

NUEVOS RETOS Y ROLES INTELECTUALES EN METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS

ROSSANA PODESTÁ SIRI

Resumen:

En América Latina se ha desarrollado, durante las últimas décadas, una serie de investigaciones que comienzan a desplazar el enfoque etnográfico tradicional y ponen en práctica nuevas metodologías de corte participativo. En este artículo expondré algunas de las críticas centrales que se han realizado al enfoque clásico y presentaré un modelo metodológico evocativo, fundado en la autoría nativa. Citaré también algunas de las investigaciones significativas en esta nueva línea (Lindenberg, 1993, 1996; Gasché, 2004; Podestá, 1997, 2002, 2003; Bertely, 2006) y discutiré los riesgos que se dan en trabajos de esta índole cuando ciertos principios, sobre todo los que se refieren a la postura del intelectual (formativa, política y ética), no son explicitados.

Abstract:

In recent decades, a series of research studies developed in Latin America has begun to displace the traditional ethnographic focus and implement new methodologies of a participative type. In this article, I shall explain some of the central critiques of the classical focus, and present an evocative methodological model based on native authorship. I shall also quote some of the significant new projects in this new line of research (Lindenberg, 1993, 1996; Gasché, 2004; Podestá, 1997, 2002, 2003; Bertely, 2006) and discuss the risks of work of this type when certain principles, especially those that refer to the intellectual posture (formative, political and ethical), are not explained.

Palabras clave: etnografía, metodologías, investigación participativa, interaprendizaje, autoría, México.

Key words: ethnography, methodology, participative research, inter-learning, authorship, Mexico.

Rossana Podestá Siri es investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 211; Juan de Palafox y Mendoza 208, Puebla, Pue; rojos@prodigy.net.mx.

Algunas referencias históricas. Críticas a la antropología clásica

El siglo XX representa el quiebre de la autoridad etnográfica en antropología. El desarrollo de esta ciencia no podría entenderse sin los debates políticos y epistemológicos más generales sobre la escritura y la representación de la alteridad. Una serie de autores comienzan a cuestionar las relaciones entre el investigador y los nativos, los alcances y las visiones interpretativas contenidos en los trabajos antropológicos.

La antropología posmoderna, en su cuarto paradigma, el hermenéutico, introduce cierto desorden en la matriz disciplinaria. A diferencia de los tres primeros, inspirados en la *episteme* naturalista (el racionalista, el estructural-funcionalista y el culturalista –paradigmas del orden según Cardoso de Oliveira–), este cuarto reflexiona de manera incisiva y tajante sobre temáticas 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*) preocupación por el momento histórico del propio encuentro etnográfico (con la consecuente aprehensión de la historicidad en que participan 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).

Cuestiones que comparto y que algunas han sido la base de mi proceso de maduración como investigadora al transitar de la sociolingüística a la antropología. Después de más de diez años de desarrollar trabajo empírico, en dos comunidades nahuas del estado de Puebla, pude darme cuenta de que los informantes respondían a mis inquietudes pero, realmente, ¿era lo que a ellos les interesaba expresar sobre su cultura? Siempre marqué los tópicos y ellos los desarrollaban en un diálogo cautivo y dirigido. Fue así como comencé a entender que lo que yo decía sobre ellos era una parte y que no me sentía satisfecha con lo que escribía porque ordenaba sus mundos según mi óptica, tampoco me sentía cómoda en tomar siempre la palabra y colocar mis inquietudes por delante. A medida que profundizaba en mi trabajo me vi en la necesidad de pensar en nuevas formas de relacionarnos, en “desplazar” mi figura, participar de manera diferente, dejando que los nativos hicieran, pensaran y sintieran. Que tomaran su propia fuerza y fueran los protagonistas de sus

propias vidas; que tuvieran la posibilidad de desplegar sus tópicos y un elemento central era que pudieran organizar su mundo desde sus lógicas culturales.

Mi propósito se centró, en esta otra etapa, en ceder la palabra, en conocer sus propios intereses y no dividir, seleccionar y ordenar su discurso tal y como lo había hecho hasta ese momento. Si adoptaba una nueva posición, rompiendo el esquema relacional clásico, sabía que me encontraría con otras caras de la misma moneda: sus propios temas, con jerarquías temáticas acordes con sus ópticas y con un nuevo papel de su parte: co-autores. No sólo escribiría sobre ellos, sino ellos sobre sí mismos. Permitiría así un encuentro de miradas culturales diferentes sobre un mismo territorio. Ambos compartiríamos el reto de adentrarnos a sus mundos. Hoy estoy convencida de que estos aspectos son centrales en la discusión de metodologías colaborativas que quieran trascender la barrera del hacer etnográfico clásico. Sin embargo, a estos aspectos teórico-metodológicos se agregan dos puntos que van de la mano: la postura política del investigador y el aspecto humano-afectivo. Con respecto a este último la antropología se ha interrogado desde épocas atrás.

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) y el reto más complejo que encierra este enunciado es que la antropología, mayoritariamente, trabaja estudiando culturas no occidentales. Culturas a las que podemos acercarnos para conocer, pero que revisiten una lógica cultural distinta de la occidental. Por ello, una de las preocupaciones de esta disciplina es reducir la distancia entre el antropólogo y el *otro*, superar la brecha entre *ellos* y *nosotros* para lograr una antropología verdaderamente humanista,¹ comentaba Danforth. Como reflejo de estas y otras discusiones, la etnografía moderna ha adoptado nuevos paradigmas: experiencial, interpretativo, dialógico y polifónico. Los dos últimos, en los que pretendo incursionar, comienzan a ocupar un lugar privilegiado en los trabajos antropológicos. Para Tedlock, una de las pioneras de la antropología dialógica, el diálogo es un proceso continuo que ilustra en sí mismo el proceso y cambio entre miembros de dos mundos, a diferencia de la antropología analógica interesada en los resultados o productos (Tedlock, 1983:324), los mismos que refieren citas inconclusas (dichas por los informantes), “aprisionadas” por el discurso científico.

En la etnografía clásica los discursos nativos no se presentan completos, lo que impide al lector apreciar la complejidad cultural de la que forman parte. Estos individuos específicos tienen nombres propios reales que pueden ser citados, no son personajes inventados. Sus palabras son política y metafóricamente complejas. Si se les designa un espacio textual autónomo y se transcriben en longitud suficiente, las afirmaciones indígenas tendrán sentido en términos diferentes de los del etnógrafo que las manipula. Algunos autores vislumbran la necesidad de adoptar nuevas voces en el trabajo científico, de reconocer la importancia del lenguaje porque en él se condensa una visión heteroglósica del mundo (Bajtín, 1982:293). No existe un lenguaje neutral, el lenguaje pertenece a alguien y tiene intenciones. Los planteamientos de Bajtín, extremadamente actuales, evidencian una preocupación por la representación de totalidades no hegemónicas porque la mitad de la palabra es de algún *otro*; yace en el límite entre uno mismo y el *otro*. Todo lenguaje es una visión heteroglósica concreta de la diversidad cultural, con sus distintas voces e intenciones. Por ello requerimos que la etnografía esté invadida por la heteroglosia (Clifford, 1995:61). Sin embargo, para cristalizar estas premisas necesitamos acercamientos diferentes por parte del investigador.

Hacia una nueva manera de hacer antropología

Para pensar y hacer una nueva antropología debemos comenzar por volver a analizar las posturas que los intelectuales han adoptado en la ejecución de su trabajo. La autoridad del antropólogo se ejerce verticalmente y cumple el papel de intermediario cultural; es decir, el investigador desempeña un rol social ligado con una función o estatus de interventor social. A través de relaciones verticales transmite los valores de los *otros*, tamizados por el estándar mayoritario de la cultura nacional-hegemónica. La mayoría de las críticas se han centrado sobre este punto nodal, porque la posición que se establezca en este encuentro implica los alcances que queremos imprimir a nuestro trabajo. No obstante, en las nuevas formas de hacer antropología se plantea la necesidad de que el investigador funja como mediador de cultura; se requiere de quien trate con empatía, con actitudes y aptitudes a los *otros* con el propósito de desarrollar intercambios recíprocos. En ésta se ubicaría la postura de Tedlock y la posibilidad de construir una antropología dialógica que respete en la acción la identidad de los *otros*, estableciéndose así una relación horizontal y dialógica investiga-

dor-sujeto a pesar de las diferencias culturales que los caracterizan (Vermees y Gasché, 2001). Compartimos ampliamente la última posición y proponemos la necesidad de ampliar las funciones del intelectual político de profundizar en el “interaprendizaje” mediante el que se lo relaciona con las sociedades dominadas con el fin de que estos grandes sectores de la población nacional puedan expresar, exigir e instaurar vías de bienestar según sus propias modalidades y visiones.

Hoy, la escritura etnográfica busca nuevas formas para representar adecuadamente la autoridad de los informantes (Clifford, 1995:65). No obstante, estas formas no podrán aterrizar si la actitud del investigador hacia el *otro* no cambia y la autoridad del antropólogo continúa testificando toda una cultura que no es la de él a través del lente de la cultura occidental. Este es el planteamiento que deseo defender en este artículo. A través del interaprendizaje (investigador-nativo; nativo-investigador y nativo-nativo) asignamos al intelectual nuevas funciones: organizador, impulsor, promotor, facilitador. Así fomentamos el derecho compartido de expresión de los mundos representados por los distintos actores involucrados en contextos interculturales y reunimos las voces y los textos de dichos autores. En mundos interculturales como el mexicano y el latinoamericano estamos obligados a pensar y practicar nuevas relaciones interculturales investigador-nativo. El investigador no dejará de ser una pieza clave, pero debe abrir el camino al protagonismo y a la formación de la alteridad dominada. Por más que conozco desde hace años la zona de estudio no me siento nativa del espacio, por el contrario, me percató, cada vez más, de las diferencias cosmogónicas que nos separan; por eso impulso una nueva forma de hacer antropología donde la construcción de los nativos pueda apreciarse y yo aprender de su hacer, no sólo de mis interrogantes. Eso intentaré mostrar a lo largo de este artículo cuando ponga en práctica una nueva metodología y muestro un ejemplo del trabajo con niños nahuas, donde logran conceptualizar y jerarquizar su propio espacio. Al promover la confluencia de visiones y de escrituras de distintos actores en juego, procedentes de mundos no occidentales y occidentales, hallamos la riqueza del trabajo antropológico.

El interaprendizaje: una nueva forma de concernos

Las preocupaciones de los antropólogos posmodernos sobre la postura del investigador ante el *otro* son válidas sobre todos los temas que se desee estudiar en cualquier campo de las ciencias sociales. Lo anterior está rela-

cionado con la concepción del quehacer del investigador y con la actitud frente al *otro*. La antropología inevitablemente implica un encuentro con el *otro* pero, ¿cómo lo plantea el investigador? Esta pregunta es crucial y pone el dedo en la llaga si pretendemos poner en marcha metodologías verdaderamente participativas.

Si tomamos como paradigma el estudio del hombre por el hombre, tenemos que aceptar y aprovechar el hecho significativo de que en una diada observacional las dos personas pueden decir: “esto percibo”. Ambos hacen de observadores (Devereux, 1994:57), aunque en la antropología tradicional el *otro* no es considerado un sujeto, sino un objeto de estudio. En este sentido es muy importante en las investigaciones colocar enfrente del nativo a otro nativo, por ejemplo, dar un viraje y agregar actores y, con ello, podríamos modificar el efecto de la contraobservación. Desde otro ángulo contemplaríamos las diversas contraobservaciones (nativo-nativo, investigador-nativo y viceversa) que pueden ejecutarse en un mismo momento.

Parte considerable de los estudios sociales manifiestan una estructura clásica en que privilegian la interacción circunscrita al diálogo entre el investigador y el informante donde se establece una postura asimétrica² entre ellos. Pero es interesante cuestionarnos sobre este tema cuando estudiamos representaciones sociales de culturas no occidentales porque los hallazgos no deberían estar perfilados por las aseveraciones exclusivas del investigador: “esto significa que...”,³ sino expuestas, en un primer momento, por el mismo sujeto nativo para que sea el autor, el creador de sus propias representaciones y que, a partir de sus textos, externe los puntos esenciales sobre los que construye su mundo. Sus propios textos e interpretaciones son un material riquísimo y necesario para los investigadores no nativos. Al contar con ellos accedemos a otra fuente de información de primera mano y tenemos otros elementos de análisis para profundizar sobre sus formas de pensar, ser y sentir. Se hace necesaria una nueva actitud científica basada en el interaprendizaje entre nativos y no nativos. Debemos el desarrollo teórico y empírico de este concepto a Jorge Gasché, lingüista y antropólogo que ha desarrollado trabajos de investigación educativa con profesores indígenas amazónicos. Para él es necesario:

[...] establecer una relación de reciprocidad entre ambos actores con el beneficio mutuo de la ampliación de la capacidad de acción políticamente trascendente:

1. El nativo, al acceder a una interpretación global en términos neutros de su sociedad, completando el conocimiento de ésta y re-experimentando su praxis de resistencia, neutraliza la negatividad que la dominación hace pesar sobre su pueblo y su historia, que es la causa de su ambivalencia en una relación asimétrica y que restringe su persona a conductas alternativas mutuamente excluyentes. Al neutralizar la negatividad de la dominación que pesa sobre el universo socio-cultural nativo, se liberan energías favorables a la aceptación plena, la defensa e inclusive la propagación de los beneficios de la democracia activa, es decir de un modelo socio-político alternativo y prometedor frente a la democracia formal, neo-liberal corrupta.
2. El no nativo, al abrirse a la experiencia de la alteridad en una sociedad nativa (indígena) y al integrarla a nuevas posibilidades de acción y conducta, descubre la democracia activa como valor y práctica que se contraponen a la dominación ejercida y admitida en la democracia formal y halla en los pueblos nativos (indígenas) un potencial objetivo reformador de su sociedad que fundamenta su motivación política y su estrategia pedagógica frente a los nativos; él trasciende entonces, las rutinas mentales y los esquemas de conducta dominantes en las que su ser previo ha quedado encerrado (Gasché, 2004).

Parece oportuno, desde una postura estrictamente analítica, para la compleja experiencia de investigación de campo que tenía entre manos, considerar los principios que están involucrados en el interaprendizaje y tomar en cuenta las diferencias entre las experiencias que tienen individuos de culturas occidentales y no occidentales. Para ello Kohut (Geertz, 1994:74) realiza una división entre la experiencia próxima de la distante. La primera se refiere a la nativa; un individuo de determinada cultura tiene la capacidad de definir lo que él o su prójimo ve, siente, piensa, imagina. La segunda es la experiencia utilizada por los especialistas para impulsar sus propósitos científicos, filosóficos o prácticos. En ambas, las miradas y los alcances son distintos pero siempre complementarios cuando la actitud del intelectual es compenetrarse con la sociedad que estudia y comprender las relaciones de dominación-sumisión que están en la base. Esta polarización, que en parte se queda corta para explicar la complejidad del asunto, nos demuestra no sólo la importancia sino la urgencia de la participación nativa protagónica en proyectos sociales y conocer sus visiones desde una construcción desde dentro de su cultura. El rol activo del nativo en proyectos de investigación es una de las claves para entender, desde su interior,

cómo son y se organizan sus mundos. Por más afinidad y conocimiento que tenga el intelectual sobre el lugar y las personas con las que trabaja no podrá jerarquizar tópicos, ni podrá adoptar la organización mental que caracteriza a la otra cultura.

En otras palabras, los nativos reparan en aspectos de su cultura que desde fuera no colocaríamos en el mismo lugar. La carga emotiva de sus temas es otro de nuestros límites. Permitamos entonces una construcción polifónica a partir de un doble acercamiento: el autoetnográfico y el etnográfico. En esta segunda opción el investigador tiene la posibilidad de ofrecer “una interpretación” de la cultura que estudia empleando sus propias categorías de comprensión del mundo para ver y hablar del mundo de los *otros*, no sólo a partir de fragmentos retomados de entrevistas que el investigador realizó, sino recurrir a las concepciones nativas plasmadas en textos. Se abre una nueva posibilidad de análisis: contar con el “nombrar-haciendo” de ellos. La búsqueda de nuevos caminos nos introduce a mirar el mundo de los otros con mayor profundidad y desde otros ángulos. Lo cual se relaciona con la gran disyuntiva que la disciplina antropológica se plantea al interrogarse qué tan válidas son las interpretaciones que realizan los antropólogos de sus informantes.⁴

Preguntaba Geertz: ¿cómo se alcanza el conocimiento antropológico del modo en que piensan, sienten y perciben los nativos? La cuestión consiste en descifrar qué demonios creen ellos que son. Nadie conoce esa respuesta mejor que ellos mismos, de ahí la pasión por nadar en la corriente de su experiencia (Geertz, 1994). Si tenemos en cuenta las reflexiones que ponen el dedo en la llaga, la respuesta adoptada en esta etapa del trabajo será reconocer ambos tipos de conceptualización del mundo y compartirlos en un ejercicio de intercomunicación. 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 pretendida por este nuevo rol intelectual. Ambas perspectivas no son excluyentes sino complementarias, puesto que en la conceptualización de lo étnico son tan relevantes las categorías autoadscriptivas como las adscripciones hechas por otros, en cuanto a que ambas constituyen indicadores de fronteras; es decir, las dos construyen las fronteras (Bartolomé, 1997:125). De esta forma el nativo (y no sólo el antropólogo, como hasta ahora) tiene la posibilidad de expresión y de análisis meta reflexivo acerca de su propia cultura. Abrir esta puerta es abrirnos a conocer los pensamientos no occi-

dentales, desde los mismos actores (de los llamados *otros*) y que co-habitaban con lo occidental. No pensemos por ellos, abramos el espacio para que su participación sea legítima y no condicionada por nuestros esquemas.

La autoría nativa:

una posibilidad de explorar en metodologías participativas

Los trabajos de autoría más importantes desarrollados en América Latina, desde hace ya unas décadas, los impulsó la sociolingüista Nietta Lindenberg en la Amazonía brasileña al trabajar con profesores de distintos grupos étnicos. Ellos se volvieron los autores de la mayoría de los libros de texto, en lenguas indígenas y portugués, que abordan múltiples temas (geografía, historia, ecología, etcétera) sobre las culturas de las que proceden (Lindenberg, 1993, 1996). Hoy sus obras son la base del Programa de Educación Intercultural de la ONG, Pro-Indio de Acre. Además, en este equipo intercultural trabajaron de manera interrelacionada académicos de distintas universidades de Brasil formados en ámbitos diversos de las ciencias sociales que emprendieron el reto de laborar juntos, en un proceso de interaprendizaje, para forjar este trabajo que hoy es uno de los más consolidados de América Latina en esta materia.

Este proyecto pionero nos permitió a otros investigadores abrir caminos diferentes y pensar en otras metodologías empíricas. Pensar que los nativos tienen muchas cosas que decir y que pensar sobre sus realidades tanto de origen como nacionales; que no basta con lo que digamos sobre sus realidades. Su voz no se ha escuchado con la fuerza necesaria porque no hemos abierto su propio espacio. Forjar una currícula intercultural implica ambas miradas.

Otro de los proyectos relevantes en México, que reúne una trama compleja de metodologías –e incluye conceptos tales como autoría, interaprendizaje y evocación– es el coordinado por la socióloga y antropóloga de la educación María Bertely, quien promueve en Chiapas un proyecto de educación jurídica con maestros tsotsiles, tseltales y ch'oles (Bertely, 2006) inspirado en la filosofía política que ha puesto en práctica Jorge Gasché, quien forma parte también de este equipo intercultural. En él se aprecia la construcción nativa de ciudadanía, territorio, ecología, posiciones políticas de cada uno de los grupos mencionados que nos permiten, a los no nativos, leer a través de sus propios escritos (en sus lenguas y en español) sus maneras de ver, hacer e interpretar su mundo cotidiano.

En mi caso particular, y siguiendo las inquietudes teórico-metodológicas que he comentado, decidí experimentar, durante algunos años, la puesta en escena de una metodología evocativa con niños nahuas de dos pueblos contrastantes sociolingüísticamente. Uno es la Magdalena Yancuitalpan, ubicado en las faldas del volcán Popocatepetl, comunidad bilingüe náhuatl-español, donde los niños tienen como segunda lengua la nativa de la región. Un pueblo con muchas tradiciones a pesar de la migración a Estados Unidos. Y el otro espacio es San Miguel Eloxochitlán, cabecera del municipio más marginado de la Sierra Negra, en Tehuacán, donde 60% de la población hasta hace pocos años era monolingüe náhuatl, no tenían carreteras, ni luz.

Desde su ingreso a la primaria los alumnos me conocían porque había desarrollado un trabajo de sociolingüística educativa, en el cual comparaba los niveles de proficiencia (dominio) lingüística que los niños de estos dos pueblos tenían al escribir, leer, hablar y comprender tanto el español como el náhuatl (Podestá, 2000). De manera resumida, los resultados de esa primera investigación me llevaron a detectar que cuando un niño era alfabetizado en una segunda lengua, que no conocía como era el español, ocupaba casi cuatro años escolares en aprender a escribir en ella, una vez que había logrado entenderla. Entonces la pregunta que me surgió fue: ¿qué podemos hacer desde la escuela para que estos alumnos refuncionalicen la lectoescritura tanto en su primera como en su segunda lenguas? Si bien partí de la necesidad de que escribieran, la siguiente cuestión que me planteé fue cómo hacerlo gustosamente y sobre algo que les agradara, que conocieran, para poder hablar con facilidad acerca de ello, por esta razón pensé en su pueblo. Y el punto central de esta estrategia comunicativa fue determinar con quién iban a dialogar para expresar sus mundos. Tenía claro que no sería conmigo porque eso nos colocaría en la misma dinámica escolar (maestro-alumno) y antropológica que yo había seguido hasta ese momento. Fue así como pensé en otro niño de otro pueblo, que ellos no conocieran y tuviera su misma edad. Colocarlos en situaciones reales de comunicación novedosas me pareció un principio sociolingüístico importante para que comprendieran el acto de escribir. Además muchos de estos niños no habían salido de sus territorios y ésa era una forma de viajar a través de sus producciones. Fue así como pensé en proponerles la siguiente consigna: “¿Te gustaría contarles a otros niños cómo es tu pueblo y cómo eres tú para que él te cuente cómo es su pueblo y cómo es él?”. Con

este punto de partida se encontraba otro objetivo: conocer los temas que les interesaban y conocían, además de develar qué otras cosas querían aprender.

Hasta el momento sólo contaba con mis etnografías sobre el lugar y la mayoría las había podido construir por las entrevistas y observaciones efectuadas a los adultos de estos pueblos sobre tópicos que yo misma había determinado en investigaciones anteriores, donde revisaba los niveles de vitalidad de la lengua náhuatl en estas mismas comunidades (Muñoz y Podestá, 1994). ¿Por qué no retomar también el pensamiento de los niños pero ahora de forma diferente? De esta manera lograría reunir las ideas de las distintas generaciones que conforman un pueblo. Otra de las razones fue que tenemos una gran deuda con los niños porque en la bibliografía antropológica mexicana el trabajo con ellos está prácticamente ausente. La razón –conocida por todos– es la preferencia de los antropólogos por el saber especializado, el albergado en las generaciones adultas. Si bien no restamos valor a estas afirmaciones, estamos seguros de que en los jóvenes también podemos indagar cómo se constituyen y reproducen las representaciones sociales (Jodelet, 1984), acerca de sus pueblos nahuas en nuestro mundo contemporáneo. La necesidad de incrementar los estudios sociales diacrónicos para mostrar la dinamicidad de las culturas fue otra de las razones de dicha decisión. Por otra parte, se piensa que los niños tienen muchas cosas que moldear afectiva e identitariamente, pero diferentes estudios (Cardoso de Oliveira, 1996) indican que después de los cuatro años éstos ya poseen una identidad étnica definida.

La experiencia la inicié con los niños de quinto y sexto grados porque ellos ya podían leer y escribir, sobre todo los de San Miguel Eloxochitlán que se habían tardado tantos años en lograrlo. No tenían el mismo nivel de español, pero les gustaba escribir en esta lengua que habían aprendido. Además, los niños de la Magdalena Yancuitalpan saben náhuatl y podían entender lo que ellos decían, y no sólo eso, sino que se sintieron preocupados al ver el nivel de desgaste de su lengua y me decían que ellos, al igual que los san migueleños, eran mexicanos y que la escuela debía de enseñarles en náhuatl. Comenzaron escribiendo cartas en la lengua que ellos decidieron (náhuatl o español aunque la mayoría lo hizo en la lengua nacional), pero no restringimos la comunicación a la escritura sino ampliamos los lenguajes a verbales (escritura, oralidad: muchas grabaciones las hicieron en náhuatl los niños de ambos pueblos) y no verbales (dibujo, fotografía, videos, grabaciones y la explicación en náhuatl la realizaron los de San

Miguel). Todo este desplegado de tecnologías que les había proporcionado serviría para dar pie a la presentación de sus territorios. Esto les abrió la gama de posibilidades expresivas y dio oportunidades a todos por igual, convirtiéndolos en autores de sus propias realidades. Nos acercaríamos a la visión infantil de su propio entorno. Una “autoetnografía nativa”.

Siguiendo este camino, la etnografía aparece como un proceso de creación colectiva, con autores culturalmente diversos (nativo y no nativo), como un texto abierto, sujeto a múltiples reinterpretaciones dependiendo de nuestros intereses. Además, con el quiebre de la autoridad monológica, las etnografías abren la lectura a distintos tipos de lectores al mismo tiempo. Se da entonces una fusión de horizontes en que el investigador abre un espacio a la perspectiva del *otro* para que actúe, sin renunciar a la suya. Existe cierta transferencia de sentido de un horizonte hacia otro (Cardoso de Oliveira, 1996:19). Es necesario dejar fluir, a la par, ambos discursos, el del nativo y el del investigador. Primero escribí sobre ellos a lo largo de mi madurar y, posteriormente, una serie de circunstancias me llevaron a crear una nueva entrada metodológica basada en la evocación, donde ellos construían sus propios mundos a partir de una consigna abierta. Al cederles la palabra dos procesos se gestaban paralelamente. 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, al promover el diálogo que establece con los niños nativos a partir del conocimiento de sus realidades.

Posteriormente, el investigador acompaña y retroalimenta el diálogo entre infantes nativos de un pueblo y de otro al traer y llevar sus cartas, videos, grabaciones y fotografías. Siempre está presente en el trabajar desde el salón de clase y es parte de la fuerza que lleva a los niños a ser constantes; aunque no interviene para dirigir, su presencia no-nativa los empodera. Es increíble ver a los niños tomar fuerza para hablar de ellos y de su pueblo, nada parece detenerlos. Es más, no quieren ni salir al recreo por más que insisto. Con esto se viene abajo una serie de prejuicios sobre la apatía, falta de interés y de conocimiento de los niños que habitan zonas indígenas. De esta manera se construyen dos discursos complementarios (el de los nativos y el del investigador) que dan como resultado dos caras del mismo fenómeno.

La multiplicidad de discursos, en este caso infantiles, en un mismo texto enriquecen el proceso de investigación y permiten al lector contar con

distintas fuentes. Si las interpretaciones del investigador no satisfacen a los especialistas, éstos cuentan con el discurso directo de los nativos; así damos forma a una nueva manera de presentar los estudios culturales. Los retos son grandes en el plano organizacional y en la escritura, al respetar la confluencia de voces y concepciones culturalmente diferentes. A continuación expondré sintéticamente cómo se gestó este trabajo con los niños y parte de un interesante libro fotográfico, de los múltiples que construyeron, producto de sus visiones.

Realmente, experiencias como éstas, realizadas por niños (Podestá, 2002), jóvenes (Bertely, 2006) y maestros nativos (Lindenberg, 1993), bajo metodologías participativas que se están experimentando para ser afinadas cada vez más, son piezas fundamentales de literatura nativa contemporánea que México requiere fomentar en todas sus regiones, para que los no nativos podamos conocer las distintas maneras de percibir y construir el territorio que aún no compartimos, ni cognitiva, ni social, ni políticamente.

Aportes de la metodología evocativa

Al emplear esta metodología, el investigador detona el desarrollo de un tema determinado que interese a ambos (a los sujetos y a él). Es muy importante la claridad de lo que se va a hacer, sin embargo, no hay directrices ni ejemplos que influyan, desde fuera, el pensamiento de los niños. Es difícil estar callado pero hay que volver a centrar a los niños en la consigna. Debemos plantearles una y otra vez de qué van a hablar (del pueblo), a quién (a otros niños) y qué les gustaría decir.

Cuando comprenden el motivo del proyecto ellos mismos se apoderan de la autoría; sus nombres aparecen en grande o sus cartas firmadas. Esta posibilidad de verse a sí mismos, de saber cómo se ven y representan a su pueblo es otra de las hipótesis implícitas en este trabajo que se desprende directamente del modelo metodológico formulado. En otras palabras, a través de las representaciones sociales externadas por éstos se estructura y se expresa la identidad; por tanto exploramos un proceso identitario básico:⁵ “quién soy frente al otro”,⁶ en contextos culturales diferentes.

A lo largo del desarrollo de la investigación promovimos un ejercicio de reflexión permanente y de socialización recreada con el grupo de niños para dar cuenta de ese orden de construcción colectivo que los caracteriza. Dicho orden no puede ser elaborado y secuenciado por el investigador, necesita establecerlo el nativo. Entonces, ¿cuál es el papel de este último

en el proceso de la investigación? Los intelectuales deben facilitar la toma de la palabra de las sociedades dominadas. Hasta el momento las voces de los nativos no han logrado ser escuchadas en su originalidad sino sólo transformadas por el deseo sometido de adecuarse a los discursos valorativos hegemónicos. El discurso autóctono debe ir a la par, con medidas y acciones autóctonas. Esta toma de la palabra por parte de los nativos y la convivencia de ambos discursos –el nativo y el científico– es un reto a considerar, aunque de antemano reconozco los límites que tiene el texto científico para dar cabida a la expresión nativa plena y a la necesidad de tomar la palabra sin dar oportunidad a los *otros* de decir y hacerla suya.

Construyendo sus mundos a partir de una secuencia de diálogos:

Investigador-nativo/ nativo local-nativo local/ nativo local-nativo de otro pueblo

El primer diálogo desencadenado por el investigador con niños nativos lo lleva a establecer el primer contacto para acordar el desarrollo de este proyecto. Para comenzar fue necesario considerar tres aspectos medulares que se dieron de manera consecutiva:

- 1) acordar, previa aceptación, el desarrollo del proyecto y el papel de los niños en éste;
- 2) evocar, a través de la consigna, el diálogo pactado entre los niños de distintas escuelas, y
- 3) el trabajo con los materiales resultantes en dos fases: primera, los alumnos expresan y plasman una serie de temas que ordenan según sus lógicas culturales; segunda, revisan y profundizan los distintos tópicos abordados con su grupo y con otros de la misma escuela para contar con datos metarreflexivos.

Al plantear a todo el grupo escolar de quinto grado, del pueblo de la Magdalena Yancuitalpan, la posibilidad de realizar un intercambio donde ellos establecerían un diálogo con niños que vivían en otro pueblo para contarles cómo era su pueblo y cómo eran ellos, aceptaron al unísono y de manera gustosa. Lo primero que me preguntaban era de dónde son, cómo viven, etcétera, y ante la distancia que había, fuimos juntos pensando cómo le podríamos hacer para comunicarnos. Les comenté que iba seguido al otro pueblo así que podía fungir como cartero. La mayoría se mostró muy interesada; una cosa que los atrapó fue que eran niños desconocidos y algunos

propusieron que intercambiáramos videograbaciones, dibujos; les comenté que nos auxiliaríamos también de cámaras fotográficas, de video, grabadoras, así como de pinturas de colores que les proporcioné. Esto les daba oportunidades que la escuela no explora ni motiva. Aunque la institución tenga estos materiales no les concede su uso y, mucho menos, se los presta para llevárselos a sus casas. Cabe destacar que nunca tuvimos un solo descuido con los aparatos y que en el caso de los niños de San Miguel Eloxochitlán, nunca habían visto una cámara de video ni contaban con cámaras fotográficas. No observamos negativas en el comienzo, pero a medida que avanzaban en la construcción de esta presentación unos no querían escribir o participar oralmente, pero de ninguna manera se les presionó o sancionó. Avanzábamos con los decididos, quienes ponían todo su empeño y ganas, que eran la gran mayoría. Todos querían pintar, grabar, filmar y fotografiar; se peleaban por expresarse con estas formas pero fuimos haciéndolo por partes. En clase escribían, relataban historias orales, dibujaban. Por las tardes y fines de semana fotografiaban, filmaban y grababan a sus abuelos y parientes.

El trabajo con niños no fue fácil y sobre todo cuando participaba un grupo completo. Desde el inicio era importante que escribieran su nombre y edad. En las conversaciones orales con el grupo no pude identificar sus nombres porque no siempre los daban, o el ritmo y el tema de la conversación me lo impedían. Siempre les recordaba que sin su participación libre y decidida no podíamos llevar a cabo el proyecto de contar cómo era su pueblo a los niños del otro pueblo, porque eran los autores del diálogo que habíamos acordado sostener. Nadie mejor que ellos para hablar del lugar que los vio nacer. En ese sentido, desde el principio intenté que entendieran que yo no podía realizar el trabajo con sus ojos, oídos, sentimientos, que si bien podía hablar de su pueblo, no lo haría igual que si hubiera nacido allí, como lo hace un nativo. Tenían la libertad de decir y organizar lo producido con base en su criterio. Era lógico que esta idea maduraría y se afianzaría a medida que conocieran a sus interlocutores niños y comprobaran su existencia. Eso les daría una nueva dimensión. El segundo aspecto que los colocaba en otra sintonía era que no me contarían a mí cómo es su pueblo, pues yo estaba allí junto a ellos y conocía su territorio; era a sus nuevos amigos a quienes debían escribirles, dibujarles, fotografiarles, filmarles su entorno.

El segundo diálogo oral, nativos locales-nativos locales, empezó cuando comenzaron a pensar entre ellos qué escribirían en las primeras cartas para darse a

conocer y expresar sus primeras representaciones sociales acerca de su pueblo. Así se abrió el tercer diálogo escrito entre los niños de La Magdalena con los de San Miguel Eloxochitlán (nativos locales-nativos de otro pueblo). Las expresiones de este intercambio nos dejan ver cómo reciben esta experiencia.

“Amigo; vengan a saludarnos”; “a visitarnos”; “deseo conocerte”; “su pueblito es muy bonito como el nuestro”; “estamos contentos”; “compañero”; “que estés bien junto con los de tu pueblo”; “te agradezco lo que me dices de mi pueblo y aunque no conozca todavía sé que tu pueblo es muy bonito”; “te deseo de todo corazón que la pases muy bien”; “te digo que nunca me voy a olvidar de ti”; “que goces de una maravillosa y buena salud”; “tienen imágenes bien bonitas se parecen a las de aquí”; “que me conozcas y te conozca y ojalá nos caigamos bien”; “quiero que me cuenten de su pueblo estaré feliz si ustedes me dicen cómo es...” .

Estos fragmentos muy afectivos, entresacados de las cartas enviadas entre los niños de dos pueblos nahuas, verifican que la comunicación entre ellos se basa en una racionalidad fiduciaria (Moscovici, 1988), la cual se genera gracias a la confianza que les produce, aun sin conocerse, la idea de que ambos viven en pueblos; comparten un territorio de origen, con un pasado semejante y esto les permite ser aceptados y demostrar, desde un principio, su gusto y emoción al conocerse entre sí. Podemos leer un código común de comunicación que los define como grupos reflexivos: tienen reglas, justificaciones, razones y creencias compartidas grupalmente.

Otro rasgo que salta a la vista es el nivel de formalidad de las cartas de los yancuitalpeños y de los sanmigueleros. Un protocolo propio de su cultura indígena a nivel oral. A esta afectividad se suman los temas que comprenderán las representaciones sociales acerca de su pueblo. En el caso de Santa María Magdalena Yancuitalpan, y considerando el orden de sus apariciones, tenemos:

Querida amiga:⁷

Por medio de esta carta te mando muchos saludos esperando que estes gosando de una buena salud.

Por otra parte te digo que vi en la tele (*video*) sus tradisiones de alla y me gustaron mucho, pero tambien las tradisiones de aca son muy bonitas espero que algun día vengas a mi pueblo y veas nuestras tradisiones, para que tambien veas el volcan popocatepet el ojo de agua es igual donde nase el agua es muy bonito nuestro pueblo no digo que el tullo este feo supongo que tambien es

muy bonito de aquí nuestro pueblo el volcán se ve muy grande y muy bonito, también las tierras son muy bonitas aquí se dan muchas frutas como: durazno, pera, tejocote, ciruela, naranja de esa agria es muy bonito nuestro pueblo y espero que algún día lo vengas a conocer yo también quisiera ir a tu pueblo a conocer lo que hay allá si algún día puedo ir allá ire, espero que me traigas la respuesta de allá como es tu pueblo que tradiciones asen y todo lo importante de allá. bueno como ya no tengo más que decirte se despide de ti tu amiga

Petra Rivera García

Los elementos recurrentes de sus cartas son sus tradiciones, principalmente el 22 de julio, fiesta de la santa patrona, el volcán Popocatepetl, el ojo de agua, los campos de frutas y verduras. Y revelan con soltura la afectividad hacia sus cosas. La reiteración de lo *bonito* es una constante. Los niños de San Miguel describen su pueblo así:

Estimado amigos
aquí hay animales
aquí hay serdos grandes y agua
y gatos y ratón y víboras y conejos
y venados aquí hay milpa y aquí hay café
aquí hay arboles y aquí hay flores
aquí hay pollos y gallinas y challoles
aquí hay perros y vacas y huagolotes
y patos aquí hay plátano aquí hay naranja
aquí hay chivos y ardillas
aquí hay borregos y caballos.
Claudio de la Cruz Benites
Quero que me dijo que hay tu pueblo.

Casi en la mayoría de sus cartas se aprecia que los alumnos mencionan en primer lugar a los animales, y los enumeran particularmente, no hacen generalizaciones. Los cerros ocupan el siguiente lugar, así como el agua, aunque este último elemento puede aparecer solo; posteriormente los árboles, el café, la milpa, las frutas, las verduras y las flores. Una minoría hace alusión a las brujas y los duendes. Otra cosa notoria es que los niños no hablan de la carretera a pesar de ser una de las nuevas adquisiciones del “desarrollo”.

Este diálogo entre niños de pueblos distantes nos da la oportunidad de acercarnos a través de dicho proceso interactivo a las relaciones identitarias que se definen y redefinen a partir de los múltiples contactos en que los pequeños son los autores y quienes dirigen su propio interrogatorio frente a *otro* igual a él. En la relación niño local-niño de otro pueblo se construye y se solidifica el principio de autoría nativa. Con ello desplazamos de la escena central la díada tradicional blanco-indio. Aunque en antropología son escasos los ejemplos con esta estrategia textual alternativa, porque la autoría plural es una utopía, los colaboradores no sólo son enunciadores sino escritores (Clifford y Geertz, 1998:167). Los investigadores en Occidente difícilmente han compartido los créditos (Podestá, 2002); se privilegia a un autor singular que evidentemente está relacionado con la función que el investigador ha desempeñado hasta ahora. Mi intención es propiciar la oportunidad de manifestarnos juntos ante el mundo desde culturas distintas.

Las cartas, además de marcarnos los tópicos centrales que los niños quieren dar a conocer de sus pueblos, marcan sus inquietudes. Si comparamos este primer intercambio epistolar con los dibujos, las fotos, las grabaciones orales y los videos vemos que en todos se reiteran los mismos elementos y temas. Las cartas fueron guías importantes donde se develaron los aspectos centrales que conforman su territorio.

¿Cómo presentar los materiales acerca de su territorio?

El siguiente reto era cómo iban a presentar todas las expresiones que dijeran, escribieran, fotografieran, filmaran sobre su pueblo. Cómo construir a partir de las interrogantes planteadas en el primer intercambio epistolar. No era posible con dibujos aislados con descripciones o fotografías sueltas. Ellos mismos sugirieron la idea de elaborar libros sobre cómo era su pueblo, y con ello logramos nuestro propósito: la formación de textos nativos, no fragmentos. Además mencionaron que en la escuela no tenían libros sobre pueblos y que sería importante escribirlos para que otros conocieran cómo viven. Libros (en plural),⁸ porque las fotografías permitían contar cómo era su pueblo, pero también con los dibujos se podían armar unidades globales con significado otorgados por el conocimiento local. Serían una especie de libros abiertos que siempre podrían ser complementados por ellos, por compañeros de otros salones y, posteriormente, por las nuevas generaciones. Había lugar para lo conocido y para lo nuevo adoptado por su pueblo. El haber aceptado participar en el proyecto, con

la aportación de sus saberes, implicó un compromiso que los niños asumirían poco a poco en su actuación cuando descubrían la veracidad de la cadena comunicativa.

Niña: te mando la contestación aunque no te conozca yo te mando una carta para que conozcas a mi pueblo... (Irma, 5º grado, 10 años, SM).

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

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

La llegada de los primeros materiales: cartas, dibujos y filmaciones corroboró este sueño que se hacía realidad.

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

El éxito de su entusiasmo lo detona el otro niño, la intriga de conocerse y de saber dónde vive. Cuando reúnen suficientes materiales los comienzan a armar en forma de texto. Para darles una presentación más formal, escaneo y mecanografío sus originales con el fin de que ellos los vuelvan a revisar y complementar; noto en sus expresiones una seriedad diferente: asombro, orgullo, emoción y satisfacción por lo hecho. Antes de mostrar el texto a los niños del otro pueblo lo sometemos a una revisión dentro de la misma escuela, para que otros niños opinen sobre lo realizado. Sus testimonios nos corroboran que en corto tiempo asumieron su rol y descubrieron parte de sus mundos.

Este encuentro con sus realidades les despierta la valoración cultural hacia sus representaciones sociales. Implica un acto de reflexión sobre quiénes son. Sin sus acciones y respuestas el trabajo que realizaban quedaría detenido. Además, cada uno de los textos individuales y grupales realizados por los niños están firmados. La autoría propicia una mayor responsabilidad en la ejecución de sus tareas, sobre todo si saben que tienen la posibilidad de conformar libros con sus materiales. Esto los entusiasma. 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, creamos una cadena de autores nativos, lo que nos lleva a plasmar el pensa-

miento grupal y asomarnos a esa memoria colectiva heredada: pertenezco a un lugar y represento a un grupo.

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

Si los niños conforman las nuevas generaciones, debemos dedicarles más tiempo a ellos y a lo que han aprendido en su entorno familiar, porque de lo captado en su socialización primaria estaremos en disposición de analizar algunos de los aspectos de estos procesos de transfiguración cultural. Si consideramos al niño un ser cultural, entonces permitámosle expresar su mundo. En la mayoría de los trabajos antropológicos se incluye solamente la sabiduría de los adultos, de los ancianos como depositarios de la cultura. De esta manera repararíamos en esas nuevas personas, los niños, a las que cada cultura les asigna responsabilidades de manera diferente.⁹

Su territorio compaginado en un texto fotográfico

Para concluir retomaré una primera parte del libro de fotografía de los niños de la Magdalena Yancuitlalpan con el fin de ejemplificar su trabajo colectivo y autorial. El proceso fue el siguiente: tomaron una serie de fotografías de sus pueblos, como otra de las posibilidades de representación, en sus ratos libres o en los fines de semana, para mostrar a los niños del otro pueblo cómo era el suyo y ellos mismos. Sacar fotografías les apasionó, aunque muchos jamás habían tenido una cámara en sus manos. Escogían libremente, no llevaban guión, sólo era necesario recordar qué estaban realizando y para quién. Una vez más volvíamos a la consigna. Técnicamente no dábamos mayor instrucción que la de mirar por el lente y cómo usar el *flash* si era de noche. Las fotografías apoyan de manera real sus representaciones. En ellas descubren mundos distintos y a los *otros* en una nueva dimensión que no ofrece la escritura ni la oralidad. Les maravilla la posibilidad de fotografiar. Aquellos que no habían tenido contacto directo con esta tecnología eran los de Eloxochitlán; se les iluminaban los ojos al ver la cámara, nunca demostraron miedo y prestaban mucha atención cuando

se les explicaba su funcionamiento. Ellos decidieron hacerlo de manera individual o en grupo; con ello guardaban las diferencias de género, según los quehaceres o cosas a retratar. Una sola fotografía no era suficiente para mostrar su mundo, debían reunir una colección considerable (alrededor de ochenta: tres por alumno) que se incrementaría con el tiempo. Reunimos todos los rollos para revelarlos; luego los niños organizaron las fotografías por temas (campos, barrancas, iglesia, centro del pueblo, campos en el pueblo) y en equipo describieron por escrito el motivo por el cual las habían tomado. No sólo decidieron qué fotografiar sino cómo entretejer lo retratado a partir de sus lineamientos culturales. En su trabajo podemos apreciar el gusto y la fascinación proporcionados por este recurso visual. Es muy interesante ver cómo orígenes, territorio y memorias comunes permiten una reunión segura y firme por apartados muy definidos que se discuten en grupo con la moderación del investigador, el cual intenta no entorpecer ni influir en sus decisiones temáticas. El papel del maestro en la escuela es contrario al propuesto, ya que éste suele indicar todo lo que quiere del niño y no da pie a que éste piense desde su lógica. En esta otra perspectiva el niño debe acostumbrarse a que él es el protagonista e impulsor de sus ideas y concepciones; lo logra cuando comprende que su palabra y su hacer es el que queremos escuchar.

Es evidente que el todo que logran los niños no se aprecia aquí porque el texto no está completo por su extensión; además quedan fuera los otros recursos de los que se sirvieron (Podestá, 2003), sobre todo la multiplicidad de narraciones orales y los dibujos que complementaban lo que no estaba en las fotos. Por ejemplo el volcán, que es el geosímbolo fundamental, nunca aparece fotografiado porque ellos no quisieron retratarlo, pero sí lo dibujaron innumerables veces y siempre aparece pintado de color azul. Éste simboliza el agua, elemento que podemos ver presente a lo largo de su texto fotográfico porque por los arcos del pueblo, que es el último tema, pasa el agua. La organización temática que acordaron para presentarles su territorio¹⁰ a sus nuevos amigos fue la siguiente:

- 1) Cerros, montes y terrenos: el agua en el campo; el bosque.
- 2) Barrancas: la barranca de Hicocochi; la barranca del Ojo de agua.
- 3) El centro del pueblo: la iglesia; la escuela; el agua en el pueblo; las calles del centro.
- 4) Los arcos del pueblo.

Primeros textos del libro de fotos

Cerros, montes y terrenos

En la naturaleza ay volcanes serros y muchos arboles y animales y muchos terrenos, pero unos terrenos se encuentran muy lejos asta casi el volcan se llama los terrenos que estan asta el volcan, agua escondido Mesa y Cuiluyo y los que estan mas abajo son: Tlachala iconcolas nopastura gueyi tepetl ican oyametl vatiero garela y muchos mas. Esos cultivos se siembran en la temporada de lluvias y mesa tarda una ora parir a llegar donde estan las flores y donde estan las milpas y dos oras donde estan los frijoles.

Carlos Torres Díaz

El agua en el campo



En el Campo ay agua porque en unos talcales abajo nase en esa agua vajan a beber agua los animales y ya isieron un tanquecito para que se deposite el agua y con una manguera la traen asta el pueblo y la usan todos los de arriba ay un ojo de agua que nace en el pueblo y ese que nase lo usa casi todo el pueblo

Federico

El bosque

El bosque ya no esta muy bien porque los campesinos tiran arboles y cortan leña para venderla y unos sacan madera y la venden tambien para hacer bancas. La foto esta representando como queda el bosque sin arboles y todo queda feo y este lugar se llama campana de aquí para llegar hasta alla tardan como 30 minutos de camino a pie si entra el carro dura para llegar 15 minutos de camino y cuando llueve todo se pone resbaloso y poca tierra se la lleva el agua.

Sergio Flores

[...] en el campo hay serros y barrancas con muchos arboles hierbas y en las barrancas hay ardillas y biboras, ay piedras grandes y arboles grandes y muy duros como los encinos y en las barrancas ase mucho frio mas que en el campo por que el volcan tiene mucho yelo y los niños chiquitos dicen que tienen mucho frio cortan mucha madera polin arran viga, duela y arriba en el serro hay torres con luz electrica muchas plantas como pera, tejocote, ciruela, durazno, manzana y en los palos andan brincando muchas ardillas y las biboras estan enredadas en los palos y en el suelo las personas casi no cortan los arboles en las barrancas porque estan muy altas y por eso nuestras varancas se ven asi de altas

Luis Aspiros Moranchel

En el campo siembran flores como flor de alelia, flor de muerto, flor de pincel, rayitos, sempaxochitl y crisantemo y nada mas aquí temporadas que se siembra para Todos Santos cosechan para ir a bender a Atlixco.

Bartolomé Flores Hernández



El campo es bonito porque hay todos los arboles los señores de este pueblo cosechan muchas cosas por ejemplo el maíz, frijol, cebada, alfalfa, chiles, flores etc En el campo hay muchos animales y todos los animales se estan acabando porque el ser umano casa a los animales y algunos los comen como el conejo, ardilla y otros mas los señores casi diario van al campo tambien van unos niños atraer leña y alludan a sus papas a cosechar el campo y los señores salen para ir a su trabajo o salen desde las 9:00 de la mañana asta las 6:00 de la tarde.

Sergio Flores

Los terrenos ejidales son Tepiaxco, Tecalco, Fabrica, Vatierno, Tonantzinco, Neza, Rancho Escarlata, Agua Escondida Cuixtitla, Segundo tubo, Aguanaloya,

Nomochoxtla. Ixcamayametl, Cuapech, Diesmo, Ajacatla, Tenonchinco, muchos de ellos se encuentran hasta el volcán.



[...] en el campo hay arvoles como el ocote, encino, cedro, fresno y oyamel y otras cosas en el campo hay muchas cosas mas y todos los campesinos cosechan y los niños consiguen peones y en esta foto esta un niño que esta en el campo y esta es una pequeña parte este campo esta cenbrado por los campesinos En esta pequeña parte esta cenbrado el mais y cuando lluebe la tierra se queda resbaloz y en los surcos donde esta cenbrada la milpa queda encharcada el agua caminando desde el sentro a Agua escondida se ase una ora de camino a pie y no se puede entrar para alla con carro por que la calle esta muy fea y ay muchas piedras ay muchos animales como pajaros, conejos, ardillas y otros animales.

Sergio Flores

Las Barrancas

en este titulo presentamos las barrancas tienen nombre la presa traccotre tiacaco tlasumulco y mesa

Francisco Cueyacalco

La barranca de Hicocochi



Las barrancas de aquí son un poco altas comuchos arboles adentro porque las agua de las barrancas pasan por aquí esta baranca es del arco esta un poco alta con muchos arboles esta baranca sale por ai agua de las barrancas los barrancos son como sequiás pero altas y hanchas las asen anchas porque por ai pasan las obenidas y las rascan para seasen mas altas y el harco de la baranca es así

Rufino Alonso

La barranca del Ojo de agua

Las barrancas son bonitas y tienen ya mas arbolitos por el monte grande ay las barrancas muy bonitas y en el pueblo no ay muy bonitas porque la gente tira basura en la baranca y la basura contamina y cuando lluebe baja arta agua y las barancas son como sequias o sangas y son muy altas y grades y son bonitas

Benigno Flores Alonso

Retos a considerar

Nuevos trabajos empíricos, que incorporen formas novedosas de dar y ceder la palabra, son los que requerimos en la antropología moderna. Al mismo tiempo, analizar cada una de nuestras implicaciones como investigadores cuando trabajamos con culturas no occidentales, para no influir en los resultados con prejuicios acerca de ellas. Revisar constantemente los alcances y limitaciones que tenemos cuando intentamos acercarnos a culturas ajenas a la nuestra. Las metodologías deben estar explícitas y justificadas en la descripción de lo realizado porque a partir de la relatoría de este proceso podemos constatar los retos a los que el investigador se enfrenta, sus pretensiones y sus alcances.

Compenetrarnos, acercarnos al conocimiento de los otros es dejarlos hacer, pensar y sentir desde sus visiones. Hasta ahora la mayoría de los textos antropológicos únicamente se han limitado a develar la visión de ellos a través de la nuestra. Pero los nativos también pueden enseñarnos cuáles son sus intereses, qué aspectos culturales son los que quieren conservar, la organización jerárquica y lógica de los mismos. Abrámonos como intelectuales a descubrir otras formas culturales de ser por sí mismas, no mediatizadas por nuestra palabra e interpretación. Estos son los grandes retos de la antropología contemporánea y de todos aquellos intelectuales en ciencias sociales que deseamos conocer las diversas culturas que conforman nuestro mosaico latinoamericano desde sus propias voces y actuares. Ceder la palabra y la acción para compenetrarnos en

otros mundos no contados por nosotros sino por sus mismos autores. Así realmente abrimos un nuevo camino de análisis que nos acerca a unos y otros. La diversidad de lógicas y de pensares daría pie a crear una ciencia intercultural.

Notas

¹ Para Devereux la ciencia del comportamiento auténtica nacerá cuando quienes la practiquen comprendan que una ciencia realista del género humano sólo pueden crearla hombres conscientes de su propia humanidad, precisamente cuando la expliciten en su labor científica (Devereux, 1994:24).

² Por eso Devereux ha planteado que la etnografía de campo, y con ella toda ciencia social tal y como se practica en la actualidad, pudiera ser una especie de autobiografía (Devereux, 1994:12).

³ Esta frase aún la toma el científico de acuerdo con la misma subjetividad y en respuesta a las mismas angustias (Devereux, 1994:21).

⁴ Cito a Geertz: el etnógrafo no percibe, y en mi opinión difícilmente puede hacerlo, lo que perciben sus informantes (1987).

⁵ Muchos autores prefieren no estudiar los procesos identitarios en niños porque argumentan que éstos tendrán cambios en sus posturas. Cabe destacar aquí los trabajos de Mary E. Goodman sobre la conciencia racial en niños donde llega a la sorprendente conclusión que ya desde los cuatro años pueden mostrar señales inequívocas de intolerancia racial y, por tanto, muestra que desde la tierna edad se puede constituir una identidad étnica (Cardoso de Oliveira, 1996).

⁶ Conocernos a nosotros mismos, a nuestra sociedad –en confrontación con otras– al ahondar en los intersticios de los sistemas sociales en oposición captando, por tanto, los momentos más críticos de dichos sistemas, se me figura que es el objetivo de cualquier ciencia del hombre que ambicione ser algo más que una mera técnica de diagnóstico y de intervención en el *otro* étnica (Cardoso de Oliveira, 1996 18).

⁷ Los textos de los niños están transcritos tal y como ellos los elaboraron.

⁸ En el campo educativo indígena hay una gran necesidad de contar con materiales propios. Esto también alienta a los niños a hacer, leer, plasmar y valorar sus culturas.

⁹ No debemos olvidar que la mayoría de los niños indígenas se incorporan a las actividades del campo desde los cinco o seis años, si no es que antes. De igual manera ocurre con las niñas en las actividades del campo y de su casa. A los 14 años muchos forman una familia, asumiendo roles de padre y madre casi de inmediato.

¹⁰ Giménez destaca tres dimensiones en el concepto de territorio que son centrales:

1) Como un espacio de inscripción de la cultura. Sirviéndose de los aportes de la geografía cultural coloca en el centro el concepto *geosímbolo*: un lugar, un itinerario, una extensión o un accidente geográfico que por razones políticas, religiosas o culturales reviste a los ojos de ciertos pueblos o grupos sociales una dimensión simbólica que alimenta y conforta su identidad (Bonnemaison, 1981). 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, danzas, etcétera). Todas con rasgos culturales objetivados.

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

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI Editores.
- Bartolomé, M. A. (1997). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*, México: INI.
- Bertely, M. (2006). *Derechos indígenas y ciudadanía intercultural: resultados de un proyecto con educadores tsotsiles, tseltales y ch'oles de Chiapas, México*. (inédito).
- Bonnemaison, J. (1981). "Voyage autour du territoire", *L'espace Géographique*, núm. 4, pp. 249-262.
- Cardoso de Oliveira, R. (1996). "La antropología latinoamericana y la 'crisis' de los modelos explicativos: paradigmas y teorías", en *Maguara, Revista del Departamento de Antropología* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia), núms. 11-12.
- Clifford, J. (1995). *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*, Barcelona: Gedisa.
- Clifford, J. y C. Geertz (1998). "Sobre la autoridad etnográfica", en *El surgimiento de la antropología posmoderna*, 4ª ed., Barcelona: Gedisa, pp. 141-170.
- Devereux, G. (1994). *De la ansiedad al método del comportamiento*, 7ª ed., México: Siglo XXI Editores.
- Gasché, J. (2004). *Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global*, (inédito).
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*, México: Gedisa.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Giménez, G. (1996). *Territorio y cultura*, Colima: Centro Universitario de Investigaciones Sociales-Universidad de Colima.
- Jodelet, D. (1984). "Représentations sociales: phénomènes, concept et theorie", en Moscovici (comp.), *Psychologie Sociale II*, París: Presses Universitaires de France, pp. 469-494 [trad. al español, Ediciones Paidós Ibérica (1985)].
- Lindenberg, N. (1993). *Relatório sobre manutencao, revitalizacao e deslocamentos linguisticos no projeto de educacao indígena acreano. Uma experiencia de autoria* (mimeo).
- Lindenberg, N. (1996). "Entre o passado oral e o futuro escrito", en Muñoz y Lewin (comps.), *El significado de la diversidad lingüística y cultural*, México: UAM-Iztapalapa/ INAH, pp. 67-90.
- Moscovici, S. (1988). "Notes towards a description of social representations", *European Journal of Social Psychology*, vol. 18, núm. 3, pp. 211-250.
- Muñoz, H. y R. Podestá (1994). *Yancuitlalpan: tradición y discurso ritual*, México: UAM-Iztapalapa.
- Podestá, R. (1997). "Historias de tres pueblos maravillosos. Una experiencia de autoría de niños nahuas y otomíes del estado de Puebla", en *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad. Memoria del Seminario de Educación Indígena*, Oaxaca: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Podestá, R. (2000). *Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlaca*, Puebla: Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla.

- Podestá, R. (2002). *Historias de tres pueblos maravillosos. El mundo de los niños nahuas a través de sus letras y dibujos*, Puebla: Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado/ Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades-BUAP.
- Podestá, R. (2003). *Encuentro de miradas. Hacia nuevos modelos metodológicos para el estudio de representaciones sociales no occidentales y occidentales infantiles sobre su territorio*, tesis de doctorado, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Tedlock, D. (1983). *The spoken word and the work of interpretation*, Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Vermes, G. y J. Gasché (2001). Presentación de la mesa: L'intellectuel organique dans les rapports interculturels, Relire Gramsci, Suiza: Association pour la Recherche Interculturelle-ARIC (inédito).

Artículo recibido: 29 de enero de 2007

Dictaminado: 9 de abril de 2007

Segunda versión: 26 de abril de 2007

Aceptado: 25 de mayo de 2007