



## COMO VEO, CUENTO. IMÁGENES ARTÍSTICAS Y NARRATIVAS EN NIÑOS INDÍGENAS RURALES DE AMEALCO, QUERÉTARO

María Fernanda Álvarez Gil  
Universidad Iberoamericana Ciudad de México

---

**Área temática 03:** Educación en campos disciplinares (artes).

**Línea temática:** El análisis cognitivo de la construcción, comunicación y desarrollo de conocimientos disciplinares.

---

### **Resumen:**

Este trabajo presenta los avances de una investigación sobre la utilización de la educación y la creación artística-visual y escénica con niños rurales de un pueblo originario hñähñu, con la finalidad de motivar y generar diferentes tipos de narrativas visuales, verbales y corporales que afiancen la construcción de la subjetividad en estas infancias, así como reivindicar su origen identitario indígena y favorezcan la expresión oral. Con fundamentos teórico-metodológicos sustentados en el giro narrativo, la etnografía educativa y la investigación basada en las artes, se exponen aquí dos actividades artísticas realizadas con los niños de una escuela indígena del municipio de Amealco de 3° y 4° grado para dar cuenta si los procesos y resultados de estas actividades, ejemplificados aquí de varias maneras, fomentaron la producción subjetiva de narrativas intertextuales y multimodales en los alumnos, así como la vinculación con su origen indígena.

**Palabras clave:** infancias indígenas, investigación basada en las artes, narrativas infantiles, educación artística.

## Introducción

Esta investigación surge de la inquietud de saber si la educación artística, a partir de diversos referentes teóricos e instrumentos metodológicos aplicados en un contexto escolar, puede favorecer el manejo oral de la lengua española y la generación de diferentes tipos de narrativas subjetivas, intertextuales y multimodales vinculadas con el origen de pueblo originario en niños indígenas rurales.

El objetivo principal del presente trabajo es estudiar, teóricamente y con prácticas de campo de corte cualitativo, si la educación y la creación artísticas-visuales y escénicas, vinculadas con las palabras en forma de relatos orales, pueden estimular la producción y combinación de diversas narrativas en contextos infantiles indígenas.

A partir de ello, como un segundo objetivo de la indagación, se buscaría recuperar y fortalecer, a través de la producción artística y de narrativas intertextuales de los niños, la palabra, la imagen y la escenificación como constructoras de subjetividades y reivindicadoras de su identidad originaria en una comunidad educativa rural hñähñu del municipio de Amealco, en Querétaro.

## 1. Enfoque teórico-metodológico

### 1.1 El giro narrativo en la investigación social y en la educación

En lo concerniente al gran eje de la narrativa, la indagación se ha fundamentado principalmente en la teoría del giro narrativo de Jerome Bruner, indisolublemente relacionado con los estudios sobre el lenguaje, su internalización inter e intrapsicológica y el constructivismo socio-cultural de Lev Vygotsky.

En varios textos Bruner (1999, 2001, 2004) expone la concepción y el lugar que epistemológicamente le confiere a la cultura, así como la forma y el significado que las mediaciones narrativas le dan a esta. El contexto cultural y su expresión en narrativas como las leyendas, los mitos, las ficciones, las historias y la historia, las biografías y hasta de la misma ciencia, nos dice el autor (Bruner, 2004:187) son lo que conforman las cosmovisiones de los diversos grupos humanos, así como las interpretaciones y comprensiones del mundo que se transmiten a través de las generaciones.

A partir de una profunda revisión de Vygotsky, Bruner (2001, 2004) retoma de éste varias ideas esenciales relativas al lenguaje y las construcciones narrativas como complejos mediadores culturales interpersonales que, en un primer momento, permiten la comunicación e interrelación de los seres humanos entre ellos, en particular los niños, para otorgarle sentido a las experiencias vividas. En un segundo momento, al interiorizar psicológicamente el lenguaje de estas experiencias y sus sentidos, el niño convierte este lenguaje en pensamiento, modificando así sus propios procesos mentales para dar lugar a desarrollos cognitivos superiores. De esta forma, para estos autores, el lenguaje se instituye socio-culturalmente y permite el conocimiento y el desarrollo humano, así como cuestionar y reformular la realidad y el mundo:

*“Para Vygotsky, la vida mental se traduce antes que nada en la interacción con el otro. El resultado de las interacciones es a continuación interiorizado e integrado en el flujo del pensamiento. Dado que la interacción social está principalmente organizada y mediatizada por el lenguaje, lo que es interiorizado en el flujo del pensamiento del niño son los significados y las formas producidos durante el intercambio verbal, producto ellos también del sistema histórico-cultural. (Bruner 2001:243)*

Así, para Vygotsky (Vygotsky, 2003:169-170) y para Bruner (2001:244), el lenguaje (y se puede pensar que no solamente el lenguaje verbal) aprendido culturalmente en la socialización con los otros y ordenado y materializado en narraciones y narrativas de diferente tipo, al interiorizarlo cerebral y afectivamente y significar las experiencias y vivencias, es uno de los instrumentos y elementos de mediación más importantes para el desarrollo mental y social del ser humano al permitir y facilitar el tránsito de los procesos psicológicos elementales a los superiores, en cualquier área de conocimiento.

Respecto al espacio educativo y la relevancia de la palabra narrada en contextos indígenas, tanto Rossana Podestá (2007) en su texto Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores, como Mercedes Ruiz Muñoz y Martha Franco (2017), en su libro Voces de la alteridad: estudiantes de la Ibero, de pueblos originarios reflexionan ampliamente, junto con los autores de los relatos e historias de vida, sobre estas construcciones narrativas en el mundo indígena, en el cual lo individual y lo social entrelazan y cohesionan el sentido de identidad en base a la interrelación comunitaria. Aquí, nos dicen las autoras, las definiciones de las subjetividades e individualidades están indisolublemente imbricadas con las vivencias colectivas de la comunidad, su historia, sus tiempos y sus espacios (Ruíz y Franco, 2017:19).

### **1.1 La etnografía educativa participativa, la educación basada en las artes y la teoría de autor como metodologías educativas y de investigación**

#### *La polifonía etnográfica*

Al realizar una parte de la investigación con trabajo de campo en una escuela indígena rural de Amealco, Querétaro para la producción y obtención de información y de narrativas, uno de los ejes metodológicos principales es, por supuesto, la etnografía educativa, considerada y utilizada aquí de forma participativa y polifónica según la establece James Clifford en *La autoridad etnográfica* (1991). En ella se pretende, como su nombre lo indica, conformar, con igual autoridad etnográfica, varias voces y puntos de vista que se recuperan en contextos educativos específicos y estructuran y sustentan el estudio *in situ*, en este caso en las aulas de la escuela indígena. La polifonía etnográfica le otorga el mismo valor y sitúa en el mismo nivel los testimonios, puntos de vista y aportes de todos los sujetos estudiados e involucrados en la indagación para reconocer diferentes lecturas de la realidad, en un afán democratizador y dignificante que rompe con cualquier pretensión antropológica postcolonial, hegemónica o jerarquizante (Clifford,1991:169).

### *La investigación basada en las artes y la teoría de autor*

Dentro de esta polifonía etnográfica se incluye aquí como teoría-metodología complementaria y colaborativa, pero también como método educativo de estimulación creativa y artística, la investigación basada en las artes, que busca y promueve la participación activa de los sujetos involucrados en el estudio, en este caso los niños indígenas hñähñus de Santiago Mexquititlán, Querétaro. En la investigación basada en las artes, se presenta y asume el enfoque del arte y su creación como una metodología que le da la prioridad a la información, a los datos y, en lo relativo a esta indagación, a las narrativas que se pueden crear y obtener de esta forma. Los autores que en este estudio apuntalan esta teoría metodológica son Elliot Eisner (2004), Susan Finley (2015) y Dawn Mannay (2017).

Para Susan Finley (2015), como lo expone en su capítulo “Investigación basada en las artes” del libro coordinado por Norman K. Denzin *Manual de la investigación cualitativa*, la investigación basada en las artes y derivada de los estudios sobre el arte y la educación de Elliot Eisner, ha dado lugar a grandes ventajas y potencialidades en el ámbito de las ciencias sociales, la educación y las humanidades por varias razones. Una de ellas es que la investigación que se sirve del arte y de las diversas narrativas como instrumentos creativos de recolección de datos, genera diferentes matices de calidad en la información que investigaciones cuantitativas no permiten, como por ejemplo mostrando experiencias, emociones, sensaciones y sentimientos subjetivos de los sujetos involucrados, que cada vez cobran mayor relevancia en las ciencias humanas y que de otra manera son difíciles de expresar y registrar (Eisner,2004:242; Finley,2015:117). De igual manera, la investigación basada en las artes permite la combinación de técnicas, herramientas y metodologías de diferentes disciplinas y lenguajes para la obtención de la información, hecho que suscita relatos multimodales y una intertextualidad muy enriquecedora para la misma indagación, los participantes en ella y sus posibles expresiones, intenciones y tonalidades. Otro beneficio, que coincide con la teoría-metodología de la polifonía etnográfica, es que los instrumentos artísticos utilizados en la investigación, combinados con otras herramientas, facilitan la interacción entre los participantes y dan muchas veces la voz a minorías, a menudo marginadas, que por diferentes razones (edad, migración, etnia, nacionalidad, discapacidad, etc.) no pueden o se les dificulta expresarse lingüísticamente (Finley, 2015:123).

Así mismo, esta teoría y metodología permite ir más allá del lenguaje oral o verbal y experimentar con diferentes recursos y técnicas expresivas como son el arte visual o escénico para generar otro tipo de ideas, narrativas y lenguajes simbólicos y metafóricos.

Por su parte, la investigadora británica Dawn Mannay (2017) en su libro *Métodos visuales en investigación cualitativa* propone lo que llama la teoría de autor, y que trata de sistematizar y dar prioridad, al interpretar los artefactos y creaciones visuales de los sujetos investigados, a lo que ellos quisieron expresar y comunicar al realizarlos por medio de entrevistas o textos escritos. De esta manera nos dice Mannay, más allá de la mera generación de información, la teoría de autor, a la vez que contextualiza junto con las personas involucradas la interpretación y la creación de significado de sus objetos y experiencias, permite

profundizar intertextualmente con ellas sobre su comprensión de la vida por medio de esta información (Mannay 2017, Introducción párr. 25).

## 1. Discusión de resultados

A continuación, se mostrarán el desarrollo y los resultados la aplicación de las teorías y metodologías sobre las narrativas de Bruner y la investigación basada en las artes en dos grupos de 3° y 4° grado de una escuela indígena rural de Santiago Mexquititlán, en Amealco, Querétaro.

### 1.1 Creación de un libro como proceso generativo de narrativas subjetivas e identitarias en el grupo de 3° grado

#### Libro ilustrado sobre el inicio de su vida

Vinculando la investigación con el contenido curricular de la materia de español de 3° grado del Plan de estudios 2011 de la SEP que propone a los estudiantes escribir su autobiografía, se proyectó y empezó a llevar a cabo, partiendo del giro narrativo y sirviéndose la investigación basada en las artes, una serie de actividades al respecto para crear relatos que consideran la estructura narrativa temporal de Bruner de la triple P sobre lo pasado, lo presente y lo posible que explica en su libro *La educación, puerta de la cultura* (Bruner, 1999:106).

En base a este esquema de narración de la triple P, en la primera actividad relativa al pasado, se pidió a los alumnos que dibujaran imágenes que contaran el encuentro entre sus padres. Después, a partir de un cuestionario que respondieron junto con los familiares sobre su historia de nacimiento que incluía varias preguntas generativas sobre el día que nacieron, cómo eran físicamente, su primera palabra y su personalidad en los primeros años de vida, terminaron la historia ilustrada con dibujos sobre su venida al mundo y primeros años e hicieron un libro con todos los dibujos. Finalmente, en entrevistas individuales semi-estructuradas, narraron el libro dibujado.

A continuación, se mostrarán como ejemplo uno de estos libros con la narrativa oral realizados por Goku (pseudónimo que eligió), uno de los niños de 8 años para mostrar de qué manera la actividad estimuló la producción de una narrativa constituyente de subjetividades identitarias que combina tanto modalidades verbales como visuales.

Figuras 1-a a 1-f: libro sobre su origen y nacimiento realizado por un alumno de 3° grado

1-a



1-b



1-c



1-d



1-e



1-f



Narrativa oral de la actividad I:

*Parte 1, descripción*

Investigadora: Quisiera que me narres la historia de tu familia y de tu nacimiento como la pintaste

Goku: Mi mamá y mi papá se conocieron así, se dijeron “hola” y “hola” (1-b). En la escuela mi papá siempre le daba rosas a mi mamá, en la escuela secundaria (1-c). Y en Amealco nací y allá me gustó en Amealco (1-d).

I: ¿Por qué te gustó?

G: Porque allá daban mucha comida, me gustaba.

I: ¿Te gusta mucho Amealco?

G: Sí. Y aquí dice “crecí en Amealco y me gustó mucho el tianguis” (1-e), el tianguis del domingo. Aquí estoy yo cuando era chiquito, aquí está el carro (1-e).

I: ¿Y qué hay en el tianguis?:

G: En el tianguis hay fruta, puestos de fruta, puestos de historietas, puestos de listones, de muñequitas, de zapatos, de helados y nomás eso.

I: ¿Y por qué te gustó?

G: Es que ahí cuando fui la primera vez me gustó mucho y me compraron fruta

I: ¿Te gusta la fruta?

G: Sí, me gusta la manzana. Mostrando la Figura 1-f: En mi casa jugaba con mi hermano y era travieso

I: ¿Tú eras travieso?

G: Le pegaba a mi hermano

I: ¿Y por qué?

G: Es que como me molestaba y siempre le aventaba piedras

I: ¿Y qué sale en la imagen (1-f)?

G: Aquí estoy yo y le ando aventando una piedra a mi hermano. Es él y yo soy más chico. Ese ya va en primero de la secundaria

*Parte 2, proceso de evocación*

I: ¿Te sirvió hacer los dibujos para contar la historia que contaste?

G: Sí

I: ¿Fue más fácil contarla con dibujos?

G: Sí, porque los dibujos me recuerdan cuando era bebé

I: ¿Te recuerdan eventos, cosas?

G: Sí

I: ¿Y te sirvió hacer el cuestionario con tus papás para contar la historia?

G: Sí, porque ellos me cuidaban, cuando era bebé me cuidaban y cuando era grande siempre me compraban, me consentían y a mis hermanos también.

*Parte 3, proceso de creación*

I: Por último, ¿cómo te sentiste al hacer el libro?

G: Feliz, me gustó

I: ¿Qué fue lo que más te gustó?:

G: Me gustó en esta parte cuando lo hice, cuando era bebé (1-d)

I: ¿Por qué?

G: Porque me dormía, y aquí están los hoyitos para que respire (señala la Figura 1-d).

### Análisis actividad I:

Los dibujos se realizaron previamente a la narración oral con la investigadora, así como el cuestionario llenado por los niños con los familiares. Como se puede apreciar, las palabras en la narración oral, salvo en la Figura 1-a que es la portada del libro, se corresponden con los dibujos y son una descripción de estos (Figuras 1-b a 1-f) en la cual a menudo el alumno los señala para relatarlos. El ejercicio artístico, junto con el cuestionario y la entrevista, son un buen ejemplo, por un lado, de la polifonía etnográfica en que intervienen las voces de los parientes, los alumnos y la investigadora y por otro, de la intertextualidad entre imagen y palabra que muestra convincentemente cómo estas dos maneras de narrar se combinan y complementan muy adecuadamente para construir y expresar la subjetividad del niño. En ella, a partir de dibujos y de palabras, este nos habla de sus sentimientos, sensaciones, relaciones parentales, contexto, personalidad y gustos, contribuyendo así a conformar sólidamente su identidad. Así mismo, al estar trabajando la P del pasado del esquema de Bruner (1999), las imágenes, gracias a la entrevista, produjeron en el alumno procesos de evocaciones de recuerdos y representaciones que, como lo expresa en la tercera parte de la entrevista, lo hicieron feliz al vincularlo con su propia historia, con su familia y con su entorno.

#### **1.1 Fotografías, escenificación, videos y narración sobre el origen indígena y la artesanía en el grupo de 4° grado**

Este ejercicio constó también de diferentes etapas que incluyeron y se sirvieron de varios recursos técnicos y narrativas multimodales e intertextuales surgidos de la etnografía participativa y de la investigación basada en las artes. Los tiempos narrativos de Bruner de la triple P (Bruner:1999) se integraron aquí con la fotografía, que hablaba del tiempo presente del alumno que la tomaba y con las escenificaciones que representaban ya fuera el pasado o el futuro (lo posible) inmediato de los equipos que las creaban.

Para la primera parte de la actividad, se les prestó por turnos una cámara digital a los niños de entre 9 y 10 años y se les pidió que tomaran fotos que representaran el vínculo o la expresión del mundo indígena o rural en su entorno. Podían fotografiar una actividad, una persona, una artesanía, un paisaje o lo que se les ocurriera (Figuras 2 y 4). Frente al grupo, cada autor de la fotografía la describía y explicaba su intencionalidad al realizarla. Cabe mencionar que una parte importante de los ingresos familiares en la comunidad de Santiago Mexquititlán, Amealco, son producidos por la artesanía como diferentes bordados, muñecas, atuendos, bolsas y tan sólo en este grupo escolar de 4° grado, el 40 % de padres y madres se dedican a esta ocupación. Es por ello que muchas de las fotos que tomaron los alumnos tenían que ver con la temática artesanal.

Para la segunda fase de la actividad, se asignaba al azar a los niños una de las fotografías tomadas por ellos mismos y por equipos tenían que imaginar una historia sobre lo que sucedía antes o después de lo que aparecía en la fotografía y escenificarlo con mímica. Se grabaron en video las escenificaciones y luego se les pasaron estos videos a los niños (Figuras 3).

Finalmente, en la última parte del ejercicio, se entrevistaba a los equipos para que contaran en colectivo las historia que habían imaginado y escenificado y cómo se habían sentido al hacerlo.

A continuación, se presenta un ejemplo del proceso en sus diferentes fases (fotografía, descripción, escenificación y relato en equipo) con las narrativas generadas para después analizarse.

### Fase 1: Fotografías individuales de J

Figuras 2-a y 2-b: Fotografías tomadas por J, una alumna de 4° grado sobre su entorno



2-a



2-b

Fase 2: Entrevista donde la autora (J) de las fotografías las explica a la investigadora (I):

I: ¿Quién sale ahí J?

J: Mi tía

I: ¿Qué está haciendo?

J: Una servilleta

I: ¿Con qué técnica?

J: Este... con aguja

I: ¿Como bordado?

J: Punto de cruz

I: ¿Y sabes qué está haciendo?

J: Está haciendo una bebé para un bautizo

I: ¿Y por qué escogiste esa foto?

J: Porque me pareció muy bonita

I: ¿Cómo lo relacionas con el origen indígena

J: Porque está haciendo la servilleta

### Fase 3: Fotogramas del video sobre la escenificación en equipo (participantes: A, M, JC y T)



3-a



3-b

#### Fase 4: Narrativa oral en colectivo sobre la escenificación a partir de la fotografía (A, M, JC y T):

I: Cuéntenme en orden ¿qué trataron de representar?

A: Representar el bautizo por lo que estaba en la foto e hicimos que T fuera el bebé y que JC era el padrecito y yo era la mamá y M era el papá

I: ¿Y qué pasa en el video y en lo que escenificaron?

A: Lo que pasa es que como pesaba T no me podía parar, pero M sí pudo

I: ¿Tú qué quieres agregar M?

M: Que JC era el padrecito y le echaba agua bendita al T que era el bebé y ya no me acuerdo más

I: ¿T, algo que quieras agregar o estás de acuerdo con lo que dijeron?

T: Sí, me gustó cómo lo hicimos porque hicieron su esfuerzo y ellos dos pusieron sus ganas para poderme cargar

JC: Yo no hice nada maestra

I: Pero tú eras el padrecito, ¿cómo te sentiste?

JC: Nervioso

I: ¿Cómo se sintieron en general? T ya lo dijo, ¿Cómo se sintieron de escenificar frente al grupo?

JC: Mucho miedo

A.: Yo me sentí muy nerviosa porque me daba pena cómo cargaba a T y luego porque me trabé

JC: Yo nervioso porque me daba risa de los nervios... y es todo

I: ¿Quieren agregar algo más?, ¿Cómo se pusieron de acuerdo?

A.: Al principio íbamos a hacer una lona, pero luego dijimos no, no lo hicimos, mejor bautizamos al bebé.

Otros ejemplos de otras fotografías de alumnos con el tema de su entorno indígena o rural:

Figura 4: Ejemplos de otras fotografías tomadas por los alumnos de 4° grado



Análisis actividad 2:

Las fotografías de J (Figuras 2-a y 2-b), junto con la primera entrevista de acuerdo a la teoría de autor de Mannay (2017), arroja información sobre cómo la alumna, a través de estas narrativas visuales y orales, está percibiendo su mundo y construyendo la visión de su subjetividad gracias a la elección del tema y de la actividad; su vínculo con la persona retratada; los encuadres, distancias, puntos de vista y secuencia de las fotos que, junto con el relato de la entrevista, confirma que se trata de un familiar cercano. También nos hace saber que conoce cómo se hace la artesanía y la vincula con el origen indígena, la tradición en la zona de bordar y usar las servilletas para eventos festivos o religiosos y de un gusto estético en su elección.

Por su parte, la escenificación en equipo a partir de las fotografías de J, en los fotogramas del video (Figuras 3-a y 3-b) muestra el fomento de la imaginación, de la expresividad y de la narrativa por medio del lenguaje corporal, mismo que se corrobora en la entrevista colectiva al comentar los participantes el tema de la puesta en escena, los retos y esfuerzos físicos al representarla y el rol en la escena de cada miembro del equipo. Así mismo, dentro de la interacción e intercambio colaborativo, destacan los acuerdos y las tomas de decisiones para llegar al producto final de la puesta en escena, así como las emociones y sentimientos, en este caso miedo y nervios de mostrarse frente al grupo.

Además del aprendizaje, la creación y la utilización de técnicas y lenguajes visuales y escénicos como la fotografía y la mímica, los alumnos, por medio de estos ejercicios, se concientizaron y expresaron sobre su contexto, origen étnico, oficios familiares y comunitarios y las fotografías del grupo en general (Figura

4) muestran una gran afectividad y sentido estético y humano al retratar a familiares y personas en sus actividades cotidianas, su entorno social y natural así como diversos objetos, sobre todo artesanales, que los ayudan a definirse individualmente a la vez que los caracterizan, cohesionan e identifican como colectividad.

## Conclusiones

Se presentaron aquí los avances de una investigación aun inconclusa y por lo tanto los resultados no han sido evaluados en su totalidad. Sin embargo, según lo expuesto y analizado en esta ponencia a partir del giro narrativo y la investigación basada en las artes, se puede concluir que los dos ejercicios y creaciones artístico-visuales y escénicos realizados con el grupo de 3° y 4° grado facilitaron y motivaron en los niños indígenas de Santiago Mexquititlan, la producción de narrativas orales y verbales que pueden, en un momento dado, repercutir favorablemente en el uso de la lengua del español. Así mismo, la muestra de resultados prueba cómo estos alumnos generaron diferentes tipos de narrativas que fortalecen la conexión con su contexto y origen étnico. Por último, es también muy relevante destacar que el arte, su educación y la investigación basada en las artes permiten dar cuenta de registros cualitativos no sólo de la reflexión verbal de los sujetos investigados sino también de la expresión de sensaciones, sentimientos, emociones o pensamientos como textos/relatos visuales, corporales y gestuales que construyen y constituyen en sí mismos tanto conocimientos como subjetividades para la conformación y definición identitaria, particularmente de los niños en formación.

## Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (1999). *Educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor Editorial.
- Bruner, J. (2001). "Piaget y Vygotsky. Celebremos la divergencia." En Houdé, Olivier y Meljac, C. (Coomp.). *El espíritu Piaget. Homenaje internacional a Jean Piaget*. Madrid: Editorial Popular.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Clifford, J. (2001). *El dilema de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A
- Finley, Susan (2015). "Investigación con base en las artes". En Denzin, N. K. Y Lincoln Y. S. (Coomp.), *Manual de investigación cualitativa. Métodos de recolección y análisis de datos*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa* [versión para Kindle]. Madrid: Narcea S.A. de ediciones.
- Podestá, R. (2007). *Encuentro de miradas, el territorio visto por diversos autores*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Ruiz, M. y Franco, M. (2017) *Voces de la alteridad: estudiantes de la Ibero de pueblos originarios*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Vygotsky, L. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.