

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**DIÁLOGO CULTURAL: TIEMPO MAZAHUA EN UN JARDÍN DE
NIÑOS RURAL**

TESIS



QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN CIENCIAS EN LA
ESPECIALIDAD DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

PRESENTA

ADRIANA ROBLES VALLE
LICENCIADA EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

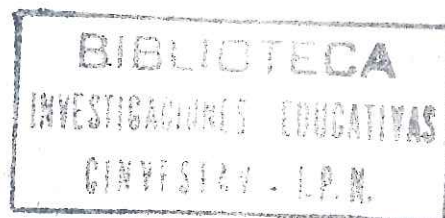
DIRECTORA DE TESIS
PH. D. RUTH PARADISE LORING

Julio 1995



**DIALOGO CULTURAL:
TIEMPO MAZAHUA EN UN JARDIN DE NIÑOS
RURAL**

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
• Enfoque sociocultural en el planteamiento del problema	8
• Costumbres comunicativas mazahuas	12
2. ACTIVIDADES SOCIOCULTURALES MAZAHUAS	16
• Las fiestas	17
• Una celebración escolar	22
• Temporaleros: el ciclo agrícola	25
• Los comerciantes mazahuas	28
3. SAN ANTONIO AXOLOTL Y SU ESCUELA RURAL	32
• La comunidad	33
• Servicios foráneos en la comunidad	35
• La escuela y el jardín de niños	35
• Participación de los padres de familia en la escuela	39



4. FORMA Y CONTENIDO: CICLOS DE TRABAJO EN EL JARDIN DE NIÑOS Y DIALOGO CULTURAL	44
• El ciclo escolar anual	46
• El ciclo semanal	47
• El ciclo diario	47
a) El tiempo fuera de clases	50
b) Confrontación y diálogo	52
c) Autonomía de los niños mazahuas	54
d) De regreso al aula para continuar el ciclo	56
e) El uso del tiempo en el recreo	57
f) Salida de los niños al término de la jornada escolar	59
• Ciclos irregulares y cultura	59
• Para concluir: los ciclos y su contenido	62
5. USO DEL TIEMPO EN DOS ACTIVIDADES CONTRASTANTES Y ¿TIEMPO MUERTO O TIEMPO VIVO?	64
• Las actividades gráfico-plásticas	64
• Los juegos educativos	67
• ¿Tiempo muerto o tiempo vivo?	73
6. CONCLUSION: DIALOGO CULTURAL	78
NOTAS	89
APENDICE	90
BIBLIOGRAFIA	92

1. INTRODUCCION Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A lo largo de la historia la ciencia y las humanidades han estudiado el fenómeno del espacio y el tiempo. Esta búsqueda del hombre está lejos de haberse agotado para los investigadores; la complejidad y significaciones de los temas es muy amplia y está presente en sinnúmero de vertientes.

Esta investigación intenta precisar la relación del espacio y del tiempo en su manejo dentro del escenario escolar, en particular en el jardín de niños de una comunidad mazahua en el Estado de México; por ello se propone proveer una descripción de la vida cotidiana en una escuela oficial a la que solo asisten niños indígenas.

Los miembros de esta comunidad pueden elegir entre los servicios escolares estatales y los bilingües biculturales; sin embargo es mayor el número de alumnos inscrito en la escuela estatal que tiene los niveles de preescolar, primaria y secundaria. El Jardín de Niños estatal fue donde se realizó la investigación. A él sólo asisten niños mazahuas quienes son atendidos por educadores no mazahuas, aunque algunos de ellos tienen antecedentes que los proveen con conocimiento amplio de la gente y cultura mazahua.

La realización de este estudio fue posible gracias a la Dra. Ruth Paradise quien lo consideró dentro de su proyecto "La socialización primaria de niños mazahuas y su aprendizaje escolar" financiado por Conacyt (P218 CC00892868).

Los datos que aquí se presentan son el resultado de un trabajo de campo etnográfico que consiste en veinte observaciones en el aula de un Jardín de Niños, intercaladas con entrevistas a maestros, alumnos y padres de familia dentro y fuera del

territorio escolar. Diez de las observaciones se realizaron en el ciclo escolar 1989-1990 y el resto en el periodo 1990-1991. Además se registraron festividades escolares, de la vida diaria de la comunidad y de celebraciones en el Centro Ceremonial Mazahua.

El eje de análisis que guía esta investigación es el uso del espacio y del tiempo de los niños de preescolar, donde está presente una constante imbricación entre el ámbito comunal y el escolar que facilita, a pesar de las diferencias socioculturales entre maestros y alumnos, una comunicación adecuada. El análisis de esta realidad educativa permite reconocer cierta flexibilidad de ambas partes al relacionarse que propicia una convivencia entre ellos. De esta convivencia resulta un proceso enriquecedor para los miembros de la comunidad y los profesores. Para abordar esta realidad el concepto de diálogo cultural se convirtió en un eje conceptual y analítico de gran utilidad, permitiendo una comprensión más global de la dinámica sociocultural en juego.

Al observar el comportamiento de los niños preescolares dentro y fuera del aula, se ha visto la necesidad de trabajar con diferentes enfoques conceptuales para poder comprender el comportamiento de los niños. Es necesario, por tanto, resaltar principios que ayuden a entender la comunicación, los que enfatizarán su carácter social, permitiendo ubicar el uso del tiempo como un elemento que procura y crea situaciones de comunicación que se desarrollan en contextos culturales determinados. En suma para abordar diversas manifestaciones de la población observada, se parte de un enfoque sociocultural.

En la parte restante de este capítulo se presenta un resumen breve del contenido de los siguientes capítulos, seguidos por un planteamiento de la perspectiva sociocultural que ha informado el desarrollo de este trabajo.

A fin de mostrar el contexto en el que se desarrolla la comunicación entre mazahuas y no mazahuas, se describen en el segundo capítulo algunas actividades socioculturales que realizan los indígenas. Ciertas fiestas, el comercio y el cultivo de la tierra son actividades que se repiten cíclicamente cada año, y de alguna manera, indican el ritmo de la vida de los mazahuas. Estos eventos se convierten en referentes temporales que así mismo señalan la ocurrencia de otras actividades. La presencia de los niños en estas actividades es constante por lo que forma parte de su socialización en términos espaciales y temporales, ya que las actividades se llevan a cabo en un lugar y momento específicos

En el tercer capítulo se presenta una descripción de la comunidad San Antonio Axolotl, y su escuela rural; se resaltan los elementos espaciales que conforman el contexto inmediato en el que se desarrolla la comunicación escolar. Se mencionan tipos de relaciones de intercambio que ha tenido la comunidad y algunos "servicios" foráneos que han integrado a ésta sus habitantes. Entre ellos están los servicios escolares, en particular el jardín de niños en el que se desarrolló esta investigación. Se plantea un seguimiento histórico de la presencia de la escuela y el jardín de niños en la comunidad. También se documenta la participación de los padres de familia en la escuela, donde se reconocen elementos de la importancia que puede tener ésta para ellos; y por lo tanto ciertos rasgos de tolerancia en la forma en que se educa en el ámbito escolar a los niños.

Los capítulos cuarto y quinto se basan en descripciones analíticas del trabajo en la escuela en general y del aula del jardín de niños en particular. En el cuarto capítulo se recupera la organización temporal de la escuela en sus ciclos: anual, semanal y diario. Se profundiza en el ciclo diario por estar presente en los otros ciclos; será éste el que indique la secuencia de actividades

académicas. En paralelo a las actividades académicas los niños realizan otras actividades que llegan a alterar el ciclo diario, sin cancelarlo. Aquí se destaca el diálogo cultural como el contenido de algunas actividades pues se presenta tolerancia al interactuar los niños mazahuas y sus maestros ya que hay dos organizaciones de tiempo a las que a la vez los niños atienden.

En el capítulo quinto, se observa si la forma en la que organizan los niños el tiempo corresponde a un "tiempo vivo" o "muerto". Se muestra que las actividades del ciclo diario implican ritmos diferentes a los cuales los niños responden de acuerdo al contenido e instrucciones del docente. Aquí se seleccionaron como representativas las actividades gráfico-plásticas y los juegos educativos. En las primeras los niños mazahuas encuentran mejores condiciones para realizarlas, ya que la maestra se muestra flexible en su estilo de enseñanza; situación que no se presenta en los juegos educativos.

El aparente "tiempo muerto" resultó ser una categoría que ayudó a entender el uso del tiempo de los niños en el aula. Es el tiempo que supuestamente los profesores consideran perdido pero que los alumnos aprovechan para realizar actividades extra escolares. En las actividades dentro del aula también se observa el diálogo silencioso que se establece entre los profesores y los niños mazahuas. Es decir, que a pesar de que los profesores les dicen a los niños que están desaprovechando el tiempo, continúa el proceso académico sin afectarse demasiado.

El último capítulo amarra el proceso de la investigación con una reflexión sobre el diálogo cultural, categoría clave en el intento de conceptualizar la compleja realidad observada. En este apartado se retoma la discusión en torno a los grupos culturalmente diferenciados. Por último se resumen los hallazgos del trabajo y se presentan en términos del desarrollo de un diálogo cultural. La idea de diálogo cultural se presenta como

propuesta que permite comprender el uso del espacio y el tiempo observado, y también como un posible punto de arranque para posteriores investigaciones.

En el último capítulo también, a manera de conclusión, se enfatizan las utilidades de la perspectiva sociocultural para abordar el uso del espacio y del tiempo en la escuela. Los resultados son distintos a los obtenidos en trabajos de corte cuantitativo realizados sobre el tema. El enfoque sociocultural permite reconocer los matices de la comunicación establecida en el ámbito escolar con sus dificultades y aciertos.

Enfoque sociocultural en el planteamiento del problema

Para la realización de esta investigación se revisaron estudios sobre la relación tiempo- espacio con enfoques distintos, tales como el sociológico -Sobre el tiempo de Norbert Elias-, el histórico -Las categorías de la cultura medieval de Arón Guriévich-, y el psicológico -El niño y su espacio de Liliane Lurcat-. Sin embargo la antropología y la teoría de la comunicación, cuyo estudio se deriva de distintos campos de conocimiento desde la lingüística a la filosofía, permitieron comprender conjuntamente las manifestaciones socioculturales del uso del espacio y del tiempo de una población.

Al reformular varias veces durante la investigación un enfoque teórico desde el cuál se pudiera describir y comprender el uso del binomio espacio-tiempo en la escuela, se optó, por indagar a través de la visión proporcionada por la etnografía de la comunicación. Esta perspectiva ofrece principios conceptuales que permiten acercarse al manejo del uso del espacio y del tiempo como aspectos comunicativos de la interacción social. Ya desde los años sesenta, Dell Hymes, antropólogo y lingüista, profundiza en este tema, generando que otros investigadores también trabajen en el campo analítico de la etnografía de la comunicación vinculando aportes de diversas disciplinas y

teniendo como matriz las diferentes correlaciones que existen entre la lengua y la cultura. Por ello, en estos trabajos se encuentran articulados enfoques de socio lingüística, antropología cultural, sociología etc. (Hymes 1984: 49-50). Este abordaje metodológico y conceptual con su base multidisciplinaria y holística que permite una perspectiva más comprensiva desde la cual comprender los comportamientos dentro y fuera de la escuela relacionados con el uso del espacio y el tiempo. Es concebir a la realidad como un todo unitario y dinámico en si mismo.

La propuesta de Hymes aborda los problemas de la lengua globalmente; analiza eventos y situaciones de comunicación tomando la vida y costumbres de la comunidad como contexto que permite conocer los hábitos de comunicación de sus miembros, ya que el análisis aislado de sus comportamientos no puede dar cuenta de una hecho comunicativo.(1984:51)

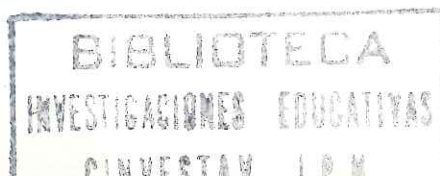
Retomar la propuesta de Hymes implica estudiar una realidad compleja y dinámica, sin perder de vista el objeto de estudio ni los contextos en los cuales se presenta. Así, el uso del espacio y el tiempo de los niños mazahuas en la escuela puede explicarse como parte de las estrategias comunicativas, desarrolladas bajo circunstancias particulares .

Realidad compleja

Según Hymes, "para la etnografía de la comunicación el propósito no debe ser dividir el evento comunicativo, separando la forma del mensaje de su contexto de uso", (Hymes 1984:51) porque el significado debe leerse en y a partir de un contexto social específico.

contexto

Si, como propone Hymes, se parte del principio que sostiene que la comunicación es sobre todo un fenómeno social, pueden observarse los usos del espacio y del tiempo en situaciones de comunicación diaria. Esta afirmación es mas reveladora al



constituirse la comunicación particular en la escuela rural, donde los protagonistas son niños mazahuas y un maestro o maestra no mazahua representante de una institución con expectativas claras y precisas sobre los comportamientos relacionados con el uso del espacio y del tiempo, por lo que tienden a no compartir las mismas prácticas comunicativas. Sin embargo, a partir de la interacción diaria logran desarrollar estrategias comunicativas que permiten una comunicación aceptable.

Al coincidir con esta perspectiva social e interaccional, Winkin (1984) menciona que la comunicación debe considerarse un proceso en el cual los interlocutores participan directamente; por ende, los individuos no se comunican, más bien toman parte de esa comunicación. En contraste al viejo esquema emisor-mensaje-receptor, se trata de una "comunicación orquestada" en donde se establece un diálogo simultáneo a "distintas voces" que en conjunto forman un evento comunicativo. Esta concepción de participación en la comunicación implica que niños y maestros, independientemente de las formas comunicativas que manejan, fortalecen paulatinamente sus lazos comunicativos en la escuela a través de la interacción. Al respecto asegura Watzlawick (1967) "No es posible la no comunicación". Aun sin proponérselo, inevitablemente, alumnos y educadores encuentran la manera de comunicarse.

La comunicación orquestada a la que se refieren los autores representativos de la perspectiva interaccional resumida por Winkin no necesariamente se da a través de la palabra ya que el lenguaje verbal es sólo una parte del sistema de comunicación. La comunicación la consideran como "un proceso social permanente que integra múltiples modos de comportamiento: la palabra, el gesto, la mirada, la mímica, el espacio individual, etc. No se trata de establecer una oposición entre la comunicación

verbal y la comunicación no verbal: la comunicación es un todo integrado. (Winkin 1984:22). El conjunto de todos estos elementos es lo que llama Schefflen la "partitura" de la comunicación que no ha sido formulada por escrito, pero que ha sido aprendida inconscientemente (Winkin 1984:24).

“La interacción no es solamente un proceso de comunicación interpersonal. Es también un fenómeno social anclado a un marco espaciotemporal de naturaleza cultural marcado por códigos y rituales sociales” (Marc y Picard 1992:17). Es por ello que el uso del espacio y el tiempo no es un lenguaje por sí sólo, sino forma parte del sistema de comunicación global.

Para los representantes de esta corriente se requiere de un “análisis de contexto” para poder interpretar el significado o sentido de lo que ocurre en la escuela, ya que las personas se están comunicando no sólo con la palabra. Esto implica que los educadores y los mazahuas se comunican por diversos canales al tomar parte en la comunicación en la escuela, ellos desarrollan estrategias de comunicación que permiten una orquestación cada vez mejor. Sin embargo, habrá que considerar que en este caso la comunicación potencial *a priori* no siempre se exterioriza y menos aún culmina del mismo modo y con la misma eficacia, debido -en parte- a diferencias culturales entre alumnos y profesores.

Hymes señala, "no es la lingüística sino la etnografía; no la lengua, sino la comunicación, las que proveerán el marco dentro del que se inscribe la lengua en la cultura y la sociedad." (Hymes 1984:51) El traslado de este planteamiento al estudio del uso del espacio y del tiempo implica que este manejo, como fenómeno comunicativo, pueda observarse en la interacción entre los sujetos en su vida diaria.

Las descripciones presentadas más adelante consideran aspectos de los diferentes tipos de contextos (comunitario, familiar y escolar); que tiene que tomarse en cuenta para comprender los comportamientos de los niños -relacionados con el uso del espacio y el tiempo- como parte de una estrategia comunicativa que desarrollan y construyen conjuntamente con sus educadores.

Costumbres comunicativas mazahuas

Al describir los modos de comunicación de los mazahuas hay que considerar algunos rasgos de su experiencia actual que han sido significativos en la conservación de éstos hábitos.

La localidad de San Antonio Axolotl forma parte del Municipio de San Felipe del Progreso, reconocido como un municipio eminentemente mazahua tanto por la proporción de habitantes como por el grado de conservadurismo cultural.

La población en su mayoría, tiende a permanecer en el pueblo y por ende su estilo de comunicación se orienta a la preservación de la tradición cultural mazahua. Este relativo aislamiento de la comunidad en su lugar de origen no implica un desconocimiento de elementos culturales externos, ya que su experiencia también les permite un conocimiento a través de distintos medios de comunicación y convivencia con el reducido grupo de pobladores que sí viajan.

A las formas de conservación de las culturas indígenas se les ha denominado de distintas maneras. Bonfil Batalla al respecto menciona: "Hay tres procesos principales que han hecho posible la permanencia de las culturas indias: el de resistencia, el de innovación y el de apropiación" (1989 :195). Estos tres procesos

de permanencia de las culturas indígenas se encuentran presentes en la comunidad observada. Los tres se manifiestan de muchas maneras y en diferentes grados -a veces imperceptibles- pero en ellos siempre se juega la conservación y control de aquellos espacios culturales o ámbitos de la vida social en los que los indios tienen la capacidad de decidir al contar con los elementos culturales necesarios para llevar a cabo las decisiones.

Por ejemplo, la resistencia se puede observar en instituciones como la iglesia o la escuela, donde el sacerdote y el profesor aunque no son indígenas juegan un papel relevante y con los cuales la interlocución es directa. Sin embargo, encontramos con los mazahuas -al igual que con otras comunidades del país- el fenómeno del crecimiento de la religión protestante por el cual se da no solo un alejamiento entre las personas del mismo pueblo sino un rechazo por aquellas que optan por ejercer la religión aunque sean familiares.

Se puede considerar que las instituciones como la iglesia y la escuela constituyen para los mazahuas contextos foráneos que pueden propiciar la confrontación entre familiares al retomar los lineamientos de la institución.

La afiliación a la escuela estatal parece no llevar a separarse de las costumbres mazahuas, como en el caso de las familia protestantes. En la escuela, aunque no sin distinciones y dificultades, conviven los niños que practican diferentes religiones. Esto habla de un tipo de escuela incluyente ante la diversidad de alumnos mazahuas de la comunidad.

Otro rasgo de la experiencia comunicativa actual de los pobladores de San Antonio, es al mantener relaciones permanentes con personas de origen no mazahua por ejemplo, al

vincularse por motivos laborales, comerciales, administrativos, etc. No pocos de estos mazahuas, al salir y volver con regularidad a su comunidad, adquieren una forma de comunicación más "estandarizada"; introducen al pueblo medios de comunicación como la radio, las video grabadoras y la televisión.

Significa que el acercamiento con distintas y ajenas formas de comunicación no es reciente. Habría que reconocer, así, que algunas formas de comunicación de origen no mazahua, ya se han incorporado a su vida cotidiana. Es entendible por lo tanto que en la escuela se integren y coexistan varios estilos de comunicación, mazahua y no mazahua, y que éstos en la práctica muchas veces parecen uno solo. Las diferencias entre ellos a primera vista, pareciera que se pierden.

Esta situación comunitaria explica por qué los niños al relacionarse con los maestros, emplean una comunicación que ya es una especie de combinación. Es imposible precisar las fronteras entre las diferentes formas de comunicación, ya que en su permanente contacto se han transformado y en su empleo han vuelto propias algunas expresiones de los "otros". Al respecto, en referencia a lo que toca la identidad, Derrida afirma:

La frontera,... por cuanto tenue y lineal, tiene siempre dos bordes: toda frontera es divisible y esta divisibilidad la hace permeable. Una frontera que no permita el paso y la relación con el otro no es más una frontera.

A este propósito debe recordarse que la identidad cultural, nacional o lingüística es posible sólo si se es capaz de recibir al otro, dado que cada uno de los procesos de identificación implica el considerar al otro en el corazón mismo de la identidad. (Entrevista a Jacques Derrida por Gambaro Fabio 1992.)

En el caso de los profesores también es evidente que no desconocen el modo de comunicación de los mazahuas y aunque tal vez no lo reconozcan conscientemente, han convivido con la gente y la cultura mazahua durante la práctica docente, fuera de la escuela en otras circunstancias o porque algunos maestros tienen antecedentes familiares indígenas. Si los profesores reconocen elementos culturales mazahuas, no es para promover la conservación de una cultura original, sino para acceder a ella y comprenderla.

La relación entre sujetos de distintos antecedentes culturales crea un contexto social determinado, construido históricamente de manera paulatina. La relación actual entre mazahuas y no mazahuas refleja una historia larga de convivencia con *otros*. Estas experiencias son compartidas por los niños y sus padres de este pueblo por ser parte de su herencia social y cultural.

Habrá que distinguir, por ejemplo, si una relación dada se presenta dentro o fuera del territorio mazahua, lo cual determina la circunstancia de mayoría o minoría que implica con respecto a los *otros*. Por ello en un capítulo más adelante se analiza la institución escolar a partir de la paradoja, que representa el fortalecimiento cultural a través del diálogo frente al papel homogeneizante de la escuela. Hay que considerar dos aspectos del contexto que definen la situación actual de la escuela: por un lado la realidad sociocultural históricamente construida y por el otro la creada en la cotidianeidad inmediata de la escuela. Ambos aspectos conforman el marco social del que hay que partir para comprender algunos hechos que suceden en el jardín de niños observado.

2. ACTIVIDADES SOCIOCULTURALES MAZAHUAS



Comprender el manejo del espacio y del tiempo que los niños mazahuas hacen en la escuela, requiere de una interpretación particular desde un acercamiento que toma en cuenta a las relaciones familiares y comunales. En el presente capítulo se describen algunas actividades socioculturales de los mazahuas que son de relevancia para comprender cómo se organiza el uso del espacio y el tiempo. Si bien éstas serán descritas de manera general, se destacan escenas que muestran la organización social del espacio y del tiempo dentro de su vida cotidiana que hacen los mazahuas.

En cualquier actividad social se puede detectar los elementos espaciales y temporales que los niños aprenden de manera paulatina: durante su participación en fiestas, en el trabajo de la tierra, las tareas domésticas etc. Su aprendizaje de estos elementos se puede comprender como parte de su socialización primaria que se realiza a través de su participación en las actividades socioculturales de la comunidad.

Los individuos participan de diferente forma en las actividades comunales, por lo tanto las interacciones crean, a su vez, una

diversidad de posibles relaciones frente al uso del espacio y el tiempo. La participación de los niños, por ejemplo, puede ser directa o indirecta; en este último caso habrá que aceptar que la sola presencia de los pequeños establece un uso del espacio y del tiempo que es propio.

A continuación se describen dos festejos realizados en las comunidades: uno religioso y otro escolar; también se describe una actividad comercial y -finalmente- las actividades agrícolas de los mazahuas.

Las fiestas anuales

Los festejos entre los mazahuas, como sucede con otras comunidades, son variados. Algunos se realizan anualmente por tradición, otros con motivo de celebrar acontecimientos importantes en la comunidad; tales como la inauguración de la reciente construcción de aulas.

Las fiestas religiosas que se celebran por costumbre todos los años son actividades importantes para los mazahuas. Como observó Ruiz (1977) en un estudio sobre el tema ellos participan de manera regular; es decir, se preparan año con año para realizar estas fiestas. Ruiz describe con detalle la participación de los mazahuas durante la celebración de "Nuestro Padre Jesús". Esta es la fiesta patronal de mayor tradición anual entre los mazahuas desde 1856, tal como se consigna en el archivo parroquial, del municipio de San Felipe del Progreso, y se realiza durante la penúltima semana del mes de enero en este centro municipal. Los cuatro barrios mazahuas del municipio colaboran en la preparación de la fiesta. La organización es a través de mayordomías, coordinadas por una principal que se encarga de reunir diferentes aportaciones. Los patrocinadores más importantes de la celebración son los mayordomos quienes tienen un cargo heredado, el cual se recibe generalmente con mucho gusto para continuar con las tradiciones de sus antecesores (1977: 78-130).

Las actividades relacionadas con esta fiesta patronal se inician siempre en los primeros días del mes de enero y en la siguiente secuencia:

- 1.- Peregrinación de la Santa Cera.
- 2.- Primeras vísperas.
- 3.- Vísperas.
- 4.- Fiesta.
- 5.- Tornafiesta o caída de los castillos.

En cada etapa o recorrido -para el buen desarrollo de la celebración- los mazahuas participan de acuerdo al sexo, cargo comunal y edad. Comparten rituales durante los cuales tienen que acompañarse en sus recorridos, peregrinaciones y compras como la de la Santa Cera. También preparan y comparten la comida, celebran misas y elaboran los castillos. Ruiz (1977) describe con detalle el proceso de la fiesta y el funcionamiento de quince mayordomías.

Al presenciar otras celebraciones, asimismo, se observa que la participación de los mazahuas es discreta y activa; cada quien se hace responsable de su trabajo sin la supervisión de otros. Todos parecen disfrutar los preparativos tanto como la fiesta. En el proceso de estos festejos existe una convivencia prolongada; hay tiempos de espera y de preparación para el evento, los cuales se prevén desde la salida hasta su conclusión (la comida, las danzas, los castillos, la peregrinación de la Santa Cera, etc.).

Las peregrinaciones son largos recorridos que parten de sus comunidades a San Felipe del Progreso, lugar de convergencia de los cuatro barrios mazahuas. Si el destino final es la Ciudad de México, además de caminar pueden utilizar el autobús o un camión de redilas.

Las peregrinaciones tienen varias etapas y su organización en lo que se refiere al uso del espacio y del tiempo es cuidadosa, exacta y predecible sin que en apariencia haya previos acuerdos explícitos al respecto. Aquí los referentes espaciales son siempre

los mismos y son fundamentales. Se trata de algo similar a lo que Basso observó entre los Apaches (1983), mostrando el valor y las funciones que el espacio físico puede tener dentro de una cultura.

En las peregrinaciones de los mazahuas se reconoce el mismo lugar y momento de salida. Y durante el recorrido hay varios sitios preestablecidos para rezar y descansar. Los lugares y momentos de sus entradas a las comunidades también se hacen costumbre y se formalizan.

...después de aproximadamente 30 minutos de camino, se llega a una ermita localizada en el cerro de San Juan Xalpa, lugar que se conoce con el nombre de Añad' (como barrancas). En este sitio ya se encuentra preparado un altar en el cual un sacerdote celebra la misa tan pronto como se acomodan los peregrinos (Ruiz 1977:78).

Cuando los peregrinos inician la entrada a una comunidad, los vecinos les dan la bienvenida en un sitio previo a su destino; encabezados por los fiscales del pueblo, los peregrinos recorren los últimos metros que los separan del templo, dando primero una vuelta al atrio antes de entrar al recinto. (Ruiz 1977: 79)

Los participantes no sólo realizan actividades diferentes durante la celebración, respetan los mismos tiempos y secuencias tradicionales; también ocupan lugares distintos de acuerdo a las acciones realizadas durante la ceremonia. Un ejemplo de esta coordinación predecible en el uso del espacio y el tiempo es el cierre del rito de la Santa Cera. Durante esta parte de la celebración sólo los mayordomos de la fiesta patronal se sitúan en la parte central del templo.

Turner (1978) analiza las peregrinaciones como procesos sociales, en los cuales las relaciones entre las personas son particulares. Los referentes espaciales son de una importancia central al conjugarse con el peregrinaje de los pobladores de la comunidad, constituyen un determinado contexto cultural. Es destacable que el uso de costumbres de espacio y tiempo durante la peregrinación conlleva muchas implicaciones sociales y culturales que aquí se ha podido señalar sólo en parte, tales

como el lugar que se ocupa en el recorrido, la posición jerárquica, etc.

Philips (1983) ha observado en las reuniones de indios de Warm Springs que para discutir asuntos comunales se ocupan lugares diferentes, dependiendo del status que las personas tengan en la comunidad.

Durante el festejo religioso mazahua también participan los mestizos aunque de diferente forma; éstos se dedican principalmente al comercio. Aunque el templo de San Felipe del Progreso es visitado regularmente durante el resto del año por indígenas y mestizos indistintamente, durante esta celebración los mazahuas son los protagonistas principales al hacer propio ese espacio religioso.

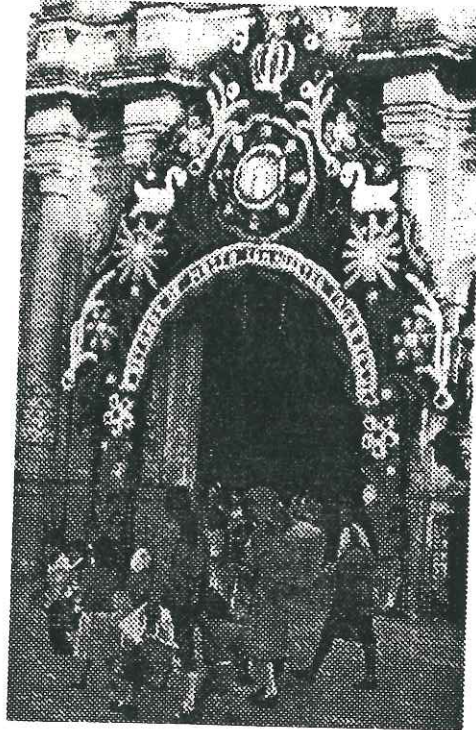
Este papel protagonista y la resultante "indigenización" del lugar se observa al ver el carácter de la transformación que se realiza en el atrio y en el interior de la iglesia, tanto como en el uso que se da en estos espacios durante los cinco días de la fiesta a Nuestro Padre Jesús. En el pórtico sobreponen una portada de flores de colores chillantes; en el interior quitan las bancas y reclinatorios para colocar las andas de los santos de diferentes pueblos mazahuas, invitados por Nuestro Padre Jesús. Las andas las acomodan en el suelo junto a la pared izquierda de la iglesia, las decoran con listones de colores. La anda de Nuestro Padre Jesús es la única colocada de espaldas al púlpito - que es la parte fija de la iglesia- pero no en la parte central, sino del lado izquierdo con dirección a los santos visitantes.

Frente a cada santo, niños y adultos colocan veladoras y flores, pudiendo hincarse frente a los santos que prefieran durante el tiempo deseado, pues no hay misas como en el culto regular católico a horas determinadas. El uso que le dan al atrio los mazahuas durante estos días, también es particular porque aunque están en toda la plaza, el atrio es un lugar de tránsito y de encuentro entre ellos ya que las familias pueden comer en cualquier rincón, toca la banda, bailan los indígenas y juegan los

niños, se queman los castillos, y también es como la sala de espera para que los santos -que cargados por hombres de los pueblos- saluden y se despidan del Padre Jesús.

Durante cinco días los mazahuas transforman la iglesia y la convierten en un espacio arreglado y compartido de acuerdo con sus preceptos culturales que guían la realización de este tipo de evento religioso. Cuando acaba la fiesta todo regresa a su lugar, se retira la portada y se colocan las sillas frente al púlpito. También en las actividades que se realizan en el uso del espacio, se restablecen las normas de la población mestiza que se observan durante el resto del año.

Para comprender esta organización del espacio, es útil el concepto de Goffman de *reivindicación situacional del territorio*. "Lo que importa de los recintos,... es que brindan unos límites externos, fácilmente visibles y defendibles para una reivindicación espacial" (1979:47). La iglesia de San Felipe del Progreso es un recinto en el que la posesión no es total, sino temporal, donde existen "señales centrales", objetos que anuncian una "reivindicación territorial". En este caso la transformación de la portada de la iglesia es un buen ejemplo de un elemento que sirve para señalar la reivindicación.



Una de las características de los diversos usos de territorio a los que alude Goffman es su "variabilidad socialmente determinada" (1979:58). Es decir, las valoraciones y significaciones conferidas a los territorios cambian de acuerdo a rasgos particulares que distinguen a cada comunidad. Todos los años a través de su gran fiesta, en enero, los mazahuas recuperan este territorio por los cinco días que dura la fiesta.

Una celebración escolar

Las fiestas escolares son variadas y tienen características propias. Enseguida se describe la inauguración de dos aulas nuevas para una escuela de otro poblado mazahua, con similares características socioculturales a la estudiada que con frecuencia se visitaba por encontrarse la directora de la investigación trabajando en ella. La celebración tiene una secuencia que se reconoce desde su preparación, en la cual se involucran permanentemente los maestros de la escuela y miembros de la comunidad. Ellos planean la fiesta a celebrar de acuerdo a la terminación de la "obra" en construcción de las dos aulas nuevas.

Se prevé que funcionarios del sistema estatal educativo, como lo es el supervisor de zona escolar y su asistente, tendrán un papel importante en el evento. Se les invita con anticipación y se les recuerda días antes del festejo. La directora de la escuela, como la portavoz del personal docente y de los miembros de la comunidad, se encarga personalmente primero de la invitación y luego de la confirmación de su asistencia.

Las autoridades comunales, por su parte, organizan la celebración entre los mazahuas. Esto incluye principalmente la preparación de comida, la compra de bebidas de diferentes clases, y asegurar que las autoridades de la comunidad estén presentes.

El día planeado, la gente reunida en la escuela -niños, maestros, padres de familia, el delegado y otros miembros de la comunidad de todas edades- tiene que esperar más de dos horas la llegada de las autoridades escolares, ya que ésta marcará el inicio formal de la fiesta. La celebración, de alguna manera, ya ha empezado con la decoración de las nuevas construcciones -realizadas por los niños y sus maestros- y las preparaciones mencionadas por los miembros de la comunidad.

La inauguración de las aulas se establece, sobre todo, a través de varios discursos. El primero lo ofrece el delegado como representante oficial de la comunidad seguido por otros mas cortos presentados por dos señores del pueblo. Después el de la directora de la escuela, y al final uno de las autoridades educativas invitadas, que en esta ocasión fue el de la directora de la investigación, ya que nunca llegaron las tan esperadas autoridades educativas oficiales. En los discursos se consagra el esfuerzo realizado en la construcción de las aulas. Se enfatiza la importancia de la colaboración; los beneficios que proporcionarán los salones recién construidos, y los deseos de continuar "progresando". Además, se proponen olvidar dudas, recelos o rencores que hubieran surgido entre miembros de la comunidad durante este proceso.

Los asistentes se colocan alrededor de la explanada del patio, escuchando a las autoridades hablar por micrófono. Alumnos y miembros de la comunidad quedan frente a las aulas nuevas mientras las autoridades escolares y comunales de espaldas a la edificación. En general, se guarda silencio, lo cual permite que se escuche con facilidad el llanto de un bebe o el ladrido de un perro. Todos los discursos juntos duran sólo quince minutos aproximadamente y la celebración continúa con una comida dentro de una de las aulas nuevas. En ella se han arreglado mesas con manteles para los invitados y acompañantes de las autoridades escolares, el personal docente y padres de familia con algún reconocimiento social. Todavía permanecen allí las flores y veladoras de la ceremonia de bendición de las aulas celebra dos días antes por el sacerdote del pueblo vecino contratado para este servicio.

Las madres, se acucillan en el piso con una canasta junto a ellas, de donde sacan pollo en mole, arroz, tortillas -hechas a mano- y frijoles de la olla. Cada señora da de comer de dos a tres comensales sin importar que ya antes hubieran recibido comida o que estén comiendo en ese momento; es decir cada persona sentada a la mesa recibe tres o cuatro raciones de comida. Toda la comida es elaborada especialmente para los invitados, y aunque no es necesario que la consuman en la celebración si es significativo -para los anfitriones- que se la lleven en bolsas de plástico. Los maestros comentan a los invitados foráneos que para los mazahuas es una ofensa no aceptar la comida.

La convivencia entre mazahuas e invitados durante el festejo se realiza en un mismo espacio donde hombres de la comunidad y maestros se sientan a la mesa o quedan levantados cerca de ella, mientras que las señoras permanecen en el suelo. Ellas y sus hijos (los alumnos y sus hermanos menores) comen tacos de la misma comida que han llevado. Los niños entran y salen con frecuencia del aula, pudiendo observar el festejo -desde afuera- sin dejar de comer.

La escuela se convierte en un espacio compartido donde se establece una convivencia , de los niños y sus padres que en su totalidad son mazahuas con los maestros que en su mayoría son mestizos. En mucho el arreglo del espacio y la introducción de actividades y artículos extraños en relación a la que normalmente sucede en el salón de clase hace que la transformación se asemeje a la descrita anteriormente en la iglesia durante la fiesta patronal. De la misma manera se trata de una "reivindicación situacional del territorio. Se cuenta no sólo con la presencia de la gente mazahua de la comunidad, sino también con muchas de sus expresiones culturales y costumbres. Así se señala y se refuerza tanto la vitalidad de sus costumbres como su legitimidad y pertenencia. A la vez se señala , de alguna manera, que también ellos son dueños de estos espacios y de su cultura la que subyace.

Durante esta celebración con los mestizos que son conocidos pero con quienes no hay un trato cercano, se da una comunicación con cierta torpeza. Por fortuna una o las dos partes -la mazahua o la mestiza- tendrá suficiente experiencia para interpretar y corregir sobre la marcha las "torpezas" de esta relación mediante diálogos y expresiones gestuales y corporales. La voluntad mutua de re-conocerse permite que ambas partes "dispensen" las fallas al interactuar; estos errores alcanzan, incluso, la ironía y la risa.

La participación de los niños en este tipo de acontecimientos permite un aprendizaje de elementos espacio temporales que van sumando a su experiencia de manera paulatina.

Temporaleros: el ciclo agrícola

El ciclo agrícola es una referencia temporal clave que da pauta a las actividades cotidianas en las que todos los miembros de la comunidad se involucran. Es importante destacar la participación de los niños durante este proceso; de acuerdo a la información

que algunos padres y madres de familia dieron, los niños participan en diversas actividades agrícolas de acuerdo a las necesidades familiares. A continuación se presenta una breve descripción de estas actividades:

a) Preparación de la tierra

Para "sembrar la tierra" los mazahuas realizan una serie de preparativos que permiten asegurar la cosecha del año. En terrenos inclinados para sembradíos familiares, inicialmente, se hace la "melga" que consiste en delimitar con magueyes o nopales el perímetro del terreno para sostener la tierra en la parte baja de la inclinación y evitar el deslave. Hacia febrero o marzo se esperan algunas lluvias, entonces, se volverá a barbechar y se pondrá estiércol como abono "para que se nutra otra vez la tierra".

b) La siembra

Al finalizar marzo se selecciona el mejor maíz de la última cosecha para la siembra de los nuevos surcos abiertos. Después de la siembra los cuidados a la tierra consisten en la realización de una serie de pasos tradicionales:

-Laborear, "escardar" o destapar la pequeña planta

- "Asegundar" consiste en formar montículos de tierra en la milpa.

- "Cajonear" o aterrar, que consiste en cubrir el tallo de la planta ya crecida para que guarde humedad y se proteja del viento.

-Deshierbar es quitar el heuite o hierba que es la "cizaña" del maíz.

c) La cosecha

Hacia septiembre y octubre, se realiza la cosecha; "cuando se retiran pronto las lluvias y viene el frío, nos apresuramos para cosechar lo que hay". En la cosecha primero se deshojan la plantas que aún están paradas pero ya secas; si acaso se desea dejarlas más tiempo se "amogotan", es decir se juntan las cañas

en manojos y se cortan las mazorcas para protegerlas de las heladas que pueden quemar todo el maíz. Si el clima lo permite, se juntan las mazorcas en un granero que la familia desgranará poco a poco.

Las personas entrevistadas coinciden al precisar las características que determinan la división del lapso del ciclo agrícola. Sin embargo, las fechas que manejan no son siempre exactamente las mismas. Esto se debe a que las fechas son relativas porque los periodos del tiempo que definen las etapas del cultivo de la tierra disminuyen o se extienden de acuerdo al clima imperante. La única fecha fija del proceso agrícola es el 12 de diciembre día de la acción de gracias por la cosecha del año donde se realiza una fiesta que se le ofrece a la Virgen de Guadalupe.

Las familias mazahuas adaptan, regularmente, su trabajo a las condiciones climáticas que se presentan durante el año. A diferencia del ciclo escolar, el ciclo agrícola no es predecible en fechas exactas. Su presencia se marca por la secuencia de actividades de acuerdo a las estaciones. Saber cuándo inicia la siembra o la cosecha depende del tiempo de lluvias, del tiempo de secas, de los vientos, de las heladas, etc.

El ciclo agrícola tiene relación con el ciclo escolar, más adelante descrito. Un hecho destacable es que el ciclo escolar se sobrepone al ciclo agrícola, lo que motiva que en ocasiones, los niños falten a la escuela. Aquí no importa la edad del niño, por pequeño que sea -incluso si asiste a preescolar- su colaboración en algunas etapas del cultivo de la tierra es apreciable.

El cuidado de la tierra requiere de muchas actividades, en las cuales los niños participan al igual que los adultos porque dependiendo de su práctica y habilidades, ellos son capaces de hacerlas de acuerdo a su edad. La socialización respecto al tiempo adquirida por los niños en el proceso agrícola es fundamental para su participación en otras actividades, como las escolares, aunque en éstas últimas la organización y las

expectativas en cuanto al uso del tiempo adquieren una importancia relativa.

Los comerciantes mazahuas

Otra de las actividades importantes que realizan los mazahuas se relaciona con el comercio. Es probable que estas actividades constituyen un oficio tradicional, además de lograr alternarlas con sus actividades agrícolas. Los miembros de la comunidad ejercen actualmente el comercio a diferentes escalas que van desde la venta local, dentro de su comunidad, a la regional que se extiende por distintos lugares de la República. El comercio es con productos realizados o no por ellos que van desde habas tostadas, pasando por alimentos de todo tipo, textiles, artículos de plástico hasta productos de fantasía. El transporte de mercancía varía desde llevarla a pie o en grandes camionetas de su propiedad dependiendo de la circunstancia económica del comerciante.

La actividad comercial es continua pues no hay Día de Mercado en San Antonio Axolotl como en otros pueblos más grandes. Las formas de venta en el pueblo son diversas. Hay mujeres que ponen una manta en el piso, afuera de la escuela, con montones de habas. Hay, también, comercios más establecidos como los tendajones que abarcan dos habitaciones de una casa con un gran mostrador de madera hacia la "calle" donde se venden, sobre todo, artículos de primera necesidad como pan, verdura, fruta, costales, mecate, semillas, etc.

El comercio con otras regiones puede hacerse con productos elaborados por los mazahuas y también de víveres que ellos mismos adquieren en la ciudad de México en los mercados de la Merced y de Jamaica; por ejemplo comestibles u objetos de fantasía: adornos para el cabello, cosméticos, joyería de plástico y artículos para la cocina. Este comercio con otras regiones lo realizan principalmente los hombres, acompañados por alguno de sus hijos o parientes, o en ocasiones por sus mujeres. Este comercio de larga distancia se lleva a cabo principalmente en grandes camionetas.

Cuando los mazahuas salen de la comunidad a comerciar se proponen vender toda su mercancía, de ahí que el lapso que se prolonga el regreso al pueblo sea impredecible. Las familias pueden esperar la llegada de los hombres durante días, semanas o meses. En apariencia no hay preocupación ni reclamos si vuelven después de la fecha calculada, pues tampoco el destino se ha determinado de manera fija. Se trata de un recorrido cuya duración y lugar se definen con cierta relatividad.

Se puede apreciar que para los mazahuas de la comunidad observada, las actividades comerciales son complemento de las agrícolas; ambas se convierten en labores temporales. La agricultura se apega a un ciclo, pero siempre de manera flexible por estar sujeta a una enorme variedad de cambios y condiciones climatológicas. De igual manera el comercio aunque se planea incluye flexibilidad en el manejo del tiempo y del espacio debido a una serie de condiciones de compraventa que están fuera de su control directo.

El comercio y la agricultura les permite a los mazahuas relacionar actividades productivas que los mantienen arraigados a la comunidad, a la tierra y a sus tradiciones; no tienen que renunciar a unas para realizar otras, sencillamente las conjugan. Esta experiencia es un referente que ayuda a entender cuanto hacen los niños en la escuela, para hacer que por las actividades escolares no se excluyan las comunales. En tanto en sus vidas los mazahuas mantengan sus tradiciones ellos pueden realizar un intercambio flexible con el exterior.

Después de haber descrito algunas actividades socioculturales entre los mazahuas, es evidente la importancia de la participación que los niños tienen en el desarrollo de éstas labores, ya sea trabajando directamente, involucrados en las actividades productivas y económicas o bien participando de manera informal en los festejos donde su sola presencia es fundamental.

Ambas experiencias, la responsabilidad en actividades determinadas y la presencia como observadores, permiten a los niños un aprendizaje sobre el uso del espacio y del tiempo de manera contextualizada; significa conocer reglas socioculturales con respecto al tiempo y el espacio a través de la práctica. La vida familiar y comunitaria tienen contrastes con las experiencias que los niños viven en la escuela, donde el aprendizaje se realiza de otra manera. La concepción de educación, e incluso la visión del mundo, son diferentes pero como se verá, las diferencias relacionadas con el uso del espacio y el tiempo, no impiden la escolarización de los niños mazahuas.

Las fiestas tradicionales, las escolares, la agricultura y el comercio conllevan actividades en apariencia diferentes, pero sin embargo tienen algunas características comunes, por ejemplo la convivencia con personas de diferente cultura, que aunque no sean interlocutores directos generalmente están presentes en actividades importantes para los mazahuas; con esto se quiere decir que los ritos o celebraciones mazahuas no son cerrados, sino permeables porque se establece una convivencia indirecta -en segundo plano-, y por lo tanto abierta a diferentes lecturas.

Esta presencia constante de otra cultura en segundo plano permite apreciar otra característica de los mazahuas observados en los cuatro ejemplos: la de establecer relaciones flexibles durante el contacto directo e indirecto con personas de una cultura diferente. En este sentido está latente la tesis de Bonfil sobre la conservación de tradiciones culturales a través del contacto con *otros*. La comunidad observada conserva su cultura tradicional por tener relaciones con personas de otras culturas.

Los cuatro ejemplos también nos muestran en términos temporales que es improbable que un evento o actividad dada suceda en una hora o día preciso y predecible, pues entran en juego muchos factores que no están en manos de los mazahuas.

Las fiestas, la agricultura y el comercio son ejemplos de actividades tradicionales en las que la organización y el uso del

tiempo se da de manera más flexible en respuesta a una variedad de eventualidades tanto climáticas y geográficas como de algunos participantes, etc. La flexibilidad en el uso del tiempo se encuentra, además, en cierta informalidad que se refleja en su organización relativamente tácita. No tienen que hacerse planes precisos y formalizados para que las actividades se desarrollen tranquilamente y sin obstáculos. Donde no se encuentra flexibilidad, sin embargo, es en la secuencia de comportamientos que constituyen una actividad, y el lugar o lugares donde se realiza.

En muchos sentidos la organización del tiempo y espacio en la escuela presenta un contraste fuerte con estas prácticas que por costumbre se socializan los niños mazahuas y que representan su primer aprendizaje sobre cómo manejar el tiempo. En la escuela se enfatiza más la formalidad, la planeación explícita, y el control preciso del uso de tiempo y espacio por parte de las autoridades, es decir los profesores y el director.

3. SAN ANTONIO AXOLOTL Y SU ESCUELA RURAL

El Sistema Educativo Nacional actualmente cuenta con una organización que pretende adecuarse a diferentes demandas educativas en todo el país. Por ello se tiene un sistema educativo federal, con varios subsistemas como el de educación indígena bilingüe bicultural que intenta estar presente en todo el país. Este subsistema aunque cuenta con preescolar y primaria en la comunidad, no es el más solicitado por la población. Los padres mazahuas prefieren mandar a los niños a las escuelas estatales que se tienen en la comunidad.

La escuela estatal no es una institución de la cultura tradicional mazahua, por consiguiente es útil analizar las reacciones que provoca esta educación en la comunidad, entre otras razones por las repercusiones que produce en la vida cotidiana de los mazahuas. Este capítulo pretende ubicar al lector en la comunidad y en la escuela, mediante descripciones que apunten características del contexto comunitario y que den señales complementarias a la información encontrada en este trabajo.

La comunidad mazahua de San Antonio Axolotl, donde se realizó la parte principal de la investigación, está inserta en una realidad económica, política y cultural más amplia con la cual desde tiempos remotos se han establecido vínculos. Su comunicación con el exterior es a través de múltiples canales y en diferentes grados. Como parte de esa realidad más amplia la escuela ha sido una institución, de alguna manera, generadora de nexos que los mazahuas muestran interés en mantener; además esta escuela estatal se ha transformado parcialmente al haber sido solicitada por la comunidad.

Al ser de "afuera", la escuela tiene en principio una lógica propia que se basa en normas y valores de la organización y administración escolar urbana; la asistencia de los niños mazahuas a ella crea una comunicación particular y temporal que es interesante destacar.

Aunque necesariamente han ocurrido modificaciones, como se verá al parecer los mazahuas quieren que la escuela se conserve con sus características "originales". Ellos además defienden la integridad de su comunidad; así la escuela tiende a asemejarse a una isla no mazahua dentro de la comunidad, como lo menciona Hornberger (1987) en el caso de unos indios quechuas de Perú.

La comunidad

La población de San Antonio Axolotl se encuentra al noroeste del Estado de México, en el Municipio de San Felipe del Progreso; es un ejido habitado por unas 370 familias y 1882 habitantes (INEGI, Censo 1990). De acuerdo con las indicaciones del director y las maestras, todos los habitantes de la comunidad son mazahuas, lo que concuerda con las observaciones. Es uno de los pueblos del municipio que no tiene población mestiza.

El camino de terracería por el que se llega al pueblo, sube y baja cerros, y pasa por uno de sus extremos donde está asentada la comunidad. Al lo largo del camino, en general, hay poco tráfico de transportes, los principales vehículos que transitan son taxis, carros de sitio y autobuses de pasajeros con rutas fijas que recorren el camino tres o cuatro veces al día. La gente del pueblo utiliza normalmente este camino para ir a pie, a la carretera principal pavimentada entre Ixtlahuaca y San Felipe del Progreso, por la cual circula una mayor cantidad de vehículos; asimismo pueden llegar a otros pueblos cercanos que también son mazahuas.

Además de este camino principal, se han hecho múltiples veredas serpenteantes que conducen a cualquier punto de la comunidad y sus alrededores por rutas diferentes. El poblado tiene tres vías como puntos de partida visuales que convergen cerca de la presa de Tepetitlán: el canal, el río y el camino principal de entrada.

La comunidad de San Antonio posee una organización física de tipo "disperso", es decir sus casas no están en avenidas bien delineadas, sino que se ubican de manera desperdigada en los cerros y en la falda de éstos, y además no cuenta con un centro donde se concentra la actividad administrativa del pueblo. En la mayoría de las casas predomina el techo de teja, paredes de adobe o madera y pisos de cemento firme, aunque también las hay con techos de cemento y muros de tabique.

La actividad económica tradicional más generalizada entre los miembros de la comunidad -como ya se dijo- es la agricultura. En sus tierras de temporal, siembran principalmente maíz. En esta actividad las mujeres juegan un papel principal, ya que muchos hombres se alejan del pueblo regularmente durante periodos de tres o cuatro meses para buscar trabajo y dedicarse al comercio, por lo que ellas y sus hijos se encargan de llevar a cabo el proceso agrícola. Se trata de una organización de la producción agrícola similar a la que encontró Díaz Polanco en el municipio de Ixtlahuaca, que es colindante al de la comunidad. El analiza el carácter familiar de las empresas productivas señala:

...por una parte la fuerza de trabajo básica que trata de utilizar la unidad es aquella que aporta el grupo familiar. Por otra parte, el agricultor y los miembros de su familia son productores directos; o sea, que participan en todas las fases de la producción, de acuerdo con una particular división del trabajo (1976).

Con esta organización familiar también apoyan su economía con el cuidado de animales que pueden criar en sus casas, como gallinas, guajolotes, puercos y borregos.

Servicios foráneos en la comunidad

Los servicios en San Antonio Axolotl son recientes se han obtenido a través de una solicitud insistente, "aunque sea en poca cantidad" como dijo un padre de familia. La comunidad cuenta con un teléfono rural y luz eléctrica que permite a ciertas familias usar televisión y radio. También una parte de la comunidad tiene agua potable que fue introducida en febrero de 1990; el resto sigue abasteciéndose mediante dos pozos con terminaciones exteriores de cemento. Además, los miembros de la comunidad han cooperado en la construcción de un Centro de Salud, una Delegación, cuatro iglesias -dos católicas y dos templos protestantes; un auditorio -en construcción-; una granja y dos escuelas, una estatal que es la que nos ocupa, y una federal bilingüe-bicultural en la parte más "periférica" de la comunidad.

El interés por este tipo de instituciones y servicios determina la participación de los miembros de la comunidad en su promoción y construcción. De acuerdo a la información proporcionada por algunos padres de familia -recurrente en las entrevistas- la posesión de estos servicios e instituciones confiere prestigio comunal entre los pueblos mazahuas aledaños. Estas posesiones incluso han llegado a provocar rivalidad y competencia entre ellos al enterarse -a través de recorridos de algún miembro de la comunidad- de los "progresos" en el pueblo vecino.

La escuela y el jardín de niños

Antes de 1968 la escuela funcionó provisionalmente en unos pequeños cuartos que una familia donó. A esta escuela provisional asistieron alumnos de dos comunidades, antes unidas como una sola. A partir de un problema comunal por el control del recorrido del agua de la presa para el riego de las tierras, se formaron dos pueblos conocidos como San Antonio Axolotl y Santa Cruz.

La comunidad de Santa Cruz tuvo su escuela estatal antes que la de San Antonio lo cual provocó que algunos padres de familia de San

Antonio Axolotl se interesaran más por construir su propia escuela. La escuela de San Antonio se construyó, en 1968 a solicitud de los miembros de la comunidad, con el apoyo del gobierno estatal y la presidencia municipal. Los miembros de la comunidad que solicitaron la escuela ofrecieron la donación de un terreno comunal y su participación en la construcción a través de distintas faenas. De esta manera se consiguió la escuela y se logró la construcción de las aulas pero sin los servicios básicos que tienen algunas escuelas urbanas, como agua, luz, sanitarios, conserjes, barda, puertas, etc.

En 1973 Santa Cruz consiguió malla de alambre que el gobierno estatal le dio para construir la barda de su escuela. Este logro hizo reaccionar y reanimar a padres de familia de San Antonio para solicitar también malla, pero los resultados fueron infructuosos. En 1984 por iniciativa de aproximadamente 18 padres de familia que donaron algunos millares de ladrillos, se inició la construcción de la barda que no logró terminarse durante ese año, debido a las dimensiones del terreno que tiene una superficie de 23000 m² aproximadamente. Empeñados en terminar la barda, este grupo de padres solicitó más apoyo comunal, además de los recursos económicos proporcionado por la presidencia municipal. La barda delimitó el terreno escolar; al terminar de construir la escuela le colocaron en sus dos entradas puertas. La barda recibe mantenimiento ocasional, gracias al apoyo de los padres solicitado por el director. Esto sucede cuando por el uso "incorrecto" se llega a deteriorar por los hoyos que le hacen los niños para entrar y salir. Las puertas al igual que la barda tienen cuatro años de haberse colocado. Al parecer su mantenimiento se ha reducido a pintura para la puerta principal. En 1989 la puerta trasera estaba totalmente oxidada y desprendida de una de sus bisagras; un año después se cayó y los niños pasaban encima de ella cada vez que entraban o salían de la escuela.

El espacio comunal destinado a "la escuela" se ha visto transformado en la medida en que se le sumaron otros "servicios" que

complementaban, a juicio de los habitantes de la comunidad, la función escolar. Así en 1968 se construyeron además de las seis aulas los sanitarios para hombres y mujeres, aunque éstos no se usaron hasta 1990 porque unos estaban destinados para bodega y otros para la dirección de la escuela.

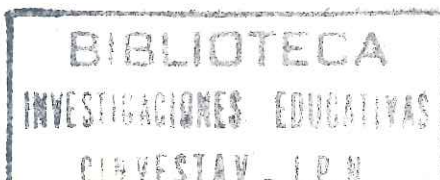
A la construcción inicial que se conservó, más o menos, en medio del terreno escolar se le agregaron, con un patio de por medio, cuatro aulas enfrente construidas por el CAPFCE (Comité Administrador para el Programa Federal de Construcción de Escuelas).

El nivel de preescolar comenzó a impartirse, al inicio de la década de los ochentas, de la misma manera provisional que la primaria. En 1985 se trasladó a el mismo terreno de la primaria, cuando se construyeron, con recursos económicos de los miembros de la comunidad, tres aulas exclusivamente para preescolar.

Por falta de población inscrita ⁽¹⁾ tanto en 1989 como en 1990 sólo utilizaba el jardín de niños un salón, prestando los otros dos para primer grado de primaria. Estas aulas quedan un tanto alejadas de los dos bloques de primaria, en una de las orillas del gran terreno. (véase plano anexo -elaborado por el director- de la distribución espacial del terreno escolar).

Dentro del mismo terreno escolar, se planeó en 1989 la construcción de la escuela secundaria, que también en su inicio empezó a funcionar provisionalmente -como fue el caso de preescolar y primaria- en unos cuartos de la Delegación de la comunidad al lado de la escuela, más o menos a la entrada al pueblo.

La escuela está junto al camino principal de terracería de la comunidad ⁽²⁾. El tránsito por esta carretera tiene doble dirección, una lleva a la comunidad hacia la carretera estatal y la otra la comunica con diferentes pueblos mazahuas cercanos. Por esta vía de comunicación



los miembros de la comunidad pueden entrar y salir cuando lo deseen. De manera similar la escuela se puede concebir como un lugar de tránsito que puede llevar a varias direcciones, ya que es una vía que por ejemplo puede orientarse hacia la adquisición de la cultura "nacional", hacia la reafirmación de la cultura mazahua, o ambas cosas.

La escuela vista como espacio público transitable, no es una institución que represente un fin en sí misma para los que pasan por ella, ya que los mazahuas tienen una estancia temporal en ella, como en otras situaciones de intercambio o de encuentro con los "otros", que para este caso son los mestizos.

Varios padres de familia comentaron en las entrevistas que la distancia que separaba a la comunidad mazahua de la escuela, se ha reducido actualmente; Uno de ellos recordó, por ejemplo, que cuando era niño tenía que recorrer por lo menos tres kilómetros desde la comunidad de San Antonio para asistir a la escuela más cercana. (Este hecho seguramente implicaba ciertas dinámicas espaciotemporales que sería interesante investigar).

En otras palabras la distancia ya no es un impedimento para que los niños de la comunidad asistan a la escuela porque ésta ya se encuentra cercana a sus viviendas, tal como lo muestra el registro de inscripción de un profesor de preescolar quien anotó la ubicación del domicilio de los alumnos en los siguientes términos: "Cerro", "canal", junto a la "iglesia", "río", "carretera", "conocido" (3) etc. Los domicilios anteriores son en su gran mayoría referencias espaciales que forman parte de la geografía de la comunidad, son identificados por sus miembros y desde los cuales los niños no tardan en llegar a la escuela, a pie, más de diez minutos. Las razones de la frecuente "inasistencia" de los alumnos a la escuela, o de sus retrasos a la hora de entrada y después de recreo, no se debe a la lejanía entre ésta y las viviendas. (ver croquis elaborado por el director).

Por otro lado, para los maestros sigue siendo un problema la distancia entre su casa y la escuela. Todos viven fuera del pueblo y más de uno tarda, al menos, dos horas de camino para llegar a la escuela.

La presencia de la escuela estatal es importante a decir de los padres de familia entrevistados, ya que ellos hicieron todo para conseguirla, y conservarla. Más aún, la quieren ampliar como es el caso de la secundaria que recientemente se ha inaugurado. Esto muestra cómo los miembros de la comunidad le han asignado un espacio e importancia al saber escolarizado.

Participación de los padres de familia en la escuela

La participación de padres de familia en asuntos escolares depende - en cierta medida- del compromiso del director y los profesores por satisfacer necesidades comunales que se restrinjan al ámbito escolar y de que los miembros de la comunidad acepten que los maestros promuevan estas labores. Por ejemplo, la gestión de algunos servicios ante autoridades competentes que complementan la función escolar, que a su vez -como se mencionó anteriormente- le dará prestigio a la comunidad. Un expresidente de la Asociación de los Padres de Familia comentó que su participación en la escuela depende de que el director y los profesores promuevan estas gestiones.

La presencia e involucramiento de los padres de familia en asuntos escolares, se realiza en diferentes niveles, como se vio en la construcción de la escuela y la barda. Aunque su participación formal es a través de la "Asociación de Padres de Familia", se presenta también de manera individual, de acuerdo a las relaciones que se mantenga con los profesores de sus hijos. (Ver apéndice).

La presencia de la escuela en el poblado es tan fuerte que involucra no sólo a los niños, sino a todos los miembros de la comunidad los que de alguna forma siempre han sido partícipes de su existencia. Hay casos de padres de familia que tienen a sus hijos en otra escuela, y sin

embargo colaboran en ésta. Además son los padres quienes voluntariamente propician y deciden si sus hijos irán a la escuela.

Además de asistir a la escuela, los niños están obligados a cumplir labores domésticas y son éstas las que a veces impiden que dediquen la mayor parte de su tiempo a la vida escolar. Los niños mazahuas cumplen distintas responsabilidades (4) con su familia que realizan en un horario que no es necesariamente extraescolar. Niñas y niños hacen todo tipo de tareas, sin embargo las actividades están diferenciadas por sexo. Una por ejemplo dijo: "cuido a mi bebé"; "compro la sopa"; "barro"; "lavo los jarros". Algunos niños señalaron: "me voy con los animales p' que coman"; "traigo agua" (del pozo a su casa), "voy a la tienda"; "llevo el taco a mi mamá" (al terreno donde siembra).

La asistencia constante de los niños mazahuas a la escuela, ha hecho que la escuela se transforme, ya que a pesar de que la comunidad intente mantener sus rasgos iniciales que la distinguen, los usos que hacen de ella son diversos, porque entran en juego la propia idiosincrasia de los mazahuas en la organización escolar. La escuela ha sido considerada por tradición, un espacio público infantil, pero los adultos mazahuas también pueden utilizarla como un espacio público comunal en el cual penetran dentro y fuera del horario escolar, usándola como área de paso; para jugar fútbol; acarrear agua de la toma escolar; como pastizales para sus animales, como centro de reuniones políticas, etc. Incluso durante un tiempo celebraron la misa dentro de la escuela hasta que un director nuevo suspendió esta práctica. Como parte de esta dinámica, la escuela ha flexibilizado sus horarios de entrada y salida, e incluso el calendario escolar. Se puede concluir que la escuela sin dejar de caracterizarse por algunos rasgos originales, ha visto ampliar sus funciones a distintos ámbitos de la vida comunitaria de los mazahuas.

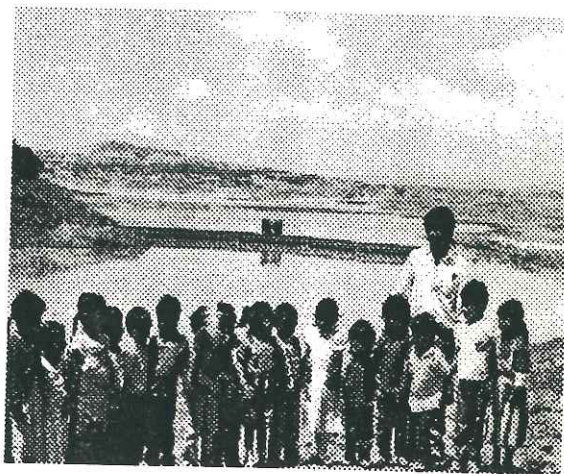
De cierto modo, la permanencia y relevancia de la escuela han sido posibles gracias a estas transformaciones, que si bien no son radicales se han adecuado a las circunstancias locales. Es evidente que los

mazahuas, los maestros y las autoridades escolares han sido mutuamente tolerantes, y eso ha permitido la permanencia de la escuela, que de antemano representa una institución social y como tal forma parte de un proyecto de vida del cual dista mucho la comunidad mazahua. Si bien no hay un reconocimiento explícito a las normas y valores de los *otros* tampoco hay una negación o confrontación abierta. La escuela y los mazahuas han aprendido a convivir, cada quien a su manera, sin perder cada parte su identidad.

La escuela funciona como un contexto de encuentro en el que se establece un diálogo entre mazahuas y profesores, no necesariamente equitativo; sin embargo permite la comunicación sin negar al *otro* por ser diferente. Sin significar para los mazahuas una pérdida cultural o una alienación en cuanto a la identidad étnica, su experiencia de los mazahuas en la escuela les da más adelante elementos para manejarse con personas culturalmente diferentes en circunstancias no escolares, durante el comercio, cuando se emplean en trabajos eventuales de la industria o en algunas casas, etc. Significa que la experiencia escolar les facilita una comunicación con el *otro* en diferentes grados dependiendo de cuánto se esté jugando culturalmente, como se verá específicamente en actividades escolares respecto al uso del espacio y del tiempo.

En este capítulo se han presentado descripciones del ámbito comunitario, del contexto sociocultural en general, y de las relaciones entre la comunidad y la escuela, lo cual enmarca el objeto de estudio más específico los usos de tiempo y espacio dentro de la escuela. Este marco más amplio implica y promueve de manera central la convivencia de dos formas de experimentar la educación -la mazahua y la escolar- y así se observan, o al menos se entrevé dos visiones de la vida. Esta particular convivencia se refleja también en las descripciones y análisis de las prácticas escolares que se presentan en los siguientes capítulos.

4. FORMA Y CONTENIDO: CICLOS DE TRABAJO EN EL JARDÍN DE NIÑOS Y DIALOGO CULTURAL



El mundo mazahua está rodeado de una estructura temporal que va marcando ciclos en la vida cultural, social, económica, etc. de la comunidad.

La descripción del uso del tiempo y el significado que tiene para los mazahuas observados pueden resultar abstractos si no se precisan las labores que ellos realizan y, también, las que dejan de hacer. “El marco espacio-temporal no es un simple entorno, especie de telón de fondo en donde los efectos serían relativamente neutros. Estructurado por la cultura, tiene un efecto estructurador sobre las relaciones sociales.” (Marc y Picard 1992:77). En este apartado se intenta, entonces, dar cuenta del uso y visión implícita que del tiempo tienen los niños, los cuales habrá que relacionar inevitablemente con el uso del espacio. El espacio y el tiempo son dos “coordenadas” que utilizan los niños como referencia para realizar sus actividades cotidianas. Este aprendizaje sociocultural del tiempo y el espacio se refleja en su vida escolar.

El ciclo es un orden temporal que en cada cultura tiene un significado específico en el cual se conjuga la inevitabilidad natural y la convencionalidad social de acuerdo con Zerubavel (1985:4). El autor menciona la existencia de patrones temporales en la vida de las

comunidades, por ejemplo del patrón sociotemporal menciona que regula la dinámica y la estructura de la vida social.

La interacción de los mazahuas con el tiempo representa un contrapunto a la concepción del uso del tiempo en la escuela. El ciclo escolar es un ritmo creado por convención social que nada tiene que ver con la periodicidad natural. Las actividades escolares formalmente se ajustan al ciclo regulado por un calendario, aunque es la vida cotidiana escolar la que da verdadero sentido a la escuela.

Los ciclos evidencian una estructura temporal que aparentemente permanece "invisible" en la vida de la comunidad; la semana o el tiempo de lluvias son un ejemplo de esta estructura. Tratar de hacer "visibles" los ciclos en actividades escolares de los mazahuas es el propósito de este capítulo, así como el contenido de esas actividades que se caracteriza aquí como diálogo cultural. Por ello se detallará la rutina preescolar, al describirse una jornada de trabajo con eventos claves que muestran particularidades sobre el uso del tiempo y del espacio; a saber, la entrada, las clases, el recreo y la salida.

La mayor parte de la bibliografía consultada sobre el tema, abunda en el uso y desperdicio del tiempo en tareas escolares, al proponerse cubrir un programa oficial en ciclos preestablecidos por el sistema educativo institucional. Las investigaciones sobre la utilización del tiempo escolar, en términos cualitativos y en actividades no exclusivamente académicas, son escasas. Aquí interesa indagar sobre el uso del tiempo en diversas circunstancias como las actividades académicas y no académicas -dentro y fuera del aula- donde los niños están en interacción o no con la educadora.

Para evitar que el lector se forme una impresión equivocada del proceso, habrá que decir que los eventos seleccionados presentados aquí no se recogieron en el orden en que ahora aparecen. En la vida escolar se puede advertir la existencia de procesos breves dentro del ciclo escolar. La duración total de estos eventos puede ser diaria o

semanal. Si bien es cierto que forman parte del ciclo escolar, para propósitos analíticos se describirán independientemente.

El ciclo escolar anual

De acuerdo al calendario educativo nacional, durante el ciclo 1988-1989 del Estado de México, hubo 190 días de labores, con doce días de suspensión pero con la obligación de asistir a los actos cívicos. Hubo, además, dieciséis días de conmemoraciones sin suspensión de labores; durante 34 lunes se realizó una breve ceremonia de saludo a la bandera mexicana. Como parte del ciclo escolar anual los niños, y en ocasiones sus padres, deben de participar en ceremonias y festejos que programa el calendario.

Aunque el educador cumpla con la celebración de las fechas sugeridas se encuentran situaciones que a los alumnos no les dicen nada como en los siguientes ejemplos: El Día del Niño uno de los profesores repartió pastel a sus alumnos pero no se lo comieron en el aula. A uno de ellos se le preguntó por qué le dieron pastel; "¡sabe!", -respondió- mientras alzaba los hombros. Luego abandonó la escuela.

Otro ejemplo es durante la celebración del Día de la Madre donde se advirtió la expectativa que los profesores tienen del reconocimiento y la participación de los padres en la escuela. Los maestros planearon e intentaron llevar a cabo una serie de juegos en los cuales las madres debían de competir por parejas. Al final tenía que haber una sola ganadora. El maestro conductor de la celebración les explicó a las participantes las reglas de los juegos; asimismo solicitó al resto de los invitados animar el ambiente de festejo con aplausos y porras para que las madres concursantes se animaran y decidieran competir.

Fue evidente que la participación de padres y madres de familia no satisfizo las expectativas de los docentes; aquellas no se animaban ni siquiera a pasar al centro del patio a concursar. El resto de los familiares sólo por momentos -y siguiendo al maestro conductor- aplaudían o les gritaban porras a las competidoras.

Las fechas cívicas del calendario escolar son distintas en su significación a los días de guardar; es decir a las fechas tradicionales de celebración comunal, así como a sus propósitos.

El ciclo semanal.

En la escuela este ciclo se caracteriza por la participación de los niños en distintas actividades o ritos colectivos; por ejemplo, se inicia un lunes con la ceremonia de Honores a la Bandera; además con la inauguración de la semana cultural del libro, o con ceremonias de interés cívico nacional. Participan por igual los grupos de preescolar y de primaria.

La inspectora de la zona comentó, en una conversación, que la semana de clases en la escuela de esa comunidad y otras cercanas, se reduce al martes, miércoles y jueves porque es usual la inasistencia de los niños el primer día de clases, conocido como "San lunes". Se sabe que esta práctica también abarca el día viernes aunque en esta escuela las ausencias no son tan frecuentes.

El ciclo diario.

Durante el ciclo diario se pueden observar particularidades en la forma de ser de los niños mazahuas que fue lo que caracterizó la vida escolar. Por ejemplo su uso del tiempo fuera de clases, la confrontación y el diálogo de los niños con los educadores, la autonomía de los niños mazahuas, la forma de entrar y salir del aula, cómo usan el tiempo durante el recreo, lo que los niños hacen al terminar la jornada escolar, etc. Además se ahondará en la descripción de este ciclo porque en él que se destaca más el tema del diálogo cultural.

El trabajo de campo se realizó a lo largo de dos ciclos escolares, y se tuvo la oportunidad de observar las clases de un educador y de una educadora. Es importante señalar que si bien se registró el trabajo de distintos profesores con formación e historia diferentes, en el aula ellos trabajaron de manera similar y las diferencias no fueron educativas ni pedagógicas, sino más bien circunstanciales.

El inicio del ciclo diario es evidente para la gente del pueblo; las campanadas de entrada a la escuela se escuchan a las ocho de la mañana aunque algunos niños -sin apresurarse- llegan más tarde. La jornada de trabajo, en rigor, empieza cuando se escuchan las campanadas, pero más tarde la educadora señala el inicio de las actividades. Entre tanto hay un preámbulo durante el cual los niños se presentan en el aula mostrando a la educadora los materiales solicitados para realizar la actividad del día, ya sean útiles o algún otro utensilio específico. Luego de pasar por esta "revisión", los niños salen al pasillo o al patio para jugar algunos minutos; en realidad esperan a que la educadora termine las actividades que la ocupan, como la preparación de los materiales. Luego se iniciará formalmente la rutina escolar.

Una hora después ya se han incorporado a la clase niños que llegaron tarde; entonces puede decirse que el grupo está conformado para el trabajo de ese día. Es inusual que después llegue algún alumno; cuando es así el niño entra discretamente al salón y se sienta en cualquier lugar desocupado como lo hacen todos y observa las actividades que realizan el resto de sus compañeros. No solicita a la educadora su incorporación al grupo ni el material para realizar la actividad.

Cuando un niño llega después de iniciada la jornada, la profesora usualmente no le reclama ni lo confronta ante sus compañeros. Ella misma da el primer paso hacia su integración activa en el ejercicio que realiza el grupo al proveerlo de material necesario; esta interacción por lo general no es verbal. Al recibir el material, el alumno se pone a trabajar; al parecer él sabe en que consiste pues no requiere de las instrucciones verbales de la docente.

No es necesario haber llegado a las ocho de la mañana a la escuela. Para estos niños mazahuas no importa tanto un inicio formal colectivo de las clases, como el momento en que entran en el aula, se hacen de un lugar y se incorporan a la actividad sin importar -como se ha dicho-

el momento preciso en el que ésta se desarrolla. Philips (1974:102) señala que del mismo modo entre los indios de Warm Springs no es necesario llegar temprano al sitio donde se desarrollará un evento para que éste inicie

En el preescolar los niños observan antes de integrarse al grupo; "agarran" el hilo de la clase sin que represente un problema la "pérdida" del inicio formal. Los niños no piden su incorporación al grupo, la logran poco a poco, primero como observadores y luego de manera activa. Como se ve, cuando los alumnos llegan tarde acuerdan tácitamente con la maestra su participación en las tareas escolares. Ella quiere evitar que los niños se "desanimen" y abandonen la escuela, ya que si les reclama su impuntualidad corre el riesgo de "que ya no regresen a la escuela".

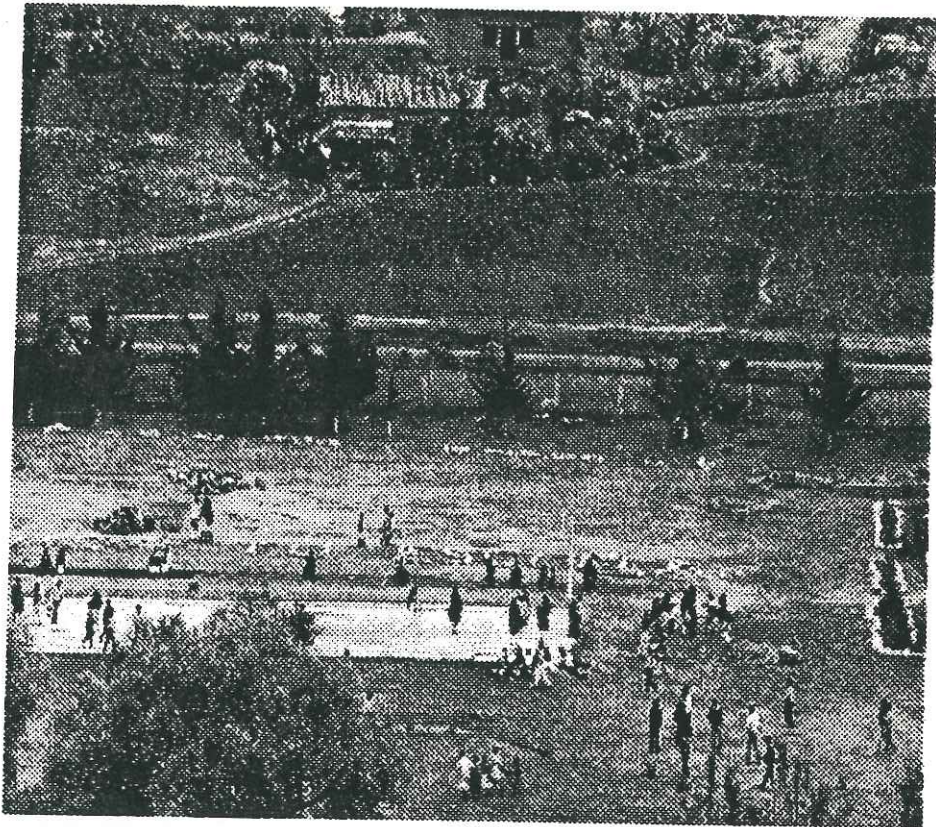
En el jardín de niños se registran tres tipos de actividades académicas que el educador en turno se propone realizar con los alumnos antes de salir al recreo a las doce y media. A lo largo de esta investigación se observó que estas actividades sobre todo fueron individuales: un ejercicio de lectura y escritura en el cuaderno cuadriculado de cada niño; uno más que consiste en la realización de una página del "Cuaderno de Actividades Psicomotoras" (Cuaderno distribuido por la SEP). Por último, un trabajo manual. Los alumnos deben realizar las actividades, como se ha mencionado, antes de salir al recreo. Los educadores reconocen que después de esa hora disminuye la asistencia, ya que por diversas razones los niños abandonan la escuela.

En general, los niños realizan sus actividades académicas dentro del aula y supuestamente sólo salen de ella durante el descanso escolar. Lo cierto es que de manera individual o en pequeños grupos, salen del salón con frecuencia. Se observó que ellos salen cuando han aventajado en el trabajo propuesto por el educador y cuando éste ya ha intentado alguna forma de retenerlos en el aula con un "ahorita" o un "...si se apuran al rato vamos al baño", etc. Esta práctica del educador implica - en la mayoría de los casos- exigir a los alumnos un mínimo de trabajo necesario para poder liberarlos, brevemente, después de la tarea

escolar. Sin embargo, suele suceder que los niños transgredan en el último momento el "ahorita" al salir del aula. De ser así, el educador legitima su acción, verbalmente, como si fuera un acuerdo tácito. Por ejemplo, ante la constante salida de los niños, él les grita, "no se tarden", así implícitamente acepta la salida.

a) El tiempo fuera de clases

El comportamiento de los niños cambia al alejarse de las actividades académicas. Es recurrente -como ya se ha dicho- que cuando los alumnos han dejado el salón, antes ya han realizado un avance o han concluido las actividades propuestas por el educador. La mayoría de las veces salen al patio, las menos, salen de la escuela. Una vez fuera del aula los niños retardan su regreso de muchas formas; corren en el patio, caminan, conviven con niños de otros grados que también están "fuera de clase". Se detienen a observar actividades que realizan otros grupos de la escuela, como ensayos de bailables, prácticas de la escolta, partidos de basquetbol o "cascaritas" de fútbol. También es común que jueguen con materiales de construcción que a menudo se encuentran esparcidos por el patio: tablas, piedras para cimientos, ladrillos, carretillas y arena.



Cuando el educador atiende a un padre de familia, los niños tienen otra oportunidad para salir del aula, correr y perseguirse por los alrededores del salón. El tiempo que los niños permanecen fuera del salón es variable, pueden ser unos instantes, o prolongarse cinco, diez o más minutos. Por ejemplo, un alumno llamado Moisés pasa solitario la mayoría del tiempo de clase fuera del aula.

Algunos niños salen al patio cuando han concluido su trabajo; puede ser una forma de *esperar* al resto del grupo que no lo ha terminado. Pese a que están fuera del salón, al parecer, también están atentos a cuanto suceda adentro: se asoman constantemente por la puerta y ven si sus compañeros han terminado o si se ha iniciado otra actividad, y si éste es el caso, la educadora pide a los niños de afuera volver a la clase para iniciar otro trabajo.

En ocasiones hay un preámbulo a este tipo de salida, al terminar parte de un trabajo o concluirlo totalmente, los niños se apartan de su silla sin motivo aparente y después caminan un momento por el aula antes de abandonarla.

La salida de los niños del salón durante las clases se advierte de dos formas, la primera de manera silenciosa casi inadvertida -como arriba se mencionó- donde no hay confrontación con la educadora porque los niños entran y salen sin ninguna explicación; simplemente lo hacen. En la segunda se observó, que para salir los niños tienen que "engañar" o "confrontar" a la educadora.

b) Confrontación y diálogo

Otra forma de que los niños abandonen las actividades escolares es, por ejemplo, cuando avisan que van al baño pero en el patio toman otro rumbo o sin pretexto le dicen a la educadora que no harán el ejercicio como en el caso de Juan:

Media hora antes de la salida al recreo Juan saca del salón la cubeta con agua destinada para que los niños se laven las manos a la hora del recreo antes de comer.

Juan: "Ya me voy a lavar las manos y a comer el taco, porque aquí hace un chingo de frío; me estoy muriendo de hambre y ¡no hago nada!" (le habla indirectamente a la educadora refiriéndose a que no realizará el ejercicio). La educadora le responde mientras hojea el cuaderno de Juan como si buscara la plana donde el niño suspendió el trabajo:

E: "Si no haces la plana, no vas a salir al recreo."

Juan : "Yo me echo a correr nomás" (La educadora aparenta ignorar la intención del niño, mientras que Juan se moja las manos en la cubeta afuera del salón)

E: "Fíjate bien lo que vas a hacer..." (muestra a Juan el ejercicio mientras éste entra al aula escurriéndole agua de sus manos).

Juan: "Ya me voy a mi casa."

Lo dice sin prestar atención a la instrucción de la educadora. Toma su bolsa de plástico con cuadernos, su taco, su recipiente con agua de sabor y sale corriendo del aula. Cuando cruza la puerta del salón la educadora le dice con voz alta:

E: "¿Qué le vas a decir a tu mamá?"

Juan : "Nada." Continúa corriendo

E: "¿Por qué te vas?" La educadora se acerca a la puerta rápidamente, tratando de alcanzarlo.

Juan: "Porque no me dejan comer aquí."

La educadora sigue a Juan y junto a la puerta trasera de la escuela se sientan en el piso los dos a hablar. Ella intenta convencerlo para que regrese:

E: "Mira Juan hay un tiempo para todo,... hay un tiempo para trabajar, uno para estudiar, ¿qué vas a hacer cuando seas grande?"

Juan: "Un doctor."

E: "Entonces tienes que estudiar mucho; vente yo te voy a ayudar para hacer tu plana."

Juan regresa con la educadora al aula y termina el ejercicio en su cuaderno.

Como se aprecia la relación no es sencilla, sin embargo el hecho nos habla de aspectos comunicativos, espacio-temporales, y de una concepción escolar. También nos permite observar una confrontación verbal ya que hay un intento de ambos interactuantes de ignorar lo que "dice" el *otro* y de continuar cada quien con su postura inicial.

Juan: "... me estoy muriendo de hambre !y no hago nada!"

Maestra: "Si no haces la plana no vas a salir a recreo."

Aunque se expresa -en principio- una posición verbal determinante, ninguno de los dos cumple su amenaza en los hechos. Estas actitudes aparentemente irreconciliables, se van suavizando a partir del actuar de ambos participantes, porque cuando Juan intenta romper la comunicación, la maestra lo alcanza para hablar con él. Por su parte Juan también accede a terminar la plana de ejercicios. En este conato de conflicto y otros parecidos, hay evidencia de tolerancia mutua.

La tolerancia de la profesora se deja ver al permitir hacer las actividades escolares a la manera de los niños; lo cual implica, tal vez, el inicio de un reconocimiento de rasgos culturales de sus alumnos. Habría que apuntar que la maestra es más condescendiente en la forma de hacer muchas de las actividades, que al trabajar los contenidos académicos. Es decir en la forma hay más indicios de la incorporación de aspectos de la cultura de los niños que en los contenidos; porque la maestra al trabajar los contenidos escolares marca muy claramente la pauta para su tratamiento; a pesar de que los contenidos también están permeados por la cultura mazahua de los niños.

La comunicación verbal que mantienen es interesante porque al decir de la educadora "hay un tiempo para todo....". aunque en los hechos, de acuerdo con Juan, no haya tiempo para "comer el taco" como acostumbra en su casa porque resulta que el tiempo de clases no es el mas adecuado para comer. La educadora justifica así, su perspectiva del tiempo al niño.

En los eventos registrados donde los niños enfrentan a la educadora e intentan ir a su casa, ella los convence para quedarse en la escuela. Es decir que se empeña por no romper la posibilidad de una comunicación, manteniendo a los niños dentro del patio. El patio es un territorio intermedio entre la escuela y la comunidad; en esta ocasión el diálogo se restablece precisamente en el patio que es un espacio neutral para ambos.

Cuando los niños salen al patio, parece no haber problema para la educadora; el problema se presenta ante la amenaza de ir a la comunidad. Tal parece que la preocupación de la educadora se orienta a mantener a los niños en la escuela, más o menos independiente de la actividad que realicen. Y aunque la profesora está preocupada por la opinión de los padres de familia al respecto, ellos dan la impresión de no estar intranquilos o al menos no se sienten presionados por el supuesto "desperdicio" del tiempo de los niños, pues en más de una ocasión, se observó, no sabían incluso si realmente sus hijos estaban en la escuela.

c) Autonomía de los niños mazahuas

Al parecer el "abandono" de las instalaciones escolares es común entre los niños y aunque es reconocido no es condenado explícitamente por las autoridades de la escuela. Por ejemplo al dar recomendaciones a todos los grupos, el director les recuerda a los niños: "Los maestros están autorizados para no dejar salir a la hora del recreo". Significa que durante el horario escolar se prohíbe a los niños el acceso a ciertos espacios comunitarios argumentando su peligrosidad. La educadora también recomienda a menudo: "no quiero que se vayan al canal o a la

reja”, aunque es sabido por todos que los alumnos se desenvuelven y pasan constantemente con mucha confianza por el cercano canal sin la vigilancia de adultos.

Los niños mazahuas ignoran las sugerencias de los profesores ya que siguen haciendo "lo prohibido" a pesar de la reiterada insistencia a no hacerlo. No hay confrontación abierta con el profesor pero tampoco hay obediencia hacia él. Ante este tipo de actitudes, al maestro no le conviene abrir una confrontación que tensaría su relación con los niños, pero a los alumnos tampoco les conviene romper su relación con el maestro porque -de alguna manera- ellos eligieron este tipo de escolarización. Es una relación implícitamente aceptada para continuar conviviendo en la escuela.

La independencia de los niños indígenas en relación con sus profesores, Maurer (1977:95) la ha encontrado entre los niños tseltales, observa que se niegan a obedecer las ordenes de un adulto que no es de su familia. Los niños no obedecen, simplemente escuchan y miran a quien les habla.

La comunidad mazahua da a los niños independencia para desplazarse y disponer de su tiempo, debido tal vez -en parte- a cierta libertad existente entre los integrantes de la comunidad, y a condiciones que ofrecen la seguridad y confianza necesarias para esta independencia. Estos niños mazahuas, al parecer, entre los mazahuas son responsables de cuanto hacen por lo que se infiere que los mismos niños deciden cómo usar el espacio y su tiempo. Las costumbres en la comunidad así lo establecen.

Paradise en un artículo sobre la socialización para la autonomía de los niños mazahuas menciona que el contexto interaccional mazahua

“Se caracteriza, con frecuencia, por una actitud “pasiva” por parte del adulto u otro participante frente a la actividad del niño, una “pasividad” que apoya y sostiene el comportamiento autónomo del niño. Y, finalmente, este contexto interaccional mazahua se caracteriza por una cooperación y una coordinación

de comportamiento y actividades que se logran sin que nadie organice ni dirija" (1994 :487).

Al respecto Philips (1977) argumenta que a los niños indios de Warm Springs desde temprana edad se les confiere la capacidad de autodeterminar el uso de su tiempo, pudiendo emplear tardes y noches en compañía de quien elijan sin dar cuenta de su paradero ni solicitar permiso para cualquier actividad. (Iwanska 1972:57-58, John 1972, Paradise 1987, y Maurer 1977:95) se refieren a la autodeterminación, independencia y autonomía de los niños indígenas.

En esta vida escolar se encuentra cierta calidad en las relaciones entre el profesor y los alumnos, que permite tolerancia de ambas partes. Así se entiende que de la relación educativa se desprende un respeto para los niños mazahuas ya que de ellos depende la decisión de cuándo y cómo aprender. A su vez este trato estará marcado por la educación de ellos antes de ingresar a la escuela. Es claro que son los niños quienes deciden su asistencia a la escuela, sin disminuir sus obligaciones familiares. Los maestros por su parte aceptan la realidad sociocultural en la que trabajan, la cual incluye un uso particular del tiempo y del espacio.

En su estudio sobre la autonomía de los niños mazahuas (Paradise) indica que los padres señalan a los niños lo que a su juicio deben de hacer, dejando la decisión final a ellos respetándola por lo que no se provoca ninguna discusión como en el siguiente ejemplo:

Señora: "Yo le digo a Germán que ya tocaron (la campana que indica la entrada a clases) pero no se va (a la escuela)" -risas-.

d) De regreso al aula para continuar el ciclo

Cuando la salida de los niños es "silenciosa" y la educadora quiere que regresen al aula, se observan dos maneras de actuar en ella, una es "discreta": la profesora se acerca al niño animándolo a regresar, lo toma por los hombros y lo acompaña al aula. La otra forma de

detenerlos es de manera "escandalosa" o evidente como si intentara dar un ejemplo al resto del grupo; así jala o empuja a los niños para que entren; pero éstos de manera igualmente "escandalosa" se resisten negándose en definitiva a entrar, como en el caso de Moisés que se le ve a menudo forcejear con su profesora en el patio.

La asistencia de los niños mazahuas a lo largo del ciclo escolar puede ser intermitente ya que es frecuente que ellos se ausenten por algunos periodos durante el año principalmente por razones familiares. La reincorporación es posible en cualquier momento del ciclo escolar, incluso al final, aún sabiendo que no se les otorgará el comprobante de promoción. Es decir que el lugar en la clase lo tienen asegurado, además de pasar como alumnos "fantasmas" por conveniencia administrativa de la escuela.

La posesión de un lugar formal en la escuela no implica necesariamente involucrarse en la actividad grupal, como tampoco "pertener" a un grupo escolar sino el derecho a estar allí. De acuerdo a las observaciones realizadas en esta escuela, el lugar formal no tiene relativamente límites temporales. Las ausencias no son severamente sancionadas como en algunas escuelas urbanas, donde se da de baja a los niños ante su constante inasistencia. Al parecer en esta escuela se busca la manera de reincorporar a los alumnos lo más que se pueda a las clases.

e) El uso del tiempo en el recreo

A las doce del día aproximadamente unas campanadas señalan el inicio del recreo o descanso escolar. El sonido de la campana no es fuerte si se repara en el gran tamaño de la escuela, sin embargo, los niños de los grupos observados lo escuchan claramente, produciéndose de inmediato una interrupción en la actividades.

La mayoría de los niños salen de la escuela por las puertas que todo el día permanecen abiertas, ya sea por la principal o por la trasera que de hecho ya no existe por haberse caído meses antes.

Los niños que traen dinero compran dulces, bolillos o refrescos en bolsa de plástico, en las tiendas de "afueritas" de la escuela que son casas en las que se adapta un mostrador o un puesto de lámina improvisado donde se venden dulces o chicharrones elaborados en casa. Entre los niños que no compran dulces algunos comen un taco o pan que han traído de su casa. En tiempos de calor, algunos niños también aprovechan el recreo para ir a nadar al canal. En otros casos van a su casa a comer el taco, o caminan por la comunidad.

Al preguntar a varios niños a la salida, si regresarán a la escuela al término del recreo, se sonríen o alzan los hombros; esta respuesta silenciosa se interpreta como una duda sobre su regreso; o tal vez aún no lo han decidido. La mayoría de los alumnos de la primaria si regresan, pero no sucede lo mismo con los de preescolar, siendo ésta una de las razones por las que el educador o la educadora organizan el trabajo académico en la primera parte de la mañana, ya que no pueden contar con el retorno de los alumnos, así se aseguran de cumplir con las actividades principales antes de salir al recreo.

Es frecuente que la educadora note de un vistazo la ausencia de algunos niños cuando el grupo regresa después del recreo.

-¿Dónde está Guadalupe la chiquita?... ¿se fue con Isabel?
(a la comunidad).

-Siii.

-Si yo les dije que no se salieran (...).

Que la profesora reconozca la salida de los niños de la escuela cuando lo deseen -aunque ella no esté de acuerdo- y que note la ausencia de ellos sin reclamarles cuando llegan después al aula, presupone que se trata de medidas que se han ido estableciendo en la misma convivencia escolar. Como lo dice la educadora, "los niños lo van a hacer de todas formas". En estos casos no hay un reclamo posterior al niño que cometió la "falta". En el momento que la educadora percibe la ausencia, sugiere al grupo la conducta que debe seguir.

f) Salida de los niños al término de la jornada escolar

La salida de la escuela está marcada, como la entrada, por unas campanadas desde la dirección, aunque la educadora puede anticiparla verbalmente con un "ya nos vamos a ir", y la mayoría de los niños se levanta de sus lugares y se alistan para salir en ese momento; ella los retiene con una contraorden diciéndoles "Yo no he dicho que ya se vayan". Para la maestra el anuncio verbal de la salida es el preámbulo de su realización. En ese momento hay recomendaciones sobre tareas, encargos de materiales, cuidado de aseo personal o recolección de dinero para la Cruz Roja, etc. Cuando la educadora da estas indicaciones, lo hace de manera pausada mientras ella misma recoge sus pertenencias, dando la impresión que lo hace con la intención de dejar transcurrir el tiempo, cubriendo -así- el horario oficial.

La salida se dará de varias maneras, en función a la actividad que realiza el grupo y las condiciones ambientales imperantes. En tiempo de lluvias, la educadora observa el cielo antes de la hora de salida y cuando pronostica un chubasco, autoriza la partida de los niños. Suspende las actividades al decir: -Esto es para mañana...; ya va a llover, ya se pueden ir, no se vayan a mojar.

Ante esta decisión flexible de la educadora, muchos alumnos salen rápidamente del salón. La mayoría de las veces la salida es colectiva, aunque hay niños que permanecen en el aula para platicar y convivir con la educadora sin la acostumbrada formalidad académica. Al cambiar la situación surge una comunicación diferente. En este momento la profesora guarda material que ha usado en el día o bien asea el salón, los niños mientras tanto dibujan con gises en el pizarrón, hojean libros, revistas o colaboran en el aseo del aula.

Ciclos irregulares y cultura

Estos tres ciclos, el anual, el semanal y el diario, pueden ser interrumpidos por los niños, cuando sin razón aparente "abandonan" el aula o la escuela de manera temporal o definitiva. Por ejemplo, en el ciclo diario pueden ausentarse por algunos minutos durante las

actividades académicas. En el ciclo semanal los alumnos faltan cualquier día y en el anual algunos se ausentan durante meses.

Hay varios motivos por los cuales los niños abandonan la escuela, y como se ha visto sucede en cualquier momento del ciclo escolar. Profesores y padres dicen que los niños tienen que apoyar en tareas de recolección de leña, en el acarreo de agua, en el pastoreo de animales; como sucede en casi todas las zonas rurales.

Además de estas ausencias eventuales o permanentes, como ya se ha dicho, los niños llegan a abandonar el aula e ir a su casa a realizar otras actividades como hacerse cargo de sus hermanos menores, llevar comida a los familiares que cultivan la tierra, desgranar maíz. Sin embargo al salir de la escuela los niños pretextaron "ir a comer el taco", aunque las madres comentan que también lo hacen "por güevones".

Así como los niños abandonan los ciclos escolares, también se reincorporan, voluntariamente a cualquiera de las siguientes fases de los tres ciclos. La mayoría de las veces, no es tarde para "engranarse" satisfactoriamente en la actividad, ya que -de hecho- ellos adquieren las habilidades necesarias para permanecer en el curso.

Cuando los niños no asisten varios meses del ciclo escolar, ellos saben que tendrán que repetir el grado, sin embargo su participación en las clases es semejante a la del resto de los niños. Es decir que la promoción escolar por sí sola no les mantiene en la escuela; tal vez el hecho es semejante a lo que Maurer ha identificado con una utilidad de la escuela para los indígenas. Para los niños el interés por la instrucción es indudable pero ellos priorizan asignaturas como la aritmética y la lecto-escritura en "castilla" (1977:92). El certificado de estudios tampoco parece ser lo que los mantiene en la escuela como lo ha observado Paradise (1989), ya que a pesar de la insistencia de la Directora para que exalumnos de sexto grado recojan su certificado de primaria, ellos a veces no lo hacen.

En suma puede afirmarse que padres y niños mazahuas reconocen las reglas relacionadas con el horario escolar, sin embargo los alumnos utilizan el espacio y el tiempo de una forma diferente, a la implementada por los maestros, ya que al parecer actúan de acuerdo con sus propias costumbres sobre el uso del espacio y del tiempo. Aunque los tiempos sean reconocidos y señalados -como las campanadas de entrada- nadie, ni padres ni profesores obliga a los niños a acatarlos estrictamente.

Al observar la flexibilidad con que los alumnos asumen su asistencia y permanencia en la escuela, se deja ver dos tipos de lugares que en apariencia se están jugando a la vez: el lugar administrativo y aquel que se vive en el aula cotidianamente. En el primer caso los miembros de la comunidad y los maestros saben que los alumnos no perderán su lugar en la escuela, es probable que regresen cualquier día a clases; si lo pierden definitivamente -al ausentarse por largos periodos- lo obtendrán nuevamente con la reinscripción en el siguiente ciclo escolar.

En el segundo caso, cuando los niños no están presentes en el momento en que se inician las clases o salen del aula mientras estas transcurren, tampoco implica "perder" su lugar en la actividad académica. Esto contrasta, por ejemplo, con la investigación realizada por Shultz y Theophano (1987), quienes observaron en niños preescolares urbanos norteamericanos cierta preocupación por conservar su sitio en el aula, o no "salirse" del lugar que ocupan durante la dinámica escolar, ya que sus lugares podrían ser ocupados inmediatamente por compañeros que esperan conseguir obstinadamente un lugar en la clase que en apariencia está llena. Los niños mazahuas observados no muestran preocupación por conseguir o "ganarse" un lugar en el aula, cualquier espacio o actividad escolar. Eso se debe sobretodo, como ya se dijo, a que su sitio es recuperable a pesar de su tardanza o inasistencia temporal. Además en la comunidad no existe el problema de la saturación de grupos. Al parecer estos niños mazahuas no sienten la necesidad de asegurar su participación por medio de lo que un "lugar" puede conferir.

Para concluir: los ciclos y su contenido

A pesar de que el título del capítulo solo hace referencia al uso del tiempo en el Jardín de Niños, también permite observar con detalle cierto uso del espacio en la escuela, que como se advirtió es inseparable del análisis del uso del tiempo.

El jardín de niños organiza formalmente las actividades escolares a través de un calendario que a su vez divide el tiempo escolar diario, en pequeñas unidades programadas en un horario. Esta organización la educadora no siempre puede cubrirla.

La entrada, el recreo y la salida de la escuela, en horas fijas son grandes indicadores temporales que organizan la vida escolar, estructuran el ciclo diario y marcan la hora de los eventos generales. Sin embargo las relaciones y características propias que se dan a lo largo del ciclo diario están determinadas por todos los actores involucrados que participan en estos eventos. Así, en las descripciones anteriores se puede apreciar cómo los niños actúan frente al uso del tiempo y cómo se relacionan con sus maestros de tal manera que no sólo aparecen sus costumbres y expectativas al respecto, sino que se logra que éstos marquen en muchos sentidos cómo los ciclos escolares se viven. Este impacto dentro de la escuela de las expectativas culturales mazahuas relacionadas con el uso del tiempo también se propicia, como las descripciones muestran, por una tolerancia y disposición a negociar por parte de los educadores.

Es notable la flexibilidad con la que estudiantes y maestros aceptan la hora de entrada, la "suave" y paulatina involucración en las tareas, hechos con los que pareciera dejarse de lado el interés implícito por que los niños sigan en la escuela y obedezcan sus normas e instrucciones, que a fin de cuentas son propósitos más de forma que de contenido, y que caracterizan a la escuela mexicana en general (Paradise 1979).

Las posibilidades de análisis de las actividades escolares son múltiples, por ello si bien los eventos nos hablan de actividades que le dan cuerpo

al ciclo escolar, también el contenido de estas nos hablan del diálogo cultural que se establece en la vida diaria del jardín de niños entre la educadora y sus alumnos.

El ciclo escolar es la forma de una estructura temporal. El diálogo cultural es el contenido de las actividades de ese ciclo.

5. USO DEL TIEMPO EN DOS ACTIVIDADES CONTRASTANTES Y ¿TIEMPO MUERTO, O TIEMPO VIVO?

El presente capítulo documenta cómo los niños preescolares incorporan al salón de clase su socialización sobre el uso del tiempo y cómo los educadores implementan al menos dos tipos de actividades particulares -relacionadas con la utilización del tiempo- que generan una comunicación diferente con los niños mazahuas. Se enfatiza de nuevo que la comunicación es parte medular de cualquier relación, ya que se parte de que la comunicación es un proceso intersubjetivo que implica percepciones mutuas, mecanismos de interpretación, motivaciones (conscientes o inconscientes) (Marc y Picard 1992).

En las actividades diarias en el aula se puede identificar la reiteración de la siguiente secuencia: Saludo, ejercicio de lectura y escritura, juego educativo, actividad central, educación física o cantos y juegos. De esta estructura se destacan los juegos educativos y las actividades gráfico-plásticas porque son las actividades que mejor muestran expectativas diferenciadas frente al uso del tiempo. Estas expectativas generan comunicaciones distintas, pues la educadora requiere de los niños ritmos diferentes de desempeño de acuerdo al tipo de actividad. (Rockwell y Mercado 1986:15)

En la tercera parte de este capítulo se presenta un uso del tiempo particular que realizan los niños y sus educadores, que aunque estos lo consideran perdido -en el caso de los niños- en realidad es este tipo de uso del tiempo flexible lo que permite una continuidad en las actividades escolares, por ello más que un tiempo muerto es un tiempo vivo.

Las actividades gráfico-plásticas

Estas actividades giran en torno a ejercicios, generalmente impresos, en los cuales los niños tienen que colorear, pegar, recortar, rellenar, o

completar un modelo que la educadora les proporciona. Para realizar estas actividades, la profesora da instrucciones verbales, al tiempo que prepara las condiciones necesarias para la realización del trabajo.

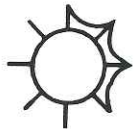
Al efectuar una actividad la educadora da las indicaciones al grupo y todos los alumnos la inician al mismo tiempo. Sin embargo, cada niño concluye la tarea en momentos muy distintos; frente a este hecho, la profesora flexibiliza la norma como en el siguiente ejemplo:

La educadora le reparte a cada niño su "Cuaderno de actividades psicomotoras" -de la SEP- abierto en la página 34 la cual tiene un sol impreso incompleto.

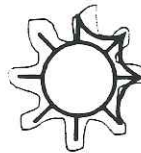
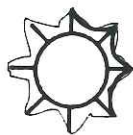
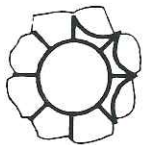
Educadora: "Van a unir los rayos del sol, como está en el ejemplo".

Todos los niños toman un lápiz y unen los rayos del sol de diferente forma a la del ejemplo.

Mariela le muestra su avance a la Educadora preguntándole que si va bien, y aunque la profesora al mirar su trabajo le dice que no; que debe ser como está en el ejemplo, la niña mueve la cabeza afirmativamente pero continua uniendo los rayos de su sol como lo había iniciado.



Ejemplo impreso en el cuaderno de actividades de la SEP



Rayos de sol unidos por las niñas

En esta primera etapa de la actividad ninguno de los seis alumnos presentes se apega al ejemplo como insiste la educadora que se realice. Cuando tres niños han terminado la profesora da mas instrucciones que hacen que la actividad continúe. Ella les da círculos de papel lustre amarillo, que acaba de recortar, diciéndoles lo siguiente.

E: "Ahora van a pegar estos círculos dentro del sol, así... apúrense para ir todos igualitos". Ella los coloca en un sol.

Los niños pegan los círculos en lugares diferentes al indicado, por ejemplo en la punta de los rayos o en el perímetro del círculo del sol pero no adentro del círculo impreso como lo indica la profesora.

La educadora al darse cuenta del trabajo de Leonardo despega los círculos de papel lustre incorrectamente pegados y trata de pegarlos en el centro pero ya no tienen pegamento por lo que le dice al niño que lo haga. El los pega nuevamente en un lugar diferente al señalado por la educadora.

Al terminar la maestra la supervisión del trabajo de otros niños regresa con Leonardo para decirle: "Te dije que así no, pero bueno...".

Dos de los seis niños, presentes en el grupo, han terminado siguiendo el modelo y las indicaciones de la educadora. Uno de ellos le pregunta "¿Ahora qué maestra?"

E: "Ahora van a marcar con un color los rayos."

Los dos niños lo hace encima de los rayos impresos y salen del salón.

"Levanten la mano los que ya terminaron. (un niño la levanta). Vamos a esperar a los que no han terminado".

(Deja transcurrir tiempo mientras la mayoría de los niños continúan trabajando.)

"Ahora sí, levanten la mano los que ya terminaron, porque vamos a ir al patio".

Los cuatro alumnos restantes continúan con las dos fases previas de la actividad, pero ninguno llega a colorear los rayos. Es decir que los niños terminan la actividad en diferentes fases sin que la educadora los presione para completarlas pues poco a poco todos salen al patio.

Aquí se observa que hay una tolerancia de tiempo verbalmente explicitada, pero también hay un lapso límite en el cual los niños tienen que suspender el trabajo, cuando la profesora considera más que suficiente el tiempo para terminarlo. Sin embargo en los hechos el trabajo queda inconcluso o se finaliza hasta que el niño lo puede hacer.

A pesar de que la maestra pide y enfatiza que los alumnos mantengan un ritmo grupal homogéneo tiene que aceptar los diversos ritmos en el desempeño de cada uno, puesto que ella promueve un trabajo individual. Es importante observar que los diferentes ritmos de trabajo corresponden a la organización individual del trabajo implementado en el aula.

Durante el desarrollo de las actividades se dan invariablemente interrupciones por la forma de actuar de los niños. Por ejemplo, cuando ellos le hacen comentarios a la educadora sobre aspectos que les interesa, pero sin relación con estas actividades, la profesora evita una respuesta directa; responde con un "ahorita", mediante el cual intenta retener a los niños en el ejercicio. El ahorita de la profesora pretende retrasar la realización de otras actividades por los niños con la promesa de que, "si se apuran lo vamos a hacer mas tarde". Esta práctica exige que en la mayoría de los casos, los alumnos realicen un mínimo de trabajo para poder ser liberados aunque sea brevemente de la tarea escolar. Como el famoso "ahorita" nunca llega, es muy común que los niños lo transgredan, sencillamente saliendo del aula.

En suma se puede decir, que las actividades gráfico-plásticas están determinadas por varios factores que repercuten en su ritmo y en una comunicación bastante fluida entre los niños y la educadora: las instrucciones verbales que la maestra reitera, el inicio simultáneo de la actividad por los alumnos; el apoyo de la profesora para algunos niños que se retrasan o tienen problemas al realizar la actividad; el ritmo mínimo grupal, porque predominan los ritmos individuales; y el ambiente "relajado" en el que se permite cierta libertad en el hacer de los niños aunque se tenga un modelo a seguir.

Los juegos educativos

Las características de las actividades gráfico-plásticas contrastan con las de los juegos educativos porque éstos requieren de un tiempo de respuesta diferente al de las gráfico-plásticas, pues es necesaria una colectividad dirigida que exige sostener cierto ritmo en el quehacer de

los niños. En los juegos educativos la educadora despliega un dispositivo verbal y de comportamiento en el cual los niños deben demostrar en el acto sus habilidades para relacionarse y ajustarse a un solo ritmo con ella y sus compañeros.

Para comprender este manejo del tiempo, se usarán como ejemplo los juegos organizados por la educadora el día del niño.

EL JUEGO DE LA COLA

A las 10:30 de la mañana, después de un largo preámbulo de organización de materiales por parte de la educadora, ella llama a los pocos alumnos que han llegado al aula para iniciar el festejo del Día del Niño.

La educadora entusiasmada coloca 10 sillas en semicírculo en el centro del salón mostrando a los niños unos cordeles de 25 cm. aproximadamente. Ella les dice:

E: "Nos vamos a poner una cola"

La educadora se acerca a Juan para amarrarle un cordel de la pretina de su pantalón del lado de las nalgas del niño. El cordel tiene una tijeras amarradas en la punta. La profesora no ha dado ninguna instrucción pero el niño se resiste a que se lo amarren.

Juan: "¿por qué?. Yo no quiero" El niño lo dice serio.

Pero la educadora sin hacerle caso da las instrucciones.

E: "Van a abrir sus piernas para meter las tijeras a la botella, sin tocar las tijeras con las manos."

La educadora toma a Juan por los hombros tratando de agacharlo. Juan hace el intento una vez forzado por la educadora, pero se niega a hacerlo nuevamente colocando su espalda junto a la pared.

Ante esto la educadora "se pone de muestra" amarrándose otro cordel con tijeras a la pretina de su pantalón.

E: "Miren, yo lo voy a hacer".

A la educadora le cuesta trabajo meter la punta de las tijeras a la botella que pone en el piso -dentro del semicírculo de sillas- Los niños mientras lo intenta ríen mucho, dos niñas se abrazan, otra se tapa la boca con su mano, en general todos ríen.

La educadora les pregunta ¿quién quiere pasar?. Todos ríen pero nadie pasa al centro del círculo a intentarlo. Insiste con Juan al decirle “A ver tu Juan, pásale”

Juan:”No quiero, córtale aquí”. El niño se refiere a que ella corte el cordel que le amarró a su pantalón. La educadora corta el de Juan y el de ella, terminando así el juego sin que intente realizarlo ninguno de los niños.

LA CANASTA ROTA

Los niños siguen sentados en el círculo de sillas cuando la educadora les propone ponerse nombres de frutas.

Beto:”Yo no quiero ser fruta, quiero agua”.

E:” A ver Beto si te doy agua, ¿ya te estas quieto?.

Beto :”sí”.

La educadora les pregunta a los niños ¿Cómo te quieres llamar tu?. Los niños tardan mucho en contestar, o mejor dicho no dan una respuesta razón, por la cual la educadora les pone el nombre de alguna fruta a cada uno. “Tu te vas a llamar manzana”. Al terminar de nombrar a todos, ella camina en el centro del círculo diciendo lo siguiente: “Fui al mercado y compré una sandía (jala a un niño que le puso ese nombre de fruta, lo forma atrás de ella sin dejar de caminar) también compré una manzana (forma también en la fila a una niña que nombró como manzana. La fila crece conforme las frutas que nombra) una piña y una guayaba, pero se me rompió la canasta”.

La educadora, al decir la última frase, se sienta rápidamente en una de las sillas de los niños, dos de los que estaban en la fila se sientan sin apresurarse, pero los otros dos se quedan parados razón por la cual la educadora comenta a uno de ellos.

E:”Siéntate para que ganes el lugar, el que no se sienta pierde y va por la fruta al mercado” .

Uno de los niños se sienta terminándose las sillas disponibles para hacerlo, el niño que “pierde” parece desconcertado porque trata de sentarse donde lo hizo antes del juego queriendo quitar de su lugar a sus compañero.

La educadora le dice al niño que tiene que iniciar el juego, para que sus compañeros hagan una nueva fila, pero el niño se niega, alza los hombros y junta sus cejas. Parece estar molesto. Ante esto la educadora le cede su lugar al niño e inicia “la compra”.

En la segunda ronda de este juego los niños no se forman fácilmente tras la educadora al oír el nombre de su fruta, alzan los hombros o dicen "yo no".

E: "Fui al mercado y compré un mango... (nadie se forma) pierden si no se paran... (ella continúa caminando y nombrando frutas, poco a poco todos los niños caminan tras de ella en fila) pero se me rompió la canasta".

La educadora es la primera en ganar lugar, los niños intentan sentarse en sus lugares originales, por lo que algunos se empujan aún cuando hay sillas disponibles.

Un niño que se queda parado le dice a la educadora: "vamos a comer".

E: "Van a comer al rato, no van a comer ahora, al rato".

Como el niño no se sentó pudieron hacerlo todos en otros lugares.

Niña: "Vamos a comer".

E: "bueno, creo que vamos a jugar a otra cosa... ya sé, a la ola"

LA OLA

La educadora coloca una silla en el círculo de los niños para sentarse, todos la miran mientras dice:

E: "Mano derecha arriba (ella alza la suya).

Todos levantan cualquier mano. Los que levantaron la izquierda corrigen poco a poco la posición al observar la mano de la maestra que no la baja.

E: levanten su mano derecha... ahora ola a la derecha.

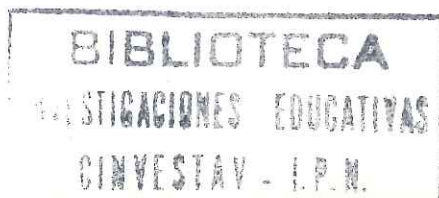
La educadora mueve su mano derecha y se sienta en la silla de su derecha levantando al niño que ocupa ese lugar, el resto del grupo no se mueve.

E: "Cuando diga ola a la derecha nos sentamos en el lugar de la derecha, todos a la vez... ola derecha".

La educadora se sienta en el lugar de su derecha, pero los niños se cambian de lugar corriendo por el centro del círculo.

E: "No, no, ahora no se trata de quitarle el lugar a nadie solamente nos vamos a recorrer al lugar de al lado, a ver... ola a la izquierda".

Los niños se mueven a diferentes lugares cruzándose nuevamente. Fermín se queda sentado, al verlo la educadora le dice tranquilamente que se tiene que cambiar al lugar de la izquierda. Fermín también tranquilamente de contesta a la educadora que no quiere.



La educadora dirigiéndose a todo el grupo dice "Bueno, ya no quieren jugar, se acabó".

Las posibilidades de análisis de estos juegos son múltiples, pero habría que enfatizar que el tipo de colectividad que la educadora intenta organizar no hace que los niños participen en los juegos, pues ella requiere de una respuesta inmediata y depende de la involucración de la mayoría del grupo.

Es fundamental en los juegos educativos la respuesta correcta en el momento que la educadora la solicita; si los niños no contestan es imposible realizar el juego, de ahí que la profesora los presione a participar con el ritmo que ella marca. Como puede observarse, esta es una situación diferente a la observada en las actividades gráfico-plásticas donde las reglas pueden tomar otros rumbos sin que se altere la dinámica escolar.

En los juegos educativos la profesora generalmente intenta que los niños participen aunque sea a fuerza; insiste para que sigan el patrón de interacción y los ritmos que ella presenta. Es una colectividad, impuesta por la maestra, distinta del trabajo conjunto más característico que generan los alumnos mazahuas de manera más espontánea. Este tipo de organización ha sido investigado por Paradise (1991), quien observó en el salón de clases una colaboración entre los niños sin la presencia cercana del profesor; sobre todo es significativo que los niños se auxilian sin una petición explícita entre ellos mismos. Un rasgo de la cultura mazahua se evidencia en esta interacción en la cual quien recibe la ayuda observa sin hablar. Esto corresponde a la socialización de los niños respecto al trabajo colectivo en la comunidad.

La característica principal de los juegos educativos, en contraste con las actividades gráfico-plásticas, es su estricta realización dentro de los tiempos marcados por la maestra. Se realizan necesariamente de manera colectiva sin que se desvíen de las instrucciones originales. Ello

requiere una respuesta inmediata por parte de los niños a la señal de otro y sin la oportunidad de equivocaciones.

Los niños preescolares con frecuencia se resisten a participar bajo reglas de tiempo en los juegos educativos y comúnmente los suspenden. No es gratuito que aún cuando la profesora intentara realizar varios juegos el día del niño no tuvo éxito. Los niños no respondieron, simplemente no quisieron jugar.

De acuerdo con Philips (1972), para tener éxito en la vida escolar los niños indígenas tienen que desarrollar las habilidades necesarias que les permitan responder a las expectativas de la maestra expresadas mediante instrucciones verbales, gráficas o corporales. Por ciertas respuestas de los alumnos preescolares mazahuas en las aulas, se aprecia que no siempre les es fácil responder al estilo de interactuar, y al uso del tiempo que la maestra de origen no mazahua intenta imponer.

Estos ejemplos contrastantes muestran diferentes maneras de relacionarse entre educadores y alumnos frente a la organización de actividades escolares, estas relaciones dependen en gran parte de sus expectativas y hábitos en cuanto al manejo del tiempo. Los ejemplos dejan ver el efecto que pueden tener estas expectativas y hábitos para facilitar o entorpecer el desarrollo de las actividades escolares, y por lo tanto el aprendizaje. Las actividades gráfico-plásticas ofrecen más posibilidades que los juegos educativos de que se exprese el estilo de uso del tiempo y su estilo de interactuar en los cuales los niños están socializados, y así propiciar un mejor desarrollo de la clase y del tema tratado.

¿Tiempo muerto o tiempo vivo?

Durante la vida escolar hay aparentes "tiempos muertos" dentro y fuera del aula; los educadores denominan así a los momentos de la jornada que según ellos no son aprovechados por los alumnos para el aprendizaje o utilizados en actividades académicas. En estos lapsos los alumnos tienden a interactuar más con sus compañeros que con el educador y a dedicarse a otras cosas más que a realizar las actividades programadas. Es cuando aparentemente no sucede nada académicamente, es decir cuando los niños se alejan o abandonan las actividades escolares. Así el supuesto tiempo muerto se manifiesta antes, durante o al final de cualquier actividad.

Tanto los educadores como los alumnos pueden provocar este tipo de tiempo. Es frecuente que antes de las actividades o de los juegos educativos se abra un lapso, durante el cual la docente prepara y organiza el material para algún ejercicio. Por ejemplo, la educadora recorta círculos de papel o tiras de revistas viejas para elaborar tapetes; o perfora las orillas de cartones y corta tiras de estambre para que los niños lo ensarten por las perforaciones.

Este tiempo varía según el número de alumnos presentes en el aula, ya que la educadora tiene que preparar y repartir el material de cada uno. Mientras ella trabaja en eso, los niños "esperan" realizando actividades que eligen pero que la profesora supervisa indirectamente; o al poner la muestra en cada cuaderno de ejercicios por ejemplo, nunca falta la conversación con alguno de ellos o una indicación sobre lo que están haciendo como, "deja de pintar en el pizarrón Iván", o "con cuidado Rosendo, no vayas a tirar la maceta". La profesora en esta supervisión -de reajo- provoca tiempo "muerto", y sabe que los niños realizan otras actividades, aunque de cualquier modo su autoridad aparece en las indicaciones que son de tipo normativo. Los niños por su parte pueden no siempre acatar las órdenes porque concentran su atención en sus propias actividades.

Los niños provocan tiempo “muerto”, por ejemplo al salir del aula sin haber terminado un ejercicio, mismo que suspenden por ir al patio o a sus casas. El supuesto tiempo muerto generado por los niños responde más a expectativas socioculturales sobre su libre uso del tiempo que a razones académicas. Al interrumpir su trabajo los niños dejan transcurrir el tiempo, aún cuando no abandonan definitivamente el ejercicio. En estos casos se trata sólo un paréntesis en medio de las actividades escolares, lapso que se da en parte por el uso particular del tiempo que manejan los niños. Muchas veces, por ejemplo, se relaciona con su tendencia a quedarse completamente quietos y en silencio observando detenidamente cuanto sucede dentro y fuera del salón, o con su decisión de salir hacia los alrededores de la comunidad. Mas tarde regresan y retoman la actividad que realizaban.

El patio, como se mencionó, es un espacio utilizado de manera simultánea por grupos de diferentes grados para actividades escolares, esto permite que pasen inadvertidos los niños que no están con su grupo. El tiempo que los niños pasan observando las actividades de otros grupos en el patio, los educadores lo consideran también como un tiempo muerto que se le resta al horario académico en la lógica del aprendizaje escolar. Sin embargo de acuerdo al aprendizaje de los indígenas ese tiempo no se pierde; al contrario se utiliza en la observación y contemplación de otras personas o acontecimientos lo que implica un aprendizaje aunque no sea dirigido por un profesor.

Se puede considerar entonces, que durante estos tiempos -cuando los niños se alejan de las actividades académicas en el aula- se da otro uso al contexto del espacio y del tiempo que implica aprendizajes diferentes a los favorecidos en el salón guiados y dosificados por un docente. Esta manera de vivir el contexto espacio-temporal hace que los niños no se pierdan tanto de otras experiencias por haber asistido a la escuela. Es decir que durante la experiencia escolar de los niños hay otro aprendizaje simultáneo, que es culturalmente compatible con el aprendizaje escolar en el que la observación juega un papel predominante. El aprendizaje por observación entre los grupos

indígenas lo han estudiado varios investigadores quienes enfatizan su importancia como orientación cultural (Maurer 1977), (Philips 1983), y (Paradise 1987, 1991).

Las investigaciones sobre el tiempo escolar ayudan a ubicar las observaciones realizadas en el aula con los niños mazahuas. Hay estudios que consignan el tiempo que los niños dedican para aprender; hay otros en los que se analiza el tiempo que los maestros dedican en enseñar u organizar la jornada diaria de trabajo en la escuela. Otros más dan cuenta del tiempo instruccional que hace referencia principalmente al tiempo requerido para el aprovechamiento de contenidos académicos, como las matemáticas o la lectura. Una preocupación central para la mayoría de los estudios sobre el uso del tiempo en el aula es poder identificar lo que es o no el tiempo instruccional, y como promover su uso eficiente. (Gálvez, Rockwell, Paradise y Sobrecasas 1981), (Quiróz 1992), (Aguada Vázquez et al 1991).

A continuación se revisan algunos estudios para poder entender el manejo del supuesto tiempo muerto descrito anteriormente. Berliner, por ejemplo, dentro de su clasificación del tiempo utilizado para la instrucción caracteriza al tiempo de transición como aquel

definido como el tiempo no instruccional antes y después de la actividad o la preparación para la misma; por ejemplo cuando los niños colocan sus suéteres o pertenencias en el respaldo de su silla. El concepto describe lo inevitable del tiempo apartado para la instrucción, que ordinariamente acompaña a la educación de masa (Berliner 1980).

En el caso de los alumnos mazahuas de preescolar este tiempo de "transición" parece tener otra función más que sólo proveer la oportunidad de una transición entre actividades. En su uso flexible permite expresarse un uso de tiempo propio de los niños mientras van conociendo y adaptándose a otros usos más escolarizados.

El tiempo muerto permite otras experiencias, tan valiosas como las investigadas por Anne Haas Dyson en su estudio de *Time off task* con niños estadounidenses (1987). Documenta como el tiempo no utilizado en las tareas escolares, o paralelo a ellas, es usado por los niños para crear historias y criticar a la vez la lógica de sus historias. Por su lado, Ben-Peretz (1990: 6) menciona en un estudio sobre la naturaleza del tiempo en las escuelas, el impacto de ciertas actividades de aprendizaje ya que éstas pueden ser determinantes por su orden secuencial en cierto día de clases, más que por el tiempo en sí dedicado a ellas. Es decir, el contenido de ciertas actividades va a estar determinado por el momento en el que se realicen, teniendo invariablemente la organización del tiempo como telón de fondo.

Con los niños mazahuas de este estudio se puede afirmar al respecto que dentro del horario escolar cabe una diversidad de actividades en las que está presente el “tiempo muerto” como una especie de conductor entre ellas. Dicho de otra manera, es un tiempo de espera o de hacer esperar que les permite a los niños un ajuste a los ritmos y/o los cambios de actividades, tal vez facilitando su acercamiento eventual a otra organización y ritmo del uso del tiempo que corresponde mas al tiempo escolar. Así el “tiempo muerto” puede estar propiciando la continuidad escolar en las actividades diarias por hacer que se eviten estancamientos como los que suceden con los juegos educativos ya descritos. No implica de hecho, una oposición al tiempo dedicado al aprendizaje escolar. Además, a la vez da lugar para que se realice otro tipo de aprendizaje a través de la observación y contemplación no organizadas.

Si el tiempo muerto es provocado por la educadora los niños pueden utilizarlo y, en apariencia, no les causa inquietud ocuparse en diferentes actividades. Por el contrario, si los niños son quienes generan el tiempo muerto, ciertamente la educadora se incomoda pues hace lo posible para evitarlo, por ejemplo intenta que ellos no suspendan el trabajo en el aula. Al parecer la educadora sólo se da cuenta del tiempo supuestamente desperdiciado por los alumnos calificándolo de muerto,

pero no repara en la forma de usar su propio tiempo. El tiempo de preparación de las actividades puede ser similar al tiempo de contemplación de los niños, pues ambos son facilitadores que le dan continuidad a la vida escolar.

El tiempo muerto provocado por la educadora se puede *leer* como una manera espontánea de generar continuidad cultural (Macías 1987). La educadora al no prestarles una atención directa a los niños o al "permitir" que las actividades se interrumpan, deja sin advertirlo que ocurran experiencias propias de la comunicación y de aprendizaje en el que los niños están socializados. Paradise (1989) lo ha investigado mostrando que maestro y alumnos mazahuas interactúan de manera coordinada, aunque no lo parezca. Así el profesor favorece indirectamente una autonomía en los niños. También ocurre en situaciones familiares cuando la madre atiende al niño, o le da de comer de su pecho sin dejar de hacer sus labores. (Paradise 1987).

Los niños, al propiciar el tiempo muerto puede ser que estén facilitando su permanencia en la escuela por lograr una forma de continuidad académica que les suaviza el ajuste a las expectativas de uso de tiempo escolar. Pueden suspender las actividades académicas unos minutos o más, sin que esto signifique que las están abandonando. Más tarde las retoman voluntariamente o por cierta presión de la educadora. Además, este uso libre del tiempo implica que los niños están acostumbrados a tomar la iniciativa al respecto, sin tener que acatar tanto las exigencias de un adulto en la organización y uso del tiempo, una característica de la experiencia de socialización extraescolar señalada por varios investigadores (Philips 1983, Paradise 1987).

6. CONCLUSION: DIALOGO CULTURAL

Nuestra experiencia ha sido determinante: al excluir, nos empobrecemos; al incluir, nos enriquecemos. Las culturas perecen en el aislamiento. Se animan y enriquecen en el encuentro con otras culturas.

No hay sociedades ni culturas puras... la Francia real es producto de invasiones, migraciones, cruces de razas y culturas, como lo son España o Inglaterra... Todos venimos de otra parte: si negamos el derecho de coexistencia a cualquier grupo humano, nos lo negamos a nosotros mismos. (Fuentes. La Jornada 21 de marzo de 1993).

El espacio y el tiempo utilizados en la escuela -en principio- se han abordado por investigadores desde dos perspectivas. La perspectiva más tradicional y que representa la mayor parte de los estudios realizados, busca documentar cuánto tiempo lleva a los niños aprender y cuánto a los maestros enseñar u organizar el trabajo en el aula. Esta perspectiva cuenta con investigaciones realizadas particularmente en los salones de clase por ejemplo (Berliner 1990). Otra perspectiva es la sociocultural, que ha orientado el presente trabajo. Además de preocuparse por el uso eficiente del tiempo en cuanto lo que implica el aprendizaje escolar, también intenta indagar el uso del espacio y el tiempo que los niños manejan de manera contextualizada. Se intenta reconocer la incidencia del ambiente sociocultural de los alumnos y su experiencia previa extra escolar. Así dejan lugar para incluir la consideración de los múltiples sentidos que los interactuantes ponen en sus relaciones.

Desde esta perspectiva sociocultural algunos trabajos-realizados en otros contextos culturales- como los de Hall (1981), Hymes (1984), Macías (1987), Philips (1983), Dyson (1987), Ben Peretz (1990), Labov, etc. se han tomado en cuenta en este trabajo para poder comprender parte de la vida escolar en una comunidad mazahua.

En esta investigación se ha propuesto un acercamiento sociocultural, que permite comprender mejor el uso del espacio y del tiempo de los niños mazahuas en una escuela estatal. La observación y la interpretación de la vida escolar revela que los niños tienen una manera propia de organizar el espacio y el tiempo diferente a la de los educadores. El presente estudio por otra parte muestra que si bien estas diferencias son relevantes, no es menos evidente que entre maestros y niños hay una comprensión mutua.

La investigación documenta que las diferencias culturales entre los educadores y los alumnos no fueron un obstáculo para su convivencia, ya que aún cuando surgieron dificultades la mayoría de las veces la comunicación fue satisfactoria.

Se pudo apreciar que las diferencias culturales por sí mismas no llevan necesariamente al conflicto o a la separación de profesores y alumnos; éstas pueden presentarse como un recurso que permite reconocer al *otro*, sin alterar sus rasgos propios. Los alumnos mazahuas no modifican su forma de vida; como dice la educadora, "los niños de todas formas hacen lo que quieren". Los alumnos -por su lado- advierten que los maestros no son iguales a ellos; unos y otros parecen aceptar las diferencias culturales, porque a pesar de esta situación aprenden a trabajar conjuntamente.

Al considerar la apertura cultural mencionada, hay que recordar que los mazahuas quienes envían a sus hijos a esta escuela eligieron entre la escuela bilingüe bicultural -ofrecida por el sistema federal- y la escuela estatal a la que asisten sus hijos. Esto implica -en cierto sentido- haber elegido la opción educativa más distante a su propia cultura. Ellos han optado por escuchar el "lenguaje" de la escuela oficial, con un código comunicativo, ya "estandarizado". En la práctica, de todas maneras, este código se ve transformado porque en el comportamiento de los niños aparecen formas propias de ser, de conocer, de actuar, de participar que, a pesar de los problemas que su presencia pueda ocasionar, van articulándose en la vida escolar.

Así, a través del estudio del uso del espacio y del tiempo puede verse cómo la flexibilidad cultural de los mazahuas se expresa en la vida escolar; se trata del conocimiento práctico de una cultura y contexto propios que les permite interactuar con personas a partir de otras formas de vida social e institucional.

Habría que observar que la cultura de los educadores, en este caso, funge también como un elemento de diálogo, aunque esta posibilidad de diálogo no es propiciada oficialmente por las autoridades; al contrario se reconoce como una iniciativa o estrategia necesaria que cada maestro implementa de acuerdo a las circunstancias escolares particulares. Significa que niños y maestros son copartícipes de la comunicación generada en las relaciones que logran construirse en esta escuela rural.

De continuidades y discontinuidades

Algunos estudios suponen que si los niños indígenas son atendidos por profesores de su mismo grupo étnico, se establece una comunicación eficiente y, en consecuencia, una continuidad cultural en el aula. Pero como se observa en la investigación realizada por Macías (1987), no siempre sucede así. El investigador señala que el paso del hogar a la escuela es difícil para los niños pápagos, a pesar de que sus maestros también pertenecen a la misma comunidad.

El concepto de discontinuidad cultural que Macías toma de Spindler implica un proceso abrupto y de confrontación entre dos modos de ser, es decir dos formas de vida. La cultura común entre alumnos y maestros no es garantía de continuidad cultural; entendida como la permanencia de la cultura propia compartida con el *otro*. Lo que está en juego en la experiencia escolar pápago eran los contenidos escolares no la forma de impartirlos.

Al parecer esta "confrontación" entre la familia y la escuela, en el caso de los niños mazahuas, no es tan acentuada porque -hasta cierto

punto- ellos son quienes la van "regulando". Los adultos del pueblo respetan a los niños mazahuas -sean sus padres o no- cuando se ausentan ocasional o definitivamente de la escuela.

La asistencia de los niños mazahuas de este pueblo a la escuela estatal y su preferencia frente a la opción bilingüe-bicultural no implica que aceptan renunciar a su cultura. Ellos, incluso, no se alejan de su comunidad ya que sólo pasan, a veces, algunas horas del día en la escuela. Aunque la experiencia escolar tenga importancia para los mazahuas, como se ha visto, no se puede afirmar que sea determinante en lo que se refiere a una adopción de pautas culturales foráneas, se trata de procesos y relaciones mucho más complejas. Si bien se reconocen discontinuidades culturales en la experiencia escolar de estos niños mazahuas, la vida allí -con sus maestros- no parece ser tan difícil de sobrellevar o causarles mucho conflicto; ya que es posible observar también las continuidades culturales en algunas actividades académicas.

En general, se puede decir que la vida y la comunicación en la escuela ciertamente no son familiares para los niños mazahuas; hay actividades -como los juegos educativos- que les son más ajenas que otras, pero también hay actividades que permiten incluir diversos aspectos de las costumbres y comportamientos comunicativos propios de los niños.

Además como se ha mostrado existe una flexibilidad en actitudes y prácticas por ambos lados. Alumnos y educadores facilitan el manejo de las situaciones potenciales de continuidad cultural que aparecen.

Al enfatizar las discontinuidades culturales entre la vida familiar y la escolar se hace referencia al conflicto cultural permanente, como lo plantean algunos autores (Ogbu 1987, Suárez Orozco 1987, Moll y Díaz 1987). quienes se han preocupado por explicar la problemática de grupos minoritarios migrantes en Estados Unidos. Ellos suelen ver en la escuela un arma importante para que los miembros de grupos culturales

minoritarios o diferentes puedan sobrevivir en el país de recepción que tiene una cultura mayoritaria y diferente a la suya (Gibson 1987). Esto no sucede con los niños mazahuas porque ellos están inmersos en la cultura de su pueblo. Incluso, en este contexto representan, una clara mayoría frente a los pocos maestros.

Aunque los mazahuas son un grupo étnico minoritario en México que voluntariamente accede a la escuela estatal, en ella se invierte el fenómeno, al transformarse en mayoría. Por lo tanto su situación no corresponde a el de las minorías que describen Ogbu (1987) o Erickson (1987) en Estados Unidos. En estos casos los alumnos tienen que aprender a manejarse ante distintas presencias (sus compañeros, los profesores, los padres de sus compañeros, etc.). Esos contextos escolares no son comparables al de los niños mazahuas; ya que estos están en su territorio; "están en casa". Los niños mazahuas son la mayoría y esto les permite -tal vez sin reconocerlo tácitamente- un manejo autónomo, y no de subordinación como sucede en las minorías a las que se refieren los autores citados.

Los niños mazahuas, ante las discontinuidades culturales incorporan algunas características del estilo de aprendizaje indígena al escolar, lo cual hace reconocible diferencias ante la práctica y solución de las actividades en el aula. Habrá que observar que la incorporación es selectiva tanto en forma como en contenido.

Otros estudios han mostrado que algunos maestros también propician el aprendizaje escolar de los niños, porque a pesar de algunos tropiezos ellos generan adaptaciones docentes que facilitan el aprendizaje de los alumnos. (Paradise 1990).

Macías (1987) analiza la realidad educativa de los niños pápagos a través de la continuidad cultural. Sin embargo de este estudio se deduce que independientemente de que se presente continuidad o discontinuidad cultural en las clases de los niños mazahuas, existe una comunicación particular que puede tener mayores repercusiones

favorables en el aprendizaje escolar, pues no es parte de los programas escolares, pero se puede decir que conforman el curriculum generado en la interacción entre niños y educadores.

Estas consideraciones indican que en términos estrictos una continuidad cultural plena sólo puede realizarse al interior del mismo grupo y de acuerdo con sus propias formas culturales de aprendizaje y comunicación. Este tipo de continuidad cultural no se puede dar por definición cuando se trata de una institución externa al grupo indígena, como se puede apreciar en el caso de la experiencia de los niños pápagos. Es decir, ciertos grupos indígenas en un contexto de aprendizaje que no les es propio, tal como la institución escolar, podrán experimentar una continuidad cultural sólo hasta cierto grado como la que se observa en el uso del tiempo.

Diálogo cultural

Sin desconocer la existencia de discontinuidades culturales surgidas en la escuela y la necesidad de analizarlas, en este caso el concepto de diálogo cultural ayuda más a entender la comunicación entre maestros y sus alumnos de un origen sociocultural diferente, ya que se pone la atención en el proceso comunicativo en situaciones y contextos particulares. Con esto se supone que la comunicación "Es también un fenómeno social anclado en un marco espaciotemporal de naturaleza cultural marcado por códigos y rituales sociales" (Marc y Picard 1992:17). Se trata de un énfasis en la manera de concebir el proceso comunicativo que recibe cada vez más reconocimiento. En la escuela de Palo Alto California, por ejemplo utiliza un "Modelo Interaccional o Pragmático de la Comunicación Humana" que no se centra ya en el estudio de las condiciones ideales de comunicación sino en la interacción tal cual se da de hecho entre las personas. (Sluzky 1989:12).

Retomando un argumento de Hymes (1984) se aprecia que la relación escolar entre maestros y alumnos es parte de un contexto sociocultural

más amplio considerado fundamental para entender la vida cotidiana de los sujetos. Es a partir de un evento comunicativo - una clase por ejemplo- donde se expresa la cultura de los actores, dice Hymes; ahí confluyen los valores, creencias e historias - separadas y compartidas- del maestro y los alumnos. En consecuencia es en la escuela donde se establece un encuentro comunicativo entre los alumnos y el maestro en un contexto que los reúne no sólo física, sino también históricamente. (Figuroa y Hernández 1992).

El diálogo cultural no se centra en la comunicación verbal, sino en una comunicación generada a través de múltiples canales por medio de los cuales los protagonistas intercambian información y sentidos de su actuar al relacionarse con otras personas. Esto incluye el lenguaje silencioso que ha estudiado Hall (1981) quien señala, con respecto al uso del espacio, que:

...miles de experiencias nos enseñan inconscientemente que el espacio comunica cosas, las subrayan y a veces incluso sobrepasan la palabra hablada. El movimiento y la variación de la distancia entre las personas cuando interactúan es una parte integrante del proceso de comunicación"; [así] "a lo largo de su desarrollo la gente aprende literalmente miles de normas espaciales, todas con un significado particular dentro de su contexto...".(p 176)

Goffman asimismo menciona el impacto comunicativo que tienen los territorios que las personas utilizan. Los usos del territorio van a ser diferentes en cada cultura o varían en grado. Por ejemplo el espacio personal; el de uso; el turno; la reserva de información; la reserva de conversación, etc.

Goffman (1971:61) también señala la existencia de algunas "infracciones" entre los miembros de una misma cultura, por lo que se reconocerán infracciones mayores cuando se relacionan personas de culturas diferentes.

Las infracciones en el uso del territorio y del tiempo, entre los niños mazahuas y sus maestros, son frecuentes en los primeros años escolares. Estas infracciones con la mirada, la forma de dirigir la palabra, en el tono de la voz, etc. que aunque son sutiles sólo se pueden entender en el terreno cultural. Habría que señalar que las "infracciones" no necesariamente implican conflicto como se ha documentado en la vida escolar de estos niños mazahuas.

En la escuela la relación es particular, ya que se ha encontrado que a pesar de las diferencias culturales entre los alumnos y la maestra se establece un *diálogo* que les permite comunicarse de una manera aceptable, la cual no implica la renuncia a sus formas tradicionales de comunicación.

La tolerancia de la profesora se deja ver al permitir rupturas o actitudes de desafío cuando los niños hacen las actividades escolares a su manera; lo cual implica, tal vez, cierta flexibilidad y el inicio de un reconocimiento y hasta cierto grado aceptación de diferencias culturales en sus alumnos, en cuanto al uso del espacio y el tiempo. Habría que apuntar que hay indicaciones de que la maestra es mas condescendiente en la forma de hacer algunas de las actividades, que cuando trabaja directamente con los contenidos académicos. Es decir, en la forma de organizar las actividades escolares hay mas indicios de la incorporación de aspectos de la cultura de los niños que en los contenidos. Esto se debe a que, la maestra al trabajar los contenidos marca muy claramente la pauta para su tratamiento; a pesar de que los contenidos también puedan estar permeados por la cultura mazahua de los niños.

Como se observa el espacio y el tiempo figuran de manera importante en la comunicación entre la educadora y los niños. Representan elementos no sólo del contexto sino aspectos constitutivos del mismo proceso de comunicación que pueden facilitar o entorpecer el diálogo que ambos buscan establecer.

El diálogo que se establece en la escuela entre niños indígenas y maestros no indígenas se debe a muchos factores. Se trata de un encuentro voluntario entre personas de distintas culturas. Este encuentro toma la forma de un diálogo. No es un fenómeno unidireccional, donde un sujeto se encarga de "depositar" ideas en otro; más bien es una relación de influencia recíproca generada en un contexto determinado.

Que los maestros y alumnos convivan y logren construir una comunicación flexible en el ambiente escolar no significa que estén dispuestos a asimilarse a la cultura del *otro* o a conformar una nueva cultura. Ambos pueden estar juntos para los fines escolares que cada uno se propone. Es decir, son dos visiones de la escuela, ya que para los alumnos y sus padres la escolaridad representa algo distinto que para los maestros. Por ejemplo en el caso de los indígenas tzotziles Maurer ha mostrado que los propósitos explícitos de los indígenas sobre la escuela son aprender aritmética y escribir y leer en "castilla" (1977:92). Mientras que para los maestros la escolaridad se considera como un vehículo que garantiza un lugar en la escala social, es decir, para poder ser alguien en el futuro hay que saber permanecer en la escuela.

Evidentemente en la noción del tiempo y como se usa existen diferencias de las dos visiones. Los propósitos de los niños son prácticos, a corto plazo, evidentes; mientras que los de la maestra tienen un efecto a largo plazo. Pero estas diferencias no excluyen la posibilidad de establecer formas exitosas para la comunicación.

Estas versiones diferentes de la escuela se encuentran presentes en su interior, predominando a veces una de ellas pero siempre en un constante contacto. La escuela en este sentido propicia las condiciones que facilitan el diálogo aún cuando no estén dentro de sus propósitos explícitos. A pesar de las dificultades alumnos y maestros construyen una forma de convivir.

En México actualmente algunos miembros de grupos étnicos prefieren las escuelas estatales para cursar en ellas su educación básica. En estas circunstancias los educadores tiene la oportunidad de reconocer las características socioculturales de los sujetos con quienes trabajan. En la práctica educativa los profesores han desarrollado cierta sensibilidad para mediar las diferencias culturales entre ambas partes en tanto reconozcan aspectos como los espaciales y temporales.

A pesar de las diferencias culturales entre los niños mazahuas y sus educadores, ambos logran establecer en ciertas actividades una mejor comunicación. La flexibilidad en algunas actividades educativas necesariamente experimentada por los profesores en este tipo de comunidades indígenas, favorece la permanencia de los alumnos mazahuas en la escuela estatal.

Los primeros años de vida escolar de estos niños mazahuas, se caracterizan por vivir procesos comunicativos flexibles con sus educadores, lo que alienta su asistencia al jardín de niños. Se establece un respeto necesario para que se acerquen o participen en la vida escolar. De hecho los niños siguen practicando su lengua materna en la escuela, en aquellos espacios y momentos que consideran más adecuados, por ejemplo durante el recreo.

En conclusión este trabajo indica que la convivencia prolongada entre educadores y alumnos, en relación con el uso del espacio y el tiempo culturalmente informados, posibilita la comunicación y la comprensión mutuas. Ambas partes tienen la misma oportunidad de aprender a entender el "lenguaje silencioso" del *otro*. Es decir, en el jardín de niños profesores y alumnos tienen la misma posibilidad de acceder a un lenguaje distinto. Significa que el diálogo cultural implica un intercambio de formas de vida, que no es necesariamente proporcional o equitativo pero es una relación en la que los participantes intercambian algo que puede beneficiarlos. Es decir la flexibilidad corre por ambas venas.

El diálogo implica, como dice Carlos Fuentes, recuperar la diferencia mas que imponer la unidad. Puede ser que maestros y alumnos no tengan la misma cultura, sin embargo se comunican en un diálogo construido a partir de sus distintas formas de ver la vida. Es un diálogo que permite mantener las diferencias. Es incluyente ya que tolera -en los hechos- dos estilos de interpretar el mundo.

Federico Reyes Heróles (1993) considera que la convivencia entre sujetos de distintas culturas es un ejercicio de simultaneidad cultural -mas no de biculturalidad- y una sana confrontación con el *otro*. Esta simultaneidad cultural usa algunos códigos y canales de comunicación que implican riesgos pero también ventajas, que los mazahuas cristalizan en mejoras para su gente -o lo que ellos denominarían "progreso"- lo cual no los lleva a renunciar a sus costumbres.

Los mazahuas son un grupo étnico con fuertes raíces culturales que conserva sus tradiciones, pero al mismo tiempo es un grupo cuyos miembros se han mostrado flexibles y abiertos a personas de otras culturas. Se reconoce por ejemplo su fuerte lazo desde hace siglos con los otomies, con los que -por otra parte- también tienen claras diferencias las cuales no han sido obstáculo para el entendimiento.

Este tipo de educación estatal se abre a lo "diferente", hace un ejercicio de inclusión al aceptar a la población indígena que fue negada durante mucho tiempo. Se trata de un proceso implícito en la relación escolar que es mas efectivo que si fuese oficialmente fomentado, ya que esto impediría re-conocer, respetar e incluir a los indígenas, con sus actuales necesidades y demandas, es una expresión que habla de un criterio menos autoritario sobre lo que es la educación. Esta inclusión exige una condición interna de desarrollo: el diálogo -que abre posibilidades de entendimiento- El diálogo no sólo en el sentido lingüístico, sino en términos de convivencia.

NOTAS

(1) Llama la atención la escasa población inscrita en el nivel de preescolar, ya que si bien aumentó considerablemente del ciclo escolar 1989 al de 1990, solo fue en sus inicios, manteniéndose después con una asistencia de 20 alumnos aproximadamente. La inscripción en primer año de primaria en contraste es comparativamente mayor que la de preescolar, ya que puede ser de 30 o 40 alumnos por grupo. Sin acatar estrictamente la norma escolar de inscribir solamente a niños mayores de seis años por lo que se encuentran en primer grado de primaria a varios menores de esta edad y la mayoría por arriba de ella.

(2) La comunidad tiene una organización física de tipo "disperso", por ser esta comunidad un poblado indígena donde las influencias arquitectónicas españolas, por ejemplo, una explanada central rodeada de edificios de instituciones políticas, administrativas y religiosas no son las que rigen.

(3) En pequeñas comunidades y poblados donde las "calles principales" y brechas no tienen nombre es frecuente que la mayoría de las familias se conozcan e identifiquen las viviendas de la gente de pueblo. Por lo que es posible encontrar un domicilio preguntando a cualquier persona de la comunidad, con la sola indicación de "domicilio conocido",

(4) Las responsabilidades de los niños, se han indagado a través de entrevistas informales con niñas y niños de todas las edades que asisten a la escuela, y se han confrontado sus versiones con las respuestas de algunos padres de familia sobre el mismo tema.

APENDICE

La participación de los padres de familia es a través de la "Asociación de Padres de Familia" o directamente con el profesor o profesora de su hijo con las siguientes modalidades:

*) Confrontativa: al "defender" a su hijo, el padre o la madre responsabilizan al profesor del "fracaso" o comportamiento del niño. Ellos argumentan comúnmente que, "el profesor no les enseña nada"; "el maestro les enseña mal", etc.

*) Neutral. Cuando el profesor solicita la presencia de los padres para evidenciar la "mala" conducta de su hijo; ellos pueden tomar una posición *neutral* otorgando exclusivamente la responsabilidad del niño de su actitud. Y cuando, en apariencia, los padres no tienen ninguna influencia sobre la conducta de su hijo, en este último caso encontramos argumentos como: "El chamaco ya no quiere venir", "yo le digo que ya tocaron (la campana que indica la entrada a la escuela) pero no se va"; "ya no quiere venir porque lo mordió el Germán", etc.

*) Evaluativa. En contraste con lo que ocurre en algunas escuelas públicas urbanas, hasta ahora no se ha observado el caso de padres que responsabilizan al hijo de su "fracaso", sugiriendo al profesor que lo corrija permitiéndole, incluso, llegar a los golpes.

Si bien Paradise (1989) ha observado los castigos físicos de un profesor hacia sus alumnos, esta "disciplina" no ha sido fomentada por los padres. Las amenazas "simbólicas" de otros profesores, como tener cerca una vara y, de ser necesario, pegarles (y no es raro que en realidad lo hayan hecho), no ha sido tampoco una práctica correctiva de los padres.

La educación de la conducta de los niños a través de golpes va en contra de lo observado en grupos indígenas por muchos antropólogos,

Maurer (1977:95) por ejemplo señala, en los niños tseltales, la libertad que tienen dentro de la familia, donde la educación es mas sutil y sugerente que impositiva.

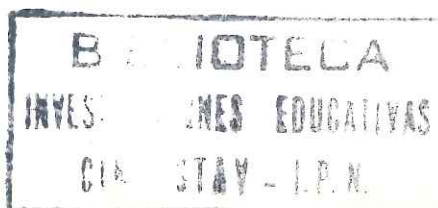
Con todo y la importancia que tenga para estos mazahuas la escuela, algunos profesores han comentado que cuando se inician los preparativos del nuevo ciclo escolar, los padres de familia inscriben a sus hijos y los mandan a clases, y después de los primeros días, los maestros registran ausencias constantes de alumnos. Pero a pesar de ello los maestros no los dan de baja por conveniencia escolar y administrativa. Además se ha observado en ocasiones a lo largo del ciclo el regreso del los niños es frecuente.

No es extraño suponer que estos padres de familia mazahuas antes de mandar definitivamente a sus hijos a la escuela la prueban, así se explica que con frecuencia solo los envíen una temporada a la escuela. Esta parece ser una muestra de los padres a los hijos de cuánto significa la escuela y una puesta a "prueba" a la misma escuela. Significa que los padres verán con cautela, reticencia la reacción que sus hijos tendrán en esa nueva educación. Es claro que los padres esperarán resultados convincentes antes de decidir si los niños permanecerán en la escuela. (Véase, Bertely 1989, con respecto a la "tardanza" de los padres en la compra de útiles escolares).

BIBLIOGRAFIA

- Aguada Vázquez, J. C. et al (1991) "Tiempo y espacio en una institución educativa". Ponencia presentada en: **Coloquio sobre Innovaciones en educación básica**. Centro de Estudios Educativos Ed Esfinge.
- Bertely, M. (1992) "Adaptaciones escolares en una comunidad mazahua" en: M. Rueda y M. A. Campos (coordinadores) **Investigación etnográfica en educación**. UNAM.
- Ball, S et al. (1984) "The tyranny of the 'devil's mill': time and task at school" en: S. Delomont (comp.) **Readings on interaction in the classroom**. London, Methuen
- Basso, K. H. (1970) "To Give Up on Word: Silence in Western Apache Culture". en: **Language and Social Context**. New York, Penguin Books pags. 67-86
- (1984) "Stalking with Stories: Names, Places and Moral Narratives among the Western Apache". en: E. M. Bruner (ed.) **Text, Play, and Story: The Construction and Reconstruction of self and Society**. USA, American Ethnological Society :19-53
- Ben-Peretz, Rainer Bromme (1990) **The Nature of time in schools: theoretical concepts, practitioner perceptions**. New York : Teachers College Press.
- Bonfil Batalla, G. (1989) **México Profundo. Una civilización negada**. México, Grijalbo. CNCA.
- Díaz Polanco, H. (1976) "La economía campesina y el impacto capitalista. Un caso mexicano" en: R. Stavenhagen (coordinador) **Capitalismo y campesinado en México**. México, SEP-INAH.
- Erickson, F. (1987) "Transformation and School success: the politics and cultura of educational achievement" en: **Anthropology & Education Quarterly** 18 (4), pp335-356.
- Figuroa, J. y J. Hernández. (1991) "La definición de contexto en psicología: un examen a partir del modelo del texto." en: **Investigación Psicológica**. Vol 1 (1) pp 9-15.

- Galvez, G., E. Rocwell, R. Paradise, Sobrecasas (1981) **El uso del tiempo de clase y de los libros de texto en primaria**. México, DIE, Cuadernos de Investigación, No. 1
- Geertz C. (1987) "Persona, tiempo y conducta en Bali" en: **La interpretación de las culturas**. México, Gedisa págs. 299-338.
- Goffman E. (1979) **Relaciones en público (Microestudios del Orden Público)** Madrid, Alianza Editorial
- Haas Dyson, A. (1987) "The value of 'time off task': young children's spontaneous talk and deliberate text." en: **Harvard Educational Review**. V 57 (4) November.
- Hall, E. (1981) **El lenguaje silencioso**. Madrid, Alianza Editorial.
- Hymes, D. (1984) "Hacia etnografías de la comunicación" **Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística**. México, UNAM Lecturas Universitarias, No 20
- Horberger, N. (1987) "Schoolltime, classtime and academic learning time in rural highland Puno, Peru". en: **Anthropology & Education Quarterly** 18 (3) 1987:207-221
- Lurcat, L. (1979) **El niño y su espacio**. México, FCE
- Macias, J. (1987) "The hidden curriculum of Papago Teachers: American Indian Strategies for Mitigating. Cultural Discontinuity in Early Schooling" en: G. y L. Spindler (editores) **Interpretative Ethnography of Education: At Home and Abroad**. New jersey, Lawrence Erlbawm Hillasdale págs. 361-380.
- Marc, E. y D. Picard (1992) **La interacción social. Cultura, Instituciones y comunicación** Barcelona,. Paidós.
- Mc Luhan, M. (1989) **La comprensión de los Medios como las extensiones del hombre El Reloj aroma del tiempo** México, Diana. 15:184-197.
- Maurer, E. (1977) "¿Aprender o enseñar?: la educación en Takinwits, poblado tseltal de Chiapas (México) en: **Revista del Centro de Estudios Educativos** 7(1), pp84-102.



- Ogbu, J. (1987) " Variability in minority school performance: a problem in search of an explanation" en: **Anthropology & Education Quarterly** 18 (4), pp.312-334.
- Paradise, Ruth (1987) **Learning through social interaction: the experience and development of Mazahua self in the context of the market.** University of Pennsylvania, (Degree of Doctor of Philosophy).
- (1989) "Learning the Nonverbal Structure of Mazahua Interactional Style: Separate-But-Together". Paper presented at the **Annual Meeting of the American Anthropological Association** Washington, D.C. (November 15-19).
- 1991 "El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación." en: **Infancia y Aprendizaje**. 1991, 55, 73-85.
- 1991 "Pasos hacia la comunicación intercultural: Las adaptaciones de niños mazahuas y sus maestros en la práctica dentro del aula." Artículo preparado para el **Seminario de Estudios de la Cultura. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes**
- 1994 "La socialización para la autonomía en un contexto interaccional mazahua." en: L. E. Galván, Lamóneda, Vargas, Calvo (coordinadoras) **Memorias del primer simposio de educación.** México, CIESAS-SEP.
- Philips, S. (1977) "Warm Springs 'Indian Time': How the regulation of participation affects the progression of Events" en R. Bauman y J. Serzer (eds) **Explorations In the ethnography of speaking.** Cambridge, University Press. 4:92-109.
- 1983 **The Invisible Culture.** New York & London, Longman.
- Quiroz R. (1992) "El tiempo cotidiano en la escuela secundaria." en **Nueva Antropología. Etnografía de la educación.** CONACYT UAM-I. DIE-CINVESTAV-IPN (13 pág.).
- Rockwell, E. y R. Mercado (1986) **La escuela, lugar del trabajo docente** México, DIE/ CINVESTAV/IPN Cuadernos de educación
- Rojas González, F. (1939) "Los mazahuas" en: **Revista Mexicana de Sociología.** Vol 1 No 4-5.
- Ruiz Chavez, G.(1977) Sin nombre (Monografía parcial sobre los mazahuas (manuscrito).

- Shultz, J. y J. Theopano (1987) "Saving Place and Marking Time: Some Aspects of the Social Lives of Three-Year- Old Children". en H. Trueba (de.) **Success or failure? Learning and the Language Minority Student**. Cambridge, Newbury House, (2):33-48.
- Suarez-Orozco, M. (1987) "Becoming Somebody.: Central American Immigrants in U.S. Inner-City Schools" en: **Anthropogy & Education Quarterly** Vol 18 (4) pp287-299.
- Trilla, J. (1985) **Ensayos sobre la Escuela. El Espacio Social y Material de la Escuela** Barcelona, Ediciones Laertes
- Turner, V. (1978) **Dramas, Fields, and Metaphors. Symbolic action in human society. Simbol, myth and ritual**. London, Cornell University Press.
- Vera P, J. (1972) "Styles of Learning- Styles of Teaching: Reflections on the Education of Navajo Children". en C. Cazden, J. Vera, D. Hymes (eds) **Functions of Language in the Classroom..** New York, Teachers College. 331-343.
- Winkin, Y. (1984) **La nueva comunicación**. Barcelona, Kairós.
- Zerubavel, E. (1989) **The seven day circle. The history and meaning of the week**. Chicago , Chicago Press University

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 17 de julio de 1995.



Doctora
Ruth Paradise Loring
Investigadora Titular del
Departamento de Investigaciones
Educativas



Maestra en Artes
Elsie Richmond Rockwell Richmond
Investigadora Titular del
Departamento de Investigaciones
Educativas



Lic. en Ciencias de la Educación
Vicente Eduardo Remedi Allione
Investigador Adjunto del
Departamento de Investigaciones
Educativas



Doctor en Antropología Social
Salomón Nahmad Sitton
Investigador del Centro de
Investigaciones y Estudios
Superiores en Antropología
Social (CIESAS), Unidad Oaxaca