferenciadas en valores, en contextos específicos o en situaciones particulares. Distingue tres situaciones de contacto: 1. Las que se desarrollan en unidades étnicas simétricamente relacionadas; 2. las que se desarrollan en unidades asimétrica y jerárquicamente yuxtapuestas y; 3. las que se desarrollan en unidades étnicas asimétricamente relacionadas, pero presas a un sistema de dominación y sujeción (relaciones entre indios y blancos en contextos coloniales)

Gilberto Giménez (1996) al respecto expresa que la identidad es la intersección de una teoría de la cultura y una de los actores sociales; como modelo explicativo hace alusión al plano de la ciencia por un lado y al de la experiencia por otro. Forma parte de una teoría más general de las formas internalizadas de la cultura en la medida en que resulta de la interiorización selectiva, distintiva y jerarquizada de elementos y rasgos culturales por parte de los actores sociales (Giménez 1998). También la identidad puede ser concebida como elemento de una cultura distintivamente internalizada como habitus

(Bourdieu) o como representaciones sociales (Abric), por los actores sociales, sean éstos individuales o colectivos. No está muy lejos del concepto de habitus el de identidad, si el habitus es también un eidos, un esquema de percepción antes que nada es un esquema de autopercepción y la identidad se define como una autoimagen (Giménez 1994).

La identidad de las personas, siguiendo a Giménez, implica una distinguibilidad cualitativa⁴³ que se revela, se afirma y se reconoce en los contextos de interacción y comunicación social. Es preciso analizar otros elementos en juego en la identidad: su persistencia en el tiempo (proceso evolutivo, abierto, nunca definitivo ni acabado) y en el espacio⁴⁴; la identidad como valor (positivo o negativo, la identidad es el valor central en torno al cual cada individuo organiza su relación con el mundo y con los demás sujetos),

⁴³ Los elementos diferenciadores de la identidad son:

1. Pertenencia social. Este es uno de los criterios principales de distinguibilidad de las personas, en el sentido que a través de ella los individuos internalizan en forma idiosincrática e individualizada las representaciones sociales propias de sus grupos de pertenencia o de referencia.

2. Atributos identificadores. Las personas se distinguen y son distinguidas por una determinada configuración de atributos considerados como aspectos de su identidad. Se trata de un conjunto de características tales como disposiciones, hábitos, tendencias, actitudes o capacidades a lo que se añade lo relativo a la imagen del propio cuerpo.

3. Narrativa biográfica: historias de vida. Esta identidad requiere como marco el intercambio interpersonal.

⁴⁴ Con respecto a tiempo y espacio, categorías de análisis fundamentales para el desarrollo de este proyecto, se mencionarán elementos marcados por Halbwachs y Giménez. Este primer autor acuñó el concepto de memoria colectiva, como mural de semejanzas, corriente de pensamiento continua. Comenta que los marcos sociales de la memoria son: espaciales (lugares, construcciones, objetos, vivir en y con ellos se ha ido depositando la memoria de los grupos) y temporales (todas las fechas de festividades, nacimientos, defunciones, cambios de estación, etc.). El espacio es fundamental en la memoria colectiva, porque al revés del tiempo, que está hecho de convenciones, éste está hecho de piedra inerte, que es más estable y durable y puede mantener así la memoria viva más tiempo (Halbwachs 1992). A través de estos marcos el grupo mira su pasado y siente que sigue siendo el mismo y toma conciencia de su identidad a través del tiempo.

En el caso de Giménez al hablar de espacio retoma, en otro de sus recientes trabajos el concepto de territorio. Existirían tres dimensiones a destacar sobre el territorio:

1. como un espacio de inscripción de la cultura". Sirviéndose de los aportes de la geografía cultural coloca en el centro un concepto como el de geosímbolo (un lugar, un itinerario, una extensión o un accidente geográfico que por razones políticas, religiosas o culturales revisten a los ojos de ciertos pueblos o grupos sociales una dimensión simbólica que alimenta y conforta su identidad (Bonnemaison citado por Giménez 1996). Los geosímbolos son formas objetivadas de la cultura.

2. El territorio puede servir como marco o área de distribución de instituciones y prácticas culturales espacialmente localizadas (pautas de comportamiento, formas de vestir, fiestas del ciclo anual, rituales específicos, las danzas, etc) todas con rasgos culturales objetivados.

3. El territorio puede ser apropiado subjetivamente como objeto de representación y de apego afectivo y sobretodo como símbolo de pertenencia socioterritorial. Los sujetos interiorizan el espacio integrándolo a su propio sistema cultural (Giménez 1996).

(Lipiansky 1992), el contexto social más amplio (contextos de interacción, también llamados mundos de la vida en el sentido de los fenomenólogos "mundo conocido en común y dado por descontado" con su transfondo de representaciones sociales compartidas) (Giménez 1998).

4. MATERIALES DE CAMPO. CÓMO ES MI COMUNIDAD Y CÓMO ES LA TUYA. LOS NIÑOS ESCRIBEN ACERCA DE SUS CONTEXTOS

Quisiéramos poder dar a conocer en esta primera parte, producto del intercambio infantil, algunas de las concepciones que los alumnos privilegiaron en los textos resultantes, acerca de ellos y de sus pueblos.

La Magdalena Yancuitalpan

Querida amiga:

Buenos días amiga, yo vivo en un pueblo y quiero contarte como es donde yo vivo. Quiero contarte que se celebra aquí. El 22 de julio se celebra la fiesta de Santa María Magdalena, y el segundo viernes de cuaresma que son los días 21 y 22. Aquí donde yo vivo tenemos un campo. Sembramos frutas y nuestras calles son un poco feas. Tenemos un jaguey. También tenemos un ojo de agua que es donde nace el agua. Aquí las casas, algunas casas son de techo y algunas son de madera. Aquí inventamos juegos y nos vestimos diferente de ustedes. Me gustaría conocer tu ciudad. Es todo lo que te digo.

Petronila Aspiros Canalizo

11 años

Los tópicos a continuación expuestos son sólo una pequeña muestra de los items más sobresalientes surgidos a partir de las primeras interrogantes que el encuentro de cartas propició. Cuatro aspectos temáticos fueron externados, sobre sus mundos, en los primeros intercambios epistolares. Cómo era mi pueblo antes. Cómo es ahora. Cómo son sus fiestas. Cómo son sus leyendas.

Haciendo un recuento cronológico del primer encuentro entre el investigador y los alumnos debemos destacar una serie de acciones. La primera se basó en la aceptación del desarrollo del proyecto por parte de los alumnos de las tres zonas del Edo., con el fin de dar a conocer sus mundos. Una vez aceptada su participación, la cual muestra siempre un alto grado de interés, volvimos a plantear la consigna para que los alumnos

pudieran orientar su primer contacto, que iba a ser por carta. Te cuento cómo es mi comunidad y cómo soy para que tú me cuentes cómo es la tuya y cómo eres tú. No había sugerencias de ningún tipo; si tenían duda les repetíamos el presupuesto de arranque, sin decirles que poner. A veces ellos comentaban es que quiero contar esto y lo otro, muy bien lo que tú quieras expresar. Esto es muy importante aclararlo porque muchas veces se cree que uno le asigna temas, cómo regularmente lo hace la escuela. Si no cuidaríamos estos aspectos estaríamos traicionando la propuesta evocativa y en los resultados no podríamos analizar las temáticas constantes con símbolos y geosímbolos característicos de sus entornos. Es de suma relevancia en esta etapa inicial dar confianza para que su palabra y no la nuestra, sea la más importante; él es el que ha nacido y conoce su mundo. Afianzar, estimular la expresión de sus saberes adquiridos en el seno materno indica, en buena medida, el éxito de todas las actividades posteriores y el buen desempeño de su rol protagónico. La cadena comienza con las primeras cartas para sus nuevos amigos, en las cuales se presentaban e iniciaban la descripción de sus entornos, así como la formulación de interrogantes. La manera de describir sus espacios, a pesar de lo corto de las primeras cartas, nos permitió detectar una forma común de hacerlo, que reflejaba sus fiestas más importantes, los animales y plantas del campo y del pueblo, las leyendas enseñadas por sus abuelos, los quehaceres diarios aprendidos, los puntos geográficos de la región (cerros, cuevas, volcanes, etc.). Retomando esta gama de intereses, en una segunda carta, desarrollan el tema que quieren ampliar, para que el otro lo conozca con más detalle.

Esta elección es libre y basada en los datos dados por ellos mismos. La agrupación que a continuación se reproduce y la autoría pertenece a los alumnos. Escogimos algunos textos, productos iniciales que van sucediéndose y ampliándose a medida que avanza la dinámica del trabajo y de las demandas pedidas por sus interlocutores.

•

1.SANTA MARÍA MAGDALENA YANCUITLALPAN

¿CÓMO ERA MI PUEBLO?

Me contó mi abuelito que cuando todavía no vivían por aquí, solamente estaba Tochimilco, unas familias de otra parte pidieron permiso para venir a poblar lo que hoy es Yancuitalpan. Pero Tochimilco era envidioso y una persona le dijo al presidente que los iban a dejar cerca de la barranca para que se los coman los leones. Pero ellos fueron listos, buscaron carrizo y troncos, pusieron una cerca y en la noche encendieron antorchas y las colocaron en el carrizo, y cuando llegaron los leones no les podían hacer nada y al otro día al amanecer se juntaron para ir a matar a los leones, pusieron trampas y mataron a muchos y los leones y coyotes ya no se acercaban por aquí los mató un cazador que vendió sus pieles para comprarse ropa. Pero por aquí andan unos cuantos, pero ya no se acercan al pueblo.

(Rigoberto Hernández García, 11 años, Grado 5°. B).

Dicen que había muchos leones por esta zona. Los abuelos antes vivían en Huexocoapa, vivían allá pero arrimados con el hacendado y tenían la imagen que es Santa Magdalena e iban haciendo sus fiestas. No tenían entonces la pedían al rico, después que se endrogaban ya no podían hacerlas y los corren. Dicen que de allá agarraron la imagen y se venían para Tochimilco. Se dijeron entre ellos pidamos lugar dónde habitar. Si quieren les damos el potrero de allá arriba. A ver si allá los comen los leones. Así pasó ese día, vinieron trajeron la imagen y empezaron a fincar el pueblo. Allá de la entrada para acá hay una carretera. Ahí vivieron para que sirvieran de alimento a los leones.

A mí me contaron que antes aquí en el pueblo había animales salvajes, pero los pocos que vivían los mataban y así como fue creciendo el pueblo los animales se acabaron. Unos fueron para el volcán, ahora ya no hay muchos animales salvajes. La mayoría viven lejos del pueblo. Ahora los animales salvajes viven a un lado del volcán.

(Luis Díaz González, 13 años, Grado 5° B)

Me contó mi abuelita que antes no vivían bien porque nomás había guerras. Es que un día ya era noche y tembló duro. No tenían luz, ni había molinos, ni carros y nomás martajaban. Se alumbraban con vela y después empezaron haber camiones y también no había radio. Ni tele y no vivían muy felices.

(Estela Canalizo Azpiros, 11 años, Grado 5°)

Antes eran muy pobres las gentes y ni un peso podían gastar. Si tenían 5 mil sentía que ya tenía mucho dinero y ahora ya no alcanza nada con el dinero que tiene uno. Antes martajaban con metate y molían con sus manos porque todavía no había prensa ni molino y venían a la escuela. Sólo salían de segundo o de tercero, se casaban con falda y blusa, su ramo era de flor natural.

(Maricela Flores García, 10 años, Grado 5° B)

Antes los ancianitos se vestían con ropa blanca de manta y un sinidor, camisa blanca, calzoncito blanco. Las mujeres se vestían con faldas plizadas y con blusas redondas.

(Aurelia Flores Aspiros, 9 años, Grado 4° A)

Me contó mi abuelita que antes había muchos pájaros muy bonitos y había muchos árboles, era como un bosque, era bonito porque todo era verde, que antes el volcán sacaba lumbre que se veía las puntas de la lumbre y maullaban los cerros, y que por eso ahora sacaba ceniza el volcán, no los asustó porque en los otros años era más feo y decían: lo que hizo hoy no fue nada y que de por sí cada siglo hace y también el Popocatepetl había hecho erupción, pero de pura agua.

(Cristina Flores Hernández), 12 años, Grado 5° B)

¿CÓMO ES MI PUEBLO?

Tenemos árboles, las montañas y el volcán Popocatepetl que saca humo y unas cuantas fumarolas, aquí en el pueblo. El volcán hace mucho tiempo, como unos dos años, ya quiere hacer erupción. El volcán no nos asusta porque algunas veces saca lava y piedras y en otras ocasiones está tranquilo y tiene mucho hielo. Algunos van al campo cuando está muy tranquilo. Las montañas tienen árboles que se llama pinos que los cortan para sacar madera y muebles. Las montañas son muy altas y como de unos cuantos metros. El volcán está en medio de unos volcanes y dicen que es el más grande del mundo no por su altura sino por su edad. El Pico de Orizaba es más grande que el Popocatepetl pero ese sí por su altura. La Malinche está acostada porque el Popocatepetl y el Pico de Orizaba se pelearon por la Malinche y el Popocatepetl ganó la pelea.

(Guillermo Flores Flores, Escuela Vicente Guerrero, Grado 6° A)

En la naturaleza hay volcanes, cerros y muchos árboles y animales, muchos terrenos pero unos terrenos se encuentran muy lejos hasta casi el volcán. Se llaman los terrenos que están hasta el volcán Agua Escondida, Mesa Cuiluyo y los que están más abajo son: Tlachala, Icántolas, Pastura, Gueyitepetl, Ican Oyametl, Vatiero, Garela, Tiales, Soyula, Tepec, Rancho y muchos más.

Muchos cultivos se siembran en las temporadas de lluvias. Para ir a Mesa se tarda una hora para llegar, es donde están las flores; y donde están las milpas dos horas; y donde están los frijoles tardo dos horas y un cuarto.

(Carlos Torres Díaz, Escuela Vicente Guerrero, 11 años)

En el campo hay cerros y barrancas con muchos árboles, hierbas y en las barrancas hay ardillas y víboras. Hay piedras grandes, árboles grandes y muy duros, como los encinos. En las barrancas hace mucho frío, más que en el campo porque el volcán tiene mucho hielo y los niños chiquitos dicen que tienen mucho frío. Cortan mucha

madera, cortan polín, tablón, viga, duela. Arriba en el cerro hay torres con luz eléctrica. Muchas plantas como pera, tejocote, ciruela, durazno, manzana. En los palos andan brincando muchas ardillas y las víboras están enredadas en los palos y en el suelo. Las personas casi no cortan los árboles en las barrancas porque están muy altas. Por eso nuestras barrancas se ven así de altas.

(Luis Aspiros Moranchel, 12 años, Grado 6°)

El campo es muy bonito, hay árboles plantas y callejones, varranquillas, coyotes, terrenos y cuando llueve el campo se hace arto lodo y se resbala. Hay hongos ocotes, víboras y otras cosas, mas ahí puedes sembrar zanahoria, lechuga, maíz, habas frijoles y flor por ejemplo si siembras alelía la escarbas y la fumigas y la arrancas para venderla.

(Anili Flores Aguilar)

A nosotros nos gustan los campos porque allí se puede sembrar muchas cosas (como flor, frijol, maíz y plantas frutales. Se puede sembrar la flor que se llama margaritón, que es una flor muy hermosa que tiene sus pétalos blancos y delgados y en el centro tiene algo amarillo que es como polvito, se llama polen y tiene un palito derecho, hojas verdes y se cultiva en la tierra, en surco que se hace en la tierra y se le echa la semilla y uno le echa tierra y agua y cuando ya es grande se le echa abono. Mi papá va al campo a trabajar y como a las seis cuando se mete el sol ya se viene para mi casa, llegan, comen, ven tele y a las 10 se duermen.

(Inocencio)

Aquí en Yancuitlalpan las frutas son sencillas a las de otros lados, porque en otros pueblos se dan los mangos, plátanos, fresas, uvas y aquí no, porque aquí se dan las peras, naranjas, manzanas, duraznos y también se dan los tejocotes, los zapotes; también las vainas se dan por temporada pero todas las frutas son muy sabrosas.

Todas las frutas se venden en Atlixco los martes los sábados. Las recojen las cortan por los viernes para ir a vender por el sábado.

(Reina Aspiros Tapia, 10 años, Grado 5° B)

En el pueblo se hace el cultivo del maíz. La gente trabaja sólo en eso, unas personas trabajan de otra cosa como: hacer ropa y venderlas en el mismo pueblo, también venden en las tiendas cosas para que nosotros las usemos. Nuestro pueblo siempre tiene: ropa, maíz, frijol, chícharo, haba, etc.

El frijol se cultiva en nuestro pueblo para comer; sin el frijol no podemos vivir. Otra cosa que el pueblo cultiva es el chícharo. La gente lo va a traer al monte con costales o con lo que sea para bajarlo al pueblo. Hay maestros, escuelas y alumnos. Hay muchas familias. A mí me gusta mi pueblo por su cultura.

(Elia Tapia Flores, 12 años, Escuela Particular Hernán Cortés)

En mi pueblo se trabajan muchas cosas, unas gentes trabajan de campesinos, otros de carpinteros, también de sastreros. Hay mujeres que hacen artesanías, algunas personas vienen de otros pueblos o de ciudades y les gusta lo que nosotros hacemos y lo que hay en el campo como: durazno, ciruela, peras, capulines y flores. También aquí se cultiva el maíz y el frijol, haba, chícharo, etc. hay a veces también rábanos.

(Elena Morales Tapia, 13 años, Grado 5°)

En mi pueblo me gusta el agua, me gustan las casas, a mí me gustan todos los árboles, los países, las tiendas y el campo. Me gusta ir a traer agua, me gusta hacer muchas cosas; ir a Atlixco, me gusta ir en hartas partes, me gusta ir a la misa y me gusta lavar la ropa.

(Laura Mondragón Morelos, Grado 4° A)

Es donde nace el agua y le nombran el ojo de agua. Los árboles son bien frescos y sirven para tener sombra, las raíces buscan donde hay agua y necesitan calor.

(Elena Ramírez Alonso, 10 años, Grado 4° A)

FIESTAS

Yo quiero que vengas a mi escuela el 10 de mayo, el día del niño y también vengas a mi pueblo el 22 de julio. Hay mole en todas las casas, por la noche hay baile en la plaza de la presidencia. También el segundo viernes de cuaresma, pero ese día no hay mole, hay mole de nopal y no sé si te gusta el mole de nopal, es muy sabroso. Tú puedes visitar nuestra escuela el día que gustes, es muy bonita, es un edificio de 2 pisos, por fuera tiene cancha de fútbol, también canasta para basquetbol en el patio, otros 2 pisos a la orilla un patio y baños.

(Elia Tapia)

Las moras se ponen una capa roja, faldas de cualquier color con baberos, o batas, bien peinadas con una corona que se la ponen en su cabeza con machetes y cuando ya empiezan a bailar, cada pareja se pega con machete. Cuando ya se acabó la música ya empiezan a bailar los moros y las moras.

(Ricardo Morelos Rivera, 13 años, Escuela Particular Incorporada Hernán Cortés, Grado 6°)

Son niñas que se visten de blanco con vestido, un velo, corona, sonaja. Y los pasos son uno atrás y otro paso adelante y las sonajas las van moviendo para que se oiga el ruido y todos parejitos. Las más grandes llevan floreros y las de atrás llevan ceras. El sonido es muy bonito. Cada año la patrona pasa a otra casa y ahora está en la de mi tío. La entregan enfrente de la iglesia y cuando esto pasa echan cuetes, flores olorosas y cada mes le dan las mañanitas al amanecer. Sirven tamales y atole de chocolate.

(Rufino Alonso Ramiros, 11 años, Grado 6°)

LEYENDAS SOBRE EL VOLCÁN POPOCATÉPETL

El volcán Popocatepetl se peleó con el Pico de Orizaba porque los dos querían a la Malinche. No se dejó el Popocatepetl y le dijo a la Malinche: ¿Lo quieres a él? Dijo la Malinche: te quiero a ti Popocatepetl. El Pico se enojó, tomó una piedra, la aventó y cayó en la punta del Popocatepetl y se cayó su pico.

(Silvano Flores Alonso, Grado 5°B)

Mi papá me contó que los volcanes el Popocatepetl y otro volcán iban a echar una carrera por Rosita. Como don Gregorio ya estaba viejo le dice al otro que descansen un rato pero el corría y corría más y más como podía su cuerpo. Llegó Rosita y cuando despertó el otro volcán, corrió pero ya no llegó por eso el otro volcán se quedó muy lejos y está dividido. Don Gregorio llegó.

(Grado 6°)

Me ha dicho mi mamá que el volcán tiene nombre. Se llama Gregorio. Cuando se tapa de nubes el volcán es porque ya salió de ahí y anda tocando de mariachi y con su ropa nueva. A veces se tapa porque sale y se encuentra una señora que está cortando leña. El es un apache y le dice no cortes leña porque me estás encuerando. Voy a quedar desnudo y no quiero quedar desnudo porque me vería mal. Pero eso pasó hace muchos años. Así es el cuento del popo. Ahora hay muchos árboles y ya no tiran muchos. Ahora ya no se tapa mucho. Se tapa cuando llueve.

(Grado 6°)

OTRAS LEYENDAS

La señora estaba cosiendo junto al tecuitl. Después sacó sus pies y se puso unos de totola y unas alas de petate y se subió a su casa y leyó un libro y se fue volando, fue a chupar sangre de los niños chiquitos. Un muchacho la vio y sacó sus pies de la señora y los quemó, la señora ya no volvió nunca más. Fin.

Esto fue una historia que me contó mi mamá.

(Sergio García Rangel, Grado 5°B, Escuela Vicente Guerrero)

2. SAN MIGUEL ELOXOCHITLÁN

¿CÓMO ERA MI PUEBLO?

San Miguel apareció en una cueva que se llama Tola. Unos señores los que vivían desde hace muchos años lo encontraron en una cueva. Y luego, se lo trajeron y le hicieron una casa y a él no le gustaba. Se iba y de nuevo lo iban a buscar. Cuando lo encontraron lo iban a buscar y cuando lo encontraron se lo traían. De nuevo se iba y hasta que le hicieron una iglesia. Donde se apareció había mucha flor que se llama Eloxochitl y el pueblo no tenía nombre. Le pusieron San Miguel Eloxochitlán y me lo contó mi abuelito a la edad de 10 años.

(Elsa Trujillo Bolaño)

Aquí antes no había carretera ni luz pero ahora ya tenemos todo.

En este lugar de San Miguel unos no querían tener luz pero unos sí querían. Dicen que les sirve para que prendan el radio y para la estufa, para la plancha. De la luz ya no utilizamos pilas ni petróleo.

(Enedina Neri Maldonado, 14 años)

Me contó mi abuelita que antes aquí cuando se casaban la novia bailaba la danza. Una persona bailaba con el cartón de cervezas, otro bailaba la canasta. Después se sentaban en la mesa y comían el mole y tomaban mucha cerveza.

(Juan Bolaños, 16 años, 6° Grado)

¿CÓMO ES MI PUEBLO?

Muy bonito es mi pueblo. Se llama San Miguel Eloxochitlán. Mi papá siembra muchas plantas, naranjas, lima, limón. Mi papá trabaja mucho. Siembra maíz en abril y cosecha en noviembre.

Hay muchas plantas de naranjas, de guayabas. También hay carretera, ya entra pasaje, camionetas eso nomás. También hay luz. También hay muchos pájaros, gavilanes. En el centro hay muchas casas, escuela, cancha, palacio municipal. Hay tiendas, hay teléfonos. El cerro tiene muchos árboles y piedras. También está grande el cerro.

Cerca de San Miguel siembran los señores maíz. Lo cuidan para que no se lo coman los conejos, porque aquí en San Miguel hay conejos por eso lo cuidan. La gente pone ropas para que el conejo se espante para que ya no coma milpa. En nuestro pueblo es así hay conejos y víboras, tlacuaches. Así es nuestra costumbre. Y cuando siembra un señor busca maíz para y un marrano. Lo matan y hacen mole de marrano y se van los señores a sembrar maíz y mientras las señoras hacen tortillas y tamales para los sembradores. Cuando llegan, primero le dan una copa a la tierra y ahí ponen tamales y mole. Después los sembradores empiezan a comer. les dan de a doce tamales y cinco tortillas. Así es la costumbre.

(Celestino Cid Hernández, Grado 6°)

Las casas son de madera, las hace un carpintero y esta madera sirve para cocinar, calentar agua, para preparar café, hacer comida.

Las casas tienen todo adentro lo que ocupamos, la cazuela, los vasos, los platos, 2 cubetas, una mesa, una jarra de flor.

(Norma Patricia Cabanzo González, 14 años, Grado 6)

Las casa de San Miguel no son iguales, son de diferentes tipos. Hay algunas de cartón, de tejamanil, de lámina y algunos que tienen dinero de cemento, de tabique, como el Palacio Municipal. Es de dos pisos, tiene muchos cuartos porque ese Palacio lo hizo el presidente municipal.

Los señores se visten de diferentes colores, algunos es más vieja su ropa. Algunos señores no. Las señoras tienen el pelo largo y los señores no. Aquí en Eloxochitlán no hay muchas señoras que se pongan pantalón, la mayoría, todas vestidas. En la cocina unas tienen más trastes que otras no. Cuando hace calor van a lavar. Otros van a traer mazorca en los cerros. El día se lo pasan trabajando y el presidente es mi tío.

(América Hernández Tellez, 12 años)

Los señores van al campo. Van a trabajar todos los días. A las 8 de la mañana y regresan a las 5 de la tarde. Todos los meses y años y semanas.

(Plutarco Hernández Tellez, 12 años)

Los señores van al campo a trabajar, siembran, algunos van a dar atole y ahí van de regreso a su casa bien cansados. Los señores van de calzón de manta y sus zapatos de hule. Para llegar a sus casas falta mucho, se enojan y dicen cuándo voy a llegar porque la jarra pesa. Aquí en San Miguel trabajan mucho. Siembran maíz, calabazas, siempre van al campo. Los señores llegan a sus casas bien cansados. Trabajan con machetes, con el azadón y sus esposas van a dar de comer. Están pizcando toda la semana, nada más el domingo se descansa. Hay que caminar mucho. Hay animales,

abejas, víboras. Cuando se siembra le dan de comer mole, y carne de guajolote, refrescos y atole.

(Enrique Rodríguez Zavaleta, 13 años)

Aquí en San Miguel Eloxochitlán hay señores que traen agua. El agua pesa mucho, pobres señores. Muchos señores trabajan en el agua que la van a traer de Coyomiapa que hay mucha. Para tomar es el agua, para bañarse, para lavar su camisa y pantalón, su cabello y mis manos.

(Luis Gavito Cid, Grado 6°)

Hay un nacimiento del agua en San Miguel. Mucha gente jala el agua. Aquí siempre los niños o las señoras vienen como a las 7 y se van 7:15. Mucha gente viene a traer el agua. Sin el agua no podemos vivir por eso así dijo el Dios, que nazca el agua.

(Mario González R., 13 años , Grado 6°)

En los cerros viven personas y se trabaja también. Hay plantas y animales y también la tierra tenemos que cuidar porque de ahí sale para comer. Sembramos algo para que así poco a poco nos vamos manteniendo. Porque de allí sacamos de todo. También los árboles están en el cerro. Hay que cuidarlos porque de las plantas respiramos.

En la tierra sembramos todo como es el chile, el frijol, papas, la milpa. Todas las personas que siembran es su propia tierra. Las personas que no tienen un pedazo los que tienen se las prestan para que también cosechen para comer. No nomás se les va aprestar, tienen que dar dinero de la tierra, pero se les va cobrando como van cosechando.

(Ofreida Cortés Maceda)

En Tola hay una cueva llamada Totonatia. Hay una serpiente en el arroyo del agua. También hay otras serpientes como coralillo, teposol. En una casa de una abuelita que vive junto con sus hijos, trabajan juntos, encontraron figurillas.

Las cuevas son cerros donde hay animales. En las cuevas hay muchas figuras. Y donde se esconden los animales. Hay árboles y pastos. En las cuevas hay agua y hay caminos.

(Joel Coello Hernández, 13 años)

Los niños que viven en otras comunidades no es igual que aquí. Los que viven en otras comunidades unos no tienen que comer, tienen que caminar, no tienen terrenos. Nosotros vivimos todo, tenemos que comer y beber. Los antiguos no tenían que comer y ahora sí.

(Sofía Rodríguez Herrera, 14 años)

Los niños de otras comunidades no tienen para comer ni beber. Los mandan a vender la leña entonces comen y si no no. En la escuela estudian sin leer, viven sin ropa. Aunque algunos venden leña alcanza nomás para comer. Compran medio kilo de azúcar, no alcanza para comprarse ropa. Unos papás son carpinteros ganan muy poquito, como unos ciento cincuenta, no alcanza para comprar más cosas

(Josefina Cavanzo Rodríguez, 14 años)

La próxima vez quiero enseñarles unos animales como gavián y conejos y venados. Todo lo que hay aquí duendes, xantiltis, lloronas.

(Pablo Mora Gavito, 13 años, Grado 5°)

FIESTAS

Acá en San Miguel Eloxochitlán hacemos fiestas de Todos Santos. En esas fiestas se le hace fiesta a los muertitos. Hacemos un altar y ponemos comidas como mole, arroz, frijol, y frutas, como plátano, naranja, guayaba, limas y manzanas.

(Jaen Trujillo, 11 años, Grado 6°)

El día de muertos, el 30 de octubre de 1999, Eloxochitlán hace moles, carnes de chile y hace baile.

(Ruth Ponce, 12 años, Grado 6°)

Es muy bonito el pueblo, hay árboles, hay carretera, hay luz. A nosotros nos gusta la luz, nos sirve para alumbrar y tocar. Para muchas cosas nos sirve la luz. Y como en el mes de diciembre hacen bailes de las mayodormías ya nos cuesta porque ya hay luz. El cuento de las mayodormías es bonito. Mi tío hizo de mayordomo. Es así: le avisaron que lo va a hacer pues se juntaron muchos hermanos, tíos y sobrinos y las gentes. Consiguieron los músicos y chavas para bailar y ya le avisaron de que iba a recibir el santito. Todos se fueron a la capilla. Ahí se fueron a esperar. Como el mayordomo, o sea el señor que trae el santito vinieron a la casa e hicieron baile. Les dieron de comer y sus bebidas, cerveza, aguardiente de caña y el baile. Hicieron dos noches. Es bonito la mayodormía, es el mes de diciembre, del primero hasta el último de este mes. Espero les guste.

(Celestino Cid Hernández, 18 años, Grado 6°)

Algunas veces hacemos fiesta en mi pueblo. En la noche tocan los músicos y nos dan de comer carne de chivo y tortillas. Cuando hacemos fiesta nos ponemos listones y nos ponemos aretes. En Alcomunga arregla uno con sempaxochitl y con saumerio saumamos.

(Gregoria Ortiz Oquitecatl, 14 años, Grado 5°)

3. COLONIA LOMA BELLA, CIUDAD DE PUEBLA

¿CÓMO ES LA CIUDAD?

En Loma Bella hay edificios, casas y pasan muchos coches y personas. Hay muchos árboles. Algunos de estos árboles dan frutos, pero algunos no.

(Marcela García López, Grado 6°)

Los edificios son grandes como de 40 metros. En los pueblos no son grandes. Estos edificios tienen arriba su tanque, porque ellos no tienen cisterna. También tienen su barandal, para que no se vayan a caer los niños chiquitos. También en frente tienen unas canchas.

En la ciudad hay muchos edificios. También hay muchos parques. En los edificios viven muchas personas. Estas casas o edificios se rentan. Se van a vivir seis familias. Una familia vive en un departamento, cada departamento es como de varios cuartos chicos.

(Hugo Carmona Benítez, Grado 6°)

En la ciudad hay murales en las paredes. Los hacen los cholos. Usan pantalones como cantinflas y sus cadenitas colgando. Se hacen con esmalte que contiene thinner en aerosol. Lo hacen 5 o 6 cholos o hasta más. En la mañana o en la noche. Primero lo marcan con crayola y después le echan la pintura. Hacen muros en las paredes, en las puertas. Sus edades van desde 14 a 22 años y son Par Grup. No son malos y son calmados. Scate children, niños malos.

(Pedro Alberto Zamora Bravo, Grado 6°)

La ciudad es bonita porque hay muchas cosas que ver. Pero eso sí, hay muchos coches y muchas personas y esmoc. Muchos accidentes, robo, violencia, alcoholismo y

tabaquismo. Robo y Choques. En la ciudad hay carreteras, transportes y muchos tipos de coches. Tal vez en el pueblo no haya esa cantidad que hay en al ciudad, ni semáforos. Hay árboles, aquí también están altos y grandes.

(Teresita de Monserrat Cabrera, 12 años, Grado 5°)

En el centro hay muchas personas que venden y compran cosas para la comida. Hay muchas casas antiguas de piedras y ladrillos. Hay muchos puestos, muchos semáforos, muchos coches.

(Carlos Vivanco, 10 años, Grado 5°)

Entre las cosas malas de la ciudad tenemos que hay mucha contaminación de las fábricas, de los coches, de las cosas mecánicas que van por el aire. El agua está contaminada con llantas, basuras, las bolsas. Hay cosas que faltan como semáforos, porque así chocan los coches. El parque está lleno de basura, las paredes están pintadas. Por el esmoc todo se va a la capa de ozono. En la calle hay mucha falta de respeto, como el robo de un señor a una señora. Hay bote de basura y no la tiran en el bote. Las aves se mueren por la contaminación.

(David Quintero Flores)

FIESTAS

Mi última fiesta fue en Tepeaca donde viven mis abuelitos. Me invitaron mis abuelitos y fui a la fiesta con mis papás y hermanos. Lo qué más me gustó fueron los juegos, la comida y los juegos artificiales. Me fui al baile con mis primos. Casi no voy a la iglesia todos los días solamente los domingos. La iglesia a la que vamos es en Puebla. El día 1° de enero o cada ocho días.

(Carlos Vivanco Zamora, 6°)

Fui a la fiesta de San Antonio Abad. Me invitó mi tío y mi tía a que fuéramos a los juegos. A mí me gustó más los juegos. Voy a la misma fiesta el 12 de diciembre. En nada se distingue a la de la ciudad. No dieron comida la deberíamos de comprar, pero como no llevábamos dinero, nos compramos cualquier comida.

(Gonzalo Salama Huerta, 6°)

LEYENDAS

Había una vez, hace muchos años se creía que andaba una señora muy bonita y que tenía hijos. Cuando era de noche anda por las calles muy despeinada y se paraba siempre en un río que había cerca. Ahí le habían matado a sus hijos y todas las noches salía y empezaba a decir "hay mis hijos".

(Pilar Sosa, 10 años, Grado 5°)

Mi abuelito me contó que existió un brujo que aparecía de noche y que mataba gente siguiendo sus huellas. Amanecían muertos con sangre derramada. Lo veían todas las noches a las doce de la noche y desaparecía a las 6 de la mañana. Y luego de varios días ya no lo volvieron a ver. Esto es una leyenda del campo.

(Juan Mota Ramírez, 12 años, Grado 5°)

Había una vez dos borrachitos que iban pasando por el puente. Se apareció el jinete sin cabeza y ellos arrancaron a correr porque él les dijo deténganse, sino se detienen les corto la cabeza de cada uno.

(Mario, Grado 5°)

5. A MODO DE CONCLUSIONES

El estudio de las cosmovisiones manifiesta una complejidad teórica y metodológica muy significativa. Sin embargo, uno de los retos principales de este trabajo, que no ha concluido, es continuar con la ejercitación y análisis de esta propuesta de campo puesta en práctica; haciendo énfasis en el contraste y la comparación de las visiones de mundo, de niños procedentes de distintos espacios geográfico-culturales del Edo. de Puebla. Con ella intentamos acercarnos a las nuevas formas de hacer etnografía que la actual antropología nos exige. Los paradigmas etnográficos dialógicos y polifónicos van tomando la delantera, y en ellos como en el caso esbozado, existe una urgente necesidad de romper con la autoridad etnográfica clásica. De esta manera, enriquecemos los estudios culturales, al compartir protagónicamente el hacer de la investigación y por ende los resultados.

Razón por la cual, hemos insistido en dos niveles del trabajo empírico: la relación investigador-niño y la relación niño-niño, los cuales no son excluyentes sino complementarios. En la primera el investigador es el autor de la inducción, quien evoca los procesos de intercambio. La segunda se define por la configuración de cadenas interactivas de comunicación verbal y no verbal, entre niños de distintos espacios. A partir del diálogo establecido entre los niños, el investigador monta un escenario a través del que observa (efectúa una descripción etnográfica de lo construido por los infantes en cada una de las tareas) y conceptualiza (analiza los textos resultantes, verbales y no verbales) el discurso inter-indígena. En la construcción de estas actividades la postura del investigador va a ser crucial, porque es de esperarse que en este proceso abandonemos el papel de sujeto-conocedor exclusivo; para transformarnos en sujeto agencial en convivencia con otros sujetos agenciales que se apropian de nosotros. La razón es que el conocimiento sólo se da como acto participativo de dos sujetos agenciales. Con el propósito benéfico de asociarse con nosotros para que juntos seamos sujeto en el sentido de compañeros-sujetos-conocedores (Lekersdorf 1996:103). En este sentido se da una retroalimentación en ambos sujetos. Al adoptar esta postura metodológica, estamos

apoyando uno de los postulados que con mayor fuerza el posmodernismo ha traído a la reflexión, en la práctica de campo antropológica: la autoridad del investigador en nombre de la ciencia. Y en este mismo sentido poder valorar, poner a discusión, el espacio que el nativo tiene en el proceso de investigación, como usuario y portador de una determinada cultura. Nadie más calificado que él para desentrañar su vida, sus quehaceres, sus rituales, y hablar de lógicas y de órdenes. ¿Cómo lograr entonces estas construcciones paralelas vistas por el nativo y por el investigador al mismo tiempo y respetando ambos discursos? Y por otro lado, ¿cómo lograr estrategias en las cuales el nativo participe pero con otros nativos y obtener así otros procesos de contratransferencia⁴⁵ posibles de revisarse? En este proyecto hacemos incapié en la necesidad de poner en práctica nuevas estrategias empíricas, para poder dar al sujeto la posibilidad de expresión al confrontarlo con otro igual. De permitirle a él plasmar su (s) mundo (s) “desde dentro hacia afuera” y no a la inversa, como lo hace el investigador en la mayoría de los trabajos antropológicos, “desde afuera hacia adentro”.

Desde ya, es importante dejar sentado que si logramos afinar la metodología que pretende partir del estudio identitario⁴⁶, para acceder a las cosmovisiones de los sujetos, abremos caminado un buen trecho, además de haber contribuído a mostrar un fragmento del pensamiento náhuatl, infantil y contemporáneo, tantas veces dejado de lado. Sus miradas conformarán el futuro de la humanidad. Si cambiaran sus ópticas, en su juventud, habríamos reportado sólo su cosmovisión primaria, aprendida en el seno materno y otros tendrían la oportunidad de adentrarse en las causas que llevaron a esos mismos individuos a adoptar nuevas cosmovisiones que quizás vayan traslapándose unas con otras, en este constante movimiento de las culturas.

Para la continuidad de este trabajo me he propuesto desarrollar el siguiente plan de actividades:

⁴⁵ La presencia del antropólogo observador influye en el pueblo al cual quiere estudiar. No es una presencia neutra que no hay. El pueblo por conocer no se presenta “objetivamente” como sujeto sumiso y pasivo, sino que influye activamente en el antropólogo observador y viceversa. Dicho de otro modo no hay conocimiento por parte de un sujeto que capte al objeto como si el sujeto no estuviera (Lenkersdorf 1996:59).

⁴⁶ De manera paralela intentaremos aterrizar, en el plano empírico, el estudio de las identidades; así como contribuir con la especificidad del plano étnico.

1. Elaborar una descripción minuciosa de todo el proceso llevado a cabo en la implementación de la propuesta metodológica, en sus distintas etapas. Explicitar todas las estrategias desplegadas, con los resultados alcanzados.
2. Iniciar el pre-análisis de todos los datos hasta el momento levantados. Considerando los ejes de coincidencia y de discrepancia encontrados. Determinar los análisis del discurso y de imágenes que voy a efectuar.
3. Profundizar teóricamente los dos grandes temas teóricos que trato. Cosmovisión y la relación investigador-sujeto.

6. BIBLIOGRAFÍA.

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1967). **Regiones de Refugio**. Instituto Indigenista Interamericano. Ediciones Especiales 46. México.

Abric, Jean Claude (1989). "L'étude expérimentale des representations sociales". En **Le représentations Sociales**, direction Denise Jodelet. Sociologie d'aujourd'hui. Presses Universitaires de France.

Arruda, Angela (1998). **Representando a alteridade. Psicología Social**. Editora Vozes.

Barth, Frederick (1968). "Models of Social Organization". En: Royal Anthropological Institute. Occasional Paper No. 23.

Bartolomé, Miguel A. y Alicia Barabas (1986). **Etnicidad y pluralismo cultural: la dinámica étnica en Oaxaca**. CONACULTA.

(1996). **La pluralidad en peligro**. Colección Regiones de México.

Bartolomé, Miguel (1997). **Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México**. Instituto Nacional Indigenista.

Bourdieu, Pierre (1979). "Les trois états du capital culturel", Actes de la Recherche en Sciences Sociales. No. 30, pp. 3-6.

Bourdieu, Pierre y Loïc J.D. Wacquant (1995). **Respuestas por una antropología Reflexiva**. Ed. Grijalbo, Sociología. México. Trad. Hélène Levesque Dion.

Bonfil Batalla (1993). **Hacia nuevos modelos de relaciones interculturales**. Pensar la cultura. CONACULTA.

Broda, Johanna (1991). "Cosmovisión y observación de la naturaleza. El ejemplo del culto de los cerros".

Calvet, Jean-Louis (1984). **La tradition orale** (Que se je?). Paris: Presses Universitaires de France.

Cardona, Giorgio (1994). **Los lenguajes del saber**. Ed. Gedisa.

Cardoso de Oliveira, Roberto (1992). **Etnicidad y estructura social**. Colección Miguel Othón de Mendizábal. CIESAS. México.

----- (1996). "La antropología latinoamericana y la "crisis" de los modelos explicativos: paradigmas y teorías". En: Maguara, Revista del departamento de antropología. Nos. 11-12. Universidad Nacional de Colombia.

Carmagnani Marcello (1988). **El regreso de los dioses**. Ed. Fondo de Cultura Económica.

Chombart de Lauwe, M-J y Nelly Feuerhahn (1989). "La représentation sociale dans le domaine de l'enfance". En **Le représentations Sociales**, direction Denise Jodelet. Sociologie d'aujourd'hui. Presses Universitaires de France.

Clifford, James (1995). **Dilemas de la cultura**. Ed. Gedisa.

Devereux, George (1994). **De la ansiedad al método del comportamiento**. 7ma. Edición SXXI. México.

Doise, Willem (1989). "Cognitions et representations sociales:l'aproche genetique".

Erickson, Erick H. (1968). **Identity, Youth and Crisis**. Nova York: W. W. Norton & Co. Inc.

García Susana, Clara Chilaca y Efrén Pérez (1998). "Interculturalidad en la Magdalena Yancuitlalpan, Pue. frente a la educación". (Inédito)

García Ruiz, Jesús (1991). **Historias de nuestra historia**. La construcción social de las identificaciones en las sociedades mayas de Guatemala. Guatemala, IRIPAZ.

Geertz, Clifford (1978). **La interpretación de la cultura**. Gedisa.

(1989). **El antropólogo como autor**. Paidós Studio 73.

(1994). **Conocimiento local**. Ediciones Paidós Ibérica.

Goody, Jack (1968). **Literacy in Traditional Societies**. Cambridge University Press.

Giménez, Gilberto (1996). "Territorio y cultura". Universidad de Colima. Centro Universitario de Investigaciones Sociales.

(1996). "Territorio, cultura e identidades la región sociocultural". Inédito.

(1997). "Materiales para una teoría de la identidades". Inédito.

(1998). "Identidades étnicas:estado de la cuestión". (Inédito por aparecer en Memorias del Simposio realizado en Oaxaca en mayo de 1998).

----- (1999). "La importancia estratégica de los estudios culturales en el campo de las Ciencias Sociales. En **Pensar las Ciencias Sociales Hoy**. Coords. Rossana Reguillo y Raúl Fuentes. ITESO.

-----y Ricardo Pozas (Coords) (1994). **Modernización e identidades Sociales**. UNAM, IIS, Instituto Frances para América Latina.

Guiteras, Holmes C. (1961). **Los peligros del alma. Visión del mundo de un tzotzil.** FCE. México.

Halbwachs, Maurice (1992). "Fragmentos de la memoria colectiva". En revista de cultura psicológica. Vol. 1. Num. 1

Hamel, E. y Héctor Muñoz (1983). "Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí". México, División de Ciencias Sociales y Humanidades, UAM-Iztapalapa. Reporte de investigación.

Havelock, Eric (1987). **The muse learns to write. Reflections on Orality and Literacy from Antiquity to the present.** New Haven and London: Yale University Press.

Hervieu-Léger, Daniele (1993). **La religion pour memoire.** Paris. Cerf.

Hohl Janine y Michele Normand (1996). "Construction et strategies identitaires des enfants et des adolescent en contexte migratoire: le rol des intervenants scolaires". Revue francais de Pedagogie No. 117, octobre-novembre-décembre 1996,39-52.

Husband Charles y Verity Saifullah Khan (1982). "The viability of ethnolinguistic vitality some creative doubts". **Journal of Multilingual and Multicultural development.** Volumen 3.

INEGI (1991). XI Censo General de Población.

Jodelet, Denise (1989). "Representations sociales:un domain en expansion". En **Le représentations Sociales**, direction Denise Jodelet. Sociologie d'aujourd'hui. Presses Universitaires de France.

----- (1993). "Les representations sociales". En: Sciences Humaines No. 27 Avril.

Landaburu, Jon (1996). "Oralidad y escritura en las sociedades indígenas". II Congreso Latinoamericano sobre Educación Intercultural Bilingüe. Nov.

Lenkersdorf, Carlos (1996). **Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales.** México. Ed. Siglo Veintiuno.

Liebe Harkott, M. (1980). "Factors influencing the survival of a minority language: a catalogue and its application to the situation of the Apachean languages". Munchen.

Lipiansky, Edmond (1992). **Identité et communication,** Paris, Presses Universitaires de France.

López Austin, Alfredo (1990). **Los mitos del tlacuache.** Universidad Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Antropológicas.

------(1993). "Los dioses patronos en mesoamérica". Seminario del Institute for Intercultural and Transdisciplinary Studies. Tokio.

"La interdisciplina en el estudio del mito".

XIII Mesa Redonda de la Sociedad Mexicana de Antropología.

"Cosmovisión y salud entre los mexicas"

"La construcción de la memoria".

------(1994). **Tamoanchan y Tlalocan**. FCE, México.

------(1996). "La cosmovisión latinoamericana". En: **Temas Mesoamericanos**. Colección Obra Diversa. Coords. Sonia Lombardo y Enrique Nalda.

------(1997). "Tras un método de estudio comparativo entre las cosmovisiones mesoamericana y andina a partir de sus metodologías". En: **Pensar América. Cosmovisión mesoamericana y andina**. Comp. Garrido Aranda. Obra Social y Cultural de Cajasur Ayuntamiento de Montilla. Córdoba, España.

Machado, Terezinha (1996). **Ser professor sendo indio:questoes de lingua (gem) e identidade**. Tesis de doctorado en Lingüística. UNICAMP.

Monte, Nietta (1993B). **Relatório sobre manutencao, revitalizacao e deslocamentos linguísticos no projeto de educacao indígena acreano. "Uma experiencia de autoria"**. (mimeo).

----- (1996). "Entre o passado oral e o futuro escrito". En **El significado de la diversidad lingüística y cultural**. Coords. Héctor Muñoz y Pedro Lewin. UAM-I, INAH.

Moscovici, Serge (1985). **Psicología Social I y II**. Ed. Paidós.

Muñoz, Héctor y Rossana Podestá (1988). "El wewetlahto: un ejemplo de vitalidad etnolingüística de la lengua náhuatl en una comunidad del Edo. de Puebla". En **Escritos**. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje. Nums. 3-4. UAP

(1994). **Yancuitalpan:Tradición y Discurso Ritual**. UAM-I.

Ong, Walter (1987). **Oralidad y escritura**. México:Fondo de Cultura Económica.

Podestá, Rossana (1990). "Dos casos de vitalidad etnolingüística en el Edo. de Puebla". En **Escritos**. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje. Num. 6. UAP.

------(1991). ¿Contribuye la educación mexicana en la vitalización de las lenguas indígenas?. En **Escritos**. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje. Num. 7. UAP.

----- (1993). "Consideraciones metodológicas para el estudio de la oralidad en una comunidad nahuatlata de la Sierra Negra de Puebla". En **Contextos étnicos del lenguaje. Aportes en educación y etnodiversidad**. Eds. Héctor Muñoz y Rossana Podestá. U. Benito Juárez, Oax.

----- (1994). **Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlata**. Tesis de maestría. DIE-CINVESTAV.

Podestá, Rossana, Martínez, Elizabeth y Chilaca, Clara (1996). "La perspectiva del alumno náhuatl y otomí en la refuncionalización del discurso oral y escrito". En **El significado de la diversidad lingüística y cultural**. Coords. Héctor Muñoz y Pedro Lewin. UAM-I, INAH.

Podestá, Rossana (1997). "Historias de tres pueblos maravillosos". Una experiencia de autoría de niños nahuas y otomíes del Edo. de Puebla. En **La educación indígena hoy**. Inclusión y diversidad. Memoria del Seminario de Educación Indígena Sept. 1997. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

Portal, Ma. Ana (1996). "El concepto de cosmovisión desde la antropología mexicana contemporánea". En Inventario Antropológico. Anuario de la Revista Alteridades. Volumen 2. UAM-I.

----- (1997). **Ciudadanos desde el pueblo**. Identidad urbana y religiosidad popular en San Andrés Totoltepec, Tlalpan, México, D.F. UAM-I, Dirección General de Culturas Populares.

Portal, Ma. Ana y Carlos Aguado (1992). **Identidad, ideología y ritual**. Texto y Contexto 9. UAM-I.

Portilla León (1985). **Los antiguos mexicanos**. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.

Portilla León y Librado Silva (1991). **Huehuetlahtolli**. Testimonios de la Antigua Palabra. Ed. Fondo de Cultura Económica y SEP.

Rogoff, Bárbara (1993). **Aprendices del pensamiento**. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Cognición y desarrollo humano. Paidós.

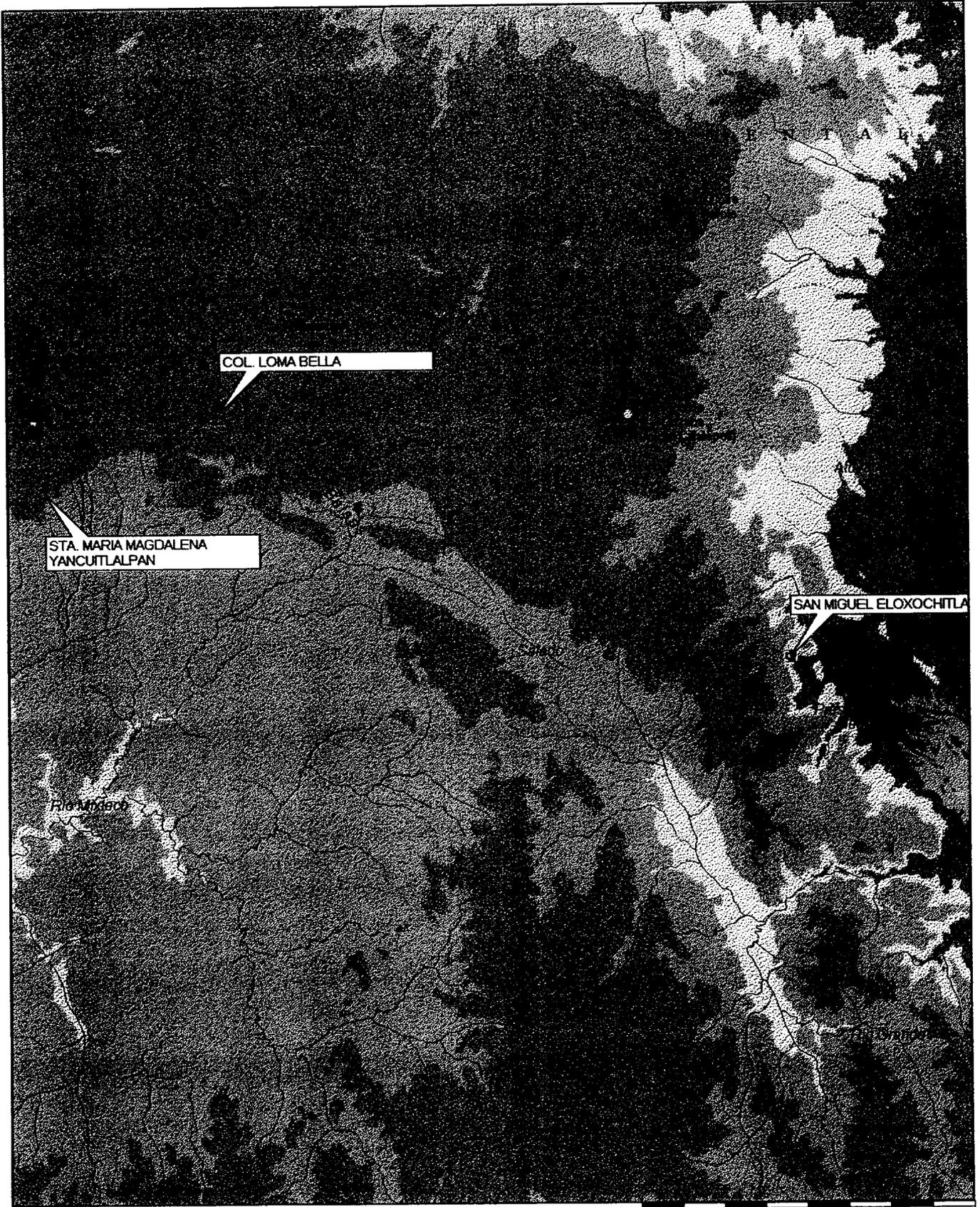
Street, B. (1984). **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge:Cambridge University Press.

Thompson, John (1993). **Ideología y cultura moderna**. México Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Turner, Víctor (1997). **La selva de los símbolos**. 3era. Edición SXXI. México.

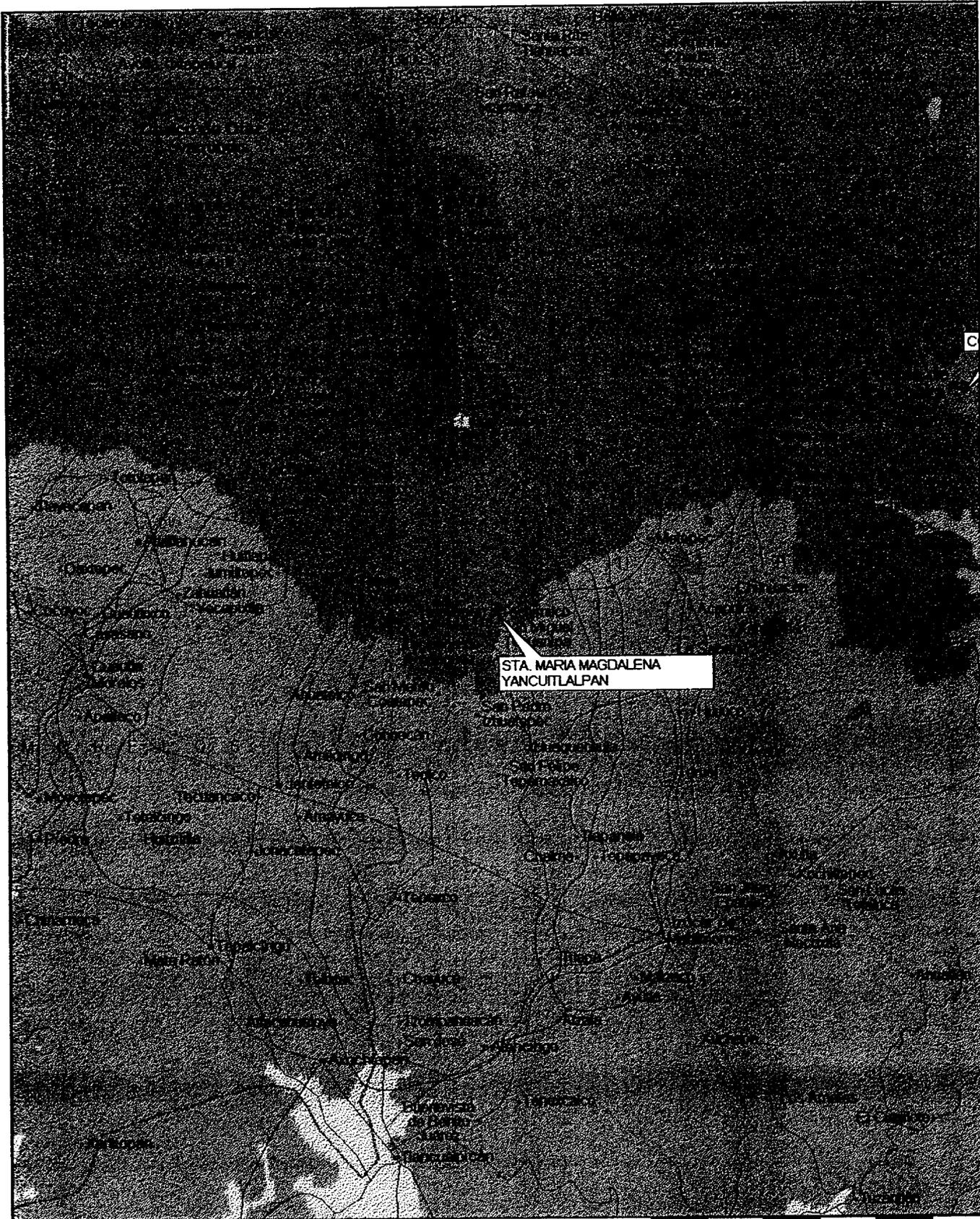
Villoro, Luis (1992). **El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento**. El Colegio Nacional y Fondo de Cultura Económica. México.

7. ANEXOS



0 km 20 40 60 80

ATLAS MUNDIAL
ENCARTA



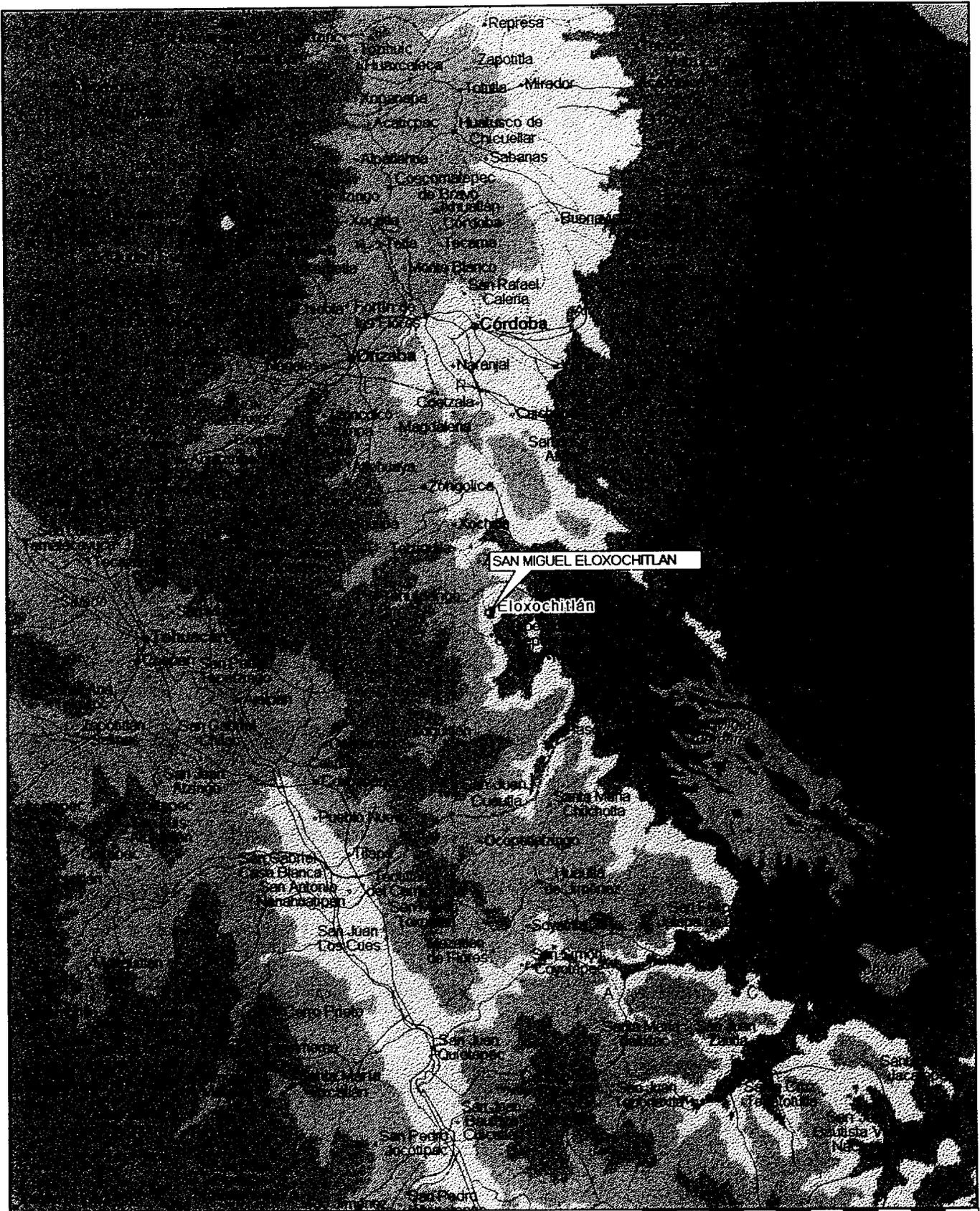
C

STA. MARIA MAGDALENA
YANCUTLALPAN

0 km 10 20 30

ATLAS MUNDIAL
ENCARTA

Copyright (C) 1988-1996, Microsoft Corporation y sus proveedores. Reservados todos los derechos.



ATLAS MUNDIAL
ENCARTA



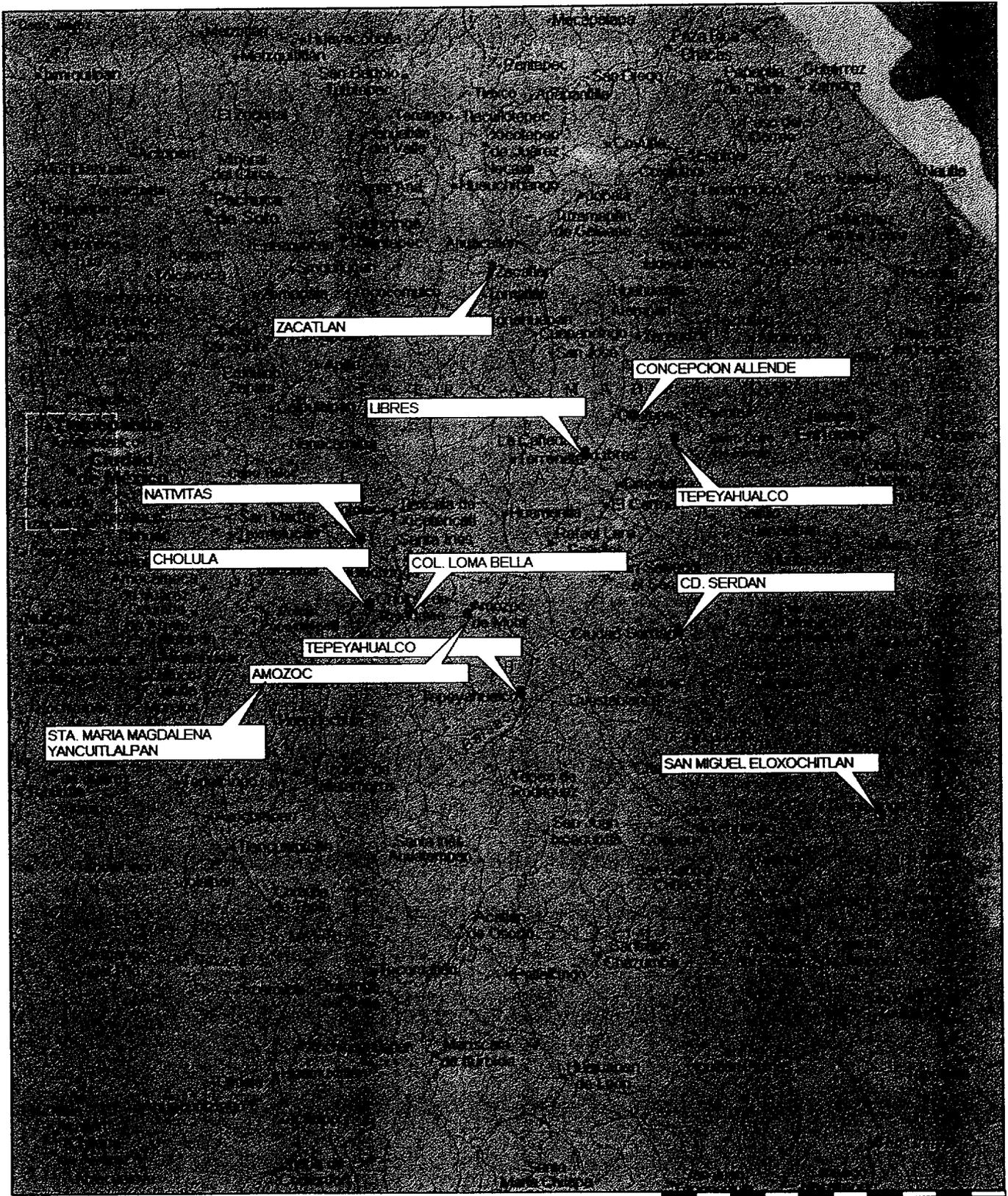
COL. LOMA BELLA

STA. MARIA MAGDALENA
YANCUITLALPAN

0 km 10 20 30

ATLAS MUNDIAL
ENCARTA

Copyright (C) 1988-1996, Microsoft Corporation y sus proveedores. Reservados todos los derechos.



ATLAS MUNDIAL
ENCARTA

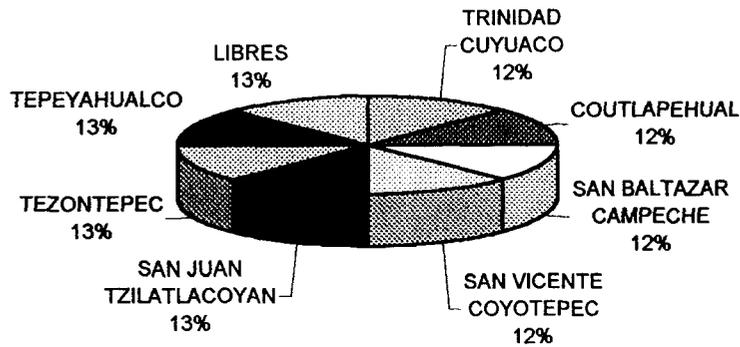
ORIGENES DE LOS FAMILIARES DE LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA FUNDADORES
México

ANEXO 2

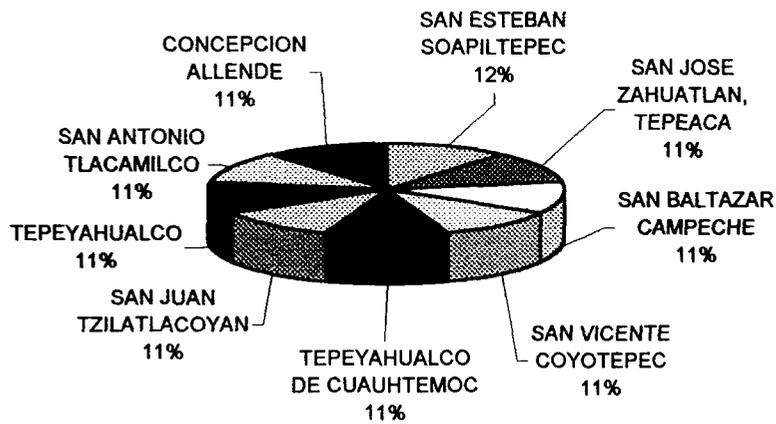
**GRAFICAS CON DATOS DE LOS ORIGENES
ESCUELA FUNDADORES**

ESCUELA FUNDADORES

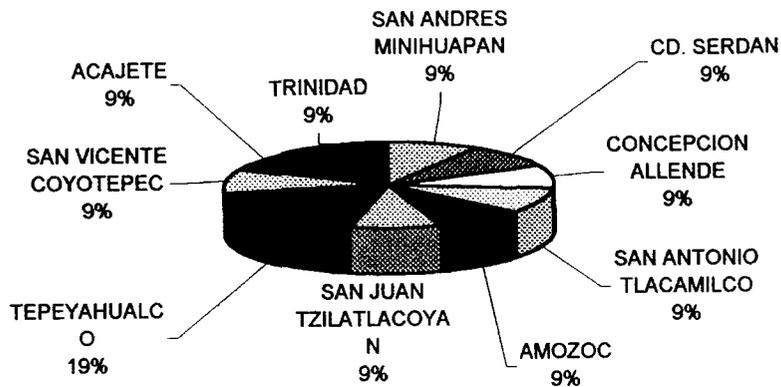
MUNICIPIOS DEL EDO DE PUEBLA (LUGAR DE ORIGEN DEL PADRE)



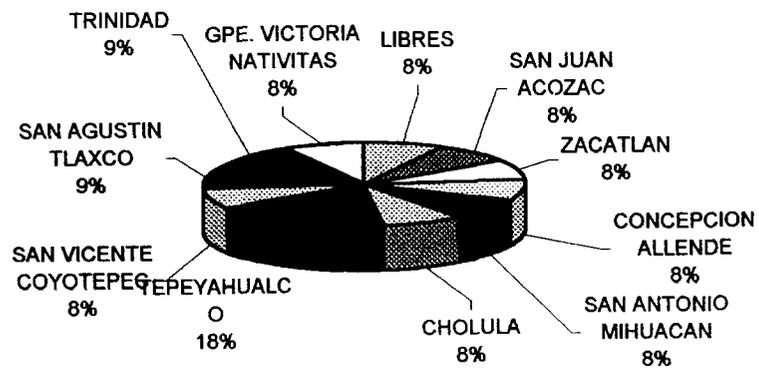
MUNICIPIOS DEL EDO DE PUEBLA (LUGAR DE ORIGEN DE LA MADRE)



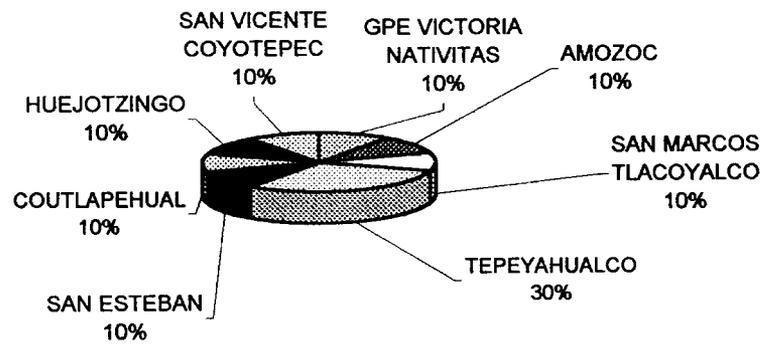
MUNICIPIOS DEL EDO DE PUEBLA (ORIGEN ABUELO MATERNO)



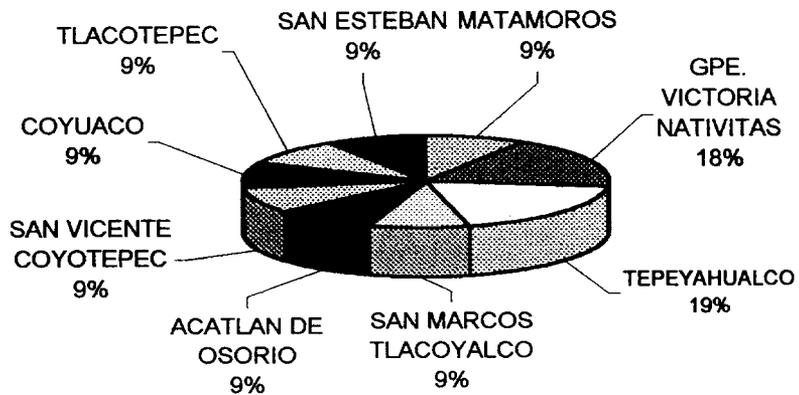
MUNICIPIOS DEL EDO DE PUEBLA (ORIGEN ABUELA MATERNA)



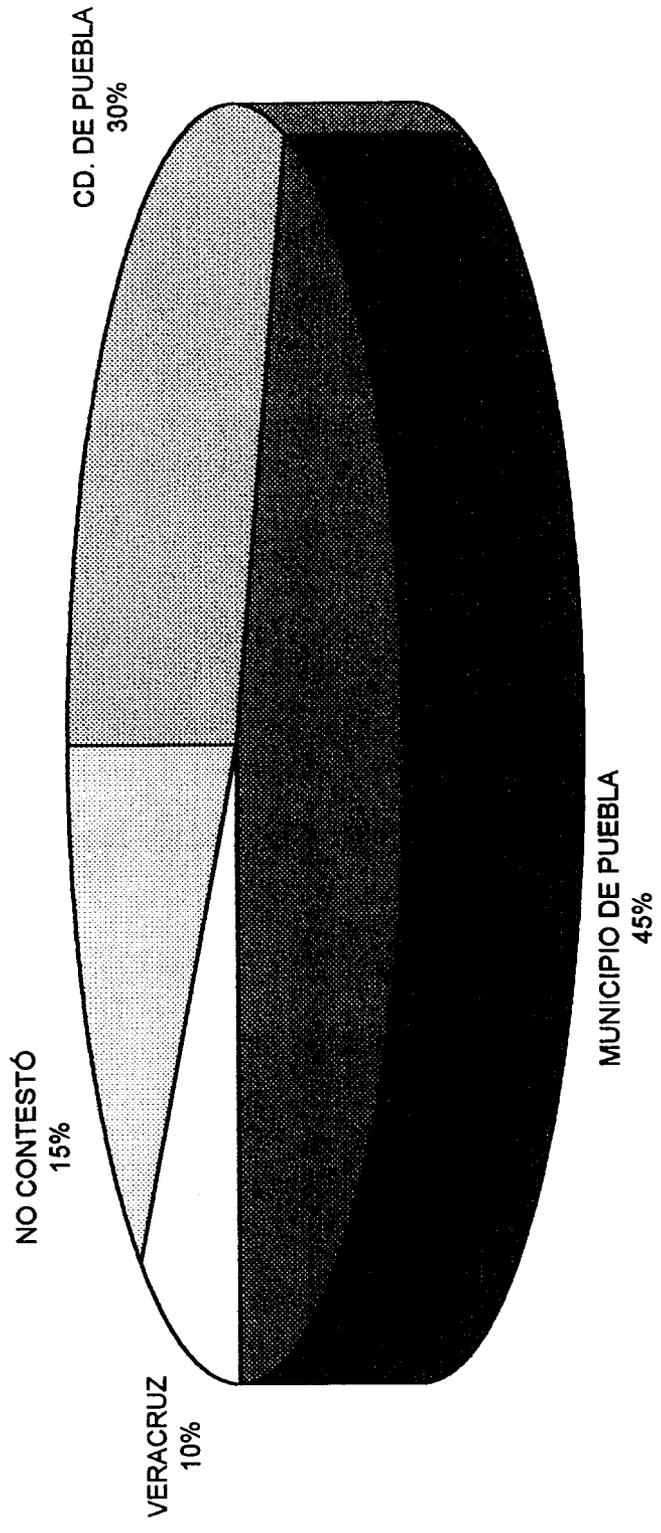
**MUNICIPIOS DEL EDO DE PUEBLA
(ORIGEN ABUELO PATERNO)**



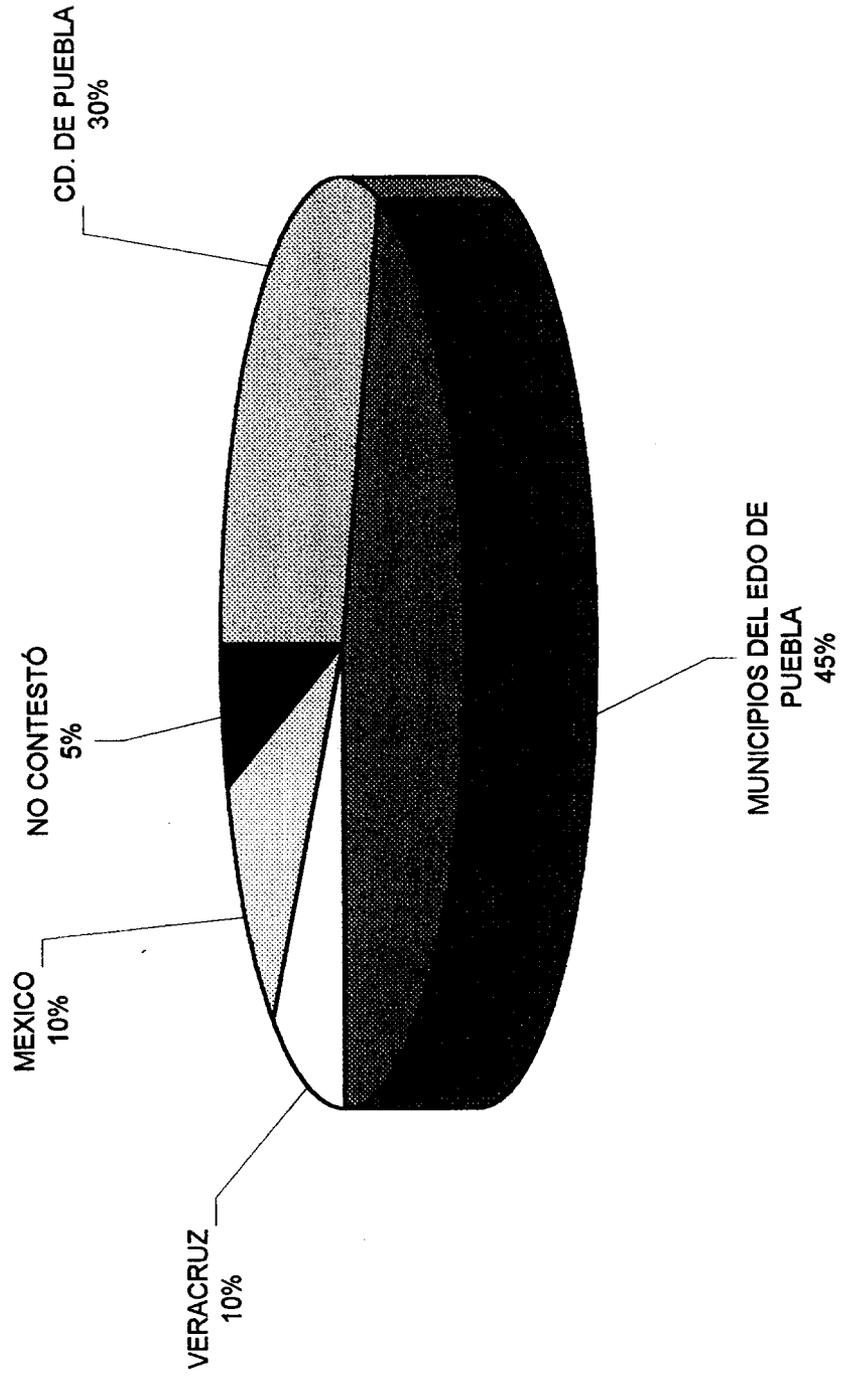
**MUNICIPIOS DEL EDO DE PUEBLA
(ORIGEN ABUELA PATERNA)**



LUGAR DE NACIMIENTO DEL PADRE



LUGAR DE NACIMIENTO DE LA MADRE

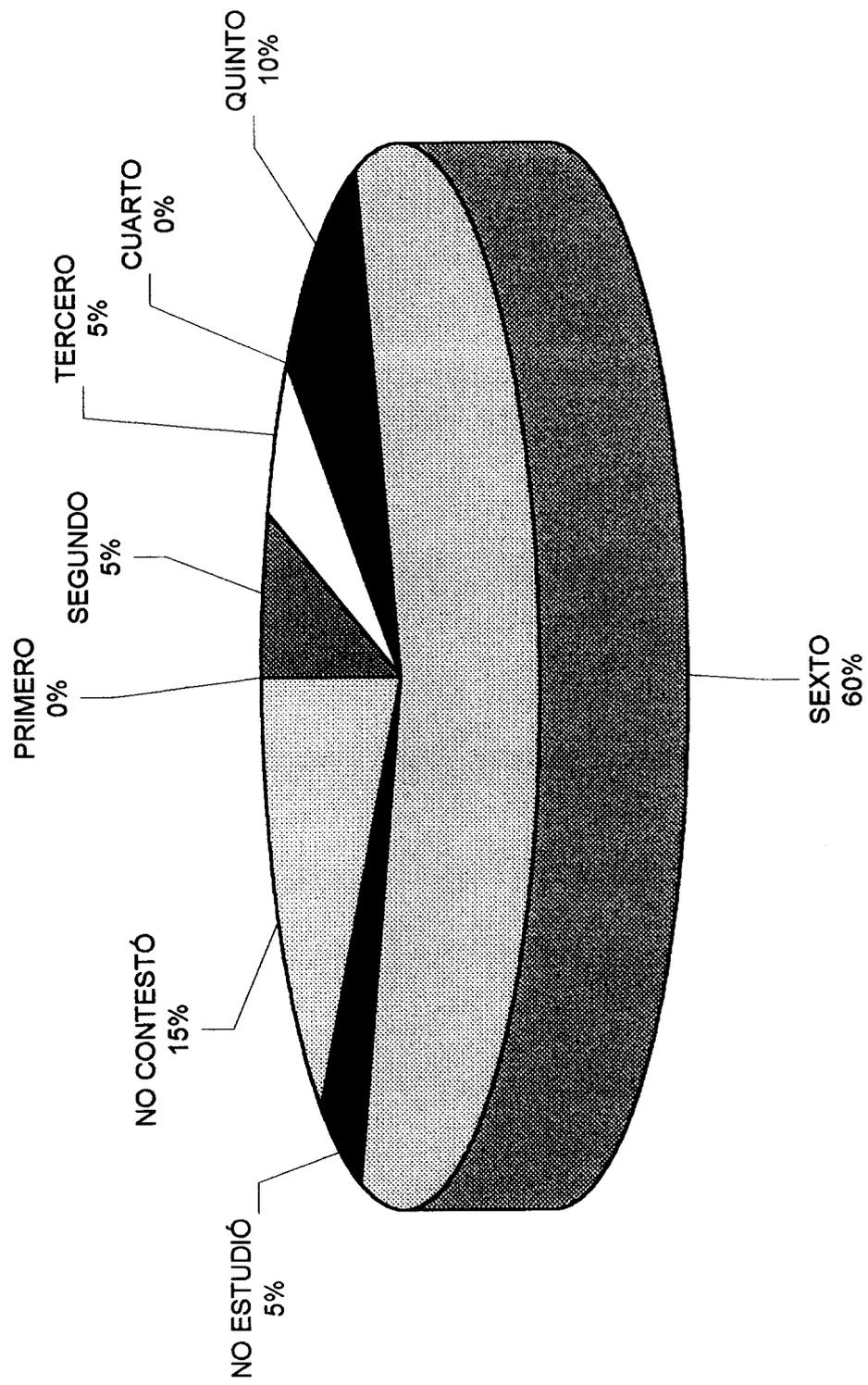


ANEXO 3

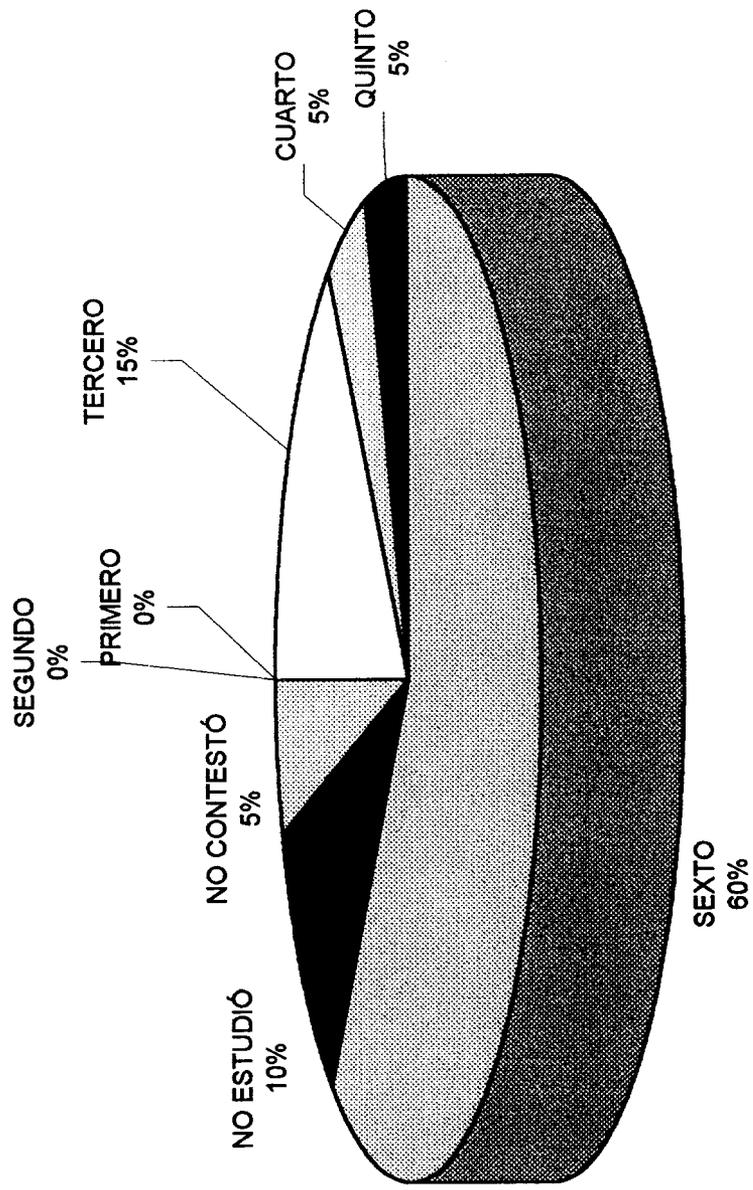
**GRAFICAS CON NIVELES DE ESCOLARIDAD
DE SUS FAMILIARES**

ESCUELA FUNDADORES

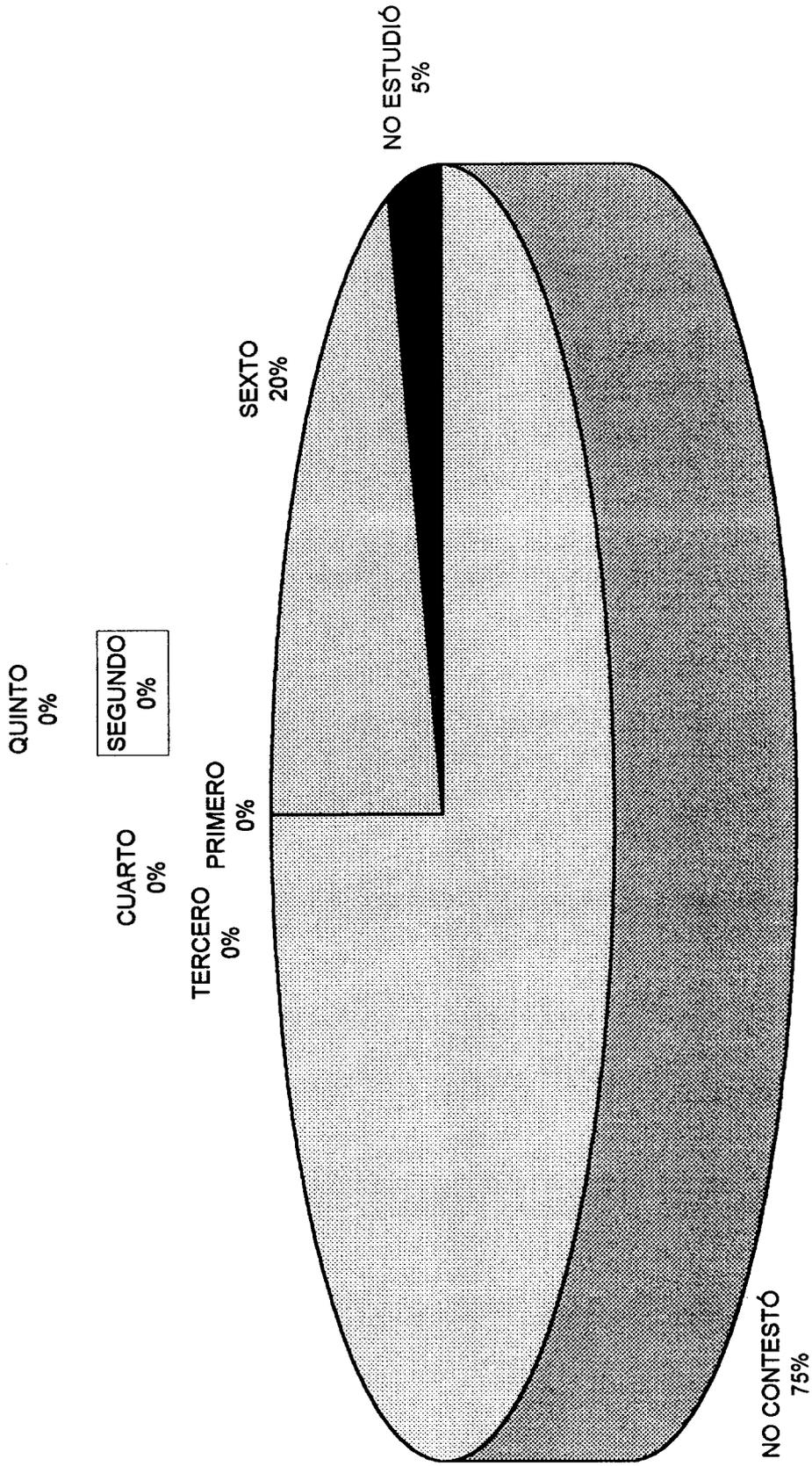
GRADO DE ESCOLARIDAD DEL PADRE



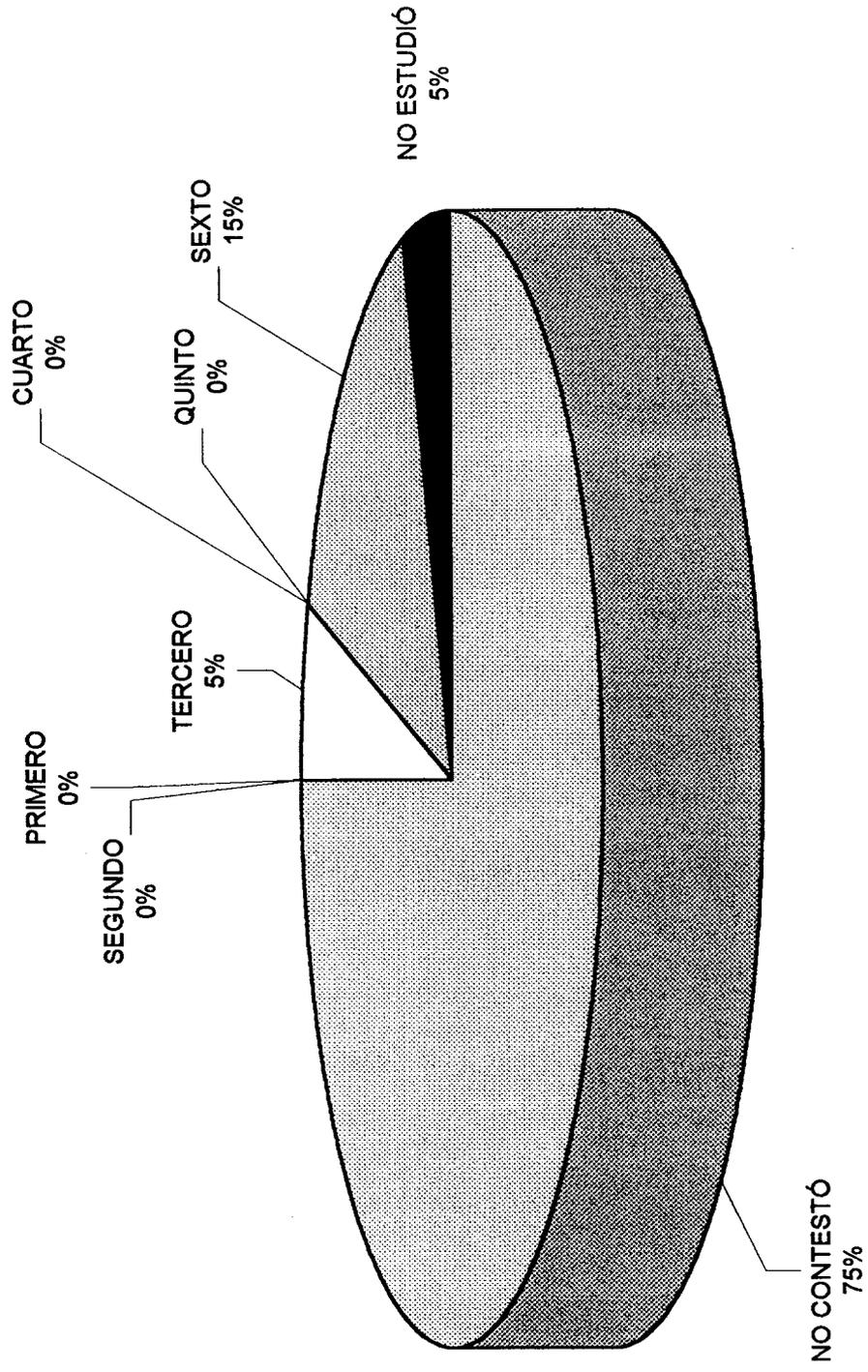
GRADO DE ESCOLARIDAD DE LA MADRE



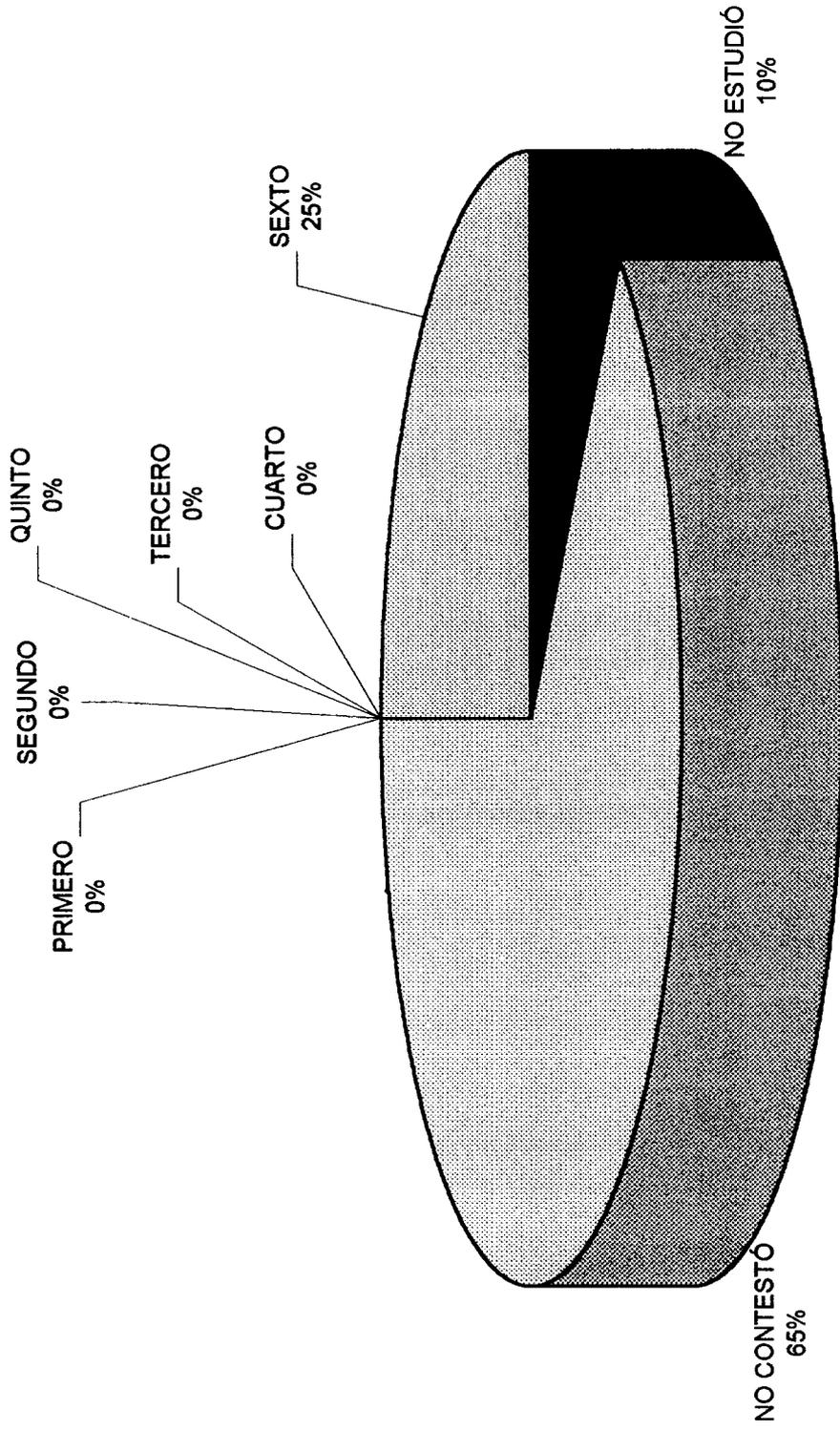
GRADO DE ESCOLARIDAD (ABUELA PATERNA)



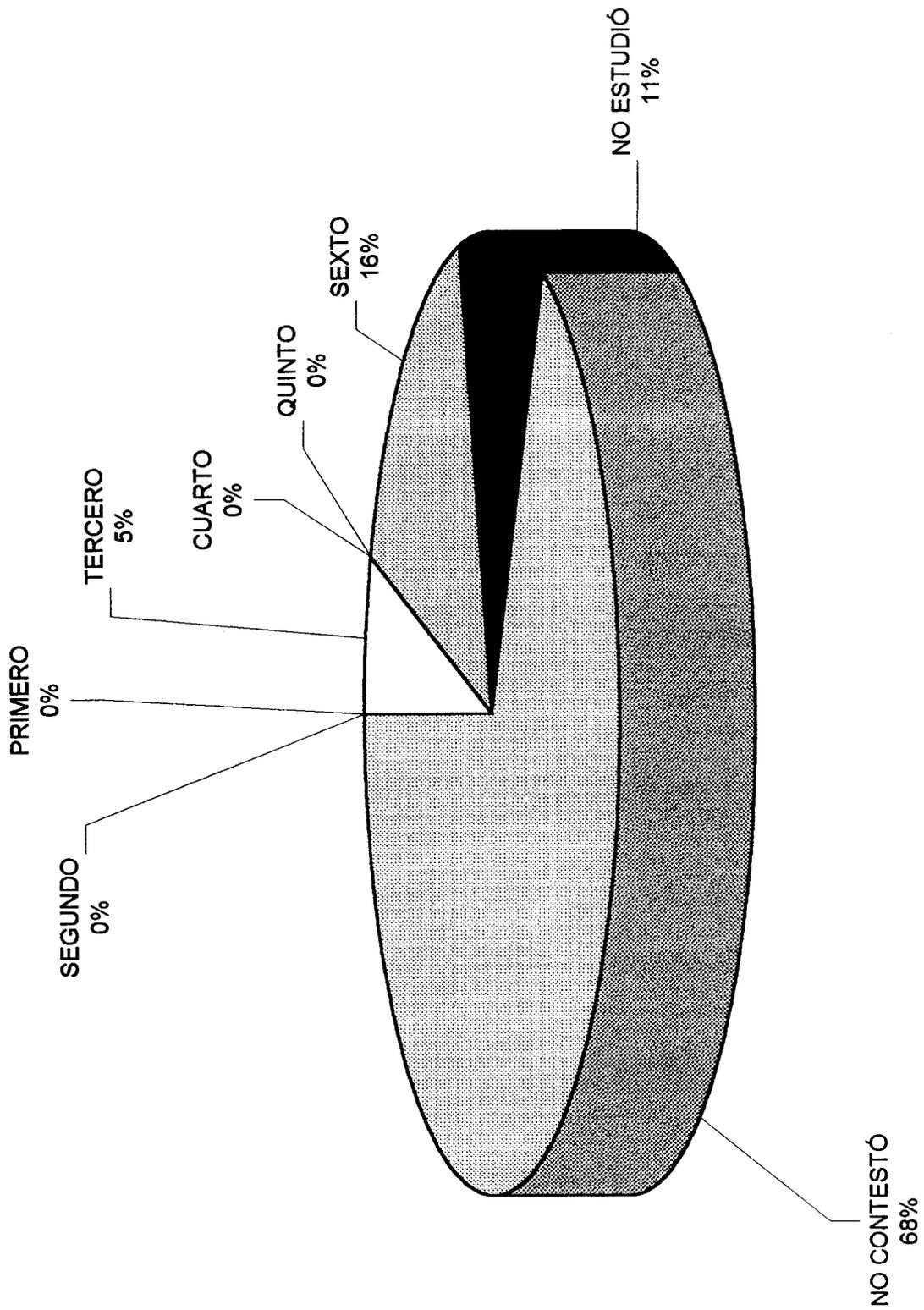
GRADO DE ESCOLARIDAD (ABUELO PATERNO)



GRADO DE ESCOLARIDAD (ABUELA MATERNA)



GRADO DE ESCOLARIDAD (ABUELO MATERNO)



ANEXO 4

TIPOLOGIAS LINGÜÍSTICAS

**TIPOLOGIA COMUNICATIVA NÁHUATL-ESPAÑOL
COMUNIDAD MAGDALENA YANCUITLALPAN EDO. DE PUEBLA**

TENDENCIA LINGÜÍSTICA	TIPOLOGIA DE INTERACCIONES SOCIALES	EJEMPLOS	VARIANTE DE LENGUA
1.- USO EXCLUSIVO DEL NAHUATL	Organización de la producción agrícola.	Distribución de tareas en el campo; organización de faenas, contratación de peones.	Náhuatl
	Ceremonias y fiestas del pueblo	Fiestas tradicionales: huehuetlahto: bautizo, matrimonio, mayordomías, etc.	Náhuatl
	Encuentros en la comunidad	Saludos, recados, noticias, encuentros en el jagüey	Náhuatl
	Convivencia familiar	Relación conyugal (generación 30 años en adelante) y con abuelos	Náhuatl
2. PREDOMINANCIA DEL NÁHUATL ALTERNANDO CON ESPAÑOL	Comercio y mercado local	Compra venta en las tiendas	Náhuatl
	Mercado regional	Interacciones compra venta en los días de plaza	Náhuatl
	Convivencia familiar	Relación entre abuelos – nietos y entre padres mayores 35 años para la realización de distintas tareas	Náhuatl

TENDENCIA LINGÜÍSTICA	TIPOLOGÍA DE INTERACCIONES SOCIALES	EJEMPLOS	VARIANTES DE LA LENGUA
4.USO EXCLUSIVO DEL ESPAÑOL	Organización socio-política de la comunidad	Asambleas de autoridades locales con funcionarios externos, atención a visitantes por parte de autoridades	Español
	Encuentros con foráneos	Interacciones para la localización de personas, domicilios, sitios especiales, etc.	Español
	Actividades escolares	Interacción maestro-alumno en el salón de clases durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Interacción alumno-alumno.	Español
	Ceremonias escolares	Fiestas cívicas, clausuras festivas	Español
	Fiestas religiosas regionales	Misas, bautizo, matrimonios, etc.	Español
	Medios de comunicación en la comunidad	Avisos por micrófono	Español
	Convivencia familiar	Interacción padre-hijos de los matrimonios menores de 25 años	Español

**TIPOLOGIA COMUNICATIVA NÁHUATL-ESPAÑOL
SAN MIGUEL ELOXCHITLAN, EDO. DE PUEBLA**

TENDENCIA LINGÜÍSTICA	TIPOLOGIA DE INTERACCIONES SOCIALES	EJEMPLOS	VARIANTE DE LENGUA
1.- USO EXCLUSIVO DEL NÁHUATL	Organización de la producción agrícola.	Distribución de tareas en el campo; organización de faenas, contratación de peones.	Náhuatl
	Ceremonias y fiestas del pueblo	Fiestas familiares, ceremonias de la siembra y cosecha; sacrificios/ofrendas	Náhuatl
	Encuentros en la comunidad	Saludos, recados, noticias, avisos por micrófono.	Náhuatl
	Convivencia familiar	Relaciones padres/hijos; de todas las generaciones; distribución y realización de tareas al interior del hogar	Náhuatl
	Organización del poder: Autoridades locales	Asambleas con gente de la comunidad	Náhuatl
	Comercio y mercado local	Compra-venta en la plaza	Náhuatl
	Actividades escolares	Interacción alumno/alumno	Náhuatl
	Organización religiosa	Catequesis	Náhuatl
2. PREDOMINANCIA DEL NÁHUATL ALTERNANDO CON ESPAÑOL	Mercado regional	Interacciones compra-venta en los días de plaza	Náhuatl
	Mercado local	Las tiendas	Náhuatl

TENDENCIA LINGÜÍSTICA	TIPOLOGIA DE INTERACCIONES SOCIALES	EJEMPLOS	VARIANTE DE LENGUA
3. PREDOMINANANCIA DEL ESPAÑOL ALTERNANDO CON NÁHUATL	<p>Actividades de los maestros</p> <p>Actividades escolares</p>	<p>Organización y planeación de actividades escolares, cursos de capacitación</p> <p>Juntas y asambleas</p> <p>Interacciones maestro/alumno</p>	<p>Español</p> <p>Español (recurren a la traducción)</p> <p>Español (recurren a la traducción)</p>
4. USO EXCLUSIVO DEL ESPAÑOL	<p>Organización sociopolítica de la comunidad.</p> <p>Servicios público-oficiales de salud</p> <p>Fiestas religiosas nacionales</p>	<p>Asambleas con autoridades foráneas; atención a visitantes por parte de autoridades.</p> <p>Relación médico/paciente</p> <p>Misas, bautizos y matrimonios</p>	<p>Español (recurren a la traducción)</p> <p>Español (recurren a la traducción)</p> <p>Español (recurren a la traducción)</p>