

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**“Niños de Pie del Cerro, Hidalgo: Actores destacados en
campos de participación comunitaria y en su escuela”**

Tesis que presenta

Mónica Islas Flores

para obtener el grado de

Maestra en Ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Directora de la Tesis:
Dra. Ruth Paradise Loring

Para la elaboración de esta tesis se contó con el apoyo de una beca del
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)

Resumen

El objeto central de esta tesis es indagar sobre cómo, mediante sus interacciones, los niños de una comunidad otomí del Estado de Hidalgo manifiestan en su escuela un conjunto de prácticas y conocimientos sobre su vida cotidiana comunitaria. Se trata de una investigación etnográfica llevada a cabo en una comunidad otomí serrana y en su escuela primaria de educación indígena. Los resultados muestran cómo los niños toman un papel activo en varios *campos de participación* de su comunidad. Se presentan descripciones de las interacciones entre niños y con sus maestros que señalan cómo esta experiencia con distintas actividades comunitarias conlleva aprendizajes socioculturales particulares que se trasladan a la escuela con un fuerte impacto sobre el manejo del contenido escolar y en el uso de los espacios y tiempos escolares. Se argumenta que en este caso los niños se sitúan como actores destacados en la construcción social cotidiana de su escuela a través de procesos de apropiación, *acciones tácticas*, y un protagonismo que se caracteriza por un *empuje participativo*.

Abstract

This thesis deals with the ways in which Otomi children in a mountain community of Hidalgo State, Mexico, manifest in their school interactions particular sociocultural practices and knowledge gained through their experience with everyday community life. Ethnographic research was carried out in community settings and in the local state-run indigenous education primary school. The descriptions presented focus on how the children actively introduce into their everyday school interactions, culturally relevant aspects of their experience in *campos de participación*, defined as spaces of collective community life. It is argued that in this case, by means of appropriation processes, *tactical acts* and *participative push*, children have become principal actors and protagonists in the social construction of their everyday school life.

Índice

Introducción.....6

Por qué y para qué hacer esta investigación	7
¿Niños, niñas y niños, infancia o niñez?	11
Acerca de los capítulos	14

CAPÍTULO 1

Apoyos teóricos, formas de acercamiento a la realidad escolar de los niños pieserranos	17
1.1 Vida cotidiana de los niños.....	17
1.2 Participación de los niños.....	21
1.3 Interacciones sociales en la escuela.....	25
1.4 Tácticas y apropiación, maneras de interactuar en la escuela	27
1.5 Escuela y campos de participación: Tiempo y espacio	29
1.6 Cosmovisión como fundamento de los campos de participación	31
1.7 Procedimiento de la investigación.....	33
1.7.1 Planteamientos iniciales del problema de investigación.....	33
1.7.2 Trabajo de campo	34
1.7.3 Análisis: trabajo constante	41
1.8 Voces en los registros y entrevistas.....	46

CAPÍTULO 2

Vida cotidiana en Pie del Cerro y su escuela.....	48
2.1 Pie del Cerro en el enclave de la Sierra otomí-tepehua	49
2.2 La escuela en Pie del Cerro	51
2.3 Pie del Cerro, los niños y sus demás habitantes: vida cotidiana	62
2.3.1 El carnaval, sus tiempos y espacios	62
2.3.2 Hacer costumbre, práctica integral de la vida pieserrana	71
2.3.4 Despedir a un difunto	74
2.3.4 Esperar todos santos	75
2.4 Dimensión pieserrana	78

CAPÍTULO 3

Campos de participación de los niños pieserranos	82
3.1 Niños en carnaval. Participación y continuidad del tiempo y espacio festivo	82
3.2 Niños en el costumbre, una participación orientada a lo divino y al mundo anímico	86
3.3 Todos santos, campo orientado al quehacer y concepción de la muerte	90
3.4 Los niños como “angelitos” participación sustancial.....	92
3.5 El monte, participación diversa de los niños	95

3.6 La familia y la casa, participación centrada en el quehacer-conocer	98
3.7 Lo que define campos de participación de los niños pieserranos	101
CAPÍTULO 4	
Campos de participación de los niños, la creación de un mundo escolar	105
4.1 Presencias de los campos de participación	105
4.2 Cotidianidad escolar en vísperas de todos santos	121
4.3 Una clase de ñähñu	127
CAPÍTULO 5	
El “afuera” festivo en el “adentro” escolar. Tiempos y espacios	133
5.1 Referentes del carnaval entre los niños y con sus maestros	133
5.2 Actividades curriculares	140
5.3 “A trabajar un rato aunque sea con viejos”. “Arreglar” el tiempo escolar para ir a la fiesta..	152
5.4 “Carnavalito” escolar	163
5.5 Un aula con disciplina pero no bajo control. La tenacidad de los campos de participación .	165
Conclusiones. Los niños tienen algo que decir	171
Contribuciones.....	184
Referencias bibliográficas.....	188
Anexo de figuras y fotografías.....	197

Introducción

“Ahora que poseo el secreto, podría enunciarlo de cien modos distintos y aun contradictorios. No sé muy bien cómo decirle que el secreto es precioso y que ahora la ciencia, nuestra ciencia, me parece una mera frivolidad [...] El secreto, por lo demás, no vale lo que valen los caminos que me condujeron a él. Esos caminos hay que andarlos.

“El etnógrafo” (J. L. Borges)

Conocer la vida cotidiana de los niños, su participación, experiencias y concepciones sobre su cotidianidad en una localidad serrana y cómo a través de éstas se hacen partícipes en la vida cotidiana escolar es lo que atiende esta investigación.

Una experiencia investigativa previa, llevada a cabo en una comunidad de la región otomí-tepehua en el estado de Hidalgo, para conocer la identidad étnica de alumnos con respecto a los contenidos escolares detonó el interés por conocer a los niños en su vida cotidiana. Identifiqué que para conocer lo que sucedía en la escuela y sus aulas era necesario adentrarse en la vida social de sus actores. Posteriormente, noté que los niños gozan de un escaso reconocimiento social en las investigaciones educativas.

En esta investigación previa, identifiqué que los niños estaban vinculados activamente a muchas de las actividades y prácticas en su comunidad e incluso fuera de ella. Noté que eran sujetos de relevancia social comunitaria dada esta participación activa en la vida social comunitaria (Islas, 2015); sin embargo, los identificaba principalmente como alumnos, aunque reconociera su dinamismo y distintos roles sociales.

Este fue el gran punto de partida para el abordaje de la presente investigación en la que me planteo indagar cómo es la participación de los niños en su vida cotidiana, generadora de experiencias, y cómo se configura la vida escolar a partir de éstas ya que fue evidente que el espacio escolar está vinculado con la vida cotidiana de sus actores fuera de éste. Por lo tanto, la pregunta central es: ¿Cómo manifiestan los niños en el espacio escolar, mediante sus interacciones, experiencias generadas en los campos de participación?

Por qué y para qué hacer esta investigación

Considero que esta investigación contribuye con los múltiples estudios socioculturales y antropológicos con relación al conocimiento de los niños, particularmente desde sus espacios de escolarización y participación comunitaria. Abre posibilidades para ampliar el universo investigativo sobre los niños así como de la cosmovisión que comparten con el grupo social al que pertenecen; este es un aspecto muy poco explorado en estudios con los niños. También pretende visualizar y reconocer, mediante el estudio de las interacciones sociales, a los niños como actores sociales y constructores de su escuela mediante la manifestación de diversos aspectos de su vida cotidiana en el contexto escolar lo que genera singulares relaciones entre actores escolares e institución educativa puesto que el contexto que habitan y la escuela son “mundos en permanente interacción” (Milstein, 2006, p. 50) cotidiana.

Generalmente los estudios sobre educación escolarizada que pretenden conocer las dinámicas de los sujetos en las aulas lo hacen desde un enfoque pedagógico, interesa saber cómo son los profesores en su tarea educativa mientras que los niños parecen ser sujetos receptores de información. En el estudio de las interacciones, poco se profundiza sobre la vida social de los maestros y niños fuera de la escuela aunque se les refiera; sin embargo estudios como los de (Rogoff, 1993, 2015 y Paradise, 1991, 2005, 2009) ofrecen destacadas aportaciones al analizar vínculos entre la vida cultural de los niños y la escolar.

En el caso de la región de estudio, las interesantes investigaciones antropológicas que en la sierra otomí-tepehua se han llevado a cabo en los últimos años han fijado su atención principalmente en temas de cosmovisión, ritualidad (Galinier 1990, 2009, Gallardo, 2010, 2012, Garret, 2003, Heiras, 2007, Báez, 2012, 2010, , Trejo, 2014, Rainelli, 2014 y Pérez, 2015), historiografía y territorialidad (Valle, 2003, España, 2015, y Felipe, 2016) principalmente con adultos. Los niños, cuando aparecen mencionados, aparecen como “testigos” o “asistentes”, “en contacto continuo” con los rituales “que en su juventud ya pueden identificar” (Pérez, 2015, p. 34), aparecen como espectadores o bien como “sujetos-objetos rituales”; es decir, se señala su presencia en rituales y fiestas pero se desconoce a profundidad lo que esta implica; carentes son pues del estudio de sus interacciones, relaciones y concepciones al respecto. Probablemente, “considerar que los niños no hacen cosas significativas dentro de la sociedad ha hecho que no se les considere con la importancia necesaria” (Calderón, 2005, p. 133). Recientemente Galinier

(2016) ha puesto la mirada en el conocimiento sobre la cosmovisión de los niños a través de sus sueños y producción de dibujos.

En otro contexto, Lorente (2006, 2012, 2013) ha documentado formas de transmisión de la cosmovisión de los adultos hacia los niños en la sierra nahua de Texcoco, Estado de México. Este autor destaca la acción de los niños en el ámbito festivo comunitario y contrasta formas específicas de aprendizaje y valores entre estos contextos y los eventos cívicos escolares. Este alcance abre puertas para conocer no sólo cómo los niños tienen presencia en las prácticas sociales comunitarias sino cómo son transmisores, productores y creadores de aspectos fundamentales de la vida cotidiana y cosmovisión del grupo cultural al que pertenecen; fenómenos que hacen representativos en el contexto escolar.

Los aportes antropológicos sobre la región otomí-tepehua son; sin embargo, centrales en el conocimiento de significados, relaciones simbólicas y sociales en el ámbito ritual y cosmovisión otomí serrana; aspectos que contribuyen a ampliar y analizar el sentido de la participación de los niños que expongo en este trabajo, ya que por cuestiones de apego al problema de investigación no es posible profundizar en el estudio de ámbito ritual y festivo como parte del objeto de estudio más bien interesa conocer la participación de los niños en este y otros ámbitos de su vida cotidiana.

Actualmente diversos estudios han problematizado el hecho de hacer investigación sobre o con niños y han arrojado posturas teóricas y metodológicas abiertas al conocimiento de esta población. Coll y Müller (2005) señalan que los estudios sobre socialización infantil enfatizan que los niños aprenden y socializan sólo a través de la dirección de los adultos y son consumidores de la cultura de éstos; por lo que los niños son vistos como sujetos pasivos y contemplativos de la realidad. Bermúdez y Núñez (2009) presentan un estudio sobre infancia y socialización que rebasa ligeramente tal enfoque dado que dan pistas sobre participación y formas de aprendizaje entre niños.

Con relación a los estudios socioculturales y antropológicos, se señala que ha existido una visión adultocéntrica, en donde los niños son “la mirada ausente” (Moscoso, s/f), puesto que las historias, narraciones y vivencias de los niños no se incluyen como “perspectiva de los actores” por lo tanto quedan “fuera de los relatos [y textos] etnográficos” (Milstein, 2006, p. 50). Así mismo, la infancia invisibilizada parece ser esos “otros” [que] no han tenido la palabra aun cuando también forman parte de la sociedad” (Calderón, 2015, p. 133).

Interesantes discusiones sobre investigación con niños han aparecido recientemente en el seno de dichos campos de estudio. Se considera a los niños como sujetos sociales (Calderón, 2015), como sujetos cognoscentes con aportación dinámica en la cultura (Chacón, 2015) y como actores sociales porque “interactúan con las personas como con las instituciones, reaccionan con los adultos y desenvuelven estrategias de lucha para participar en el mundo social”¹ (Coll y Müller, 2005, p. 176) por lo tanto son constructores de “culturas infantiles”. Szulc (2015) comenta que la idea de “cultura infantil” recae en esencialismos que cancelan “el carácter relacional de la dimensión sociocultural” (p. 31) particularmente las relaciones de poder intergeneracionales; por lo tanto, los niños no son “un “otro” aislado en *otra cultura*” (p. 194), sino “sujetos sociales activos, posicionados y reflexivos” (p. 16). Al respecto considero que abrir la categoría “culturas infantiles” y no “cultura infantil”, aparentemente homogénea, como bien señala Szulc, debe considerar un cuidado conceptual sobre “cultura” a fin evitar posiciones esencialistas, folclóricas, frágiles y amorfas. El trabajo de campo orienta estas construcciones categoriales para tomar decisiones heurísticas sobre aspectos, situaciones y relaciones que podrían otorgar sentido a la categoría “culturas infantiles”. Las recientes investigaciones sobre los niños ofrecen considerables indicios que la hacen válida. Al igual que los adultos, quienes tampoco son un “otro aislado”, los niños construyen espacios, conceptos y visiones propias sobre la realidad; sin embargo, hace falta continuar elaborando planteamientos al respecto.

Otros estudios han señalado una amplitud epistemológica y colaborativa en el quehacer investigativo con niños: “no *sobre* niños sino *con* niños” (Müller, 2009) incluso situarlos como co-autores en la investigación (Podestá, 2007), ambas han propuesto formas metodológicas específicas de acercamiento al estudio con los niños, incluidos los estudios de Milstein (2006) que refieren a la generación de entrevistas, selección de información y deducciones analíticas por parte de los niños.

El estudio con niños aguarda muchos pendientes en los espacios escolarizados y fuera de ellos. Conocer la escuela desde sus actores y mediante sus interacciones sociales permite posibilidades de estudios que revelen las dinámicas que acontecen en estos espacios con los niños, en el sentido de que “los arreglos interaccionales implican [...] la puesta en juego de conocimientos culturales de los niños” (Paradise, 1991, p. 82), de esta forma se profundizan los conocimientos acerca de la escuela y cómo se está

¹ Traducción propia.

configurando desde sus actores principalmente los niños. En este sentido, observar y analizar sus interacciones ofrece la oportunidad de conocer una diversidad de aspectos de su vida cotidiana para concebirlos como actores sociales que construyen cotidianamente su escuela y considerarlos también como actores de participaciones dinámicas, constructivas y creadoras en su vida cotidiana, razón por la cual interesa saber cómo viven los sentidos de esta participación en la escuela.

La perspectiva antropológica, desde la cual emprendo este estudio de la escuela y sus actores está alejada de valoraciones hacia el trabajo docente, sus pedagogías y didácticas. Cada maestro tiene una concepción propia sobre la escuela, sobre la educación, la enseñanza y la didáctica las cuales ponen en acción como profesionales de la educación en las aulas. Las formas didácticas y pedagógicas que pudieran identificarse en los registros que presento se muestran en esta investigación como parte de las interacciones de la vida cotidiana escolar, considero que las formas de enseñanza de los maestros representan sus experiencias personales, historias de vida así como una propia concepción sobre la escuela y los niños.

Si bien el trabajo pedagógico es importante para poner en juego estrategias de enseñanza, esta investigación enfoca la mirada en saber cómo suceden los procesos interaccionales entre los niños y con sus maestros en la escuela principalmente aquellas que manifiestan las experiencias generadas en los campos de participación; campos que dan cuenta de una cosmovisión particular que motiva y fundamenta la vida cultural en la que los niños se forman.

Los niños varones de Pie del Cerro se involucran en actividades lúdicas como videojuegos y “maquinitas”, colección de “tazos” y estampas futbolísticas. Todos los niños navegan por internet, chatean, algunos toman fotos y vídeo por medio de teléfonos celulares o computadoras. Estos nuevos códigos y referencias culturales son también involucrados en la escuela y prácticas comunitarias; sin embargo, en este estudio interesa conocer aquellos de orden cultural “propio” aunque hago referencia a algunas apropiaciones².

Para lograr los propósitos que persigue esta investigación recurro a un trabajo de campo de carácter etnográfico como forma de construcción de conocimiento a través del

² Con base en Bonfil (1991) considero lo cultural “propio” como un entramado variable de patrimonios simbólicos, materiales, intelectuales y emotivos heredados generacionalmente en un grupo social. Conforman continuidades creadas, reproducidas y transmitidas en la vida cotidiana mismas que admiten apropiaciones culturales. En este caso lo “propio” está fundamentado en la *dimensión pieserrana*, la cual defino más adelante.

cual “apuntar a nuevas posibilidades de relación con el trabajo educativo” (Rockwell, 2009, p. 38) y sus actores. Esta investigación considera también implicaciones para la Educación Indígena ya que en los recientes modelos educativos generados desde la Dirección General de Educación Indígena (DGEI)³ se establece la incorporación de la “cosmovisión de pueblos y comunidades” (SEP, 2009, p. 49). Este gran vacío conceptual se aprecia como una rápida respuesta burocrática, una vaga salida a una supuesta inclusión de conocimientos o saberes a la que es reducida la cosmovisión. Es sin duda, a pesar de la arbitrariedad conceptual, un avance discursivo de las políticas educativas, mismo que quedó ausente en el vigente modelo educativo.

Puede apreciarse en dichos modelos que los únicos actores presentes en el discurso planificador de la educación escolar son los maestros. La ausencia de los niños en estos documentos los sitúa como *sujetos de la educación* y no como actores de la misma. Los niños sólo aparecen en profesionales imágenes fotográficas que ilustran dichos documentos, las que por cierto, poco exponen de su cotidianidad escolar y contextos que habitan.

¿Niños, niñas y niños, infancia o niñez?

En los estudios socioculturales y antropológicos que he referido sobre los niños está presente una gama de categorizaciones hacia esta población. Marre (2013) señala que infancia se ha entendido como una etapa en el ciclo vital que requiere dependencia, protección y *governabilidad*, concepción occidental que sirvió de base para la generación de políticas como la Convención de los Derechos de la Niñez en 1989. Los términos infancia y niñez aparecen de uso indistinto; esta misma autora señala que existe una “superposición” terminológica indiferenciada en los estudios sobre la infancia: “infancia es tanto que conjunto de ideas socioculturales y los niños/as en tanto que seres humanos” (Marre, 2013, p. 11).

³ La DGEI es un organismo institucional responsable de la educación escolarizada a nivel básico que se imparte en poblaciones indígenas, está integrado a la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Chacón (2015) menciona que la infancia puede situarse como un “fenómeno de la cultura” incomprendible sin “conocer el sistema cultural que la produce”, mientras que “no existen sólo *niños* a secas, sino *niñas* y *niños*” (p. 138) en función de las concepciones que del ser niño o niña se establezcan por el grupo social de adscripción mediante procesos culturales; por lo tanto, “no hay niños y niñas como generalidades homogéneas sociales” (p. 138, con base en Márquez, 1982 y Gianini, 1992). Se sostiene que dada la ritualidad que existe entre los grupos sociales para definir los límites de la niñez, la infancia puede entenderse como “una etapa del ciclo vital del ser humano cuyo periodo está limitado a las normatividades de la cultura de origen” (Quecha, 2011, p. 15, citada en Calderón, 2015, p. 131). Puedo agregar que no sólo en términos normativos sino también de orden mitológico o cosmológico, que la sucesión evolucionista etaria simplifica las concepciones sobre esta población y que no sólo está definida por la cultura de origen sino por otras; sin embargo, en Quecha se asume la categoría infancia para nombrar a esta población.

Se reconoce también que existen condicionamientos estructurales que constriñen a los niños generando un ambiente de coexistencia entre agencia y vulnerabilidad (Marre, 2013), en torno a relaciones de poder (Chacón, 2015). Otras poblaciones se hallan en situaciones semejantes; sin embargo, son situaciones y fronteras porosas que se observan etnográficamente y con base en las narrativas experienciales de las personas. No niego los condicionamientos sociales a los que pueden estar expuestos los niños como cualquier otra población, pero lo que interesa es saber cómo resuelven y actúan ante dichos contextos. Por su parte, Szulc (2015) señala que la niñez es una “construcción sociohistórica, heterogénea, cambiante, relacional y disputada” (p. 25). Con base en esto, considero que la alterdenominación social hacia esta población constituye una construcción conceptual de ideas y concepciones que la otredad tenga respecto de ésta con base en las relaciones socioculturales o intereses que se establezcan en determinado contexto y tiempo.

Estas discusiones ponen de manifiesto la necesidad de estudios sobre los niños para continuar en la construcción del conocimiento sobre ellos y analizar la serie de categorías y alterdenominaciones que al respecto se han elaborado. El uso indistinto entre niños, niñas y niños, niñez e infancia pone de manifiesto su cercana caracterización así como múltiples relaciones sociales pero también su imposible definición sin dejar pendientes o aberturas. Sin embargo, lo que se aprecia en común en estos estudios es la consideración de la edad como una “construcción cultural” (Feixa, 1996, p. 320).

El “oportunismo burocrático” (Feixa, 1996, p. 320) ha retomado las posturas de socialización sobre infancia y niñez como sector de vulnerabilidad, protección y dependencia. Sin negar que al igual que otras poblaciones los niños pueden atravesar situaciones adversas, la apropiación institucional de dichos términos incluida la SEP, sitúa a los niños como sujetos de las políticas generando con ello una “imagen cultural” (Feixa, 1996, p. 320) que ignora concepciones y prácticas culturales.

Tanto en el ámbito académico y con más fuerza en el político, la división genérica de este sector pretende afianzar una equidad social; sin embargo, esta simple denominación no resuelve problemas estructurales que se han presentado históricamente entre sexos al relacionarse socialmente, teniendo en cuenta también que muchas de estas relaciones han sido interpretadas desde referentes culturales distintos al que se presentan. Si bien tal separación genérica abre espacios de reflexión sobre dichas relaciones, las denominaciones tienen sentido desde las concepciones y construcciones culturales donde estas se ponen en juego.

Particularmente empleo el término “niños” en esta investigación para denominar a estos actores sociales; es decir, para referirme a niños y niñas ya que los considero como personas con igualdad social en la dinámica social del contexto que habitan; o sea, como personas que forman parte de una amplia colectividad social con participación equitativa. En el ámbito escolar dicha participación se aprecia igualitaria y en los términos fijados por el grupo social. La escuela realiza una separación genérica durante la formación matutina en el patio escolar pero no la diferencia en la asignación de asientos a los niños al interior de los salones de clase, éstos se encargan de agruparse por sexo en las interacciones dentro del salón de clase, en la cocina escolar y en la hora del recreo.

Con este punto de partida abandono la denominación de “alumnos”, “estamos acostumbrados a pensar en los niños como alumnas y alumnos generalmente en escuelas y espacios educativos formales” (Coll y Müller, 2005, p. 175)⁴, sin considerar que este es uno de los tantos roles que juegan en su vida cotidiana. Es además una categoría social escolar que no es totalmente constitutiva de su persona pues en el ejercicio de su rol como alumnos manifiestan otros roles cercanos a su vida cotidiana.

Realizo distinción entre sexo, niño o niña, sólo para señalar intervenciones específicas. En Pie del Cerro tanto niñas como niños tienen roles y responsabilidades compartidas y específicas definidas por una construcción social del género misma que no

⁴ Traducción propia.

se revisa en esta investigación. Las personas que habitan en Pie del Cerro denominan a esta población como niños; esto es evidente por ejemplo cuando refieren que los niños son *angelitos*, atributo que es indistinto genérica y sexualmente.

Los denomino también como *niños pieserranos* porque son habitantes de la localidad de Pie del Cerro, comparten significados, actividades y prácticas de la vida cotidiana que se manifiesta en ese espacio que consideran propio y como referente para ubicar otras localidades y lugares. Cabe destacar que algunos de los niños que asisten a la escuela viven en San Bartolo Tutotepec, cabecera municipal, justo en las colindancias con Pie del Cerro lo cual les permite integrarse a su escuela como a muchas de sus prácticas cotidianas; en este sentido, los límites geopolíticos se disuelven.

Considero que esta investigación es *sobre* y *con* los niños porque los presenta como actores sociales dinámicos, constructores y reflexivos en su cotidianidad, porque documenta sus puntos de vista y concepciones como uno de los puntos de partida para el análisis que atiende al problema de investigación, porque documenta quiénes y cómo son en su cotidianidad, porque documenta visiones propias sobre sus experiencias en el mundo, porque informa sobre sus interpretaciones y visiones del mundo y porque su cercanía y convivencia con quien realizó esta investigación, dieron sentido a la misma.

Aunque el análisis quedó exento de su participación directa, la cual es una de las condicionantes para hacer que una investigación sea *con* y no *sobre* niños, considero que están siendo protagonistas de la misma y que el proceso analítico hubiera sido imposible sin la interacción generada durante el proceso de la investigación.

Acerca de los capítulos

Esta tesis está conformada por cinco capítulos que pretenden mostrar articuladamente el fenómeno interaccional de los niños en el espacio escolar.

En el Capítulo 1 expongo los referentes teóricos que apoyan los argumentos analíticos de esta investigación cuya centralidad descansa en las *interacciones sociales* y *vida cotidiana*. Dichos referentes teóricos tienen un fuerte sustento en la información empírica lograda mediante un trabajo de campo de carácter etnográfico; procedimiento

llevado a cabo para realizar esta investigación la cual tiene un enfoque antropológico. Finalmente ofrezco una serie de indicaciones sobre la estructura de los registros logrados en las aulas escolares así como fragmentos de las entrevistas llevadas a cabo a fin de que el lector identifique las voces de los actores en sus interacciones sociales.

Con la finalidad de mostrar el contexto geográfico, cultural y escolar donde llevé a cabo esta investigación, en el Capítulo 2 describo prácticas, relaciones y manifestaciones de la vida cotidiana de los habitantes de Pie del Cerro. La mayor parte de esta descripción está fundamentada con relatos, narrativas y descripciones aportadas por los niños, aspecto que le otorga una particularidad al texto dado que conforma una versión desde el punto de vista de ellos, plenamente compartida con los demás habitantes.

Describo los *campos de participación* de los niños pieserranos en el Capítulo 3 con el propósito de mostrar la destacada participación de estos actores así como los aprendizajes y experiencias desencadenadas de la misma. Distingo los siguientes campos: campo *festivo-ritual*; al que se suscriben: *ritos fúnebres, costumbres, carnaval y todos santos*, otros campos son el *monte y familia-casa*. Las descripciones relativas al contexto cultural referidas en el Capítulo 2 ofrecen datos fundamentales para la definición de los campos de participación. Expongo también las visiones de los niños sobre cada uno de los campos y su propia participación, material que se convierte en fuente principal para conocer las formas y configuraciones de esta.

En el capítulo 4 muestro una serie de registros de algunas interacciones sociales de los niños y con sus maestros durante clases y en la escuela con la finalidad de señalar que en las interacciones se evidencian las presencias de los campos de participación de los niños. Dichas presencias se logran entender plenamente a través de los datos descritos en los Capítulos 2 y 3 en los que expongo el sustrato cultural de los campos en la vida cotidiana de los niños. En este capítulo ofrezco un análisis de los registros con base en los apoyos teóricos señalados en el Capítulo 1 además de otros estudios socioculturales a manera de comparar, complementar y discutir sus hallazgos con los propios de esta investigación. Para mostrar las presencias de los campos a través de las interacciones sociales de los niños y con sus maestros en la vida diaria escolar integro tres secciones que organizan estas manifestaciones: *presencias de los campos de participación, cotidianidad escolar en vísperas de todos santos y una clase ñāhñu*.

Uno de los campos de participación con preponderante presencia en la escuela es el *campo carnaval*, por ello el propósito del Capítulo 5 es mostrar cómo las interacciones y acciones de los niños ponen en juego sus presencias envolventes: un “afuera” festivo en

el “adentro” escolar. Se trata de interacciones documentadas *in situ*; es decir, durante la celebración del carnaval en dos años consecutivos 2017 y 2018. En este capítulo integro tres secciones que dan cuenta de la carga interaccional entre los niños y sus maestros: *referencias del carnaval, actividades curriculares* y *“arreglar” el tiempo escolar*. Para finalizar este capítulo integro un apartado que hace referencia a las presencias de los campos de participación a través de las interacciones sociales en un aula escolar bajo donde el profesor expresa un supuesto “control disciplinario”. Como lo hago también en los Capítulos 3 y 4, destaco las acciones dinámicas y creativas de los niños en el espacio escolar.

Finalmente presento las conclusiones integradas por un apartado que expone las visiones de los niños sobre su escuela y clases escolares. “Pensar que los niños no tienen nada que decir” frase mencionada por una niña de sexto grado durante una actividad escolar, dio pie a este apartado cuyo propósito es exponer qué dicen los niños sobre su escuela. Para concluir presento reflexiones analíticas y explicativas sobre las manifestaciones de las experiencias de los niños en los campos de participación en la escuela a través de sus interacciones sociales. Propongo argumentos para señalar que los niños de Pie del Cerro están configurando una vida escolar de sentido propio con base en las experiencias que informan sus interacciones y que el espacio escolar constituye un lugar permeable. Presento también algunas implicaciones que para el sistema de Educación Indígena tienen los resultados de esta tesis como la identificación esencialista de lo indígena mediante una lengua, la visión folclórica de complejos sistemas como lo es la fiesta, la confusa y burocrática concepción de las cosmovisiones indígenas y la concepción asistencial hacia los niños en la educación. Para concluir ofrezco un conjunto de contribuciones de esta tesis para la investigación educativa con perspectiva sociocultural. Dichas contribuciones ponen énfasis en el conocimiento de los niños, los procesos escolares y el sistema educativo de Educación Indígena.

Al final de la tesis incluyo un anexo de figuras y fotografías del contexto de estudio: los niños en el espacio comunitario e interacciones sociales en la escuela. La secuencia fotográfica tiene el propósito de generar vínculos con las escenas retratadas y los registros en las aulas, relaciones espaciales, tiempos y recreaciones. Pongo especial atención en las escenas escolares las cuales considero están evidenciando la configuración y construcción que de la escuela primaria hacen sus actores sociales.

CAPÍTULO 1

Apoyos teóricos, formas de acercamiento a la realidad escolar de los niños pieserranos

“Ahora que poseo el secreto, podría enunciarlo de cien modos distintos y aun contradictorios. No sé muy bien cómo decirle que el secreto es precioso y que ahora la ciencia, nuestra ciencia, me parece una mera frivolidad [...] El secreto, por lo demás, no vale lo que valen los caminos que me condujeron a él. Esos caminos hay que andarlos.

“El etnógrafo” (J. L. Borges)

En este capítulo presento los apoyos teóricos que sostienen argumentativamente al problema de investigación; constituyen una orientación para analizar y explicar el fenómeno de los campos de participación de los niños en su escuela primaria. También expongo el proceso metodológico que acompaña a esta investigación.

1.1 Vida cotidiana de los niños

Un aspecto importante en el problema de investigación es la cotidianidad escolar que viven los niños puesta en relación con la vida cotidiana fuera de ella. Esto tiene a primera vista dos implicaciones teórico-metodológicas, la primera es la reflexión conceptual sobre vida cotidiana de los actores y la segunda es cómo observar sus prácticas interaccionales

cotidianas. Del universo cotidiano ¿cómo distinguir aquello que resulta clave para el conocimiento de los niños en los campos de participación?

Dado que escuela y localidad pieserrana tienen lógicas organizativas distintas, es preciso conocer la cotidianidad de los niños en estos espacios tomando en cuenta que son espacios que se conjuntan; es decir, configuran ambos la vida cotidiana de los niños.

Por ello se reduce la problemática a saber cómo es la participación de los niños en estos espacios que son parte de su vida cotidiana y cómo se configura la escuela a partir de esta participación.

Los estudios sobre vida cotidiana tienen una importante tradición filosófica y socioantropológica con base en Durkheim, Simmel, Schütz y Heidegger. Pioneros como Goffman, Giddens, Elias Norbert, Lefevre, Heller, De Certeau, Balandier, Duvignaud y Javeau han influido los numerosos estudios socioantropológicos sobre vida cotidiana (Juan, 2008).

La polisemia del concepto vida cotidiana y las reflexiones en torno a ésta, le dan un carácter abierto, inconcluso. Sin embargo, encuentro en el estudio antropológico de Agnes Heller, aunque extenso y elaborado con base en una postura crítica de la vida cotidiana en sociedades capitalistas (Adame, 2005), posibilidades para la comprensión de la vida cotidiana pieserrana porque considera lo cotidiano como dinámico, histórico y propio de un contexto pero con la posibilidad de ser transportada a otros. Cercano a estas ideas está el estudio de Humberto Giannini, de enfoque filosófico, quien sitúa a la vida cotidiana en un espacio y tiempo. Estas ideas ayudan a clarificar el análisis que presento sobre vida cotidiana, los espacios y tiempos escolares con los propios de los campos de participación de los niños que identifiqué durante el trabajo de campo.

Heller (1977) refiere que un conjunto de actividades centrales en la vida de los sujetos conforman la vida cotidiana pues mediante éstas se da la reproducción de los hombres. Están involucradas en las actividades lo pragmático, ideas, pensamiento y afectividad; a las que, particularmente, podría agregar los simbolismos. Dichas actividades tienen una “continuidad absoluta” y son “un modo de vida” (p. 23); no implica que las actividades se hagan día a día sino que estas tengan una continuidad en el tiempo diacrónico del curso vital de los sujetos o un grupo social con relación a otros sujetos y la sociedad. Esto implica que la vida cotidiana se *movilice*; pues las actividades tienen lugar incluso cuando pertenecen a otro espacio temporal y espacial; por ejemplo, las festividades o el conocimiento de ciertas manufacturas o prácticas. En el caso pieserrano la continuidad de las actividades y prácticas de la vida festiva se logran

observar en el espacio escolar y en la vida cotidiana de los niños, estas son un claro ejemplo de continuidad al ser representados en tiempos no festivos, lo que da cuenta de importantes fundamentos en la vida de los habitantes de Pie del Cerro.

El sentido de continuidad implica que la vida cotidiana “tiene una historia” (Héller, 1977, p. 20) y bajo este carácter los sujetos pueden suscribir “nuevas categorías” (p. 20) para conservarlas, cambiarlas o retrocederlas; también podría implicar todas en conjunto (1977). En tanto que las actividades de la vida cotidiana puedan ser cambiantes, cambian los “fundamentos del modo de vida” (p. 23), por ejemplo en contingencias o crisis.

El concepto vida cotidiana también se relaciona con el tiempo en otro sentido. La vida cotidiana está configurada por lo que se hace habitualmente y tiene un sentido para sus hacedores, sea en un ritmo aparentemente rutinario como con regularidad, está asociada con distancias temporales indefinidas porque se hace, se dice, se piensa y tiene un significado, representa algo para sus actores. El concepto vida cotidiana desde los campos de participación de los niños y la escolar es todo esto vivida en un proceso continuo de estar, ser miembro y participar de estos espacios, sus prácticas, lógicas y normas.

Si bien la vida cotidiana se desarrolla y refiere, a un “[contexto] cotidiano inmediato” (Heller, 1977, p. 25), no se suscribe estáticamente a éste; los sujetos las transportan a otros contextos, donde está lo no cotidiano de su vida o mejor dicho, otro contexto cotidiano inmediato como lo es la escuela en este caso donde *cobra sentido* la vida cotidiana como lo es también en el tiempo, los espacios y los procesos históricos. La idea de movimiento y resignificación radica en que “la vida cotidiana es heterogénea” (Heller, 1977, p. 93) conformada por emociones, sentimientos y habilidades; esta se arma entonces de diferentes aspectos de los ámbitos de la vida, que en este caso son los campos de participación.

Para Giannini (1987) la vida cotidiana está presente en todo momento de la vida social, es “*lo que pasa todos los días*”, (Zamora, 2005, p.128), es “lo inesperado emergente, lo que sucede a pesar [de la] vida rutinizada” y planeación (Zamora, 2005, p.131), tiene sentido para sus practicantes; este entramado cambiante es lo que hace a la cotidianidad. Rutina y transgresión, es decir, lo que rompe con las normas de la rutina, son conjunto y parte de la vida cotidiana; la transgresión puede volverse parte “norma, hábito o rutina” (Giannini, 1987, p. 46); en una misma acción, rutina y transgresión pueden verse hermanadas (Zamora, 2005). La vida cotidiana implica una circularidad escarpada,

más amplia, con más profundidad que “las del presente continuo y desértico de la rutina” (Giannini, 1987, p. 47).

Aunque la rutina es un componente de la vida cotidiana, su articulación con la transgresión y presencia escarpada, abre espacios para la creatividad. Zamora (2005) con base en Giannini (1987), señala que es el “proceso en donde las actividades de la vida cotidiana desembocan en patrones de repetición, [...], posibilidades de cambio y transformación (p. 129) y se aprecia como “*la vida en su totalidad visible espaciotemporal*” (p. 128). Espacio y tiempo son referentes culturales e históricos de análisis sobre los hechos y percepciones de los sujetos (Giannini, 1987). De modo que vida cotidiana es un “(re) apropiarse la experiencia [...], concatenación de acciones, una secuencia densa de cuestiones que involucran decisiones y orientaciones” (Kaschuba, 1989, p. 169-170, citado en Rockwell, 2018, p. 250). Dicha concatenación ubica las cotidianidades distintas de la escuela y de la vida comunitaria que se articulan mediante los campos de participación de los niños.

Rescato la idea Giannini sobre concebir a la vida cotidiana como las actividades sucedidas en un *espaciotemporal* que implican reiteración y a la vez cambios incluso transgresores; dichas actividades tienen sentido para quienes las practican.

De acuerdo con los aportes de Heller y Giannini entiendo que la vida cotidiana configura la interaccionalidad de relaciones, prácticas sociales y actividades con sentido para sus actores en un contexto que se reconoce como próximo culturalmente. Dicha configuración representa significados distintos en el tiempo y espacio, a razón de ser histórica, cambiante, reinsertada y constructiva. Tanto los significados como las actividades que configuran la vida cotidiana pueden ser acarreados por los actores sociales a otros contextos distintos para dar continuidad creativa a su vida cotidiana aunque dicho contexto contenga códigos y vida material distintos. Lo eventual y conflictivo tienen parte convergente en la configuración de la vida cotidiana.

En este tenor, considero que la vida cotidiana de los habitantes de Pie del Cerro se constituye por las vivencias, prácticas y visiones sobre su realidad contextual vinculada a otros tiempos y espacios culturales distintos de los que seleccionan prácticas y símbolos para apropiarlos y sumarlos a su cotidianidad vivenciada en un territorio culturalmente configurado. Se hace extensiva en los continuos procesos migratorios, se reformula y actualiza.

Para acceder a la complejidad del estudio de la vida cotidiana considero pertinente analizar las acciones, el tiempo, los espacios, las interacciones, las concepciones de los

actores sociales. Identificar aspectos centrales cotidianos y revisar cómo están articulados con otros aspectos contextuales y “lejanos”, cómo cambian, cómo se resguardan creativamente, cómo adquieren significado con base en el tiempo y el espacio y cómo se involucran con relaciones de poder y conflicto. Por lo tanto, se requiere de un análisis contextual y relacional.

Las implicaciones metodológicas sobre el estudio de la vida cotidiana en esta tesis radican en la observación de la cotidianidad de los niños involucrando su historicidad y cambios. Muchos actos cotidianos podrían pasar desapercibidos, ser cotidianizados a los ojos del investigador “aspectos de la vida cotidiana que por tan familiares y obvios no se los registra ni se reflexiona sobre los mismos” (Achilli, s/a, p. 2), que son importantes para acercarse al conocimiento de los otros; no obstante, sin pretender abarcar la totalidad de ellas. Otra complejidad se presenta al observar los procesos escolares pues sus hábitos o gramáticas podrían aparentar lo cotidiano de la escuela y normalizar los comportamientos de los niños; por lo cual, es indispensable hacerse de una visión abierta hacia los procesos escolares cotidianos con sus actores.

1.2 Participación de los niños

Es preciso mencionar al menos tres tipos de participación que si bien están circunscritos en los procesos de enseñanza y aprendizaje en procesos culturales, son de gran importancia para caracterizar parte de lo que aquí se presenta como campos de participación de los niños. Uno de estos aportes se trata de estudios sobre niños en diversos contextos socioculturales ofrecido por Rogoff (1993) mediante la “participación guiada”. Otra, con base en estudios culturales sobre interacciones sociales entre niños mazahuas en el contexto comunitario y escolar, refiere a procesos de participación mediante la “colaboración tácita” (Paradise, 2005). Una más aborda los procesos de acercamiento a nuevos aprendizajes de los sujetos en contextos de aprendizajes situado mediante la “participación periférica legítima” (Lave y Wenger, 2003).

Para Rogoff, la participación guiada es un proceso de aprendizaje y enseñanza por el que atraviesan los niños así como la organización de actividades en donde éstos son

guiados por adultos. La participación de los niños estriba en “actividades culturales que les permiten integrarse en un grupo social adoptando papeles que exigen destrezas específicas” (1993, p. 152). Dicha participación tiene un carácter universal pero son las formas de conducir la participación y las actividades culturales cotidianas las que señalan diferencias en la participación guiada la cual ocurre en contextos específicos donde se espera, por parte de los adultos, que los niños intervengan.

Se resalta en este proceso de participación guiada no sólo la guía del adulto sino la participación personal de los niños en sus actividades culturales en todo momento. Participación que se da con base en sus capacidades lo que genera una formación de la responsabilidad por sí mismos, por consecuencia están íntimamente incorporados en el mundo adulto “como participantes [en donde] aseguran un papel en la acción” aun como observadores (Rogoff, 1993, p. 163, 166). Esta importante idea se pone de manifiesto en las acciones e interacciones de la vida cotidiana de los niños pieserranos, es justamente lo que otorga sentido en la definición de los campos de participación: el papel de la acción.

Recientemente, Rogoff (2015) ha ampliado estos análisis a través de otro “paradigma cultural”: “Learning by Observing and Pitching in (LOPI)”; esto es, aprendizaje por medio de observar y contribuir, se trata de un modelo constituido por siete facetas bien interrelacionadas que dan cuenta de diversos procesos de participación de los niños en actividades con sus familias y comunidad. LOPI “connects with related views about time, economic system, and deep cultural values regarding the importance of task versus relationships with the human and natural world”⁵ (Rogoff, 2015, p. 2). Desde el enfoque holístico de LOPI, los niños están participando en los esfuerzos de sus familias y comunidades, involucrando valores, sentidos de pertenencia, contribución y apoyos generando logros, motivaciones y aprendizajes conjuntos. LOPI expone y organiza los diversos fenómenos de aprendizaje y participación documentados en diversas contribuciones etnográficas realizadas en contextos indígenas mexicanos principalmente, por lo que se trata de un “modelo conceptual” (Rogoff, 2015, p. 5) para acercarse al conocimiento de estas prácticas.

Por su parte, Paradise (2005) señala que la “colaboración tácita”, como una forma de participación en la interacción entre los niños y sus madres para propiciar los

⁵ “LOPI está conectado con puntos de vista acerca del tiempo, el sistema económico, está relacionado a profundos valores culturales y su importancia en las tareas frente a las relaciones con el mundo humano y natural”. Traducción propia.

aprendizajes y las habilidades, tiene que ver con la toma de iniciativa de alguno de los participantes para dirigir la actividad; la supuesta pasividad del sujeto se complementa con la acción activa del otro. Entre los niños mazahuas y sus madres estas interacciones permiten la cimentación de la independencia, autosuficiencia y autonomía que consolidan actitudes de responsabilidad. Por ello la participación independiente de estos niños está “asociada con el aprendizaje observacional y el poder responsabilizarse del aprendizaje propio” (Paradise, 2005, p. 9). En el caso de los niños pieserranos el papel de la acción está reforzado con el desarrollo del sentido de la responsabilidad propia, la independencia y la autonomía se ven claramente puestos de manifiesto durante la participación en los diferentes campos.

Para Wenger y Lave (2003, p. 5), los niños son por excelencia “participantes periféricos del mundo social adulto”, esta cercanía es también señalada por Rogoff (1993) y Paradise (2005). En tanto que los niños participan de contextos de aprendizaje situado, se presentan variadas formas de acercamiento a los aprendizajes. A pesar de que en este proceso puedan generarse desigualdades en las formas de acercamiento, el hecho de estar dentro del proceso genera una “participación completa” (Wenger y Lave, 2003, p. 11). En los diferentes campos de participación de los niños que se exponen en este trabajo tiene lugar este tipo de participación.

En este trabajo se pretende resaltar que además de ser los campos de participación espacios de aprendizaje son también, y principalmente, *espacios de construcción de argumentos, discursos y prácticas propias que van configurando una visión e interpretación del mundo*⁶. Si bien es observable que en los diferentes campos de participación de los niños la participación guiada ocurra en contextos específicos, también

⁶ El uso del concepto *campos* en esta tesis tiene un fuerte peso en los planteamientos de las comunidades de práctica (Wenger y Lave, 2001). Cabe señalar que a diferencia del concepto campos en Bourdieu (2002), el cual señala que un *campo de poder* se caracteriza por la lucha de fuerzas donde la relación asimétrica de los grupos sociales que participan de este expresarán tensiones y conflictos, en este caso *campos* se refiere a espacios practicados e interdependientes en los que se fundamenta la vida cotidiana de los habitantes de la comunidad donde se llevó a cabo el estudio. A diferencia también del planteamiento Bourdieano, los *campos de participación* no configuran estructuras e “intereses” disociados entre éstos como en el caso de los *campos intelectuales*, esto debido a su carácter cambiante, innovador e histórico. Sin embargo, existen características de dichos campos que hacen juego con los campos de participación: el hecho de que se accionen por la participación de los sujetos y que éstos se vean comprometidos con los “intereses fundamentales comunes” (p. 121). Con relación a las situaciones de tensión y conflicto, señalo que la participación de los niños en los campos puede suponer también “relaciones conflictivas” (Wenger, 2001, p. 82); las cuales no demeritan la participación evidenciada.

se puede observar cómo los niños pieserranos se encargan de construir escenarios propios y distintos a dichos contextos específicos donde ocurre la relación con los adultos. Dichos contextos construidos están relacionados con espacios específicos y en ellos representan y accionan los aprendizajes. Por medio de estas elaboraciones están siendo ingeniosos, creando espacios de reflexión, reafirmando, generando dudas, ampliando sus aprendizajes y experiencias para compartir los significados que les confieren y para ir configurando una visión propia y a la vez colectiva del mundo; es decir conocimiento y continuidad renovada de la dimensión pieserrana.

Wenger (2001) ofrece una clara contribución panorámica sobre la participación con relación a las comunidades de aprendizaje; ideas que resultan relevantes para enfocar el tipo de participación de los niños en los diferentes campos que se presentan en este trabajo enfocados principalmente en la aprehensión de la dimensión cultural pieserrana. Wenger considera que en la participación existen planos personales y grupales en las relaciones interpersonales lo cual le otorga un sentido social. La participación es “tomar parte” (p. 80); involucrarse en contextos sociales ante el encuentro con otros bajo la capacidad y decisión de intervenir bajo acciones colaborativas lo cual confiere “acción y conexión” (p. 80); es decir, que las personas son actores, predominantemente activos cuya acción se ensambla con las prácticas de los otros incluso son sus concepciones, casi homogéneas respecto a esas prácticas para compartir una “experiencia social de vivir en el mundo” (p. 80). Generalmente estos componentes de la participación se evidencian en los niños pieserranos pues toman parte de las acciones manifestándose por ejemplo como figuras principales de prácticas festivas-rituales cuya función divina recae en ellos.

En el encuentro de acciones en las prácticas y contextos donde las personas actúan la participación significa un “proceso que combina hacer, hablar, [observar], pensar, sentir y pertenecer”; es un “proceso activo” (p. 80). Esto genera la entrega dinámica de las personas en los haceres vinculada a los propósitos colectivos que tienen que ver con los personales tal como lo expone Heller (1977) cuando refiere que los intereses o propósitos del sujeto se vinculan a los de la comunidad para hacer extensivo un yo. El proceso activo de la participación se hace en la vida cotidiana, tiene una continuidad y en ello radica la “posibilidad de reconocimiento mutuo” (Wenger, 2001, p. 81); es decir, que en el colectivo se es parte bajo la “mutua capacidad de negociar [y compartir] significado” (p. 81). Además, existe un mutuo reconocimiento en el hacer y pensar de estas prácticas; el sentido de participación radica en el estar, hacer y decir que va generando un “pasar a formar parte” (p. 81) *unos de otros*, por ello también la

participación se constituye como “fuente de identidad; una identidad construida mediante relaciones de participación” (p. 81). Como se verá más adelante, estos atributos de la participación se aprecian claramente en muchas de las prácticas cotidianas de los niños en los campos de participación.

Aunque el sentido de la participación esté en la acción, esta “va más allá de la intervención directa en unas actividades específicas con unas personas concretas” (p. 82). Es decir, que la participación es amplia, puede extenderse a otros contextos y relaciones interpersonales. En el caso de los niños pieserranos esta forma de participación tiene lugar con base en las experiencias anticipadas en los diversos campos; base para construir otras participaciones como en la escuela, la cual puede situarse como otro campo de participación con particularidades de caracterización.

Finalmente, dado que las relaciones interpersonales suelen ser complejas, la participación supone que pueden ser “relaciones conflictivas o armoniosas” (p. 82) o no de igualdad; este es un aspecto que discute la participación integral de los niños en algunos campos como el campo festivo-ritual y campo familia-casa.

Dichos referentes tejen un conjunto relacional sobre la concepción de participación y lo que implica en las personas quienes a partir de éstos se hacen actores así como los niños pieserranos. Estos referentes ayudan a caracterizar la participación de los niños en los campos entendidos como *espacios de acción de los niños para la formación de experiencias socioculturales y construcción de una visión del mundo*. En el proceso participativo, los niños hacen frente a situaciones espontáneas y aparentemente conflictivas que resuelven.

1.3 Interacciones sociales en la escuela

Uno de los abordajes fundamentales en la antropología es el estudio de las concepciones, formas de vida y comportamiento de las personas como parte de un grupo social, esto remite inherentemente a las interacciones sociales.

Las interacciones sociales son materia inmanente de la cultura y los sujetos. Se aprecian metafóricamente como un “espejo” de la vida cotidiana Heller (1977), de lo que

se vivencia en la cultura a través de la fluidez constructiva de ésta en un espacio, tiempo y contexto social. Pensar en las interacciones sociales como una construcción de la cultura resulta una labor antropológica con miras a conocer las realidades sociales, esto queda patente en Paradise (2005): “la cultura [...] es parte y parcela de la perspectiva y existencia cotidiana de los individuos” de tal forma que la “interacción social cotidiana [está] informada por un contexto más amplio de las prácticas socioculturales” (p. 3); es decir, que las interacciones evidencian concepciones culturales, prácticas, actividades y simbolismos de las personas en sus contextos sociales cotidianos.

Lo anterior resulta relevante para captar en las interacciones sociales de los niños en la escuela, concepciones, actividades y prácticas relativas a los campos de participación en su vida cotidiana. Se trata entonces de interacciones sociales relacionales a contextos amplios ya que la escuela y más bien el “mundo escolar [se presenta como] un complejo campo en el que confluyen diferentes sujetos sociales, con intereses, recursos y saberes distintos” (Rockwell, 2009, p.140). Paradise sugiere abordar a detalle y “desenredar las secuencias” interaccionales para acercarse al significado mediante un “proceso de interpretación sistemática”; es decir, un desarrollo analítico que considere a la interacción como un “todo” de acuerdo con su “arraigamiento cultural” (2005, p. 3), lo cual presenta implicancias teórico metodológicas en el estudio de las interacciones sociales; se requiere agudeza observacional y perceptiva del investigador hacia los actores de las interacciones. Si la mirada es acotada o desviada por lo gramatical, difícilmente se logrará identificar el sentido de la gama interaccional en donde intervienen gestualidades, el cuerpo, los silencios, las oralidades; concepciones de la realidad.

En este estudio las interacciones sociales son prioritarias para conocer lo que sucede en la escuela con relación a las presencias de los campos de participación de los niños. Pretendo una mirada amplia siguiendo vínculos entre la escuela y la localidad para conocer relaciones sociales entre los actores y su escuela y entre esta con el sistema educativo así como para conocer el papel de los niños en el hacer educativo escolar cotidiano.

En este caso el problema de investigación demanda la atención cuidadosa, meticulosa, reflexiva y adentrada en los espacios o contextos de interacción y acción de los actores. El punto de encuentro es el terreno escolar en donde se entrelazan y manifiestan los diferentes aspectos de la vida cotidiana en las interacciones y relaciones escolares.

Desde la posición semiótica de la cultura, ubico las interacciones de los actores para ir en “busca de sus significaciones”, “acciones simbólicas” y “sentido y valor” (Geertz, 2003, p. 20, 24, 25) así mismo relaciones con otros espacios, interacciones no lineales o “cara a cara” (Rockwell, 2009, p.133) que limitan la integridad relacional del hecho; busco su relación con otras dimensiones para inferir los vínculos entre los actores y las situaciones. Al respecto, cabe destacar que es importante analizar en torno a estas significaciones aspectos de tensión social puesto que en la cultura se presentan conflictos, “se desarrolla en medio de tensiones y a menudo de violencias, la cual proporciona equilibrios simbólicos, contratos de compatibilidad y compromisos más o menos temporales” (de Certeau, 2007 p. XLVIII). Esta idea señala que las interacciones no se producen en contextos nítidos, ni suaves y abre posibilidades para mirar a qué responden las interacciones y cómo son esos “equilibrios simbólicos”.

Si bien me apoyo en el enfoque semiótico de Geertz, tomo en cuenta que algunas acciones en las interacciones “simples y literales” se explican y significan por sí mismas, que no todas “residen en el bosque más denso de los símbolos [equivalente] a la explicación aumentada de una cultura” (Rosaldo, 1991, p. 15, 16). Por ejemplo, las emociones y sentimientos expresados de aflicción o júbilo que exaltan o relatan los niños.

Las interacciones sociales de los niños conforman referentes de documentación etnográfica que expone relaciones sociales entre éstos y su escuela. Dichas interacciones, observadas a detalle para buscar sentidos, significados y simbolismos, abren posibilidades para conocer no sólo la manifestación de los campos de participación sino cómo es la educación primaria indígena caracterizada desde sus actores.

1.4 Tácticas y apropiación, maneras de interaccionar en la escuela

He mencionado que las interacciones de los niños en la escuela hacen referencia a los campos de participación y sus formas de participación ¿Qué sentido tienen estas interacciones?, ¿qué generan?, ¿qué relación llevan o no con el espacio y tiempo escolar?, ¿qué las motiva? Una manera de acercarse al sentido de estas interacciones enraizadas en los campos de participación es interpretarlas como tácticas de los actores, creadas para responder a la estructura del espacio y el tiempo escolar.

En su vinculación con el mundo escolar los niños pieserranos interactúan en un espacio normado, pensado para ciertos aprendizajes, con usos específicos de todo lo que se halla ahí, con formas de agruparse, de individualizarse, con nuevas formas de organizarse, de situarse corporalmente –las formas de sentarse, se dirigirse, de comportarse, de formarse-, de nuevas construcciones del tiempo –horarios fijos y específicos para hacer cosas, una calendarización de actividades y pausas-, otra vestimenta; otras formas de aprender y comunicar su conocimiento; estas formas constituyen estrategias de la institución escolar.

La escuela en Pie del Cerro, con estas características, puede apreciarse como un lugar que dicta “*tipos de operaciones* que las estrategias son capaces de producir, cuadricular e imponer” (de Certeau, 2007, p. 36) ¿Puede realmente este lugar mantenerse estable?, ¿algo cambia en este lugar en su relación con el exterior?, ¿en su vinculación con el mundo escolar, que lugar tienen las interacciones que denotan los campos de participación de los niños en la escuela?

Los referentes empíricos muestran diversas maneras en las que los niños pieserranos, mediante sus interacciones y acciones, ponen en acción un conjunto de tácticas para actuar ante lo escolar.

[Una táctica] aprovecha las “ocasiones” y depende de ellas, sin base donde acumular los beneficios, [...] el no lugar le permite la movilidad [...] para tomar al vuelo las posibilidades que le ofrece el instante [...]. Caza furtivamente. Crea sorpresas. Le resulta posible estar allí donde no se le espera. Es astuta. La táctica es un arte (de Certeau, 2007, p. 43).

La táctica no es estática los sujetos están siempre ante la inventiva de su hacer, en momentos oportunos. Constituyen prácticas cotidianas de los sujetos: articula “buenas pasadas [...], arte de hacer jugadas en el campo del otro [...] capacidades maniobreras y polimorfismo” (p. 46). Las tácticas por tanto pueden considerarse como procedimientos constantes, “*movimientos diferentes*” (p. 41) astutos y desenvueltos que fluyen como respuestas de los actores para generar una estabilidad en el contexto del lugar propio de acuerdo con la visión y acción de éstos sobre esas prácticas y dejan una “huella en *el lugar*”, por ello sus atributos son las “continuidades y permanencias” (p. L, 42). Las tácticas tienen *trayectorias* que de acuerdo con “criterios propios, seleccionan fragmentos tomados de vastos conjuntos de la producción para componer con ellos historias

originales [por tanto son] un movimiento temporal en el espacio [...] la unidad de una sucesión diacrónica de puntos recorridos” (p. 41).

La observación y documentación etnográfica pone de manifiesto el actuar táctico de los niños en sus interacciones sociales a través de conversaciones, representaciones corporales, uso específico de objetos escolares, introducción de objetos no escolares, incorporación de acústicas, evocación de espacios, evocación de seres simbólicos y metáforas de espacios cuyo contenido “nuclear” y articulador son los propios de los campos de participación.

Por otro lado, el proceso de apropiación es atinado para analizar la fluidez de los campos de participación de los niños en la escuela a través de sus interacciones. Rockwell (2018) señala que la apropiación se presenta en intersticios de la vida cotidiana escolar mediante diversas acciones que los niños ponen en juego. Con base en Chartier, señala que la apropiación es “un proceso multidireccional, relacional, colectivo y transformador” (p. 245) presente en dichos intersticios, espacios temporales aprovechados para, en este caso, manifestar las experiencias y vivencias de los campos de participación a través de las tramas interaccionales que tejen los niños.

El proceso de apropiación, así planteado, cede a los niños la capacidad de apropiación de tiempos y espacios escolares para darles sentido a través de experiencias propias de los campos; la evidencia empírica apunta hacia este proceso dinámico y actoral de los niños.

1.5 Escuela y campos de participación: Tiempo y espacio

Si bien no son categorías centrales del problema de investigación, los conceptos tiempo y espacio se integran al análisis por dar sentido a los campos de participación pues no sólo están suscritos a un tiempo y a un espacio de manera inherente sino que están definidos y organizados por las prácticas de sus actores.

El espacio se aprecia como “un cruzamiento de movilidades [...] animado por el conjunto de movimientos que ahí se despliegan. Espacio es el efecto producido por las operaciones que lo orientan, lo circunstancia, lo temporalizan [...]. En suma, *el espacio es*

un lugar practicado” (de Certeau, 2007, p. 129). Con base en esta idea ubico a la escuela y a los espacios donde los niños participan en su localidad suscrita a un territorio; ambos espacios están practicados por sus actores, son la suma y relación entre símbolos, signos y acciones que lo construyen temporal y cotidianamente. En el espacio se ordenan temporalmente, a criterio de sus actores, las prácticas contenidas y recreadas.

Escuela y localidad pieserrana pertenecen a un territorio común “...el espacio está en posición de anterioridad frente al territorio. El territorio es generado desde el espacio [...] el actor “territorializa” el espacio” (Raffestin 1980, citado en Broda y Félix-Báez, 2003, p. 199); apropiándolo mediante prácticas; esta idea empata con los planteos de Certeau en el sentido de practicar un espacio. En concordancia con de Certeau y Raffestin, el territorio es un espacio apropiado y valorado por un grupo social; es decir, que la apropiación y la valoración practican un espacio desde un sentido cultural, el territorio resulta de la acción que realizan los actores sobre el espacio; el espacio por tanto, es materia prima para construir el territorio (Giménez, 2010); espacio de dimensión simbólico-cultural y espacio de conflicto y disputa.

En la constitución territorial pieserrana se instauró la escuela con lógicas y concepciones propias del espacio y sus prácticas. Resulta interesante, por tanto, conocer las actuales dinámicas de la escuela en convivencia y coexistencia con las lógicas temporales y espaciales pieserranas a través de los niños y sus maestros para saber cómo representan su mundo cultural en el escolar.

El espacio se entiende como una construcción de prácticas socioculturales mientras que el territorio como una dimensión amplia del espacio que sobrepasa límites geopolíticos de la vida cotidiana; desde su dimensión simbólica es un concepto construido por concepciones culturales propias concentrador de visiones animistas, de relaciones interétnicas y de adscripción, tales lo constituyen como un territorio geosimbólico y geohistórico. Retomar la dimensión simbólica del territorio es imprescindible para analizar la participación de los niños en los campos y sus enraizamientos en el espacio escolar así como para ubicar una *dimensión pieserrana*, entendida como *planos históricos y territoriales desde donde los habitantes de Pie del Cerro explican y ven el mundo*.

Otorgar presencia al espacio y territorio es indudablemente dar presencia al tiempo. De acuerdo con Giddens (2006) el tiempo constituye una transición regulada de prácticas y sucesos cotidianos condicionados socialmente. Esta idea hace pensar que los significados y valores atribuidos al tiempo dependen de elaboraciones culturales mediante las cuales los sujetos crean categorías y concepciones particulares sobre éste. Al

respecto una “organización del tiempo social” (Thompson, 1984, p. 244) está definida por particulares prácticas y actividades mediante las cuales los actores dan sentido a su vida cotidiana o bien desde las instituciones. Este señalamiento ayuda a conocer las perspectivas temporales de la escuela como institución y la percepción del tiempo para los actores escolares; es decir, niños y maestros de la escuela.

1.6 Cosmovisión como fundamento de los campos de participación

Resulta pertinente para esta investigación tener como apoyo estudios antropológicos referentes a cosmovisiones indígenas pues sostengo que los campos de participación la informan. Para conocer la presencia de dichos campos en el espacio escolar, resulta de gran relevancia atender la tarea del etnólogo que desea conocer la cultura de un grupo social: el conocimiento de su cosmovisión como un *instrumento de análisis* Galinier (1990)

En concordancia, considero que para conocer las *culturas escolares* Rockwell (2006), es necesario acercarse a las prácticas culturales de los actores y particularmente aquellas que tienen que ver con su cosmovisión aunque su identificación implique una seria complejidad. Complejo es también identificar aspectos del sustrato cosmológico en la cotidianidad escolar donde las acciones de niños y maestros aparentan ser “normales” insertas en la dinámica rutinaria. Por consiguiente, acercarse a la vida cultural cotidiana de los actores e identificar *tramas* sobre su visión del mundo es fundamental para conocer la escuela y sus actores.

Sin alcanzar la complejidad del conocimiento sobre la cosmovisión de los piserranos, me apoyo en las prácticas de la vida cotidiana de los niños en los campos de participación para ubicar una dimensión piserrana la cual informa su sustrato. Resulta necesario señalar a qué hago referencia con el término cosmovisión al sostener que en ésta descansa la lógica de las relaciones e interacciones sociales que se manifiestan en la escuela. Para Geertz (2003) la cosmovisión revela el sentido de las cosas, proyecta una concepción de la naturaleza y la sociedad, concentra las ideas mediante las cuales se organiza socialmente un pueblo y expresa el sentido del estilo de vida. Para López Austin cosmovisión es:

Un hecho histórico de producción de pensamiento social inmerso en discursos de **larga duración**; hecho complejo integrado como un conjunto estructurado y relativamente congruente por los diversos sistemas ideológicos con los que una entidad social, en un tiempo histórico dado, pretende aprehender el universo. [...] Su carácter histórico implica su vinculación dialéctica con el **todo social** y, por lo tanto, implica también su **permanente transformación**. (López, 1996, p. 472, citado en Broda y Félix Báez, 2001, p. 18). Resaltado personal.

Aunque en Geertz el sentido histórico y dinámico de la cosmovisión está ausente, concuerda con López Austin que la cosmovisión es el sentido social de concebir y pensar el universo en una cotidianidad que, de acuerdo con este último autor, puede mostrarse en los hechos de larga duración. Agregó que como parte de las producciones ideológicas y de pensamiento, tanto prácticas sociales como actividades y acciones revelan la concepción del universo y que un diverso conjunto de la cultura material contribuye a conferirle sentido. En concordancia con la dimensión simbólica del territorio que he mencionado con base en Gilberto Giménez, López Austin señala que “la cosmovisión también incluye las nociones acerca de las fuerzas anímicas del hombre; el cuerpo humano como imagen del cosmos” (López, 1980, 1997, citado en Broda y Félix Báez, 2001, p. 16). Lo cual refuerza el argumento de que los campos de participación de los niños descansan en una cosmovisión o visión del mundo como parte de la dimensión cultural pieserrana. López Austin (2001) advierte rehuir a las ideas de la “congruencia absoluta, de la perfección cosmológica, de la articulación total” (p. 63) dadas las múltiples contradicciones de la vida social mismas que la cosmovisión admite; no obstante, pese a posiciones enfrentadas, se mantienen comunes. Por lo anterior, “la cosmovisión siempre está en proceso de creación” (p. 63).

Las cosmovisiones están integradas, por *núcleos duros* (López, 2001), son “elementos muy resistentes al cambio pero no inmune a él [...], pertenece a la muy larga duración histórica [...], se constituye por la decantación abstracta de un **pensamiento cotidiano, práctico y social**⁷ que se forma a lo largo de los siglos y permite asimilar los nuevos elementos culturales que una tradición adquiere, los ordena y les da sentido” (p. 59, 60)

⁷ Resaltado personal.

Acercarse a la cosmovisión para entender lo escolar forma parte de amplias concepciones como de relaciones entre los pueblos indígenas y la nación, en este caso con la educación escolar, por tanto la cosmovisión

“debe entenderse en el contexto de la situación actual de los pueblos indios y de sus reivindicaciones para lograr el reconocimiento de sus derechos históricos y políticos, pues es indudable que la definición de sus especificidades étnicas y lingüísticas, en las que apoyan sus reclamos, tienen en la cosmovisión un referente fundamental” (Medina, 2001, citado en Broda y Félix Báez, 2001, p. 29).

Focalizar la mirada antropológica en la cosmovisión del grupo social que interesa conocer permite el acceso del conocimiento y sentido de ciertas prácticas e interacciones. La escuela no es un espacio exento de sus manifestaciones, los actores escolares la interpretan de diversas formas.

1.7 Procedimiento de la investigación

Describir el proceso de investigación ayuda a esclarecer cómo logré un texto más menos acabado, producto de esta investigación. Presento este proceso como “puro” y organizado de manera general; sin embargo, debo advertir que hubo dudas, a veces poca claridad, cambios, borrones, retrocesos, recuperación y modificación de conceptos e incertidumbres, mismos que refieren lo holístico y complejo del proceso de hacer investigación.

1.7.1 Planteamientos iniciales del problema de investigación

Al inicio, mis preguntas giraban en torno a una supuesta “cosmovisión de los niños” y cómo se estaba “construyendo” desde la escuela. Los referentes de cosmovisión,

fundamentados en los aprendizajes culturales en la vida cotidiana de los niños, se estaban presentando en la escuela para generar particulares relaciones escolares; por lo tanto la pregunta central era: ¿cómo se construyen las relaciones escolares de la infancia otomí en la escuela a partir de su cosmovisión y vida cotidiana? Infería que dichas relaciones se estaban construyendo a partir de referentes culturales de la cosmovisión, mismos que actuaban como mecanismos para interpretar las normas y enseñanzas escolares.

El problema de investigación fue modificándose puesto que gran parte de los planteamientos iniciales gozaban de gran abstracción, principalmente los conceptos mismos que fue necesario replantear y aclarar; sin embargo, fue un inicio que permitió ir nutriendo la pesquisa. Algunos planteamientos y conceptos permanecieron hasta cierto desarrollo de la investigación, otros desaparecieron y algunos otros volvieron pero con argumentos más sólidos.

Estas transformaciones solo fueron posibles a partir de la inserción en el trabajo de campo mediante el cual surgieron las reorientaciones al problema de investigación. “La estructura de embudo” (Hammersley y Atkinson, 2014, p. 224) y función de lente óptico del trabajo de campo generaron una filtración de términos e ideas iniciales para ir focalizando la construcción del problema desde la realidad empírica, desde donde emerge la información (Strauss y Corbin, 2002) que dio pie a otras informaciones teóricas.

1.7.2 Trabajo de campo

Dotada con la parafernalia básica del antropólogo que emprende un trabajo de campo: libreta de notas, diario de campo, bolígrafos, lápices, grabadora de sonido, cámara fotográfica, baterías y mochila. Me interné en los salones de clase de la escuela primaria Francisco Villa, en distintos espacios de la localidad, en los hogares y en donde la escuela participara en eventos interescolares. Inicié el trabajo de campo en octubre de 2016 y lo concluí en febrero de 2018, realicé dos estancias con duración mínima de tres días y hasta una semana por cada mes de asistencia. Asistí también a las dos fiestas de carnaval, durante vacaciones escolares y días previos a la festividad de *todos santos*.

El acercamiento a los niños de Pie del Cerro fue al inicio mediante una presentación formal en el patio escolar durante la formación matutina; el Director escolar me anunció como “la licenciada”, “la maestra”, “la antropóloga”. Al frente de ellos pude saludarlos, presentarme, presentarles mis propósitos de investigación, formas de trabajo, preguntarles si estaban de acuerdo o no con mi estancia y si podía trabajar con ellos. Entre sonrisas y algunas preguntas como la duración de mi trabajo, mi procedencia y el inicio de mis labores, los niños aceptaron. Más tarde preguntaban qué era “antropóloga” y ahondaban con preguntas personales, de modo que fui entrevistada. Eligieron llamarme “maestra Mónica”, unos pocos “antropóloga” como una forma incluso graciosa, tiempo después algunos, en charlas privadas, sólo me llamaron por mi nombre.

Una previa presentación tuvo lugar con los maestros de la escuela y el Director, a quien como parte de mi explicación sobre los propósitos de indagación puse como ejemplo mi experiencia anterior de investigación en una comunidad aledaña en donde las clases escolares se suspenden a causa de la celebración del carnaval, él dijo: “aquí no va a encontrar nada de eso, aquí todo normal, aquí sí hay clases normal”; entre dudas e incertidumbres quedé ante tal declaración.

Después de una charla con los maestros tuve una cordial aceptación que permaneció durante el proceso de trabajo. Posteriormente acudí con el Juez de Pie del Cerro y el Supervisor de la Zona Escolar 28, Mtro. Virgilio Velasco, quienes sin pedir demasiadas explicaciones dieron su consentimiento. Poco a poco, por medio de maestros y niños, fui presentada con las madres de familia y otros miembros de la localidad quienes preguntaban si era la nueva maestra; conocí a varias personas durante mis caminatas por la localidad o en “la colectiva”⁸. De esta forma fue el primer encuentro con los otros involucrados en mis preguntas de investigación.

Observar, escuchar, percibir, preguntar fueron las actividades iniciales y constantes de mi empresa investigativa pero también lo fueron de niños y maestros, los primeros nunca dudaron en externarlo. Observé participativamente cuando los niños me asignaron un rol en sus juegos, al recibir invitaciones para realizar paseos por distintos espacios de Pie del Cerro, para visitar sus casas, para convivir en la fiesta de carnaval, al involucrarme en algunas de sus conversaciones en el aula y algunas veces cuando me hacían preguntas sobre actividades escolares. También cuando algunos maestros me asignaron por momentos el rol de maestra y me involucraron en preparativos

⁸ Transporte público local que recibe esta denominación.

escenográficos para atender sus eventos interescolares. Sucedió también con las madres de los niños quienes me involucraron en la participación de un baile con motivo del “día del niño”.

Personalmente me posee cierta emoción emprender un trabajo de campo, resulta atractiva la idea de verse ejecutora de los procedimientos requeridos y forjar una identidad como etnóloga. Sin embargo, se trata de una complejísima labor, de alta responsabilidad y compromiso ético; por lo tanto, es una empresa integral: el creer saber cómo hacerlo, el hacerlo, tener en cuenta una inevitable preconcepción y relación teórica (al menos bosquejada, nebulosa), las formas de relación interpersonal con los otros, la toma de decisiones, lograr el registro diario en el diario (tiene que ver con las condiciones temporales, espaciales o si se cuenta con un poco de luz que permita hacer la labor), los accidentes y los *imponderables de la vida real* que bien refiere Malinowski a través de su experiencia etnográfica en las Islas Trobriand.

Michael de Certeau (2007) señaló que los actores fabricantes de tácticas “cazan furtivamente”, el investigador en el trabajo de campo también es un cazador que trata de ser furtivo a la caza de concepciones, valoraciones, ideas, haceres, hechos, tiempos de los otros a quienes se quiere conocer. Muchas presas pueden escapar ante sus armamentos perceptivos; sin embargo, logra contar con recaudos para preparar el banquete: un texto de aportación.

Una experiencia previa en la región otomí-tepehua me enseñó que el trabajo de campo tomado con seriedad y no como la arquetípica imagen empirista del etnógrafo que se regocija por haber estado allí, es el espacio que apertura reflexiones, conjeturas, interrogantes, descubrimientos, replanteamientos, cuestionamientos tanto del problema de estudio como de quien investiga; el espacio de encuentro con los otros y el propio investigador. También resulta ser un espacio de contradicciones y replanteamientos; por ello un trabajo etnográfico no se limita, como se ha señalado o criticado muchas veces a una descripción arbitraria, minuciosa y ahuecada. La descripción es fundamental para saber “lo que está pasando [...] es la base de interpretaciones más abstractas de los datos y de construcción de teoría [...], de por sí, incorpora conceptos” (Staruss y Corbin, 2002, p. 26-28). El cuerpo textual de una etnografía transpira análisis y significados mediante una fina orquestación de voces nativas y del investigador portador de ideas teóricas y subjetividades (Boyle, 2003).

Durante la pesquisa *in situ* se presentan situaciones que revuelcan al problema de investigación, incluso se llega a pesar que “ahí no pasa nada” y en el caso preciso de la

escuela que “es una escuela como todas” o “que los niños son como todos los niños”, pueden pasar horas, días y “no ver nada”; entonces puede ser fatigante. Sin embargo, “El secreto”, haciendo referencia a la metáfora de Borges para referirse en parte al significado, procurado mediante un análisis nunca acabado (Rosaldo, 1991, Rockwell, 2009), se va construyendo a través de premisas, prejuicios y registros siempre que las reflexiones y las observaciones tiendan a generar giros de entendimiento y diálogos con los escenarios empíricos y sus actores.

El trabajo de campo es latente; por ende, corazón de la etnografía y por su puesto de la antropología. Para el investigador es goce, cansancio, oportunidad de conocer mundos, subjetividades, emociones y poner en juego el juego de hacer investigación con carácter etnográfico. Por todo esto, la etnografía “es una actividad exigente” (Hammersley y Atkinson, 2014, p. 224).

Las culturas escolares, entendidas como espacios con una “dinámica propia, en la que el encuentro entre personas de diferentes generaciones –maestros, padres [, niños] y jóvenes– condiciona ritmos y formas de transmisión intergeneracional, de apropiación y de resistencia, que no respetan los tiempos económicos y políticos” (Rockwell, 2007, p. 178), animan a diversas inquietudes para la investigación desde el terreno antropológico. Entre ellas, saber quiénes y cómo son los niños en las aulas escolares dado que se aprecia una constante y dinámica participación de éstos en la cotidianidad del contexto cultural que habitan.

Encontrar posibles respuestas a las interrogantes que animan esta investigación depende de los procedimientos y maneras de llevarla a cabo. Si a la escuela asisten los niños a quienes se les observa participativamente en actividades y prácticas de la vida cotidiana en Pie del Cerro, entonces resulta necesario realizar un trabajo de campo en los espacios de su cotidianidad sólo de esta forma se podrá conocer cómo son estos actores en la escuela y, por consiguiente, cómo están caracterizándola mediante sus propias interacciones sociales, relaciones con el profesorado y la propia institución. Galinier (2016) hace un llamado a explorar lo “*fracotidiano*; aquello que parece ser tan cotidiano pero uno no lo ve, datos aparentemente insignificantes que dan cuenta de interpretaciones de la cultura”⁹, labor ardua que intento perseguir en esta investigación.

Dado que los niños son los principales actores a quienes pretendo conocer y dado que sus aportes a esta investigación son fundamentales, los considero como *participantes*

⁹ Mencionado en el curso “Cuerpo diurno, cuerpo nocturno. Antropología del nictémero”. Impartido por el Dr. Jacques Galinier en el Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM. Agosto, 2016.

de la investigación pues “indica un rol más activo de la persona a quien se estudia”. Además el investigador toma menos control de la situación investigativa (Morse, 1991, p. 404)¹⁰ lo cual genera una co-construcción de la investigación. En este tenor, maestros, autoridades educativas y habitantes de Pie del Cerro con quienes tuve contacto son también participantes.

El trabajo de campo con los niños ocurrió, además de la escuela, en diferentes espacios de la localidad como el monte, el potrero, la azotea del edificio que resguarda el altar principal en días festivos, el interior de ese edificio, el campo santo, la laguna, la cancha deportiva, sobre el palo volador usado el año previo y que se halla tendido horizontalmente sobre el suelo, en la periferia del palo volador durante el carnaval, en “la colectiva”, en los caminos, veredas y en sus hogares; también ocurrió en eventos colectivos como la fiesta de carnaval, una fiesta de cumpleaños y un funeral. Sostuvimos charlas integradas por preguntas, comentarios, chistes, anécdotas, experiencias, cuentos y juegos. En algunas charlas sucedidas en sus hogares otros familiares solían unirse a la conversación, la cual giraba predominantemente en la acción de los niños.

Preparé entrevistas que sostuve de manera individual en sus hogares, en la cancha deportiva, en caminos y en la escuela. Las considero *entrevistas-diálogo espontáneo* porque si bien me oriente a través de un esquema mental de la estructura de la entrevista al realizarla, los niños incorporaban ideas, conceptos, comentarios y preguntas que enriquecían la estructura preconcebida la cual mostraba sus debilidades. De acuerdo con las estancias programadas en Pie del Cerro preparé entrevistas por temas: Pie del Cerro, la fiesta de carnaval, *todos santos*, los *costumbres*, las entidades simbólicas, la casa, la escuela. Las subdividí en preferencias, gustos, quehaceres propios, actividades generales, descripciones. Solicité que hablaran de su participación, sus ideas, opiniones, valoraciones propias, descripciones y comparaciones; emplee en las interrogantes el por qué, cómo, cuándo, para qué, dónde y quiénes. Finalmente pregunté su impresión acerca de la entrevista y lo más llamativo de ella.

Realicé entrevistas cortas; sin embargo, algunas se extendían más de lo programado dada la charla generada. Aunque al momento de mi presentación formal les hablé de las entrevistas, les pedía su consentimiento para realizarlas y grabarlas, en principio a algunos les causaba cierta timidez pero sonrientes aceptaban; algunos mostraban agrado al escuchar su voz a través del reproductor. La grabadora, al principio

¹⁰ Traducción propia.

ajena, fue poco a poco familiarizada durante las entrevistas. Algunas veces solicité permiso a sus madres las cuales aceptaban pero delegaban a los niños la decisión de ser entrevistados. Alguna de ellas mencionó sonriente: “pero sí no sabe nada”, abordé entonces al niño mientras el montaba en bicicleta alrededor de la cancha deportiva.

Dadas las características del problema de investigación, abierto a la observación de las interacciones y la participación de los niños, generar criterios para seleccionar a los entrevistados careció de relevancia. Por lo tanto, llevé a cabo las entrevistas con niños que otorgaran su consentimiento y con quienes quisieran participar de ellas; lo hacían sobre todo al percatarse que otros niños eran entrevistados. Realicé treinta entrevistas a niños de 2° a 6°, entre ellas una de 1°. También entrevisté a tres maestros de la escuela y a tres personas de la localidad aunque las charlas con diversas personas fueron constantes y brindaron información muy valiosa.

El Director de la escuela y los maestros estuvieron siempre en la mejor disposición de permitirme el acceso a sus salones de clase, planeaba los accesos a modo de tener un registro equilibrado en las aulas y grados escolares. Al interior de las aulas, me ubicaba al final del salón, en alguna esquina pero infringía mi propia delimitación espacial como “observadora”, para atender las dinámicas de la clase, el llamamiento de los maestros o los niños, la curiosidad por conocer sus producciones y sobre todo sus interacciones. Observé también los tiempos de recreo escolar en la cocina y las canchas deportivas.

Para documentar la participación de los niños en Pie del Cerro estuve presente en sus actividades cotidianas; registré en una libreta de notas palabras e ideas centrales que desarrollaba en el diario de campo. En éste no sólo ampliaba los registros sino mis propias impresiones y posibles relaciones teóricas así como preguntas secundarias al problema de investigación. También registré preguntas e información que debía consultar con los niños, maestros o personas de Pie del Cerro o bien en fuentes bibliográficas así como lugares por visitar; aspectos que considero como *pendientes de indagación*, los cuales facilitan la aproximación al problema de investigación.

Con relación a la observación y registro de las interacciones al inicio del trabajo de campo me preguntaba qué registrar exactamente, la duda era casi natural pues no contaba con elementos suficientes sobre la vida cotidiana de los niños, además mirar la vida escolar suele parecer común. Un epígrafe que cita a Bertolt Brecht en el primer capítulo de la obra de Agnes Heller, *Sociología de la vida cotidiana* despertó en mí la amplitud de la mirada para observar las cotidianidades de los niños. Si bien un sin número de textos académicos incitan a aprender a mirar, la forma literaria de este texto sensibilizó

mi percepción antropológica durante el trabajo de campo y también para analizar la información:

(Habéis asistido a lo cotidiano, a lo que sucede cada día
Pero os declaramos:
Aquello que no es raro, encontradlo extraño.
Lo que es habitual, halladlo inexplicable.
Que lo común os asombre.
Que la regla os parezca un abuso.
Y allí donde deis con el abuso
Ponedle remedio.)

Emplee el diario de campo durante las observaciones en la escuela y aulas, sólo en la medida en que pudiera usarlo pues en varias ocasiones los niños se acercaban para platicar o para preguntar qué escribía y para qué. Ante la constante interacción, empleaba la libreta de notas, la grabadora de sonido y cámara fotográfica para documentar las interacciones de los niños. En el diario de campo realicé esquemas conceptuales así como mapas de la localidad, de la escuela, de los salones, de la ubicación de espacios sagrados que refirieron los niños así como dibujos de disposiciones ornamentales en un evento fúnebre. Estos mapas me apoyaban en la identificación y análisis del uso de los espacios, relaciones y significados atribuidos así como las relaciones que los niños generaban al participar en éstos.

Durante el registro nocturno en el diario de campo, el sonido de los insectos era constantemente armonizado con las acústicas lejanas de los ensayos musicales con violín o trompeta y de las bandas de viento, acústicas que ofrecían la información de una práctica que revela uno de los lenguajes y símbolos de valoración de lo que aprecia como *dimensión pieserrana*. Estas acústicas musicales indicaban también una vida cotidiana nocturna en la que seguramente los niños participan pero que no logré documentar, por lo cual considero que queda una puerta abierta a esta exploración. Por todo esto, el diario de campo se presenta como un primer texto *in situ* de construcción analítica.

1.7.3 Análisis: trabajo constante

Como he mencionado, la información documentada en el diario de campo es ya un insumo de análisis pues al escribir los hechos se logra al menos “cierto nivel de reflexividad” (Hammerlesy y Atkinson, 2014, p. 224) se logran los primeros acercamientos analíticos, algunas veces con pistas teóricas, por ello el análisis y la reflexión son un trabajo constante en el trabajo de campo, trabajo de gabinete y trabajo colectivo (seminarios y reuniones con personas afines al tema).

Identificar las prácticas de los niños fuera de la escuela fue el punto de partida para la organización de la información e identificación categorial. En el diario de campo identifiqué esta información mediante el uso del subrayado empleando color morado, reservando la información recabada en el espacio escolar. Durante la lectura identifiqué diferentes espacios y prácticas en donde los niños intervenían: el trabajo, la fiesta de carnaval, un deceso, el monte, la fiesta de *todos santos* y sus hogares.

Inicié la redacción de un ensayo sobre la fiesta de carnaval describiendo su parafernalia e intervención de los niños, posteriormente integré las interacciones entre éstos y con sus maestros que hacían referencia a la fiesta de carnaval durante los tiempos escolares. Estos registros los identifiqué en el diario de campo mediante un subrayado azul y coloqué señalamientos con piezas de papel adheribles para identificar referencias en las interacciones, por ejemplo: baile, carnaval, disfrazados, objetos, etc. Además incorporé notas para esbozar análisis y agregar alguna información resguardada en la memoria que en su momento no registré ya que en la labor inmediata de la escritura diaria se pueden generar olvidos que posteriormente aparecen y se logran registrar.

Posteriormente esta identificación se convirtió en una clasificación por tipos de interacción, por ejemplo aquellas que hacían referencia a charlas, uso del tiempo y actividades con contenidos curriculares específicos. En este proceso cobra mucho sentido “que la lectura de los registros facilita, a un mismo tiempo, una nueva observación” (Rockwell, 2009, p. 69). La lectura, escucha minuciosa y al mismo tiempo relacional de los discursos y acciones de los niños registradas en el diario de campo y la grabadora de sonido, ofrece oportunidades de encontrar “nuevos detalles significativos” (Rockwell, 2009, p. 69), los cuales me permitieron hallar interacciones que hacían referencia a la intervención de los niños en la fiesta de carnaval, que fue el motivo del primer ensayo.

Durante la reelaboración del ensayo incorporé aportaciones de estudios antropológicos y socioculturales que fortalecieron mis datos con relación a los significados

de la fiesta para hacer comparaciones con algunos estudios sobre tiempos escolares y festivos. En este análisis el término ajuste temporal resultaría relevante para conocer no sólo la intención de las interacciones de los niños sino las lógicas temporales de la escuela y las de Pie del Cerro. Incorporé conceptos teóricos que apoyaron el análisis; por ejemplo, explicar algunas las interacciones de los niños como *tácticas* (de Certeau, 2007) por tratarse de acciones que estaban encaminadas a evadir, ajustar y apropiarse de los tiempos escolares.

Para analizar las interacciones fue preciso la atención detallada de las mismas a modo de “desenredar [sus] secuencias para llegar a sus elementos constitutivos [ya que] permiten caracterizar la secuencia organizada, o sea, la interacción como un todo en términos de su relevancia y arraigamiento sociocultural” (Paradise, 2005, p. 3), de esta forma pude generar vínculos entre lo ya identificado con relación a la intervención de los niños en distintas prácticas de su localidad.

La perspectiva semiótica jugó un papel importante para analizar las interacciones de los niños pues no sólo los discursos significaban y simbolizaban algo sino también los silencios, las representaciones corporales y gestualidades; por ejemplo cuando los niños actuaban situaciones festivas pues mediante estas acciones estaban recreando simbólicamente espacios y prácticas de valor sónico en espacio diferente: el escolar. Si bien dicha perspectiva cobró sentido en el desarrollo del análisis, también consideré fisuras, fricciones y tensiones presentes en las interacciones, por ejemplo aquellas que evidenciaban la simultaneidad de tiempos escolares y festivos o bien entre las concepciones acerca de las divinidades sagradas propias de la visión animista de los niños.

Paralelamente a la revisión del diario de campo transcribí las entrevistas, mediante las cuales pude conocer muchas de las visiones de los niños. Identifiqué con distintos colores su visión con relación a los tópicos que fijé al inicio del trabajo de campo: el *costumbre*, la fiesta de carnaval, el trabajo, la escuela, posteriormente diseñé entrevistas con los tópicos el monte y *todos santos* dado que aparecieron referencias a estos durante las mismas. De las entrevistas surgieron conceptos desde los niños como por ejemplo el “adentro” y “el afuera” para hacer alusión a los altares y potencias sagradas, éstos serían fundamentales para analizar el espacio escolar desde estas visiones así como para analizar las constantes demandas en sus interacciones con los maestros por “salir” de la escuela en horarios de clase, mismas que parecían indicar un “afuera”.

Una vez identificados estos tópicos en el diario de campo, establecí relaciones de correspondencia temática, espacial y de intervención entre éstos y con las visiones de los niños en las entrevistas. Dichas relaciones me dieron pauta para ordenar, clasificar la información y progresivamente dar forma a un texto (ver figuras 1 y 2)

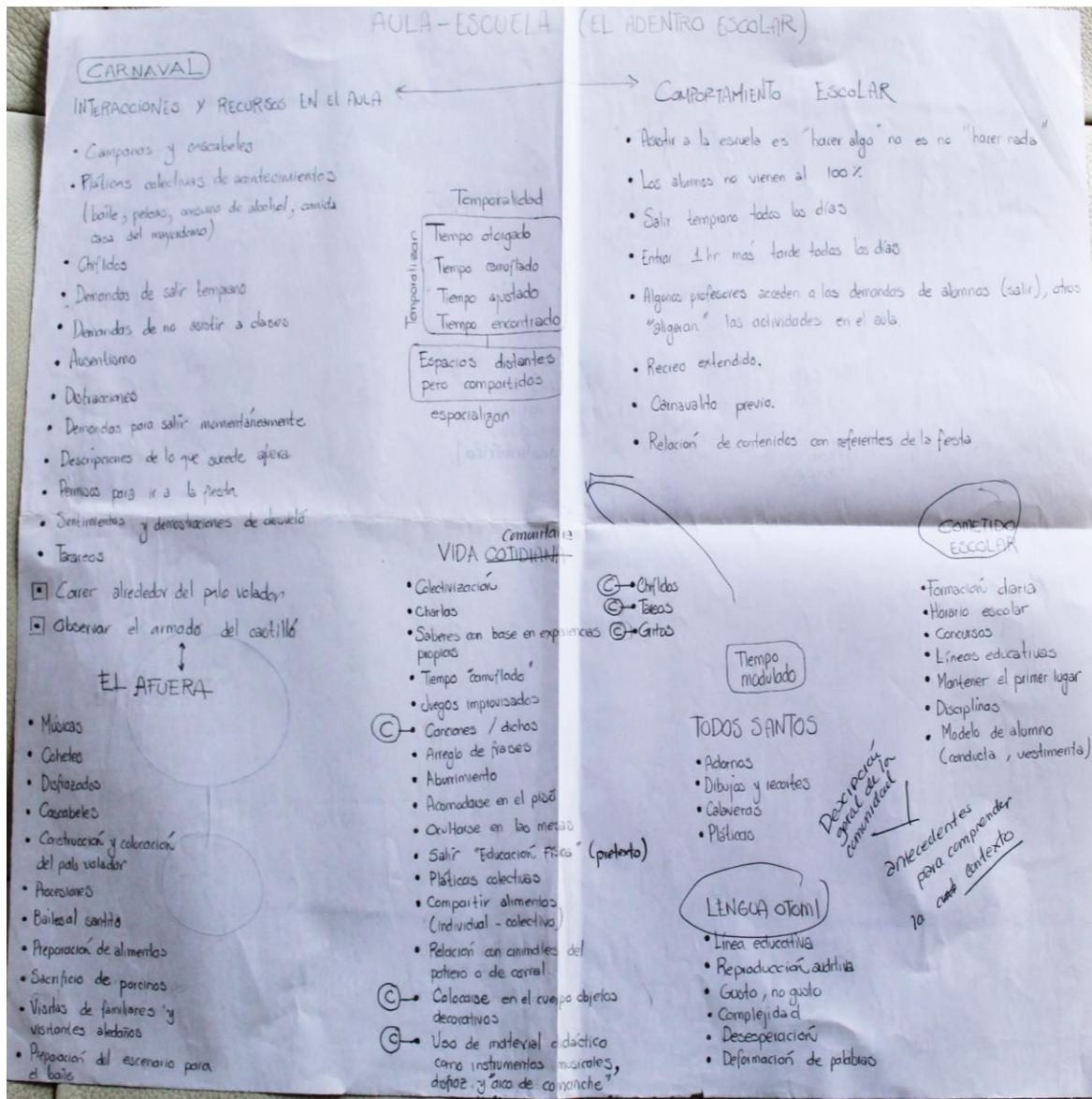


Figura 1. Identificación de interacciones y espacios, rutas posibles para generar análisis y categorías.

(Elaboración propia)

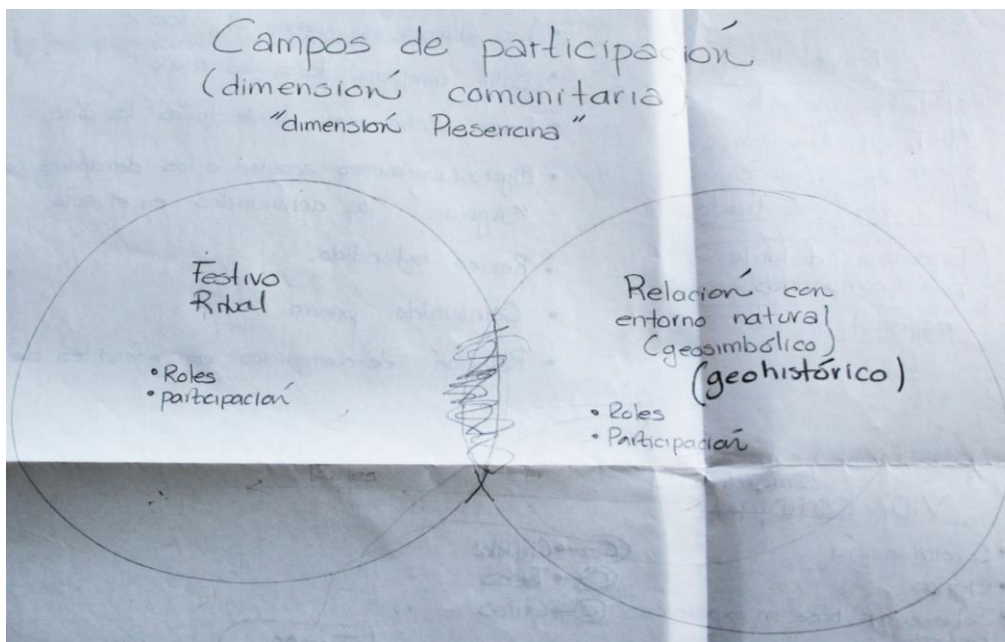


Figura 2. Identificación de relaciones y espacios. (Elaboración propia)

De esta relación, surgió la propuesta de denominar “campos” a los diferentes espacios donde identifiqué la intervención de los niños y su notable actuación porque no sólo eran espacios donde los niños ejercían prácticas cotidianas. Aunque esto me permitía conceptualizarlos como espacios practicados y apropiados (de Certeau, 2007, Giménez, 2001), estaban abarcando posibilidades más amplias de acuerdo con la actuación de los niños pues se estaban visualizando como espacios de construcción ontológica del mundo y en donde se estaban articulando una diversidad de aprendizajes generados en su relación con los otros. Pensar en “campos” hacía notar una integridad totalizadora ontológica, de acción, aprendizaje, de experiencias, de relaciones con límites imprecisos incluso “campos” como metáfora integral y relacional en donde los niños estaban además construyendo reflexiones y representando la vida cotidiana; esto lograba evidenciarse en los registros de campo. Por ejemplo en el monte donde los niños a través de actividades recreativas estaban construyendo asociaciones con el baile festivo, con las entidades sagradas de su territorio, con la práctica de ofrendar, entre otras; de modo que “campos” estaba dando sentido a todo esto.

Posteriormente pensé en la intervención de los niños en “los campos” como una participación, concepto que requería ser explicado, por lo que inicié la búsqueda de diferentes fuentes teóricas al respecto; con base en éstas realicé un análisis reflexivo para

delimitar qué se entendía por participación en esta investigación. De este modo, conceptos incipientes como ámbitos, intervención y actuación fungieron como “conceptos sensitivos”; es decir, como “puntos de partida” para generar un “concepto definitivo” (Blumer, 1954, citado en Hammersley y Atkinson, 2014, p. 230): *campos de participación*, que ayudara a generar argumentos más sólidos con respecto al problema de investigación. Sin embargo, considero que los conceptos más que llegar a ser “definitivos” son tentativos en todas las investigaciones ya que estos atraviesan por procesos de “invención, desgaste, extrapolación, apropiación, desaparición, o resurgimiento [se presentan como] un instrumento para ser usado” y transformado (Menéndez, 1999, p. 147,148).

En las entrevistas además de subrayar términos e ideas importantes, realicé una actividad de codificación general y detallada (Coffey y Atkinson, 2003), fue útil para elaborar tablas en las que concentré tanto términos iniciales que quería conocer como códigos que surgieron de las voces de los niños y de los registros de campo. Por ejemplo, realicé una tabla para conocer las actividades específicas que los niños realizan en los preparativos y durante la celebración de *todos santos*. Dicha tabla arrojó categorías propias desde la visión de los niños como por ejemplo: quehaceres, maneras de ayudar en los quehaceres, emociones, motivo de *todos santos*, prácticas, espacios de tránsito y ocupación de los muertos y motivo de llegada de los muertos. Mucha de esta información resulta relevante para trabajar en otro momento, por ejemplo la visión que construyen respecto a la muerte y la celebración de *todos santos* como ocurre también con la visión que tienen respecto al mundo anímico. Mediante dichas tablas pude relacionar, organizar y clasificar tanto su participación como los conocimientos y visiones propias respecto a los temas referidos y su propia participación.

Dichas tablas me fueron útiles también para para clasificar sus ideas y concepciones por ejemplo respecto de la escuela. En este caso la tabla fue generada desde sus propios términos, espacios y actividades mencionados ya que preguntas como ¿qué es lo que te gusta de tu escuela? detonaron percepciones propias y extensión de las mismas respecto a espacios, cultura material, tiempos, maestros, clases y materias.

Registro de campo, entrevistas, charlas y productos escolares de los niños como textos, ejercicios matemáticos, dibujos y maquetas también fueron un recurso útil de análisis que forman parte de las interacciones sociales de los niños porque durante su presentación y elaboración comparten, discuten, reflexionan y comparan sus producciones, además generan diálogos y acciones del contexto pieserrano.

La etnografía es uno de tantos procedimientos de acceso al conocimiento de las otredades culturales, por tanto, para conocer las realidades escolares. Sin pretender una postura romántica y presentar a la etnografía como una panacea, considero que el trabajo etnográfico por ser un procedimiento integral y holístico al atender “todos los aspectos o dominios de la vida social humana como interrelacionados e interdependientes” (Paradise, 2005, p. 3) así como atender el punto de vista de sus actores desde un “mundo compartido” con los adultos y sus espacios (Szulc, 20015, p. 38), permite el amplio conocimiento de las culturas escolares y sus actores al ser relacional e histórica y mostrar “las múltiples culturas escolares en el mundo educativo” (Rockwell, 2009, p. 179). En este sentido la examinación de la historicidad de las prácticas escolares para mostrar sus dinámicas culturales en la historia (Rockwell, 2007) hacen que los estudios de investigación educativa se nutran desde los espacios y voces de sus actores en sus planos históricos para conocer el presente.

El estudio de las interacciones sociales escolares con los niños en la escuela llega a ser entendible sólo a partir de conocer a los actores en su vida cotidiana de esta forma se conoce también cómo estos significan y configuran la escuela. El trabajo con niños y actores escolares deja ver otras visiones poco exploradas; el trabajo etnográfico logra dar cuenta de ellas.

1.8 Voces en los registros y entrevistas

En los siguientes capítulos presento fragmentos de entrevistas así como registros de campo llevados a cabo en las aulas escolares que dan cuenta de las interacciones sociales de los niños. En este apartado advierto al lector sobre su estructura a fin de lograr una lectura fluida mediante la identificación de las voces que las integran así como identificar el sentido de las intervenciones.

En los registros que muestro como parte del trabajo de campo en las aulas escolares empleo términos del lenguaje musical como *piano* (bajo), *mezzoforte* (medio fuerte) y *forte* (fuerte) para referirme a la intensidad del habla durante las conversaciones

sostenidas en las interacciones sociales de los niños. Dichos términos indican la *dinámica* del lenguaje musical, es decir, el volumen o intensidad de los fragmentos que integran una obra (Roca y Molina, 2006). Empleo estos términos porque considero que apoyan los registros para enfatizar el acento tonal de las voces las cuales contextualizan y significan la intención de la intervención verbal en las acciones e interacciones, lo que no quiere decir que delegue las interacciones no verbales las cuales indico a través de la descripción.

Erickson (2004) señala que en la actividad verbal y no verbal entre los sujetos existen pulsos y cadencias acentuados en la organización del discurso; cambios tonales que secuencial y contextualmente dan sentido al intercambio de ideas. En los discursos contenidos en las interacciones sociales dichos cambios tonales otorgan significado a las mismas. Como he mencionado, las interacciones no obedecen a un cara a cara sino a un conjunto relacional de actores sociales que toman parte en un contexto espacial y simbólico ataviado de significados.

En los registros logrados durante las clases indico el grado o grados escolares a los que pertenecen, en algunos casos señalo la asignatura que se estaba abordando al momento. Las letras cursivas refieren lo que personalmente registré tanto en la libreta de notas como en el diario de campo. Con letras clásicas y entrecorridas indico las voces de los niños y maestros, en algunas de éstas empleo paréntesis y letras cursivas para aclarar situaciones señaladas en dichas voces. Resalto con *negritas* tanto palabras como ideas principales en los discursos y acciones de los niños y maestros durante sus interacciones y acciones que resalto en el desarrollo analítico.

Estas referencias son las mismas para la lectura de las entrevistas en las que utilizo nombres ficticios de los niños y maestros con la finalidad de resguardar su confidencialidad. Las siglas Mif se refieren al nombre completo de la autora de esta tesis. En el caso de la información proporcionada por otros habitantes de Pie del Cerro y autoridades educativas se considera su nombre verdadero por autorización personal de éstos mediante el consentimiento informado.

CAPÍTULO 2

Vida cotidiana en Pie del Cerro y su escuela

“...mira nomás que de *huehues*, unos vienen y otros van¹
sonando sus tamborcitos, festejando el carnaval,
todavía no me despido, voy a cumplir mi deber
compadre mata a ese chivo que ya queremos comer
¡Agárrale las patas compadre!

Todos están saboreando el mole de guajolote²
échenle copal al Santo, que se le *ajume* el bigote.
La fiesta se está acabando, se empiezan a retirar
las *damas* se están peinando *pal'* baile del carnaval
¡Van a quemar al Diablo, papá!

Ya se nos está acabando la fiesta de carnaval³
hasta el año venidero nos vamos a enmascarar...”

Huapango *El carnaval*, trío Los Paseadores

En este capítulo describo la vida cotidiana en Pie del Cerro y su escuela. Describir parte de las prácticas de la vida cotidiana y sus nexos históricos resulta sustancial para establecer relaciones con la vida escolar de los niños. La vida cotidiana en Pie del Cerro está configurada por actividades económicas, de trabajo y convivencia. Acciones aparentemente transgresoras como la festividad y la ritualidad se suscriben a la vida cotidiana de diversas formas y manifestaciones pues son finalmente la recreación de la vida pieserrana.

2.1 Pie del Cerro en el enclave de la Sierra otomí-tepehua

Pie del Cerro integra el asentamiento de localidades indígenas adscritas al municipio de San Bartolo Tutotepec, territorio predominantemente otomí ubicado en la Sierra Madre Oriental en el estado de Hidalgo en una región conocida geopolíticamente como Región Otomí-tepehua integrada por dos municipios más: Huehuetla y Tenango de Doria. Se trata de una región montañosa templado-húmeda de relieve escarpado y una geografía de abundantes grutas, cuevas, acantilados y algunos valles (Gallardo, 2010).



Fotografía 1. Pie del Cerro. Fotografía de la autora, 2017.

Pie del Cerro cuenta con 388 habitantes (INEGI, 2010); es una localidad colindante con la cabecera municipal. Tiene servicios públicos como un centro de salud, centro de educación preescolar y primaria, además de electrificación y drenaje. Las casas habitación están construidas con material de concreto, organizadas en dormitorios y una

estancia exclusiva para un altar, algunas conservan una construcción de madera con techo a dos aguas usada para la cocina la cual concentra un fogón cercado por piedras y un triángulo de metal como base para colocar ollas y comales. En este fogón las familias colocan flores, ramos, cigarrillos e incluso alimentos como ofrenda para “la lumbre”, los cuales se renuevan periódicamente. Aunque algunas familias tengan cocina de concreto y cuenten con estufa de gas, el fogón se resguarda y emplea simultáneamente. Cuando alguien visita un hogar, los “caseros”, residentes de la casa, ofrecen café y pan, o bien alimentos de la dieta del día.

En cada terreno donde se ubica la casa, existen espacios para el mantenimiento de aves de corral las cuales deambulan de un lado a otro durante el día, algunas familias crían cerdos. Tienen también espacios para la siembra de plantas de ornato, flor de cempasúchil y plantas medicinales así como arbustos y en algunos casos árboles frutales. La siembra de maíz y otras especies se concentra en espacios territoriales ubicados en el monte mientras que el cuidado de ganado, si se cuenta con este, se halla en los potreros.

Los habitantes de esta localidad se dedican principalmente a la agricultura de autoconsumo, al peonaje local del trabajo agrícola, a la emigración laboral en la Ciudad de México y Estados Unidos de Norteamérica empleándose como comerciantes, jornaleros y albañiles. Algunas familias cuentan con negocios privados como tiendas de abarrotes, servicio de internet, papelería, venta de tortillas hechas a mano y café molido. Se dedican también al bordado de paños denominados *Tenangos*¹¹ cuya labor recae predominantemente en las mujeres. La gran mayoría de varones son músicos los cuales inician esta profesión entre los once y doce años de edad a diferencia de otras localidades de la sierra en donde inician antes¹². La emigración masculina genera que sean las mujeres, madres y abuelas, las responsables del cuidado de los niños así como de la responsabilidad escolar. La mayoría de las familias están suscritas al programa de asistencia social gubernamental “Prospera”.

La emigración laboral se presenta como un fenómeno de *continuidad* y cambio en los *fundamentos del modo de vida* de la vida cotidiana (Heller, 2017) ya que en el proceso quienes la practican trasladan algunas prácticas al contexto de emigración, por ejemplo la organización de “juntas” para realizar la selección de mayordomos de la fiesta de carnaval así como la integración al carnaval, mediante el acto de disfrazarse, que se celebra en

¹¹ Bordados cromáticos con figuras multiformes de la flora y fauna de la región. Se observan casos de niños y hombres adultos que también desempeñan esta actividad.

¹² Los varones encuentran fuentes de empleo en las principales ciudades hidalguenses y principalmente en la Ciudad de México desenvolviéndose como mariachis.

algunas colonias de la Delegación Iztapalapa en la Ciudad de México donde suelen radicar. Quienes emigran transnacionalmente, pueden obtener cargos bajo representación subsidiando las festividades o los rituales.

En Pie del Cerro un cuerpo lacustre está posado en el centro de la localidad, las personas se refieren a este como “La laguna”. Hasta antes de los años ochenta, la laguna era una ciénega en la que eran depositadas ofrendas al agua y a sus protectores como la sirena. Posteriormente, una compañía agropecuaria presentó un proyecto para convertir la ciénega en una laguna que procurara la crianza de trucha, varias familias asentadas en la orilla lacustre se unieron al proyecto a fin de beneficiarse económicamente con la venta de esta especie acuática. El hecho generó agresivos enfrentamientos entre las familias opositoras al proyecto y las familias organizadas y entre éstas; actualmente estos conflictos, aunque con menor fuerza, continúan generando discrepancias. No obstante, el contenido simbólico de este cuerpo de agua persiste entre sus habitantes, las ofrendas al agua son colocadas en un nicho de la orilla lacustre cercana a un manantial que nace de las faldas del monte al que también colocan ofrendas y ornatos.

Los habitantes de Pie del Cerro comparten con el resto de los asentamientos otomíes de San Bartolo Tutotepec un sistema de creencias animista (encabezada por un conjunto de potencias sagradas que representan a la naturaleza), el peregrinaje a sitios sagrados ubicados en la profundidad de la serranía, un circuito de imágenes religiosas denominadas *animitas*, “redes de parentesco ritual” (Gallardo, 2010) y un calendario festivo más o menos homogéneo. La gran mayoría de sus habitantes son bilingües otomí-español y una gran minoría, son monolingües en otomí.

2.2 La escuela en Pie del Cerro

La escuela Francisco Villa está suscrita al sistema de Educación Indígena de la SEP. Forma parte de las doce escuelas que comprenden la Zona Escolar 28 de la región otomí-tepehua, bajo la jurisdicción administrativa de la Jefatura de Sector Escolar ubicada en el municipio contiguo, Tenango de Doria, a su vez a cargo de la Dirección de Educación Indígena estatal ubicada en la ciudad de Pachuca.

Es una escuela de organización multigrado tetradocente; los grupos 3° y 4° así como los grupos 5° y 6° son atendidos por un solo profesor. Dos de los maestros, originarios de Pie del Cerro, son hablantes del idioma otomí quienes actualmente radican en San Bartolo, la cabecera municipal y en la localidad El Mavodo¹³, dos maestros más son originarios de San Bartolo, son hablantes sólo del idioma español; uno de ellos se desempeñó como presidente municipal hace algunos años. Para el ciclo escolar 2016-17 la escuela contaba con un total de 55 niños inscritos, 26 de ellos niñas y 29 niños, para el ciclo escolar 2017-2018, los datos se mantuvieron sin cambios, actualmente, el ciclo 2018-2019, cuenta con 67 niños de los cuales 32 son niños y 35 son niñas.

Como parte de las encomiendas pedagógicas de la SEP, los profesores emplean el tiempo ampliado escolar en lo que denominaron “líneas de trabajo”, las cuales están focalizadas en la enseñanza del *Idioma N̄āhñu* (otomí), *Arte y Cultura*, *Computación y Matemáticas*, esta organización responde a las actividades promovidas por la “Autonomía Curricular” (SEP, 2017) ya que la escuela forma parte de del Programa Escuelas de Tiempo Completo (ETC) creado en 2009 cuyo propósito es “mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes particularmente de aquellos que viven en condiciones de mayor vulnerabilidad” (SEP, 2009, p. 20) a través de la ampliación del tiempo escolar. Las líneas de trabajo son impartidas los días lunes, miércoles y viernes, cada maestro es responsable de alguna de ellas, los grupos escolares pueden cambiar de profesor de acuerdo a la línea “que les toque”.

El horario escolar es de 8:00 a 14:00 hrs, incluida media hora de recreo de las 11:30 a las 12:00, el horario escolar se extiende una hora más durante los días que se imparten las líneas de trabajo. Durante los recreos los niños se concentran en la cocina escolar organizados por grado escolar, la mayoría de ellos come apresuradamente para ocupar el tiempo restante en jugar pelota o correr en las canchas, ir a sus casas, comprar golosinas y platicar en pequeños grupos cerca de las canchas o sobre el pasillo de acceso a la escuela

Esta escuela participa en eventos zonales e interzonales; es decir, propios de cada zona escolar y entre zonas de la región, respectivamente. Los eventos suelen tratarse de concursos de “conocimientos”; abordan temas específicos de las asignaturas, o “artísticos”; como obras de teatro y montaje de escenarios alusivos a fechas de conmemorativas, por ejemplo: “día de muertos”. Los eventos “artísticos” ponen énfasis en

¹³ Este dato pertenece al tiempo en que realicé el trabajo de campo. Recientemente se generó una sustitución docente, quedando sólo una maestra hablante del idioma otomí.

el uso de la lengua otomí, mientras que los de “conocimientos” priorizan el idioma español.

Estos eventos, principalmente los artísticos, suelen llevarse a cabo en una escuela sede elegida por los supervisores de las zonas escolares. Si el evento es zonal asisten autoridades locales como el Jefe de Sector acompañado del personal que integra el equipo de asesoría técnica y pedagógica, si el evento es interzonal e incluso interregional, asiste el Director de Educación Indígena del Estado con el equipo de asesoría pedagógica así como las autoridades locales. Los eventos se enmarcan en un protocolo de presentación en forma bilingüe otomí-español, de autoridades, del programa generalmente integrado por bailables de “música tradicional mexicana” o bien teatralizaciones de rituales de fertilidad ejecutados por los niños quienes visten “ropa tradicional” y huaraches. Finalmente cada escuela presenta su propio montaje. La invitación a los eventos se hace extensiva a las familias y personas de las inmediaciones y escuelas convocadas.

Cuando los eventos son de carácter local y de “conocimientos” asisten representantes de las autoridades estatales. En ambos casos la escuela sede es ataviada con ornatos y al término del evento se celebra un banquete colectivo, generalmente con gorditas de maíz y salsa, entre maestros, autoridades educativas, familias y niños. El banquete es preparado por las madres de familia.

La escuela Francisco Villa comprende dos edificios con aulas y una cocina. Uno de los edificios al que identifiqué como A, está ubicado frente a las canchas deportivas a un costado de la laguna, de la escuela de Educación Preescolar y del Centro de Salud; varias casas particulares lo circundan. Los caminos principales de acceso a Pie del Cerro (una vereda escalonada y una carretera) se interseccionan frente a este edificio.

La arquitectura del edificio A luce una combinación de colores granate y durazno mientras que la entrada principal luce color rosa, la puerta se mantiene abierta durante toda la jornada escolar. La delimitación espacial consta de un muro que desde el suelo abarca sólo la mitad de la altura de la construcción, el resto lo compone una cerca metálica, lo cual permite que desde el patio central se logren observar las casas, los cerros que circundan a la localidad, los caminos, así como la cancha deportiva. El interior cuenta con una estrecha jardinera anexada al muro limítrofe, tiene dos mesitas de cemento y asientos que la circundan. Cuenta con un periódico mural, el cual es renovado mensualmente por los niños mediante de las indicaciones de los profesores sobre su contenido, algunas veces éstos se encargan de elaborarlo; el patio escolar ilustra dos

juegos: avión y stop. Los muros lucen un par de dibujos alusivos a la película de dibujos animados “Buscando a Nemo” y otros más que promueven la lectura entre niños.



Fotografía 2. Edificio A de la escuela primaria Francisco Villa. Fotografía de la autora, 2018.

Desde un pilar horizontal cuelga una campana que es utilizada todos los días para anunciar la entrada matutina, los niños atienden la formación en el patio al escuchar su sonido. En Inglaterra, durante la Revolución Industrial, las campanas fungieron como instrumentos al llamamiento de toques de queda, como relojes en las iglesias y como controladores de la disciplina del tiempo en las fábricas (Thompson, 1984) posteriormente incursionaron en los espacios escolares. Llama la atención que en Pie del Cerro la campana escolar pueda tener cierta articulación con el sistema de campanas sagradas del territorio así como con el campanario de la localidad. La campana en la escuela

Francisco Villa anuncia sólo la entrada escolar, conocer si se trata sólo de un instrumento del control del tiempo o si tiene algún vínculo representacional con dicho sistema tendría que estudiarse en otro momento.

El edificio A concentra tres aulas, una para primer grado, otra para segundo grado y otra para computación en la que también se resguarda material didáctico, emblemas nacionales y material escenográfico; el interior del aula de primer grado está decorado con un mural que representa un bosque con animales en el que algunos niños corren. Las aulas tienen ventanales a los costados mismos que alcanzan una distancia sobre el suelo que permite a los niños visualizar el exterior e interior, a excepción del aula de segundo grado cuya distancia es mayor. Las puertas son de metal y el piso está recubierto con loseta de mármol.

Este edificio se convierte en sede de reuniones que evidencian la relación entre los pieserranos con otras instituciones: "...el Delegado convoca a hombres y mujeres (Asamblea general) para que asistan al evento de entrega de recursos que se realizará [...] en la *escuela primaria bilingüe* de su comunidad"¹⁴. Generalmente el punto de reunión se hace espacialmente extensivo a las canchas deportivas lo cual indica una conjunción espacial con mismo significado.

El siguiente edificio al que identifiqué como B, luce la misma coloración que el edificio A, este fue construido como parte del Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB), en el año 2002 que promueve la Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Se puede observar que los programas gubernamentales toman decisiones respecto a las formas arquitectónicas de las aulas y la distribución espacial, también se observa que bajo ciertos criterios clasificatorios de pobreza y desigualdad social ubican a ciertas poblaciones como rezagadas de la escolarización suponiendo que las construcciones arquitectónicas podrían abatirla. Estos proyectos arquitectónicos arbitrariamente asignados llegan a configurarse de un sentido propio que sus actores le otorgan, por ejemplo, sus formas de habitarlo y vivirlo.

El edificio B se halla situado al pie de un enorme cerro y a un costado de varios potreros. Este cerro está integrado a muchas experiencias directas y narrativas de los niños; ellos hablan de cascadas, animales salvajes, cuevas así como de grutas sagradas, un territorio que es habitado por duendes, brujas, por la sirena y otras potencias sagradas diurnas y nocturnas. Desde el patio se logra visualizar una espesa serranía.

¹⁴ Fragmento del oficio girado por el "Centro Coordinador para el Desarrollo Indígena Tenango de Doria" a la comunidad de Pie del Cerro. Obtenido de Maessig, 2015.



Fotografía 3. Edificio B de la escuela primaria Francisco Villa. Fotografía de la autora, 2017.

La delimitación de este centro escolar es una reja metálica y un pequeño muro frontal cuya arquitectura de entrada tiene un techo a dos aguas, al igual que el edificio A. El resto del área limítrofe es el monte. En la periferia del patio y frente a las aulas, hay una extensa pendiente (parte del monte) en la que los niños juegan a esconderse y a “echarse resbaladillas”. Concentra tres aulas, una para 3° y 4°, otra para 5° y 6°, la tercera está desocupada.

Durante la construcción del edificio B una de las familias, donadora de una parte del terreno, halló diversas “piedras con forma” de gran dimensión mismas que consideraron con valor sagrado y colocaron al interior de su hogar, estas son procuradas

mediante ofrendas y distintos ornatos. A consideración de la familia, otras piedras con forma similar a la de una serpiente era producida abandonando en el monte por no significar bienestar familiar. Esta acción demuestra la relevancia simbólica del monte como un espacio de vitalidad y fuerzas, una relación entre los humanos y otras potencias así como el valor anímico y sagrado de piezas procedentes de éste como las piedras. Durante tiempos festivos el camino en pendiente hacia este edificio B suele estar ataviado por un umbral (un arco elaborado con bejuco¹⁵) colocado por la familia vecina al centro escolar; diariamente niños y maestros cruzan dicho umbral.

El interior de las aulas de ambos edificios concentra butacas individuales para ser ocupadas por los niños si como un escritorio frontal destinado al profesor. En algunos salones hay sillas sin paleta y mesitas de madera que los niños usan para trabajar al lado de otro niño, colocar material didáctico o para realizar trabajos que requieran un amplio espacio. Hay material didáctico como libros de educación básica y cuentos de la colección “Libros del Rincón”, huacales de madera a modo de libreros y como resguardo de materiales didácticos o productos escolares de los niños. En las paredes hay textos impresos con diversas leyendas acerca de la buena conducta, reglamento interno del salón de clases, tablas de multiplicar, información de hechos históricos, información científica, estos últimos como producciones escolares de los niños; también concentran botes y escobas para barrer y recolectar la basura. Generalmente los escritorios de los maestros cargan montones de libros, cuadernos, hojas impresas y documentos administrativos; es común ver en el suelo libros y libretas atropellados por los pies de los niños.

Generalmente, los niños suelen ponerse de pie durante las horas de clase para improvisar juegos, desplazarse de un lado a otro, tocar los materiales del aula, conocer avances o formas de hacer las actividades escolares de otros, para colaborar entre sí, para correr ligeramente, para arrastrarse o sentarse en el suelo o para platicar entre compañeros. Hablan en voz alta, con regularidad lo hacen simultáneamente, constantemente plantean preguntas y hacen comentarios a los maestros que pueden derivar en charlas. También pueden cambiar de lugar por gusto; generalmente hay poco silencio, se presenta sólo cuando se hallan muy involucrados en la actividad escolar. Los niños, principalmente de primero a quinto grado, suelen levantar quejas ante sus maestros por chismes, “habladas”, empujones o gestos de sus compañeros, algunos no

¹⁵ Planta blanda y flexible obtenida en la profundidad del monte. Se usa también para hacer los peldaños del palo volador.

permiten que otros miren sus libretas para evitar que copien respuestas o resultados, escasamente pueden dejarse de hablar entre sí por algunos días y algunos se enseñan la lengua mutuamente. Esta generalidad se fractura particularmente en una de las aulas en donde el maestro a cargo mantiene una disciplina totalmente en contra de las acciones que he mencionado.

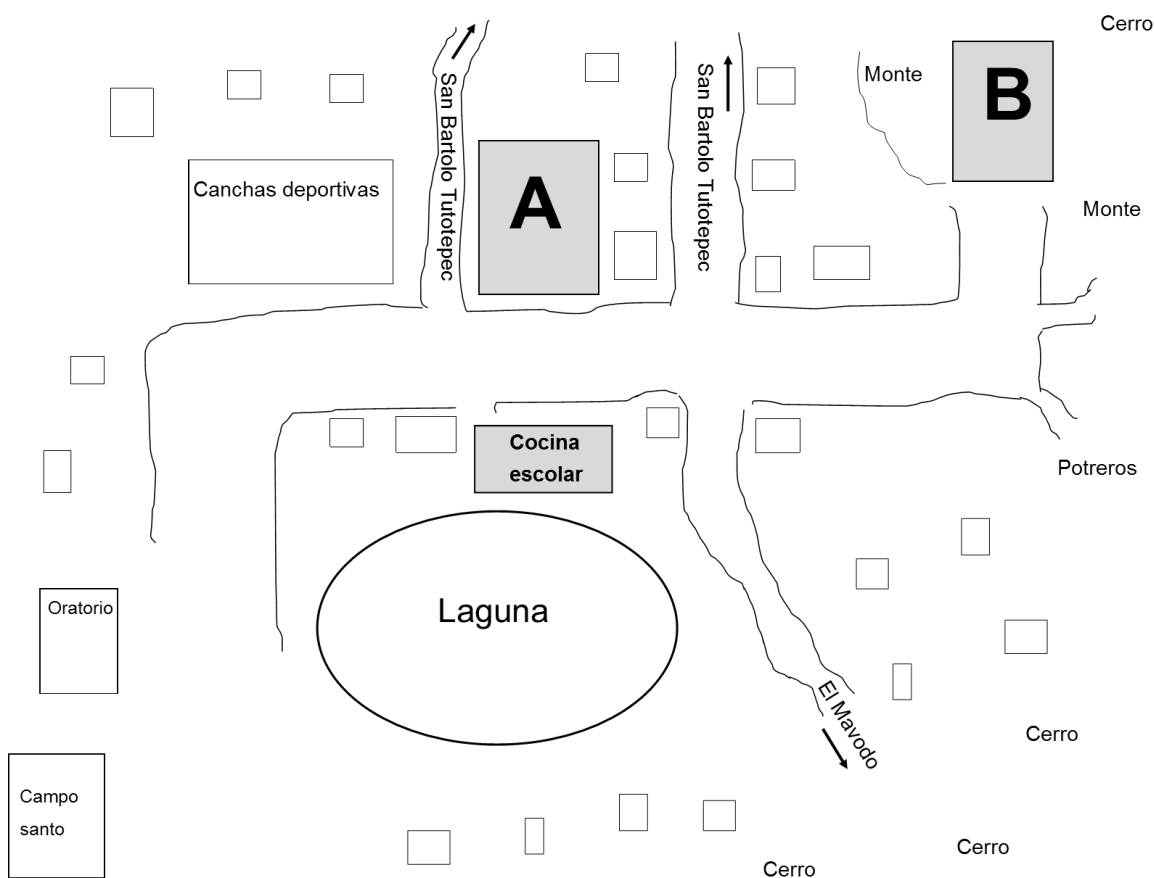
Los momentos de “descontrol”, ruido excesivo, “alboroto”, acción simultánea de actividades no propias de lo escolar, a diferencia de considerarlos como “un problema” que “no entorpece el trabajo” de enseñanza, como lo expone Naranjo (2009, p. 217), los considero como otros momentos de gran manifestación sobre lo que los niños son, piensan y conciben; son espacios donde se encuentra lo escolar con otras experiencias.

Al igual que el edificio A, el edificio B mantiene sus puertas abiertas durante toda la jornada escolar lo cual permite que los niños se trasladen de un edificio a otro mediante el libre acceso, algunos suelen hacerlo clandestinamente en horas de clase o bien porque “llevan recados” a otros profesores.

La cocina escolar está situada a un costado de la laguna, se trata de aulas escolares que fungieron como tales desde principios de los 60´y hasta principios de los 70´. La donación del terreno que ocupan estas aulas se dio en medio de violentos conflictos entre propietarios y autoridades municipales. Posteriormente, bajo el argumento de que dichas aulas eran inseguras para los niños por ubicarse a orillas de la laguna, se construyó el edificio A. Como consecuencia, las primeras aulas fueron abandonadas y recientemente recuperadas en asistencia al servicio de alimentación que ofrece el Programa ETC.

Durante la fiesta de carnaval la cocina escolar es ocupada para resguardar las piezas del castillo pirotécnico, este uso del espacio refiere a formas distintas que los actores toman respecto a ciertos espacios diseñados por la SEP de ahí que se genere una apropiación del espacio y otro sentido de habitarlo y concebirlo (Levy, 2018) ¹⁶. Durante estos días algunos niños llevan *lonche* preparado por sus madres (generalmente gorditas de maíz, tortas, tacos o *dobladitas*), algunos van directamente a sus casas a comer o bien las madres los visitan en la escuela para llevarles alimentos. Durante estos días se logra observar mayor convivencia entre niños quienes suelen compartir alimentos entre sí y con sus profesores, se da cita una convivencia entre los niños y sus madres o su familia en el caso de aquellos que van a sus casas.

¹⁶ Mencionado durante el curso “Arquitectura escolar y cultura material” impartido por el Dr. Marcus Levy Acosta en el Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV. Junio, 2018.



Mapa 1. Conjunto escolar de Pie del Cerro. Elaboración propia.

Referir la ubicación espacial del conjunto escolar es un punto clave que incide en el problema de investigación ya que la escuela por estar integrada al territorio pieserrano, reconfigura los espacios centrales y significativos en la vida de los niños. Además refiere a muchas de las experiencias que estos relatan y experimentan en los campos de participación.

De acuerdo con don Chico Mérida, la escolarización arribó a la localidad en los años 50'. La escuela era una construcción de maderos atendida por un profesor, posteriormente fue itinerante entre los hogares bajo la autorización de familias que

prestaban su espacio doméstico. Relata el Supervisor escolar Rafael Islas que a principios de los años 60' a la sierra otomí-tepehua arribaron maestros originarios del Valle del Mezquital, región de la altiplanicie hidalguense. Ellos eran hablantes del idioma *ñähñu*, una variante distinta del *ñüju* de la sierra; sin embargo, entendible en cierto grado. En la región otomí-tepehua no existían para entonces maestros con el perfil "bilingüe". Los habitantes de la región serrana denominaron a los maestros varones provenientes del Valle del Mezquital como "los *bilingues*" y a las mujeres como "las *bilingas*". Los maestros de educación general los denominaban indistintamente como "los bilingües", éste término se incluyó en su vocabulario como sinónimo de indígena. Actualmente algunos maestros de educación indígena retoman el término "bilingüe" para hetero o autoreferirse: "ando bien bilingüe"; es decir, desalineado. Esta referencia reafirma las concepciones que las políticas educativas indigenistas, a inicios del siglo XIX, promovieron sobre los indígenas como sucios, flojos y socialmente atrasados, entre otras y "en los maestros bilingües generaron identidades confusas"¹⁷.

Estas categorías sociales surgieron de los pobladores serranos como una forma de diferenciación étnica hacia los maestros provenientes del Mezquital; personas con otras prácticas culturales, otra lengua y portadoras de una cultura escolar, así como una diferenciación magisterial que a vez era étnica y despectiva. Algunos habitantes mostraban descontento con los nuevos maestros porque además de hablar una variante dialectal del otomí distinta a la serrana, "no hablaban bien el español, lo hablaban mocho"; los padres de familia deseaban que sus hijos aprendieran a hablar el idioma español en la escuela y bajo estas circunstancias era poco probable que lo logaran. El maestro bilingüe se convirtió en una figura carnavalizada; es decir, se le representaba con exageración y burlescamente; se le integró al conjunto de figuras mestizas y otredades que escenifican el universo otomí de relaciones interétnicas y ancestrales en la fiesta de carnaval.

La llegada de los profesores del Valle Mezquital a la sierra otomí-tepehua respondió a las políticas educativas del momento, la SEP propuso una educación bilingüe para las poblaciones indígenas con base en los resultados del Proyecto Tarasco y como parte de las acciones de castellanización emprendidas en los años 30' a través de la castellanización con base en la alfabetización de las lenguas indígenas (Martínez, 2011), por ello se comprende la llegada de los maestros del Valle del Mezquital. No fue sino hasta principios de los años 70' cuando en la sierra comenzaron a trabajar maestros

¹⁷ Comentario de la Dra. Ruth Paradise. Conversación personal.

originarios de la región, muchos de ellos formados mediante los cursos de inducción a la docencia al egresar de la educación secundaria. Esto implicó la reducción de maestros originarios de la altiplanicie aunque muchos de ellos se establecieron en la región y conformaron familias además impusieron, en el ámbito escolar, la denominación del idioma local como “ñähñu”.

El que los maestros serranos fueran hablantes o no del idioma otomí poco importaba, en general predominó la enseñanza y comunicación en idioma español en las escuelas. Actualmente, los maestros hablantes del idioma otomí lo imparten en clases como atención a la asignatura “lengua materna” (SEP, 2017) o como en el caso de la escuela Francisco Villa como parte de las “líneas de trabajo”.

Las narrativas fijadas en la llegada de la escolarización a la localidad y a la región muestran entre otras cosas, indicios, evidencias de una desvalorización del idioma otomí en la actualidad así como una fuerte discriminación y estigmatización social de sus hablantes; muy acentuada en esa temporalidad. Muestran además la generación de categorías sociales con nuevos significados entre los maestros de educación básica, en donde a “lo otomí” y sus actores se les atribuyó una carga de subvaloración social y étnica distinguida por la “educación bilingüe”. Con estos hechos se apreció claramente la intervención del proyecto integracionista posrevolucionario desde donde se apreció a la educación escolarizada como la oportunidad de erradicar las lenguas indígenas así como otras prácticas culturales que identificaban a estas poblaciones.

El enfrentamiento discriminatorio ante el idioma otomí acarreó consecuencias de desuso pero también de resistencias. Las recientes generaciones de pobladores hablantes del idioma no lo transmiten a sus descendientes, esta es una de las razones por las cuales los niños que habitan en Pie del Cerro son monolingües en español, sólo algunos pueden comprender palabras aisladas o frases completas.

Actualmente algunas madres de familia expresan que no les enseñan a hablar otomí a sus hijos porque en la escuela otros niños les dicen que son “nakos”. Esta declaración pone de relieve la histórica marginación que en la sierra otomí ha tenido lugar para quienes son hablantes de dicho idioma. No obstante, los adultos suelen comunicarse en otomí al interior de la localidad, en familia y como parte de la comunicación entre asistentes y con las potencias sagradas en los rituales de *costumbre* porque es el idioma de estas potencias.

La escuela Francisco Villa es actualmente escenario de estos hechos, integrándose muchas otras prácticas históricas de sus habitantes a través de la

construcción propia de los niños, gran parte de ellas son las manifestaciones de los diferentes campos de participación. La escuela es también un lugar de confluencia temporal y de actores escolares evidentes: maestros, niños y madres de familia.

2.3 Pie del Cerro, los niños y sus demás habitantes: vida cotidiana

En este apartado presento aspectos centrales de la vida cotidiana en Pie del Cerro, aspectos que observé constantemente, durante el trabajo de campo, reiterados en las actividades y prácticas de sus habitantes; por lo tanto conceden sentido a su vida cotidiana.

Existen otros ámbitos presentes y poco explorados en esta investigación como el parentesco, la organización política, la emigración, la economía; sin embargo, los aspectos que abordo atraviesan, en diversos sentidos, estos ámbitos que por supuesto requieren ser profundizados. Incluso los aspectos que abordo merecen serlo; sin embargo, para lograr los fines que persigue el problema de investigación el abordaje es pertinente pues interesa distinguir la participación de los niños en la vida cotidiana.

2.3.1 El carnaval, sus tiempos y espacios

La celebración de carnaval constituye una representación mítica de la vida que es de central importancia para los habitantes de Pie del Cerro y su impacto en la vida escolar es notable. Su profundo sentido cosmogónico moviliza diversas prácticas para su compleja organización¹⁸. Asisten visitantes de comunidades aledañas, familiares residentes en la

¹⁸ Comida, pirotecnia, búsqueda, selección y colocación del palo volador, ayuda económica para los mayordomos, contratación de voladores y músicos, venta de cerveza y alimentos y adquisición de prendas nuevas para lucir.

ciudad de México y emigrantes temporales. Una de las actividades principales consiste en “dar de comer”; se refiere a la acción voluntaria de algunas personas para preparar y repartir alimentos a todos los asistentes en casa del mayordomo el día que le corresponda recibir al “santito”.

La fiesta de carnaval es un referente temporal. Las personas suelen ubicar el tiempo a través de su realización; por ejemplo: “fue en carnaval”, “todavía tengo ropa sucia de carnaval”, “pasando carnaval”, “antes de carnaval”¹⁹; el tiempo de la fiesta de carnaval es un tiempo ocupado, “todos andan muy ocupados en sus cosas” (Maestro Anselmo). Además es un tiempo de abundancias: consumo de bebidas alcohólicas, comida, baile, música, oralidad, convivencia y tiempo; es decir, concluido el día, la noche es habitada para encumbrar la fiesta y sus excesos.

La culminación de los días festivos da sucesión a actividades poscarnavalescas: bailes de agradecimiento porque “todo salió bien”, desmontar y desarmar el palo volador así como guardar los disfraces. El tiempo carnavalesco tiene una antesala y un cierre que marcan el conteo de otro ciclo anual²⁰. Los días festivos son un tiempo vivido que recrea antecedentes históricos ya que el carnaval sienta sus bases en un tiempo ancestral-mítico que demuestra *núcleos duros* en la actualidad; o sea, prácticas centrales que lo definen a través del tiempo histórico.

El carnaval es concebido como una tradición histórica, a la vez que se reconoce su tiempo anual: “...es una tradición que nunca se pierde, cada año se festeja y cada año ponen un castillo” (Diana, 6º), así como la importancia que tiene en la vida cotidiana y la salud colectiva al pensar si los habitantes de Pie del Cerro abandonarían su celebración: “Estarían tristes porque se divierte mucho en carnaval y por eso muchas personas les enseñan a sus niños a que no se pierda la tradición” (Mariano, 6º), además “el santito se va a enojar y puede que pase algo y se puede enfermar la gente” (Alicia, 3º).

La fiesta de carnaval en esta región serrana, como inserción Colonial, manifiesta herencias mesoamericanas y cristianas con influencias medievales (Medina, 2007); los

¹⁹ Se celebra entre los meses febrero y marzo, antes de la Semana Santa y tiene una duración de entre ocho y once días.

²⁰ Tal como lo expresa el verso número tres del huapango “El carnaval” citado en el epígrafe del Capítulo 2, el cual indica la referencia temporal anual. Este huapango fue escuchado en la sierra desde inicios de los años 80´ y hasta mediados de los 90´. Es una fuente musical histórica que ofrece interesantes datos sobre lo que actualmente se mantiene como aspectos del *núcleo duro* en el carnaval serrano: la acción de disfrazarse, la presencia de las *damas*, tocar tambores, el trabajo colectivo “ayudar”, el banquete colectivo, sahumar al santo, el altar, el baile, quemar al diablo, la temporalidad y un aspecto interesante: la participación de los niños en la fiesta representada por uno de los músicos imitando la voz de un niño.

otomíes encontraron formas de integrar sistemas propios. Respecto a su referente medieval se logran observar ciertas continuidades, Bajtín (1999) proporciona una serie de interesantes datos que revelan las acciones y espacios carnavalescos que distinguían a esta práctica, por ejemplo su realización en la plaza pública; hecho que lo hacía propio de la clase popular la cual manifestaba acciones irreverentes, burlescas y ridiculizales hacia la autoridad feudal así como la convivencia a través de un gran banquete. Bajtín asocia la manifestación del carnaval con las libertades hacia la crítica, la comicidad y la risa, como un *juego* que representa *la vida misma*.

Ciertas formas carnavalescas son una verdadera parodia del culto religioso [...] Pertenecen a una esfera particular de la vida cotidiana. Los espectadores no asisten al carnaval, sino que *lo viven*, ya que el carnaval está hecho *para todo el pueblo*. Durante el carnaval no hay otra vida que la del carnaval. Es imposible escapar, porque el carnaval no tiene ninguna frontera *espacial*. En el curso de la fiesta sólo puede vivirse de acuerdo a sus leyes, es decir de acuerdo a las leyes de la *libertad*. El carnaval posee un carácter universal, es un estado particular del mundo: su renacimiento y su renovación en los que cada individuo participa. Esta es la esencia misma del carnaval, y los que intervienen en el regocijo lo experimentan vivamente (Bajtín, 1999, pp.12-13).

Un conjunto importante de esas prácticas se vincularon con una cosmovisión otomí y su componente mítico a través de un proceso temporal que abrió espacios para su configuración. Por esta razón, esta celebración es una amplia manifestación de la vitalidad otomí, el juego de la vida, un regulador del tiempo y del espacio como una serie de metáforas rituales presentes en la vida cotidiana de los otomíes quienes a través del carnaval conciben y explican el mundo Galinier (1990). “Encontraron en el carnaval una forma englobante, flexible, abierta, dentro de la cual pudieron salvaguardarse numerosas prácticas marcadas con el sello de la herejía [...], se expresa entonces a plena luz una tradición local potente y dinámica (Galinier, 1990, p. 78).

Durante el carnaval es la vida misma la que interpreta, y durante cierto tiempo el juego se transforma en vida real. Esta es la naturaleza específica del carnaval, su modo particular de existencia. [...] El carnaval es la segunda vida del pueblo, basada en el principio de la risa. Es su vida festiva. Las festividades siempre han tenido un contenido esencial, un sentido profundo, han expresado siempre una concepción del mundo (Bajtín, 1999, p. 14).

Dada la representatividad en la recreación de la vida y la articulación de lo propio otomí, sostengo que el carnaval es la iniciación de un ciclo vital, tiempo de renovación e iniciación de otro ciclo temporal para estos pobladores.

Aspectos espaciales como la posesión de la plaza pública, en el caso de esta localidad las canchas deportivas escolares y en otras localidades la ubicación ancestral del palo volador, generan una idea del centro como espacio concentrador del cosmos. El carnaval para los otomíes representa un espacio mitificado al que se integraron imágenes sacras representativas del catolicismo lógicamente articuladas y con una fuerte predominancia de los *núcleos duros* mesoamericanos (López, 2001) como las fuerzas no humanas que moran el territorio y la concepción mitológica sobre el origen del mundo.

El carnaval se recrea bajo cambios graduales y actualizados, promovidos y creados por sus actores. Dos ejemplos de estas actualizaciones son el uso del palo volador y los disfraces. El vuelo en el palo volador es una práctica de origen prehispánico, un conjunto de hombres con trajes alados que simbolizaban aves, se arrojaban desde la punta para señalar los rumbos del universo. Actualmente este gran cuerpo leñoso significa, de acuerdo con los niños: “el bastón o bordón de dios” y “la escalera hacia el cielo”. Galinier (1990) lo define como el centro del universo, mientras que para Jáuregui (2013) es “el poste cósmico”, ambos, junto con lo dicho por los niños, se refieren a un centro simbólico y espacial cuyos rumbos están señalados en la parte superior de su eje mediante un marco de madera.

Como parte del conjunto sagrado, una vasta ofrenda rodea su base anclada a la tierra “le ponen ofrenda el día de carnaval al palo volador para que no se caiga, porque ese igual es el diablo, está adentro” (Evelyn, 3°), “la ofrenda es para que no se caiga el palo volador y [no] *aiga* desastres y se pone por los que se rompieron la cabeza [al volar]” (Oswaldo, 2°). Una vez que en la base del palo se coloca la ofrenda, niños, asistentes y disfrazados ejecutan un baile circular acompañados de músicos.

En la sierra otomí tepehua aun hasta principios del siglo XX, algunos disfrazados de carnaval escalaban el palo volador para efectuar el vuelo, actualmente los habitantes contratan a un grupo de voladores originarios de los estados de Puebla o Veracruz. Si bien los disfrazados han sido sustituidos por éstos mediante contratación y pago, la práctica mantiene el significado vital para las personas de Pie del Cerro evidenciado en ofrendas y baile (intercambio de dones), como punto de central de referencia espacial, de conglomeración colectiva y de tránsito del “santito”.

Así mismo, los disfraces evidencian nuevas incorporaciones²¹. Algunos trajes eran manufacturados con materiales orgánicos, por ejemplo “el señor del monte”, asociado a la naturaleza y fuerza del monte, destacaba por ser un personaje cubierto de maleza, actualmente está representado por el “costaludo”²² (Galinier, 2016), “tilichudo”, “trapudo” o “nailudo”. Es uno de los disfraces más empleados por niños adultos. A pesar de dicho cambio, algunos disfrazados mantienen la forma “original” con fibras y malezas naturales para confeccionarlo. El espacio principal donde se desarrolla la actividad sacra del carnaval es una elevación topográfica situada entre la laguna y el campo santo. Se trata de un conjunto integrado por un oratorio, el palo volador y un castillo pirotécnico²³. El altar principal de congregación colectiva, es el modelo de los altares colocados en todos los hogares; los altares de quienes ejercen la mayordomía son los más ataviados.

Otro espacio de igual importancia son las canchas deportivas las cuales forman parte del conjunto preescolar, escuela primaria, cocina escolar y Centro de Salud. En este conjunto espacial se desarrolla un importante baile el día lunes al que asisten comparsas de disfrazados provenientes de comunidades aledañas.

Musicalmente el baile está a cargo de una agrupación denominada en toda la región como *trío huasteco* integrados originalmente por un violín, una jarana y una huapanguera, las personas suelen denominar a esta agrupación: “tríos”; géneros como el huapango y el zapateado caracterizan el lenguaje musical de los *tríos* y las *bandas de viento*. La música representa un signo valorado como fuente de expresión corporal y de disfrute. Se entiende también como un don para las entidades porque también ellas gozan de la música y bailan; es un símbolo compartido y de comunicación entre ambos.

Otros espacios principales son las casas de los mayordomos, quienes reciben al santo de Chalma en sus hogares donde previamente colocan un altar ataviado con flores, palmas, ramilletes, manteles e inciensos. En el altar hay ofrendas de comida y bebida

²¹ Niños, mujeres y hombres toman parte en la fiesta portando un disfraz sobre el cuerpo, a este conjunto de personas se les conoce como *disfrazados* o *viejos*. Los disfrazados representan fuerzas míticas y entidades de la naturaleza correspondientes a la cosmovisión otomí, a la vez que representan a los muertos. Dado su carácter de fuerzas exógenas de la cotidianidad terrenal humana, los disfrazados recrean una representación mimética de estos seres mediante su particular comportamiento. Se les conoce también como “huehues” o “compadres”. El compadre es la forma de denominar al diablo, todos los disfrazados representan al mal (Maestro Anselmo).

²² Con este nombre se denominada a quien se disfraza con un traje elaborado con tiras de tela o rafia, (fibra sintética con la que se manufacturan algunos costales de carga).

²³ El enorme castillo contiene, en la parte central, la imagen del señor de Chalma. A los costados, imágenes de las “máscaras de palo”. La quema del castillo sucede entre el baile exaltado de los disfrazados, músicas de *trío* y *banda de viento*, la conclusión del fuego anuncia la retirada del *santito* desde el oratorio hasta la casa del mayordomo, misma que es acompañada por músicos, disfrazados y asistentes.

para recibir y mantener al santo durante los días acordados, el mayordomo ofrece un baile nocturno y “da de comer” y beber a los asistentes. Recibir al *santito* implica recorrer espacios específicos de traslado, del oratorio hacia el hogar y de éste al oratorio, siempre acompañado de músicas. Su estancia en la casa de los mayordomos es sinónimo de bienestar familiar presente y futura, por ello éste comparte comida y bebida con los habitantes de Pie del Cerro y visitantes, lo cual indica que el bienestar familiar se comparte colectivamente.

La fiesta de carnaval es un espacio de convivencia colectiva, las personas comparten comida, bebidas y música. A cargo se encuentra un *mayordomo* o *capitán* quien es responsable del gasto económico para ofrecer a los asistentes estos tres elementos compartidos; sin embargo, es apoyado voluntariamente por las personas de la localidad quienes “van a ayudar”. Mujeres y hombres reparten equitativamente tareas en casa del mayordomo para preparar alimentos, colocar el altar, colocar ornatos, limpiar la casa y “echar tortilla”. Algunas mujeres comentaron entre sí que cada vez son menos las mujeres que van a echar tortilla pero que: “a la hora de comer llegan todos y no ayudan”, otras mujeres hicieron comparaciones con casas a donde hubo mucha ayuda. Una de las mujeres comentó que sería mejor “ya no dar de comer”, otra respondió: “así que chiste”. Estos puntos de vista revelan que si bien la ayuda colectiva es uno de los soportes de organización social, continuidad de valores y armonía de las relaciones interpersonales, también suele darse en medio de conflictos, probablemente envidias que, a pesar de ello, no afectan la centralidad de dicha práctica aspectos que también son parte de la cotidianidad de la sociedad pieserrana.

Comer juntos abre espacios para la plática de la vida cotidiana, las impresiones, los sentimientos, los chismes y el humor; además, activa el encuentro con los visitantes y abre espacios para la colaboración en las actividades; es decir, voluntarios que ofrecen apoyo para los quehaceres. En la celebración del carnaval se expresa “el intercambio de dones, la comida, la bebida, la música y el baile, el juego, la chanza, el carácter gozoso y emocional [...] tiene lugar la comunicación comunitaria y con otras, se actualiza el “relato fundante” (Borobio, 2011, p. 14). Los altares son un importante espacio de reunión para los asistentes, quienes se congregan para bailar acompasadamente.

I

“...se tiene que ahí bailar para el santito, tiene que contratar banda, todo” (Ismael, 3º).

II

Mif. *¿Por qué piensas que el carnaval se hace?*

Cristian. "Para festejar a los santitos o al palo volador".

Mif. *¿Cuáles santitos?*

Cristian. "Del carnaval, el santito del carnaval es que tiene su tamborcito y su máscara de palo".

Mif. *Ese tamborcito, ¿pa' que lo trae?*

Cristian. "Lo trae sólo para que el sonido son... los que tocan, son la música la que le gusta más al santito".

Mif. *¿Por qué al santito le gusta la música?*

Cristian. "¡Quién sabe!"

De acuerdo con estas narrativas el baile ofrecido al santito en el altar es un culto al *santito*; práctica dinamizada por la música que es a la vez vía de comunicación -un lenguaje para dialogar con el santo-, goce y don. A través de este diálogo simbólico baile-música los asistentes pueden solicitar favores "...le piden cosas, el deseo que quieran que les conceda Dios y hacen unas limpias para que no te pase nada, para que no sueñes cosas feas o tengan pensamientos feos" (Oswaldo, 2º). Por lo tanto, los altares son la representación de los espacios sagrados del mundo sobrenatural porque tanto su ornamentación como el conjunto de ofrendas evidencian una clara comunicación entre personas y divinidades y porque su arquitectura permite ver entradas y niveles del mundo.

Los altares cuya ornamentación natural son plantas obtenidas del monte, simbolizan un dualismo de organización espacial del mundo *pieserrano*. Las exégesis de niños y adultos refieren la existencia de un altar "para el bueno"; es decir, "el santito", el cual debe estar ubicado al interior de la casa y un altar para "el malo"; o sea, "el diablo", mismo que debe ubicarse afuera de la misma, este altar tiene ofrendas poco abundantes y su ornamentación es austera. "El malo o el diablo", es una entidad a la que se debe procurar para que permita una fiesta sin conflictos. Los altares como representaciones de un mundo dual, están identificados espacialmente como el de "adentro" y el "de afuera":

I

En el altar de afuera, lo tiene que hacer afuera porque ese altar es del diablo y ahí le ponen todo para el diablo. Si no le ponen al santito, como que va a pasar algo malo, se van a *peliar* (Cristian, 3º).

II

"... al malo nomás le ponen su ofrenda afuera [...] le dicen al malo que aquí tenga su ofrenda, que aquí tenga su comida... que no entre adentro para que destruya la fiesta. Le

ponen refrescos, caldo, fruta... y luego la cerveza y los refrescos lo tiran alrededor y luego los tiran hacia el aire. Lo avientan el refresco que se vaya volando, se avienta porque el malo es el aire, pero para respirar no, el malo es el aire pero es un "aire"²⁴, por eso lo avienta hacia el aire para que se vaya" (Oswaldo, 2°).

III

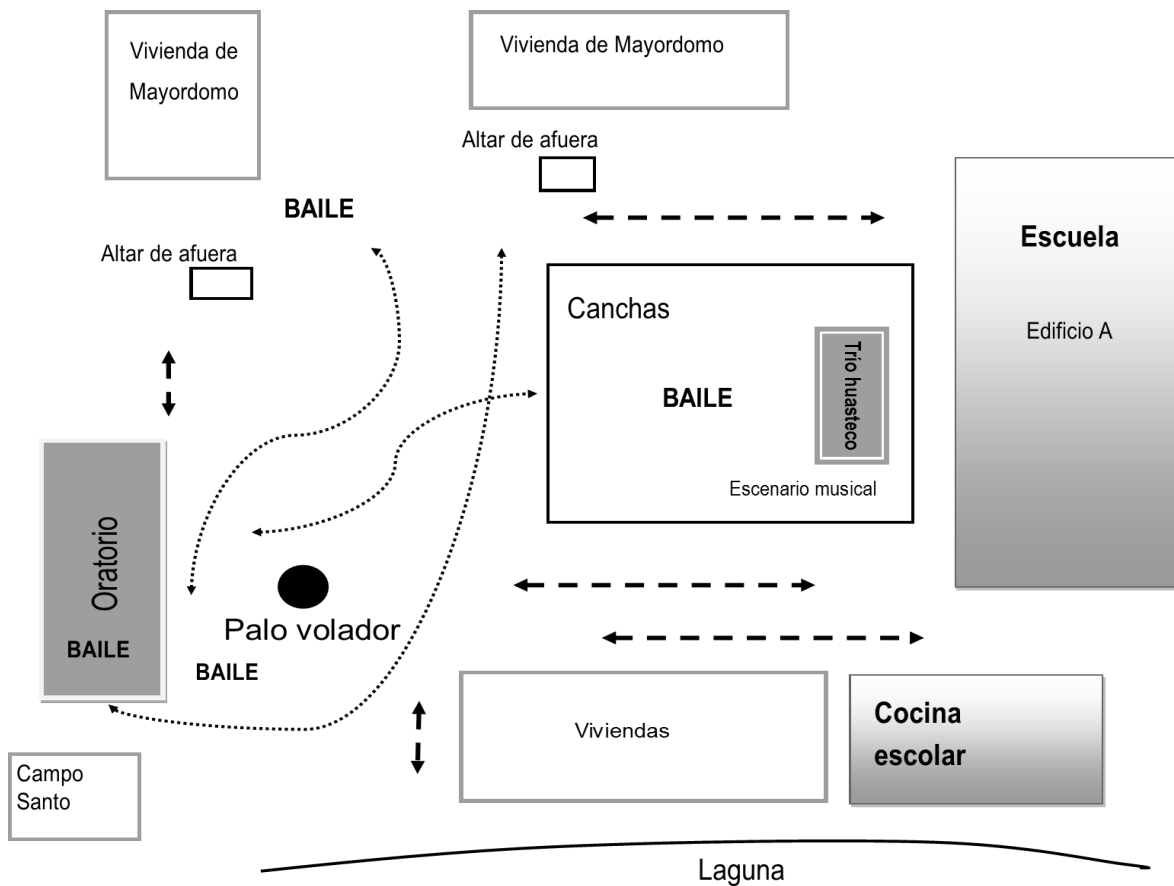
"...es la fiesta de... no nomás es la fiesta de nosotros sino de la Virgen y del malo la comparten entre ellos dos" (Alin, 4°).

Estas concepciones evidencian que en la dimensión *pieserrana* están presentes entidades sobrenaturales duales identificados por rumbos del bien y el mal puestos en un mismo nivel del equilibrio social, así como un *afuera* y un *adentro* que identifican esos rumbos. Otros marcadores espaciales que implican un adentro y afuera además de los altares son los delgados arcos de bejuco colocados en los caminos y umbrales de la casa los cuales representan entradas y salidas.

El espacio *pieserrano* se practica a través de un tiempo de agitación festiva. Dado que las personas movilizan una compleja organización previa para efectuar el carnaval y desbordan en este un sentido de renovación vital, considero que el carnaval es además un marcador temporal del inicio anual cíclico para los habitantes de Pie de Cerro. Por lo tanto, los referentes temporales del calendario gregoriano son un instrumento de relación social con el mundo metropolitano y las instituciones que se generan en él, como las instancias gubernamentales y la escuela, por ejemplo.

Para Giannini la fiesta es una "transgresión del tiempo lineal de la rutina [...] conmemora lo que fue a fin de que en cierto sentido siga siendo [...] en las fiesta se quiebra, un tiempo que es continua pérdida de sí en lo indeterminado, a fin de rescatar otro, digno de rememorar (1987, p. 47), de ahí que el carnaval sea una transgresión de "lo que pasa todos los días" (Giannini, 1987) y como tal, es un tema de la vida cotidiana *pieserrana* presente continuamente en esta. El tiempo de carnaval activa la movilidad festiva de las personas, es decir, la organización, el sentido sagrado-profano y el goce, tanto las actividades previas para su realización con las del momento, involucran a todos sus habitantes.

²⁴ Los "aires" son entidades simbólicas que provocan patologías a los humanos, ya sea por transgredir a los sitios sagrados o caminar cerca de ellos en momentos inoportunos. El "aire", es por ello, una referencia análoga de enfermedad.



Mapa 2. Desplazamiento espacial de los niños durante la fiesta de carnaval.
(Elaboración propia).

En el mapa muestro una representación cartográfica de los espacios principales de desplazamiento de los niños y adultos durante el carnaval 2017. Las líneas finas representan las actividades de baile y recorrido con “el santito”, las líneas gruesas representan los espacios de descanso, charla, estaciones de espera entre disfrazados o para incorporarse a las actividades. El edificio escolar A y la cocina, se integran al conjunto festivo.

La fiesta es un importante símbolo vital e identitario. En este año, 2018, los habitantes de Pie del Cerro incorporaron a su calendario festivo la fiesta del “Señor de la Salud” propia de la cabecera municipal. Dicha celebración tiene lugar pocos días después de la celebración del carnaval y dura una semana. El hecho de tener su propia fiesta

expone, entre otras cosas, las relaciones sociales interétnicas que establecen con los habitantes de San Bartolo así como una distinción étnica en donde la fiesta constituye un referente de valor sígnico. El carnaval revela las relaciones multisociales entre los actores y otros espacios extralocales; es decir, relaciones de prestigio, parentesco, de recreación, de goce, relaciones económicas, de ayuda mutua, situaciones migratorias y relaciones políticas con el gobierno municipal; constituye en su dimensión simbólica una recreación mitológica y la recreación de la vida cotidiana en Pie del Cerro.

2.3.2 *Hacer costumbre, práctica integral de la vida pieserrana*

Los habitantes de esta región se trasladan y reúnen en sitios históricos como iglesias antiguas o vestigios arqueológicos y principalmente en sitios naturales como cerros, lagunas, ríos y cuevas, constituyentes de una geografía simbólica, para celebrar el *costumbre* y “adorar” a las entidades sagradas del territorio²⁵. El agua, la tierra, el viento y la lumbre, se consideran entidades de la naturaleza con vida y con facultades sobre los humanos; es decir, procuradoras pero también castigadoras.

El *costumbre* está relacionado al monte pues éstos se realizan en sitios de la geografía simbólica²⁶. El territorio como “espacio de inscripción de la memoria colectiva, como soporte material de la vida comunitaria y como referente simbólico de la identidad colectiva” (Giménez, 2005, p. 148) aparece como un referente de espacialidad y de habitación y coexistencia entre humanos y entidades simbólicas que juegan un papel primordial en la vida e identidad de los pieserranos.

Desde la visión de los niños el *costumbre* es: “cuando baila la gente, bailan con su canasta y el *santito*” (María Luisa, 4°), “cuando le bailan al *santito*” (Sonia, 5°), “la música, *la banda* que hay aquí” (Viviana, 5°).

²⁵ El *costumbre* “es un proceso ritual ajeno [...] a cualquier celebración dependiente de alguna iglesia institucionalizada o instancia civil [tiene] espacios y tiempos definidos, que honra tanto a santos católicos como a entidades locales” (Maessig, *et. al.* 2015, p. 306).

²⁶ Algunos *costumbres* se realizan en hogares, a éstos también acuden los niños.

I

Mif. *¿Qué son los costumbres?*

Lariza. “Cuando es costumbre es que bailan las señoras o cuando reciben al santito. Como yo igual bailo costumbre, mi mamá me enseña”.

Mif. *¿Por qué se baila en el costumbre?*

Lariza. “Porque el santito quiere que lo bailen, quiere que lo agarren y le hagan así los pasos, un paso atrás y así y así. Un paso para enfrente y otro paso para atrás”. *Se pone de pie y muestra como es el baile.*

II

Janeth. “La gente tiene que bailarle al santito porque el santito también está bailando”.

Mif. *Y el santito, ¿por qué baila?*

Janeth. “Porque le gusta la música, le gusta bailar”.

Mif. *¿Por qué será que le gusta la música?*

Janeth. “Mmm no sé, porque es la favorita del santito”.

III

Cada año se va a ver la gruta porque tiene su tiempo, y el cerro porque hay un lugar que se llama San Bartolito. Allí es donde aparecieron unas formas de piedra, entonces cada año la adornan cada piedra la adornan y le hacen su *costumbre*. Yo bailo la *costumbre*. (Diana, 6°).

Con base en estos argumentos se aprecia que el *costumbre* constituye una práctica ritual de fertilidad esencial en la vida *pieserrana* porque está vinculado con la salud y la relación armónica entre humanos y potencias sagradas de la naturaleza, cuya presencia se concentra principalmente en el monte y sus *microespacios* o “territorios intermedios” como los denomina Baéz (citada en Masferrer, 2003, p. 43) como cuevas, cerros, manantiales y lagunas²⁷. Dicha relación se establece mediante un conjunto de ofrendas a manera de intercambios que generan una relación recíproca interdependiente entre personas y entidades sagradas. El intercambio significa una acción de *reciprocidad*; es decir, otorgar y recibir (Maessig *et. al*, 2015). Un fallo de ambas partes produce sufrimiento; esta forma de reciprocidad es la que también se contempla para los contratos cotidianos con los humanos (Maessig *et. al*, 2015).

En Pie del Cerro se puede observar que los cuerpos de agua están ataviados con ramos de flores y ofrendas así como algunos caminos, en el espacio pieserrano hay cuatro pozos, dos están ubicados en la entrada del asentamiento, uno adjunto a la laguna

²⁷ De acuerdo con Baéz son santuarios étnicos de la geografía simbólica sean estos naturales o devocionales, son puntos de encuentro interétnico [...] donde convergen y se identifican algunos de los grupos que comparten la región” (p. 43). Como *microespacios* me refiero también a los caminos, pozos y brotes de agua donde generalmente se colocan ofrendas.

y otro más en un potrero; todos son procurados con ofrendas al agua y su protector. Por su ubicación en el monte, son invisibles ante la mirada del visitante. Lo mismo sucede en los fogones de las casas, pues sus habitantes consideran que el fuego o más bien, “la lumbre”, como ellos lo denominan, tiene vida y provee. Los niños comentan que la lumbre “nos ayuda para cocinar los alimentos”; por tal motivo merece respeto.

El *costumbre* es una práctica histórica que reitera un conjunto de creencias respecto a la visión animista mesoamericana, Stresser-Péan (2011) refiere que a mediados del Siglo XVIII los otomíes de esta zona iniciaron una rebelión silenciosa ante la imposición de prácticas religiosas católicas. Muchos espacios en el monte, además de los ya establecidos por esta población, se convirtieron en nuevos espacios de adoración para el vasto conjunto de divinidades, esto es que los otomíes trataban de mantener prácticas religiosas y organizativas basadas en una cosmovisión propia.

Al ser descubiertos los clandestinos oratorios por los padres agustinos en la espesura de la serranía, emprendieron severos castigos a los practicantes por un notable “regreso a la idolatría” (Stresser-Péan, 2011, p. 93). La sedición religiosa de los otomíes generó enfrentamientos violentos que alertaron a la población local sobre el riesgo de tales prácticas clandestinas. Este suceso subversivo generó diásporas que finalmente terminaron por hacer más extensiva dicha práctica; discrecionalmente los oratorios se esparcieron por la sierra manteniendo por algún tiempo un cristianismo disimulado mediante “procesos de camuflaje y resistencia pasiva” (Galinier, 1990, pp. 66, 67).

De esta forma los otomíes generaron tácticas que significaron la continuidad de la visión animista del territorio y el culto a sus moradores mediante la ejecución de prácticas rituales, mismas que sufrieron movilidades temporales. Stresser-Péan reporta que existían dieciocho fiestas regidas bajo una propia lógica temporal agrupada en dieciocho meses de veinte días más cinco días “muertos”. La vida festiva de los otomíes se vio finalmente organizada por el tiempo calendarizado cristiano así como la incorporación de santos y prácticas sincréticas. Este *robo del tiempo* (Goody, 2011) dominó las referencias temporales otomíes; sin embargo, tienen lugar actualmente bajo temporalidades definidas por los *pieserranos* y sus vecinos en la región, lo cual señala ajustes y reconstrucciones temporales. Aunado a dichos ajustes, la sustitución de sacrificios humanos, principalmente de niños, por aves de corral se convirtió en una táctica para preservar el culto (Galinier, 1990). Actualmente, algunos adultos y niños hacen mención del sacrificio de niños como una manera de lograr desenterrar la mitad del cuerpo de una de las campanas a las que se rinde culto.

2.3.4 Despedir a un difunto

La muerte constituye en todas las culturas sentimientos de duelo y un proceso ritual fúnebre. En Pie del Cerro cuando ocurre un deceso dos hombres suben al cerro que se encuentra a un costado de la laguna para sonorizar el par de campanas que cuelgan de un portal, que es a su vez un umbral; las campanadas anuncian a sus habitantes no sólo el acaecimiento sino el inicio de actividades que se han de poner en marcha.

La mayoría de las personas acuden a la casa donde se encuentra el difunto para proporcionar apoyo a los familiares. Las mujeres prepararan alimentos, “echan tortillas”, disponen el nicho fúnebre, asean la casa y ofrecen comida a los asistentes, cuando éstas mujeres se ausentan de sus casas para realizar dichas labores, los niños dicen que sus madres: “fueron a ayudar”. Por su parte, los hombres “rajan leña”, acondicionan el espacio para los visitantes y acarrear productos.

El último día del periodo novenario, en la estancia donde se llevan a cabo los rezos nocturnos, una “tumba” se coloca en el centro²⁸; los asistentes se colocan alrededor para reiterar musicalmente los rezos orquestados por un par de hombres llamados rezaderos quienes son los oficiantes del proceso ritual. Sus rezos son cantos de tesituras generalmente agudas que simultáneamente emiten una primera y segunda voz²⁹, los estribillos tienen rimas armonizadas, generalmente son agudos y tienen una expresión particular. Son orientaciones orales del proceso ritual fúnebre pero además son llamamientos a la expresión del dolor por la muerte, atraen la aflicción de las personas quienes responden mediante el llanto y discursos cuyo significado está resguardado por la lengua otomí.

De acuerdo con las personas de Pie del Cerro el difunto necesita la protección y compañía de almas puras; los niños son los únicos poseedores de este atributo por ello reciben la denominación de “angelitos” como lo explica doña Longina García:

²⁸ La “tumba” es una elevación piramidal elaborada con piezas de cartón y delgados papeles recortados de colores negro, blanco y morado. Tiene cuatro niveles rectangulares y cada uno soporta diminutos ramos de flores, a sus pies hay flores e incienso, la bóveda de papel recortado se despliega hacia las periferias de la mesa que sostiene la “tumba”. Desde una posición interpretativa sobre este conjunto fúnebre, la tumba parece representar los niveles de la vida y la muerte. Este conjunto es la relación que establece la vida humana con el espacio terrenal y celeste y permite mantener la esencia del difunto en su antesala final.

²⁹ En términos musicales, la segunda voz acompaña y produce una variante melódica a la primera voz. La segunda voz ejecuta una tercera nota por debajo de la tónica (nota que indica la tonalidad).

Acompañan para que el muerto tenga perdón de Dios. Le ayuda por sus pecados que ha cometido aquí en la tierra y por eso, llevan su coronita y su ramito. Esos niños están acompañando a un difunto, aunque tengan sueño, porque algún día nos va a pasar igual, por eso también nosotros (los adultos), ahí estamos, porque no van a decir: “no, yo no me voy a morir, yo no voy”, entonces todos vamos para allá.

La familia del difunto, selecciona cuatro niños de entre cuatro y diez años de edad para que desempeñen este rol, exceptúan a los niños miembros de la familia ya que por su condición consanguínea y cercanía afectiva con el difunto no lograrían ejercer el cometido.

2.3.4 Esperar todos santos

Todos santos (día de los muertos) es una celebración relativa al retorno simbólico de los muertos al mundo de los vivos llevada a cabo casi a nivel nacional en México. En Pie del Cerro se celebra con particularidades organizacionales, culinarias, temporales, de colocación de ofrenda y sobre la visión hacia los muertos³⁰.

Se hace el *todos santos*. Primero se hace el San Lucas³¹, pero el San Lucas nadamas se le pone a las personas que se han accidentado; sus hijos o esposos, a los que se han muerto por enfermedades no, esos son hasta *todos santos*. Hasta el 31 (*de noviembre*) llegan los *angelitos* pero allí nada más se le pone caldo, tamales, *trabucos*³², refresco, dulces y se pone un altar y el 2 (*de noviembre*), llegan los adultos pero a ellos ya se les pone mole, *trabucos*, tamales, refino, cerveza, cigarros, todo lo que toman ellos. ¡Ah!, y aparte, como ellos llegan cansados siempre se le pone un vaso con agua (Jazmín, 5°).

³⁰ Es una celebración familiar; sin embargo, en la localidad de Tutotepec, recinto histórico y de importancia simbólica, suele llevarse a cabo una gran celebración colectiva con banquete y baile nocturno. Algunos niños asisten con su familia.

³¹ El día de San Lucas se relaciona con los muertos por situación accidental, suicidio o embarazo. Se celebra el 18 de octubre. La acción de recordar a estos muertos tiene su origen en el calendario prehispánico mesoamericano.

³² Tamales propios de la región otomí-tepehua.

Este conjunto es parte de un sistema *todos santos* que conecta e integra múltiples actividades. Implica la conexión con la presencia de los muertos entre los vivos.

I

Mif. *Para ti, ¿qué significa el todos santos?*

Evelyn. "Que es un rato de **estar con los muertitos**"

Mif. *¿Y qué pasa en ese estar con los muertitos?*

Evelyn. "Como que **sientes que están atrás de ti, cuidándote**, porque ellos igual **te cuidan** cuando vas algún lado; van atrás de ti".

II

[Los muertos] "**Vienen para visitar** a los que no ven de diario y para ver cómo está su casa" (Alin, 5°)

III

"Porque ellos ya se murieron y ellos ya vienen a visitarnos porque **ellos vivieron en esta realidad**" (Amelia, 3°).

IV

Mif. *Para ti, ¿qué significa el todos santos?*

Janeth. Significa **revivir**, significar ser que reviva la felicidad en todos nosotros, en pensar que **están ahí** el alma de nuestros seres queridos.

Las visiones de los niños evidencian la atribución de significados a las actividades preparatorias de *todos santos*; es decir, que no son hechos aislados sino que están conectados a una práctica con sentido filosófico y de visión del mundo como parte del sistema *todos santos*. Desde estas perspectivas, los muertos constituyen entidades anímicas "estar" con ellos porque "vienen a visitar", remite a la convivencia en una "realidad" compartida temporalmente porque "reviven" y poseen facultades de "estar ahí", nuevamente en la vida.

Así como otras entidades del territorio geosimbólico que son cuidadoras de la naturaleza, los muertos poseen fuerzas para cuidar a los humanos "sientes que están cuidándote". Estas percepciones otorgan un significado complejo a la muerte ya que *todos santos* implica no solo la presencia simbólica de los muertos sino su integración como potencias protectoras en diversos espacios del territorio, el cuerpo, la casa y la localidad.

I
“Llegan los muertitos y comen y luego a las doce tocan las campanas y se van” (Estela, 5°)

II
Mif. ¿Por qué crees que vengan los muertitos?
Evelyn. “Porque cuando tocan la campana, dicen que **se abre un portal** en la campana de allá y todos los muertitos pasan así porque va la campana y el caminito que se riega es donde van a ir los muertitos.

III
Mif. ¿Qué pasa cuando es día de *todos santos*?
Diana. “Dicen que los muertos, los familiares llegan a su casa y que el altarcito de afuera significa para que los que no tienen familia, o si tienen familia pero no les ponen nada.... se quedan ahí, y comen afuera. El (altar) **de adentro** es para puros familiares, las velas de los de adentro están contadas y los de afuera aunque no las cuenten pero están ahí”.
Mif. ¿Por qué crees tú que vengan los muertos?
Diana. “Porque son unos familiares que ellos vienen a comer como si estuvieran con nosotros”
Mif. ¿Qué piensas de que vienen los muertos?
Diana. “Que ellos fueron como nosotros y vamos también a pasar como ellos. Bueno, todos vamos a pasar”.

Las concepciones de los niños reiteran la fuerza anímica de los muertos articulada a la convivencia con los vivos mediante la comensalidad, en consecuencia, la acción de comer es el centro de unión de la convivencia. Esta acción tiene una fuerte presencia durante carnaval y el *costumbre*, en donde “dar de comer” y comer juntos acerca a los actores a compartir el valor de la fiesta.

Las visiones de los niños ponen de relieve que el territorio *pieserrano* tiene espacios de valor simbólico asociados con la muerte: “Se abre un portal en la campana” se refiere simbólicamente a una entrada hacia la vida; un umbral, si relacionamos esta afirmación con la presencia del portal arquitectónico que se halla colocado en la punta del cerro frente a la laguna de Pie del Cerro donde cuelgan un par de campanas, vemos que éste es el “portal” que da acceso y retirada a los *muertitos*, donde las campanas no sólo anuncian sino que se integran a la fuerza de los muertos³³.

Señalan además una conexión entre el “afuera” y el “adentro”, mediante los altares presente también en la festividad del carnaval. En consecuencia existe una relación de consonancia con los muertos: “vamos a pasar como ellos”. Esta afirmación se conecta

³³ A las campanas se les atribuyen fuerzas de fertilidad.

con la idea anteriormente señalada por doña Longina García “algún día nos va a pasar igual”, lo cual deja ver el valor del conjunto de actividades realizadas para “convivir y estar con los muertos”.

2.4 Dimensión pieserrana

Los aspectos descritos perfilan lo que denomino como *dimensión pieserrana*. A primera impresión pudiera parecer aislada, practicada por sus habitantes sin relación con los otros del territorio que habitan o con la sociedad nacional; sin embargo está conectada al territorio y sus vecinos otomíes y mestizos, incluso a las trayectorias espaciales y culturales de la emigración laboral.

La dimensión pieserrana constituye planos históricos desde donde los otomíes interpretan el mundo, desde donde lo conciben y explican incorporando las experiencias de otros contextos. Dichos planos son la visión anímica del mundo informada en prácticas específicas que se retratan en las relaciones interpersonales de la vida cotidiana. Actuar en el mundo desde esta dimensión tiene un trasfondo amplio y complejo sustentado en una cosmovisión específica, que configura el “ambiente inmediato” (Heller, 1977) de la cotidianidad de los pieserranos.

La dimensión pieserrana se suscribe en un territorio de relaciones de poder y de apropiación simbólica. En esta apropiación se nota la existencia de un “repertorio de *geosímbolos*”, lugar de inscripción de una historia”, “tierra de los antepasados”, “recinto sagrado”, como patrimonio valorizado, “símbolo metonímico de la comunidad” y como “referente de identidad” (Giménez, 2005, p. 11). Un geosímbolo se refiere a “un lugar, un itinerario, una extensión o un accidente geográfico que por razones políticas, religiosas, o culturales revisten a los ojos de los grupos sociales una dimensión simbólica...” (Bonnemaison, 1981, p. 256, citado en Giménez, 2005, p. 11) que concentra una visión del mundo y fuente de una cosmovisión propia. En la configuración territorial de Pie del Cerro un considerable e importante número de geosímbolos suscritos a una visión anímica del mundo se ubican en el territorio, mismos que le otorgan un carácter

geosimbólico y geohistórico por concentrar historicidad y memoria en sus habitantes compartida en una amplia región cultural

Sin pretender desarrollar la complejidad que el estudio de la cosmovisión implica y dada la atención puntual del problema de investigación, destaco aspectos interesantes señalados por la exégesis pieserrana mencionada primeramente por los niños y reiterada por los demás habitantes, se trata de las concepciones espaciales *adentro* y *afuera* las cuales tienen una decidida presencia en la vida escolar.

Adentro		Afuera	
Casa	Fogón Altar*	Monte	Cuevas* Arcos Manantiales* Grutas* <i>Ofrendas</i> Caminos* <i>Palo volador</i>
Comunidad	Capillas Oratorios Campo santo* <i>Cancha deportiva</i> <i>Escuela</i>		

Esquema 1. Espacios practicados con base en la concepción pieserrana *adentro* y *afuera*.
Elaboración propia, 2018.

El esquema anterior está diseñado con base en las concepciones adentro y afuera entre nahuas y tenek de la región huasteca, región vecina a la otomí-tepehua, reportadas por Valle (2003) quien menciona que dichas categorías están ausentes en las exégesis de los sujetos; sin embargo, la observación etnográfica dio cuenta de ello. En cambio, entre los pieserranos las exégesis remiten explícitamente al adentro y al afuera dejando una gran tarea al investigador sobre el significado de estos espacios.

En el esquema señalo con un asterisco aquellos referidos tanto en el trabajo de Valle como en el propio mientras que las letras cursivas indican aquellas referidas por los actores y por la observación etnográfica propia. En el caso del palo volador queda pendiente un análisis profundo, pues si bien está situado en el adentro expone un afuera mediante la ofrenda que posa a sus pies y porque es la encarnación del diablo, pero además el centro del mundo, la unión de la vida celeste (arriba) y terrestre (abajo) “la escalera al cielo”. Además, es un cuerpo proveniente del monte: el tronco, los peldaños.

En concordancia, “el monte” y lo salvaje son habitación de las potencias [de ahí que] el cosmos otomí se encuentre en toda la sierra” (Gallardo, 2010, p. 22).

Galinier señala que en cada comunidad de la sierra existen referencias cambiantes, claras o no, sobre una “bipartición del territorio” (1990, p. 110); dicha división presenta una adaptación indígena de la división de origen ibérico debido a las diásporas y cambios estructurales de asentamiento durante el siglo XVIII. Galinier apunta que las “mitades” del mundo están vinculadas a cerros pues son una proyección de la comunidad. En el caso de Pie del Cerro, la laguna expone mitades del espacio habitado, el palo volador es un referente del arriba y el abajo al igual que el cerro cuya referencia es clara en la toponimia local. De acuerdo con don Chico Mérida San Juan el vocablo otomí *démaye* en donde *maye* (“cerro”) y *magüa* (“mi pata”) indican “su pie del cerro”, por oposición a la cabeza.

Galinier señala que dicho dualismo, observado también en los altares, es una dicotomía imaginaria y metafórica que mantiene permanencias con las ideas del pasado mesoamericano mediante correspondencias simbólicas

La lógica binaria indígena define categorías antitéticas bastante más complejas, ya que, en el fondo, la oposición entre lo alto y bajo es una simplificación conceptual [...] Aparecen a la vez la complementariedad, la asimetría y el carácter conflictivo en esta oposición. Tradición vernácula y modelos ibéricos se entrecruzan aquí para componer una síntesis conceptual (1990, p. 113,115).

Entonces, no se trata de un simple dualismo. En el carnaval, por ejemplo, “se arman y desarman los dualismos” se aprecian inestables dada la presencia simbólica de los muertos y el encuentro con el día y la noche; se presentan dualismos “visibles e invisibles, tácitos y explícitos, consientes e inconscientes”; se trata de un “*dualismo crítico* enfrentado por el propio pensamiento otomí” (Galinier, 2016)³⁴.

Lo que se aprecia en estas categorías son entreveramientos y superposiciones de adentros y afueras pero también límites simbólicos fijados y practicados por sus actores, el entrar y salir a otras dimensiones y la protección de la persona. Cruzar umbrales posee un significado pluridimensional y *crítico* retratado también en el espacio escolar. Estas visiones y significados del territorio, los espacios y la vitalidad son parte y conjunto

³⁴ Mencionado en el curso “Cuerpo diurno, cuerpo nocturno. Antropología del nictémero”. Impartido por el Dr. Jacques Galinier en el Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM. Agosto, 2016.

integral de una dimensión pieserrana que se mueve entre un complejo dinamismo animista, “dual” y relacional interétnico.

CAPÍTULO 3

Campos de participación de los niños pieserranos

En este capítulo describo cada uno de los campos de participación de los niños pieserranos destacando cómo participan en cada uno de ellos: Campo *festivo-ritual*; al que se suscriben: *ritos fúnebres, costumbres, carnaval y todos santos*, otros campos son el *monte y familia-casa*. Con base principalmente en componentes y conceptos de la dimensión *pieserrana*, caracterizo íntegramente dichos campos.

Expongo las visiones de los niños sobre cada uno de los campos y su propia participación, material que se convierte en fuente principal para conocer sus formas y configuraciones.

3.1 Niños en carnaval. Participación y continuidad del tiempo y espacio festivo

La fiesta de carnaval es un campo de participación de los niños en donde invierten una gran capacidad potencial además de tiempo, bailan constante y fervientemente las músicas. Los niños además de participar como disfrazados o *viejos* (ser seres de otros mundos y a la vez el diablo) participan activamente en actividades vinculadas al campo familia-casa pues hacen mandados; se les puede ver en los caminos con dinero y mercancías en las manos, ayudan a sus padres en la venta de bebidas o golosinas en los puestos colocados en las inmediaciones de la laguna.

Los quehaceres de los niños se ensanchan cuando sus padres adquieren el cargo de mayordomos, lo cual se convierte en un vaivén de actividades familiares además de adquirir la responsabilidad de cargar imágenes religiosas o estandartes durante las procesiones del *santito* por lo tanto se responsabilizan y aprenden a portarlos así como ramos y velas durante las procesiones y bailes íntimos para dicha divinidad. Los adultos de Pie del Cerro encuentran en los niños una ayuda para desarrollar múltiples actividades

y la oportunidad de formarlos bajo una forma de educación propia caracterizada por un sistema integral que involucra valores, creencias, trabajo, continuidad del discurso y festividad, organización y formas de resolver. De esta forma los niños se ven involucrados en una serie de actividades que demandan su atención y que les sirven para aprender.

Los niños de Pie de Cerro participan en el baile de los disfrazados que acontece en las periferias del palo volador, frente a los altares, en las casas de mayordomos y en las canchas deportivas. Como disfrazados sus actuaciones son lúdicas, atrevidas, desmesuradas, cambiantes, humorísticas, reservadas, transgresoras del espacio; estas actuaciones se adscriben al tipo de entidad que están representando³⁵. La identidad cotidiana de niños y adultos se transforma para exaltar y significar dichos rasgos, los disfraces cubren la totalidad del cuerpo, la cabeza es ataviada con elevados sombreros cónicos en el caso de los *costaludos*, cascos de obrero y paliacates los cuales también emplean para cubrir la piel pues, al parecer, su ocultamiento es parte de la representación no humana que cada disfrazado encarna. Las “máscaras de palo” cubren íntegramente, son de aspecto sonriente y tienen grandes cornamentas de las que cuelgan pequeñas campanillas.

Ser disfrazado implica comunicarse entre pares y grupos, emiten palabras con sonoridad ahuecada detrás de las máscaras, ríen y conversan constantemente. Disfrazar el cuerpo indica la encarnación de las entidades míticas y del mundo mestizo para reafirmar las otredades del mundo *pieserrano* por lo que condensa una visión simbólica del mundo mediante las concepciones del adentro y afuera.

El desplazamiento de los disfrazados y su enfático movimiento del baile producen fluidos cromáticos así como figuras sonoras producidas por elementos adheridos a los trajes como cascabeles, campanillas, ramas y fibras sintéticas. Estas se alternan con el tañido de tamborcillos y silbatos así como de constantes y agudos gritos que los disfrazados ejecutan acústicamente del *crescendo* al *diminuendo*: “¡juju ju juuuu!”.

Una vez que los niños concluyen el tiempo escolar se retiran a sus hogares para disfrazarse y formar parte de la gran bandada de disfrazados que se congrega en los

³⁵ El elenco de seres representados por medio del acto de disfrazarse es diverso: comanche, *costaludo*, *golpes*, anciano, diablo, bruja, “señor de la limpia”, animales salvajes, *damas* o mujeres, payasos, expresidentes o políticos mexicanos así como a representantes de oficios de la “sociedad mestiza”: obreros, maestros, pontífices, ingenieros, burócratas los incluyen también personajes televisivos y como una nueva incorporación: el actual presidente de Estados Unidos de Norteamérica. Esos últimos muestran las relaciones interétnicas que los habitantes de Pie del Cerro mantienen con otros grupos y espacios sociales a nivel regional, nacional y transnacional. Estas representaciones son personajes de otros mundos con los que se convive en relaciones de conflicto, poder y convivencia.

espacios principales para bailar puesto que conciben el baile como una práctica de plenitud del desenvolvimiento personal y carnavalesco. Por medio del choque de los cuerpos en el tumultuoso baile, representan espacios de otros mundos en su cotidianidad. Los niños deciden su participación, eligen su disfraz y en algunos casos su tiempo de permanencia en los bailes nocturnos. Se convierten en protagonistas de entidades no humanas y con ello generan la capacidad de representación e interiorización de una personalidad que transgrede su identidad cotidiana, gozan de un tiempo festivo que proyecta otras temporalidades. Los niños disfrazados de *comanches* deambulan y bailan en grupo, mediante el empleo de un pequeño arco pretender flechar el ano de los demás disfrazados lo cual genera una persecución pues éstos corren para evitarlo. La acción persecutoria ocurre en medio de pequeñas congregaciones y ligeros forcejeos para impedir el acto, como consecuencia ocurren algunas caídas y risas.

De manera simultánea a estas prácticas lúdicas, los niños portan pequeños tambores que hacen sonar en los intermedios musicales alternándolos con la emisión de agudos gritos que exaltan su presencia. Entre estos actos suelen sentarse grupalmente sobre el piso, descansan y mantienen fluidas conversaciones en donde descubren que el carnaval es una temporalidad estimulante y revitalizadora de acciones colectivas, de disfrute y de vitalidad para las personas, además aprenden narrativas locales respecto a la génesis del carnaval, mismas que transmiten entre sí.

Todos los niños disfrazados, y quienes no lo están, bailan huapangos y zapateados; ejercen autonomía en el baile otros espacios en donde reafirman la convivencia colectiva. El inicio de cada pieza musical es acentuado con elevados y continuos saltos acompañados de movimientos laterales de los brazos semiextendidos, después de algunos compases la intensidad baja ligeramente y se mantiene. De esta forma pueden permanecer en un sólo sitio o desplazarse por el espacio del baile el cual comparten con los adultos disfrazados. La convivencia y el baile en las canchas deportivas, en las casas de los mayordomos y en el conjunto oratorio-palo volador-castillo son actividades que los niños priorizan como actores del carnaval.

I

“Me gusta por el castillo y porque como vienen mis primos y mis tíos por eso para convivir con la familia” (Cristina, 6º).

II

“Me gusta disfrazarme, a veces no porque tengo *mucha calor* en el disfraz. Me gusta ir a bailar, igual de brincar. Es que esa música es especialmente para bailar para el carnaval y por eso bailan los disfrazados” (Gabriel, 3°).

III

“Lo que **siento** es **orgullo, divertido y alegría cuando me disfrazo y cuando soy mayordomo. Ahí les invito**, voy a ir a invitar con mi abuelita. Yo bajo acá le ayudo, no juego, **estoy ahí bailando. Cuando me hablan voy por cigarros, le doy uno a los que fuman**, si no, refino³⁶” (Cristian, 3°).

IV

“...*pus* nada más disfrazarme porque nada más estoy bailando y ya no me agarra el sueño y cuando no me disfrazo me agarra el sueño” (Jazmín, 6°).

Algunos niños se dispersan en parejas o en pequeños grupos en el baile y pueden desplazarse también a explorar otros espacios. Las madres de los niños más pequeños se mantienen en la periferia del baile para acompañarlos, lo contrario sucede en los bailes en casa de mayordomos donde los niños son independientes en su participación. Queda fuera de control de algunos niños su permanencia en el baile nocturno la cual puede verse inhibida por la prohibición de los padres bajo un control del tiempo que obedece al cumplimiento escolar. Bajo este control los niños buscan resistir imponiendo autonomía, algunos lo logran pero muchos se ven sujetos a éste. Expresar autonomía expone una manera de hacerse notar como partícipes plenos y como personas con toma de decisiones.

Es claro que esta privación se debe en gran parte porque deben asistir a la escuela al siguiente día y porque como muchas madres aseguran, tienen que “batallar” con ellos para levantarlos”. En esta situación se aprecia un conflicto respecto a la autonomía e independencia de los niños y reitera los empalmes temporales. El control sobre la participación responde también a la seguridad de su persona pues durante el carnaval pueden ocurrir eventos violentos como riñas que intentan resolverse mediante peleas, armas blancas o de fuego, o bien temen a que sean violentados por alguna

³⁶ Bebida alcohólica regional obtenida de la destilación de caña de azúcar, se le conoce también como aguardiente.

persona en estado de ebriedad. Los niños se encuentran sujetos a estas situaciones que en la sierra suceden con mayor frecuencia; sin embargo, son actores clave porque dan continuidad al sentido carnavalesco y porque van constituyendo un colectivo que está representando la presencia de entidades de un mundo mítico en el espacio habitado.

Durante el baile toman descansos, se apartan y descasan en el piso, algunos descubren sus rostros momentáneamente porque la sudoración los agota. Algunos suelen apartarse, congregarse y comer en el piso o sobre formaciones rocosas; mediante estas acciones los niños reafirman el sentido de compartir y notan en la comensalidad la ayuda colectiva. Los espacios ahuecados y apartados en el monte son buscados para ocultarse, jugar o arreglarse el disfraz. Algunos niños se retiran el disfraz después de ejecutar el baile al *santito*, de este modo participan en el baile, bailan acompañados de otros niños o en pareja niña y niño, los niños varones invitan a las niñas a bailar.

El baile es una de las principales formas de participación de los niños en donde son participantes totales puesto que todos los días se reúnen para hacerse parte de un tiempo de carnaval al que aluden constantemente en el interior de sus hogares y específicamente en la escuela; se evidencia un “impulso de participación plena” en colectivo “participando y siendo parte de la entidad social”³⁷ (Paradise, 2005, p. 196).

3.2 Niños en el costumbre, una participación orientada a lo divino y al mundo anímico

Otro campo de participación de los niños son los espacios rituales donde se practica el *costumbre*. En la diversa expresión de éstos, los niños asisten con el grupo familiar y adquieren funciones específicas las cuales consisten en encabezar las peregrinaciones pues los niños simbolizan fertilidad y pureza. Por ejemplo, rumbo a las grutas y cerros sagrados, doña Longina García comenta que

Se llevan cuatro niñas y cuatro niños para que toquen las sonajas, bailan con las sonaja a ritmo del violín así le suenan a las sonajas, aparte van otros niños que llevan sus banderitas de tela blanca, llevan dos niños, una **niña y un niño** (Longina García).

³⁷ Traducción propia.

Los niños que participan encabezando la peregrinación y portando banderas representan una “guía”, conducen el camino hacia el nicho de las potencias sagradas. En tanto, los niños que sonorizan sonajas y bailan “hasta que se cansen”, representan pureza porque “no tienen pecados”; lo cual les otorga la propiedad de favorecimiento del acto ritual. Con estas prácticas los niños reconocen en el baile y la música ejes de comunicación, relación íntima con las divinidades y goce “las personas bailan para las entidades porque viven en un mundo animado lleno de formas de vida como los cerros, y el viento; son entidades que las que se existe en cercana interdependencia”³⁸ (Questa, 2018, s/p)

Simbólicamente, la pureza de los niños está también asociada con capacidades de fertilidad. Por ejemplo, una mujer cuya fecundidad ha sido complicada visita la cueva de un cerro en compañía de un niño o niña. En el interior la mujer instala una cuna colgante a la que agrega accesorios propios de un bebé y solicita al niño o niña que meza la cuna. Con esta acción, articulada a la entrega de dones en el sitio sagrado, se cree que favorecerá la fecundidad disminuida del cuerpo femenino³⁹. La cueva en estos contextos representa un umbral. Mediante esta participación los niños se forman en la responsabilidad de efectuar funciones específicas para el bienestar humano.

Los niños en general participan en el *costumbre* bailando y observando los procesos rituales, varios de ellos se colocan cercanamente a los músicos para observar su ejecución musical con lo que propician el reconocimiento e identificación directa de entidades anímicas y sus protectores: agua, lumbre y tierra así como las formas de reverenciarlos. Al respeto, Báez reporta un importante dato derivado de su trabajo de campo en el estudio del *costumbre*:

En el último *costumbre* observado ocurrió un hecho singular a un niño de unos ocho años, cuando el “santito se le montó” y empezó a “cantar” [...] El niño había regresado apenas de jugar con otros niños y se sentó junto a su madre, también chamán, pero, observando a su abuelo pronto comenzó a “cantar”, moviendo su cuerpo suavemente de un lado al otro, con

³⁸ Traducción propia.

³⁹ El viaje a algunos los sitios sagrados en el territorio otomí-tepehua es prolongado y accidentado, por lo que actualmente algunas personas prefieren prescindir de la presencia de niños. Sin embargo, aquellos niños que deben cumplir una función se trasladan con cuidados extremos de sus familiares. Algunos niños han referido la peligrosidad de cruzar cascadas y “pozas grandes” así como el temor a la picadura de víboras. Al contrario de los sitios sagrados más cercanos o con mayor accesibilidad, incluso en auto, gran cantidad de niños asiste.

los ojos cerrados. Al darse cuenta la madre, pidió inmediatamente unas ramas de “majaque”, las tomó y las pasó apresuradamente por todo el cuerpo de su hijo para sacar al “santito” de éste. Súbitamente el niño despertó sin darse cuenta de lo que acababa de ocurrir (Báez, 2012, p. 164).

Este registro da cuenta de las cualidades del don especial en algunos niños y su capacidad simbólica de relacionarse con las divinidades a través de su encarnación. Además, da cuenta de las actividades que suelen realizar los niños cuando participan en estos espacios rituales. Ellos alternan esta forma de participación con el juego espontáneo que realizan colectivamente deambulando por todo el espacio sagrado en donde reconocen la colaboración colectiva para efectuar el costumbre. Otro aspecto notable es que a pesar del valioso dato sobre este proceso ritual, las visiones y experiencias propias de los niños en los textos etnográficos, aspecto que referí en la introducción de esta tesis, está ausente. Sin embargo, son datos que apoyan para argumentar la destacada y decisiva participación de los niños en este campo.

I

“He ido a la gruta y la campana de *Tuto*⁴⁰. Me pongo ahí a bailar el costumbre y cuando me da sueño me acuesto ahí, donde se pueda. Voy porque me hacen la limpia y así todo mal ...el *aire* se va, es lo que me gusta” (Mariano, 6°).

II

“Cuando llego me voy al altar, agarro el sahumador y lo pongo en cruz. Ya después tocan la música y bailamos, escucho las palabras de los rezanderos” (Diana, 6°).

III

“A veces me gusta ir, a veces no, me da flojera. Cuando voy, ahí están mis compañeros y ya salgo a jugar con ellos” (Alin, 4°).

IV

Mif. *¿Qué haces cuando vas a los costumbres?*

Moisés. “**Jugar**”

Mif. *¿A qué juegas?*

Moisés. “A cosas, pero no sé de qué”.

⁴⁰ Se refiere a la localidad “Tutotepec” en la que se asienta una iglesia agustina que conserva una antigua campana. La campana es ataviada con un largo vestido, rebozo, aretes y un paraguas que simboliza el atributo de la campana para proveer agua y bienestar colectivo. La celebran anualmente el día diez de mayo.

La participación incluye saberes respecto al origen de las entidades sagradas que moran en los espacios esto remite a un saber más amplio de la geografía sagrada y el territorio por lo que los niños comprenden las normas y procedimientos transgresores de los sitios sagrados y el potencial ambivalente de estas fuerzas tanto para proveer como para otorgar castigos a razón de no establecer el contrato recíproco: otorgar y recibir. Es así que la reciprocidad es una relación que los niños están identificando como acción social armónica entre humanos y entidades en donde las ofrendas son el intercambio justo. Existen costumbres en donde un niño o niña pueden ser uno de los protagonistas principales; son los niños que reciben su “fuerza”. Un niño o niña pueden nacer con el don de curar el cual se manifiesta aproximadamente después de los cinco años de edad; los niños se saben poseedores de un don y con ello reafirman la visión animista de integración social basada en las fuerzas y elementos cósmicos.

I

“Los que nacen con don, esos niños [...] se enferma a cada rato o de repente se priva, o es muy grosero, todo eso. Entonces ya trae un don, entonces, lo deben de preparar” (Longina García).

II

Mif. *¿Qué quiere decir que un niño tenga don?*

Janeth. Que cuando hacen por ejemplo, alguna figura siempre les va a quedar igual haz de cuenta como cuernos y todo eso [...]. Dice Julián que él nació así por eso sabe hacer esas figuras [*papel recortado con figuras antropomorfas*].

Este proceso complejo en el que participan algunos niños y niñas les otorga funciones con reconocimiento social. A partir de que los niños se saben poseedores de un don, asisten a los ritos en donde un especialista, en el conocimiento de curar y recortar papel, les entrega sus “fuerzas” para protegerlos de otras “fuerzas” perturbadoras de su ser; estas “fuerzas” pueden hallarse con niños o niñas de otra localidad en el territorio otomí serrano. Lorente (2012) reporta la participación ritual de los niños tocando campanillas, elaborando arreglos y pintando piedras antes de la celebración festiva a los santos. Él asegura que esta ayuda familiar y comunitaria está vinculada con el “desarrollo anímico de los niños” (p. 436), acción semejante con los niños pieserranos.

Este campo de participación está vinculado intrínsecamente al campo familia, al festivo y al monte dado su carácter relacional de prácticas simbólicas, rituales y de convivencia con el geoterritorio; los niños se apropian de aprendizajes y valores que no sólo resguardan como saberes y experiencias sino como prácticas en la vida cotidiana.

3.3 Todos santos, campo orientado al quehacer y concepción de la muerte

Diversas son las participaciones de los niños en todos santos. Por ejemplo en la elaboración de alimentos y figuras de cacao⁴¹ y cortar flor de cempasúchil en el monte o de las matas que crecen en los alrededores de sus casas.

Para esta celebración niños y niñas participan en “hacer la cruz” y “hacer el caminito” con pétalos de flor de cempasúchil para que “los muertos vengan” (Damián, 3°), el camino de pétalos guía a los muertos hacia el altar, también ayudan a colocar en la ofrenda del altar alimentos, bebidas, golosinas, frutas y cigarros. En los preparativos de la diversidad culinaria, organizacional y ornamental los niños tienen una activa participación “ayudo porque mi mamá necesita agua para hacer el atole y tengo que andar corriendo y hacer muchos mandados” (Lariza, 4°). No sólo hay una activa sino agitada participación a modo de generar una responsabilidad para “la realización exitosa de la actividad [...] como una forma de participar en el esfuerzo compartido”⁴² (Paradise, 2009, p. 189). En esta participación los niños identifican en la ofrenda del altar un espacio simbólico que encierra la síntesis de sus actividades y encuentran explicaciones a sus hechos, además resuelven el significado del conjunto de actividades que realizan, las ven materializadas en los altares y simbólicamente con la llegada de los muertos.

Los niños logran el conjunto de actividades que son encomendadas y orientadas por sus padres o abuelos de acuerdo con las habilidades que han desarrollado mediante su experiencia cotidiana y la participación directa en esta celebración anual. Las actividades encomendadas corresponden a las capacidades que padres y abuelos identifican en los niños, así, pueden ayudar por ejemplo a elaborar tamales (como

⁴¹ La pasta de cacao se prepara en el hogar y con ésta los niños elaboran figuras de animales como tortugas, perros, ardillas, armadillos, gallos, gallinas, instrumentos musicales y figuras circulares denominadas “gorditas”.

⁴² Traducción propia.

elaboración total e independiente) o bien, ayudar a hacerlos (como elaboración parcial y con orientaciones). De modo que “los niños participan en [estas] actividades [...] ajustando su responsabilidad por sí mismos y de acuerdo con su capacidad” (Rogoff, 1993, p. 153) como sucede también en el campo familia-casa.

Altar-ofrenda	Preparación de alimentos	“Mandados”	Limpieza
Poner platos	Hacer ponche	Cargar bolsas en la plaza	Barrer
Poner flores	Hacer figuras de cacao	Levantar cosas	Lavar el altar
Adornar	Quitar plumas a los pollos	Comprar dulces	Lavar trastes
Poner dulces	Lavar hojas de tamal	Acarrear agua	
Hacer el caminito	Pasar las hojas de tamal	Comprar refrescos	
Hacer collares de flores	Hacer muñequitos de masa	Bajar chiles del techo	
Acarrear cosas	Hacer comida	Ir a moler, lleva maquila (moler nixtamal)	
Cortar flor	Hacer <i>trabucos</i>	Buscar cosas que se necesitan	
Hacer “calaveras de toronja”	Ayudar a hacer <i>trabucos</i>	“Bajar” a San Bartolo a comprar verdura para hacer tamales.	
Poner la ofrenda	Hacer atole		
Poner vasos de atole	Hacer tortillas		
Acomodar la ofrenda	“Encuerar” chiles ⁴³		
Desmoronar flores	Cocinar mole		
Pasar los tamales	Matar pollos		
Poner la cruz de flor			
Poner collares			

Tabla 1. Participación y quehaceres de los niños en los preparativos para la celebración de *todos santos*. Elaboración propia, 2018.

Estas actividades suelen realizarse individual o colectivamente: “Mi mamá me despierta y me dice que les vaya a ayudar a ir moler, a llevar la maquila para hacer lo demás. Igual hacer el caminito y todo eso, como tengo varios primos lo hacemos rápido y casi todos vamos, todos los de mi familia vamos” (Jazmín, 4°). Mediante esta participación consideran el campo santo como un espacio colectivo, sagrado, de veneración a los muertos donde habitan fuerzas anímicas como los *aires* y confirman la simbolización de

⁴³ Quitar las semillas a los chiles.

los umbrales adentro y afuera como entradas y salidas a otro mundo, lo cual remite a una clara construcción de su visión del mundo desde la dimensión pieserrana.

La participación de los niños mediante el hacer; es decir, todas las actividades preparatorias para: “Hacer la comida para los muertitos”, el uso de artefactos; como todos los materiales que emplean para desarrollarlas y la relación con espacios propios del sistema *todos santos* como el campo santo, el campanario, los altares, las casas, constituyen una base práctica que manifiesta un pensamiento ontológico sobre la vida y la muerte. Su participación es integral en el hacer y en el significado sobre ese hacer además del reconocimiento del valor geosimbólico del territorio que habitan.

En este campo de participación de los niños se aprecia la vinculación con el resto de los campos de participación a través de signos de valoración *pieserrana* como la comensalidad, las orientaciones al quehacer, la convivencia, cooperar, visitar además de hacer actividades que se conectan a la vida cotidiana como por ejemplo, hacer mandados.

3.4 Los niños como “angelitos” participación sustancial

La muerte genera la aflicción familiar y activa la compañía constante diurna y nocturna de quienes acuden y ayudan con el seguimiento de un proceso fúnebre; nueve días de colaboración intensa para efectuar actividades además de ciertos procedimientos rituales en donde los niños juegan un rol fundamental: el de ser “angelitos” del difunto.

Los rezanderos dirigen la participación de los niños en el rito fúnebre. Los ocho niños seleccionados para ejercer este rol son previamente orientados por sus familiares a fin de que desempeñen una buena función, durante el rito pueden ser reorientados por los rezanderos o familiares. Los niños deben controlar el manejo de la vela que portan en la mano derecha a fin de prevenir autoquemaduras y “meterle lumbre a la cabeza de su otro compañero” así como evitar el juego, buscar la concentración y mantenerse de pie. Todos los *angelitos* portan una corona de flores blancas y moradas, sostienen una vela con la mano derecha y un ramito de flores blancas en la mano izquierda.

Los niños que participan como *angelitos* se asean y visten con las mejores prendas y preparan su arribo desprendiéndose de otras tareas o diversiones⁴⁴; al anochecer se presentan ocho niños que ejercen ese papel⁴⁵. En el patio de la casa las personas colocan una mesa con flores y veladoras, los caseros salen de la habitación junto con los cuatro *angelitos* ubicados detrás de los rezaderos para hacer la entrega y recibimiento de la cruz. Al llegar frente a la mesa éstos les ceden la posición frontal y se colocan a sus costados manteniendo los rezos para esperar la llegada del padrino de la cruz, quien desde el camino principal viene cargando una cruz acompañado de cuatro *angelitos* quienes encabezan la procesión, familiares y rezos.

Ambos grupos se encuentran frente a la mesa y permanecen ahí cantando rezos, los *angelitos* de ambos grupos quedan de frente, y en fila, organizados por estatura y sexo, al frente se sitúan las niñas y detrás de ellas, los niños. Los rezos se escuchan superpuestos o simultáneos, se incorporan lamentos, simultáneamente ambos grupos envueltos en fragancia de copal, son rociados con pétalos y confeti mientras que los caseros lanzan cohetes. Los *angelitos* observan, escuchan los rezos y siguen las indicaciones reforzadas por los rezaderos. Mediante los rezos como indicadores del proceso los niños valoran y siguen los cantos como signos de aflicción y como metáforas de la vida y muerte.

Cuando los rezaderos indican que este encuentro ha finalizado, los familiares entran a la habitación y cierran la puerta, con esta acción los niños tienen encuentros con el cruce de umbrales. El padrino de la cruz solicita la entrada a través de rezos, los familiares responden y abren la puerta, los *angelitos* encabezan la fila. Adentro, éstos aguardan la llegada de los demás *angelitos* ya que alrededor de la “tumba” deben crear la forma de una cruz: “su cabeza, sus manos y sus pies, como los que tiene la cruz” (Amelia, 2°). Los *angelitos* deben permanecer en su posición durante una hora y media aproximadamente, a los más pequeños el cansancio los aborda de inmediato y buscan sentarse pero los rezaderos o familiares les recuerdan que estar de pie es la postura pertinente. Al cabo de un rato, estos *angelitos* satisfacen sus deseos de estar sentados y así cumplen su función. Si bien recae en ellos un importante reconocimiento social que

⁴⁴ Simultáneamente al funeral se estaba celebrando una fiesta infantil de cumpleaños. Algunos niños se desprendieron de la festividad porque tenían que prepararse para ejercer el rol de *angelitos*. Durante la noche, en Pie del Cerro se estaba celebrando la vida y representando a la muerte, por un lado se escuchaban rezos y por el otro una *banda de viento* que provocaba el baile de los niños y su dispersión por las elevaciones topográficas que circundan la casa.

⁴⁵ Al funeral al que asistí llegaron niños y niñas de entre 5 y 10 años de edad.

algunos apremian y autoreconocen, su tipo de participación está sujeta a las secuencias rituales dirigidas por los rezanderos en donde los niños no logran tomar decisiones, ser independientes y autónomos; algunos niños manifiestan que sienten cansancio o aburrimiento pero que deben hacerlo. Algunos buscan formas de expresión propia como platicar entre sí, jugar con el fuego de la vela o bien transgredir las normas rituales buscando sentarse.

Una vez que los rezanderos indican la retirada de las cuatro esquinas así como la entrega de la vela y el ramito de flores mediante esta frase en canto: “pasen *rosalías*, quítense las coronas. Pasen niñas, pasen niños”⁴⁶, los *angelitos* realizan esta indicación y en seguida se marchan. Cuando inicia este proceso, varios niños arriban a este espacio quienes han estado observando directamente o deambulando por toda la casa y la habitación de la “tumba”. Durante el trabajo de campo observé que cuando los *angelitos* salieron de la habitación un grupo de niños varones los aguardaba en el umbral quienes abordaron a cada *angelito* varón con un ligero saludo de mano y una fricción de puños cerrados. Dicha interacción señala una participación de “igualitarismo que enfatiza responsabilidad y una abierta reciprocidad” (Paradise, 2005, p. 196) tanto con los caseros como con los muertos pues colaboran en una práctica en la que se sabe en un futuro se requerirá del apoyo del otro; de modo que los niños valoran y ejecutan las práctica de colaboración “ir a ayudar” y toman atención en procesos que requieren de su buen desempeño que se traduce en la toma seria de una responsabilidad con los otros.

En la práctica secuencial de participación de los niños se nota la concepción de los umbrales: la salida de los *angelitos* del espacio simbólico y la entrada a un espacio que representa el mundo de la muerte. Anteriormente, la función de los *angelitos* era mayor ya que éstos tenían que desmontar la “tumba” como comenta doña Longina García:

Lo hacían con una sola mano porque con la otra llevaban la vela y el ramo, después guardaban todo en una cajita pero antes de esto dormían un poco hasta que el rezandero dijera, pero ahora ya no lo hacen porque es mucho desvelo y tienen que ir a la escuela al otro día.

⁴⁶ *Rosalías* es otra manera de denominarlos en el discurso de los rezanderos.

Esta referencia resume la importante función de los niños quienes se apropian de un reconocimiento social ya que son poseedores de cualidades puras, casi divinas; los niños reciben la denominación de angelitos incluso cuando llegan a fallecer pues “acceden directamente al cielo” (Pérez, 2015, p. 118). Esta participación, muestra también el contraste temporal de las prácticas rituales y la escuela pues la función íntegra que deben ejercer los niños se interrumpe por los tiempos escolares. La participación de los niños en este campo los involucra en aprendizajes sobre la vida y la muerte así como en diversas prácticas de valoración social ya que toman responsabilidades como parte del desempeño del rol y son capaces de trascender una práctica de relevancia social como personajes únicos.

3.5 El monte, participación diversa de los niños

La participación de los niños en actividades del monte está relacionada a tres principales funciones: labores familiares, prácticas rituales y esparcimiento, mismas que en su mayoría logran verse superpuestas. Durante el esparcimiento los niños se reúnen en el monte, en la periferia de sus hogares, para desarrollar juegos espontáneos como los correteos, la escenificación de labores del campo o domésticas, juegos con pelota, rodar y ocultarse en las cavidades topográficas.

El esparcimiento conduce a los niños a la exploración del monte y en esta práctica reconocen una amplia clasificación de flora; frutos comestibles y cómo extraerlos, identificación y denominación de flores con función ritual y de ornato así como plantas medicinales de las que pueden dar referencia de su uso, proceso de preparación y dosis. De modo que observan que los recursos geográficos, flora y fauna, poseen usos específicos en prácticas rituales y de salud humana; aprenden a reconocerlos y dar explicaciones en torno a ellos, lo mismo con arbustos de consumo animal y varias especies de árboles. Identifican de la fauna los animales “del monte” diferenciados de los “animales de Dios” (Silvia, 2°), los depredadores de milpa, así como una gran categoría de insectos y algunas de sus funciones por lo que identifican al monte como un espacio referencial de identificación territorial y social.

Las prácticas de carácter ritual los aproximan a sitios de valor como manantiales, arroyos, pozos y superficies rocosas; gran parte de las actividades o encuentros que organizan en grupo en el interior del monte se remiten a profundizar más en el reconocimiento de éstos. Por ejemplo, se dedican a la identificación y búsqueda de las “piedras con figura”; estas piedras son aquellas que “tienen forma de algo o de un santito o de un animal, puede ser un animal de Dios” (Anahí, 2°), “son santitos, se forma así con las piedras y existieron mucho tiempo” (Jazmín, 6°).

Constantemente los niños identifican en las piedras formas antropomorfas y zoomorfas mismas que colocan en el pozo más cercano como una forma de otorgar dones al agua, o bien las llevan a sus hogares porque pueden significar protección y porque “son como si fueran un tesoro que se encuentra” (Alin, 4°). También cortan flores y las colocan, al igual que las piedras, como ofrendas para el agua a la que consideran como un *santito*, de esta forma generan una identificación y reconocimiento de geosímbolos en el territorio y manifiestan prácticas de responsabilidad sobre el cuidado de los sitios sagrados.

A través de estas prácticas recrean el comportamiento reverencial a sitios sagrados de la naturaleza y confirmar en ellos la existencia de “aires” y de un “protector”; es decir, de una potencia sagrada cuidadora del agua: “...lo protege por si agarras el agua nomás para jugar y eso, te castiga” (Alin, 4°). De ahí que generan un acercamiento directo con entidades sagradas del territorio y tienen contacto simbólico con éstas. Establecen una relación de salud y enfermedad entre humanos y potencias sagradas, aprenden y saben de las normas del monte vinculadas al respeto de los sitios sagrados con sus protectores; no violentarlos sino ofrendarlos y controlar la conducta personal hacia ellos. Por consiguiente, valoran el monte como un espacio de fuerzas sobrehumanas que puede ser temido pero también esencial.

En el monte ubican espacios para representar algunas prácticas como la construcción de altares para la veneración a los muertos así como el acoplamiento de mesas con bases de piedra en donde suelen reunirse para compartir alimentos y golosinas. Por ejemplo, pueden acondicionar un espacio donde elaborar un altar para la celebración de *todos santos* cuando esta se aproxima: “este sábado yo voy a ir a traer dulces, Evelyn, Alex y mis demás primos van a ir a buscar las flores y las tablas y luego de ahí, nos cooperamos. Cada quien va a traer un refresco de 600 mililitros de su casa y dos tamales cada quien y es lo que vamos a hacer” (Alin, 4°). El quehacer colectivo y sentido de compartir se pone de manifiesto en esta representación de la vida cotidiana.

Mediante estas recreaciones presentan, con total independencia, prácticas fundamentales de la vida cotidiana para reconocerse como actores y poner en acción los conocimientos de prácticas que son eje de la vida cotidiana. Estas prácticas significan el valor concedido a las prácticas pieserranas mediante su recreación. Además como lo reporta Paradise entre niños mazahuas “los niños saben cómo colaborar cercanamente con otros. Ellos cooperan espontáneamente, sabiendo cómo coordinar acciones y actitudes, por eso son participantes efectivos”⁴⁷ (2005, p. 196).

Otra importante actividad de participación en el monte, muy vinculada al campo de participación festivo-ritual, es la peregrinación familiar hacia sitios sagrados como cuevas, grutas, manantiales y cerros. Durante este peregrinaje los niños recorren y exploran el espacio serrano, incluso fuera de los límites geopolíticos de la localidad y conocen la existencia de estos espacios sagrados que son algunas veces mencionados en sus juegos: “tengo dos millones de pesos los voy a ahorrar para mi San Bartolito” (Joel, 1°)⁴⁸. De modo que el monte llega a constituir un signo valorado.

En estos tránsitos tienen contacto directo con varios sitios sagrados de los cuales suelen conocer parte de su fuerza anímica gracias a las narrativas transmitidas en el espacio pieserrano, o bien, las aprenden en el trayecto. Por ejemplo, reconocen la presencia de la sirena como protectora del agua, la representación antropomorfa del agua, el fuego y la tierra así como de campanas con propiedades de fertilidad. Este complejo sistema anímico los conduce a reconocer también las fuerzas nocturnas del monte como lo son las brujas, nahuales y duendes, es así que los niños generan, reafirman y practican una visión animada de la naturaleza.

A través de simbolizar todo este conjunto de prácticas, conocimientos y objetos al alcance, el campo de participación monte es central en la recreación y creación de la dimensión pieserrana a través de un dinamismo protagónico en este campo mediante la independencia en el hacer. En este sentido, confirman también los aprendizajes generados en la familia y las experiencias colectivas del campo festivo-ritual. La participación en el monte relacionada a la responsabilidad familiar pone en juego el conocimiento transmitido en la familia.

⁴⁷ Traducción propia.

⁴⁸ Joel se encontraba jugando con un triciclo en el espacio familiar, sacó unas monedas de la bolsa de su pantalón y mencionó esta frase. El “San Bartolito” es un rito de *costumbre* que procura el bienestar familiar principalmente, se realiza en la cueva del cerro “San Bartolo” donde de hay “una piedra, brujas y una gruta” (Joel, 1°)

Vinculada a los quehaceres del campo de participación familia-casa, las visitas a los potreros, situados en el monte, trae para los niños otras participaciones de esparcimiento tales como comer con miembros de su familia, vigilar a los animales de carga y proveerles agua.

El monte es un espacio que se rige también por reglas y límites territoriales de propiedad privada por ejemplo de potreros o huertas mismos que no deben ser invadidos; los niños deben limitar su participación en estos espacios no propios que en realidad no afectan su desenvolvimiento. Otras reglas son las que están regidas por los protectores o fuerzas diurnas y nocturnas como los *aires*, la sirena, el diablo, el señor del monte, entre otros; los niños saben que la transgresión de espacios específicos puede animar el coraje de dichos protectores y enviarles un daño. Esta normatividad del monte tampoco representa una intervención para la participación plena de los niños, pero advierte sobre su conducta respecto a estas entidades y sus espacios. La participación de los niños en el campo monte es de carácter predominantemente de recreación de la vida social e independiente ya que constituye un espacio de reconocimiento y acciones diversas, un espacio para construir otros espacio de representación de la vida cotidiana.

3.6 La familia y la casa, participación centrada en el quehacer-conocer

En los hogares pieserranos los niños tienen una participación de apoyo familiar. Su participación además de focalizarse en el aprendizaje y la participación plena como sujetos que hacen y crean, es formativa pues sus padres pretenden que el desarrollo de las actividades que realizan sean provechosas tanto en su vida cotidiana como en su futuro. Dichas actividades promueven que la participación de los niños sea de colaboración con los demás miembros de la familia y habitantes de Pie del Cerro.

Su participación comienza a ser más notoria entre los cinco y seis años de edad. El acarreo de objetos es una de las primeras tareas que desempeñan, posteriormente éstas se van diversificando y complejizando. Las tareas generales consisten en realizar “mandados” (llevar el nixtamal a la molienda, comprar tortillas, comprar productos en la tienda de abarrotes, llevar recados) así como realizar otras tareas en la casa por

órdenes de los padres y abuelos como por ejemplo, limpiar frijol, maíz, corte de frutos, legumbres o plantas medicinales, alimentar a las aves de corral, a los cerdos y a los perros de casa. Los niños de entre 9 y once años pueden trasladarse solos hasta la cabecera municipal y hacer compras.

En el hogar las niñas suman actividades como el lavado de su ropa, la preparación de alimentos; la cual es variable de acuerdo con el tiempo cotidiano y los tiempos festivos que es cuando se intensifica dicha preparación, el cuidado de los hermanos pequeños y recogerlos en la escuela preescolar.

La participación en tareas familiares comienza a ser más compleja y decisiva para la formación personal de los niños cuando éstas se convierten en responsabilidades dentro del hogar y cuando se extienden fuera de la casa a lugares como el monte, las tierras de cultivo, los potreros y la cabecera municipal. Existen actividades del monte que están más ampliamente reservadas a los niños varones, consisten en “ir a campear”⁴⁹, cortar leña, cortar frutos y “mudar” a los animales de carga⁵⁰. Otras como el acarreo de “tercios” de leña⁵¹, la siembra y la cosecha están destinadas a ambos sexos. Ayudan también en la atención directa a los clientes cuando sus padres o abuelos son propietarios de un negocio particular. En esta participación los niños valoran sus capacidades personales al realizar diversas actividades; ellos mismos van generando cambios y mejoramientos, aprenden las reglas para desenvolverse en una dimensión social mayor: la pieserrana en tanto generan una concepción de familia como modelo de formación personal.

Muchos niños desempeñan trabajos remunerados económicamente o en especie. Se emplean en los campos de cultivo, por ejemplo en el corte de café, en la siembra y cosecha de frutos, legumbres o maíz de tal forma que, de acuerdo con doña Elisa Velazquez, “así aprenden hacer algo, a trabajar, no nomás estar aquí [en la casa] y además nos ayudamos” de manera que generan la construcción de su autodeterminación y adquisición de su responsabilidad temprana en las actividades (Paradise, 1991). Así mismo, el trabajo se presenta como una práctica valorada pues además de proveer ingresos conocen otros espacios de interacción social, tienen acción en transacciones monetarias y aprenden de éstas reconociendo el valor social y uso de las mercancías.

⁴⁹ Cazar animales salvajes como armadillos y tlacuaches para consumo familiar.

⁵⁰ Cambiarlos de sitio para que aprovechen pastura más abundante.

⁵¹ El tercio es una medida local equivalente a un rollo de maderos cuya capacidad pueda ser transportada en la espalda soportado por un mecapal (fajilla elaborada con fibra de maguey) que se coloca en la frente.

Esto involucra, en parte, el establecimiento de relaciones interétnicas y sociales en la cabecera municipal y otros contextos.

También suelen emplearse en comercios de la cabecera municipal como ayudantes en comercios, en la venta de artículos y alimentos en compañía de sus familiares, pueden participar en la manufactura de estas mercancías como por ejemplo la elaboración de piñatas, alimentos, golosinas y trajes para carnaval. Por su parte, las niñas participan del bordado de *tenangos*, éstos son una parte importante del ingreso familiar, ellas, junto con sus madres y abuelas comparten tiempos y espacios de la casa para reunirse y bordar mientras charlan.

En cuantiosos casos los niños varones aprenden en sus hogares, por orientación del padre o abuelo, el manejo de algún instrumento musical de los *tríos* o las *bandas*. Este acercamiento al aprendizaje musical y dominio del instrumento avanza progresivamente y mediante otras formas de aprendizaje ya que durante la juventud es común que los varones se reúnan en alguna casa para realizar ensayos⁵². En el campo familia-casa los niños se enfrentan a normas y reglas familiares pero más que verse sujetos a ellas se integran a estas como parte de la formación personal pues su participación tiene un carácter dinámico. Generalmente no solicitan permiso a los padres o abuelos para salir de casa e ir al monte para reunirse con otros niños pero una larga ausencia puede suscitar su búsqueda y regaño. La total independencia con respecto al uso de espacios, comportamientos, juegos y tiempos puede verse limitada pero no así los procesos autónomos de acción.

La casa es por excelencia un espacio de lucidez de los campos de participación: hay un altar, ofrendas a la lumbre y al agua, trajes de carnaval, vegetación y en su mayoría instrumentos musicales, piedras con figura y objetos rituales. Los niños suelen visitarse en sus casas, el parentesco o la relación afectiva los acerca. Durante el trabajo de campo presencié el juego entre una niña y dos niños, uno de ellos se colocó un saco de *golpes*⁵³ y comenzó a bailar empujando a sus compañeros. Los tres reían, se empujaban y decían que bailaban “el relámpago”⁵⁴. Con esto se evidencia este campo como expresión de prácticas y tiempos de relevancia social signífica para los niños y habitantes de Pie del Cerro con quienes las comparten

⁵² El acercamiento a la música lo adquieren de manera general tanto niñas como niños ya que en las festividades y ritos, la música es una constante.

⁵³ Traje de carnaval.

⁵⁴ Una pieza musical del género zapateado.

En este importante campo de participación los niños encuentran las bases de una participación dinámica orientada en gran parte al quehacer, al aprendizaje de valores familiares y el reconocimiento de otros signos presentes en el resto de los campos de participación.

3.7 Lo que define campos de participación de los niños pieserranos

En la realidad *pieserrana* los campos de participación de los niños se presentan vinculados simbólicamente, espacial y temporalmente. Estos vínculos son lazos bien articulados en prácticas y visión que del mundo sostienen sus actores; las prácticas que los articulan aparecen como constantes entre los campos. El campo familia-casa está relacionado con todos los campos porque promueve la colectividad así como un conjunto de valores para expresarse en ellos. En el campo *todos santos* se destaca la casa como el espacio de residencia temporal de los muertos. El monte, el *costumbre*, carnaval y *todos santos* mantienen una veneración a los ancestros y guardan una relación simbólica de convivencia con las entidades anímicas de la naturaleza, así como una relación geosimbólica con el territorio.

En el caso *todos santos* y carnaval destaca la veneración a los ancestros, el compartir y comer colectivamente a la que se integra el *costumbre*. Sevilla (2002) y Hieras (2010) sugieren que carnaval y *todos santos* son celebraciones emparentadas, entre otras cosas, por estar asociadas tanto a la veneración como al recibimiento de los ancestros; en carnaval por el diablo y *todos santos* por los muertos, por la disposición de ofrendas en espacios sagrados y por el carácter infértil e infecundo de los muertos asociado a que el carnaval no está relacionado con la actividad agrícola.

Si bien el campo festivo-ritual se suscribe a sus propias temporalidades, muchas de las prácticas que lo constituyen están manifiestas en varias acciones de la vida cotidiana tanto de niños como de adultos por lo que se muestran como prácticas eje en la vida de sus actores, ejemplos de ello son los quehaceres colectivos, la música, los altares, las ofrendas, el humor, la colaboración, la convivencia y la comensalidad. El conjunto de dichos campos componen articulados espacios de actuación, experiencias, aprendizajes, conocimientos, reflexión, cuestionamientos y descubrimientos, los niños no

sólo se forman sino que encuentran tiempos y espacios de independencia y autonomía. Por todo esto y dado su fuerte vínculo en la cosmovisión, que orienta la vida pieserrana, resulta ser un sustrato que informa y define a los demás campos de participación.

Se puede constatar que estos campos de participación de los niños constituyen espacios de acción de los niños para la formación, aprendizaje y generación de experiencias personales y colectivas de acuerdo con las prácticas socioculturales que conforman la dimensión pieserrana. Mediante su participación, los niños elaboran una visión e interpretación del mundo que es, fundamentalmente, el sentido de acción en los campos. De modo que los campos de participación informan la vida cotidiana y representan distintos planos espaciales, temporales e históricos en donde los niños son actores cardinales y “posicionados” (Szulc, 2016).

En este sentido, los campos de participación constituyen espacios practicados totales y dinámicos suscritos a un territorio culturalmente construido. Son interdependientes, comparten significados y tienen movilidad (Heller, 2017) en tanto representan la vida cotidiana. Configuran una fuente de identidad (Wenger, 2011) y espacios de continuidad de la vida cotidiana; sus símbolos y signos ontológicos se suscriben a una historia y visión del mundo.

La participación de los niños en los campos se caracteriza por ser una participación integral. Los niños “intervienen para tomar parte” porque “tienen algo en qué contribuir” (Paradise, 2009, p. 189), su participación es plena, sorteando los posibles constreñimientos familiares en su hacer ya que buscan maneras de estar cotidianamente formando parte a través de haceres y dando puntos de vista. Por lo tanto, su participación es un “proceso activo” que les acerca a un “reconocimiento mutuo” (Wenger, 2001, p. 81) y de los demás porque junto con los adultos atienden actividades y prácticas para generar logros compartidos (Rogoff, 2015) en la vida cotidiana.

Se trata de una participación en la que toman iniciativas y contribuyen (Rogoff, 2015) entre sí y con los demás lo cual acarrea sentido de responsabilidad y colaboración. Lo anterior da pie a una participación continua, activa, motivada, relacional y cambiante de acuerdo con conceptos propios que los niños van configurando mediante sus experiencias a través de los campos de participación involucrando situaciones y componentes que se vayan integrando o retomando en la sociedad de la que forman parte.

Con relación al quehacer y aprendizaje de los niños en los campos de participación ésta significa el proceso de una “participación periférica” (Lave y Wenger,

2003) dada la complejidad cada vez mayor de las técnicas y capacidades para efectuarlas con guía o mediante la observación de quien más sabe en esta práctica, los padres o abuelos, considerando las que los niños integren, innoven o creen mediante la observación y contribución con los esfuerzos compartidos (Rogoff, 2015) que demandan las actividades y prácticas sociales de los campos de participación.

A través de este proceso los niños logran elaborar sus propias explicaciones y crear espacios propios para, de manera independiente, recrear esas experiencias y conocimientos. Lo que se pretende destacar de las prácticas contenidas en los campos de participación de los niños es el sentido de identificación cultural e involucramiento en la condensación de la dimensión pieserrana que los constituye como tales y mediante la cual van configurando una visión del mundo a partir de su dinamismo y acción.

Paoli señala que la “infancia” tzeltal se desenvuelve en “ámbitos de sentido” entendidos como “construcciones abstractas de la realidad que se configura en espacios físicos como la comunidad, la casa, la milpa, el monte y el arroyo” (2003, p. 15,16 citado en Bermúdez y Núñez, 2009, p. 38) ámbitos donde, mediante la socialización, se generan estructuradas formas de aprendizaje. Esta idea permite visualizar múltiples espacios donde se configuran participaciones de los niños, en los que el estudio contextual ayudará a definir; sin embargo, está limitada a la generación de estructuras de aprendizaje y socialización.

En el caso de los niños pieserranos destaco que si bien el aprendizaje se logra en los campos a través de interacciones sociales, éstos se suscriben a un universo amplio de relaciones al informar la dimensión pieserrana y lograr a través de la participación formas de construir una visión del mundo y ser ante el retomando relaciones “históricamente dadas desde sus prácticas socioculturales”⁵⁵ (Paradise, 2009, p. 190) cotidianas.

Dado lo anterior y teniendo en cuenta que los campos de participación informan la dimensión pieserrana, se genera la inquietud sobre los procesos de inserción, manifestación, adentramiento y presencia de los campos de participación en la vida escolar, por parte de sus actores dado que la escuela posee diferentes lógicas sobre el uso del espacio, del tiempo y organización de las enseñanzas así como de normas.

Existen vínculos implícitos entre algunos campos y la escuela. La familia-casa es representativo pues muchas de las actividades que lo integran involucran el quehacer

⁵⁵ Traducción propia.

familiar como la convivencia; en la que incluso las madres de familia se ven integradas. En tanto, durante el tiempo festivo sus tiempos y espacios convergen con los escolares.

CAPÍTULO 4

Campos de participación de los niños, la creación de un mundo escolar

Lo cotidiano se inventa con mil maneras de cazar furtivamente
(Michael de Certeau)

En este capítulo presento tres secciones mediante las cuales organizo las presencias de los campos de participación de los niños en la escuela. En la primera muestro un conjunto de interacciones que evidencian aspectos generales de los campos de participación. En la segunda muestro aquellos más cercanos al campo *todos santos* mismos que registré durante las vísperas de esta celebración. En la tercera sección expongo las interacciones entre los niños y con su maestro en una clase de lengua ñähñu acontecida durante las vísperas de *todos santos*.

En este capítulo, y el siguiente, muestro cómo a través de sus acciones e interacciones los niños son actores escolares que dan sentido a las prácticas escolares. Dichas acciones e interacciones se informan principalmente, y en muchos sentidos, por la experiencia previa de los niños en los campos de participación.

4.1 Presencias de los campos de participación

En esta sección muestro presencias de los campos de participación durante clases en las diferentes aulas. Como he señalado, una de las funciones destacadas de los niños es ser *angelitos* en el campo ritos fúnebres lo cual implica el desvelo de estos participantes. Los

niños que ejercieron dicha función cumplen su asistencia escolar al siguiente día, algunos arriban horas después de haber iniciado las clases.

Durante la jornada de clases varios de ellos evidencian un color rojizo en su mirada, hacen grandes bostezos y frotan sus ojos; algunos, dominados por el sueño, balancean sus cabezas y entrecierran sus ojos. Los niños que tienen un lazo consanguíneo cercano con el difunto regularmente no asisten a clases pues están presentes durante la velación o el novenario. El evento fúnebre es tema de interés en la escuela entre los niños pues ante el cúmulo de actividades a realizar, la carga emotiva y el desvelo toman tiempo para hablar de ello

Clase 3° y 4°

La maestra solicita a los niños de tercero y cuarto grados que realicen una actividad en el libro de texto de matemáticas. Al mismo tiempo, un pequeño grupo conformado por ambos grados, platican entre sí:

Rosa. "Me siento mal porque mi abuelo falleció"

Los niños hablan acerca de quiénes fueron al entierro

Santiago. "Yo no fui porque **me pega el aire**".

Bartolo. "Sí, se le puede pegar porque está chico, las **mujeres embarazadas tampoco pueden ir**".

Los niños en la escuela aprovechan para comentar eventos de la vida cotidiana pieserrana, forman pequeños grupos de conversación o bien dan apertura a una conversación grupal. En este caso, no sólo comentan los hechos sino que integran conocimientos de salud humana que están asociados con las entidades simbólicas que moran en el campo santo. Un *aire* que puede "pegar" si las personas los transgreden, los *aires* pueden generarles eventos patógenos; los niños señalan que ellos tienen mayor vulnerabilidad antes sus fuerzas. Estos conocimientos forman parte de su participación en los campos monte y el *costumbre*.

Clase de 3° y 4°

*La maestra solicita la elaboración de una alcancía. Los niños emplean diversos materiales, algunos trabajan adentro del salón y otros en el patio. La maestra **organiza equipos de trabajo** porque varios niños no llevaron el material. La mayoría de los niños hablan en voz*

alta, cuando la maestra les habla pocos la escuchan. Algunos niños alternan esta actividad jugando con un balón, forcejean entre ellos, salen y entran constantemente del salón. Entre los forcejeos, un niño, con voz fuerte, dice a la maestra: “Maestra: ¡Lalo anda dando patadas como mula arriera! Un niño se acerca a otros niños, les dice: “ese engrudo está muy aguado, no sirve”, él sólo observa lo que hacen los demás y les hace comentarios al respecto.

La organización de trabajo en equipo que solicita la maestra resulta una manera de colaboración, los niños compartieron el material sin objeciones y ellos organizaron sus propias agrupaciones de trabajo, a su vez, compartían con otros equipos para cotejar, sugerir, compartir material y acarrear agua. Esta acción generó no sólo un proceso compartido sino la generación de diálogos sobre hechos familiares y personales.

Situación semejante sucede cuando en sus fricciones, discuten haciendo metáforas de sus acciones, la “mula arriera” es un animal arisco empleado por la gente para transportar cargas por caminos de la sierra. Este comportamiento animal se empleó por el niño como un comportamiento análogo a la acción de su compañero, lo cual implica conocer las características del animal y su función específica entre los montes. La construcción metafórica es creativa; más allá de ser considerado un insulto, es aceptada pues la reacción del otro asiente lo dicho. Por su parte, durante la actividad el niño que evalúa la preparación del engrudo lo hace con referentes prácticos de su participación en el campo familia-casa pues este niño fabrica y vende piñatas en colaboración con su familia. Él se limita a observar sin considerar la solicitud de la maestra; es decir, realiza una valoración propia de sus saberes y los comunica a los equipos de trabajo.

I

Clase de 3° y 4°

*Algunos niños están organizados en equipos, otros se levantan constantemente. Algunos **salen del salón** por breves minutos **saltan, corren, gritan y regresan al salón**. Los niños se percatan que los alumnos de 5° y 6° están retirándose, en seguida se quejan con la maestra: “**por qué ellos sí salen temprano, nosotros ya nos queremos ir**”. La maestra pide silencio, solicita a tres niños que pasen al frente para que expongan el tema que investigaron. Se escucha bullicio, voces superpuestas, un niño le dice en voz alta: “Maestra esa niña nomás me anda pateando”, él mira a la niña y le dice: “**pareces mula**”, ella le contesta: “**y tu buey**”. La maestra ciñe el ojo al escucharlos.*

II

Clase de matemáticas 3° y 4°

La maestra organiza pequeños grupos de trabajo, la mayoría está resolviendo una actividad en el libro de texto. Un par de niños se corretean. Una niña y un niño alegan por un asunto personal.

Alin. *Con voz fuerte: “Cierra tu pico, cierra tu pico, gallo”*

Cristóbal. **“Tu gallina”**

Alin. *Muestra cara de enojo y se levanta de la butaca dirigiéndose a Cristóbal.*

Él se levanta rápidamente sintiéndose perseguido y se esconde debajo de una mesa.

Alin y Cristóbal. *Ríen*

Mediante las interacciones registradas en I, los niños solicitan retirarse de la escuela como una demanda para estar en el afuera. Buscan tener conversaciones que les sean agradables manteniéndolas en secreto o bien exhibirlas comunicándose en voz alta de un lugar a otro. Los niños recurren constantemente a los chillidos y tarareos de canciones, zapateados y huapangos o bien a cantar estribillos, buscan salir del salón, lo que hacen afuera son actividades que realizan en campos de participación carnaval y monte como brincar, charlar, jugar y crear sus propios espacios.

Con frecuencia existen ajustes al horario escolar. Después del recreo el ambiente en el aula se aprecia para los niños como un letargo, es cuando enfatizan las demandas por salir a jugar o retirarse a su casa. En varias ocasiones los maestros emplean la última hora para que los niños salgan a jugar a las canchas. Las fuertes demandas de los niños por salir y la manera de expresarlo mediante sus interacciones generan el cambio de actividades, por lo que las actividades escolares se aligeran; es decir, son más pausadas o *interceptadas* por las acciones de los niños.

Las metáforas respecto a los animales del campo registradas en I y II son recurrentes, si bien parecieran diálogos ofensivos no están revestidos de ello, son maneras de aliviar una tensión; la ingeniosidad de las frases la neutraliza y resuelve. Estas frases demuestran la familiaridad con los animales del monte y el conocimiento de su comportamiento mismo que logran captar durante su participación en actividades realizadas en el potrero como parte del campo familia-casa.

Clase 3° y 4°

Como parte de la clase de ciencias, la maestra explica cómo se originó el calor.

Mtra. *“Pongan tención, para ver cómo se generó el calor y cuándo”*

Rocío. *Con voz fuerte: “¡Cómo se hizo la lumbre!”*

Mtra. "Exacto, el calor. En el siglo XVIII como dice su libro y luego dice que hicieron la motocicleta. Pónganse de pie, hacemos esto: frotamos nuestras manos, ¿qué va a pasar?, ¿qué sintieron?, ¿calor? Así es como se generó el fuego".

Rocío. Con voz fuerte "**¡La lumbre!**"

Mtra. "Que pase otro equipo"

Omar. Con voz fuerte "Maestra, **¿Podemos salir a jugar?**"

Mtra. "No"

*Mientras tanto, tres niños están **jugando canicas**.*

Este registro evidencia la denominación local y relación que los niños tienen con el fuego; es decir, la lumbre. La niña exalta su mención en la propia frase, le otorga un sentido de acción: "cómo se hizo". Después de su intervención, la maestra se refirió al fuego como sinónimo de calor. Dada la concepción que de la lumbre han referido varios niños, el significado que niña y maestra otorgan al concepto seguramente es diferente, tal vez "contrastan" o generan "incompatibilidad" (Paradise, 1991, p. 74).

Nuevamente la demanda de salir al afuera se exhibe. Si bien los niños hacen juegos del afuera adentro del salón buscando sitios propicios, el salir implica cruzar los umbrales para desempeñar estas prácticas con el sentido que ellos le confieren al afuera.

Clase 3° y 4°

*La clase de ciencias continua, **Cristian se pinta las uñas con corrector líquido, otros niños se sientan sobre el escritorio de la maestra**, ésta explica el fenómeno eclipse. Un niño juega con su **libro y un lapicero, los arrastra por el suelo, como si fuera un carro**. La maestra solicita que realicen una actividad, algunos niños están de pie y otros trabajan. Ella les indica que quienes hayan terminado se pueden retirar. De repente, **entran tres niños entrelazados al salón**, caen al piso y tratan de levantarse, uno de ellos se mantiene acostado, otro lo toma del brazo y lo lleva arrastrando hasta su lugar.*

Una serie de interacciones se da en el encuentro de espacios propicios en el salón de clases como sustitutos de los espacios del afuera para la convivencia, en éstos buscan reunirse como lo hacen en el monte o en la fiesta para conversar. Por otro lado, sentarse sobre el escritorio, un mobiliario no propio para ser usado por los niños, significa la apropiación de éste y evadir las reglas del salón; los usos de materiales didácticos para actividades distintas a las escolares les otorga un sentido propio de los campos de participación como por ejemplo jugar en la casa y en el monte.

Clase 5° y 6°

*Por indicaciones de la maestra los niños se trasladan a la sala de cómputo porque les va a proporcionar información sobre cómo exponer ante un público. La búsqueda que la maestra realiza es lenta porque la señal de internet es débil e intermitente. Mientras ella está frente a la computadora, Cristina se sienta en el piso y juega con un escudo nacional mexicano de cartón. **Bruno toma uno de los escudos, se lo coloca como un sombrero y deja caer la tela tricolor sobre su cara para cubrirla de modo que sólo sus ojos queden expuestos.** La maestra les dice: “vean”, en el canal de YouTube se observa la frase: “extraordinaria exposición de un niño de tres años”. Al mismo tiempo, **Mariano se coloca unos audífonos de diadema, comienza a imitar a un locutor de noticieros y dice: “niños de todas las comunidades se les comunica una tormenta”, Bruno canta: “desde el primer momento en que te vi...”** La maestra les llama la atención. **Miguel se pone de pie sobre una silla, después baja de ella y comienza a imitar los movimientos de la escolta escolar así como la voz de una niña comandante y el énfasis al dar indicaciones.** El servicio de internet se establece, la maestra les solicita que observen “cinco técnicas para transmitir seguridad”, algunos miran la pantalla. **Mariano coloca un gorrito de papel sobre la cabeza de Belén y ésta juega con una pluma de guajolote a la que Clara le coloca un repuesto de bolígrafo y escriben sobre la palma de la mano.** Nuevamente los niños se dirigen a los audífonos, **Bruno dice: “muy buenos días los invita Cristina López Pérez porque va haber mole con arroz, que lleven su bolsa porque habrá bolo”, los niños ríen a carcajadas**⁵⁶. En seguida, la maestra les indica salir a las canchas.*

Este registro evidencia cómo las interacciones de los niños remiten a aspectos de su participación en campos como el carnaval ya que la acción de cubrirse la cara es análoga a la acción de disfrazarse; el “respeto” que la escuela tiende a fomentar sobre los símbolos patrios adquiere otro sentido. Caso semejante ocurre con las imitaciones tipo carnavalescas que realizan de la comandante de la escolta y el locutor de radio de acuerdo con la lógica de representar a personajes de un mundo diferente como el “mestizo”. Se evidencia además el uso del mobiliario y material didáctico como fuera de su uso escolar y más propio del monte. El hecho que Mariano comunique a los “niños de todas las comunidades”, se entiende como un acto de reconocimiento mutuo entre los niños debido a su participación en los campos para “pasar a formar parte unos de otros” (Wenger, 2001, p. 81), que es uno de los sentidos de la participación, e identificarse como una colectividad imaginariamente constituida⁵⁷. Estas interacciones múltiples se presentan

⁵⁶ Bruno estaba anunciando la fiesta de cumpleaños de Cristina, programada para esa tarde.

⁵⁷ Si bien Anderson acuñe la idea de “comunidades imaginadas” para referirse a la construcción social de las naciones, se pueden retomar al menos dos aspectos de ésta que vinculan el sentimiento de unión referido por Mariano: los “niños de todas las comunidades” a pesar de no conocerse entre sí “en la mente de cada uno de ellos vive la imagen de su comunión” e “independientemente de la desigualdad [social que pueda manifestarse] la [comunidad] se concibe siempre como compañerismo profundo horizontal” (1993, pp. 23 y 25) aspectos que configuran un

como “atajos” heterogéneos [...] donde bosquejan las astucias de intereses y deseos *diferentes*. Circulan, van, vienen, se desbordan” (de Certeau, 2007, p. 41).

Por su parte, el anuncio de la fiesta de cumpleaños remite a una invitación general en donde no sólo se espera compartir, sino comer colectivamente. Este conjunto de acciones se muestra interrelacionado con lo propio escolar y sus temáticas: la escritura, el bolígrafo, la escolta; de lo escolar seleccionan aquello que la distingue y les permite expresar estas acciones. Paradójicamente, los propósitos de la maestra parecen estar cumpliéndose mediante tantas expresiones de desenvolvimiento público que además, son creativas.

I

Clase de matemáticas 2°

*Eduardo saca un sándwich de su mochila y comienza a morderlo (en el salón de clases está prohibido comer). **Coloca el sándwich mordido encima de una pequeña mesa, toma su libreta y lápiz y se oculta debajo de ésta.** En seguida, **Leonardo le hace compañía portando también libreta y lápiz.** Ocultos, miran hacia el pizarrón y hacen las actividades matemáticas. **Eduardo continúa comiendo su sándwich y comparte con Leonardo.***

II

Clase 2°

Una vez que los niños regresan del recreo éstos colocan en el piso diferentes tipos de golosinas: pequeños platos con plátanos fritos y chicharrones preparados con verdura, “cueritos” y salsa picante así como una vasta porción de chicharrones de harina mismos que sirven sobre los empaques desplegados. Clasifican los alimentos y los acomodan en el centro de todos quienes están sentados en el piso. Se disponen a comer y a compartir con otros niños.

III

Clase 3° y 4°

Pedro está comiendo chicharrones de harina, me ofrece mientras asoma su lengua porque está enchilado. Después ofrece a Aída y después a Fausto, sin hablar, sólo extendiendo el brazo y mostrándoles la bolsa del producto, al igual que a mí. Fausto tiene a los pies de la butaca una botella de refresco. Pedro se levanta, toma esta botella y bebe para colmar lo enchilado. La regresa a su lugar, sigue comiendo y ofreciendo a los demás, a la vez que realiza sus actividades escolares.

nosotros niños en un espacio y tiempo. En cuanto a la referencia geopolítica se podría inferir que la región serrana es el territorio de concentración de “todas las comunidades”, siendo la comunidad la primera dimensión de identificación con el territorio.

Los niños buscan e identifican en el salón de clases, lugares y espacios para recrear lo que ellos hacen cotidianamente en los campos de participación. En el caso del registro I, “los niños encuentran oportunidades de ocupar por su cuenta determinados lugares y tiempos. Se apropian espacios disponibles en la escuela” (Rockwell, 2018, p. 274), buscan una cavidad para ocultarse como lo hacen en el monte, lugar donde comparten alimentos así como lo hacen en carnaval y como lo hacen sus familiares cuando reciben a visitantes en casa. Este par de niños atienden las labores escolares pero desde el espacio transformado, ellos se comunican con gesticulaciones y señas más que verbalmente, cuando Eduardo comparte su emparedado lo hace entregándoselo a Leonardo.

En los registros II y III es evidente la correlación con el registro I en tanto compartir los alimentos y apropiarse de un espacio para colectivizarlo. Estas acciones evidencian una acción de compartir al mismo tiempo que apreciar en la comensalidad el componente principal de la convivencia como sucede en el campo festivo, como lo hacen carnaval y en *todos santos* en donde, hay que recordar, los niños participan activamente en la colocación y organización de los alimentos en la ofrenda. Los niños están expresando una “capacidad de organización con iniciativa propia” (Naranjo, 2009, p. 217) además “comparten responsabilidad y reciprocidad caracterizada por relaciones horizontales e intercambios”⁵⁸ (Paradise, 2009, p. 196) como bien se aprecia en los campos de participación, principalmente el tipo de reciprocidad caracterizada en el *costumbre*: otorgar y recibir.

Un aspecto importante es la disposición de los alimentos de tal forma y sobre el piso pues remite a la acción de ofrendar: ofrendas sobre la base del palo volador, ofrendas en el altar y debajo de este, ofrendas sobre los caminos, en los cuerpos de agua y durante el *costumbre*. La comida constituye el encuentro con los otros, establece las relaciones de convivencia y reunión; el carnaval es por excelencia una clara representación de esta práctica. Estas interacciones escolares responden a maneras “propias de interactuar con otros en situaciones que son cotidianas cooperando y coordinándose”⁵⁹ (Paradise, 2005, p. 191) como se hace en la vida cotidiana. En más de una ocasión el caso del registro I tuvo lugar en este salón, en tanto que el caso del registro III es casi una constante en salones de clase; con bastante frecuencia los niños comparten entre sí sus alimentos en cualquier momento.

⁵⁸ Traducción propia.

⁵⁹ Traducción propia.

I

Clase 5° y 6°

*Mariano dice con voz fuerte: “**tenemos flojera**”, la maestra les solicita que vayan a lavarse la cara para continuar con matemáticas. Algunas niñas hacen dibujos, una de ellas **traza un rostro y dos de ellas juegan a colocarse una máscara de papel que elaboraron**. Poco tiempo después la maestra les indica que salgan a jugar con el balón, las niñas permanecen en el salón haciendo dibujos.*

II

Clase 3° y 4°

*La maestra indica que pasen a exponer, la mayoría de los alumnos no tiene listo su material o no lo llevaron, platican entre sí y varios están de pie. Mientras ella continúa exhortándolos a pasar al frente, Leonel introduce un lápiz en un triángulo de plástico (figura geométrica didáctica), que tomó de una mesa detrás de él, comienza a girarlo y hacerlo sonar. Le dice a Esteban: “**ira pal carnaval**”, “**ira pal carnaval**”. La maestra lo sorprende, le retira el triángulo y lo arroja a la mesa.*

Durante la primavera y el verano, las temperaturas en Pie del Cerro son altas. Los niños constantemente demandan salir temprano o salir a jugar, muchas veces lo consiguen como en el caso del registro I. Al respecto, varios de ellos mencionan que les molesta usar el “uniforme de gala”, cuyo uso obligatorio son los días lunes y miércoles, la tela es de tipo felpa, un chaleco integra el atuendo además de zapatos “de vestir”. En esta época del año, los niños se quejan de su uso y calzado mismo que les impide correr y saltar cómodamente por ello prefieren el uniforme deportivo que usan sólo una vez a la semana.

El dibujo aparece como un recurso escolar que les permite a los niños expresar de manera gráfica tanto experiencias como signos que les son representativos en sus campos de participación. Los dibujos que realizan entre las clases les permiten interacciones cercanas para relatar o representar aspectos del afuera escolar, la máscara y los rostros, por ejemplo, son símbolos representativos del campo festivo. Acción representativa de los artefactos y sonoridades carnavalescas es el uso que Leonel otorgó al material didáctico como se evidencia en el registro II, rememorando además una práctica de arraigo personal y colectivo. En este sentido, “el objeto adquiere un significado cuando el sujeto lo pone en contacto con sus propias experiencias vividas”⁶⁰ (Marie-Pierre y Céline, 2005, p. 65) como la de ser participante en carnaval.

⁶⁰ Traducción propia.

I

Clase 3° y 4°

Mientras los niños trabajan individualmente en una actividad de matemáticas, un pequeño grupo de niños platican: "...sí, una cascada que cuando se enciende aparece una sirena y brujas".

II

Clase de matemáticas 2°

María. *Con voz fuerte dirigiéndose al maestro: "maestro, llévenos al campo, llévenos a la laguna".*

Mtro. *Ríe. Les cuenta un chiste sobre un gato que entró a la laguna y se ahogó, cuenta más chistes y otros niños también.*

María. **"Llévenos a la laguna"**

Mtro. **"No porque si yo los llevo a la laguna tengo el poder de convertirlos en peces y después no voy a poder devolverlos a su vida normal".**

Niños. Protestan

María. **"Tan siquiera conviértanos en sirenas".**

Niños. *Continúan con la actividad escolar.*

Estas conversaciones reafirman el reconocimiento de los niños sobre los espacios geosimbólicos, sus protectores como la sirena y otras fuerzas nocturnas como la bruja; que coexisten en el territorio, en el monte, en el agua. El maestro refiere aspectos de transformación humana a entidad animal propia de la relación entre humanos, animales y potencias anímicas así como la capacidad simbólica de transmutación en animales propia de algunos chamanes de la región. En este caso, el aula constituye un espacio donde los niños toman iniciativa para confrontar saberes, sus significados y sentidos para tramar formas de responder al maestro (Rockwell, 2018, p. 248), las demandas por explorar el afuera escolar, como lo hacen en el monte y el reconocer la presencia de dichas potencias, es una manera de confrontar lo escolar. Un caso análogo al registro II, ocurrió durante la clase de Educación Física

Clase de Educación Física 3° y 4°

La maestra reparte entre los niños varios conos deportivos y les indica distribuirlos con cierto orden sobre la cancha. Los niños comienzan a jugar con los conos, algunos los colocan sobre su cabeza y los mantienen ahí, de vez en cuando saltando. Un niño ensarta el cono en medio de las piernas de otro niño, busca picar su trasero. El niño que recibe esta acción voltea y se aleja corriendo.

La forma cónica de este material deportivo es análoga a la forma de los sombreros del traje de *costaludo*, por ello varios niños lo toman como tal y deambulan por la cancha como plaza pública con los conos sobre la cabeza. Por otro lado representa para ellos el arco que porta el *comanche* para ejecutar el juego sodómico carnavalesco. Cabe destacar que muchas veces las clases de Educación Física son aprovechadas para hacer posible el salir del salón pues los niños la aprecian como un tiempo de esparcimiento y de estar en el afuera.

I

Clase 3° y 4°

La maestra anuncia salir a Educación Física. Cristóbal expone un rostro de alegría y dice: "Me voy a llevar mis chirias"⁶¹.

II

Flavio salió corriendo del salón de clases y entró con prisa al sanitario con ropa en mano. Salió corriendo y despojado del uniforme, transformado por un short, una camiseta de colores y tenis. Corre porque es la hora de Educación Física.

Flavio se despojó astutamente de algo que le parece incómodo e inapropiado para estar en el afuera: el uniforme. A su vez, se despojó también de algo que trata de someterlo a ciertas dinámicas a las que no desea responder íntegramente como sucede también en el caso de Cristóbal quien piensa en emplear el tiempo de la clase en un juego propio que seguramente compartirá con otros niños como lo hacen en los juegos del monte.

Clase de 3° y 4°

*Algunos niños trabajan **sobre el piso**, continuamente se ponen de pie y algunos se comunican con voz fuerte de un lado a otro mientras trabajan, algunos juegan a empujones o jalneos sobre el suelo. El resto realiza actividades del libro de texto. En las repisas del salón hay varios relojes de cartón que fueron elaborados por los niños como parte del contenido educativo: "medición del tiempo". Leonardo toma uno de esos relojes, acomoda las manecillas y dice con voz fuerte dirigiéndose a la maestra: "**¡maestra!, ¡ya son las tres!**"*

⁶¹ Canicas.

En este registro se evidencia la búsqueda e identificación de lugares dentro del salón para realizar las actividades escolares a través de posiciones corporales y relaciones análogas espaciales propias de estar en el monte o de participar en el carnaval, estar en el suelo manifiesta esa relación y propicia las interacciones corporales del jaloneo, propios también de éstos campos. Por otro lado, se evidencia un ingenioso uso del material didáctico: el reloj un instrumento manipulado para simbólicamente reclamar un horario de salida; o sea, un reclamo hacia el tiempo invertido en la escuela, un tiempo que pretenden ajustar a través de un “movimiento” subrepticio y astuto, la actividad misma de valerse de” (de Certeau, 2007, p. 41) y como una forma de “ocupar intervalos producidos durante el tiempo de clase” (Rockwell, 2018, p. 247).

I

Clase 2°

*Esteban expone frente al grupo el tema de la discapacidad física. El niño lleva sus manos hacia el interior de las bolsas de su chamarra y previamente la eleva para **cubrirse la cabeza**. El profesor le pregunta piano: “¿en esa postura vas a pararte para presentar?” El niño sonríe y trata de corregir su postura.*

II

Liza pasa a exponer el mismo tema, habla en un tono mezzoforte. Al terminar ríe y se dirige con varias niñas quienes la reciben sonriendo y se abrazan.

En el registro I, el niño se presenta públicamente recurriendo a la forma carnavalesca de cubrirse el rostro. Para los niños exhibirse públicamente durante la fiesta de carnaval constituye el desenfreno de la expresión corporal. En la escuela son otras formas las que se juegan en el acto de presentar un contenido educativo y explicar, por ello recurrir a un aspecto de la práctica carnavalesca es un referente para presentarse públicamente.

En el registro II, el logro se comparte. La acción de completar la exposición y compartir el logro enfatiza tanto el reconocimiento de las responsabilidades escolares como la capacidad de desarrollarlas al igual que en los campos de participación donde los roles específicos demandan de ellos la realización de ciertas actividades y el

reconocimiento de sus funciones. Ejemplo de esto es el rol de los niños como *angelitos* cuando otros niños los aguardan en el umbral de la habitación para congratularlos.

I

Clase, 2°.

Adrián. "Maestro, ¿me da permiso de pasar?"

Mtro. "Pásale"

Adrián. *Entra arrastrándose hasta su lugar.*

II

Clase 2°

El maestro proyecta un video sobre la discapacidad física todos los niños se acercan a la proyección y se acomodan en el piso. Varios se acuestan completamente, Joél dice: "yo me voy a quedar aquí".

En los registros I y II se evidencia tanto la búsqueda de espacios análogos al monte como las acciones respecto a éstos, arrastrarse y acomodarse para simular la estadía en el monte o la casa, como lo es también tomar la decisión de permanecer en el suelo y apropiarse de este espacio áulico. Jugar en el piso y arrastrarse, así como perseguirse o corretearse son acciones que sobre todo los niños varones exhiben con regularidad en los salones de clase.

I

Clase 3° y 4°

Durante el desarrollo de actividades en el libro de texto. Cristóbal y Felipe se cortan un mechón de cabello con unas tijeras, lo mismo hace Rosa. Cristóbal muestra ante todos en el centro del salón el pequeño mechón cortado, lo mete a su boca y lo exhibe. Varios niños lo observan y ríen.

II

Clase 2°

El maestro califica los ejercicios matemáticos, Angélica obtiene un diez como calificación y el profesor le pide que califique a sus compañeros, diciéndole "ahora tú vas a ser la maestra". Angélica comienza a calificar en cada lugar. Al abordar a Rocío, ésta se negó a ser calificada. El maestro le dice, "mija; ¿por qué no quieres que te califique?", ella contesta: "es que usted me tiene que calificar", el maestro responde: "está bien, yo te califico".

En el registro I se aprecia en Cristóbal un acto performativo carnavalesco que refiere comportamientos de dos personajes: el “señor de la limpia”⁶² el cual exhibe públicamente con exageración, sarcasmo y desmesura algunos procedimientos terapéuticos empleados por los chamanes de la región, así como a un personaje traga fuego que gesticula irreverentemente ante todos. Se evidencia entonces que los niños proyectan formas culturales específicas que les son simbólicamente representativas en espacios y tiempos de importante participación como en el campo de participación carnaval. Así como otros registros que hacen referencia a actividades carnavalescas, el caso de Cristóbal está indicando una continuidad de tiempos y situaciones transgresoras de la cotidianidad que se está suscribiendo a la escuela como presencia de “lo que pasa todos los días” (Giannini, 1987) y que le dan sentido.

En el segundo registro se aprecia la asignación de una responsabilidad y jerarquía aunque ésta última sea sólo simbólica pues como se puede apreciar el profesor mantiene una constante relación horizontal con los niños. Al asignar el rol y “delegar la responsabilidad” (Naranjo, 2009, p. 216), el profesor está dotando de participación activa a los niños pues en más de una ocasión se presentó esta acción. Los niños deciden si son calificados o no por los nuevos responsables, esta capacidad de decisión y demanda evidencia formas de relación con el profesor provenientes de las múltiples acciones y actividades derivadas en general de los campos de participación.

Clase de matemáticas 2°

Los niños realizan una actividad de matemáticas en su libreta.

Mtro. *Inicia la canción del robo de pan. Canción que incluye la participación de todos al mencionar cada nombre propio en las frases secuenciales. Los niños tienen cuidado de integrar a todos para que nadie quede excluido.*

Niños. *Emprenden el canto y lo concluyen.*

Paola. *Sentada en la última banca y con voz fuerte: “Ahora la de Ramón”*

Niños. *Inician la canción y la concluyen. Después Adrián Inicia cantando “caminito de la escuela”, todos cantan y concluyen.*

Mtro. *“Ahora la que se saben en otomí”*

Niños. *“Esa no”*

Alicia. *“Yo nomás sé decir “Di pi bi”- “Di pi bi”, esa no me la sé”*

Paola. *Con voz fuerte: “Y la de twists, ¿ya no se acuerdan de esa, niños?”*

Niños. *Comienzan a cantarla algunos niños y después todos hasta concluir.*

⁶² El “señor de la limpia” es un disfrazado que porta a sus espaldas un tlacuache disecado, manojos de hierbas y una olla que emplea para quemar diversos objetos que desprenden fuertes olores. Este personaje puede interactuar con los asistentes para hablar de actos curativos.

Paola. Con voz fuerte y dirigiéndose a María en la primera banca: “María **hay que cantar la que inventamos**”.

En el aula se generan prácticas de independencia y autonomía en este caso detonadas por una canción promovida por el maestro. Son los niños quienes orquestan la secuencia de canciones y deciden cuál canción cantar “Ahora la de Ramón”, “Adrián inicia cantando”. Aunado a lo anterior se presenta la capacidad de creación propia “hay que cantar la que inventamos”, esto demuestra que la escuela proporciona algunas bases para la manifestación de expresiones lúdicas y artísticas pero los niños externan que son capaces de ampliar esas bases mediante la creación propia y no como algo exclusivamente escolar. Manifiestan por tanto una forma de decisión y organización como los juegos colectivos en el monte y las conglomeraciones durante el baile en carnaval en donde toman decisiones propias.

El canto en este grado escolar ha representado para los niños una práctica de atracción. En una de las clases María dijo con voz fuerte al maestro: “usted dijo que nos iba a enseñar con música”, se reconoce en la música un símbolo cotidiano de “continuidad absoluta” (Heller, 1977) y propia del campo festivo-ritual. Llama la atención cómo los niños realizan la actividad matemáticas simultáneamente a la ejecución de los cantos; se aprecia una forma particular del hacer escolar: haciendo lo propio escolar vinculado a las experiencias de los campos de participación a partir de la toma de decisiones e “iniciativa [...] como una manera particular de responsabilizarse por su aprendizaje” (Paradise, 1991).

I

Clase 2°

*Los niños exponen individualmente empleando un cartel elaborado por ellos. Cada niño pasa al frente. Julián pasa a colocar su cartel y **dos niñas se ponen de pie para ayudarlo**. El maestro está en su escritorio usando una laptop, los demás niños platican un poco, hacen dibujos y esperan a que Julián inicie.*

II

Clase 3° y 4°

*Casi al finalizar el horario de clases la maestra indica a los niños que podrán retirarse una vez que terminen la actividad de su libro de texto. Poco a poco los alumnos se van retirando, quedan tres niños. **A Moisés de 4°, le falta mucho por hacer. Oswaldo de 3°**,*

quien ya ha concluido se dirige hacia él y le ayuda, dialogan y revisan la actividad.
Aunque Moisés no concluyó, avanzó.

La acción de “ir a ayudar” se evidencia en las interacciones de los niños como los pieserranos lo hacen en los preparativos para carnaval y en los decesos, práctica en la que los niños realizan actividades de colaboración como hacer mandados y ayudas múltiples a quienes acuden a ayudar. En la práctica del “ir a ayudar” se sintetizan tanto las labores colectivas como los valores de apoyo y responsabilidad hacia los otros. De esta participación, principalmente expresada en el campo festivo-ritual, se desprenden las acciones que los niños expresan en las interacciones escolares mediante la ayuda. Ayudar, por su parte es una constante en los campos familia-casa y *todos santos* a través de los quehaceres que los niños desempeñan.

Llama la atención en el registro II cómo Oswaldo siendo de un grado escolar diferente se involucra en la actividad de Moisés. Desde el punto de vista de la organización multigradual escolarizada, ésta se ve como una oportunidad para la relación interpersonal entre los niños, tal propuesta pedagógica coincide con el tipo de relación social que establecen los niños como parte de su sistema axiológico interpersonal y comunitario. Por otro lado, se evidencia la eliminación de barreras graduales ante situaciones de identificar ayuda para el logro de la actividad escolar, lo que demuestra con claridad la puesta en acción de valores característicos de los campos de participación.

Clase de Historia 3° y 4°

Cristóbal no encuentra su libro de texto, no puede realizar la actividad pues la maestra ha solicitado que lo realicen de manera individual.

Cristóbal. *Con voz fuerte:* “Maestra, ¿no encuentro mi libro!”

Mtra. *No responde.*

Fausto. *Con voz fuerte y riendo:* “Lo perdió, no lo encuentra. **Al rato lo va a encontrar en el monte**”.

Cristóbal. ***Usa un pequeño tapón de bolígrafo que adhiere a su boca para emitir sonido.***

Fausto. ***Le avienta su libro de historia para prestárselo.***

Cristóbal. *Sonriente lo toma y rápidamente inicia con la actividad.*

El extravío del libro de texto de Cristóbal genera una quietud que motiva una acción de imitación musical mediante un objeto escolar. También genera la idea en

Fausto de que Cristóbal anda por el monte y olvida o abandona su libro de texto como un objeto de escasa importancia. La idea de andar por el monte significa dejar el libro al espacio de convivencia con lo no humano, espacio de la vegetación y las malezas pero también como un espacio para la ejecución de prácticas recreativas. Esta referencia al monte evidencia un fuerte vínculo que mantienen con este espacio histórico. Implícita en esta alusión al monte, se presenta la ayuda ofrecida por Fausto sin que Cristóbal se lo pidiera caracterizando la forma de “ir a ayudar”.

Clase 3° y 4°

*Mientras la maestra explica a los niños de 3°, los niños de 4° hacen diferentes cosas: **platican, juegan a perseguirse, ríen y atienden su actividad en el libro de texto**, de vez en cuando se levantan de manera individual a exponer dudas a la maestra.*

En este registro se observa una forma del cómo hacer las actividades escolares en los niños atienden su actividad escolar simultáneamente con acciones propias derivadas de los campos de participación como las charlas de situaciones locales y correteos. Es decir, que hacen formas alternas y conjuntas para hacer lo escolar y hacer lo propio referido a los campos de participación.

4.2 Cotidianidad escolar en vísperas de todos santos

En vísperas de *todos santos* parte de la vida escolar manifiesta aspectos sobre la espera de la llegada de los muertos, el horario escolar sufre ajustes conforme se acercan los días de celebración familiar puesto que las actividades preparatorias en la localidad se aceleran.

En esta escuela tienen lugar actividades que suelen realizarse muchas escuelas primarias en general por ser esta una celebración territorialmente extensa; mayormente de tradición mesoamericana. La elaboración de altares es una de esas actividades así

como la composición de *calaveritas*; sin embargo, la forma de realizarlas hace singular la celebración en esta escuela.

La presentación de altares tuvo lugar en la plaza central de la cabecera municipal, actividad que si bien mostró las formas y componentes de éstos mostró motivos folclóricos como la vestimenta “tradicional” de los niños y la exhibición de formas de preparación de alimentos empleando metates. Por su parte, la composición de *calaveritas*, dibujos de altares y elaboración de máscaras conformaron parte de las actividades curriculares en la escuela. Algunos maestros solicitaron *calaveritas* por escrito, también abrieron un tiempo espontáneo para que los niños las expresaran verbalmente, sin lectura. Durante la formación rutinaria en el patio escolar, el maestro que encabezaba inició una acción que dio paso a una interacción grupal

Mtro. “¡En la escuela andan diciendo que la calavera se va a llevar a todos los niños que no quieran estudiar!”

Niños y Mtros. *Ríen.*

Víctor. “¡Estaba el profe Anselmo tocando su violín, pasa la calavera y le quita su violín!”

Niños y Mtros. *Risas y carcajadas.*

Liliana. “Estaba el profe Israel dando su clase, pasa la calavera y le dice: ¡eso así no se hace!”

Niños y Mtros. *Risas, gritos y carcajadas.*

Mtro. “¿Quién otro?”

Bruno. “¡Carmela!”

Mtro. “¿Carmela?”

Hilario. “¡Yo iba a pasar otra vez!”

Mtro. “A ver escuchen, va Diana, ¡pongan atención porque esa habla bien fuerte!

Diana: “¡Estaba la maestra Alejandra sentada por la bajada pasa la calavera y le dice: ¿a poco usted está embarazada?!”

Niños y Mtros. *Risas, gritos y carcajadas.*

Mtro. “¿Alguien más?, ¿otra?, ¿qué no hay niños?”

Alicia. “¡Yo profe!: “Estaba el profe Israel sentado en el sofá, pasa la calavera y le dice: ¡ya deja el WhatsApp!”.

Niños y Mtros. *Risas, gritos y carcajadas.*

Mtro. *Riendo* “Yo no me llevo con el WhatsApp”.

Mtro. “¡Ay va otra!: “Estaba la maestra Verónica platicando con don Juan, (*todos ríen*), que pasa la calavera y que le dice: invítame de tu pan”.

Niños y Mtros. *Risas, gritos y carcajadas.*

Mtro. “Ya vieron, las calaveras hay que inventarlas. **Escuchen en su casa con sus papás, sus abuelitos, díganles que les cuenten unas calaveras para que las cuenten después aquí en la escuela.** ¡Diana sabe muchas!, a ver”:

Diana. “Estaba la maestra Tere comiendo mandarina pasa la calavera y le dice: ¡te habla tu madrina!”.

Niños y Mtros. *Risas, gritos y carcajadas*, “¡Uju!” (*grito de carnaval*)

Tania. “¡Estaba la maestra Tere comiendo su mandarina, pasa la calavera y le dice: quítateocolina!”

Niños y Mtros. *Risas, gritos y carcajadas.*
 Mtro. "A ver otra, Diana"
 Diana. "Estaba el profe Anselmo dando computación pasa la calavera y le dice: ¡cántame una canción!"
 Niños y Mtros. *Risas, gritos y carcajadas.*
 Mtro. "¡Es que las calaveras no adivinan porque saben que al profe Anselmo le gusta cantar!"
 Niños. "¡Otra!"
 Flavio. "¡Estaba el profe Israel sentado en una camioneta...!"
 Mtro. "¿Y luego?"
 Flavio. *No continuó.*
 Mtro. Bueno, vamos a brincar para que se nos quite el frío, uno dos tres ¡arriba!, uno dos tres ¡arriba!... ¡ándenle para que se vaya el frío con las calaveras! Listo, **hay que aprenderse calaveritas niños de primero de segundo para que mañana o pasado, las digan.**
 Federico. "¡Estaba el profe Israel comiéndose un taco, que pasa la calavera y que se lleva su zapato!"
 Niños y Mtros. *Risas, gritos y carcajadas.*
 Mtro. "Le gustó mi zapato, es que anda descalza"
 Niños y Mtros. *Risas, gritos y carcajadas.*
 Diana. "¡Estaba la maestra Alejandra sentada en su banca, que pasa la calavera y que le avienta una naranja!"
 Niños y Mtros. *Risas, gritos y carcajadas.*
 Mtro. "Bueno, niñas y niños a romper la formación y al salón, ¡ya!"

La víspera de *todos santos* en la escuela estuvo caracterizada por las actividades curriculares y por tiempos espontáneos como el descrito anteriormente durante la formación rutinaria en el patio escolar, aperturar espontáneamente un tiempo para que los niños expresaran *calaveritas*, muestra la relevancia de la celebración de *todos santos* en Pie del Cerro. La movilidad de sus habitantes en los quehaceres preparatorios se vincula a las movi­lidades temporales en la escuela, un tiempo de distención del horario escolar ante las vísperas de un tiempo de quehaceres, convivencia familiar y rememoración.

Lo que muestra esta actividad en el patio escolar, a la vez metáfora espacial de la plaza pública donde todos conviven y ríen como en carnaval, son también formas de convivencia colectiva. Destacadas en todos los campos de participación. En este caso los niños tienen también una amplia participación, promovida por el profesorado. De manera creativa las *calaveritas* exhiben particularidades de la vida cotidiana por ejemplo, la música, la geografía, los alimentos y otros incorporados como el WhatsApp, también exhiben particularidades de los maestros quienes van dirigidas. Los niños, por lo tanto elaboran *calaveritas* ingeniosas que representan los espacios y prácticas en los que se desenvuelve y participan.

Existe por parte del profesorado una incitación a la elaboración de *calaveritas* pero llama la atención que integren en esta acción a la familia y al hogar como un espacio de reproducción y confianza de las narrativas: “Escuchen en su casa con sus papás, sus abuelitos, díganles que les cuenten unas *calaveras* para que las cuenten después aquí en la escuela”. La escuela, por tanto, se considera como un nuevo espacio de transmisión de la tradición entre los niños.

La forma de crear y compartir las *calaveritas* parecen ser entonces una versión particular de una tradición casi generalizada a nivel nacional y promovida en las escuelas ya que su composición humorística remite signos culturales propios articulados a las vidas personales lo que da pie a su expansión en espacios de convivencia como en la escuela, la casa, la familia y el monte, así como lo generan el baile y la música cuyas oralidades provocan goce y convivencia. Aparecen también como la versión secularizada de prácticas que tienen un contenido profundo sobre la visión y relación dual entrecruzada sobre vida y muerte que tienen los habitantes pieserranos, las formas de exponer las *calaveritas* en la escuela, hablan de esa visión y relación mediante el carácter lúdico.

Conforme los días de *todos santos* se acercaban, el tiempo escolar tuvo ajustes: ampliar los recreos y anticipar la salida. El director escolar mencionó que el día primero de noviembre el horario se acortaría un poco más. En las aulas hay otras referencias signílicas de los niños y maestros que refuerzan el sentido de *todos santos*

I

Clase 5° y 6°

Luz. “Ta’ mal esta maestro” se refiere a un algoritmo de matemáticas.

Mtro. “¿Tamal? Como ya viene *todos santos*, por eso es tamal”.

II

Mismo grupo, otro día al salir:

Mtro. “Ahora sí se van a entamalar”.

Jazmín. Sonriendo “¡A *entrabuca*⁶³, a *enmolar!*”

⁶³ Se refiere a los trabucos (tamales).

III

Durante clases de la línea temática “Arte y Cultura” (grupo mixto) en donde los niños se ocupaban en hacer máscaras, la maestra les indica que hagan una calavera de toronja⁶⁴ o de calabaza y pongan en su interior una vela: “no es tarea, es para que ustedes se la pongan a sus muertitos en su casa”.

Las referencias remiten a la significancia de los alimentos sobre la abundancia, el exceso y la convivencia a través de la comensalidad. Después de ofrendar a los muertos y convivir con ellos, los vivos compartirán los alimentos y disfrutarán de estos banquetes familiarmente. Por su parte, el que la maestra enfatice que la acción solicitada de hacer una calavera “no es tarea” hace extensiva la importancia de veneración a los muertos, otorga al espacio escolar y actividades que se desprenden de éste un sentido de conexión valorativa con la práctica de hacer altares y el reconocimiento de la participación de los niños en ésta para recibir a “sus muertitos”. En esta acción, los niños encuentran una plena identificación como participantes activos que reiteran tanto las actividades escolares como las familiares.

Por su parte, algunos niños de 2° emplearon parte del tiempo escolar en hacer recortes cuadrangulares de papel con figuras romboides, mismos que colocaron en la entrada del salón, algunos las conservaron en sus libretas. En la ausencia del maestro, una niña aprovechó para dibujar una bruja en el pizarrón y escribió: “soy la bruja”. En este mismo salón, una niña se colocó en la cabeza un par de pequeños lápices que hacían las veces de cuernos, así permaneció hasta el final de la jornada escolar. Varios niños se dedicaron a elaborar dibujos de rostros de brujas, personajes descarnados y personajes monstruosos televisivos. En el salón de 3° y 4° los alumnos miraban, unos a otros, la composición de sus calaveras mientras la maestra las revisaba, algunas las leía en voz alta mientras reían.

La práctica de recortar papel en Pie del Cerro es común entre los *ya bādi*; es decir, “los que saben” (Gallardo, 2010, p. 11); es decir, los chamanes. Recortes de papel con figuras antropomorfas que los *bādi* elaboran son representativas en el *costumbre* para simbolizar a las potencias. Durante los ritos fúnebres el papel recortado es un ornamento característico en la bóveda de la tumba así como en los altares durante *todos santos*. El recortar papel tiene al menos un par de sentidos: para representar entidades naturales como el agua, la lumbre, el monte, entre otros y para representar umbrales (la bóveda de

⁶⁴ Fruto de gran tamaño con un pequeño centro de gajos ácidos.

la tumba, el frontal de los altares), las cuales constituyen espacios del mundo. De manera que los niños están marcando umbrales en las entradas arquitectónicas del aula para identificar y reencontrar espacios de significación en la misma, para que no esté exenta tanto del tiempo *todos santos* y para encontrar un sentido de acceso a un mundo valorado en el que ellos tienen una dinámica participación: el de la convivencia de los humanos con los muertos que se rememora en el tiempo escolar.

El dibujo de la bruja por su parte expresa la relación del tiempo *todos santos* con los seres que habitan el monte, con seres de otra dimensión simbólica; la bruja es además uno de los personajes característicos del carnaval. El dibujo de la niña sobre el pizarrón rememora a los personajes de dos tiempos en el tiempo escolar: el festivo carnavalesco y el de los muertos en el tiempo escolar, además ella se personifica simbólicamente: “soy la bruja”, hay que recordar la relación intrínseca entre carnaval y *todos santos*.

Por su parte, el que la niña haya colocado un par de “cuernos” en su cabeza por medio de pequeños lápices, significa dicha relación ya que la acción rememora al diablo de carnaval en un tiempo pertinente. En esta acción se aprecia nuevamente la metamorfización de los objetos escolares a objetos festivos o rituales como lo son también las hojas arrancadas de los cuadernos para hacer recortes de papel. La relación carnaval-*todos santos* guarda significado también en los dibujos descarnados y monstruosos elaborados por los niños. Los materiales y prácticas escolares se convierten en recursos por medio de los cuales los niños construyen su propia manera de expresar parte de la dimensión pieserrana.

Las elaboraciones creativas de los niños con base en su cotidianidad, revelan un constante movimiento de hechuras relativas a la dimensión pieserrana estableciéndolas en el espacio escolar en donde estos actores enrolan muchas veces a sus maestros pues no son, en muchos casos, precisamente ellos quienes retomen aspectos de los campos de participación en su práctica pedagógica, aunque sus estilos, habla y códigos de comunicación estén caracterizados por lo local. De ahí que sean los niños los principales productores de la dinámica escolar al involucrar explícita y simbólicamente prácticas, experiencias y conocimientos de los campos.

Estas interacciones puestas en acción en tiempos y espacios que ocupan “intersticios” (Rockwell, 2018), aparecen como empujes con contenidos efusivos que remiten a la vida cotidiana en los campos de participación. Se aprecian como tácticas y como apropiaciones de los niños para hacer su escuela desde la dimensión pieserrana.

4.3 Una clase de ñähñu

Como he mencionado, la escuela Francisco Villa tiene una organización de asignaturas integrada por “líneas de trabajo”. En este apartado quiero destacar lo acontecido en una clase que forma parte de la línea lengua *ñähñu*, por dos situaciones principales: la primera obedece a la intervención participativa de los niños en la que hay presencias de los campos de participación, la segunda tiene que ver con el uso del idioma otomí en la escuela.

La lengua *ñähñu* no es motivo del problema central de investigación pero está presente en los campos de participación, ante lo cual considero relevante mostrar el lugar que ocupa en la vida cotidiana de los niños y cómo se integra a las actividades escolares. Esta inquietud surge también porque es imposible ignorar que la Educación Indígena, como sistema educativo, coloca un importante énfasis a las lenguas indígenas como caracterizadoras de dicha educación y de las poblaciones indígenas:

...manejar el bi-plurilingüismo y la bi-alfabetización ponderando, en la primera infancia, el bilingüismo simultáneo” (SEP, 2009, p. 52). “Formación de estudiantes bilingües y plurilingües que sean más sensibles a la diversidad cultural y lingüística de su región, país y del mundo; que valoren y aprecien su lengua materna, [...] se considera a la lengua indígena y al español como lenguas de comunicación para el aprendizaje y también son objeto de estudio (SEP, 2009, p. 55).

Algunos discursos del profesorado de esta escuela se plantean también en este sentido. Más allá de estas afirmaciones y empleo de confusos términos de la SEP con relación a la coexistencia y manejo de las lenguas, destaco la clase de *ñähñu* porque los niños la recubren de percepciones y acciones propias bajo su intervención activa y creativa.

La maestra les dice a los niños que les hará entrega de sus carteles y les dirá cuál de ellos obtuvo el primer lugar⁶⁵. Al hacer la entrega algunas niñas mostraron rostros de descontento por no haber sido seleccionado su cartel a pesar de que estaba muy ilustrado y decorado incluso con plumas de guajolote, por lo que algunas preguntaron a la maestra cómo debía entonces ser el cartel.

⁶⁵ El cartel tenía que ilustrar una historieta creada por cada niño. La maestra seleccionó de entre todos los carteles el mejor de acuerdo con los criterios indicados: contar una historia y tener ilustraciones.

Diana. “¿Maestra, qué hacemos con los carteles, nos los llevamos o los dejamos?”

Mtra. “Pueden llevárselos, yo ya no los voy a usar”.

Diana. ¡“**Podemos hacer una casita!**”!

Jazmín. *Con cierta molestia, arranca las plumas de guajolote que había usado para ilustrar su cartel.*

*La maestra mostró el cartel ganador: “Casa de espantos”, el cual relataba los sucesos ocurridos en una boda; una de las ilustraciones principales mostraba a la pareja de novios bailando. Evelyn, la creadora del cartel, me dijo en silencio que ella no quería ganar, **que no le daba gusto porque todo lo que escribió lo tendría que decir en otomí.** Después me hizo **particular énfasis en la imagen de los novios bailando.** Alicia dijo con voz fuerte: “**no sé exponer en nãhñu,** si con trabajos pude entender mi tarea en español”. La maestra escribió en el pizarrón en idioma otomí frases seleccionadas de la historieta a fin de que los niños las recitaran y escribieran en sus libretas; colocó el cartel a la izquierda de las frases. Ella enunciaba la frase en español y después en idioma nãhñu:*

Mtra. “Hola María, te ves muy bonita con ese vestido”

“Ngú ma s’ü hats’i Maya, mahotho i con mi dagmi gi he”

Octavio. *Con voz fuerte:* “Es bien **poquito,** maestra”.

Mtra. “Tú también Juan, ¿Para qué son las rosas? Seguro para tu mamá”.

“Nëi Xuua, tego gi unn’a yu ñni? Ange pani nana geã”.

Octavio. “Esta es **un chingo,** maestra. Ta’ *chingona* tu historieta”, *dirigiéndose a Evelyn con voz fuerte.*

Reyna. *Con voz fuerte:* “**¿Va haber clases en todos santos?**”

Mtra. “La evaluación va ser **regresando de todos santos**”.

Mtra. “Gracias Juan”

“Jamadi Xuua”

“¿Te gusta la boda?”

“Gã di ho nt’ãti?”

Niños. *Repiten lo escrito en el pizarrón*

Sebastián. *Con voz fuerte:* “**¿Te gusta la mona?**”

Niños. *Ríen*

Mtra. *Indica nuevamente a los niños que repitan las frases en lengua otomí, inmediatamente después de ella.*

Mtra. “Sí Juan cómprala”.

“Aha Xuua tai”.

Karina. *Me pregunta al oído si he subido al cerro [señala hacia el cerro San Bartolo ante el cual esta escuela se halla a sus faldas]. **Comenta que en éste hay una enorme cascada donde hay tucanes.** En la palma de su mano, dibujó la cascada.*

Marcelino. *Con voz fuerte:* “Esa es una cara del billete de 200”. *Se refiere al rostro de la mujer, la cual tiene la cabeza cubierta por un velo.*

Niños. *Ríen.*

Aldo. *Con voz fuerte:* “**Tengo sueño**”.

Jorge. *Enrolla su cartel, lo adhiere a su boca y comienza a emitir el ritmo melódico de un son de banda de viento. Eleazar lo mira y hace lo mismo pero emitiendo el ritmo armónico de ese son. José los imita y acompaña siguiendo la melodía. Los tres niños se mantienen así por varios minutos, mientras la maestra continúa enunciando las frases. Más tarde repiten esta acción.*

Mtra. "Vivieron en esa casa".
"Vi m´mupu ja buya".
"Tina, se escuchan muchos ruidos en mi casa".
"Tina, xungu meä nto de bu jangü".

Bruno. *Con voz fuerte*: "**Parece que dijo atole**".
Dalia. "Maestra, **¿falta mucho para terminar?**"

Mtra. "¿De veras Tina?"
"¿Ma juani Tina?"
"Váyanse de aquí".
"Ni maui va".

Oscar. *Con voz fuerte*: "**Le vamos a decir al profe que nos está corriendo [se refiere al director de la escuela], que no nos quiere en su clase**".

Julián. *Con voz fuerte*: "**Vámonos, yo ya me voy. Maestra, ya terminó la clase**".

Mtra. "No nos vamos de aquí".
"Inga ma game".

Juan José. *Con voz fuerte*: "**Pero sí nos queremos ir**".
Dalia. *Con voz fuerte, repite*: "**Pero sí nos queremos ir**".
Niños y Mtra. *Ríen*.
Karina. *Con voz piano, dice a su compañera*: "...**que un duende toca una canción que nadie ha escuchado y toca muy finito**".

César. *Con voz fuerte*: "¡Maestra! A un pollo solamente lo cuelgo, agarro un cuchillo y jaagghh!" (*Muestra con sus manos la acción y gesticula actuando la muerte del animal*)

Mtra. "Ya no quiero vivir aquí".
"Ya indi gä mukaua".
"Viven muchos espíritus aquí".
"Xungu m´ea mukaua".

Ismael. *Con voz fuerte*: "**Ya se terminó, ¿ya nos podemos ir?**".
Daniel. *Con voz fuerte*: "Yo llegando a mí casa le pregunto a mí mamá qué significan las palabras"
Mtra. "Sí, vete si quieres".
"Aha ni ma mu gine".

Niños. *Ríen*.

Esta clase de *ñähñu*, se presenta como un espacio tomado por los niños dada su intervención activa y creativa. Desde el inicio de la clase algunos mostraron inconformidades no sólo por una selección aparentemente arbitraria de los carteles, desde algunos puntos de vista, sino porque los textos en español tendrían que ser escritos y repetidos en lengua otomí. Este distanciamiento evidencia el uso propio que los

niños dan a dicha lengua el cual es nulo a pesar de que estén plenamente familiarizados con este idioma en su vida cotidiana en espacios privados como el hogar y en los espacios públicos de Pie del Cerro y San Bartolo. Para varios niños el acercamiento escolar a la lengua *ñähñu* representa una tarea compleja dada su escritura y verbalización⁶⁶.

Uno de los signos valorados por los niños es el baile, mismo que está enfatizado en el cartel. Otro signo de importante carga valorativa es la música, la cual se expresa con plenitud cuando el *trío* de niños orquestan melódicamente un *son*. Sus miradas, sus intervenciones y sus secuencias son complicidades y formas de organizarse simbólicamente para la ejecución musical que realizaron. De esta forma se comunican los músicos de esta región: mediante las miradas y la secuencia de temas que integran una pieza musical. Los niños se comunican melódicamente a través de “tubas” y “trompetas” simbólicamente creadas, organizan una microbanda de viento que musicaliza el espacio colectivo: el aula, por analogía de tiempo festivo. El uso táctico e inteligente de los artefactos escolares no sólo implica la creación artística de objetos valorados sino también formas de colaboración y complicidad.

Los niños otorgan vida social (Appadurai, 1991) a los objetos didácticos mediante su uso como objetos reales de escenificación musical. Conexa a esta acción se halla la propuesta de hacer con el cartel “una casita” desde la visión de Diana, quien hace presente el campo de participación familia evidenciando la casa como una primera entidad de identificación personal.

Las referencias a otros tiempos como el de *todos santos*, evidencia no solo lo involucrados que los niños se mantienen ante esta práctica, sino asegurarse de que podrán, con plenitud, participar de ella sin la tensión de cumplimiento del tiempo escolar. Por su parte, la maestra integra la temporalidad *todos santos* como un marcador y referente temporal para organizar parte del proceso del curso escolar: la entrega de evaluaciones.

Las referencias hacia el cerro (el monte), la cascada (el agua) y el duende (moradores del geoterritorio) se hacen explícitas en las conversaciones íntimas, lo cual evidencia la evocación de experiencias y conocimientos respecto al campo de

⁶⁶ Uno de los profesores de esta escuela regularmente enseña a los niños palabras y frases en lengua *ñähñu*. Él refiere que aunque éstos no realicen la nasalización correcta de algunas palabras es válido que las pronuncien porque lo importante es que la hablen. En esta afirmación queda implícita la “complejidad” en la pronunciación de dicha lengua, de la que probablemente son advertidos los niños.

participación el monte, memoria que las niñas extienden al espacio y tiempo escolar. Monte, agua y entidades anímicas son entonces signos valorados y reconocidos en la vida cotidiana y espacios simbólicos de los niños pieserranos quienes buscan integrarlos a su participación en el tiempo y espacio escolar.

Es interesante la creativa invención que realizan sobre las sonoridades de las lenguas que se ponen en juego como por ejemplo “la mona” y “atole”. Asocio esta capacidad inventiva a la cercanía que los niños guardan con los rezos emitidos en los ritos fúnebres pero también a géneros musicales como el huapango y los zapateados en los cuales es frecuente tanto el sonido onomatopéyico de aves y animales. Algunas de las piezas musicales que comprenden estos géneros no están integradas por versos; sin embargo, la interpretación instrumental tiene una rima melódica musical onomatopéyica; en cuanto a los sones que sí contienen versos es más evidente la composición generalmente chusca; esta creación poética de la música serrana está presente en la acción de los niños que responden a las frases de la maestra: “Le vamos a decir al profe que nos está corriendo, que no nos quiere en su clase”, “pero sí nos queremos ir”.

Esta parte humorística se halla fuertemente concentrada en las charlas cotidianas de los habitantes pieserranos quienes crean verbalmente metáforas y relaciones metonímicas chuscas en las conversaciones que sostienen en espacios públicos y en el hogar y de las cuales los niños son espectadores. En cambio, en el contexto escolar pasan de ser espectadores de estas formas verbales y creativas a creadores y protagonistas pues atraen también a este juego verbal a la maestra al compartir con risas estos discursos; recurren a la chanza como humor característico también de los espacios festivos⁶⁷.

Estas interacciones de los niños y con su maestra reafirman su completa participación en los campos. En otros registros he mostrado cómo los niños manifiestan querer salir del aula o la culminación de las clases, este registro no es la excepción lo cual afirma contundentemente una interpretación de los niños sobre el tiempo invertido en la escuela, están fijando límites temporales y tolerancias hacia la abstracción escolar mediante prácticas y aspectos sígnicos de sus campos de participación. Además, es una manifestación creativa, de empuje hacia el profesorado como en el caso del tiempo de carnaval y a veces negociadora explícita o simbólicamente.

⁶⁷ Durante el trabajo de campo realizado en mi experiencia previa de investigación mencionada en la introducción de esta tesis, una maestra comentó: “los niños nomás se estaban chanceando en puro otomí”. Tal referencia acentúa el carácter humorístico de esta población y su manifestación en la vida escolar.

Por su parte, cuantificar lo que se tiene que hacer “poquito” o “un chingo” implica la percepción el acercamiento escolar con la lengua otomí que aunque es una práctica familiar valorada, en el contexto escolar significa para los niños un objeto abstracto de estudio porque además no pretende cumplir una función comunicativa de valores y experiencias de la vida cotidiana; por ello, los niños se encargan de recrearla. Esta situación envuelta de los campos de participación, evidencia también la relación histórica entre escuela y población ocurrida en la sierra otomí-tepehua, en parte, con la llegada de la escolarización que generó distinciones con base en la lengua como marcador identitario, cedió formas de estigmatización y clasificación étnica. Dado que los habitantes de Pie del Cerro no comparten la lengua otomí a las nuevas generaciones, otros son los signos que les transmiten como valorados por ellos los cuales están manifiestos en los campos de participación.

Los bien intencionados propósitos de la Educación Indígena al incorporar la enseñanza de “la lengua indígena” pierden sentido porque la prescripción es ingenua y esencialista, aspecto que evidencia un desconocimiento de tales contextos y su población así como un apuro burocrático y una sencilla respuesta a la atención educativa; misma que pone de manifiesto las relaciones entre los niños e institución educativa.

CAPÍTULO 5

El “afuera” festivo en el “adentro” escolar. Tiempos y espacios

En este capítulo presento un conjunto de interacciones entre los niños y con sus maestros en la escuela referentes a aspectos del campo de participación carnaval. Cabe destacar que diversos aspectos involucrados con este campo tienen presencia en el primer apartado del Capítulo 3 *presencias de los campos de participación*, esto demuestra que dichos aspectos se presentan en un tiempo no festivo lo cual evidencia la contundencia y valor que los niños otorgan a este campo como parte de su vida cotidiana en el sentido de ser una fuente de acciones cambiantes de *continuidad absoluta* (Heller, 1977). Si bien se presentan situaciones de contradicciones o desacuerdos el análisis se enfoca en cómo las prácticas y simbolismos festivos se representan en la escuela por sus actores.

Identifico un conjunto de interacciones con presencias festivas vividas durante los tiempos escolares en las aulas y escuela mediante estas categorías: *referentes del carnaval entre los niños y con sus maestros, actividades curriculares y ajustes y “arreglos” temporales*, mismos que mantienen una relación intrínseca.

Finalmente presento interacciones que exhiben los campos de participación en un aula de clases que se distingue por una mayor disciplina que el resto en este centro escolar. Se podrá apreciar en las interacciones de estas cuatro secciones la articulación de los campos.

5.1 Referentes del carnaval entre los niños y con sus maestros

En este apartado muestro un conjunto de interacciones entre niños y con sus maestros que exponen presencias festivas durante los tiempos escolares en las aulas y escuela.

En armonía con las demás, esta categoría se pone en juego mediante el conjunto de interacciones fuertemente articuladas y relacionadas con la participación de los niños cuyo núcleo de acción y visión está en el sentido festivo carnavalesco.

I

Clase 2º

Niños. *Con voz fuerte, los niños Inician una conversación.*

Oscar. "Maestro, el Jorge quería sacar a bailar a una niña".

Raúl. "Una niña no quiso".

Mtro. "Recuerden que si quieren bailar con una niña tienen que pedirle permiso al papá de la niña a ver qué dice".

Niños. *Quedan pensativos.*

II

Clase en 2º

Celia. *Con voz fuerte pregunta al maestro: "¿Ya están listas las mesitas?" (Se refiere a un par de mesas de concreto que están siendo construidas en el patio escolar), "¿podemos comer ahí?, Vamos a ir como si estuviéramos disfrazados para que no nos reconozcan".*

III

Clase en 3º y 4º

Abel. *Con voz fuerte: "Maestra, a mí me gustó el trío".*

Joel. *Responde "A mí igual".*

Mtra. *Ríe.*

Además de referir acontecimientos ocurridos en la fiesta estas interacciones dan cuenta de sucesos durante la comida en las casas de los mayordomos, del baile y del uso de disfraces. Otra expresión evidente en muchos niños durante el tiempo de clases son los bostezos; un maestro les comenta: "tienen sueño de tanto zapatear anoche", además, la tonalidad rojiza en sus pupilas delata desvelo. La plática referida en el registro I evidencia formas de respeto entre las relaciones hombre-mujer y los inicios del cortejo (bailar con una niña y solicitar permiso) como parte no sólo de principios axiológicos sino de reproducción social, Galinier (2016) sostiene que la concepción hombre y mujer expone parte del dualismo otomí serrano.

En el registro II, se evidencia la importancia de la comida colectiva y la convivencia (comer en las mesas) lo cual indica estar en el afuera y en este acto encarnar potencialmente los comportamientos lúdicos detrás del disfraz que son los comportamientos de la entidad que se representará "disfrazados para que no nos reconozcan"; es decir, actuar bajo el comportamiento anónimo y a la vez público hacia la trasgresión de la cotidianidad aspecto que en el adentro escolar carece de significación.

Demuestran además una estética musical específica hacia la música del *trío*, sinónimo de la música de carnaval, esta visión estética refiere a la función en el baile colectivo y en el establecimiento de relaciones simbólicas de comunicación y dones para el *santito*.

I

Clase 2º

Niños. *Con voz fuerte Inician una conversación.*

Pablo. "Iba corriendo un disfrazado y lo alcanzaron ahí donde termina el pavimento y le dieron bien con piedras y palos y después lo venían correteando, le aventaban las piedras".

Mtro. "¿Lo viste?"

Pablo. "Aja".

Niños. *Comentan el tema al unísono, lo cual no permite distinguir lo que dicen.*

Mtro. "Esas son las personas que no controlan el alcohol".

Genaro. *Interviene con voz fuerte* "¡Profe!, ¡Profe! Allá en San Bartolo, este...allá, un señor se cayó de un caballo y después lo levantaron los policías y se lo llevaron como trapo, se lo llevaron para allá quién sa´ pa´ dónde se lo llevaron y después que pasó rato y se subieron los disfrazados, estaba ahí en el palo volador y se lo llevaron a la cárcel".

Felipe. *Queriendo tomar la palabra* "¡Profe!, ¡Profe!"

Mtro. *Señala a otro niño:* "Su compañero primero".

Agustín. "Cuando mi mamá estaba vendiendo cerveza se *peñaron* unos muchachos que...primero empezó uno de acá abajo y luego un disfrazado que lo avienta a la silla y le pega y se dio fuerte en su cabeza".

Lázaro. "Mi tío me dijo que en un carnaval, hace muchos años, un disfrazado mató a un señor que estaba disfrazado y con una pistola y que nadie sabía quién era el que mató a ese señor".

Mtro. "Por eso les he dicho que tengan mucho cuidado porque hay muchos disfrazados que no se controlan. Acuérdense de lo que les platicué de Santa María, había un niño pequeñito bailando y se soltaron los golpes de los disfrazados y el niño lo dejaron por allá solito. Yo me disfrazaba desde que era yo pequeñito pero yo siempre andaba en la orillita, no me metía entre los grandotes porque me iban a apachurrar".

Domingo. "¡Profe! Allá en El Mavodo estaba un monito chiquitito disfrazado con su papá, también de mono, y después un *costaludo* iba pisar a un comanche y el *costaludo* se paró atrás del niño y después un *comanche* estaba ahí de negro y el comanche se hizo para allá y el otro *comanche* lo agarró para que no se cayera".

Julián. "¿Un monote y un monito?"

Domingo. "¡Aja!"

Julián. "Sí, yo los ví".

Niños. *Escuchan con atención.*

Mtro. *Sale del salón ante el llamado de una madre de familia.*

Niños. *Platican al unísono y en voz alta acerca de varias anécdotas en carnaval.*

II

Clase 1º

Niños. *Conversan entre sí*

Everardo. "¿Verdad que ese era Juan? Se reconocía del cuello".

Gaspar. "El Pedrito se disfrazó de *Hombre Araña* y estaba bien panzón".

Niños. *Ríen*

Además de revelar los peligros del carnaval generados por el consumo excesivo de alcohol entre los disfrazados, el registro I es relevante dado que el relato del profesor al recordar su niñez como actor en el baile del carnaval, demuestra la transgeneracionalidad de esta práctica y subraya la participación activa de los niños en esta fiesta. Sus relatos traen espacios y lugares de la exterioridad escolar al aula para recrear “el otro” mundo cultural del que forman parte y rememoran. Los niños usan el tiempo escolar en el aula para narrar acontecimientos festivos, voces que se alternan para recrear e hilar las escenas, generan el diálogo que atrae la participación de los profesores y éstos suelen retomarlo para “acomodarlos” en algunos contenidos escolares programados. Con sentido, los relatos recreados en el aula son una fuente oral que así como el acto de leer al que alude (de Certeau, 2007), relatar y narrar son acciones no pasivas ante tiempos encontrados; es decir, la oralidad propia del contexto festivo fluye y otorga otro sentido al contexto y cotidianidad escolar.

I

Clase 3° y 4°

Niñas. *Conversan entre sí.*

Nuria. “Anahí tiene que atender a sus invitados”. *La madre de Anahí es mayordoma.*

Luisa. *Dirigiéndose a Anahí: “¿Te disfrazaste el lunes?”*

Anahí. “Sí”.

II

Clase 3° y 4°

La maestra juega a la lotería de multiplicaciones con los niños, uno de ellos expresa: “uju juuu” (grito de carnaval) cuando obtuvo una de las cantidades mencionadas por la maestra. Al término del juego algunos niños piden salir a jugar, Oswaldo toma el metro de madera, se echa a andar cojeando y lo usa como un bastón.

En la conversación de las niñas mostrada en el registro I se aprecia la valoración y el reconocimiento que hacen acerca de su responsabilidad y participación en el carnaval cuando se es hijo de mayordomo en donde está implícita la convivencia mediante la comensalidad. Cabe destacar que el sexo no juega un rol específico, tanto niñas como niños se involucran en la actividad de “atender a sus invitados”. Las niñas enfatizan dos aspectos: la participación generalizada de los niños mediante la práctica de disfrazarse y una temporalización central en el ciclo carnavalesco escenificada en el día lunes.

Durante el proceso de las actividades escolares como se aprecia en el registro II, los niños introducen acústicas del carnaval recurriendo al grito carnavalesco de los disfrazados. En el contexto festivo este adquiere múltiples significados: gusto de participación, hacerse presente, identificarse como disfrazado, musicalización, anuncio de una temporalidad y, acompañado del tañido de tambor, ocupación de los silencios musicales del *trío* o la banda. En este caso, se aprecia una significación sobre el anuncio de una temporalidad del afuera, gusto y hacerse notar debido al acierto obtenido en la lotería pero también adquiere un profundo sentido de lo que se es en carnaval.

En este registro se evidencia también la alegoría de los disfrazados mediante el uso de objetos escolares como el metro de madera para protagonizar a un personaje característico: un anciano.

Clase 2°

Mtro. “¿A quién vieron?, ¿los reconocieron?”

Flavio. “¡Maestro, aquí huele a traje!”

Mtro. Sonriendo: “Es porque ya te anda, mijo”.

Joel. “Yo vi a Francisco porque se quitó el pañuelo”.

Martín. “Se reconocen por la voz”.

Mtro. “A las once vamos a ir a casa de doña Lucía”. *Doña Lucía, la mayordoma en turno.*

Juan. “Lina pensó que yo era José pero mi *costaludo* era azul, como me ponía el pañuelo, no me reconocía”.

Benito. “A mí sí me reconoció”.

Gabriel. “Porque no viniste a la escuela”.

Benito. “Porque estaba enfermo, pero ya no estoy enfermo”.

Gabriel. ¡Na!

Mtro. *Invita a los niños a ir juntos al palo volador después de clases:* “Pero nomás no digan quiénes somos”. Es bueno porque se aprende, cuando sean grandes cooperen para la fiesta porque la fiesta cuesta mucho”.

Abel. “A mi casa llegaron un montón de amigos de mi papá y había un charro, cuatro *costaludos* y amigos de los *costaludos*”.

Pamela. “Mi hermano se disfrazó de *golpes* y mi tío de bruja con máscara de curandero”.

Mtro. “¡Ah, del señor de la limpia! Bueno, ya se va a acabar, hasta el próximo año, lo van a extrañar ¿o no? Y ya viene la feria”.

Gilberto. “A mí me gusta más la fiesta que estudiar”.

Rocío. “A mí, la fiesta de carnaval y *todos santos*”.

Mtro. “Entonces, quien guste, nos vemos a las 4:00 en el palo volador, sólo un ratito y después se van a sus casas”.

En esta conversación iniciada por el maestro los niños expresan sus vivencias durante la fiesta con la que hacen notar su activa participación. Llama la atención la

percepción de los olores que desprenden los trajes y la impregnación en el cuerpo, el uso del traje genera una intensa sudoración sobre todo el *costaludo*, de acuerdo con lo dicho por los niños. El que el niño refiera “huele a traje”, remite a la participación en el baile y probablemente también a que el *divertimento* se extendió hasta la madrugada sin oportunidad de realizar un aseo corporal para lograr estar presente en la escuela al día siguiente. Es igualmente indicativo de la percepción sensitiva de los niños para aludir el baile y la práctica de disfrazarse. Por consiguiente, la escuela se impregna tanto de acústicas como de olores festivos.

Además de referirse a las identidades ocultas de los disfrazados, las convivencias entre ellos, la reiteración de los personajes y los colores de los trajes resultan interesantes las maneras mediante las cuales averiguan las identidades de los otros, una de ellas es la inasistencia escolar la cual es recurrente durante el tiempo festivo.

La invitación que el maestro realiza a los niños evidencia un involucramiento total en el tiempo festivo misma que se acentúa con el aviso de la visita a la casa de la mayordoma en turno, a la vez que reconoce la participación autónoma de los niños. Al citarlos en el palo volador, el maestro les está reiterando la ubicación de los espacios y símbolos de valoración así como el carácter oculto de los disfrazados como seres que sobredimensionan lo humano; acción de los disfrazados al encarnar e incorporar el traje. La invitación del maestro está reafirmando la participación de los niños asumiéndolos como: “capaces de tomar iniciativas por sí mismos”⁶⁸ (Paradise, 2009, p. 197)

El consejo del maestro hacia los niños para procurar la continuidad de la fiesta exhibe una manera de educación como transmisión de la tradición en la educación escolar. Es de gran relevancia la reiteración espacio y tiempo: “ya se va a acabar, hasta el próximo año” que el maestro enuncia a los niños así como el sentimiento e importancia de su participación “lo van a extrañar, ¿o no?”⁶⁹. Estas alusiones en el aula, “vinculan el concepto del espacio con el tiempo” (Iwaniszewski, 1993, p. 86. Citado en Masferrer, (2003), p. 43) y “temporalizan el espacio” (Valle, 2003, p. 176) o mejor dicho, en este caso, los espacios. Las concepciones propias del tiempo y espacio festivo se ponen de relieve en la escuela envolviéndola de dicha concepción vivida, haciendo espacios compartidos y entreverados de temporalizaciones.

⁶⁸ Traducción propia.

⁶⁹ Dichas alusiones coinciden plenamente con la estrofa 3 del huapango citado en el epígrafe del Capítulo 1.

Se aprecia que en la escuela una carga de simbolismos carnavalescos y enseñanzas encaminadas a mantener la continuidad de un signo valorado como lo es el carnaval se presentan como prácticas piesserrana mediante las cuales el maestro concibe una particular manera de hacer educación escolar “promoviendo relaciones horizontales” (Paradise, 2009, p. 202) para la efectividad de las enseñanzas y aprendizajes con los niños. Se aprecia también como una clara manifestación de los encuentros temporales escolares y festivos.

I

Clase 3° y 4°

Aldo, quien construye figuras geométricas empleando palillos de madera y plastilina, trabaja un poco y luego se aleja. Se dirige a otra butaca, se sienta, platica, se talla los ojos, se sienta en el piso y desde allí mira por instantes su trabajo; finalmente se reincorpora a su labor. Repite el alejamiento de su trabajo y después la reincorporación varias veces.

II

Moisés toma bloques de plastilina y comienza a moldear pequeños muñecos con forma de comanches, usa los palillos de madera para marcarles los ojos. Aldo se acerca y toma un comanche, Moisés toma otro y comienzan a jugar moviéndolos, Moisés toma un palillo, lo entierra a un comanche y dice: “ya se murió”. Moisés recibe un llamado de atención por parte de la maestra quien le solicita realizar las figuras geométricas. Él trata de iniciar dicha labor y recibe ayuda de Aída quien le explica cómo hacer las figuras. Por un momento se involucra en hacerlas, en seguida vuelve a jugar con los comanches, otros niños se acercan para apreciarlos, hablar sobre ellos y sobre anécdotas del carnaval, por ejemplo: “el domingo yo me disfracé de golpes”.

Una particular forma de hacer las actividades escolares está evidenciada en el registro I. Aldo trabaja en la actividad escolar, después se desprende de ella para involucrarse en charlas del afuera y acomodarse en el piso. Es una intermitente y conjunta forma de hacer lo escolar; es decir: hacer escolar, alejamiento con adentramiento en los campos de participación, hacer escolar, hacer conjunto (hacer escolar y adentramiento). A esta forma del hacer escolar haciendo presentes los campos, se suma el desvelo a causa de su participación en el baile. Con relación a esta forma de hacer las actividades escolares, Naranjo (2009) hace referencia a “ritmos en el proceso de enseñanza-aprendizaje” entre niños zapotecos de la Sierra Norte de Oaxaca, atribuyendo ritmos “pausados y extensos” (p. 209) en las actividades escolares que son propios del ámbito doméstico; comportamientos que demuestran responsabilidad de los niños en el trabajo

continuo en una misma actividad. Caso semejante se observa en otro registro donde los niños platican, juegan a perseguirse, ríen y atienden su actividad en el libro de texto.

La elaboración de muñecos en forma de *comanche* llevada a cabo por Moisés manifiesta claramente múltiples significados, entre ellos: su participación activa en el baile, la agrupación de *comanches*, la recreación del “afuera” en el “adentro” escolar, la capacidad de crear otras figuras, otras producciones con los materiales escolares, convocar a sus compañeros a seguir la trama narrativa de eventos festivos mediante la “presencia” de personajes del carnaval; es decir, transportar temporalidades de la fiesta y sus componentes al espacio escolar y la metamorfización de los objetos escolares a objetos que recrean lo festivo a manera de un “arte de utilizar” lo que le es impuesto (de Certeau, 2007, p. 38) y a manera también de saberse corporizado en *comanche* en un tiempo festivo, latente, presente, que lo demanda. En esta acción, la intervención de Aída es relevante para exhibir “la ayuda” sin ser solicitada, valor y práctica característica del campo de participación ritual-festivo, así mismo manifiesta también una forma de trabajo independiente y de forma distendida, “trabajan solos” (Naranjo, 2009, p. 211).

Las interacciones de los niños en el aula incluyen elementos de la fiesta, por ejemplo varios niños sonorizan campanas y cascabeles, objetos que van adheridos a los trajes de carnaval o a las máscaras, y los portan en los bolsillos de sus pantalones. También chiflan, emiten gritos de “disfrazado” y tararean zapateados. Además, algunos traen consigo fibras del traje de *costaludo* las que estiran y contraen de múltiples formas.

El juego es otra forma de manifestar los comportamientos lúdicos de la fiesta, por ejemplo, en el salón de clases un niño correteaba con una regla de plástico a un par de niños, este acto representa la persecución que ejecuta al *comache* frente a otros disfrazados. Estas interacciones revelan “una toma de espacios y tiempos no legítimamente asignados” (Rockwell, 2018, p. 248) a los niños pero que ellos apropian para vivenciar las experiencias participativas en el carnaval.

5.2 Actividades curriculares

En este apartado me referiré a las actividades curriculares categoría, que articulada a la anterior, se pone en juego mediante el conjunto de las interacciones de los niños en las

aulas y en la escuela. Con actividades curriculares me refiero a los actos de los niños y con sus maestros que atienden a los contenidos escolares de las asignaturas del plan de estudios.

En este acotamiento categorial de uso meramente analítico, tomo en consideración una visión abierta del currículum que difiere de concebirlo sólo como el plan de estudios. Reconozco que las acciones aparentemente “alejadas” del tratamiento exclusivo del contenido educativo son también curriculares en el sentido de que el currículum escolar se vive, transforma y se construye con base en las relaciones sociales de los actores escolares que las hacen (Furlan, 1998). Desde esta perspectiva el currículum constituye “todas las experiencias de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la escuela” (Dussel, 2007, p. 6).

Con base en esta visión amplia del currículum, muestro parte de lo que se enseña como parte de las asignaturas y cómo son las interacciones de los actores escolares en torno estas enseñanzas pues el objetivo principal es exponer cómo las interacciones de los niños, sus acciones y referencias al campo festivo promueven entre sus maestros, quienes también suelen tomar iniciativa, actividades relativas los contenidos curriculares. Se podrá notar que la categoría *actividades curriculares* está articulada intrínsecamente con los *referentes del carnaval entre los niños y con sus maestros*. Se notará también la diversidad de enseñanzas y aprendizajes, tanto las curriculares que evidencian su carácter normativo como “documento público” (Dussel, 2007, p. 3) como las de valor cultural desde la dimensión pieserrana; desde formas didácticas particulares. Por lo anterior, las actividades curriculares están siendo formas de transformar y vivir el tiempo y espacio escolar a partir de significarlo a través de los tiempos y espacios carnavalescos.

I

Clase de matemáticas 2°

Mtro. *Después de mantener una charla con los niños respecto a algunos sucesos de la fiesta, dicta:* “Si Víctor compró cinco cajas de cerveza...*Interrumpe la frase al visualizar la escritura de los niños y comenta:* “no saben escribir cerveza pero sí saben tomarla...”

Repite: “Si Víctor compró cinco cajas...”

Agustín. *Al unísono:* “cinco cajas de cerveza...”

Pablo. *Repite un dato dado con anterioridad por el maestro:* “Y cada una tiene veinticuatro...”

Mtro. “Y cada una tiene veinticuatro cervezas, ¿Cuál sería la pregunta?”

Graciela. “Es resta”

Federico. “¿Cuánto gastó?”

Felipe. “¿Cuánto pagó en total?”

Mtro. “No, escuchen bien, Víctor compró cinco cajas de cerveza, si cada caja trae veinticuatro botellas yo no puedo preguntar el precio ahí, ¿Cuál sería la pregunta?”
Isaac. *Menciona la respuesta y pregunta correspondiente al problema:* “¡122!, ¿Cuántas cervezas hay en total?”
Mtro. “Exactamente”. *Pide que escriban el problema con la pregunta correspondiente.*
“Piensen en otro problema de carnaval: si compramos para todos...”
Fermín. *Comenta con voz fuerte:* ¡Ya están matando al puerco! *A lo lejos se escucha el llanto del animal.*

II

Clase 1°

El profesor solicita que los niños realicen la lectura colectiva del cuento “El baúl volador”, cuento de hadas publicado a mediados del siglo XIX de origen danés. Él explica las escenas y relaciona una de las ilustraciones de los juegos pirotécnicos con el castillo del carnaval: “como anoche en el castillo”. Al finalizar solicita a los niños que dibujen: “lo que más les gustó del cuento”. La mayoría de los niños dibujaron los juegos pirotécnicos.

Los maestros incorporan y retoman referentes de acontecimientos relevantes del contexto festivo carnavalesco para desarrollar el aprendizaje escolar, elementos como la bebida festiva, la participación y la colectividad al compartir “si compramos para todos”. Los niños por su parte refieren a uno de los procesos de la fiesta a través de la acústica del afuera, como el proceso organizacional de la fiesta: “ya están matando al puerco”, pues indica el preparativo de la comida y que un conjunto de personas colaboran para ello⁷⁰.

Clase de 2°

Alfonso. “Profe, **los señores se cuelgan en el palo volador porque les pagan**”.

Niños. *Comentan al unísono.*

Mtro. “A ver *mijos*, ¿Cuántos voladores eran?”

Niños. *Muchas voces al unísono:* “¡Cuatro!”

Mtro. “Si a cada uno de esos cuatro le pagáramos treinta pesos, ¿Cuánto les tendríamos que pagar?”

Braulio. “¡100!”

Modesto. “¡120!”

Mtro. “120 pesos, y ¿qué operación hacemos para encontrar el 120?”

Niños. “Una suma”

Mtro. “Podemos sumar cuatro veces, ¿verdad?, pero cuando son números repetidos podemos hacer...”

Modesto. “¡Una multiplicación!”

Mtro. “30, por...”

⁷⁰ Actividad que se expresa en la estrofa 1 del huapango “El carnaval”, situado en el epígrafe del Capítulo 2.

Braulio. "¡Cuatro!"
 Mtro. "Ahora, le pagamos en lugar de 30, le pagamos a cada uno 50, ¿Cuánto sería?"
 Emiliano. "¡200!"
 Mtro. "Serían 200, 4 veces 50, y si esa operación es de suma también podemos..."
 Emiliano. "¡Multiplicar!"
 Mtro. "A ver, *mijo*, si cobraran de diez pesos cada persona ¿Cuánto le pagaremos?"
 Alfonso. "Muy poco"
 Mtro. "Diez a cada uno"
 Felipe. "¡Qué fácil!"
 Mtro. "10, más 10, más 10, más 10"
 Niños. "¡40!"
 Mtro. "**Si a esos cuatro que van a volar les vamos a invitar un refresco**, *mijos*, de nueve pesos, nueve pesos, nueve pesos y nueve pesos...el que tenga la respuesta levante la mano".

Los niños toman la iniciativa para generar comentarios acerca de la fiesta y detonar una secuencia discursiva que el maestro retoma para el abordaje curricular. La afirmación "se cuelgan en el palo porque les pagan", evidencia reflexiones de los niños respecto a dicha práctica, así como cambios en la tradición que se ponen en discusión.

Un rasgo importante que se exhibe en estas interacciones es el sentido de compartir "les vamos a invitar un refresco", acto que da lugar a la construcción social de un espacio y un tiempo representativo de la fiesta, así como el consecuente acto de comensalidad; aspectos que derivan en prácticas de convivencia. Lo anterior implica que en los actos escolares se promueve la colectividad y es en el salón de clases donde se confirman estos valores.

Como lo demuestran estas interacciones, el contexto festivo que acontece en la comunidad envuelve los procesos escolares y mantiene a los niños a la expectativa de lo que sucede en el afuera, no sólo por sus intervenciones discursivas sino por las acústicas que penetran en las aulas así como las constantes cercanías a las puertas y ventanas para divisar el exterior.

I

*Clase de línea: Arte y Cultura,
 Previamente a la semana de carnaval, la maestra indicó como actividad para los niños la elaboración de máscaras. Mencionó que: "cada máscara tiene su significado". Los niños elaboraron máscaras de luchador, robot, vikingo, león y otras.*

II

Clase 5° y 6°

Damián. *Leyendo* “¿Qué tienen en común las frases nominales?”

Niños. *Aprovechan para hacer comentarios entre sí en voz alta sobre las oraciones que están construyendo así como breves comentarios sobre la fiesta.*

Mtro. “**Ahorita que hablamos del carnaval y que todos puro carnaval: “los viejos inician el baile en el palo volador”**, estamos hablando de una frase nominal de espacio, ¿cuál es el espacio?”

Elena. “¿Y podemos poner eso?”

Karina. “**Los viejos bailan en el palo volador”**.”

Niños. *Retoman el ejemplo, lo escriben y continúan con la creación de frases nominales.*

Diana. *Quien durante la clase ha estado recargándose sobre su butaca para dormirar debido al desvelo dice: “Yo no lo quiero hacer”*.

Mtro. “No te preocupes Diana la puerta está abierta **vete al carnaval**. Ya saben, vienen voluntariamente porque **vienen a aprender** y el que no quiera **hacer nada** pues quédese en su casa, sencillo”.

Una actividad escolar similar registrada en I tuvo lugar también durante la semana previa a *todos santos*, la elaboración de máscaras alude a estos tiempos de simbólica encarnación y encuentro con entidades no humanas del territorio.

En el segundo caso se logra evidenciar la referencia de la fiesta a cargo del maestro durante la clase de Español: “todos puro carnaval”; es decir, que es el tema central que ocupa a los habitantes serranos. En este caso se presenta también una situación de tensión espacio y tiempo que resulta de la negación de Diana dado su desvelo. Si bien el maestro trae a colación el tema del carnaval para abordar un contenido escolar, reprueba la estadía en la fiesta en tiempos escolares pues en éste el tiempo se aprovecha para aprender y hacer algo. Paradójicamente, el maestro transporta un tiempo y práctica festiva al tiempo y espacio escolar otorgando un sentido en convivencia, encuentro y oposición, motivo para que los niños despierten mayor interés en el afuera.

I

Clase de matemáticas 2°

En el pizarrón hay dibujos de máscaras de palo de carnaval elaborados por el maestro, los niños realizaron dibujos en sus cuadernos sobre elementos representativos del carnaval como máscaras, palo volador, disfrazados y cascabeles con el objetivo de abordar el tema “costumbres y tradiciones” de la asignatura “Exploración de la naturaleza y sociedad”.

II

Actividad 3° y 4°

La maestra solicita a las madres de familia realizar maquetas sobre el carnaval, en colaboración con sus hijos, con el propósito de involucrarlas en las actividades escolares y

ofrecer una exposición pública en el patio escolar en donde los niños explicaran cada maqueta. La actividad, de acuerdo con la maestra: “tiene que ver con el tema de las tradiciones según lo marca el Programa (curricular)”. Las maquetas representaban el palo volador, los altares, la ofrenda, la laguna, el castillo, la banda de viento, el trío, los cohetes, la comida y los disfrazados.

El vínculo fiesta-contenidos escolares integra a otros actores en su hechura: las madres de familia. Mediante esta actividad la maestra reitera el sentido colectivo de hacer la fiesta de carnaval, también es muy probable que la hechura de estas maquetas haya involucrado a otros miembros de la familia. La exposición pública reunió a niños y madres de familia. Las maquetas mostraron prácticas como el vuelo sobre el palo volador, comida y baile, objetos rituales como las ofrendas y *microespacios* como altares, la laguna, además de músicos y disfrazados (viejos); el diablo, la bruja y el *costaludo* estaban presentes en todas las maquetas. Además de alcanzar los propósitos escolares fijados por la maestra, tanto niños como sus madres sintetizaron en la maqueta el conjunto de símbolos y prácticas que valoran del carnaval.

I

Clase de matemáticas 2°

El maestro entrega una fotocopia a cada niño con el título: “El costo de objetos “carnaval”.

Contiene tablas con los costos de los objetos y problemas matemáticos⁷¹.

Máscara \$48	Pañuelo \$13	Tambor \$180	Costaludo \$580
Charro \$145	Penacho \$250	Silbato \$85	Traje comanche \$250
Diablo \$320	Traje oso \$289	Chicote \$145	Campana \$35

¿Cuál es el costo de un charro, un tambor y un pañuelo?	Jaime tiene 236 pesos. Si compra un silbato. ¿Cuánto le sobra?
Si Bruno tiene 59 pesos. ¿Cuánto le falta para poder comprar un costaludo?	¿Cuál es el valor de un traje de comanche y uno de diablo?

⁷¹ Muestro sólo algunos problemas impresos en la fotocopia entregada a cada niño. En la transcripción respeto la escritura original.

II

Clase de matemáticas 2°

Para abordar el contenido matemático “series” el maestro colocó en el pizarrón tarjetas con dibujos de los siguientes objetos carnavalescos: campana, baqueta para tambor, cascabel y máscara. Los niños dibujaron en su cuaderno tablas de series numéricas tomando como referentes los objetos.

Probablemente, desde una valoración pedagógica los objetos referidos para abordar el contenido escolar sean sólo “motivos” que conducen al conocimiento del contenido escolar. Como he mencionado con anterioridad, este trabajo está muy alejado de valoraciones hacia la práctica docente, lo que pretendo mostrar es cómo diversos símbolos de la visión *pieserrana* son tomados por los niños y sus maestros para vivenciar e interpretar un espacio y tiempo escolar. Estas actividades curriculares muestran cómo los actores viven una cotidianidad escolar construida a partir de símbolos culturales propios.

En estas actividades de matemáticas un conjunto de prácticas y objetos de representatividad, sentido y valoración sobre el carnaval se exponen, el hecho de que el maestro en la elaboración propia del material didáctico involucre en la redacción de los problemas matemáticos a los niños está significando su dinámica participación.

Clase 3° y 4°

La maestra solicita a los niños de 3° elaborar invitaciones personales para asistir a la fiesta de carnaval así como textos con el tema: “El carnaval” con el propósito de revisar ortografía y redacción.

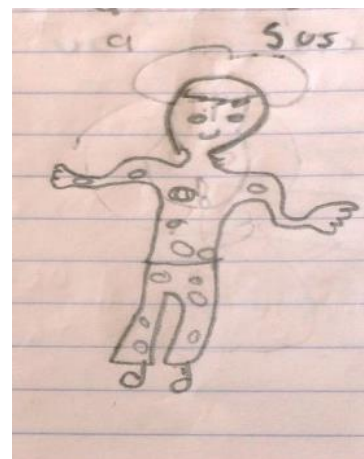
*Texto 1 (con dibujo de tilichudo)*⁷²
Havia una calavera con su caballo,
Y muchos payasos y pasasa y una
me rregalo dulces amimegus porque
puedes aser lo que tu quieras
y nadie te rregaña brincas gritas
y andas bien japi



Texto 2 (con dibujo de vampiro)
En el carnaval se festeja
el día lunes se suben
al **palo volador** se
disfrazan de golpes, costaludos,
diablos, comanches
luchadores, **bruja**s, con serie
etc. **Hay comida refresco**
torito castillo banda
altar uno afuera uno adentro
tortillas caminan hasta San Bartolo



Texto 3 (con dibujo de disfrazado)
En el carnaval **dan de comer mole**
y café hacen para los disfrazados y la
gente. La gente y los disfrazados le
bailan al santito. Los voladores se
suben al **palo volador**. Ponen un
puesto de golosinas y refrescos.
Hay disfrazados como Comaches,
Costaludos,
golpes, etc. Los disfrazados baja a
san bartolo a las 10:30 y luego se van a
sus casas todos.



⁷² Transcribo los textos de los niños respetando su escritura.

Mediante esta actividad el tema de la fiesta se reitera. La maestra si bien expresa que a través de estos textos revisa la ortografía y redacción de los niños, otros pudieron haber sido los temas; sin embargo, el carnaval vuelve a ser retomado. Esta reiteración temática en varios de los contenidos escolares evidencia que los maestros encuentran oportunidades amplias de expresión de los niños pero mayormente porque es un importante eje en la visión del mundo de los pieserranos y sus vecinos.

El primer texto exhibe con claridad la autonomía de participación de los niños en este campo vinculada a las actuaciones festivas y las emociones, una valoración profunda tanto de la participación como de la exaltación festiva; probablemente mejor explicación no habría para definir lo que el niño ha escrito. El resto de los textos coinciden en hacer mención de la comensalidad, el palo volador, el baile y los disfrazados; estos como símbolos de prácticas articuladoras y centrales de la fiesta. Los altares, el *santito*, los disfrazados como la bruja y el diablo, la música, la cancha y el día lunes son también símbolos, temporalidades y espacios que se presentan articulados a símbolos totalizadores de la fiesta desde la visión de los niños.

Clase 2°

Bajo indicaciones de mantener orden y caminar en fila, el maestro llevó a los niños a casa de la mayordoma en turno. Al llegar, en el patio de la casa tocaba el trío. De inmediato niños y maestro fueron invitados por la mayordoma a comer mole. Empotrado en la ventana de la habitación que resguarda el altar del santito, se halla un altar de afuera; el umbral está ataviado con ramos; el altar de adentro es contemplado por varios niños que entran a la habitación. Los niños comen en la rectangular mesa, Beatriz derrama accidentalmente refresco sobre la mesa y sobre una tortilla, ante esto Tania dice: "es que el refresco también quiere comer", los demás niños quedan pensativos y continúan comiendo. Al terminar sus alimentos los niños se dispersan por el patio, justo en ese momento la banda de viento comienza a tocar, algunos niños se empujan como si estuvieran disfrazados. Celia porta una libreta donde dibuja cosas que le llaman la atención, una de ellas; el altar de afuera. Los niños se dispersan por el patio y después se concentran en grupos de niñas y niños en una elevación geográfica donde algunos brincan, juegan, platican y desprenden flores silvestres. Cuando el maestro indica el momento de retirarse los niños se despiden de la mayordoma. Se incorporan al camino principal y en fila regresan a la escuela.

Situó esta actividad como curricular aunque un contenido escolar “esté ausente” ya que las indicaciones, la organización para trasladarse, para entrar a la casa y el uso del uniforme de los niños son propias de la escuela; es la escuela transportada a un espacio que goza temporalmente de un reconocimiento sagrado y de esplendor festivo pues se convierte en centro, que se expande, de los signos carnavalescos valorados que se han exhibido tanto en los discursos, interacciones y trabajos escolares de los niños y de la fiesta.

Es una actividad curricular particular construida con base en el ser pieserrano, propiamente en manifestar que la escuela puede estar en todo sitio y que a través de ella se están encontrando otros conocimientos y formas de acceder a ellos. Expone también otros valores y encuentros entre niños, desde la escuela y los demás habitantes. Es interesante cómo en este espacio de convivencia, con sentido de carnaval y escuela, los niños plantean maneras propias de representar una visión anímica del mundo a través del refresco derramado sobre la tortilla; lo cual es una clara evidencia de la articulación de los campos de participación de los niños. Desde la perspectiva del maestro esta actividad curricular promueve la convivencia y abre diversas posibilidades de trabajar contenidos, particularmente los relativos a “costumbres y tradiciones”.

Estas acciones construyen un currículum construido desde los actores, un hacer para concebir a la escuela en términos de lo propio y a partir de esto otorgarle sentido y vivirla cotidianamente. La actividad curricular presenta una manifestación transformadora de la escuela sin manejos direccionales desde modelos pedagógicos o políticos sobre el deber ser de la Educación Indígena, sino desde sus actores, quienes es por ello que se hace tal Educación Indígena. Otro caso relevante es la transmisión de narrativas míticas en el espacio escolar

...es que nos contó el maestro que **un día le contó una señora** que, este... el diablo era su amigo de Dios, entonces, dice que un día este... él dijo algo como... no sé qué dijo, y después dice que, este se... creo que dijo una grosería. Después de ahí **empezaron todas las groserías y él se hizo malo** y después dice que un día **él inventó el carnaval**, la caña, el..., no sé qué más, entonces dice que **después se pelearon** y entonces después Dios este... Después un día hubo carnaval y **todos se habían disfrazado** su gente del diablo y dice que después Dios dijo: **“voy a bajar y me voy disfrazar de comanche”**, y que se disfraza de comanche y después ahí había **muchos bailes, muchos bailes** y después y... así había..., **había muchos bailando y no se conocían** porque no había ni uno de comanche. Entonces después este... y después este... después no había ni uno de comanche y que... y **Dios bajó y se disfrazó de comanche** y después este fue a... fue a mmm... **fue abajo a bailar** y entonces después el diablo lo conoció y después que **se convirtió en un gallo, Dios**. Después **lo orcó y luego lo metió a una como cárcel** y después este... pasaron muchos días y el gallo se andaba muriendo y después se murió

y... después de ahí el diablo nunca vio a Dios y **de ahí este empezó inventando cosas**, así, groserías y más cosas (Isidro, 2°).

Esta narrativa refiere a un relato mitológico sobre el surgimiento de la fiesta de carnaval. El niño da cuenta de acontecimientos que resguarda en su memoria y ofrece un relato que a su vez es parte del acervo de la memoria colectiva pieserrana: “un día le contó una señora”, hechos de un tiempo pasado que tienen sentido en las prácticas actuales festivas. La narrativa del niño evidencia que mantuvo una participación total durante el relato del profesor como muestra de las enseñanzas y aprendizaje sobre el afuera. Este relato esclarece cómo la significación del tiempo, los espacios, el aspecto histórico, los aspectos perceptivos y sentidos sonoros así como las fuerzas divinas que dirigen el universo otomí, se involucran en las actividades escolares por medio de la oralidad mediante la cual los niños hallan conexiones históricas con el origen mitológico de la fiesta.

Los actos de pelea de los disfrazados generados bajo la influencia del refino se castigan institucionalmente “lo *orcó* y luego lo metió a una como cárcel”, si bien el relato refiere al conflicto de las fuerzas así como de la acción victoriosa para estabilizar al mundo, esta referencia alude a las contemporáneas peleas que son sancionadas mediante el encarcelamiento por las autoridades municipales, pero también exhiben el conflicto, la pelea en el origen y orden del mundo. Esta es una muestra de la transgresión social de la cotidianidad para vivirla, también lo son las formas de bailar, de exagerar los movimientos corporales representativos de cada personaje, alterar el “orden”, fastidiar a los asistentes y entre disfrazados así como el acto sodómico que ejecutan los *comanches*.

En este caso se evidencia que la escuela se convierte en un espacio para la transmisión oral de los saberes míticos de una colectividad. Si tradicionalmente, estos espacios eran la casa, los propios eventos rituales y festivos así como otros espacios comunitarios, es ahora la escuela en donde ocurren los eventos de transmisión de la tradición.

Para acentuar el valor de esta celebración entre los niños de Pie del Cerro, cabe mencionar un suceso ocurrido en la escuela en vísperas de la celebración de *todos santos* durante el trabajo de campo para esta investigación. El profesor me “encargó” al grupo porque tenía que salir ante un llamado urgente. Mi nula experiencia como profesora de educación primaria me hizo proponerles la elaboración de una canción bajo tres opciones

temáticas: el carnaval, la comunidad y *todos santos*. De inmediato, las voces al unísono decidieron el tema carnaval. Escribí la primera frase en el pizarrón: “Quiero ir al carnaval”, los niños continuaron la elaboración hasta que la consideraron culminada:

Queremos ir al carnaval
a disfrazarnos de diablos,
de *Peppa*⁷³ y *costaludos*.

Brincar y tocar tambor
y espantar a la gente en la noche
y gritar y bailar.

Ver los voladores
y palos voladores
darle vuelta al palo volador.

Los disfrazados van en carro
y en caballos.

La primera palabra de la canción aparece modificada de acuerdo con la originalmente propuesta, esto debido a que uno de los niños con voz fuerte corrigió: “queremos”. Dicha corrección indica una concepción de colectividad sin la cual prácticas como el carnaval son impensables. Esta visión colectiva está claramente puesta en práctica ante una actividad escolar, en las cuales regularmente se piensa que tanto las actividades como los aprendizajes deben generarse individualmente, tal como personalmente lo sugerí en la primera línea de la estrofa de la canción elaborada.

Los estudios de Lenkersdorf (2004) entre los tojolabales, reportan que una educación “nosótrica” se evidencia en el espacio escolar ante las prácticas tojolabales que los sujetos dinamizan en el proceso escolar al reunirse para resolver las actividades que demandan acciones individuales. Al respecto, no se excluye el desarrollo de las capacidades individuales, ni al individuo; sin embargo, estas referencias empíricas movilizan un nosotros, si bien “relativamente homogéneo” (Giménez, 2009, p. 53), se aprecia como una “prolongación del sí mismo” en donde las “victorias de la integración

⁷³ Los niños se refieren a “Peppa Pig”, un personaje de dibujos animados de origen británico. Esta mención indica la incorporación de otros personajes al elenco de disfrazados.

son *realmente* victorias del [individuo]” y porque se generan relaciones en donde cada actor demuestra un: “mi comunidad es efectivamente yo” (Heller, 1977, p. 87)⁷⁴.

La canción exhibe el arribo de los disfrazados, la importancia que para los niños tienen fuerzas como el diablo y el monte (representado por los *costaludos*), su participación en la fiesta: bailar, tocar el tambor, brincar, gritar y dar vuelta al palo volador, este último como un referente de centralidad espacial y del mundo.

5.3 “A trabajar un rato aunque sea con viejos”. “Arreglar” el tiempo escolar para ir a la fiesta

En este apartado me referiré a los “arreglos” al tiempo escolar categoría que estrechamente vinculada a las dos anteriores se pone en juego mediante el conjunto de interacciones de los niños y con sus maestros en las aulas y en la escuela. Antes, me permito señalar un acercamiento al entendimiento del tiempo escolar y sus dinámicas en Pie del Cerro.

En la descripción de los campos de participación he caracterizado los tiempos y espacios de la fiesta de carnaval, por ello considero pertinente señalar algunas propiedades de los tiempos y espacios escolares puesto que con ello genero un panorama más amplio sobre los encuentros y equilibrios espaciales y temporales a los que me refiero así como a sus contradicciones.

El tiempo escolar constituye una organización y disposición de horarios y días determinado institucional y curricularmente donde se pretende que ocurran situaciones focalizadas en la educación escolarizada para los niños. El tiempo escolar que hace la

⁷⁴ Es compleja dicha discusión porque el individuo puede actuar y compartir el sentimiento de colectividad movido por intereses orientados a la conveniencia, por ejemplo de carácter político o económico, o bien no actuar en la totalidad de acciones comunitarias sin abandonar un sentido de adscripción colectiva. En este caso la acción del nosotros en los niños está soportada por las actuaciones, valores y signos que caracterizan los campos de participación en donde “el yo no se identifica con el nosotros calculando las posibles ventajas y desventajas sino que es interiorizada *espontáneamente*” (Heller, 1977, p. 87), tal como sucede incluso con la adscripción a una nación. Además, se pueden manifestar sentimientos individuales como por el ejemplo el gusto o las emociones. Un nosotros que entendido bajo los aspectos de relatividad homogénea y complejidad de las participaciones de los actores, se pretende desprovista de esencialismos.

vida cotidiana en Pie del Cerro se organiza en secuencias protocolarias: la “entrada”, la formación en filas en el patio, el desayuno, el recreo y la salida escolar.

Este tiempo escolar se ve comprometido por otras condiciones que son la ejecución de “normas que legitiman el orden social”, el “capital cultural dominante de las escuelas” (McLaren, 2007, p. 21) como el cumplimiento, el aprovechamiento del propio tiempo, el tiempo calendarizado, las clases y, en este caso, la competencia interzonal,

El tiempo escolar constituye una programada transición de actividades cotidianas con base en horarios y actividades escolares que demanda un plan de estudios, este tiempo está condicionado por los tiempos sociales y prácticas de sus actores en completa asociación con el territorio cultural al que se suscriben

Por lo tanto el tiempo y espacio escolar se encuentran atravesados de manera particular por situaciones ajenas a los propósitos institucionales y se configura en un tiempo compartido entre éste y los procesos festivos comunitarios en donde el carnaval es el de mayor presencia.

Niños y padres de familia tienen presente que tanto las actividades preparatorias del carnaval como las de su organización inmediata, deben conjugarse con las actividades escolares; estos se ven obligados a distribuir sus tiempos a fin de cumplir las tareas que demandan ambos espacios. De acuerdo con el Director escolar, las clases durante la semana principal de celebración no pueden suspenderse por órdenes del supervisor escolar.

En torno a la escuela la acústica de cohetes, músicas, movimiento de disfraces, gritos de disfrazados, preparativos de comida, procesiones del *santito*, armado del castillo pirotécnico y la llegada de visitantes, se interioriza en las aulas. Esta inserción acústica así como la participación de los niños constituyen sentidos mediante los cuales éstos, a través de sus interacciones sociales, representan simbólicamente y prácticamente el tiempo y espacio festivo en el escolar así como acciones de ajuste temporal derivado de tales representaciones.

Son variados los puntos de vista de los niños sobre el asistir a la escuela en tiempos de fiesta. Algunas de sus percepciones accionan el ajuste temporal escolar y el tiempo doméstico-festivo con relación a sus quehaceres y responsabilidades en ambos espacios: “Pues el carnaval se hace en la noche, [...] estamos así contentos estudiando y luego me baño y vamos un ratito allá al carnaval”, “puedo estudiar y **mientras estoy ahí bailando y perdiendo el tiempo aprendo algo**”, “luego saliendo de clases me vengo para mi casa y voy a las dos cosas”, “sí, nada más salgo de la escuela y me voy a

cambiar para carnaval”, “...la fiesta es hasta en la tarde y así me da tiempo de ir a la escuela, empieza más o menos como a las seis de la tarde y **en esas fiestas salimos como a las dos o la una, siempre**”. Sin embargo, algunos revelan cierta inconformidad: “que no hubiera clases porque es fiesta y ni modos que nos la perdamos”, “*pus* que nos den el tiempo libre, *pus* porque a veces **nuestras mamás tienen mucho trabajo y quieren que la ayuden**”, “...que no haya clases porque es que luego el día martes quiero ir al castillo un rato”, “que no hubiera clases porque me divierto [en la fiesta] y después me desvelo y después me despierto bien tarde”.

Joel. “Que no hubiera clases porque como a veces vas a la escuela y te cansas y a veces no quieres ir al carnaval donde tocan por eso no me gusta que haya clases en la fiesta”.

Mif. ¿Vas al carnaval?

Joel. “Sí”

Mif. *Al otro día, ¿cómo la pasas aquí, en la escuela?*

Joel. “A veces juego, me quedo un ratito y después me voy y ya se hace tarde y me voy al carnaval”.

Mif. *¿Cómo la pasas en la fiesta?*

Joel. “Este...bailando *namás*”.

Mif. *¿Hasta qué hora te quedas bailando en la cancha?*

Joel. “¡Hasta que me canse!”

Mif. *Y al otro día, ¿no te da sueño?*

Joel. “A veces me da, y a veces no voy”.

Mif. *¿De qué te disfrizas en carnaval?*

Joel. “Me disfracé de *nailudo*”.

Los puntos de vista de los niños refieren el aprovechamiento de ambos tiempos o bien a la supresión del tiempo escolar para invertirlo en la fiesta; sea una postura u otra, no existe una situación conflictiva o de inestabilidad entre los tiempos “perder el tiempo en la fiesta” probablemente sea un señalamiento escolar pero no perderse la fiesta es un impulso de la participación plena a la que se agrega la participación de ayudar articulada al campo familia-casa. Sin embargo, las interacciones están construyendo ciertos encuentros en las prácticas, los niños buscan las formas de reconfigurar ese tiempo escolar obligado en escenas que de alguna u otra forma recreen las propias del tiempo festivo combinándolas con las escolares.

El decir, por ejemplo, que disfrutan del tiempo escolar o aprovechan ambos tiempos, el escolar y el festivo, da cuenta de que mediante sus interacciones en la

escuela recrean situaciones de lo que acontece en el afuera, acción que armoniza los tiempos. Esta recreación hace partícipes a los maestros, algunos pueden restarle importancia y otros enriquecer las conversaciones pero con una fuerte influencia del colectivo de niños quienes demandan la liberación del tiempo para “salir” o bien su ajuste. Si los niños identifican un débil interés del maestro por la conversación buscan entre pares, pequeños grupos y hasta grupalmente la manera de generar pláticas sobre los hechos del afuera.

Hay que recordar que el Director del centro escolar mencionó la irregularidad de actividades en días de carnaval, esta percepción coincide con la percepción de la profesora del sexto grado y evidentemente con algunas de las inasistencias de los niños durante las clases:

...tienen que seguir los trabajos o las actividades pero el problema es de que los niños sí están en la escuela pero no pueden trabajar, **están pensando en la fiesta, están pensando en la música porque la están escuchando**. Pero **no se rinde, o sea, es pérdida de tiempo** y lo considero pérdida de tiempo. Lo que **sería viable que esa semana simplemente que se agarren esos días**, ni ellos (los niños) ni nosotros (los maestros) porque no podemos, a lo mejor damos los temas pero (los niños) nos tratan como si estuviéramos locos, hay que volverlos a repetir la próxima semana entonces no se puede, **no se aprende** (Maestra 6°).

El punto de vista de la maestra proporciona interesantes concepciones del tiempo y su modo de empleo. “Esa semana”, la de carnaval es un tiempo que debería ser escolar pero se atraviesa por un tiempo festivo que impide el logro de los objetivos planeados temporalmente para las actividades escolares, por eso, “que se agarren esos días”, significaría el buen uso del tiempo y no, la “pérdida” de éste para que “esos días” de fiesta sean plenos para los niños. Para la maestra, repetir los temas la próxima semana indica que entre las prácticas escolares y las prácticas festivas es imposible un concilio, pues además es un periodo en el que al parecer los aprendizajes escolares se pierden en el tránsito festivo, entonces es necesario “volverlos a repetir”. De ahí que probablemente recurrir a temas festivos para el desarrollo de las *actividades curriculares*, sea también una forma de concilios temporales, así como un “valerse de” (de Certeau, 2007) para manifestar lo pieserrano.

El tiempo escolar y festivo se encuentran compartidos aunque el primero limite la actuación de los niños en ciertas secuencias festivas y aumente la presión de asistir a la escuela después de haber participado en la fiesta.

Con la inversión en el tiempo escolar, el colectivo de niños está ausente en ciertos tiempos de la intimidad ritual (procesiones y baile sacro). Aunque algunos niños afirman aprovechar ambos tiempos: “a veces voy cuando van a dejar a santito, pero este...hasta en la noche hasta que termine yo mi tarea” (Jazmín, 6º) pero algunos omiten su participación y con ello, aprendizajes de este momento festivo. Al parecer, compartir los tiempos genera tensión entre los quehaceres y formas de interactuar entre uno y otro espacio; sin embargo, las interacciones que se han mostrado y la inmersión del afuera en el adentro, generan una manera de resolver el tiempo festivo ocupado por el tiempo escolar. Las experiencias limitadas de los niños en ciertos momentos tratan de recuperarse en la tarde o noche, los niños penetran en los espacios y se hacen presentes mediante su baile y participación.

Por su parte, los maestros de la escuela ajustan mediante “arreglos” el uso del tiempo escolar ante las ausencias y distracciones de los niños: la entrada matutina se retrasa una hora, la salida se anticipa hasta hora y media y el recreo se prolonga. Aunque no es parte de dicho arreglo, los recreos suelen ser más extensos que lo programado, o bien el uso del tiempo posterior al recreo se aprovecha para generar pláticas entre niños y en menor medida entre éstos con su maestro sobre los sucesos de la fiesta: “yo fui a bailar con mi hermano y mis amigos y me disfracé de *costaludo*”, hablan de sus hogares, generan juegos improvisados o bien los maestros proponen actividades deportivas, como salir a jugar fútbol; en este tiempo las actividades escolares se aflojan. La flexibilidad temporal encuentra un argumento entre el grupo docente: “los niños no vienen al 100”, “no estamos al 100” pues durante este periodo temporal es notoria la asistencia parcial o bien la distracción de los niños.

A diferencia de lo que reportan Durin y Rojas (2005) respecto al traslape conflictivo de tiempos y espacios escolares y festivos en el contexto huichol, en este caso si bien existe un empalme o traslape temporal, el tiempo escolar y el tiempo festivo se encuentran equilibradamente en un espacio compartido: el escolar. Es decir, no conflictivo debido al tipo de actuación que los niños crean, además es muy probable también que los maestros busquen armonizar tiempos y actividades escolares⁷⁵.

⁷⁵ Comentario de la Dra. Inés Dussel. Agosto, 2018.

A pesar de que la normatividad escolar sobre el uso del tiempo establece emplearlo exclusivamente a las actividades curriculares, el tiempo festivo lo envuelve mediante las prácticas y simbolizaciones evidenciadas en las interacciones. Antes de iniciar las clases un maestro comentó: “Vamos a trabajar un rato aunque sea con viejos”, frase que además de humorística recalca el papel de los niños al encarnar a los *viejos* (disfrazados) en carnaval, el profesor introduce el sentido del tiempo “un rato” mismo que acorta la jornada escolar cotidiana. Los ajustes temporales no sólo se dan en los términos expuestos sino en los “arreglos” de los maestros como acordar ajustes al horario escolar y laborar días de asueto previos en sustitución del día posterior al lunes. Se nota entonces que la “forma escolar estructura diferentes condiciones de tiempo y espacio y propicia diferentes relaciones y modalidades de apropiación” (Rockwell, 2018, p. 246).

Ante el “arreglo”, una niña comentó: “yo hubiera preferido que hoy (*martes*) no hubiera clases porque hoy queman el castillo y después es el baile, amanezco con mucho sueño y eso no me gusta porque tengo que ir a la escuela, entonces a lo mejor no voy al baile, sólo al castillo”. El que los niños participen dinámicamente en ambos tiempos puede generar la ausencia a clases, la llegada a destiempo o el aceleramiento de las tareas.

Por la mañana, antes de la entrada escolar, alrededor de cinco niños con sus madres esperan la apertura de la puerta. Ellas comentan: “casi no hay nadie”, se preguntan si habrá clases, dudan porque el Director es uno de los principales organizadores de la fiesta de carnaval en su localidad de residencia. En seguida varios niños comienzan a llegar, los de sexto grado traen consigo múltiples modelos geométricos sobre una base de cartón. Leonel, quien es hijo del mayordomo en turno, llega a prisa con esta tarea sobre sus manos. Una madre de familia riendo, dice: “sus figuras vienen igual que él” pues se aprecian ligeramente chuecas y aplastadas. Más tarde arriba el Director y abre la puerta.

Los tiempos escolares, si bien bajo “arreglo”, se muestran vulnerables ante los tiempos de la fiesta que abarcan la noche, la participación de los niños y los cargos de capitán que algunos maestros contraen con los habitantes de la localidad. Durante el tiempo de recreo, los niños extienden su presencia a otros espacios a los regularmente recorridos. Se reúnen en la cancha deportiva frente a la escuela y observan la construcción del castillo, corren sobre la pequeña loma donde se coloca el palo volador o van a sus hogares a comer.

En una de las formaciones protocolarias matutinas un maestro mencionó: “si está bien que estén de fiesta, pero **no significa que no harán nada**, si se apuran saldrán temprano”. En esta mención está implícita una concepción sobre los tiempos “el no hacer nada” asociado con las distracciones y estar de fiesta, así como el “hacer algo” inversión del tiempo escolar. Sin embargo, sobre esta concepción se sobrepone el hecho de desocuparse de las actividades tan pronto como sea posible porque “se está de fiesta”, pero además, es una forma de explicitar el ajuste temporal hecho por los maestros.

I

Durante la formación en el patio escolar, primer día de clases después del día Lunes. El maestro comenta a los niños:

Mtro. **“Sabemos que es semana de fiesta**, que hay mucho carnaval”.

Diana: *Con voz piano*: “sí, **por eso hay que irnos temprano**”.

Mtro. **Pero, tenemos que trabajar. Quién no quisiera estar allá todos los días en la fiesta** pero ni modo niños porque **ya vamos a terminar el tercer bimestre y vienen las evaluaciones**. No va haber comida, **vamos a salir un poco temprano en estos días**.

¿Quiénes se disfrazaron ayer?

Diana. *Con voz piano*: “Yo fui al baile *chingón*”.

Niños. *Varios niños levantan la mano y contestan*.

Mtro. **“Los que se disfrazaron van a tener 10**, para mañana queremos **una foto para comprobar que sí se disfrazaron**, ahí donde están bailando.

Niños. *Hablan entre sí y se entusiasman por la indicación del maestro*.

II

Durante la formación rutinaria en el patio escolar el tercer día de clases el maestro de dirige a los alumnos con un grito de viejo de carnaval: “juju ju juuu! Liliana contesta: “ya párale que estoy bien desvelada, ayer me dormí a las 4”. Pregunta a los niños: “¿Cómo amanecieron?”, se conjugan voces que contestan entre bien y mal, el maestro pregunta si están desvelados y si comieron mole, después les indica hacer ejercicios físicos de calentamiento. Al terminar les dice que por la tarde se van a ir al carnaval: “a su edad es malo que se desvelen mucho, vayan a bailar, disfrutar y regresen a su casa a dormir”.

Los encuentros rutinarios entre niños y maestros en la formación escolar se presentan como un espacio no sólo para anunciar noticias o indicaciones escolares sino para abrir charlas; el patio escolar en este sentido se convierte en un espacio de plaza pública, que expone Bajtín (1999) por analogía a la plaza central de realización del carnaval y que también mostré en el tema *todos santos* durante la sesión de *calaveritas*. El tiempo es la centralidad de las charlas, los quehaceres entre estar de fiesta y tener

ocupaciones escolares que involucran además tiempos de evaluación escolar; es decir, tiempos que implican congestión de actividades; sin embargo, se anuncia el “arreglo” del tiempo para salir temprano.

Es interesante la intervención de los niños para expresar sus emociones respecto a su participación en la fiesta y algunas demasiado explícitas como: “fui al baile *chingón*”, “por eso hay que irnos temprano”; que a su vez es una expresión para generar el ajuste temporal y “estoy bien desvelada, ayer me dormí a las 4” que evidencia la plena participación como una voz generalizada de los niños, a esto responde la pregunta del maestro respecto al desvelo y la comida quien además trata de “planear” los tiempos de los niños respecto su participación festiva; sin embargo, en la práctica los niños encuentran en la fiesta un espacio de expresión y participación desbordada, como bien lo señala uno de los niños en el Texto 1 presentado en las *actividades curriculares*.

Por un lado se advierte sobre el desvelo como perjudicial para los niños pero a la vez los maestros reconocen y valoran su participación y buscan una conexión entre ésta y las evaluaciones escolares “los que se disfrazaron van a tener 10”, también como una manera de hallar formas de atender los tiempos saturados de la evaluación escolar organizada en bimestres. Al respecto, una madre de familia comenta que su hijo decidió entre disfrazarse o montar a caballo durante la “feria”⁷⁶, que tiene lugar una semana después a la fiesta de carnaval, pues “faltar dos veces en el mismo bimestre es mucho”. Este hecho pone de relieve el empalme y lógica de los tiempos escolares, de organización bimestral, ante las festivas así como las maneras de “equilibrarlas” de cierta forma; no obstante, se observa que las atenciones se inclinan al espacio y tiempo festivo. También se observa en los padres lo que reporta Paradise en el contexto sociocultural de los niños mazahuas: “respeto hacia la iniciativa y voluntad del niño, por expectativas claras en lo que se refiere a su madurez y responsabilidad” (1991, p. 77) a través de su participación.

Resulta interesante el hecho de que el día lunes en carnaval ocupe la totalidad de orientaciones al quehacer, en gran parte festivo. Don Oswaldo Solano, señala que hace algunas décadas los maestros que atendían esta escuela no asistían los días lunes por tratarse de un “día de plaza”⁷⁷ bajo el argumento que el ajetreo y la inasistencia de varios niños a la escuela imposibilitaba la jornada escolar. Los habitantes mostraron descontento ante las autoridades educativas y desde hace poco más de diez años los maestros

⁷⁶ Fiesta patronal dedicada al “Señor de la salud” y celebrada en la cabecera municipal.

⁷⁷ Día de mercado en la plaza de la cabecera municipal San Bartolo Tutotepec. Además del abasto de mercancías, en esta plaza se generan intercambios económicos con personas provenientes de distintas comunidades y otros municipios, así como la convivencia en hogares y cantinas.

abandonaron tal práctica de inasistencia. De acuerdo con Thompson (1984) en el sector campesino, artesanal y alfarero inglés del Siglo XVII y XVIII la celebración del “San Lunes” era devota y reservada para asuntos personales, día de mercado o de convivencia social; prácticas que fueron vistas por el pensamiento industrial como “ritmos de trabajo irregular” y “pérdidas de tiempo” ocasionadas también por el “sentimiento de la fiesta”.

Al igual que en el contexto inglés de esa temporalidad, los pieserranos tienen otros ritmos y maneras de pensar y vivir el tiempo. Por lo que se explican las concepciones de los maestros antes mostradas: “no hacer nada” y “pérdida de tiempo”, significan que la escuela debería resolver estas “pérdidas” y el “ocio” mediante la “utilidad del tiempo”, la puntualidad (Thompson, 1984), la asistencia así como generar la división entre tiempo escolar y tiempo festivo; aspecto que como se evidencia en las interacciones de los niños, envuelven el tiempo escolar mediante el tiempo festivo.

Los tiempos escolares y festivos que se encuentran en un mismo territorio y la “organización del tiempo social” (Thompson, 1984, p. 244) de los pobladores obedece a la calendarización festiva, mientras que las escolares se orientan desde la institución educativa, por lo que coexisten dos lógicas temporales distintas. De acuerdo con la “notación del tiempo” de los pobladores de la localidad ésta se explica desde una “orientación al quehacer” (Thompson, 1984) que distingue Rockwell (2018): “1) La orientación al quehacer del campesino; referida a lo “natural” de los tiempos de siembra y cosecha [así como de las condiciones climáticas, de las que en parte, dependen celebraciones como el *costumbre*], 2) La orientación al quehacer parece mostrar una demarcación menor entre “trabajo” y “vida”; las relaciones sociales y el trabajo están entremezcladas [...], no existe mayor sentido de conflicto entre el trabajo y el tiempo y 3) El hombre acostumbrado al trabajo al lado del reloj; [...] una clara división entre “trabajo” y “vida”. El ocio se vuelve “problema”⁷⁸.

Los niños de Pie del Cerro están sumamente involucrados en las *orientaciones al quehacer* correspondientes a los dos primeros incisos, las cuales están integradas a los campos de participación de los niños. Se nota entonces que la participación de éstos en el campo carnaval es plena y genera un empuje desde el cual los maestros, a pesar de “acortar” su participación festiva, transmiten valores positivos respecto a ésta acción que reitera a la escuela como un espacio de transmisión de la tradición.

⁷⁸ Tomado de la presentación en Power Point de la Dra. Elsie Rockwell durante la clase del curso especializado de Historiografía en el Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, marzo, 2018.

En el adentro de las aulas el transcurrir de las actividades se muestra vinculado a las manifestaciones orales de los eventos del afuera, al que los niños desean presenciar por lo cual extienden solicitudes expresas o indirectas a sus maestros:

I

Clase 2°

El profesor recibe un recado escrito. Mientras éste lo lee en silencio, un niño dice en voz alta: “que mañana no hay clases”.

II

Clase 2°

Una niña, con voz fuerte, dice al profesor: “¿Nos dejas ir a la fiesta?”

III

Clase 3° y 4°

Aída. Con voz fuerte: “Maestra, ¡ya vámonos!”

Cristóbal. Con voz fuerte: “¡Yo me tomé una cerveza solito!”

Mtra. Recibe un recado escrito del Director y lo lee en silencio.

Elena. Con voz fuerte: “Que mañana a las doce de la tarde, no hay clases”.

Se observa que las interacciones de los niños dan paso a las decisiones del profesorado para ajustar el tiempo y espacio escolar ante el acontecimiento festivo que domina su atención. Los niños juegan con el discurso y las escenas, tratan de comprometer, mediante sus intervenciones humorísticas o de demanda, a los profesores quienes “poseen el poder” de decisión sobre el uso del tiempo. Los niños reclaman y logran ajustes al tiempo escolar o bien obtienen la libertad momentánea de estar en el afuera estas se aprecian como maneras tácticas para utilizar, manipular y desviar (de Certeau, 2007) los horarios escolares, lo cual se observa también en el surgimiento de conversaciones sobre la fiesta.

I

Clase 2°

Mtro. “Los que terminen pronto, los voy a dejar ir a la fiesta”.

Niños. Sonriéndose: “¡Sí!”

Mtro. Con una ligera sonrisa: “Pero en la noche”.

Niños. Mostrando rostros de decepción: “Aaaaah...”

II

Clase 2º

Mtro. *Da un comunicado a los niños: “Mañana las clases inician a las 9:00”.*

Juvenal. *“Yo estoy bien desvelado y hasta me di un sentón en el camino”.*

Mtro. *A las 13:30 el profesor solicita que guarden sus cosas. Los cohetes y tambores se escuchan alrededor de la escuela.*

Niños. *Se retiran y se despiden del profesor dándole la mano.*

Alonso. *Apresurado: “¡Voy por mi traje, me cambio y me vengo!”*

El hecho de que los maestros anuncien a los niños ajustes temporales detona tanto las emociones de éstos como su estado de ánimo al compartir el tiempo escolar y de carnaval. “Estar desvelado” anuncia su participación plena en la fiesta así como la extensión de un tiempo nocturno que está regulado por las diarias obligaciones escolares. El tiempo arreglado puede sufrir reajustes tácitos al interior de cada grupo como podemos apreciar en el registro II puesto que en el afuera la exaltación festiva es imponente. Los profesores pueden otorgar explícitamente a los niños “cinco minutos para que vayan a ver el castillo”, o bien implícitamente, mediante la dispersión de las actividades escolares, el juego deportivo y la extensión del recreo.

Las acciones de los niños evidencian tácticas de apropiación y ajuste del tiempo y espacio escolar a veces silenciosas como *microlibertades* (de Certeau, 2007) y mayormente abiertas a propósito de las *libertades* carnavalescas que refiere Bajtín, (1999) en el carnaval de la Edad Media europea así como la risa. En general los niños empujan al profesorado a los ajustes tácitos y al involucramiento en los referentes de la festividad a través de *tácticas artísticas* (de Certeau, 2007) que a su vez generan apropiaciones, ajustes y transformaciones del espacio y tiempo escolar.

5.4 “Carnavalito” escolar

Previamente a la fiesta de carnaval en Pie del Cerro los profesores de la escuela primaria organizan el “carnavalito” caracterizado por una pequeña celebración que se realiza en el espacio escolar y canchas deportivas.

Los niños se disfrazan, recorren el camino principal de acceso a la comunidad y se instalan en las canchas para bailar y comer juntos. Los docentes tratan de representar esta celebración genuinamente para lo cual una *banda de viento*, en la que uno de estos profesores se desempeña como trompetista, provoca el baile de los niños. Con apoyo económico y trabajo directo de las madres de los niños la comida colectiva se ofrece en mesas colocadas en la cancha.

La celebración del carnavalito puede acompañarse de un concurso de disfraces. Los profesores, a través de gestiones con autoridades municipales, logran obtener recursos económicos para otorgar premiaciones con dinero en efectivo a “los mejores disfraces”. Ante esta práctica que induce a la competencia, la mayoría de los niños trabajan creativamente bajo la influencia de los trajes de “Halloween” en la elaboración un disfraz novedoso. Por ejemplo, uno de los disfraces ganadores fue un traje de novia manchado de sangre del que prendía un cuchillo y un pequeño muñeco de plástico que el portador del traje arrastraba al caminar.

Si bien la gran mayoría de los niños de Pie del Cerro participan como disfrazados en la fiesta de carnaval hay quienes no lo hacen sin que por ello prescindan del baile, la comida, las procesiones y demás actividades. En el carnavalito escolar, todos los niños participan porque también es parte de una obligatoriedad escolar: “sí voy porque nos dan un punto en *artísticas*” (Frabricio, 6º). Para los docentes, esta actividad se realiza con específicos objetivos:

I

Para **conservar las tradiciones**, las costumbres, ellos que vayan aprendiendo cómo se hace, cómo se organiza la gente de la comunidad para que ellos no lo pierdan y sigan adelante con ese festejo, con esa costumbre. Tienen que saber de dónde viene desde hace mucho, desde hace cuánto tiempo se viene celebrando y con qué fin, tienen que conocer de principio a fin que todo lo que se hace, la ofrenda **lo que se hace afuera, adentro**, todo lo que abarque (Maestra).

II

Rescatar y valorar las tradiciones, en este caso pues el carnaval porque hay muchos niños que les gusta esa actividad y lo hacemos por ellos y también por aquellos niños que no les gusta y a lo mejor aquí haciéndolo cada año les va naciendo ese gusto de disfrazarse o de conocer por qué se hace. También lo hacemos **porque es parte de los contenidos** (Maestro).

III

El carnaval, es una costumbre, una tradición, es parte de su cultura y nuestro plan y programas a veces tiene cosas buenas porque hay que **rescatar las costumbres y tradiciones** que tiene nuestra comunidad, nuestro pueblo, nuestro país y porque es parte que los niños lo hacen con agrado. **Aunque no viniera en el plan y programa se tendría que hacer porque es parte de la comunidad**. Es una parte que entra también en la religión, ellos son muy católicos pero el carnaval tiene mucho futuro porque vemos que no nomás los adultos, **vemos en la fiesta de carnaval niños chiquitos y el carnaval es una costumbre y tradición que no va a morir** (Maestro).

Con la celebración del carnavalito los profesores atienden el abordaje de contenidos educativos así como parte de las evaluaciones; sin embargo, su hechura no es más que la inserción de un afuera en el adentro escolar envuelto por una práctica festiva totalizante que no sólo succiona el tiempo escolar en el tiempo real de la celebración, sino que también lo absorbe “atemporalmente”; es decir, en el tiempo previo carnavalesco. Al parecer el carnavalito es también un encuentro de tiempos que anuncia el acuerdo entre estos y la expresión festiva a la que el tiempo escolar se sujeta. Argumentar que “aunque no viniera en el programa se tendría que hacer porque es parte de la comunidad” señala que el carnaval constituye un campo de participación total y valoración histórica. Se aprecia que los maestros buscan equilibrar los desfuegos festivos en los niños a manera de atemperar previamente la exaltada inmersión en el carnaval. Además señalar que “vemos en la fiesta de carnaval niños chiquitos y el carnaval es una costumbre y tradición que no va a morir” pone de manifiesto a los niños como actores de continuidad de los *núcleos duros* del carnaval a través del tiempo.

El carnaval como manifestación festiva que responde a la visión del mundo de los actores, demuestra al sistema de Educación Indígena que existen temporalidades, tiempo y espacios propios distintos a los escolares. Las estrategias de la escuela rural que a principios del Siglo XIX pretendieron un integracionismo nacional de la población indígena promoviendo, entre otras cosas, los festejos cívicos para suprimir los religiosos, desembocó en la diversificación de calendarios y festejos escolares y locales (Calderón, 2006). De esta herencia, la Educación Indígena retoma un vasto conjunto de

representaciones sobre lo indígena y sus prácticas festivas muchas veces como folclorismos y referentes de la interculturalidad.

5.5 Un aula con disciplina pero no bajo control. La tenacidad de los campos de participación

En este apartado describo interacciones entre los niños y con su profesor en un aula que se destaca por un control disciplinario a diferencia del resto de las aulas de esta escuela.

En esta aula los objetos están organizados de manera clasificada: trabajos de los niños, libros y material didáctico, también se muestra un mayor cuidado de la limpieza interior. En esta aula las butacas están linealmente ordenadas con una distancia considerable entre una y otra.

En uno de los muros, frente a las butacas de los niños, se visualizan carteles e imágenes que incitan a la disciplina y la valoración de la buena conducta: “Hoy me porté excelente”, “Hoy me porté bien”, “Hoy me porté regular”, “Hoy me porté mal”, “¿Cómo me porté hoy?”. La buena conducta es procurada por el profesor mediante exhortaciones y llamados de atención. Ponerse de pie en cualquier momento implica sanciones verbales o bien la ejecución de tareas extras principalmente de ejercicios matemáticos, lo mismo aplica para las conversaciones entre niños.

Bajo este orden disciplinar del espacio y los objetos, los niños conviven cotidianamente procurando no alterar la norma para evitar una sanción. Cuando éstos niños proceden de otras aulas, menos controladas, la transición suele ser drástica. El acoplamiento a esta nueva dinámica está caracterizada por un conjunto de respuestas simbólicas y explícitas que tratan de remover el ambiente disciplinar y controlado hacia formas propias de comunicación y relación entre niños. Las respuestas que ofrecen a este ambiente disciplinario, además de evidenciar aspectos fundamentales de los campos de participación están representadas bajo el orden de las maneras de participación en dichos campos.

Mtro. "Pasa al pizarrón Liliana"

Liliana. *Dibuja sobre el pizarrón una recta numérica y realiza e identifica la fracción que le solicita el maestro.*

Mtro. *Le indica que tome asiento y pide a un niño que pase a corregir lo lecho por Liliana a quien le menciona: "tienes que ocupar más de un entero, porque no alcanza"*

Liliana. **"Ya sé, no crea que soy tonta"**.

La respuesta de Liliana ante la indicación del maestro exhibe una decisiva forma de comunicar que se es capaz de realizar las actividades escolares y que probablemente la respuesta del profesor sea más un llamado de atención que una corrección. La participación en las múltiples actividades que realizan los niños en los diferentes campos les proporciona esta experiencia; para Liliana no existe una diferencia entre ser capaz de hacer lo que se hace en los diferentes campos y en la escuela.

Ante la actividad solicitada por el maestro y mientras este impartía la explicación, los niños respondían anticipadamente y mostraban entusiasmo por pasar al pizarrón, la demanda generó que el grupo de solicitantes organizaran su turno: "¡yo primero!, ¡yo después!, ¡y yo tercero! y ¡yo cuarto!" formas que se diferencian de las formas de participación en los campos, generalmente no acordados por turno.

Durante el desarrollo de las actividades los niños trabajan siempre de manera silenciosa; sin embargo, para mantener la comunicación, clandestinamente realizan señas entre sí, se lanzan miradas, se lanzan objetos, escriben mensajes en trozos de papel para transitarlos entre manos, escriben mensajes con letras grandes en sus libretas para que puedan ser leídos a la lejanía por el destinatario, emplean la voz casi en secreto y siempre a ocultas de la mirada del profesor y su posible escucha. Los niños esperan cualquier momento de coyuntura para ponerse de pie como por ejemplo cuando otros pasan al pizarrón o a revisión, en estos momentos el maestro constantemente les indica que se sienten o que no hablen. Estos momentos "abren claros donde se insinúan los niños, donde establecen o reacomodan las redes de comunicación entre sí" (Rockwell, 2018, p. 247)

Gloria. *Se levanta a revisión de la recta numérica que elaboró, con voz piano se dirige al maestro: "Nomás dígame si estoy bien"*.

Mtro. *Se haya ocupado revisando a otro niño.*

Gloria. *Al no obtener respuesta Gloria se dirige al pizarrón y **rectifica su actividad** observando que corresponda con la suya.*

En esta interacción el interés de Gloria, sólo por saber si es correcto o no su resultado, indica una de posiblemente otras formas de aprender en los diferentes campos, saber si se están haciendo los quehaceres o las actividades para conseguir lo propuesto. Solicitar puntualmente lo correcto o no implica saber sin demasiada explicación la capacidad de lograrlo. Ante la ocupación del maestro, Gloria realiza una acción independiente al verificar su resultado, acción que es representativa de campos de participación como el monte, el festivo y la familia-casa; en esta última la autonomía relativa a los quehaceres.

Suena la alarma del teléfono móvil de Gloria quien se apresura a sacarlo de su mochila y comenta: "Maestro, ya son las 11:30", él responde: "Pues sí, ya es hora", mira su reloj y les ordena a los niños salir a recreo.

Mediante el control del tiempo a través del aparato móvil, Gloria actúa para fijar límites al horario de clases, es evidente que el tiempo de recreo es esperado sin demoras.

Mtro. "A ver Diana, pasa."

Diana. *Pasa al frente de grupo.* "A mí me tocó el tema de convivencia sin prejuicio. Este tema va a tratar de que la convivencia humana es **convivir con todos, con todos juntos**, por ejemplo cuando hay convivio **convivir, compartir las cosas que tenemos con todos**, con los demás y un ejemplo de convivencia sin prejuicio por ejemplo **pensar que los niños no tienen nada que decir** este... y también tomar en cuenta todo lo que nos dicen. Este tema es para reflexionar todo lo que hacemos mal. *Despliega su cartel y comienza a leer:* "La convivencia humana está basada en escuchar a los demás aceptar las diferencias y aprender de ellas, está fundada en la solidaridad. Muchos prejuicios impiden que la convivencia social ocurra de una manera adecuada algunos prejuicios están muy extendidos y es necesario identificarlos, por ejemplo pensar que los niños no tienen nada importante que decir. Para evitar prejuicios debemos considerar lo que siente el que es afectado por el prejuicio". *Termina de leer y se dirige a su butaca.*

Mtro. *Pregunta al grupo:* "¿Algo que quieran preguntar a Diana?"

Lino. "¿Qué es prejuicio?"

Diana. "No se"

Lino. "¿Qué es convivencia humana?"

Diana. "Es cuando convivimos con los demás, este...**compartimos nuestras cosas**".

Los conceptos principales del texto escrito que Diana mostró (escuchar, aceptar diferencias, aprender de ellas y ser solidario) están englobados por ella en los conceptos “convivir y compartir las cosas” ésta última como práctica esencial en los diferentes campos de participación en donde la comensalidad, los objetos rituales, las imágenes religiosas, la música, el baile y el juego se comparten “con todos”; como en el campo *todos santos* y festivo-ritual al compartir los alimentos o bien en el campo familia-casa al ofrecer café y pan (si se tiene) a cualquier visitante espontáneo aunque su presencia sea breve.

Por otro lado, enfatizar: “pensar que los niños no tienen nada que decir”, recuperado del texto y sin tener del todo claro qué es un prejuicio, indica una selección e identificación con el significado de la frase tomada como un llamado de atención para expresar que existe un potencial en los niños muchas veces ignorado por los otros adultos y probablemente acentuado en el contexto escolar.

Mtro. *Dice a Javier:* “4/6 represéntalos en una recta numérica”.

Javier. *Pasa al pizarrón.*

Mtro. “Ustedes déjenlo, luego pasa Adrián a corregirte. **Shhh no hablen, háganlo solitos ahorita yo les pregunto y el que me diga que Javier está mal, pasa a corregir**”.

Liliana. “Y le da un coscorrón”.

Alfredo. *Dice a Javier:* “**¡Sí estás bien!**”

Lucio. “**¡Ponga otra!**”

El maestro trata de mantener el orden a través del silencio y la permanencia de los niños en sus asientos; sin embargo es casi imposible que estos niños lo hagan, sólo ante el llamado de atención pronunciado “acatan” la orden. El que uno de los niños le ordene al maestro “poner otra”; es decir, otro algoritmo, externa una libertad que transgrede el supuesto control del orden y evidencia una clara *orientación al quehacer* y hacer autónomo. El maestro apuesta a la individualidad en la hechura de la actividad, se puede identificar en esta hechura una secuencia o forma de acercamiento al conocimiento escolar: hacerlo públicamente, guardar silencio, preguntar por el resultado, esperar el error, corregir lo hecho por el otro. Por su parte, los niños se involucran siempre en las acciones de los demás evaluándolas o evaluando las propias incluso comunicándose de una butaca hacia otra para comentar sus avances o el proceso.

Mtro. “¿Ya quedaron los 2/3 y los 4/6 en la misma recta?”, dice a *Hilario* quien está en el pizarrón.

Hilario. *En el pizarrón*. “¡Uju!” *Chifla* “¡Ah!, ¡me equivoqué aquí!, ¡ah!, ¡con razón puso este aquí!”

Jazmín. “¿También nosotros?”

Mtro. “Sí, ustedes también háganlo en su cuaderno”.

Berenice. “Ya casi termino”

Fermín. “¡Oh, my God!”

César. “Yo también”

Berenice. “Sí me salió lo mismo”

César. “¡Sí, ya ves, te dije!”

Aunque esta aula se caracterice por ciertos medios de control a diferencia de las demás, los niños buscan espacios y formas tácticas para poder comunicarse ya sea durante la realización de alguna actividad o bien durante la intervención del maestro. En estas interacciones los niños suelen expresar una comunicación más abierta pues aunque el silencio y el orden deben procurarse, las formas de participación colectiva son inevitables; aspecto que genera en el maestro perder una parte del estricto control.

Retomando a Foucault el contexto de esta aula puede situarse como un espacio de control y dominio de los cuerpos mediante la disciplina la cual “fabrica cuerpos sometidos y ejercitados, “cuerpos dóciles” (2002, p.126). El ejercicio de la disciplina se muestra en el cuidado de distancias entre butacas y su alineación así como la prohibición del contacto corporal entre los niños, las conversaciones y ponerse de pie si no se requiere, mismas que son reprendidas mediante una sanción. El cuidado del aseo y la organización de los objetos exhiben también una centralidad puesta en la disciplina y la formalidad del espacio áulico.

Existen sanciones a veces explícitas o silenciosas ante el ojo observador del maestro, quien su posición al frente del salón o su recorrido entre butacas con los brazos hacia atrás y las manos entrelazadas haría las veces de una mirada *panóptica*. A su vez los niños también observan esperando muchas veces el momento oportuno de transgredir sin ser descubiertos. La mirada y cuidado del profesor espera *cuerpos dóciles* controlados mediante normas disciplinarias y mediante discursos que integran maneras de la buena conducta y un porvenir buenamente garantizado con el desempeño escolar.

El control ejercido en esta aula si bien puede analizarse desde una posición foucaultiana dado el conjunto de acciones prohibitivas y de control hacia los niños, parece ser más bien una pequeña síntesis normativa escolar que el maestro pone en juego con

base en herencias históricas de la escolarización acompañada de una concepción progresista; especialmente desde la instauración de la Escuela Rural que promulgó a través de la educación una vida “civilizada” (Calderón, 2006). Los discursos orales de la buena conducta y del futuro escolar en esta aula son plenamente coincidentes con dichos principios.

Lo interesante de este ambiente escolar aparentemente controlado son las repuestas tácticas de los niños para responder con ingeniosidad de Certeau (2007). Gran parte de las respuestas y tácticas de los niños están relacionadas con las experiencias, vivencias y conocimientos desde los campos de participación. Por ejemplo, el involucrarse en las actividades de los demás y hablar sobre sus procesos en la actividad así como en la selección de valores al *compartir con todos*, de modo que los recursos intelectuales escolares son un bien empleado para generar una interrelación con lo escolar y los campos de participación.

Conclusiones. Los niños tienen algo que decir

Con base en lo declarado por una de las niñas del sexto grado durante una actividad escolar: “pensar que los niños no tienen nada que decir”, este apartado pretende dar cuenta de lo que dicen los niños acerca de su escuela y sus clases. Dado que la escuela se convierte en otro campo de participación de los niños considero oportuno conocer sus puntos de vista respecto de esta.

La escuela es un espacio valorado porque, de acuerdo con lo que ellos dicen, aprenden cosas de diferentes materias, es un espacio de convivencia a la vez que transformado por su participación. Saber qué es lo que tienen qué decir acerca de su escuela se vuelve importante por un lado para continuar conociendo cómo los niños manifiestan prácticas culturales propias en la vida escolar y porque la escuela es un espacio de la vida cotidiana de los niños. De este modo pretendo también no contribuir con las ausencias y desdenes de la visión de los niños que señala Thorne

Las acciones diarias de los niños son en su mayor parte triviales, dignas de atención sólo cuando parecen lindas o irritantes; que los niños necesitan estar activamente manejados o controlados, que los chicos son relativamente recipientes pasivos del entrenamiento y la socialización de los adultos (Thorne, 1993, p. 13, citado en Milstein, 2006).

Ante este desdén en los estudios socioculturales, vale la pertinencia de este apartado: preguntar a los niños sobre sus gustos y sugerencias sobre la escuela. Ante la pregunta ¿cómo te gustaría que fuera tu escuela? algunos niños dijeron:

I
Cristina. “Se ve bien triste. Le quitan mucha naturaleza, me gustaría bien lleno de rosas, arbolitos chiquitos, florecitas bonitas, un árbol de navidad y un limón”.

II

Luz. “Que estuviera como antes, la cancha rodeada de árboles, más vegetación. Antes hasta estaba bien chapoliado⁷⁹, árboles y pinos. Antes había un árbol pero bien bonito y un paisaje bien pintado, en el árbol te ponían una pintura y le tenías que hacer así (*golpea con la palma de la mano como si golpeará una pared*) ya sea de color verde claro o verde fuerte y cada padre de familia le tenía que poner su mano, padre y madre de familia”.

III

Cristóbal. *Moviendo la cabeza en forma de negación*: “No me gusta ese periódico mural”.

Mif. *¿Por qué no?*

Cristóbal. “Porque está bien *re feo*”.

Mif. *¿Qué es eso que está feo del periódico mural?*

Cristóbal. “Porque es que ahí, mis compañeros lo arrancan”.

Mif. *Si tú tuvieras que hacer el periódico mural, ¿cómo lo harías?*

Cristóbal. “Lo haría así con compañía, lo haría un poco bonito porque es que a mí no me sale. Le pondría dibujos como historia, le pondría como de los antiguos”.

IV

Edgar. “Yo le pondría (*a los muros*) dibujos del *Hombre Araña* y osos”.

V

Diana. “La diversión”.

Mif. *¿Cómo?*

Diana. “Jugaría, bueno, luego llegan compañeros nuevos jugaría con ellos, enseñarles los juegos que han cambiado en la escuela”.

VI

Fabricio. “Que fuera un poco más grande para que los salones que están allá arriba estuvieran acá abajo, estén juntos los salones”.

VII

Joaquín. “Ponerle como esos juegos y unos más”. *Se refiere a juegos pintados en el patio escolar (avión y stop)*.

⁷⁹ Limpio de malezas.

Organizo cuatro categorías que integran las respuestas de los niños a las preguntas realizadas.

Esparcimiento	Espacio	Aspecto	Arquitectura e infraestructura
Juegos	Flores de ornato	Paisajes de naturaleza	Techo amplio en patio
Diversión	Árboles	Superhéroes	Mesitas
Jugar	Jardín	Animales	Ventiladores
Juegos divertidos	Más vegetación	Colores	Salones por grado
<i>Maquinitas</i>	<i>Chapoleo</i>	Periódico mural	
Renten <i>bicis</i>	Más grande		
	Salones juntos		

Tabla 2. Visión de los niños sobre la escuela. (Elaboración propia, 2018)

Ubico las categorías esparcimiento y espacio como las más reiteradas por los niños seguidas de aspecto, arquitectura e infraestructura de acuerdo con sus referencias. Jugar entre sí así como usar los juegos que están pintados en el patio escolar son prioridades para ellos, conciben una escuela cuyas relaciones lúdicas le den sentido mediante el esparcimiento. En los campos de participación jugar es una práctica constante mediante la cual exploran, se acercan, conviven, valoran, aprenden, descubren prácticas y espacios que los ocupan.

Los espacios de los campos de participación están rodeados o bien se encuentran al interior de zonas con vegetación; el campo monte es representativo, razón por la cual la escuela para los niños tendría que ser un espacio poblado de vegetación la cual se presenta como signo valorado por analogía del monte.

Conciben una escuela unificada “estén juntos los salones”, como un espacio de congregación social al igual que los demás espacios colectivos de los campos de participación como la casa, la plaza pública, el baile, el cerro. Un sentido de colectivización se evidencia también en la creación de un paisaje pintado en el muro “cada padre y madre de familia” así como la elaboración de periódico mural que si bien se realiza con el aporte de los niños, recurre siempre a temas indicados por el profesorado. Al parecer para los niños existen otras temáticas como “antiguos” y formas de hacerlo “con compañía” que son relevantes para que incluso este periódico mural fuera “respetado” por los niños. Generalmente cuando en Pie del Cerro se habla de “antiguos”, se refieren a los ancestros míticos (pequeñas piedras prehispánicas o fosilizadas

halladas en el monte a las que se les atribuye un valor histórico y sagrado) así como a entidades sagradas de la naturaleza.

Con relación al aspecto refieren colores como el verde y a los paisajes con vegetación en los muros. Actualmente están decorados con dibujos de personajes de la película “Nemo”, algunos niños dicen que son “como para niños de kínder”; los dibujos que exhiben superhéroes y animales les resultan más atractivos. Nuevamente las referencias cromáticas y paisajes evocan al territorio e incluyen preferencias y agrado por los dibujos animados televisivos.

Por su parte las referencias a la arquitectura e infraestructura señalan la creación de espacios arquitectónicos que hagan más localizable la estancia, por ejemplo la construcción de “mesitas” y la idea de “juntar” las aulas en un solo espacio escolar tienen un sentido de unificación espacial de convivencia, En el Capítulo 4 la referencia a estas mesitas hecha por una niña solicitando “salir a comer ahí como disfrazados, para que nos reconozcan”, señala que estas construcciones favorecen la cercanía y la colectivización.

Otras menciones de los niños son salones por grado, ventiladores y techos amplios en patios para cubrirse de la lluvia “para no andar corriendo”. La lluvia tiende a disociar a los pequeños grupos de niños que regularmente se forman al salir de las aulas, el techo favorecería la reunión. Si bien no fueron mencionados durante las entrevistas pero sí durante las, aspectos como no usar el “uniforme de gala” sino sólo el de Educación Física, salir del salón de clases, ir al potrero, ir a la laguna, salir temprano y “que no hubiera clases en carnaval” son también demandas y visiones respecto cómo les gustaría que fuera su escuela.

Por otro lado, ante la pregunta: ¿cómo te gustaría que fueran las clases en tu escuela?, algunos niños respondieron:

I

Oswaldo. “Que cuando nos hacen algo (*otros niños*) y vamos a acusar, que (*los maestros*) le pongan un castigo”.

II

María. “Que (*los maestros*) nos pongan más atención”.

III

Eulogio. “Que los profes no fueran muy exigentes y no hablen tan rápido”.

IV

Alicia. “Que los maestros sean más estrictos”.

V

Amelia. “Más divertidas, porque están aburridas. Hacer juegos unas palabras para divertirnos porque está muy aburrido”.

VI

Cristina. “Más clases de ciencias porque ahí hablan de animales, de las plantas, todo eso, como se alimentan y así”.

VII

Areli. “Que hubiera una hora de cada materia porque así nos da tiempo de hacer otras cosas como Educación Física o todo eso porque aquí es una hora y media o dos haciendo esa misma materia”.

VIII

Silvia. “Así está bien como está”.

Organizo seis categorías que integran las respuestas de los niños a las preguntas realizadas:

Maestros	Actividades	Asignaturas	Tiempo	Impresiones	Compañeros
Control de tareas	Maquetas	Enseñen Inglés	1½ hr. por materia	Menos aburridas	No se levanten tanto
Sean estrictos	Juegos	Más matemáticas	1 hr. por materia	Más divertidas	No peleen
Pongan castigos	Experimentos de ciencias	Diferentes formas de hacer una multiplicación	Más horas de “línea”		
No exigentes	No pasar al pizarrón	No tantas matemáticas	Tiempo para Educación Física		
No regañen		Más ciencias			
No hablen rápido					
Nos pongan más atención					

Tabla 3. Visión de los niños sobre las clases escolares. (Elaboración propia, 2018)

Los maestros son los primeros actores mencionados, observan en ellos una figura de organización, de generación de conductas normativas y formas de control las cuales han caracterizado históricamente a la escuela además de los castigos, la exigencia y el carácter estricto, paradójicamente son conductas criticables para los niños. La solicitud de juegos, diversión, el empleo de tiempos cortos para las asignaturas y abordar contenidos relevantes de acuerdo con sus visiones y quehaceres, otorgaría a la escuela mayor sentido para los niños. “Lo aburrido” de las clases para los niños se debe según declaran a que “nomás nos tienen sentados” y a la ausencia de juegos.

Además, pocas veces se puede “salir” ya que queda poco tiempo para “Educación Física” o bien para otras asignaturas como ciencias donde se enseñan cosas de “animales y plantas”, aspectos que están vinculados a un conjunto de prácticas y espacios de los campos de participación que como se mostró en esta tesis están presentes en todo momento del tiempo escolar, puestas en acción mediante las interacciones sociales de los niños y con sus maestros. Ante este fenómeno, lo que dicen los niños es un complemento de lo mucho que ellos hacen cotidianamente en su escuela para identificarse con ella, hacerla propia y de su gusto.

En este tenor, una “escuela ideal” pensada desde sus actores [...] se alimenta de las percepciones del presente y de la reconstrucción de la experiencia pasada” (Dussel, 2007, p, 209). Conocer las “experiencias de educación” (Burke y Grosvenor, 2015) y vivencias escolares desde las visiones de sus actores al preguntarles conlleva conocer la escuela desde el punto de vista de quienes la viven para generar de manera abierta otras concepciones que ayuden a entenderla mejor y posiblemente generar cambios.

Lo que dicen los niños de Pie del Cerro constituyen visiones sobre el enfoque curricular de su educación así como de la didáctica y el tiempo. Durante su experiencia escolar los niños van generando apreciaciones distintas respecto de las formas escolares, valorándolas y también identificando aquellas poco acordes con sus deseos, necesidades o disfrutes. Con lo que dicen demuestran su acción participativa escolar.

Estas visiones además sugieren implicaciones para la educación indígena. Por ejemplo, visibilizar el espacio escolar para los niños pensado desde otras perspectivas, principalmente administrativas y políticas, que desconocen las voces de los actores, su vida cotidiana y contexto. En gran parte de estas disposiciones arquitectónicas y curriculares las decisiones de los sujetos de la institución educativa están situadas en un imaginario de los contextos indígenas.

Este apartado, por supuesto, no agota lo que dicen los niños de su escuela. Es una referencia que requiere de un amplio estudio sobre la visión de los niños hacia la escuela, como lo hicieron los estudios de Dussel (2007) y Burke y Grosenov (2015) desde distintas perspectivas y contextos sociales. Como mencioné al inicio, este apartado responde a la inquietud que personalmente me generó el comentario de una niña durante el desarrollo de una actividad escolar.

En los siguientes párrafos concluyo con reflexiones que permiten la conclusión final a esta tesis. Los resultados de esta investigación dan cuenta de las muchas maneras en que las interacciones sociales de los niños y con sus maestros, presentadas durante las clases en esta escuela primaria, son informadas por su experiencia fuera de la escuela en los campos de participación del espacio pieserrano. Esta experiencia pone en juego el contexto escolar prácticas, signos, símbolos, experiencias, conocimientos, espacios, tiempos y participación plena que se presentan como constantes en el modo de vida escolar envolviéndola, de modo que para los niños constituyen referentes significativos para valorar su escuela, vivirla y concebirla.

Sus actuaciones muestran que para ellos las formas escolares no constituyen límites para la manifestación de sus experiencias en los campos de participación. El conjunto de ejemplos y registros que presento demuestran que los niños mediante sus interacciones y participación están manifestando cómo ser pieserrano en la escuela, cómo hacer una escuela a través de recrear los campos de participación, sus espacios y tiempos. Nesper (1994) nos ha advertido acerca de las fronteras porosas y precarias de la escuela pero el cómo se hacen visibles estas porosidades es un tema que encierra enigmas, los contextos escolares y sus actores siempre son cambiantes y distintos.

Las formas formas que hacen estas porosidades están presentes en los referentes empíricos de las realidades escolares; son infinitas e inagotables de conocer con una sola mirada. Este trabajo de tesis mostró una particular forma de conocer cómo ocurren los fenómenos que motivan dichas porosidades. Ante la pregunta de investigación ¿cómo manifiestan los niños en el espacio escolar mediante sus iteraciones experiencias generadas en los campos de participación comunitaria?, el caso que desarrollo expone, con base en distintas evidencias empíricas fundamentadas en las interacciones sociales de los niños y su destacada participación en los campos contenidas de experiencias y aprendizajes en la vida cotidiana, que los niños manifiestan procesos de apropiación (Rockwell, 2018) y movilidad táctica (de Certeau, 2007) en la vida diaria escolar las cuales ponen en juego las experiencias generadas en los campos de participación.

Las manifestaciones de los campos son presencias envolventes, muchas veces determinantes y dominantes de la vida escolar; mediante sus interacciones y acciones los niños entrometen sus experiencias en los campos de participación para caracterizar la vida escolar. La participación plena de los niños en estos campos define tal involucramiento y manifestación de manera que sostengo, con base en el análisis de los referentes empíricos, que no sólo por medio de tácticas y procesos de apropiación los niños manifiestan el significado de los campos en la escuela sino también a través de lo que se puede denominar un *empuje participativo*; es decir, un impulso creativo de acción, posicionado y constructivo en donde además los niños vehiculizan su visión del mundo; *empuje* que dota de sentido propio a su escuela.

Considero que tal vehiculización se sostiene en que gran parte del hacer cotidiano de la vida social de los pieserranos descansa en la cosmovisión del grupo, tal como lo explica López Austin: “La cosmovisión tiene su fuente principal en las actividades cotidianas [...] que en su manejo de la naturaleza y en su trato social crean pautas de conducta [colectiva] en los diferentes ámbitos de acción” (2001, p. 63), como en este caso, la escuela.

De este modo, considero que el *empuje participativo* sustenta los procesos de apropiación y las tácticas generadas por los niños puesto que en la participación total, en donde todos intervienen, toman parte y contribuyen (Paradise, 2009, p. 189), confluyen las experiencias del mundo que los hacen actuar; es decir, sin una participación tal sería complejo desarrollar apropiaciones y tácticas.

Como he mostrado con varios ejemplos, estas manifestaciones suceden de forma *microbiana* (de Certeau, 2007), más o menos implícitas y explícitas durante el apogeo de los tiempos escolares en donde las interacciones sociales de los niños informan la vida social cotidiana (Paradise, 2005) y la significación cultural (Geertz, 2003) de los campos de participación “a lo que la escuela supone ser su cometido legítimo: la enseñanza” (Rockwell, 2018, p. 242).

A lo largo de esta tesis he mostrado una diversidad de interacciones sociales que evidencian manifestaciones de los niños mediante las cuales entrometen los campos de participación en la vida diaria escolar, basten como ejemplos: informar la comensalidad, “ir a ayudar”, compartir, la reciprocidad, responsabilizarse, hacer presentes entidades y espacios sagrados del territorio, marcar umbrales, entreverar el adentro y el afuera, dominar los tiempos escolares, metamorforizar (de Certeau, 2007) los objetos escolares a objetos con significado en sus experiencias cotidianas, colectivizar el proceso de

aprendizaje, apropiarse de espacios y hacerlos análogos al afuera, crear simbolismos de papel recortado, presionar para ajustar el tiempo escolar, retomar signos y simbolismos pieserranos en la creación de dibujos, inasistencias, retardos, recrear prácticas y acústicas festivas, involucrar objetos festivos, tomar decisiones respecto a la evaluación escolar, generar actividades que evidencian autonomía, hablar de sus experiencias cotidianas, recrear la chanza, humor festivo todas ellas con base en simbolismos carnalescos, recreaciones que, de acuerdo con (de Certeau, 2007) se constituyen como acciones espacializantes de la escuela.

Los maestros por su parte, como he mostrado en varios momentos, reconocen y enseñan valores de los campos, historias locales, acercan a los niños a los espacios directos de participación, promueven actividades curriculares que tienen como tema central alguno propio de los campos, generan arreglos temporales y actos festivos.

A través de este conjunto de referentes empíricos y de su análisis muestro que las manifestaciones de las experiencias de los campos de participación presentes en las interacciones sociales hacen notar los procesos de apropiación, de *empuje participativo* y la creación de tácticas que están caracterizando la escuela primaria de Pie del Cerro desde sus actores.

Sostengo que la notoria participación tan activa y protagónica de los niños en sus interacciones y con sus maestros, hace que durante el tiempo escolar ellos cuestionen, comenten, reclamen, reflexionen, analicen, recreen y demanden como aspectos constructivos que responden a sus experiencias en los campos de participación, al contrario de ser expresiones motivadas por los nuevos enfoques y métodos pedagógicos como lo afirma Naranjo (2009) quien atribuye la flexibilidad, el dinamismo y la espontaneidad de los niños a los cambios de enfoque pedagógico de la institución escolar. Sin que personalmente descarte alguna probable influencia de dichos cambios en el fomento de una “participación elevada y positiva” (p. 212) en los niños. En este caso considero que lo que está dinamizando en mayor medida estas acciones es precisamente su participación plena y constante en los campos aun con ciertas sujeciones y constreñimientos que enfrentan con los adultos.

Escuela y campos de participación confluyen cotidianamente. Si bien la escuela puede estar caracterizada por una normatividad y lógica propia, la vida diaria escolar es un mundo articulado al mundo pieserrano; espacios que constituyen un conjunto de cotidianidades para los niños quienes las vivencian espaciotemporalmente.

Aspecto importante que he mostrado a lo largo de este trabajo son las presencias de las experiencias de los campos de participación de los niños en la escuela los cuales dan cuenta de un mundo escolar construido desde los actores escolares desde los significados cambiantes y de continuidad absoluta, (Heller, 1977) de las actividades y prácticas los campos de participación movilizados determinadamente por los niños quienes de manera constante los hacen presentes; basten como muestra los arreglos temporales y sus formas de participación durante las actividades escolares: referencias espaciotemporales del territorio geosimbólico, valores y orientaciones al quehacer. También mediante las intensidades de sus voces durante el habla, la recreación de signos y símbolos de valor social como la música, la reciprocidad y el compartir.

Se puede apreciar que los niños están lejos de pretender hacer su escuela justo como la vida integral en los campos, sino que encuentran en ella un espacio abierto para la manifestación de sus experiencias a fin de equilibrar lo escolar que les es hasta cierto punto sin sentido. De ahí que las presencias envolventes de los campos en el tiempo y espacio escolar cobren sentido para vivir la escuela cotidianamente. La relación adentro y afuera, ampliamente reiterada por ellos principalmente en el campo ritual-festivo, cobra relevancia en sus demandas de estar en el afuera “salir” reiteradamente mostrada en los registros durante las clases que he mostrado. Se trata de un afuera que, desde su participación, se halla entreverado con el adentro escolar la cual reitera estas concepciones de raigambre en la dimensión pieserrana para organizar el espacio social cotidiano y el territorio mismas que ponen de manifiesto la complementariedad y el carácter conflictivo en esta oposición. Desde el “dualismo crítico” que como grupo social los caracteriza Galinier (1990) se trata también de una cotidianidad que expone esta criticidad. De ahí que mediante sus interacciones, los niños y con sus maestros dimensionen la cultura propia (Paradise, 1991) para que confluya en el mundo escolar.

De acuerdo con el conjunto de evidencias empíricas que he mostrado, mediante sus interacciones los niños en la escuela son exponentes principales y actores de diversas prácticas y hechos históricos de larga duración (López Austin, 2001) ocurridos en el contexto serrano hidalguense como lo es la reiteración de la visión animista que encuentra en el hacer *costumbre* una relación particular con la naturaleza y el territorio, el sentido y uso del idioma otomí, la recreación mítica del origen de la fiesta de carnaval que es a su vez, la creación de mundo como base conceptual y ontológica de la vida serrana, la concepción del cuerpo, la presencia simbólica de los muertos; todos ellos hechos que

están configurando parte de una cosmovisión pieserrana en la que los niños toman parte y van construyendo su actuar en la vida (Geertz, 2003).

Con base en los análisis que he presentado de las evidencias empíricas considero que la participación cotidiana de los niños propicia espacios y tiempos concatenadamente encontrados: la escuela y los campos de participación. Durante la temporalidad festiva la escuela se observa envuelta, transformada, atraída y dominada por sus tiempos y espacios; en general la escuela “resulta ser un lugar “flojamente acoplado”, lleno de grietas” (Rockwell, 2018, p. 246) y porosidades a través de las cuales los niños ensamblan los campos de participación; esta es una de las diversas formas de mostrar cómo se abren las porosidades escolares.

De ahí que, a mí juicio, el proceso de apropiación del tiempo escolar cobre sentido en estas temporalidades encontradas y de ahí que surjan amplios cuestionamientos sin resolver ¿Quiénes deciden y cómo se designa el tiempo escolar y su uso para los niños en la escuela de educación primaria indígena?, ¿por qué son esos tiempos fijados en horarios específicos y no otros?, ¿por qué no otros tiempos que visibilicen las orientaciones al quehacer de los niños y sus lógicas de simbolización y representación del tiempo?

Como he mostrado, el encuentro del adentro escolar con el afuera carnavalesco entrevera y hace dominantes espacios, temporalidades, prácticas, símbolos y signos festivos que desvían el tiempo y espacio escolar. He señalado que estas referencias conceptuales: “adentro” y “afuera”, adoptadas de las categorías de los niños pieserranos para organizar el espacio, son contradictorias y complementarias, asociadas con el “salir” y el recrear lo carnavalesco en la escuela mediante tácticas, *empuje participativo*, un proceso de apropiación del tiempo escolar para armonizarlo y darle sentido. Por ejemplo, las actividades escolares en las que los maestros recurren a elementos del tiempo carnavalesco constituyen un conjunto de referencias situacionales de carácter sociocultural; es decir, situaciones culturales acontecidas contextualmente que no sólo apoyan en la comprensión del contenido escolar sino que acentúan el significado que tienen las prácticas culturales, una visión del mundo y los valores pieserranos. Dichos elementos son empleados por los profesores de manera análoga; o mejor dicho, *crítica*; es decir, sitúan y conjuntan las prácticas culturales del afuera con las actividades escolares del adentro. Aunque en algunos momentos se aprecien también discordancias y tensiones como la participación nocturna de los niños en los bailes, sus inasistencias, distracciones durante clases y el “aprovechamiento” del tiempo escolar para “hacer algo”

a diferencia de estar en la fiesta o en la casa y “no hacer nada”, situaciones paradójicas y contradictorias que, como he mostrado, sus actores tratan de equilibrar.

Un diferente sentido adquieren las actividades escolares durante el tiempo carnavalesco, pues los excesos, las emociones y la excitación del ambiente festivo traducen, en buena parte, el sentido de las actividades escolares hacia estos significados en el tiempo escolar. Si bien los niños atienden los quehaceres escolares, atienden la norma que controla el tiempo y utilización del espacio escolar; he mostrado en diversos ejemplos que éstos *cazan furtivamente* (de Certeau, 2007) en los espacios y tiempos donde identifican cierta docilidad, debilidad o distracción de aquello “estratégicamente controlado”; espacio y tiempo son las presas asechadas, basten como muestra las acciones, muchas veces, humorísticas para hacer notar el deseo e ajustar los tiempos escolares.

Los niños *cazan* a través de su participación y forma de recrear lo de *afuera* en el *adentro*, por ello constituyen actores tácticos quienes no sólo *cazan* en los espacios donde perciben la debilidad sino que también las abren y crean, un ejemplo inmediato de esto son las charlas. Las tácticas de los niños mediante sus interacciones más que ser insulares buscan complicidad, pueden surgir de uno o varios actores al momento, hacen que se integren otros para extenderla y alimentarla caso ejemplar es la orquestación de una banda de viento durante a clase de *ñāhñu*. Dichas tácticas pretenden surtir efecto al momento y si no lo logran, se reiteran. Los niños toman un papel decisivo en estas interacciones tácticas.

Las tácticas creadas invitan a reflexionar que cuando las instituciones escolares se insertan en territorios geohistóricos atribuidos de temporalidades, simbolismos y visiones propias del mundo, se puede ver que su presencia queda envuelta del significado que se le atribuye al territorio comunitario. Las cartografías espaciales que muestro dan cuenta de dicha inserción así como de las relaciones sociales que la suscriben: las dinámicas temporales, de organización social, las festivas, económicas y las políticas. En el caso que ocupa a esta tesis la escuela, espacio normativo de enseñanza secular, se ve dispuesta a la construcción de relaciones culturales de sus actores, las que he mostrado como parte de las interacciones de los niños en las aulas. Por ello es también que las prácticas escolares, a pesar de que los docentes las traten de conducir normativamente en el sentido escolar institucional, se confieren del significado que se le atribuye al territorio geohistórico en el que se estableció la escuela así como de los signos y símbolos valorados por sus actores. La dinámica escolar confluye entonces, por hechura de sus

actores, con las dinámicas del afuera “cuando hay fiesta siempre salimos temprano”, de ahí la lógica del “arreglo” temporal como una manera de establecer vínculos cercanamente armoniosos.

En el caso de la clase de lengua *ñähñu* que presento, se pone de manifiesto el sentido del uso y valorización de este idioma. La clase es reveladora de varios aspectos sígnicos que los niños “enfrentan” ante la lengua *ñähñu* en la que éstos no fueron formados en el seno familiar de manera que externan otros signos que comparten en los campos de participación los cuales hacen notar lo que ellos hacen y sí participan. La actividad de escritura y enunciación de las frases no tenía para los niños sentido sino aburrimiento y desinterés en un idioma en el que realmente no podían comunicarse ni participar. A ello atribuyo el sentido del humor y la chanza que desencadenaron, en varios momentos considerados por ellos como oportunos, con base en las estrofas del cuento así como la rima de palabras y la “orquestación musical”. Sin embargo, durante la clase de *ñähñu*, se generaron aprendizajes y convivencias así como amplios y diversos espacios continuos que los niños abrieron para manifestar quienes son así como compartir, recrear prácticas y transmitir simbolismos de los campos de participación.

Con relación a las vísperas de *todos santos*, es clara la relación entre niños y con los maestros ya que estos también se involucran en la celebración familiar a los muertos. Nuevamente se aprecian una serie de ajustes temporales. Es interesante cómo los niños recrean en la vida escolar a entidades del inframundo como el diablo, la bruja y los seres descarnados que también hacen su aparición en el carnaval. El sentido de identificar y marcar umbrales indica que los niños se están apropiando de ese espacio para representarlo en tiempo y configuración a través de una práctica *pieserrana* que se ocupa de estas relaciones. A través de estas acciones, que considero pueden apreciarse como interacciones con el espacio, los niños incluyen los espacios escolares a los de celebración entreverando nuevamente el adentro y afuera. Como espacio cotidiano, la escuela no podría estar exenta de tal representacionalidad.

La escuela se convierte en otro campo de participación de los niños, constituye tal debido a que éstos lo construyen a partir del ensamblaje de prácticas, signos y simbolismos de los demás en los que participan como actores, miembros plenos de su comunidad. Aunque no puede ser igualmente caracterizada como los otros campos de participación con relación a su historicidad así como sus lógicas y dinámicas normativas propias, en ella se recrea cotidianamente la “efectiva participación” (Paradise, 2005, p. 196) de los niños. La escuela está llegando a ser un espacio para la transmisión de

historias, valores y prácticas pieserranas. Si por excelencia son la casa, los propios eventos rituales y festivos y la comunidad donde se transmiten, es también en la escuela donde ocurren algunos eventos de transmisión de la tradición.

Por todo lo que he mostrado, esta investigación considera implicaciones para la Educación Indígena. En los supuestos pedagógicos y enfoques que la determinan, aspectos como el impacto que pueda tener en la escuela la participación plena de los niños en la vida cotidiana de su comunidad son una incógnita. Hace falta que la organización de este sistema educativo sepa mirar las realidades escolares e incluir las participaciones de los niños así como sus conocimientos y experiencias, no solamente las de las personas longevas, “buscar el apoyo de miembros reconocidos e idóneos de las comunidades como fuente y para reforzar los conocimientos” (SEP, 2009, p. 50) y “convocar a agentes poseedores del conocimiento local” (DGEI SEP-, 2015, p. 34), que desde luego no deben desdeñarse, sino reconocer a los niños como poseedores y fuentes de conocimientos culturales necesarios de considerar y tomar en cuenta. Esto abriría posibilidades pedagógicas y educativas desde las escuelas, como se notó en muchos de las situaciones documentadas en esta tesis, en convivencia *con* y no sólo *para* los niños.

Contribuciones

A lo largo de este trabajo de investigación he desarrollado una serie de argumentos y discusiones analíticas con perspectiva antropológica a partir de referentes empíricos y teóricos que me permiten ofrecer un conjunto de contribuciones para el quehacer investigativo en la educación. Esta tesis pretendería también contribuir con el trabajo docente y de autoridades educativas al conocimiento de los niños y dinámicas escolares de la zona de estudio. A continuación presento dichas contribuciones:

Situar a los niños de Pie del Cerro como actores sociales, cardinales, destacados y participativos. Con base en las descripciones de las actividades, prácticas y conocimiento que los niños ponen en juego en los campos de participación comunitaria, argumento y reafirmo su dinámica participación la cual está siendo generadora de procesos culturales creativos y propios de los niños; esto es parte y conjunto de reflexiones y argumentos

propios respecto a su visión del mundo. A través de la participación los niños generan una continuidad social de la dimensión pieserrana renovada; es decir, crean y comparten con los adultos una cultura propia. Al mostrar sus voces, acciones recreaciones y participación, considero a los niños como fundamentales en la elaboración de este texto etnográfico que da cuenta de la vida cotidiana en Pie del Cerro; sus narrativas y visiones están presentes de manera constructiva.

Identificar espacios de participación constante y dinámica de los niños pieserranos en su comunidad. Mediante la identificación y categoría *campos de participación*, argumento parte del tema central de investigación al generar una explicación conceptual que abre panoramas para conocer la participación de los niños así como sus referentes culturales. Los campos de participación pretenden ser también un apoyo conceptual para explicar otras realidades culturales y para tener en cuenta a los niños en la construcción constante de la vida cotidiana así como de otras formas de educación.

Conocer las dinámicas de la escuela primaria indígena y sus actores. Con base en una diversidad de referencias empíricas muestro cómo las experiencias, conocimientos y visiones de los niños de Pie del Cerro informan las interacciones sociales en la escuela. Presento también el encuentro de tiempos y espacios escolares y de los campos de participación de los niños así como la permeabilidad escolar hacia las prácticas socioculturales de las que los niños son actores participativos. El análisis de sus interacciones dan cuenta de un proceso de apropiación, creación de tácticas y *empujes participativos* que hacen de la escuela una entidad dúctil, envuelta por el sustrato cultural que fundamenta los campos de participación. Por lo tanto, la escuela constituye otro campo de participación ya que los niños, a través de su *empuje participativo*, hacia el profesorado y con la aportación de éste, hacen que las relaciones y prácticas históricas se tiendan en el presente escolar así como la vida cotidiana para dinamizar su escuela; la cual está constantemente construida por ellos como actores.

La vida cotidiana y las interacciones sociales para conocer la escuela primaria y sus actores. Esta tesis aporta al conocimiento de las dinámicas escolares y sus actores a través del estudio de la vida cotidiana y las interacciones sociales. Los estudios socioculturales y antropológicos tienen un vínculo constante con estos fenómenos; sin embargo, se da por hecho que los sujetos interactúan para expresar algo pero analizar el sentido de sus interacciones queda muchas veces sin cuidado; algo parecido ocurre con la vida cotidiana, se da por hecho que los sujetos hacen cosas cotidianamente. Esta investigación, en cambio, contribuye a considerar dichos fenómenos en el espacio escolar

y fuera de este a través de profundizarlos para poder ofrecer significados de las prácticas de los actores y sus espacios, principalmente de los niños. En este caso considerar a la cosmovisión como un referente central del sentido de estos fenómenos abrió una gama de posibilidades explicativas sobre éstos. Su contribución radica también en la pretensión de ser un estudio que motive otras investigaciones para ampliar el horizonte conceptual de la vida cotidiana y las interacciones sociales en la escuela.

El trabajo de campo de carácter etnográfico como sendero de la investigación.

Considero que el trabajo etnográfico es un sendero abierto para tener contacto cercano y directo con los actores escolares y personas que están vinculadas a la escuela: los habitantes de la localidad. Es también un trabajo que acerca al investigador a los espacios y a los tiempos. Una investigación interesada en conocer a los sujetos y sus espacios, es infructuosa si ignora los lugares donde las cosas suceden cotidianamente; en este sentido, un investigador no puede inventar un escenario, sus actores, un lenguaje y tramas sociales como lo haría un novelista con quien sí comparte el sentido de la escritura. Considero que los fenómenos sociales, en este caso los educativos, logran conocerse de primera mano desde un trabajo de campo con carácter etnográfico, particularmente de esta forma logré mostrar la participación de los niños en los diferentes campos, sus procesos interaccionales en la escuela así como la generación de categorías y conceptos útiles para explicar el fenómeno. Una investigación de la escuela se hace valiosa al conocer espacios, emociones, sentires, visiones, impresiones, manifestaciones, territorios y prácticas de sus actores.

Implicaciones para la Educación Indígena. Los argumentos señalados a lo largo de este documento consideran implicaciones para la Educación Indígena por un lado porque esta no sólo presenta a las lenguas indígenas como un elemento caracterizador, prioritario y principal de los niños que habitan territorios tradicionalmente indígenas o de “reciente” asentamiento desconociendo otros signos, símbolos y prácticas a las que confieren sentido de identificación y pertenencia; para ilustrar esta situación, la clase de *ñãhñu* fue ejemplar. Por otro lado, la Educación Indígena presenta concepciones de los niños influenciadas por los estudios de socialización infantil así como de concepciones asistencialistas mediante las cuales define y categoriza a esta población quienes aparecen como sujetos receptores y pasivos de la intensidad educativa a través de la conducción docente: el adulto que sabe y muestra el mundo; desde esta postura no son los niños actores del conocimiento, más allá de sus “saberes previos”, sino sujetos carentes de éste. El estudio que presento dejó ver que símbolos como la fiesta no son

escenarios folclóricos sino sistemas cambiantes y fundantes de la vida cotidiana en las que descansan una serie de complejas relaciones totales donde los actores demuestran, entre otras cosas, su pertenencia social a una colectividad; dichos aspectos quedan relativizados en la Educación Indígena.

Finalmente, cabe señalar que esta tesis es una aproximación al fenómeno planteado, abre más bien una serie de interrogantes que incitan a continuar conociendo, desde la investigación educativa, los contextos socioescolares y la vida cotidiana de sus actores, así como otros temas que considero merecen de atención: las visiones de los niños respecto a su experiencia escolar y como participantes en procesos culturales de su comunidad además de otras formas particulares de educación en este espacio. También se ventilaron una gama de aspectos que incitan a la investigación en el espacio escolar como el sentido que tienen para niños y maestros los materiales educativos, la composición y significado de los espacios escolares y su cultura material, los eventos zonales e interzonales de “conocimientos” y “artísticos”, las visiones de los maestros respecto a la Educación Indígena y también cómo son vistos los niños en las producciones editoriales de los libros de texto y documentos que plantean modelos educativos y normativos desde esta institución; en fin, una gran gama. Quedan entonces pendientes que abordar.

Considero que la perspectiva antropológica ofrece amplios rumbos en el conocimiento de la escuela y sus actores. Esta investigación permitió considerar a los niños como actores sociales de la cotidianidad en Pie del Cerro y su escuela pues como señala Lorente, los niños “constituyen una suerte de ventana a través de la cual es posible observar con detalle las sutiles dinámicas de transformación y de continuidad cultural que acontecen en [una] región (2013, p. 292) y por supuesto, en el mundo escolar.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (s/f). El enfoque antropológico en la investigación social. Revisado el 15 de septiembre de 2018. Tomado de <https://institutosuperiordemontemaiz.files.wordpress.com/.../enfouque-antropolc3b3gic...>
- Adame, M. A. (2005). Hacia una socioantropología de la vida cotidiana. *Tiempo carriátide*, (76). Revisado el 20 de agosto, 2018. Tomado de <http://www.uam.mx/difusion/revista/mayo2005/adame.pdf>
- Anderson, B. (1991). *Comunidades imaginadas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Appadurai, A. (1991). Introducción: las mercancías y la política del valor. En Appadurai, A. *La vida social de las cosas. Perspectiva cultural de las mercancías* (pp. 17-87). México: CONACULTA, Grijalbo.
- Báez. L. (2012, enero/abril). El uso ritual de la “santa Rosa” entre los otomíes orientales de Hidalgo: el caso de Santa Ana Hueytlalpan. *Cuicuilco*, 19 (53), 155-174. Revisado el 5 de septiembre, 2018. Tomado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35125832008>
- Báez. L. (2012). “Vistiendo santitos”. La acción ritual para vestir a los “antiguas” entre los otomíes de Hidalgo. *Estudios de cultura otopame* (8), 237-256. Revisado 23 de junio, 2018. Tomado de revistas.unam.mx/index.php/eco/article/download/49570/44601
- Bajtín, M. (1999). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bermúdez, F. M. y Núñez, K. (2009). *Socialización y aprendizaje infantil en un contexto intercultural. Una etnografía educativa en El Bascán en la región cho’l de Chiapas*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Bonfil. B. (1991). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, IV (12), 164-204. Revisado el 30 de septiembre, 2018. Tomado de <http://www.redalyc.org/pdf/316/31641209.pdf>
- Borobio, D. (2011). Familia, ritos y fiesta. *Estudios*, (43), 11-25. Revisado el 28 de agosto, 2018. Tomado de <https://core.ac.uk/download/pdf/50605336.pdf>
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Montessor Jungla simbólica

- Boyle, J.S. (2003). Estilos de etnografía. En Morse, J. M. (ed.). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 185-214). Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Burke, C y Grosvenor, I. (2015). *The school I'd like: revisited. Children and young people's reflections on an education for the future*. Nueva York: Routledge.
- Broda, J. y Félix, J. (2001). Introducción. En Broda y Félix, J. *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México* (pp. 15-46). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Calderón, D. (2015, enero-junio). Los niños como sujetos sociales. Notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva Antropología*, XXVIII (82), 125-140. Revisado el 28 de junio, 2018. Tomado de www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185...
- Calderón, M. (2006). Festivales cívicos y educación rural en México: 1920-1940. *Relaciones* (106), Vol. XXVII, 17-56.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). Los conceptos y la codificación. En Coffey, A. y Atkinson, P. *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación* (pp. 31-63). Colombia: Universidad de Antioquía.
- Coll, A.C, y Müller, F. (2005), maio/ago). Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cuadernos de Pesquisa*, 35 (125), 161-179. Revisado el 5 de agosto de 2018. Tomado de www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0935125.pdf
- Chacón, J.J. (2015, septiembre, diciembre). Antropología e infancia. Reflexiones sobre los sujetos y los objetos. *Cuicuilco*, (64), 133-153. Revisado el 5 de agosto, 2018. Tomado de <http://www.redalyc.org/pdf/351/35142254007.pdf>
- de Certeau, M. (2007). "Presentación", "Introducción general", "Valerse de: usos y prácticas", "Relatos de espacio". En De Certeau, M. *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Dirección General de Educación Indígena (DGEI-SEP). (2015). Marco curricular de la educación primaria indígena y población migrante. Fascículo I Fundamentación normativa e Historia de la Educación Primaria Indígena.
- Dussel, I. (2007) *El curriculum: Aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy*. Fascículo Siete de la Colección de Producciones para los Docentes, Dirección Nacional de Gestión Curricular, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

- Dussel, I. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Argentina: Fundación Santillana.
- Durin, S. y Rojas, A. (2005). *El conflicto entre la escuela y la cultura huichola. Traslape y negociación de tiempos*. *Relaciones* (101), (148-190). Revisado el 14 de abril, 2017. Tomado de www.colmich.edu.mx/604-articulo-101-el-conflicto-entre-la-escuela-y-la...
- Erickson, F. (2004). *Talk and social theory*. Gran Bretaña: Polity.
- Furlán, A. (1998). *Currículum e institución*. Morelia, México: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Cap. "Currículum y condiciones institucionales" (pp. 89-102) http://lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec_Furlan.pdf
- España Soto, D. (2015). *Los ancestros de los otomíes de la Sierra Madre Oriental. Aportes para una historia regional*. Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Ciudad de México.
- Feixa, C. (1996). Antropología de las edades. En Prat. J. y Martínez, A. (ed.). *Ensayos de antropología cultural*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Felipe, D. (2014). *Pueblos de indios en la Sierra de Tutotepeque. Su división y separación en el siglo XVIII*. México: Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Gallardo, P. (2010). Vínculos sociales, conflicto y equilibrio entre los otomíes de San Bartolo Tutotepec, Hidalgo. Itinerarios. *Revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos*, (11), 9-34. Revisado el 9 de marzo, 2018. Tomado de bazhum.muzhp.pl/.../Itinerarios_Revista_de_estudios...literarios_historicos_y_antropol...
- Gallardo, P. (2012). *Ritual, palabra y cosmos otomí: yo soy costumbre, yo soy de antigua*. México: UNAM.
- Galinier, J. (1990). *La mitad del mundo. Cuerpo y cosmos en los rituales otomíes*. México: UNAM-INI.
- Galinier, J. (2016). *Una noche de espanto. Los otomíes en la obscuridad*. México: Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo, Societé d'Ethnologie, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.
- Garret, G. (2013). *Identidad y alteridad entre los pentecostales otomíes de la Sierra Otomí-Tepehua*. Tesis doctoral. Universidad Veracruzana (UV), Veracruz.

- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Giannini, H. (1987). *La reflexión cotidiana*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Giménez, G. (2001). Cultura, territorio y migraciones. Aproximaciones teóricas. *Alteridades*, 11 (22), 5-14.
- Goody, J. (2011) ¿Quién robo qué? Tiempo y espacio. En Goody, Jack. *El robo de la historia* (pp. 19-32). Madrid: Akal.
- Hammersley M. y Atkinson, P. (2014). *Etnografía, Métodos de investigación*. España: Paidós.
- Heiras, Rodríguez, C. G. (2006). *Ritual, mito y lengua: identidades etnolingüísticas otomí oriental y tepehua sur oriental*. Tesis de licenciatura, Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), Ciudad de México.
- Heiras, Rodríguez, C. G. (2010). *Cuerpos rituales. Carnaval, días de muertos y costumbres tepehuas orientales*. Tesis de maestría. Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), Ciudad de México.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Islas Flores, M. (2015). *Identidad étnico-nacional de alumnos otomíes de la Sierra Oriental hidalguense en la educación escolarizada*. Tesis de licenciatura, Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), Ciudad de México.
- Jáuregui, J. (2013). Una comparación estructural del ritual del volador. *Antropología*, (95), 17-51. Revisado el 10 de agosto, 2018. Tomado de <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/view/3717/3602>
- Juan, S. (2008). Un enfoque socio-antropológico sobre la vida cotidiana: automatismos, rutinas y elecciones. *Espacio Abierto* 17 (3). Revisado el 3 de septiembre, 2018. Tomado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=12217304
- Lenkersdorf, C. (2004). *Conceptos Tojolabales de Filosofía y del Altermundo*. México: Plaza y Valdéz.
- López Austin, A. (2001). El núcleo duro, la cosmovisión y la tradición mesoamericana. En Broda, J. y Félix, J. *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México* (pp. 47-65). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

- Lorente, D. (2006). Infancia nahua y transmisión de la cosmovisión: los anahueques o espíritus pluviales de la Sierra de Texcoco (México). *Boletín de Antropología*, 20 (37), 152-168. Revisado el 3 de agosto, 2018. Tomado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=55703708
- Lorente, D. (2012, julio/diciembre/). Ser respetuoso es ser persona. El niño y la pedagogía moral de los nahuas del centro de México. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 67 (2), 431-452. Revisado el 3 de agosto, 2018. Tomado de rdtp.revistas.csic.es › Inicio › Vol. 67, No 2 (2012)
- Lorente, D. (2013). Oralidad, parentesco y educación indígena: el proceso de transmisión de la cosmología a los niños nahuas del México Central. *Revista Española de Antropología Mexicana*, 43 (1), 285-294. Revisado el 3 de agosto, 2018. Tomado de revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/download/42585/40483
- Maessig, D, et. al. (2015). Dar, recibir y devolver. La lógica de la reciprocidad otomí alrededor de la peregrinación a México Chiquito. *Estudios de cultura otopame*, 8 (1), (303-327). Revisado el 1 de septiembre, 2018. Tomado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/eco/article/view/49576/44606>
- Marre, D. (2013). Prólogo. De infancias, niños y niñas. En Llobet, V. (comp.). Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión. Buenos Aires, CLACSO. Revisado el 11 de agosto, 2018. Tomado de biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20140416023412/PensarLaInfancia.pdf
- Marie-Pierre y Céline, R. (2005). Culture matérielle et construction des sujets. En Marie-Pierre y Céline. *La culture matérielle* (pp.65-90). Paris: La Découverte. Revisado el 14 de agosto, 2018. Tomado de <https://www.cairn.info/la-culture-materielle--9782707144935-page-65.htm>
- Martínez, E. (2011, noviembre). La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías. *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Nuevo León, México: COMIE. Tomado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf
- Masferrer, E. (coord.) (2003). Espacios, territorios y santuarios en las comunidades indígenas de Puebla. En Barabas, A. (coord.). *Diálogos con el territorio. Simbolizaciones sobre el espacio en las culturas indígenas de México II* (39-100). México: INAH.
- McLaren, P. (2007). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo veintiuno editores.

- Medina, A. (2007). Los pueblos originarios del Sur del Distrito Federal: una primera mirada etnográfica. En Medina, A. (coord.). *La memoria negada de la ciudad de México* (pp. 29-124). México: UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas, UACM.
- Menéndez, E. L. (1999). Uso y desuso de conceptos: ¿dónde quedaron los olvidos? *Alteridades*, 9 (17), 147-164.
- Milstein, D. (2006, agosto). Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. *Revistas de Antropología*, (9), 49-59. Revisado el 25 de julio, 2018. Tomado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169014140004>
- Morse, J. M. (1991, november). Subjects, respondents, informants, and participants? *Qualitative Health Research* 1 (4), 403-406. Revisado 20 de Agosto, 2018. Tomado de journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/104973239100100401
- Moscoso, M.F. (s/f). La Mirada ausente: Antropología e infancia. Revisado el 10 de agosto, 2018. Tomado de www.academia.edu/15265417/La_mirada_ausente_Antropología_e_infancia
- Müller, F. (2012, enero/abril). Conceptos familiares desde el punto de vista de los niños: un estudio sobre sectores sociales en Porto Alegre, Brasil. *Desacatos*, (38), 121-138. Revisado el 7 de agosto, 2018. Tomado de desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/275
- Naranjo, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural: más allá de un contenido escolar*. México: CGEIB-SEP.
- Nespor, J. (1994). *Knowledge in motion : space, time, and curriculum in undergraduate physics and management*. USA: Falmer Press,
- Paradise, R. (1991). El conocimiento cultural en el aula: niños mazahuas y su rientación a la observación. *Infancia y aprendizaje*, 55 (73). Revisado el 14 de agosto, 2018. Tomado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48376.pdf>
- Paradise, R. (2005). Pasividad o colaboración tácita: la interacción mazahua en el contexto cultural. *Documentos DIE*, (1), 1-12.
- Paradise, R. y De Haan, M. (2009). Responsibility and Reciprocity: Social Organization of Mazahua Learning Practices. *Anthopology and Education Quartery*, 40 (2), 187-204. Revisado el 3 de septiembre, 2018. Tomado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/.../j.1548-1492.2009.01035.x>
- Pérez González, D. (2015). *El complejo ritual otomí de la sierra oriental de Hidalgo*. Tesis de licenciatura, Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), Ciudad de México.

- Podestá, R. (2007). *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores*. México: SEP-CGEIB.
- Questa, A. (2018). *Dancing with the spirits*. Anthropology news. Revisada el 23 de Agosto, 2018. Tomado de www.anthropology-news.org/index.../dancing-with-the-spirits/
- Rainelli, F. (2014). *Incorporazione e alterità. L'efficacia delle cure rituali tra gli otomí della Sierra Madre Orientale (Messico)*. Tesi di Laureata, Sapienza Università di Roma, Italia.
- Roca, D y Molina, E. (2006). *Vademecum musical. Madrid: enclavecreativa*. Revisado el 3 de octubre, 2018. Tomado de http://www.iem2.com/wp-content/uploads/2014/01/vademecum_ver2-1.pdf
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, (16), 175-212. Revisado el 18 de agosto, 2018. Tomado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/download/RASO0707110175A/9144>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Argentina: Paidós.
- Rockwell, E. (2018). Los niños en Los intersticios de la cotidianidad escolar. En Rockwell, E. *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias* (239-263). Buenos Aires, CLACSO. Revisado el 14 de diciembre, 2017. Tomado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (2015). A cultural Paradigm. Learning by Observing and Pitching. En Correa-Chávez, Mejía-Arauz y Rogoff (ed.). *Advances in Child Development and Behaviour. Children Learn by Observing and Contributing to Family and Community Endeavors: A Cultural Paradigm*. Volume 49, ELSEVIER. Revisado el 5 de septiembre, 2018. Tomado de <https://www.sciencedirect.com/bookseries/advances-in-child-development-and-behavior/vol/49>
- Rosaldo, R. (1991). *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México: Grijalbo.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2009). Diversificación y contextualización curricular: Marcos curriculares para la educación indígena. En SEP *Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*.

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2009). *Orientaciones pedagógicas para las escuelas de Tiempo Completo*. Revisado 28 de agosto, 2018. Tomado de http://www.sec.gob.mx/coordinacion/uploads/Orientaciones_baja.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. Revisado el 30 de abril, 2018. Tomado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf
- Sevilla, A. (2002). *Cuerpos de maíz: danzas agrícolas de la huasteca*. México: Ediciones del Programa de Desarrollo Cultural de la Huasteca.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Stresser-Péan, G. (2011). Crisis religiosas locales en los siglos XVI y XVII, La sedición de los otomíes de Tutotepec en 1776-1769. En Stresser-Péan, G. *El Sol-Dios y Cristo. La cristianización de los indios de México vista desde la Sierra de Puebla* (pp. 84-135). México: Fondo de Cultura Económica, CONALCULTA.
- Zulc, A. (2015). *La niñez mapuche. Sentidos de pertenencia en tensión*. Argentina: Editorial Bibios/Culturalia.
- Thompson, E. (1984). Tiempo, disciplina y capitalismo. En Thompson, E. *Tradición conciencia y revuelta de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial* (pp. 239-293). Barcelona: Crítica.
- Trejo, L. (2014). *Sonata ritual. Cuerpo, cosmos y envidia en la Huasteca meridional*. México: INAH.
- Valle, J. (2003). Hijos de la lluvia exorcistas del huracán. El territorio en las representaciones y las prácticas de los indios de la huasteca. En Barabas, A. (coord.). *Diálogos con el territorio. Simbolizaciones sobre el espacio en las culturas indígenas de México II* (162-219). México: INAH.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós.
- Zamora, I. (2005). La importancia de la vida cotidiana en los estudios antropológicos. *Líder*, 14 (10). Revisado el 30 de junio, 2018. Tomado de

[https://www.researchgate.net/.../28119265_La_importancia_de_la_vida_cotidiana_en.](https://www.researchgate.net/.../28119265_La_importancia_de_la_vida_cotidiana_en)

..

Anexo de figuras y fotografías



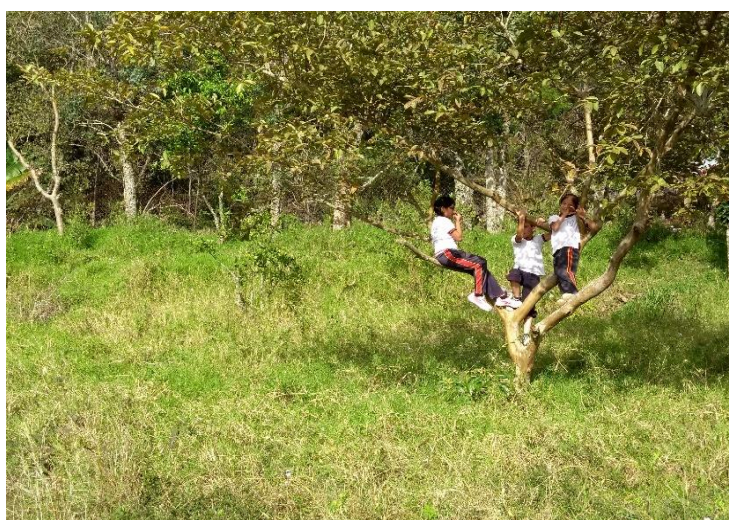
Figura 1. Ubicación geográfica de Pie del Cerro, San Bartolo Tutotepec, Hidalgo. Elaboración propia, 2018.



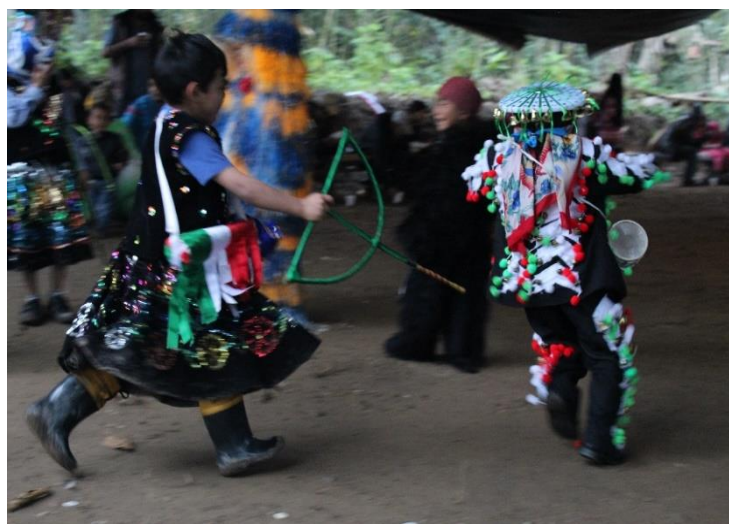
Fotografía 1. Niños y ofrenda en el monte. Fotografía de la autora, 2018.



Fotografía 2. Niña que halló "piedra con figura". Fotografía de la autora, 2017.



Fotografía 3. Niñas en el monte, a un costado de La laguna. Fotografía de la autora, 2017.



Fotografía 4. Persecución de niño "comanche" a niño "golpes" durante carnaval. Fotografía de la autora, 2018.



Fotografía 5. Niños disfrazados bailando junto al palo volador en carnaval. A la izquierda, "el señor de la limpia". Fotografía de la autora, 2018.



Fotografía 6. Niños disfrazados de "tilichudo" y "costaludos" a prisa para dirigirse al palo volador. Fotografía de la autora, 2018.



Fotografía 4. Niños, habitantes y músicos bailando alrededor del palo volador. Fotografía de la autora, 2018.



Fotografía 8. Niña bailando para el "santito". Fotografía de la autora, 2018.



Fotografía 9. Niña y niño "tilichudos" en el baile nocturno. Fotografía de la autora, 2018.



Fotografía 10. Niños en el baile nocturno. Fotografía de la autora, 2017.



Fotografías 11 y 12. Clase de Educación Física. Fotografía de la autora, 2018.



Fotografía 12. Niños en salón de clases compartiendo alimentos y golosinas. Fotografía Mtro. Anselmo, 2017.



Fotografía 13. Interacciones en el aula de 2° en clase de matemáticas con elementos de carnaval. Fotografía de la autora, 2018.



Fotografía 14. Niños en actividad escolar. Fotografía de la autora, 2018.



Fotografía 15. Niños y maestro acordando. Fotografía de la autora, 2018.



Fotografía 16. Niños en clase de matemáticas. Fotografía de la autora, 2018.



Fotografía 17. Niñas resolviendo tarea a orillas del camino. Fotografía de la autora, 2018.



Fotografía 18. "Comanches" elaborados con plastilina durante una clase. Fotografía de la autora, 2018.



Fotografía 19. Niños en interacción empleando los "comanches". Fotografía de la autora, 2018.



Fotografía 20. Niños en trabajo individual pero conjunto. Fotografía de la autora, 2018.



Fotografía 21. Niños en clase de 3° y 4°. Fotografía de la autora, 2017.



Fotografía 22. Niños y maestro comiendo en casa de una mayordoma de carnaval. Fotografía de la autora, 2018.



Fotografía 23. Niña dibujando el altar de “afuera”, “el del malo” en casa de la mayordoma. Fotografía de la autora, 2018.



Fotografía 24. Umbral de la habitación del "santito". Niños en casa de la mayordoma. Fotografía de la autora, 2018



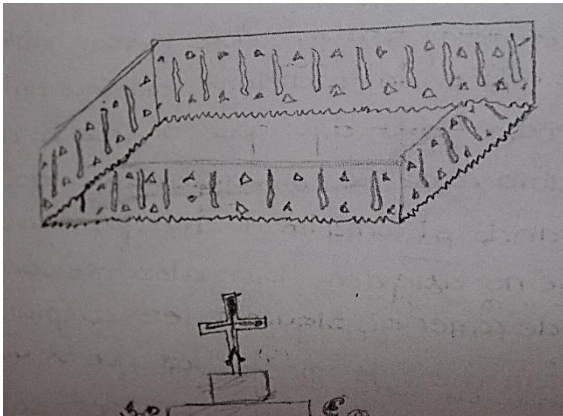
Fotografía 25. De regreso a la escuela desde la casa de la mayordoma. Fotografía de la autora, 2018



Fotografía 26. Exposición de maquetas sobre el carnaval en el patio escolar. Fotografía Mtra. Alejandra Velazco, 2018



Fotografía 27*. Figuras de papel recortado y colocadas en el umbral del salón 2°. Fotografía de la autora, 2018.



*Nótese la relación mórfica entre el papel recortado de los niños, la de la “tumba” y las del *bādi*. Nótese también una relación espacial con los umbrales; en la fotografía 24 se aprecian ramos en el acceso a la habitación.

Figura 2. Izquierda: papel recortado como bóveda de la “tumba” de un difunto. Tomada de diario de campo de la autora, 2017. Derecha superior: “La fuerza del hombre: el águila y el trigo”, inferior: “Fuerza del sol”, figuras de papel recortado a cargo de los *bādi* (chamanes) para el *costumbre*. Tomadas de Gallardo, 2012.