



Gloria Evangelina Ornelas

Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria





Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



Marcela Santillán Nieto
Rectora

Tenoch E. Cedillo Ávalos
Secretario Académico

Arturo García Guerra
Secretario Administrativo

Abraham Sánchez Contreras
Director de Planeación

Juan Acuña Guzmán
Director de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo
Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña
Director de Unidades UPN

Javier Olmedo Badía
Director de Difusión y Extensión Universitaria

Coordinadores de Área Académica:

Andrés Lozano Medina
1. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión

Ernesto Díaz Couder Cabral
2. Diversidad e Interculturalidad

Cauhtémoc Gerardo Pérez López
3. Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes

Carlos Ramírez Sámano
4. Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos

Julio Rafael Ochoa Franco
5. Teoría Pedagógica y Formación Docente

Anastasia Rodríguez Castro
Subdirectora de Fomento Editorial

Ana Lidia Domínguez Ruiz
Coordinadora de Coediciones

Gloria Evangelina Ornelas



Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria



CONOCER
PARA DECIDIR



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL



Miguel Ángel
Porrúa

Esta investigación, arbitrada por pares académicos, se privilegia con el aval de la institución coeditora, propietaria de los derechos correspondientes.

Gloria Evangelina Ornelas

Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria

La H. CÁMARA DE DIPUTADOS, LIX LEGISLATURA,
participa en la coedición de esta obra al incorporarla
a su serie CONOCER PARA DECIDIR

Primera edición, enero del año 2005

© 2005

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Carretera al Ajusco núm. 24
Col. Héroes de Padierna, Tlalpan
14200 México, D.F.

© 2005

Por características tipográficas y de diseño editorial
MIGUEL ÁNGEL PORRÚA, librero-editor
Derechos reservados conforme a la ley
ISBN 970-701-563-2

Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización por escrito de los editores, en términos de la Ley Federal del Derecho de Autor y, en su caso, de los tratados internacionales aplicables.

IMPRESO EN MÉXICO



PRINTED IN MEXICO

www.maporrúa.com.mx

Amargura 4, San Ángel, Álvaro Obregón, 01000 México, D.F.

PRÓLOGO



El campo escolar representa uno de los espacios más interesantes para el análisis antropológico, ya que en él se expresan de múltiples maneras las diferencias culturales existentes en nuestro país. Complejo cruce entre dos miradas, de dos lenguajes que no siempre se entienden –la antropología y la pedagogía–, pero que se saben necesarios uno al otro.

Desde mediados del siglo xx, los trabajos pioneros de Moisés Sáenz, Julio de la Fuente, Manuel Gamio y Gonzalo Aguirre Beltrán, entre otros, abrieron, desde la antropología, la reflexión respecto al papel de la educación en la integración nacional. La preocupación por la cuestión educativa resultaba un aspecto relevante no sólo de la investigación académica, sino de las políticas sociales de aquel momento, cuando se pensaba que una nación debía ser homogénea y que los grupos indígenas necesitaban ser integrados como “mexicanos”.

Ese México básicamente rural, étnica y lingüísticamente diferenciado, que se constituía poco a poco en una nación llena de contradicciones, desigualdades y conflictos, veía en la educación y en la tecnología una promesa de desarrollo y de mejoramiento de la calidad de vida, una vía para acceder a la modernidad, una promesa de progreso social. La antropología desempeñaría aquí un papel primordial en la reflexión en torno a la educación bilingüe, el aprendizaje del español como lengua nacional y la construcción de la historia como mito de origen.

Desde ese tiempo el país se ha modificado profundamente, pero las desigualdades y contradicciones se mantienen similares y la promesa educativa representa todavía la esperanza para una mejor condición de vida.

Mucha tinta ha corrido y una prolija producción de enfoques teórico-metodológicos se ha ejercitado en la continua acción para examinar el espacio educativo y las prácticas sociales que en él se realizan, posi-

bilitando, sin duda, un conocimiento más profundo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y su incidencia en la sociedad.

El trabajo de Gloria Ornelas se inserta en ese largo y tortuoso recorrido, en un esfuerzo por articular desde la pedagogía la curiosa mirada del antropólogo. Dicho esfuerzo es complejo, pues al acercar dos disciplinas que tienen intereses, orientaciones y metodologías diferentes, las preguntas y los enfoques para responderlas son distintos. Sin embargo, hay un aspecto de fondo que siempre está presente en una y otra: ¿quiénes son los sujetos que se forman en un aula? y, ¿hacia dónde los impulsa el proceso educativo?

Para responder a esto, la pedagogía nos lleva al aula, a la relación maestro-alumno, a los contenidos del proceso, a los significados en el desarrollo del educando. La antropología, por su parte, aporta el contexto cultural e identitario. Nos obliga a entender que el espacio educativo es un campo donde confluyen diversas miradas culturales en un marco de relaciones de poder y dominación.

Gloria Ornelas regresa a preguntas fundamentales de la pedagogía con el fin de analizar las prácticas institucionales que se desarrollan en un salón de clases. Pero va más allá cuando ese análisis se realiza desde la perspectiva cultural del grupo, buscando en el contexto escolar la huella de los actores sociales que interactúan en él, a partir de explicar las cosmovisiones de los alumnos de un grupo escolar de primaria en el Distrito Federal.

Su búsqueda la lleva al entramado cotidiano de significados y prácticas, al sentido que los docentes y los alumnos dan a su estancia en la escuela, a los mitos y los rituales escolares, a su vínculo con la comunidad que la circunscribe.

Asimismo, aborda viejos aspectos de la antropología de manera novedosa: busca articular los conceptos de cultura, cosmovisión e ideología al campo educativo y nos describe, a la manera más clásica de la etnografía, el mundo de la educación y sus actores.

En particular, resulta interesante la manera en que trabaja el concepto de cosmovisión, utilizado sobre todo para explicar la identidad étnica, el cual es transportado –no sin dificultades– al ámbito urbano. ¿Es posible hablar de cosmovisión entre grupos mestizos de la urbe?, ¿es posible

asir la manera en que los urbanitas concebimos el mundo y lo ordenamos?, ¿es la escuela un ámbito propicio para reconocer ese entramado cultural? La autora se aventura a decir que sí.

La mirada sobre el mundo es, para el caso urbano, un complejísimo tejido de saberes y creencias cuyos hilos se entremezclan con el pasado mesoamericano, el proceso colonial y los elementos de la modernidad a los que estamos sometidos todos los urbanitas.

Continuidades y rupturas históricas forman al niño que asiste a la primaria del pueblo de San Andrés Totoltepec, universo de estudio de la autora. La escuela es uno de los ámbitos de educación más significativos, tanto por el contenido y el uso del espacio como por el tiempo y el marcaje de ritmos que ello implica en la formación de un sujeto.

Un niño que habita en un pueblo urbano como San Andrés Totoltepec puede al mismo tiempo creer en duendes y brujas, ser devoto del santo patrono, asistir a la fiesta patronal, conocer la Internet, jugar en el ciberespacio, recibir una amplia información televisiva que lo lleve a conocer lugares y experiencias globales, y peregrinar a Chalma con sus mayores. Para él es tan importante su traje de chinelo como el programa televisivo de los Simpson o las leyendas del Charro Negro. Lo moderno y lo tradicional son entendidos aquí, no como polos contrarios, sino como dos caras de la misma moneda, dos ritmos que se entrelazan y constituyen lo que conocemos como identidad urbana.

Acercarnos a la cultura urbana implica, entonces, comprenderla en su dimensión más dinámica y menos esencialista.

Esta investigación tiene la cualidad de mostrarnos una realidad social que nos aleja de los “purismos”. Da cuenta de que los habitantes de esta zona urbana, originalmente campesinos, tienen una gran capacidad de incorporar e incorporarse a las nuevas condiciones sociales del siglo XXI. Pero al mismo tiempo permite reconocer al grupo social como la suma de los sujetos participantes. Penetra en ese quehacer cotidiano del maestro, del padre de familia, de los niños, quienes desde allí, desde el trabajo diario, construyen su identidad y reproducen formas específicas de mirar y comprender el mundo.

Por último, considero que, como toda buena investigación, este libro debe abrirnos a nuevas preguntas, llenarnos de inquietud, obligarnos a

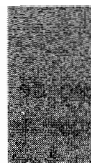


MARÍA ANA PORTAL

continuar con la reflexión. La compleja temática analizada no puede darse por concluida cuando Gloria Ornelas coloca el punto final al texto. En el ejercicio de investigación no podemos aspirar a responder de manera definitiva las preguntas que nos hacemos. Permanecen, entonces, abiertas para que cada lector pueda acercarse a ellas y recontestarlas.

MARÍA ANA PORTAL

PRESENTACIÓN



Durante el proceso de construcción de esta investigación estuvieron presentes, en primer término, la doctora María Ana Portal Ariosa, quien con su aguda mirada acompañó los diferentes caminos transitados para la conclusión de este trabajo. Dicho acompañamiento nunca significó el sometimiento de mis avances a sus puntos de vista; sus comentarios y sugerencias me permitieron crecer en esta experiencia indagativa reforzada por los marcos conceptuales y metodológicos de la antropología a los que pude arribar durante mi estancia como alumna en el curso propedéutico de la maestría y en los diversos seminarios realizados en los estudios del doctorado, en especial los seminarios sobre la cosmovisión mesoamericana dirigidos por el doctor Alfredo López Austin y los relativos a la etnografía de la cuenca de México coordinados por el doctor Andrés Medina Hernández. Y es precisamente al doctor Andrés Medina a quien deseo agradecer infinitamente su confianza en lo que llamó tenacidad y entusiasmo en mi formación antropológica; su creencia en mis potencialidades me hizo descubrir y explotar mis posibilidades en el terreno de la etnografía educativa, especialmente durante el desarrollo de mi primer gran trabajo de campo y en el análisis de los datos que lo constituyeron, los cuales tuve la oportunidad de expresar y discutir con varios colegas dentro de su seminario permanente en el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM. También debo reconocer infinitamente las puntuales y profundas lecturas realizadas por el maestro Polo Valiñas, no sólo a los múltiples y voluminosos avances de este trabajo, sino también a los conflictos epistemológicos enfrentados durante todo el proceso.

Los antecedentes generales que determinaron este estudio son:

El continuo cuestionamiento a la formación docente y a la práctica pedagógica que venía desarrollando en el ámbito universitario, desde mi

egreso de la licenciatura en pedagogía; cuestionamiento compartido con colegas de la talla de Patricia Aristi, Julieta García, Eduardo Remedi, Alfredo Furlán, Amalia Nivón, Maribel Ríos, Monique Landesman y Leobardo Rosas.

La decisión de formarme en la investigación educativa a través de la maestría en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav del IPN, decisión sostenida por las enseñanzas de mis maestros Ruth Paradise, Eduardo Remedi, Ilán Semo, Josefina Granja, Guillermo Zermeno, María de Ibarrola, Olac Fuentes, entre otros, y mi directora de tesis María Antonia Candela. Y apoyada también por el Conacyt y el Seminario de Estudios de la Cultura coordinado por el doctor Guillermo Bonfil Batalla y la maestra Elba Gigante.

La invitación que me hicieron Rosa María Torres y José Luis Hernández a participar, hacia 1984, en el 2o. año de capacitación del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP) me abrió las puertas de la interlocución con pedagogos, psicólogos, sociólogos, historiadores, antropólogos y profesores de educación primaria, interlocución que se continuó por varios años, a través de diversas intervenciones en el plan, y que pude reanudar en la UPN actualizando a maestros de actividades culturales con la generosa colaboración de Claudia Carretta, Ana Rosa Contreras, Alma Carmona, Rosalinda Espinoza, Rosa María Torres, Adriana Corona y Jesús Moreno.

La experiencia en el PACAEP me formó en el discurso teórico en torno a la cultura, un discurso marxista, gramsciano y bourdiano, mientras en el DIE adquiría una compleja perspectiva de la educación, la escuela primaria y el magisterio nacional, que se complementaba o traslapaba con las evidencias conceptuales, prácticas y metodológicas creadas, recreadas y reproducidas por los maestros en sus labores cotidianas y después mediante mis presentaciones en los seminarios de investigación de la maestría en antropología social de la ENAH coordinados por el doctor Néstor García Canclini y la doctora Patricia Safa, y la compañía académica y siempre amistosa de Abilio Vergara.

Mi práctica profesional dirigida a la formación docente en procesos de cambios curriculares ya nunca fue igual: continuamente relacionaba los temas de aprendizaje con cultura; no podía dejar de ver las prácticas



escolares en sus dimensiones históricas, sociales y culturales; encontraba los contenidos académicos y las metodologías didácticas insertos en paradigmas científicos sesgados por los campos culturales.

Dentro de esta práctica, en la UPN, mi experiencia como investigadora ha sido decisiva en las disertaciones sobre la cultura y la sociedad en la educación formal e informal con Carlos Maya, Julio Quiroz, Rocío Amador, Bertha Miranda, Carmen Cortés, María Inés Silva y Guadalupe Velázquez, y, como integrante del proyecto “Práctica docente”, con Citlali Aguilar, María Eugenia Toledo y Eurídice Sosa, así como en aquéllas sostenidas como alumna de Guadalupe Ramírez, Martha Gutiérrez, Enrique de la Torre, Lucía Rodríguez y César Mackluff en la especialidad de Proyecto curricular sobre la formación docente.

Por otro lado, los comentarios grandemente enriquecedores, entre pasillos, y eventos con Nicanor Rebolledo, Juan Manuel Delgado, Silvia Alatorre, Ernesto Díaz, María Elena Sánchez, Patricia Medina, Adelina Castañeda, Rubén Castillo, José Antonio Serrano, Héctor Hernández, Adrián Aldrete, Ana Corina Fernández y Héctor Reyes también ayudaron a mi formación.

Mis acercamientos teóricos y metodológicos desde el campo educativo a algunas teorías clásicas, funcionalistas, marxistas, sociológicas y psicoanalíticas sobre la cultura y a los estudios cualitativos de la educación me llevaron a realizar algunos ensayos etnográficos en diferentes aulas del nivel de primaria tanto en diversas localidades de México como en la ciudad de Córdoba, Argentina.

Algunas de mis inquietudes teóricas, prácticas y pragmáticas que me guiaron hacia el estudio de la cultura en la educación, la escuela y la formación docente quedaron plasmadas en una obra publicada en México (2000) y reeditada en Honduras (2003); sin embargo, durante su elaboración, mejores referentes teóricos antropológicos y cuestiones nodales relativos al trabajo de campo quedaron inconclusos, y algunos apenas si fueron vislumbrados. En esta reubicación han sido testigos y grandes interlocutores Teresa Romero, Mette Wachter, Ligia Rivera, Hernán Correa, Mauricio Sánchez, Teresa Losada y Leticia Rivermar. Y en esta etapa del proceso han sido de gran ayuda los apoyos institucionales y económicos de la UPN y el Conacyt, las gestiones de los doctores Carlos Serrano, Noemí

Quezada y Ana Bella Pérez Castro, y los apoyos, más allá de los secretariales, de las señoras Teresa García y Josefina Mora.

En síntesis, este trabajo no sólo expresa una de las formas de responder a diversas inquietudes, sino que constituye el fruto de una trayectoria apegada a los procesos culturales en la escuela. En dicha trayectoria descubrí mi vocación por la antropología, ciencia que comparte modelos de expresión, interpretación y organización de la realidad social.

Muchos son sensibles a las preocupaciones que aquí se dan cita. Cada uno de nosotros enfrenta, a su manera y según sus posibilidades, una particular y colectiva búsqueda de construcción del entorno y de los medios necesarios para poderlo ordenar, dominar, gestionar y reproducir a través de la simbolización que hace de la realidad el reflejo del mundo concebido y ordenado con el pensamiento.

Como lo plantea Marie-Odile Marion (1998, p. 8), el universo social y material da cuenta de una realidad idealizada por los hombres que arranca de la producción del imaginario colectivo para dar forma coherente y lógica al espacio donde florecen las elaboraciones más sofisticadas de su sistema de representación.

Este esfuerzo perenne de construcción de la realidad por la cosmovisión que estructura, organiza y ordena las categorías de la praxis humana, al ser estudiado por la antropología educativa, posibilita mejores, mayores y más profundas explicaciones del acto educativo, familiar o escolar, de las acciones educador-educando, de docentes y discentes y abre las posibilidades de una mayor comprensión del "otro", de su filosofía, de las bases de su actuación y de su pensamiento, y en esa medida, la comprensión de nosotros mismos.

INTRODUCCIÓN



El desarrollo que experimenta el pensamiento pedagógico del siglo xx se expresa en una cuantiosa producción que ha venido abordando la constitución y expresión de las prácticas educativas, y dentro de ellas las específicas del quehacer docente en sus diversas manifestaciones, de acuerdo con la institución escolar y su contexto (económico, social, cultural y político), así como con el cuestionamiento y análisis crítico tanto de la realidad educativa como del propio conocimiento pedagógico. La práctica educativa se investiga desde una variedad de modelos conceptuales-metodológicos, paradigmas que, en la generalidad de los casos, presentan diferencias significativas y se tornan contradictorios.

Dentro de tal diversidad y complejidad podemos recuperar la aportación de la antropología educativa que se ha preocupado por los procesos interculturales en la escuela otorgando relevancia a estudios que explican la transmisión, los procesos de continuidad (reproducción) y discontinuidad (transformación) culturales.

A finales de la década de los setenta y principios de los ochenta del siglo xx, la investigación de las relaciones sociales institucionalizadas, sus formas y contenidos, dentro de las más importantes dimensiones de la vida social y cultural de los miembros de algunas sociedades, abrió la posibilidad de identificar a la escuela como institución social y cultural y estudiarla de manera holística, como totalidad con sus partes relacionadas entre sí, en formas específicas y reconocibles.

Esas investigaciones han venido posibilitando el conocimiento de las cosas compartidas por la comunidad escolar: los aspectos institucionalizados en y por la escuela, sus rasgos habituales y relativamente permanentes; el contenido cultural de la escuela expresado en ideas, creencias y valores, en el universo simbólico sustentado, portado, recreado por los sujetos que interactúan a través de la escuela; las relaciones sociales que se

construyen en el espacio escolar, sus consecuencias y sus efectos en la vida cotidiana; las representaciones colectivas; las expectativas, las intenciones y los valores que se expresan o se implican en el ámbito educativo escolar; es decir, los vínculos que se establecen entre la cultura que se hace presente en la escuela y la cultura social del entorno cercano y distante de dicha institución educativa.

Los enfoques funcionales se contrastan con los análisis de las múltiples expresiones del conflicto, la oposición y las tensiones sociales presentes en la escuela; las propuestas antropológicas para el análisis de la reproducción y la transformación social en las prácticas escolares han permitido ver la cultura en las escuelas consideradas escenarios de conflictos culturales y lugares de cambio, de transformación cultural (Safa, 1988).

Acompañan a estas lecturas los aportes de los sociólogos de la cultura que han venido abordando la constitución de campos de producción y circulación de bienes simbólicos, como el de la educación, ligándola a las transformaciones económicas, tecnológicas y sociales que permiten profundizar el estudio de las instituciones escolares, las instancias y los ajustes, las prácticas y el *habitus* presentes en ella. Así como las teorías del currículum que toman como campo de estudio las prácticas sociales y culturales de los individuos y grupos sociales que interactúan bajo la gestión institucional, convirtiéndolas en expresiones privilegiadas del quehacer cotidiano de los sujetos en la escuela.

En nuestro país, algunos estudios acerca de la escuela se apoyan en una visión sociohistórica, reflexiva y crítica derivada de la tradición antropológica mexicana que caracteriza como su parte medular al indigenismo y a los movimientos indios y, en relación con ella, la vinculación entre la antropología social y el ámbito educativo. Manuel Gamio, José Vasconcelos, Moisés Sáenz, Julio de la Fuente, entre otros, representan el empeño educativo dirigido a la población indígena; Gonzalo Aguirre Beltrán, Guillermo Bonfil Batalla, Rodolfo Stavenhagen, Roger Bartra, entre otros, señalan, bajo ciertas críticas, las diferentes funciones asignadas a la educación indígena que se va acomodando a la acción indigenista y de investigación etnológica, a un indigenismo de participación, y de éste a programas de acción-investigación, a los programas de educación bilingüe



y bicultural que fueron desplazados por la corriente campesinista (Aguirre, 1988).

Sólo algunos estudios antropológicos de la educación en México reconocen la presencia, en la población escolar, de lo que Guillermo Bonfil (1987: 73-76) llama la unidad básica de la civilización mesoamericana en la diversidad del conjunto de las culturas indias; del conjunto heterogéneo de formas de vida disímiles y aun contradictorias, de la diversidad cultural marcada por el territorio, por el contraste entre el campo y las ciudades; además, entre otros aspectos, de las distinciones que obedecen a la división jerarquizada de la sociedad en estratos y clases. Sólo algunos estudios reconocen las específicas ideologías dominantes y subordinadas y su construcción histórica en los sujetos y las instancias escolares que las ponen en juego cotidianamente en el ámbito escolar, ya sea éste reconocido como bilingüe, bicultural, estatal, federal, tradicional, moderno, urbano, rural.

Dirigir la investigación incipiente de nuestra antropología educativa hacia el estudio de las diferencias entre las culturas y los grupos sociales se convierte en una empresa prioritaria al retomar los debates epistemológicos, teóricos y metodológicos que vinculan los hallazgos de la arqueología, los desarrollos de la antropología física, la lingüística, la etnología y la antropología social de la escuela mexicana de antropología, cuya visión integral recupera los procesos históricos, en el proceso de nuestra nación pluriétnica.

Para delimitar el estudio partimos de las siguientes ideas: en la antropología educativa se encuentra abierta la necesidad, entre muchas otras, de dar cuenta de los procesos sociohistóricos que se hacen presentes y se construyen en los procesos escolares, mediante definir el espacio escolar como lugar de confluencia y enfrentamiento entre diferentes concepciones del mundo, de diferentes y/o contradictorias maneras de ser, pensar y actuar frente a la realidad, con base en las relaciones entre las estructuras sociales y del pensamiento que organizan la producción y la reproducción del sentido simbólico en las prácticas sociales institucionalizadas en la escuela.

A su vez, en torno al proceso educativo escolar, es importante ver las dificultades que éste enfrenta cuando la cultura de referencia (la cultura

nacional, la cultura hegemónica o ambas) es diferente a la de los maestros, alumnos o ambos, cuando la ideología dominante que sostiene la escuela es heterogénea y muchas veces opuesta a la ideología subordinada de los sujetos escolares, volviendo inapropiados la organización y la currícula escolares. Esa posición contrasta con las concepciones de la escuela “neutra” sostenida por el proyecto transnacional de la cultura, que responde a políticas neoliberales, a factores económicos y políticos dominantes que intentan asegurar que los profesores estén a tono con dicha cultura de referencia.

También es necesario analizar las concepciones que estructuran las prácticas sociales, entre ellas las relativas al campo educativo, escolar, de los sujetos involucrados en procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula que se expresan a través de los tipos de simbolismo localizados en la vida cotidiana escolar, particularmente en sus rituales y en sus ceremonias escolares, además de las narraciones míticas que le son propias.

Dichas expresiones son susceptibles de ser estudiadas en grupos sociales relacionados con la escuela primaria, ya que en este nivel educativo obligatorio, cuya duración en nuestro país es de seis años, podemos encontrar en acción al Estado mexicano, a un sector del magisterio nacional, a una comunidad estudiantil que por su edad (6 a 12 años) se encuentra fuertemente vinculada con la familia, además de una sociedad civil demandante y vigilante de las acciones y los efectos escolares, así como en interacción con otros campos culturales.

En este contexto de necesidades, el interés del presente trabajo es transitar de una construcción educativa deshistorizada y descontextualizada a una antropología de la educación centrada en el estudio de los procesos históricos que dotan de identidad a la escuela, a la diversidad de actores que forman la institución educativa, el grupo escolar y los subgrupos docentes y discentes.

Se ha escrito mucho sobre la historia de la educación mundial y nacional y muy poco sobre los elementos que explican los orígenes, los comienzos de los grupos escolares, para establecer un parentesco entre antepasados próximos y lejanos que dé sentimientos de continuidad, lazos de solidaridad y relación íntima entre los miembros de los grupos escolares y el espacio institucional habitado; en este sentido, creo que la

amplia visión antropológica, con la rigurosidad de sus herramientas metodológicas, puede aportarnos mucho para el análisis crítico de los procesos escolares y de la experiencia humana en esa institución educativa; sobre este último aspecto, los trabajos de Wilcox (1982) y Wolcott (1985) presentan una buena síntesis de los alcances logrados en dicho terreno.

La escuela no sólo es un lugar donde se aprueba o se reprueba, en el que suceden cosas divertidas, se aprenden y se adquieren nuevos contenidos y capacidades, se encuentran amigos y enemigos, se desata la imaginación, se resuelven las dudas; no sólo es un sitio donde los alumnos se sientan, escuchan, esperan, levantan la mano, se pasan papeles de mano a mano, están en filas, afilan sus lápices, bostezan, pintan sobre los mesabancos, hacen colectas. No sólo es un lugar en el que se combinan aspectos de la vida escolar que destacan y aspectos desapercibidos, según las apreciaciones de Jackson (1975, p. 15). La escuela también sirve como medio para el desarrollo espontáneo de esa clase de adaptaciones que permiten la comunicación y la comprensión interculturales como parte de la misma práctica que allí se desarrolla (Paradise, 1990, p. 28). Es un lugar donde confluyen cosmovisiones o sistemas ideológicos, que se perciben como ideologías diferenciadas, como actos y actitudes diversos. En la escuela existe un simbolismo propio que se condiciona por la relación entre los elementos estructurales que constituyen las cosmovisiones participantes.

Lo anterior es susceptible de ser analizado en los ámbitos escolares de comunidades o regiones indígenas "cerradas", pero también dentro de escuelas enclavadas en zonas urbanas, a pesar de las dificultades que enfrenta el abordaje de una heterogeneidad cosmogónica abierta. La cosmovisión se hace más evidente en ámbitos culturales acotados por una historia común, un entorno simbolizado, apropiado, transmitido y recibido colectivamente. Por ello, una de las posibilidades de este tipo de estudios lo constituye la escuela de un pueblo absorbido administrativa y políticamente por la ciudad, pero con fuertes identidades expresadas sobre todo en su religiosidad desarrollada a través de un sistema de cargos inmerso en un ciclo ritual que regula las relaciones del pueblo entre sí y a sus pobladores con otras regiones.

El interés central del presente trabajo es poner a prueba un concepto de cosmovisión novedoso o no tradicional que permita la comprensión sociohistórica de los procesos escolares centrados en la vida cotidiana del aula, en las narraciones míticas y en algunas ceremonias y rituales escolares.

Dicho concepto no permite su explicitación en un solo individuo, pero sí un acercamiento a sus expresiones en el simbolismo propio que un maestro y su grupo de alumnos construyen y reconstruyen en el campo cultural educativo delimitado en su salón de clases y en su participación como actores rituales en la escuela primaria. Dicha delimitación permite ubicar el universo de estudio de la presente investigación.

Las hipótesis generales que guían la presente investigación se presentan a continuación:

En el ámbito escolar de la delegación Tlalpan es posible encontrar procesos sociohistóricos que permitan dar cuenta de las identidades culturales construidas por los sujetos escolares.

Dichos procesos sociohistóricos son susceptibles de ser relacionados con las cosmovisiones puestas en juego dentro de la vida cotidiana del aula, en las narraciones míticas y en los rituales y ceremonias escolares.

Las cosmovisiones se expresan de manera conceptual, práctica y actitudinal en los procesos identitarios que construyen los sujetos escolares.

En la construcción, el reconocimiento y/o la negación de los simbolismos propios de los maestros y alumnos y las cosmovisiones presentes en la dinámica cultural de la escuela primaria, la docencia juega un papel fundamental basado en el ejercicio del poder que el Estado y la sociedad civil le otorgan, así como en el lugar que ocupa el docente dentro de su interacción social e individual con diversos campos culturales, no sólo con el campo educativo. La docencia expresa una formación sociocultural, histórica y académica que refleja los orígenes y la trayectoria de vida del sujeto que la lleva a cabo.

Las formas que adoptan las contradicciones entre las cosmovisiones expresadas en las ideologías hegemónica y subalternas, así como en la tensión generada entre el currículo y las experiencias de vida del docente y sus alumnos, son, por lo general, formas encubiertas prefijadas por determinadas posiciones sociales y presentan roles homogéneos, no conflictivos y públicos.

Los propósitos que se buscan son:

- Analizar las prácticas institucionalizadas de un salón de clases que permiten explicar las cosmovisiones que se ponen en juego en un grupo escolar de una primaria pública de un pueblo urbano de la delegación Tlalpan.
- Abordar la producción del sentido que reproducen y construyen el docente y sus alumnos en la vida cotidiana.
- Analizar las narraciones míticas, algunos de los rituales y ceremonias escolares que nos acerquen a las representaciones o visiones del mundo presentes en la dinámica cultural de la escuela primaria.

Algunos de los referentes teórico-metodológicos que se recuperan en este trabajo se presentan a continuación:

En países como el nuestro, el sector magisterial que realiza la práctica docente en las escuelas públicas tiene un origen de clase mucho más cercano al del sector estudiantil, sus ideologías pueden corresponder o no a la ideología dominante; el maestro, como ser cultural, participa en una construcción, en el devenir histórico, de concepciones, de una visión de mundo o cosmovisión que lo acercan o lo alejan de la experiencia cotidiana de sus alumnos, en un entorno extraño o cercano a una condición de inmigrante a una cultura estudiantil o escolar, y a un proceso de identidad fortalecido por la historia, la tradición oral y los procesos rituales que se construyen en y por la escuela.

En las escuelas urbanas de ciudades tan grandes como la de México, estas situaciones se complejizan al reconocer, en la mayoría de los casos, la movilidad espacial de los maestros y alumnos que coinciden en una escuela. Sin embargo, creo que es posible dar cuenta de la construcción de la tensión que se establece entre las diversas y, muchas veces, opuestas, dominantes y subordinadas concepciones en las que viven, participan y actúan los maestros y alumnos de la escuela primaria como punto de partida de las narraciones míticas y los procesos rituales que reafirman cierta identidad docente y estudiantil. El trabajo implica no ver la historia como acontecimientos del pasado, sino, según lo plantea Kirchhoff (1966), como “procesos históricos”, procesos que siguen hasta el presente; la his-

toria de los antecedentes y orígenes, así como la historia de las relaciones entre los sujetos de diferentes culturas y la cultura dominante.

Implica explicar el presente desde la historia que la gente puede verbalizar y retomar como historia “encapsulada”, desde los mitos y procesos rituales que guardan las creencias de la comunidad educativa acerca de su pasado y explican las razones de su presente y de su idea del porvenir.

Rastrear las concepciones de la visión de mundo o cosmovisión a partir de los procesos escolares en maestros y alumnos del nivel de primaria requiere definir la dimensión espacio-temporal en la que se ubican dichos sujetos culturales. Los estudios antropológicos más recientes en torno a la cuenca de México nos permiten definir algunos rasgos arqueoastronómicos y etnoastronómicos de la cuenca y su relación con la cosmovisión de sus habitantes, en general, y con su religiosidad, en particular. Asimismo, los estudios históricos de la educación durante la Colonia en torno a las posturas de los pueblos y barrios de la ciudad de México frente a la escuela primaria (Lira, 1995); la educación ilustrada en la escuela primaria de la misma ciudad (Tanck de Estrada, 1997); la Reforma, que promovió la libertad de enseñanza; la consolidación del Estado mexicano que extendió la educación pública; la época de la Revolución mexicana que declara la educación primaria gratuita y obligatoria; la revolución cultural, en la educación y en las artes (Kay Vaughan, 1982); la época cardenista que multiplicó las escuelas rurales, impulsó la enseñanza técnica y planteó la educación integral y solidaria (Carbó, 1984); los movimientos magisteriales en 1959 y en 1996, y la discusión en torno a los libros de historia, entre otros, posibilitan la búsqueda de algunos de los sentidos otorgados a la escuela que aún prevalecen en nuestros días.

Sin embargo, en este trabajo, el rastreo se centra en la estructura simbólica compartida por un grupo social que se expresa en el grupo de alumnos y su docente, y que permite explicar acciones aparentemente desarticuladas en un contexto significativo más amplio y recuperar el proceso histórico particular sin negar el proceso de diálogo cosmogónico que los grupos sociales específicos realizan adecuándose a las condiciones sociales y naturales cambiantes.

Dicho rastreo implica dar cuenta de los rituales, las ceremonias y las festividades escolares, comprender sus contextos culturales, espaciales y

temporales, así como el periodo liminal por el que atraviesan sus participantes, entre otros.

La etnografía y la historia oral, apoyadas en diario de campo e investigación documental, son la base metodológica de esta investigación. Con esta metodología describo y contrasto con riqueza de detalles y rigor analítico los procesos que tienen lugar en el contexto escolar y, particularmente, en el aula: las palabras, las imágenes, los comportamientos, en síntesis, las formas simbólicas; asumiendo que se debe partir de la perspectiva histórica de los maestros y alumnos, de los procesos de identidad en que están inmersos, para poder entender el significado de los acontecimientos escolares oficiales-locales, para interpretar los conceptos de la experiencia próxima, coloquial, con base en la relación que es posible establecer entre éstos y los conceptos de experiencia distante, generada por los especialistas, según el planteamiento de Geertz (1987a, p. 75), y que permiten explicar en su vida cotidiana y en sus aspectos más representativos una parte de las concepciones de la cosmovisión de los sujetos implicados en las prácticas escolares.

Esta metodología interpretativa y comparativa permite ver a las aulas como medios social y culturalmente organizados. Los individuos contribuyen a la organización y la definición de significados que comparten. Es decir, por un lado, esta metodología permite descifrar los significados que otros aspectos no cercanos o propios pretenden transmitir, y por el otro lado, estudia la renovada y permanente invención y reformulación de nuevos significados.

La etnografía es un término que se deriva de la antropología y literalmente significa “descripción de modo de vida de una raza o grupo de individuos” (Woods, 1989, p. 18); sin embargo, aun cuando la etnografía tiene su origen en el estudio de las razas o colectividades, sólo recientemente ha logrado instaurarse en otros campos, como el educativo. Uno de los objetivos de la etnografía es realizar un estudio desde dentro del grupo y desde las perspectivas de los miembros del grupo, ya que lo que cuenta son los significados e interpretaciones en un contexto específico.

El investigador participa abiertamente, o en ocasiones de manera encubierta, de la vida cotidiana de las personas, durante un tiempo relativamente extenso, escuchando lo que se dice, observando lo que pasa,

preguntando, recogiendo todo tipo de datos que le proporcionen explicaciones que le ayuden a interpretar significados.

Al seleccionar los métodos de observación participante, la recolección de los datos –realidades–, el investigador realiza un constante cuestionamiento hacia sí mismo y hacia la realidad que está investigando, en la que observa el entorno y cuestiona lo que parece obvio.

Dicha estrategia metodológica se concibe como un proceso de construcción realizado a partir de ciertas conceptualizaciones, presentes en todo momento; la teoría se utiliza para conceptualizar lo observado, en lugar de que lo observado sirva como comprobación de las teorías cubriendo los “datos empíricos”; se trata de buscar ese difícil pero posible equilibrio entre la utilización de las teorías en el estudio de la realidad y la conceptualización de las prácticas sin negar su particularidad.

El proceso interpretativo permite estudiar con detalle determinado caso concreto, con objeto de desarrollar un modelo lo más completo posible de la situación y de los contextos en que está inmerso. Es a partir del análisis de casos concretos, de un examen de los hechos cotidianos y a través de detalladas particularizaciones de los mismos como se buscan y verifican generalizaciones.

La construcción del objeto de estudio de este trabajo transitó por varios planos; el primero corresponde a la delimitación de un problema educativo sesgado por una mirada antropológica norteamericana y europea, mirada de la cual me fui desprendiendo al reconocer en la tradición antropológica mexicana una visión integral, sociohistórica y comparativa que abrió mi perspectiva hacia otras dimensiones y me permitió definir la especificidad del estudio: las concepciones de la historia en una población identificada como idónea para el tratamiento de mitos, ceremonias y rituales escolares –alumnos y maestros de sexto grado de la escuela primaria pública.

En esta segunda delimitación apareció el problema de los mitos, ya que, de acuerdo con la postura de López Austin, el mito refiere los orígenes y me costó mucho aceptar que iba a ser difícil encontrar espacios escolares que me permitieran abordarlos desde esta perspectiva. Sin embargo, el enfoque histórico en el que López Austin basa sus investigaciones me hizo pensar en las posibilidades del estudio de la cosmovisión en

sociedades actuales, a través de narraciones míticas, ceremonias y rituales, y buscar el dato empírico directo que permita analizar las diversas expresiones de la cultura en los pueblos del sur de la cuenca de México, apoyándome en Andrés Medina y María Ana Portal.

Tras estas perspectivas de estudio subyace una discusión muy fuerte sobre la presencia de “lo mesoamericano”; para algunos autores, en la cuenca de México podemos encontrar testimonios de la continuidad de los elementos básicos de la estructura social, previos y durante la colonización española, los cuales dan cuenta del largo proceso sociohistórico que se remonta milenios atrás y que llega hasta nuestros días. Sin embargo, otros autores descartan la posibilidad de que los rasgos mesoamericanos persistan aún en nuestros días.

Mi toma de posición al respecto de la presencia o no de lo mesoamericano en grupos sociales actuales en este trabajo no puede ser argumentada, debido a que en el plano metodológico de la investigación se encuentran muchas y grandes limitaciones para poder confirmarla; además, en esta ocasión sólo puedo abordar la premisa en torno a que el docente y su grupo de alumnos pueden tener identidades étnicas diferentes pero una estructura común que posibilita su abordaje a través de sus concepciones prácticas en el campo educativo.

Así, el concepto de cosmovisión surgió con más fuerza y la manera más pertinente de abordarlo, inicialmente, fue a través de relacionar la historia oficial plasmada en los libros de texto en contraste con la historia local y su vinculación con las creencias sobre la escuela.

La población elegida para este abordaje se integró por dos grupos matutinos del 6o. grado de la educación primaria ubicados en la delegación Tlalpan, donde habito desde hace varios lustros; la primera escuela elegida fue la Vidal Alcocer, por considerarla una escuela antigua, de tradición entre los pobladores del centro de dicha delegación; luego ubiqué, en el pueblo estudiado por María Ana Portal, San Andrés Totoltepec, la escuela Tiburcio Montiel, no sin antes hacer un largo recorrido por las diferentes escuelas de la zona y apoyarme en las sugerencias de la doctora Portal. Los encuentros y desencuentros con estas escuelas y sus instancias administrativas y de control se vislumbran posteriormente; sin embargo, creo importante mencionar que estas elecciones se fundamentaron

en el propósito de realizar un análisis comparativo que me permitiera contrastar dos tipos de escuelas en una misma delegación.

La ciudad de México es “un ámbito en el que confluyen grupos diferenciados y diferenciables que se integran y se relacionan de diversas maneras, bajo un marco jurídico y normativo dominante, el cual sirve de contexto y de límite a las prácticas sociales que en ella se realizan” (Portal, 1988, p. 67). Su delimitación política en delegaciones, la composición heterogénea de sus habitantes, la incorporación de lo “rural” a lo “urbano” y su expansión desmedida reflejan algunas de las consecuencias del desarrollo histórico de un Estado centralista en donde predomina la lógica urbana.

Debido a su espacio territorial, Tlalpan es la delegación más grande del Distrito Federal; se localiza al sur de la ciudad y fue un asentamiento humano precolombino de origen tepaneca que sufrió diversas reestructuraciones. Fue capital del Estado de México y capital de la República durante unos días.

Colinda al norte con Coyoacán, al este con Xochimilco, al sureste con Milpa Alta, al suroeste con el Estado de México y al oeste con Magdalena Contreras. Tiene una superficie que representa una quinta parte de la superficie total del Distrito Federal. Las zonas que la constituyen son Tlalpan centro, Coapa, Miguel Hidalgo, Ajusco medio y pueblos.

Según Rodríguez y Rodríguez (1982): “La población actual [1982] es de 352,107 habitantes, la cual se encuentra distribuida en 8 pueblos, 55 colonias, 7 barrios, 22 unidades habitacionales y 31 fraccionamientos”. En contraste con un registro de la población de Tlalpan por colonia¹ realizado con datos del INEGI, *Sistema para la Consulta de Información Censal por Colonias*, publicado en 1999, en el cual se enlistan un total de 229 colonias integradas por: cuatro pueblos, 152 colonias (cuyos habitantes fluctúan entre 18,579 habitantes de la colonia San Miguel Topilejo y 14 habitantes de la colonia Pedregal de Santa Teresa), 10 barrios, 26 unida-

¹Entendiendo por colonia cualquier espacio geográfico que requiere ser referenciado en un polígono para delimitar su área, aunque no se trate propiamente de una colonia, elevando el número de colonias consideradas por las autoridades estatales y/o municipales (Gobierno de la Ciudad de México, 2000, p. 6).

des habitacionales y sólo 24 fraccionamientos, además de una glorieta, dos áreas verdes, un deportivo, cinco equipamientos, un espacio ecológico, un parque nacional y una zona de reserva ecológica (Gobierno de la Ciudad de México, 2000, pp. 1-6).

En la actualidad, su población es de 680,776 habitantes, representa el 6.76 por ciento de la población total de la ciudad de México –8'489,007 habitantes–, cuya densidad de población por kilómetro cuadrado es de 5,728 habitantes (Gobierno de la Ciudad de México, 2000, p. 43).

Tlalpan es también una forma particular de la transformación y subordinación de lo rural frente a lo urbano; es un espacio donde se reflejan la incorporación y el sometimiento de pueblos a la lógica dominante de un Estado moderno; donde se dan relaciones particularizadas entre las culturas subalternas y la cultura dominante. Lugar de sincretismo religioso; espacio donde se expresan problemas relativos a la conformación de identidades particulares.

Las dos escuelas oficiales elegidas inicialmente, una perteneciente a los pueblos de Tlalpan, en San Andrés Totoltepec, y otra urbana, ubicada a espaldas del templo de San Agustín de las Cuevas, permitieron contrastar los alrededores de un núcleo representado por el centro de Tlalpan, donde prevalece una organización espacial más campirana, y el centro de Tlalpan, donde se asientan los poderes políticos gubernamentales. Forman parte de la Dirección de Educación Primaria número 5 junto con las escuelas de las delegaciones de Xochimilco, Coyoacán, Tláhuac y Milpa Alta.

En estas delegaciones, el rezago educativo de la población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela obligatoria, registrado en 1990, se expresa en los siguientes porcentajes de mayor a menor: Milpa Alta 6.3 por ciento, Tláhuac 4.9 por ciento, Xochimilco 4.8 por ciento, Tlalpan 4.6 por ciento y Coyoacán 3.3 por ciento. La delegación Tlalpan rebasa el porcentaje expresado en el Distrito Federal, que corresponde al 4.3 por ciento (INEGI, 1990). Sin embargo, el rezago educativo de la población nacional de 15 años y más que se encuentra sin instrucción, con primaria incompleta o completa y/o secundaria incompleta, identificado en el año 2000, supera el 50 por ciento (INEGI, 2001, p. 210).

En 1995 la delegación Tlalpan cuenta con un total de 95,140 habitantes de 6 a 14 años que saben leer y escribir, es decir, el 92.89 por cien-

to de su población ubicada dentro de este rango de edad posee dichas características (Gobierno de la Ciudad de México, 2000, p. 25).

A continuación describo las dos escuelas mencionadas:

Son las de mayor antigüedad en sus alrededores y albergan las oficinas de la supervisión de la zona escolar correspondiente.

La escuela de San Andrés Totoltepec lleva el nombre de Tiburcio Montiel, quien fuera un indígena, abogado y general defensor de la repartición de las tierras al pueblo.² En el terreno que actualmente ocupa se llevó a cabo, en el periodo de 1907 a 1908, la construcción de departamentos para que fueran habitados por los maestros. Según el texto escrito por una de sus directoras, se realizaron diversas reconstrucciones durante 1926, 1927 y 1932 (Salgado, 1932). Durante el ciclo estudiado (1997-1998) albergó, en el turno matutino, a un total de 745 alumnos, distribuidos en 19 grupos de estudiantes, en su mayoría nativos de San Andrés y que constituyeron parte del 92.2 por ciento de la población mexicana de 6 a 14 años que en 1997 asistía a la escuela (INEGI, 2000b).

El nombre de la escuela Vidal Alcocer "... corresponde a un gran promotor de la educación de la niñez desamparada", según la información proporcionada por la maestra secretaria de la dirección y corroborada en el *Diccionario biográfico mexicano*; Alcocer (1801-1860) nació en la ciudad de México, fue subteniente del Ejército Trigarante, desempeñó varios empleos de gobierno y en 1846 inauguró la Sociedad de Beneficencia para la Educación y el Amparo de la Niñez Desvalida, que logró hacia 1859, con fondos gubernamentales, el sostenimiento de 33 escuelas que atendían a 7,000 niños pobres (Peral, s/f, p. 33).³ Esta escuela se ubica en el centro de Tlalpan, en un terreno que fue propiedad de don Antonio de

²Según el *Diccionario Enciclopédico de México* (1989, pp. 1284-1285) Tiburcio Montiel (1833-1885) nació en la ciudad de Oaxaca, fue gobernador del Distrito Federal (octubre de 1871 a septiembre de 1873) y del territorio de Baja California (1882-?); participó en la constitución del Gran Comité Central Comunero, fundó la Liga Agraria de la República Mexicana y fue acusado de promover el Motín del Níquel de 1883, que reaccionaba (ibídem, p. 514) a la injusta imposición de los comerciantes de un descuento de hasta 25 por ciento para las transacciones realizadas con esta moneda fraccionaria emitida en demasía.

³Esta obra escrita por Miguel Ángel Peral sin fecha de edición fue publicada en tiempos posteriores al año de 1910 en el que fue editado el *Diccionario Geográfico, Histórico y Biográfico*, el cual Peral menciona en su prólogo como antecedente de su obra.

Mendoza, a espaldas del templo de San Agustín, a una cuadra de la plaza de la Constitución de la delegación. En los años cuarenta fue el Centro Educativo Tlalpan y, en 1957, su predio fue dividido en tres, dando lugar a dos escuelas primarias más que aún existen. Durante el ciclo estudiado (1997-1998) albergó, en el turno matutino, a un total de 540 alumnos, distribuidos en 15 grupos. De 13 grupos encuestados en un día de regular asistencia, 61 niños afirmaron tener familiares ex alumnos de la escuela, la mayoría a su mamá o su papá.

La mayoría de los 1,285 alumnos del turno matutino de las dos escuelas forma parte del ciclo escolar posterior al de 1998-1999, que en el ámbito nacional contó con 14.5 millones de alumnos inscritos en primaria, de los cuales en el Distrito Federal se registraron 9'494,321 alumnos, y en la delegación Tlalpan, 95,212 (INEGI, 2000b). Un año anterior al ingreso de estos niños a la escuela primaria, en INEGI, *XI Censo General de Población y Vivienda 1990*, la asistencia de la población de 6 a 14 años en todo el país fue de 18'835,378, cifra que corresponde al 86.7 por ciento de dicha población mexicana. En el D.F. la asistencia fue del 95.7 por ciento en la delegación Milpa Alta y del 96.8 por ciento en la delegación Azcapotzalco, estimándose un 95.4 por ciento para la asistencia de niños y adolescentes al nivel obligatorio en la delegación Tlalpan, nivel en el cual, desde 1991, se considera insuficiente la escolaridad primaria y se amplía hasta la secundaria, enfrentando un rezago persistente tal como lo vimos en las cifras anteriores, una cobertura que excluye ubicación de servicios, acorde con los lugares de demanda, a los inmigrantes que llegan de las zonas rurales y a los residentes, quienes por sus condiciones de pobreza no logran tener acceso o permanecer en la escuela (Suárez, 1999).

La estrategia para realizar esta investigación fue apoyada por los contactos y relaciones establecidos dentro de la Dirección de Educación Primaria número 5 del Distrito Federal. Sin embargo, el proceso de trabajo y el diario de campo realizado en cada una de las escuelas (Ornelas, 1998a y 1998b) me llevaron a centrar la atención en una de ellas, la escuela del pueblo, debido a que esta escuela alberga, en su mayoría, a nativos de San Andrés cuyos domicilios familiares y a veces personales se enclavan en el centro y sus alrededores; es en este centro del pueblo donde se ubica la escuela primaria de estudio, la más antigua de la zona y

con mayor tradición para sus habitantes. A diferencia de la escuela del centro de Tlalpan, habitada por una población más dispersa, espacialmente hablando, y no necesariamente con fuertes referentes identitarios relacionados con la escuela y su entorno, lo cual me exigía rastrear sus concepciones cosmogónicas a través de historias de vida, de generaciones escolares y familiares, para poder relacionarlos con narraciones míticas, ceremonias y rituales escolares, lo que implicaba realizar un trabajo diferente al ya establecido.

El diario de campo, que a la fecha tiene un total de 264 cuartillas a espacio sencillo, es el resultado de dos visitas semanales a cada una de las escuelas, durante el ciclo escolar 1997-1998, en la escuela del centro: de septiembre a octubre de 1997 y, en ambas escuelas: de enero a julio de 1998.

La observación fue realizada en el salón de clases, durante los días asignados a la materia de historia, y en el caso de la escuela del centro de Tlalpan, el horario se restringió al estipulado por la maestra para dicha materia, que después de tres meses fue utilizado para diferentes materias o actividades. La materia de historia fue el referente inicial de esta investigación, ya que dicho espacio curricular fue prefigurado como idóneo para poder acercarme a las concepciones cosmogónicas de los participantes. Sin embargo, durante el proceso fue necesario abrirme a otros contenidos no sólo porque, como mencioné, en una de las escuelas el horario restringido dejó de utilizarse para desarrollar dicha materia, sino también porque fui descubriendo un campo educativo, pedagógico y escolar de gran riqueza en sus expresiones dentro del aula y en estrecha o independiente relación con el contenido programático curricular.

En la elección y negociación del ámbito de estudio se pusieron en juego diferentes tipos de consideraciones:

La Secretaría de Educación Pública, a través de sus cinco direcciones de educación primaria, distribuidas en el Distrito Federal, de sus supervisiones y de sus jefaturas de sector, pretende hacer llegar a las escuelas primarias el plan de estudios, los libros del maestro, los libros de texto para los alumnos, la documentación oficial para los procesos de inscripción, baja, evaluación, certificación de alumnos, los relativos a la formación de profesores; la normativa que indica los lineamientos para cada caso de agru-

pamiento, demanda, medida, solicitud, que van de lo más complejo a lo más simple, como la difusión del calendario escolar que marca los días de labores, los días en que se suspenden actividades por las festividades cívicas, el inicio y el fin de inscripciones, clases, periodos vacacionales, etcétera.

Esto se cumple en proporción a la “cercanía” no sólo física de la institución escolar del centro de dicha normativa y se complementa con los estímulos docentes que se aplican directamente al salario a través de los mecanismos dispuestos en la carrera magisterial y en el escalafón docente. Es decir, la instancia de regulación y normativa del trabajo escolar ape- la a un ámbito de interés supuestamente colectivo, o en beneficio de la colectividad, como la formación y actualización de profesores, y, al mismo tiempo, tiene que “garantizarlo” a través de puntajes que individualizan y diferencian a cada uno de los profesores, premiándolos o castigándolos, sobre todo económicamente, según los resultados obtenidos.

Las instancias de poder y de control de la Secretaría de Educación Pública poseen significaciones consistentes y oficialmente reconocidas. Sin embargo, en ellas aparecen discrepancias e incluso contradicciones de gran peso. A continuación muestro algunas de éstas en el proceso de negociación realizado con motivo del inicio del trabajo de campo.

Las observaciones del salón de clases de los grupos elegidos se vieron precedidas por una serie de pasos realizados con el fin de obtener el permiso oficial que me permitiera la entrada, la permanencia, la continuidad en las actividades previstas. Dichos pasos conforman una de las vías de acceso a la escuela primaria oficial. La necesidad de explicitarla tiene que ver con el fin de descubrir en ello una de las expresiones de la estructura y el funcionamiento de una entidad institucional que pretende englobar y normalizar los procesos de vida cotidiana en cada espacio escolar.

El primer paso consistió en visitar las escuelas elegidas con la finalidad de entrevistarme con las directoras y expresarles los propósitos de mi trabajo, las actividades que realizaría, la duración de mi presencia en la escuela y los apoyos que requería. Al no presentarse ningún inconveniente me aboqué a los trámites correspondientes durante el periodo vacacional intermedio entre el ciclo escolar 1996-1997 y el ciclo 1997-1998, ya que en este último realizaría mi trabajo de campo. Me dirigí de nuevo a

las escuelas seleccionadas, al inicio del ciclo escolar 1997-1998, con una copia de la solicitud de apoyo firmada de recibido, con el fin de ubicar a los grupos y maestros con los cuales se llevaría a cabo el trabajo. La escuela del centro de Tlalpan me permitió iniciar mi trabajo, mientras se giraban instrucciones para permitir mi acceso oficial; sin embargo, este apoyo fue truncado, después de dos meses, por la supervisión de esta escuela. La escuela del pueblo, en cambio, mostró inmediato rechazo a mi presencia al no cubrir los requisitos necesarios. Desde esta experiencia, la escuela “pública” se convierte en un claustro, en un espacio cerrado que resguarda las prácticas pedagógicas a través de un complejo sistema burocrático.

Lo anterior puso en suspenso la posibilidad real de llevar a cabo el trabajo de campo, por lo que acudí a las instancias burocráticas de la Dirección General de Educación Primaria, en donde me sometieron a un penoso proceso que consistió en ir aclarándome que la entrada a las escuelas estaba prohibida “por ley”, que tendría que lograr una excepción a través del respeto a la jerarquía y al cumplimiento de una serie de reglas, tales como: cumplir con los horarios de visita, apegarme estrictamente a la observación no participante, no interrumpir las actividades escolares, realizar entrevistas fuera del horario del trabajo escolar y definir los beneficios que le otorgaría a las escuelas con mi presencia, situaciones totalmente opuestas a mis propósitos y estrategias de trabajo. Asimismo, la pérdida de los oficios correspondientes, dentro de la Subdirección de Operación de la Dirección de Educación Primaria, la búsqueda y, finalmente, la respuesta positiva en esta instancia, apoyada por relaciones personales derivadas del trabajo académico en la UPN, permitieron la apertura de las puertas de la Dirección número 5 del Distrito Federal para entrevistarme con su directora y cubrir los últimos requisitos para obtener de ella el permiso otorgado y presentarlo a los jefes de sector y a los supervisores y, de nuevo, al cuerpo directivo de las escuelas primarias seleccionadas.

La dirección de la escuela primaria es la instancia mediadora entre los requerimientos de la SEP, con todas sus jerarquías, y la realidad institucional, por ello debe ser tomada en cuenta a la hora de elegir las actividades y los participantes con los que se va a trabajar. En el caso de la es-

cuela del centro de Tlalpan, la elección de la maestra de grupo que sería observada estuvo influida por las apreciaciones de la directora a mi propuesta de trabajo; en primer lugar, me sugirió trabajar con la maestra egresada de la carrera de psicología en la UPN-Ajusco, para después mencionarme a la maestra que tenía algunos estudios en antropología y, me di cuenta después, fungía como representante sindical. Sus acercamientos a la antropología y su apertura inicial determinaron la elección, a pesar de que tenía sólo algunos años laborando en esta escuela y no es nativa de Tlalpan, aunque sí vecindada y profesora de esta delegación desde hace varios lustros.

En la escuela de San Andrés Totoltepec, la influencia de la maestra secretaria de la dirección fue mucho más directa, aunque se apoyó en las características que requería del docente: ser maestro de 6o. grado y habitante del pueblo. La elección se dirigió hacia uno de los tres maestros de este grado, uno de los dos docentes varones, con tres años de experiencia laboral en esta escuela, similar a la de la maestra elegida en la otra escuela. Mi preferencia por maestros nativos de los alrededores de la escuela y con gran trayectoria docente en sus lugares de trabajo no pudo ser satisfecha en ninguno de los casos, ni en el resto de los docentes del 6o. grado, por lo que prevalecieron en el criterio de elección la antigüedad de las escuelas, su localización, la población de sus alrededores, el sector social que consume sus servicios, las características comunes de los docentes ya señaladas, el perfil prefigurado de los grupos de alumnos, el grado escolar y el turno matutino.

En la escuela del pueblo, la negociación personal de mi entrada al salón de clase tuvo que hacerla con el maestro y el grupo observado en diferentes formas comunes y paralelas. En primera instancia me dirigí al docente, quien estaba trabajando con sus alumnos en su salón, para explicarle mis motivos y los procedimientos de trabajo, comentarle al grupo sobre mi presencia y acordar con el maestro los horarios de mis actividades con el grupo y se fue complementando, en el transcurso de casi todo el año escolar, con las adecuaciones y sugerencias que se fueron presentando o fue necesario crear. Esto me permitió entrar a un espacio y a un tiempo exclusivo que se fue abriendo, poco a poco, para ser compartido.

En el primer encuentro, el grupo y el maestro me recibieron sin previo aviso, usando sus estrategias comunes de saludo: el maestro, haciendo una pausa para atender mi llamada desde la única puerta del salón, mitad ventana y mitad lámina; los niños, suspendiendo la actividad para mirar el movimiento de su maestro, mi entrada, la posibilidad real de relajarse a partir de una interrupción que se prolonga.

La observación pudo ampliarse, dentro de las dos escuelas, a las ceremonias cívicas, tradicionales y de fin de cursos, a las formas de llegada, entrada y salida, los recreos, los festejos del Día de las Madres, exposiciones y muestras pedagógicas y el festival de fin de cursos. En la escuela del pueblo, además de los cumpleaños del maestro y de algunos niños.

Y fuera de las escuelas, en los recorridos “culturales” informativos-formativos, como las visitas a museos y la salida al teatro, llevados a cabo por la escuela del centro de Tlalpan y el Concurso del Himno Nacional de la Zona Escolar, en donde participó el grupo observado en la escuela del pueblo, ambos complementarios del currículum; los desayunos para celebrar la Navidad y el Fin de Año y el Día del Maestro organizados por la escuela del centro de Tlalpan, además de la misa y el convivio organizado para los niños, con motivo de su egreso de la escuela primaria, en ambos casos.

El trabajo de campo se complementó con entrevistas, a veces transformadas en encuestas, realizadas, y en buen número de casos, grabadas, por los niños a sus familiares ex alumnos de las escuelas mencionadas, así como al personal académico y no académico, en torno a la historia de la institución, en ambos casos; además, sobre el mural de la puerta principal de la escuela del pueblo.

Estas entrevistas se generaron a partir del cierre de la exposición del contenido curricular “La entrevista” realizado por el profesor; del espacio y del tiempo cedidos por el maestro dentro de su clase para la realización de mis actividades frente al grupo; del interés de los alumnos por la realización de un trabajo escolar, que yo propuse, para complementar los recuerdos que se llevarían de la escuela, aunado a su interés por hacer las veces de investigadores, generado por su curiosidad y mimetismo frente a una actividad “adulta” no docente desempeñada en su salón de clases. Las primeras entrevistas giraron en torno a la historia de la escuela y fue-

ron realizadas bajo el formato de una guía elaborada por el grupo en sesión plenaria y bajo mi coordinación. Los temas de su interés se presentaron en el siguiente orden:

- Origen o fundación de la escuela.
- El antes de la escuela.
- El hoy de la escuela.
- La forma de enseñanza anterior.
- Las materias que se cursaban antes.
- El uniforme anterior.
- La práctica docente anterior.
- El número de docentes.
- El antes y el hoy de la escuela.
- El lugar que ocupaba la bandera en la escuela.
- Los libros que se usaban.
- El patio.
- El tamaño de la escuela.
- Los alrededores de la escuela.

Los 35 entrevistados fueron en su mayoría papás y mamás, algunos tíos, tías y primos ex alumnos, sólo una vecina y una maestra actual de la escuela ex alumnas también fueron incluidas, y se agregó un relato escrito por la señora ex alumna de esta escuela y madre de uno de los niños de la escuela del centro de Tlalpan.

Veintiuna entrevistas fueron realizadas por escrito y se acortaron las respuestas por el orden de las preguntas y su escritura. Las catorce entrevistas grabadas permiten, en la mayoría de los casos, una expresión más libre de los entrevistados y la transmisión de un entorno, aunque no faltaron las apegadas a una encuesta que restringieron la participación a pesar de haber realizado, en sesión plenaria, ejercicios de análisis de la información grabada que pretendieron lograr que la entrevista fuera apreciada como una plática. Los resultados de esta estrategia fueron muy favorecedores, aunque en muchos de los casos no fue posible ubicar la época, las fechas precisas a las que hacían alusión los informantes.

La segunda ronda de entrevistas, iniciada a finales de abril de 1998, fue propuesta en los mismos términos que la anterior, bajo el tema del mural de la puerta principal de la escuela, y en este caso los alumnos se agruparon en un total de 13 equipos: cuatro de dos integrantes, siete de tres y uno de cuatro integrantes; sólo dos alumnos plantearon trabajar de manera individual y la mayoría señaló a sus entrevistados: dos conocidos, en un caso; una maestra y la inspectora de la escuela; en dos casos: un equipo y un alumno en trabajo individual se interesaron por el autor del mural; dos equipos: una maestra cada uno; uno más: la maestra y sus familiares; otro equipo: un maestro anónimo; dos equipos dirigieron su interés hacia los dos intendentes mayores; otros dos equipos y un alumno en trabajo individual plantearon entrevistar a la directora de la escuela; uno de los equipos expresó su deseo de entrevistar a un ex maestro de la escuela, recién jubilado; y, por último, un alumno con trabajo individual planteó a su entrevistado(a), para después confirmarlo. A medida que avanzamos en el análisis de las entrevistas grabadas y escritas, los niños se mostraron más dispuestos para identificar aciertos, aprender de las fallas y mostrar hallazgos.

A su vez, cada grupo realizó una representación plástica del tema “La escuela y su entorno” y un dibujo individual del lugar donde viven.

Los dos grupos iniciaron un “carteo” que después fue ampliado con un tercer grupo de 6o. grado de una escuela pública ubicada en Córdoba, Argentina. En este último grupo, las cartas fueron acompañadas por descripciones de los lugares históricos o turísticos representados en tarjetas postales sobre la ciudad de México y/o leyendas sobre la escuela (promovidas por la lectura en voz alta y frente a todo el grupo de las leyendas del libro de Cabrera [1997], *Bernal Mágico*) y/o el lugar donde viven.

A continuación explicito a grandes rasgos las etapas del trabajo de campo:

La primera etapa del trabajo de campo consistió en la recopilación de información documental sobre la cuenca de México, la delegación Tlalpan y el pueblo de San Andrés Totoltepec. Esta información me permitió manejar información general sobre la población estudiada y, al mismo tiempo, conformar los antecedentes históricos para orientar la investigación empírica.

Una segunda etapa consistió en realizar el trabajo de campo en las dos escuelas mencionadas, centrandó la observación etnográfica en los procesos del aula de los dos grupos elegidos; las voces e interacciones de los maestros y sus alumnos trataron de registrarse, así como sus actuaciones en el salón de clases y en las ceremonias y rituales escolares. La observación, inicialmente acotada en la didáctica de la historia, tuvo que abrirse a diversos procesos del salón de clases y la búsqueda de significados en la ritualidad de la vida cotidiana y en las ceremonias y rituales en los que participaron los grupos de estudio.

La tercera etapa consistió en combinar el trabajo de campo con las actividades mencionadas en el punto anterior; sin embargo, las específicamente complementarias al currículo escolar fueron: llevar a la práctica el tema de "La carta" de la materia de español, a través de un carteo entre los dos grupos estudiados y un tercer grupo de una escuela primaria pública de la ciudad de Córdoba, Argentina; asimismo, el tema de "La entrevista" como herramienta metodológica para la enseñanza y el aprendizaje de la historia de la escuela y la historia local. De esta manera obtuve información de primera mano sobre las concepciones de los niños en relación con su entorno, su escuela, así como las concepciones de sus familiares, algunos ex alumnos y maestros, sobre los mismos temas, dentro de las cuales también encontramos narraciones míticas y "leyendas".

Antes de concluir el momento más intenso del trabajo de campo, que culminó con el ciclo escolar primario 1997-1998, realicé una primera organización del material obtenido en la escuela del centro de Tlalpan e inicié el proceso de escritura, la cual resultó infructuosa, ya que los grandes agrupamientos mostraban muchas líneas pedagógicas, hablaban más de la docencia e intervención educativa de la maestra que de la interacción simbólica en el aula, las expresiones de los niños eran muy pobres en los espacios de aula, debido al estilo tradicional docente. Tuve que desprenderme de esas líneas pedagógicas para adentrarme a la comprensión o interpretación de las concepciones prácticas de los participantes en la comunidad educativa. Así, los datos etnográficos se convirtieron en procesos vivos y en movimiento, sus sentidos y significados emergieron y sólo después de haberlos concebido como tales, pude arribar a una etnografía del pensamiento del grupo y del maestro, acerca de los sentidos, valores

y significados que adquieren los contextos, los contenidos, los actos y los actores educativos escolares.

Pasaron mucho tiempo, muchos seminarios, viajes de estudio, diversas asesorías y grandes revisiones bibliográficas para que pudiera releer mis numerosas notas de campo y perder el miedo de convertir a los seres vivos con los que había interactuado en sujetos de investigación y, finalmente, en sujetos rituales. Además, me asustaba la gran cantidad de información obtenida, pero sobre todo la disparidad de los asuntos que podían analizarse. Esto influyó mucho en mi decisión de descartar el análisis comparativo que me había propuesto, y elegí centrar la atención en la información obtenida en la escuela del pueblo, ya que siempre fue clara para mí la mayor riqueza de los datos obtenidos y la estrecha relación generada con el maestro de esta escuela, no sólo porque desde el principio mis posibilidades de acción fueron más grandes, sino también por las muestras de apoyo y comprensión mutuas que generaron nuestra amistad y, ahora, compadrazgo. Por otra parte, el grupo de alumnos, originarios casi todos de San Andrés, me permitía interactuar con una parte de la población local, susceptible de ser caracterizada con mayor precisión.

El reinicio de la escritura se llevó a cabo, no sin antes elaborar fichas de los temas, subtemas y eventos registrados, entendiendo el conjunto de los registros etnográficos como un texto que puede ser abordado a través de la realización de fichas de contenido, herramientas propias de la investigación documental. La relectura de los diversos agrupamientos, obtenidos a partir de las hipótesis y propósitos del trabajo reelaborados, también permitió un proceso de escritura más fluido y con correcciones de diversa índole. A casi cuatro años de haberme dedicado de manera exclusiva a este proceso, gracias al apoyo de la UPN, que me otorgó un año y medio sabático y dos años y medio de beca-comisión para realizar los estudios de doctorado, así como un semestre más para la conclusión de la tesis, aunado al apoyo Conacyt a los posgrados de excelencia, creo que el esfuerzo ha sido enorme no sólo para mí, sino para mi familia, mi amado Eduardo Remedi, nuestras hijas y nietos, a quienes reconozco su incondicional apoyo, comprensión y “espera”. A mis amigos también les debo este reconocimiento.

En el primer capítulo de este trabajo, que constituye mi primer acercamiento a la investigación etnológica apegada a la gran tradición antro-

pológica en México, realizo un recorrido por las concepciones de cultura, cosmovisión e ideología que sustentan mi investigación, abordando el recorrido realizado dentro del concepto de cosmovisión, los elementos que lo constituyen, su construcción histórica y un enlace posible entre dicho concepto y el campo educativo del cual provengo, con el fin de dar cuenta, de manera conceptual y apoyada en algunos elementos empíricos, las dimensiones colectiva e individual de las concepciones del mundo expresadas en la escuela.

Siguiendo las pistas del capítulo anterior, en el segundo capítulo dirijo la atención sobre las dimensiones espacio-temporales del lugar de estudio, desde su ubicación en la cuenca de México hasta las características que adopta la escuela del pueblo, pasando por un acercamiento a la delegación Tlalpan y al pueblo de la escuela.

En el capítulo tercero recupero el análisis logrado para adentrarme a las concepciones de los usuarios de la escuela: padres de familia, grupo de alumnos y maestro, principalmente, en torno al campo educativo y el ámbito escolar. Dichos usuarios son definidos como actores rituales, ya que su “caracterización” permite comprender sus concepciones de tiempo y espacio, signados por las relaciones sociales y el poder dentro de dos ámbitos interdependientes: el de la vida cotidiana y el de la ritualidad, tratados en el cuarto capítulo.

CULTURA, COSMOVISIÓN E IDEOLOGÍA EN LOS PROCESOS ESCOLARES

1
C a p í t u l o

Para analizar las concepciones, las ideologías y la construcción histórica de las prácticas sociales institucionalizadas en la escuela, la producción del sentido cultural que reproducen y construyen los maestros y los alumnos de la educación primaria, me apoyo en la antropología simbólica que estudia la cultura como símbolo y la conducta humana como acción simbólica, acción que significa algo. Dicha definición cultural es resultado de adoptar alguna de las múltiples perspectivas desde las cuales el fenómeno cultural ha sido abordado. Según Gilberto Giménez (1987b, p. 51):

...la cultura, considerada como hecho simbólico, se define como una configuración específica de reglas, normas y significados sociales constitutivos de identidades y alteridades, objetivados en forma de instituciones y de *habitus* conservados y reconstruidos a través del tiempo en forma de memoria colectiva, actualizada en forma de prácticas simbólicas puntuales y dinamizadas por la estructura de clases y las relaciones de poder.

Definición alcanzada a través de un largo recorrido de reelaboración teórica en donde se han venido enfrentando diversas problemáticas.

Autores como Clifford Geertz y Pierre Bourdieu permiten alcanzar una nueva escala del análisis, desde la cual es posible establecer una relación significativa entre posiciones en la trama de las relaciones sociales y la cultura que da cuenta de la configuración de los significados sociales diversamente objetivados y actualizados (Giménez, 1987b, p. 37).

Para Geertz, la cultura es un proceso de naturaleza pública, basado en la acción simbólica, cuyo análisis tiende a la construcción de una ciencia interpretativa en busca de sentido y que pretende desentrañar estructuras de significación para determinar su campo social y su alcance:

...la cultura denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios en los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida (Geertz, 1987, p. 88).

Bourdieu (1990) define la cultura como un proceso incesante de actualización de los significados sociales “incorporados” en los individuos en forma de *habitus*, que a su vez resulta de la internalización de un capital simbólico materializado en las instituciones o conservado como “tradicción” dentro de las redes de sociabilidad en el nivel de vida cotidiana. Este proceso simbólico se diversifica y pluraliza en forma de “desniveles” jerarquizados y contrapuestos al verse envuelto por el conjunto de la conflictividad social, cuya raíz es la estructura de clase y la desigual distribución del poder que ahí resulta.

La perspectiva de Bourdieu permite aclarar la relación entre la cultura burguesa, capitalista, y la cultura de clase del educador y del educando al explicar la existencia de la acción pedagógica ejercida por todos los miembros de una formación social o grupo, por una institución de función directa e indirecta, exclusiva (como la escuela) a través de la violencia simbólica que representa el poder que logra imponer significaciones como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se fundamenta (Ornelas, 2000, p. 34).

Los procesos simbólicos así dinamizados se hallan sujetos a una lógica de distinciones, oposiciones y diferencias, uno de cuyos mayores efectos es la constitución de identidades y alteridades (otredades) sociales. A partir de esta perspectiva, la posición de lectura que guía el abordaje cultural de las prácticas educativas en la escuela primaria es la que la define como sistema de significados compartidos por un conjunto social, limitándola a los procesos simbólicos. Se privilegia el concepto de cultura que se refiere a la producción, circulación y recepción del sentido, o sea, a los fenómenos que contribuyen, mediante la representación o reelaboración simbólica de las estructuras materiales, a comprender, reproducir y transformar el sistema social; dejando de lado una explicación de la cultura asimilada al conjunto de lo hecho por los hombres (García Canclini, 1982).

Sin embargo, los procesos simbólicos están inmersos en relaciones de poder y de conflicto, son elaborados o expresados en condiciones socio-históricas específicas por individuos concretos que usan recursos y tienen diferentes niveles de poder y autoridad; son difundidos, recibidos, percibidos e interpretados por seres humanos ubicados en situaciones sociohistóricas particulares que influyen en el aprovechamiento y el significado que esos individuos dan a dichos fenómenos culturales (Thompson, 1998, p. 201).

Por ello, los fenómenos culturales expresan relaciones de poder, sirven en condiciones específicas a mantenerlas o interrumpirlas, se encuentran sujetos a interpretaciones divergentes y conflictivas por parte de quienes los reciben y los perciben (*ibidem*, p. 202).

El carácter estructural, contextual y sociohistórico de los procesos simbólicos enfatiza: las relaciones asimétricas de poder, el acceso diferencial de recursos y oportunidades, los mecanismos institucionalizados para la producción, transmisión y recepción de las formas simbólicas (*ibidem*, p. 203); sus rasgos estructurales internos, como las huellas de las condiciones sociales de su producción, sus contextos sociales, institucionales y los procesos en que se expresan, transmiten y reciben estas formas simbólicas; así como las relaciones de poder, las formas de autoridad, los tipos de recursos y otras características de dichos contextos (*ibidem*, p. 217).

Tal caracterización de los procesos simbólicos recurre a sus dimensiones espacio-temporales, a los campos de interacción de las instituciones sociales específicas, genéricas o sedimentarias y a la estructura social para estudiar la recepción e interpretación de las formas simbólicas e incorpora a la ideología en tanto estudia "...las diferentes maneras en que el significado movilizado por las formas simbólicas sirve, en circunstancias específicas, para establecer, mantener y reproducir relaciones sociales que son sistemáticamente asimétricas en términos de poder" (*ibidem*, p. 229).

Esta forma de definir la cultura nos permite identificar a la escuela como un espacio histórico, tangible y observable, con una vida social en la que se producen, reciben y adquieren "sentido" las acciones y expresiones de los docentes, los estudiantes, las autoridades, los padres de familia y el personal de apoyo, en su relación compartida con locales, imple-

mentos físicos, pautas de organización del espacio y el tiempo, así como controles efectivos sobre su uso, es decir, condiciones materiales que son el resultado de la interacción de la normatividad oficial, estatal, curricular y del control y la autonomía. La escuela es un espacio de subsistencia de la racionalidad del currículum formal de destrezas y enseñanzas intencionadas, así como de la función oculta de esta institución educativa, oculta, pero no menos persuasiva, que aparece acompañando, y no necesariamente en correspondencia, las finalidades científicas y humanísticas que justifican la creación y el desarrollo de la escuela.

Asimismo, nos permite hablar de los procesos simbólicos que se desarrollan en la escuela a partir de relaciones de poder y de conflicto que elaboran o expresan, en condiciones sociohistóricas concretas, el Estado, la comunidad, los padres de familia, las autoridades escolares, los maestros y los alumnos, usando sus recursos y niveles de poder y autoridad. Estos procesos simbólicos se difunden, se reciben y se interpretan por los diferentes actores escolares, en situaciones sociohistóricas particulares que encauzan su aprovechamiento y significado.

Por ello es posible ver la expresión de las relaciones de poder en la escuela a través de la tensión entre clases sociales, etnias, generaciones, etcétera, que sirven, en condiciones específicas, para mantenerlas e interrumpirlas. Los fenómenos culturales en la escuela son sujetos a interpretaciones divergentes y conflictivas por parte de la comunidad escolar y extraescolar. La escuela como institución implica la implementación de un proyecto ideológico, pero también la negociación de los actores escolares dentro de un proceso que transcurre en esa “tensión” y ejercicio de poder.

En la escuela se enseñan y se aprenden no sólo los componentes del plan de estudios, sino también los elementos encubiertos y latentes que se le desprenden. La escuela proporciona enseñanzas institucionales no explícitas, que incluyen relaciones de género y poder, inculcación de valores, socialización política, sentido de la obediencia y la aceptación del orden social; todas ellas funciones escolares que en conjunto vinculan estrechamente la institución escolar con el establecimiento moral, social, cultural, económico, ideológico y político “externo” a la escuela.



La institución escolar es uno de los lugares en donde se empiezan a dar las pautas formales que seguirán los individuos a lo largo de sus vidas; los componentes “ocultos” del currículum, por su alto grado de verificación en la realidad, se aprenden de manera más efectiva (Tedesco, 1983, p. 57). La escolarización debe ser analizada como un proceso social, en el cual diferentes grupos tanto aceptan como rechazan las complejas mediaciones de la cultura, el conocimiento y el poder que le dan forma y significado al proceso escolar.

De tal manera que los procesos culturales, las identidades, las concepciones que se presentan en el ámbito escolar y en relación con él pueden ser analizados a través de la tradición oral, la escritura, las representaciones gráficas, las narraciones míticas y los procesos rituales.

De lo anterior se desprende una concepción del espacio del aula como espacio cultural y susceptible de ser analizado como parte de una cultura en funcionamiento, más allá de su condición espacio-temporal efectiva, más allá de la negación que ejerce frente a otros ámbitos catalogados como “no científicos, locales, personales, religiosos...”, más allá de que el sentido de pertenencia de sus habitantes se confronte continuamente con la temporalidad restringida, con lo azaroso y lo voluntario/involuntario del tránsito por la escuela.

La práctica docente, desarrollada en este espacio del salón de clases, brevemente caracterizado, implica no sólo reproducir, sino integrar y generar conocimientos de diversos orígenes con la finalidad de ser apropiados por los sujetos que la ejercen. Representa un ejercicio de ensayo y construcción de soluciones a problemas en condiciones específicas; la existencia de saberes integrados a la práctica no explicitados y una necesaria reflexión y apropiación de contenidos y de teorías pedagógicas, además de elementos más sutiles e implícitos del cruce de lo afectivo y lo real del trabajo institucional (Rockwell y Mercado, 1986, p. 68).

Como fuentes de dichos saberes encontramos la formación profesional como maestro, sus relaciones con las autoridades inmediatas, con sus pares, con los padres de familia, con los alumnos. Los maestros y su práctica docente se inmiscuyen, dentro de la escuela, en un proceso formativo en donde simultáneamente participan como sujetos y objetos de la formación. Rockwell (1986, p. 10) afirma que dicho contenido formativo

“subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar”.

La escuela es el contexto institucional y social, interviene en el desarrollo del docente y en su formación. La práctica docente que se lleva a cabo en esta institución no sólo recibe la influencia social, sino que, a través de la vida cotidiana, particulariza dicha influencia social y la transforma en un proceso único, formativo y constitutivo de los sujetos que viven y modifican dicha cotidianidad. Para Ezpeleta y Rockwell (1983) la escuela es una forma social viva cuya historia rearticulada es producto de todos los sectores sociales involucrados en ella y no sólo es el resultado de la voluntad estatal. Es la síntesis de prácticas y concepciones generadas en diferentes momentos del pasado, cuya apariencia no es homogénea ni coherente.

El proceso escolar es definido por Rockwell (1986) como una trama en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los elementos en torno a los cuales se organiza la enseñanza.

La complejidad de la cultura en la escuela, mínimamente expresada en los párrafos anteriores, refiere múltiples estudios, dentro de los cuales centro la atención en la cosmovisión, ya que dicho concepto permite arribar a los elementos estructurales no armónicos, a explicaciones no atomizadas ni individuales que muestran el proceso de comunicación, sus formas de elaboración o expresión en condiciones sociohistóricas específicas, los roles que se juegan entre los participantes, sus relaciones de poder y de conflicto, su relación con el contexto dentro del campo cultural educativo interrelacionado con otros campos, a través de una mirada sociohistórica.

La cosmovisión o visión del mundo es un concepto holístico, filosófico e histórico que, al ubicarse en el contexto mexicano, permite reconocer el mantenimiento y la reproducción de la tradición cultural mesoamericana articulada a un proceso histórico milenario; así como su diversidad y complejidad, ya no como parte de una descripción monográfica, como solía presentarse, hasta hace poco tiempo, en la literatura antropológica, como un componente de las etnografías, sino como una estructura que

define y permite articular las partes, las funciones y los sentidos de los diferentes elementos culturales.

Al respecto, Andrés Medina (2000, p. 324) expone:

El planteamiento de la cosmovisión como marco general tiene como antecedente lo que en las monografías etnográficas corresponde a la cosmología; es decir, las explicaciones mitológicas sobre los orígenes del mundo, del hombre, del pueblo y de muchas de las características distintivas de una comunidad determinada. Sin embargo, bajo la influencia de la filosofía alemana y de la etnología francesa, la perspectiva se amplía y profundiza hasta configurarse como una matriz compuesta de dualidades, oposiciones y procesos generales que rigen el pensamiento y la vida de una sociedad determinada, espacio donde se sintetiza una historia en una continua reinterpretación y actualización.

A continuación muestro el recorrido que me permitió arribar a este concepto, enfatizando la importancia que dicho ejercicio significó para la toma de posición dentro de los estudios “clásicos” de la cosmovisión orientados siempre al “otro” (indio pasado o presente) y su traslado al análisis de las concepciones de los actores principales de un salón de clases en una escuela pública de un pueblo urbano, con la finalidad de analizar las estructuras sociales y del pensamiento que organizan la producción y reproducción del sentido simbólico en las prácticas sociales institucionalizadas en la escuela primaria, en general, y en el salón de clases, en particular, a través del estudio de las concepciones, de la producción del sentido “mitificado” y de los procesos rituales que reproducen y actualizan los sujetos escolares.

La visión del mundo o cosmovisión en la tradición antropológica mexicana

En el presente apartado, siguiendo las líneas teórico-metodológicas para el abordaje de los estudios etnográficos de la cuenca de México planteadas por Andrés Medina en diversos seminarios, considero varias de las

aportaciones de la etnohistoria desarrollada por la escuela francesa representada por Lévi-Strauss, así como algunas derivadas de la gran tradición antropológica mexicana.

Retomo algunos de los elementos de la valiosa exposición teórico metodológica de Andrés Medina en torno a la manera en que se configura el concepto de cosmovisión en la antropología mexicana deteniéndome en la propia lectura de diversas etnografías que aportan a dicha configuración, así como muchas de las ideas medulares de las teorías desarrolladas por Alfredo López Austin y María Ana Portal; del primero retomo sus estudios históricos sobre la cosmovisión mesoamericana, y de la segunda, sus aportaciones sobre la cosmovisión en estudios culturales sobre comunidades urbanas.

Dirijo la atención hacia el concepto de “cosmovisión” o “visión del mundo”, ya que tal concepto permite recuperar una perspectiva histórica de tradiciones culturales, entre ellas la mesoamericana, y su expresión, ocultamiento y/o negación en contextos actuales, como parangón del análisis de la estructura cultural que define los espacios estudiados y la forma específica en la que dicha estructura se muestra a través de narraciones míticas, ciclos y procesos rituales.

Para Andrés Medina (2001, p. 99):

La cosmovisión ha sido abordada desde diferentes puntos de vista, y en cada uno ha tenido diversos grados de desarrollo y elaboración; en un principio aparece como consecuencia de discusiones que llegan a una especie de empate o polarización; al instalarse en una perspectiva más amplia, modifican sus estrategias y replantean sus posiciones. En otras palabras, podemos decir que la cosmovisión como categoría teórica se plantea como una exigencia conceptual, que acaba reordenando todo el campo y estableciendo un nuevo marco analítico.

Desde la perspectiva de Andrés Medina (1998, p. 8): “...la tradición teórica que resulta central para nuestra discusión es la que funda Émile Durkheim y sus discípulos, agrupados en la revista *Anné Sociologique*. Las propuestas que constituyen su núcleo central se continúan hasta el presente en los trabajos de Lévi-Strauss...”.



Lévi-Strauss, de manera contundente, en una de sus principales obras titulada *El pensamiento salvaje*, aborda la ideología de diversos grupos étnicos para demostrar que su pensamiento denominado “salvaje” es un pensamiento profundamente elaborado en el que confluyen sistemas de clasificación, taxonomías con géneros, especies y variedades. “Las clasificaciones indígenas no son solamente metódicas y están fundadas en un saber teórico sólidamente armado. Llega a ocurrir también que sean comparables, desde un punto de vista formal, con las que la zoología y la botánica siguen utilizando” (Lévi-Strauss, 1997, p. 72). A su vez, subraya el carácter sistemático de las relaciones entre acciones y procedimientos humanos, así como este sistema tiene coherencia interna y extensión casi ilimitada y su estructura une lo general con lo especial y lo abstracto con lo concreto (*ibidem*, p. 316).

Los sistemas conceptuales necesarios en dicho sistema de clasificación son el resultado histórico de la relación objetiva y subjetiva del hombre con la naturaleza y la cultura. “...Los términos jamás poseen significación intrínseca: su significación es «de posición», función de la historia y del contexto cultural, por una parte y, por otra parte, de la estructura del sistema en el que habrán de figurar” (*ibidem*, p. 87).

Siguiendo a Lévi-Strauss (*ibidem*, pp. 104-114), podemos afirmar que dichos sistemas conceptuales no pueden definirse únicamente como medios de comunicar, son medios de pensar, de navegar en una corriente de inteligibilidad con una orientación estructural que permite su resistencia y su actualización frente a la evolución demográfica, aun en el arrastre de sus instituciones en un flujo de temporalidad.

Los sistemas de denominación, de clasificación, las nociones, las creencias, los sistemas míticos y las representaciones a los que dan lugar, así como las prohibiciones, las prescripciones, sus analogías y los rituales son elementos que pueden ser identificados y analizados desde un punto de vista estructural, dando cabida al estudio de una unidad explicativa e interpretativa denominada cosmovisión.

La cosmovisión es resultado de una lógica de instauración de relaciones necesarias entre unidades de amplia coherencia interna, constitutivas y de combinaciones limitadas e ilimitadas, que parte de la relación directa, práctica, del hombre con la naturaleza y de los hombres entre sí. De

manera sistemática muestra las relaciones que unen el conjunto de acciones y procedimientos humanos, logrando niveles de abstracción y consolidación necesarios no sólo para el individuo, sino también para la colectividad y sus instituciones; por ello son heredadas y transformadas para su fortalecimiento en el transcurso de la historia.

...los pueblos llamados primitivos han sabido elaborar métodos razonables para insertar, en su doble aspecto de contingencia lógica y de turbulencia afectiva, la irracionalidad en la racionalidad. Los sistemas clasificatorios, pues, permiten integrar la historia; aun, y sobre todo, aquella que podríamos creer que es rebelde a todo sistema (*ibidem*, p. 353).

Desde la posición de Lévi-Strauss: todo ser humano posee una ideología, un pensamiento profundamente elaborado con sistemas de clasificación, taxonomías con géneros, especies y variedades, un sistema con coherencia interna, de tamaño casi ilimitado y una estructura de pensamiento que une lo general con lo particular y lo abstracto con lo concreto.

Andrés Medina menciona las aportaciones etnológicas de Marcel Mauss, Jacques Soustelle y Marcel Griaule, subrayando la lectura que Redfield hace, a su vez, de Paul Radin:

En su primer texto dedicado a la cosmovisión, el de 1952, la define como la imagen o perspectiva que es característica de un pueblo: es decir, la concepción que tienen los miembros de una sociedad acerca de las características y propiedades de su entorno. Es la manera en que un hombre, en una sociedad específica, se ve a sí mismo en relación con el todo; es la idea que se tiene del universo. Cada cosmovisión, añade, implica una concepción específica de la naturaleza humana... (Medina, 1998, p. 13).

Calixta Guiteras, siguiendo y superando las recomendaciones de Robert Redfield, analiza la visión del mundo de un tzotzil de San Pedro Chenalhó, Chiapas:

El capítulo IV, que llamo “Análisis de la visión del mundo de Manuel”, es en menor grado un análisis que un breve resumen de sus ideas acerca de la relación del Hombre con lo que “confronta”, o sea, con sus semejantes, con la Naturaleza y lo sobrenatural; con objeto de descubrir hasta qué punto queda su visión del mundo dentro, o fuera, de la Primitiva Visión del Mundo, descrita por Robert Redfield (Guiteras, 1961, p. 14).

Dicha visión del mundo se expresa a través del tratamiento conceptual en torno al cosmos que integra las fuerzas y los seres; a la naturaleza humana con sus dos almas, el corazón y la muerte, así como el destino personal, la hora y el “calor”; la naturaleza de las otras cosas; la conducta; el pasado, y los mitos.

Fernando Savater, retomando también a Paul Radin, plantea: “Nuestras concepciones del mundo, esos mundos simbólicos creados y modelados por los hombres para que resulten humanamente habitables, tienen una textura distinta a la del mundo mismo que tratan de aprehender” (Savater, 1998). Y es el campo de la antropología, el más característicamente filosófico, el que debe estudiar dichas concepciones del mundo.

Gary Gossen, quien analiza la cosmología, el simbolismo y el comportamiento verbal de los chamulas, reconoce las categorías de tiempo y espacio como un importante camino para entender el armazón de la clasificación del lenguaje coloquial dentro de las tradiciones orales. Para este autor:

Los componentes fundamentales de la cosmovisión de una comunidad, específicamente sus categorías de tiempo y espacio, proporcionan uno de los metalenguajes conceptuales que sirven para un análisis contextual de la tradición oral... En casi todas las sociedades, los conceptos del tiempo y el espacio proporcionan los puntales para la forma en que se supone que el universo moral debe conducirse o comportarse. En una cultura determinada, estos ejes fundamentales –tiempo y espacio– son compartidos junto con otras específicas nociones o ideas culturales acerca del orden (Gossen, 1979, pp. 13 y 14).

En síntesis, "...la cosmología es usada... como un metalenguaje, para entender y analizar otro lenguaje, el receptáculo del simbolismo y la información en la tradición oral chamula" (*idem*, solapa).

Un estudio sobre la vida ritual de un pueblo tzotzil, Zinacantán, Altos de Chiapas, realizado por Vogt, permite a éste afirmar que a menudo buena parte de lo sistematizante en una cultura se mantiene oculto si no inconsciente (Vogt, 1979, pp. 13 y 14).

Según lo expresado por los editores en la introducción del artículo de Ochiai: el autor estudia el principio del concepto y uso del espacio, no desde un nivel metafísico, como antes se concebía este tema en la cosmología, sino a través del comportamiento social y la cultura material (Ochiai, 1991, p. 203). Circunscribiendo la aportación de Ochiai al estudio de la cosmovisión a través de las ceremonias, la estructura sociopolítica de las instituciones, el sistema ideológico y el simbolismo en la vida diaria.

Por su parte, Sybille de Pury-Toumi, en lo que ella denomina un ensayo sobre la lengua y la cultura nahuas realizado en la sierra de Puebla, enfatiza el lugar de la lengua en la visión del mundo:

...¿No es acaso la lengua materna el marco donde se elabora nuestro pensamiento? Y cada lengua, en su especificidad, ¿no formula acaso una representación del mundo que por sí sola permite al hombre estructurarse como individuo? [...] Resulta entonces de particular importancia describir la visión del mundo implícita en una lengua como el náhuatl... (Pury-Toumi, 1997, pp. 16 y 17). [...] El léxico expresa una visión del mundo viva y por siempre reapropiada, se transforma bajo el impulso de los hablantes que se enfrentan a sus límites. La evolución del léxico depende, en parte, de las actitudes sociales y culturales ante la realidad que nombra... (*ibidem*, p. 27).

Lupo, en la misma sierra de Puebla, estudia la cosmología de los nahuas a través de las súplicas rituales y argumenta su objeto de estudio y su metodología afirmando:

Los textos orales de empleo ritual, por lo tanto, siendo enunciaciones explícitas del pensamiento y la actitud de los nativos en relación con el

mundo, adaptables a las diversas situaciones del vivir y a la vez constreñidas en los rígidos moldes predisuestos por la tradición, constituyen excelentes muestras de “cosmología vivida” (Lupo, 1995, p. 27).

Por diversos que sean los usos de la palabra en las sociedades de tradición oral, es muy raro que en ellas la actividad ritual, cuando existe, no relacione los gestos y los objetos con un patrimonio más o menos amplio de fórmulas y afirmaciones verbales;

...con el presente trabajo me propuse demostrar y sugerir cómo a través del uso responsable de tales documentos es posible enfrentar poniendo los pies en un terreno un poco menos inseguro que el de las puras entrevistas etnográficas tradicionales, el estudio de los sistemas cosmológicos, objetivo tan perseguido como alusivo de los apasionados pero con frecuencia frustrados esfuerzos de tantos antropólogos (*ibidem*, p. 27).

Para Johanna Broda (1971: 462): “La cosmovisión es la visión estructurada en la cual los antiguos mesoamericanos combinaban de manera coherente sus nociones sobre el medio ambiente en que vivían, y sobre el cosmos en que situaban la vida del hombre.” Sin embargo, nos alerta: a esta definición habrá que agregarle el concepto de ideología que la misma autora define como el sistema de representación simbólica que es la cosmovisión, desde el punto de vista de su relación con las estructuras económicas y sociales. A su vez, la ideología constituye el producto histórico de las sociedades en las que existe una diferenciación interna entre el pueblo y la clase dominante que le otorga una finalidad práctica, lo cual nos lleva a tener que “... distinguir entre «la realidad social objetiva» y la «explicación» que una sociedad concreta da de esta realidad...”.

Posteriormente, Broda nos aclara:

El concepto que una sociedad se forma de la naturaleza depende hasta cierto punto de las fuerzas productivas que ella maneja, de las relaciones de producción que ha generado y de su superestructura político-religiosa. La actitud hacia la naturaleza y su conceptualización son una

reelaboración en la conciencia social –a través del “prisma” que esta conciencia constituye– de las condiciones naturales. Estas últimas nunca se presentan de forma igual en diferentes sociedades; no existe una percepción “pura” desligada de las condiciones o instituciones sociales en las cuales nace (*ibidem*, p. 462).

Y rescata la siguiente posición:

Siguiendo a Báez-Jorge, las cosmovisiones operan como entidades integradoras del imaginario colectivo; son productos históricos, resultantes de relaciones sociales en permanente transformación. Su configuración expresa (de manera dialéctica) lo objetivo y lo subjetivo de lo individual y lo social. Por ser manifestaciones culturales creadas por una sociedad, estudiarlas implica comprender estos rasgos fundamentales de su naturaleza y advertir que mediante el lenguaje de los símbolos expresan el pasado y el presente de las modalidades asumidas por la conciencia social de los grupos étnicos en los cuales se generan, lo que contribuye a cimentar la identidad comunitaria. Los mitos, los rituales, las deidades y los sitios sagrados constituyen sus núcleos numinosos. Examinar este complejo edificio mental precisa de continuos movimientos analíticos, que al ir de las ideologías a las estructuras (y viceversa) se adentran así en el tema de las mentalidades... (Broda, 2001, p. 19).

Gabriel Espinosa, estudioso de la morfología, el funcionamiento hidráulico y los rasgos más significantes de la cuenca de México, retoma de Broda su siguiente definición:

Por cosmovisión entendemos la visión estructurada en la cual las nociones cosmológicas eran integradas en un sistema coherente. La cosmovisión explicaba el universo conocido en términos de un cuerpo de conocimientos exactos al mismo tiempo que satisfacía las necesidades ideológicas de las sociedades mesoamericanas... (Espinosa, 1996, p. 22, nota 24).

La tradición cosmológica mesoamericana que incluye las concepciones prehispánicas, así como las producidas por los pueblos indígenas co-

loniales, desde principios del siglo XVI hasta nuestros días, estudiada por Alfredo López Austin, también nos permite profundizar en algunas de las principales características del concepto de cosmovisión o visión del mundo. A continuación expongo los elementos conceptuales que me permitirán su traslado a la antropología educativa, particularmente al estudio de la cosmovisión en el aula de la escuela primaria.

Elementos que constituyen la cosmovisión.

Las representaciones, ideas y creencias; el sistema ideológico y su relación con la cosmovisión, el complejo ideológico, el grupo social (escolar) y el individuo (maestro/alumno)

Si partimos del hecho de que la escuela primaria se ha venido constituyendo en el desarrollo de los procesos educativos propios de las sociedades actuales, se vuelve necesario encontrar el sistema ideológico que explique dicha constitución y desarrollo, ya que las concepciones que se forman alrededor de la escuela son núcleos receptores, ordenadores y proyectores de las esferas sociales, políticas, económicas, estéticas, filosóficas, psicológicas, disciplinarias, científico-tecnológicas, entre otras, que las envuelven.

Alfredo López Austin (1980, p. 7) nos plantea que el estudio de las concepciones debe partir del conocimiento de las sociedades y grupos sociales que las crean y pueden, recíprocamente, dar cuenta del mundo natural y social en el que los creadores han vivido. La relación entre concepciones-acción-entorno es íntima.

En la escuela encontramos proyectos políticos sustentados por el Estado y la sociedad civil, expresados en la relación de clases entre autoridades y trabajadores académicos y no académicos y padres de familia; entre maestros y alumnos y padres de familia; entre los subgrupos docentes y los subgrupos estudiantiles, de lo cual resulta un ejercicio y una producción ideológica particulares a partir de los cuales se ordena y se apropia el mundo material y simbólico de dicha institución educativa. A esta diversidad de intereses, derivada de producciones y prácticas ideológicas

externas e internas a la escuela, corresponden los diferentes conceptos relativos a la relación Estado-educación-escuela, el fenómeno educativo, la institución escolar, sus autoridades, el personal docente y no docente, sus prácticas institucionalizadas en la escuela, los procesos de aprendizaje y enseñanza, la práctica docente, la disciplina, el control, la evaluación, el proceso escolar, el ingreso y el egreso de dicha institución educativa, además de los usos y costumbres para los ciclos festivos y los tiempos de trabajo.

La ideología, apoyándome en la posición marxista adoptada por Alfredo López Austin, es:

...el conjunto sistematizado de representaciones, ideas, creencias que históricamente surgen de una sociedad dada (López Austin, 1980, p. 9) [...] Incluye desde los más simples actos de entendimiento hasta los conceptos más elaborados; desde las simples preferencias o actitudes hasta los valores que rigen la conducta de un grupo social... Es un conjunto sistematizado. Sus elementos se encuentran articulados entre sí por una relativa congruencia interna que los estructura... Las representaciones, ideas y creencias están condicionadas socialmente, en última instancia, por las relaciones de producción... (*ibidem*, p. 16).

La ideología, para el caso que nos ocupa, es la base de las concepciones de la educación, en general y, de la escuela, en particular, que guían y justifican el comportamiento práctico de los distintos sectores escolares, dirigiéndolos a la satisfacción de las aspiraciones e intereses de los particulares grupos sociales, haciéndolos servir frecuentemente como medio para la reproducción de las relaciones sociales.

Para Aguado y Portal (1992, pp. 52 y 53):

...la ideología se constituye a partir de prácticas... es un nivel de ordenamiento de todas las prácticas sociales... es la forma como se organizan acciones particulares insertas en las prácticas determinadas socialmente... representa un "instrumento de tamiz" de la experiencia que permite configurar identidades colectivas, lo que la constituye en una mediación entre Historia y Cultura; el lugar "desde donde" se orde-

nan ambas... La ideología tiene una serie de aspectos que la ubican como un tipo de ordenamiento particular diferenciable de la cultura general y contenida en ella.

La ideología es parcial, ya que responde a la memoria histórica y al lugar particular donde se ordena dicha experiencia, obedece al origen y desarrollo histórico cultural del grupo y a la relación entre clases al interior de cada formación social en particular (*ibidem*, pp. 53 y 54).

En este sentido, siguiendo a Aguado y Portal (*ibidem*, pp. 54-67), es posible pensar que el grupo escolar de estudio, inserto en un pueblo urbano del sur de la cuenca de México, responde a ciertos rasgos sociales y culturales, a una organización social que lo integra y organiza, que lo señala a través de rasgos diacríticos (la forma en que organiza su vida cotidiana, sus costumbres, ciclos festivos, religiosidad, etcétera) y lo orienta en sus valores básicos. Responde al significado social que tienen sus conjuntos de prácticas y de creencias y a la manera en que se organizan y se apropian del mundo los de San Andrés, los nativos de los ocho pueblos de Tlalpan y los pueblos de la cuenca de México, en general. El grupo social constituido en esta región responde a un complejo particular que involucra, a partir de interrelaciones producidas y secundadas, características culturales, sistemas de organización social, costumbres y normas compartidas, pautas de conducta, lengua y tradición histórica, entre otros aspectos. Responde a un patrimonio colectivo, específico de este grupo social, pero también a otro nivel de identidad: el nacional, que constituye un orden cultural que sirve de contexto amplio a la mayoría de los grupos y clases sociales que forman parte de la sociedad mexicana, dado el origen histórico común, la demarcación de un territorio y el conjunto de prácticas que lo definen como tal; sin embargo, en el grupo se conservan particularidades que matizan y trascienden la posición de clases y la nacionalidad, como los elementos simbólicos conformados por la cultura prehispánica y su reciprocidad con la nación desde una particularidad étnica y una especificidad clasista, lo cual le permite ordenar su entorno con distintas dimensiones y, a su vez, estar expuesto a la imposición simbólica de la parcialidad hegemónica, en tanto sus intereses de clase se incorporan al proyecto nacional bajo la preeminencia histórica de los inte-

reses de clase hegemónica, mientras participa en una compleja construcción de correlaciones de fuerzas históricamente conformadas.

La ideología tiene su fundamento en evidencias sociales significativas, ya que se alimenta de la experiencia inmediata que posibilita la acción. Dichas evidencias estructuran y conducen la vida cotidiana que atraviesan varios campos sociales, son funcionales en tanto permiten una representación del propio grupo y su contexto y están determinadas, en su conformación, por la presencia de la autoridad cultural (elemento básico de reproducción del orden para la internalización de las prácticas y conformación de hábitos) y la acción pedagógica realizada por una figura social representativa que, a fuerza de su sustento de significación social, se constituye en evidente y necesaria para los sujetos en formación, interpelándolos para que se conduzcan de tal o cual manera. Las evidencias significativas organizan los diferentes campos sociales partiendo de una direccionalidad cultural común en una sociedad determinada, presentándose con un sentido unívoco, a pesar de sus múltiples significados; son signos que radican su eficacia en su función simbólica, ya que la ideología tiene la capacidad de múltiple interpretación a partir del lugar donde el receptor ordena su experiencia, vinculada a la faceta universal de su autoridad cultural.

Las concepciones que explican los procesos simbólicos construidos y reconstruidos en la escuela de estudio, que guían y justifican el comportamiento práctico observado en el aula, que dirigen la satisfacción de necesidades e intereses de los particulares grupos sociales a los que pertenecen el maestro y su grupo de alumnos requieren la explicación del sistema ideológico y su expresión en la vida de las escuelas que le dan existencia.

Requieren el análisis de la estructuración de los elementos ideológicos en sistemas particulares relativamente autónomos; la articulación del sistema educativo con el resto de los sistemas ideológicos; las funciones de cohesión, dominación y defensa propias de la ideología y la correspondencia de la dinámica de la infraestructura en las dinámicas propias de los distintos sistemas ideológicos. La relaciones de producción se apoyan firmemente en la cosmovisión para justificarse y reproducirse.



En la ideología se reflejan los antagonismos sociales que se dan en múltiples niveles y entre diferentes tipos de grupos sociales. En el sistema educativo, en la escuela y en este caso de estudio, en el aula, es necesario identificar los antagonismos más evidentes y establecer jerarquías. Por ello es importante analizar cómo el sistema ideológico valida y dirige la acción de los miembros de la escuela en el aula.

Para López Austin (1980, p. 23), las representaciones, ideas y creencias son constituidas por actos de entendimiento simples o elaborados, por preferencias y actitudes o valores, además de actos individuales o comunes a un grupo social; son elementos ideológicos que al ser articulados en un conjunto delimitado por formas particulares de acción conforman un sistema ideológico con el cual el individuo o un grupo social actúa sobre un ámbito particular del universo. A lo cual podemos agregar, apoyándonos en Aguado y Portal (1992), el carácter parcial y conflictivo de dichas representaciones, ideas, creencias y sistemas ideológicos al ser producidos, asumidos, actuados y transformados desde el origen y desarrollo histórico cultural del grupo, pero también desde la relación entre las clases de cada formación social en lo particular.

Por ello la ideología y la cosmovisión son siempre dinámicas y conflictivas. No hay estado perfecto de congruencia. Hay un proceso dialéctico en el que toda actividad humana debe enmarcarse en prácticas repetitivas en forma consciente o no, con organicidad sistemática del pensamiento humano dentro de las asimetrías sociales que producen diferentes concepciones de la vida.

El complejo ideológico es definido por Alfredo López Austin (1980, p. 23) como un “conjunto articulado de las cosmovisiones de los distintos grupos que, en un momento histórico, integran una sociedad”. Este complejo ideológico puede ser observado en el campo educativo a través de diversos actores sociales que forman parte de distintos grupos, los cuales intervienen en la escuela, son el resultado de un momento histórico y constituyen una sociedad. En nuestro caso, las diversas representaciones, ideas y creencias acerca de la escuela, la historia, el docente, el grupo de alumnos, el aprendizaje, la enseñanza, el proceso didáctico, etcétera, se encuentran articuladas bajo las cosmovisiones de estos distintos grupos; dicha articulación puede poseer una relativa congruencia en tanto resul-

ta también de la relación de diversas ideologías subordinadas a una ideología hegemónica.

Una vez definidos las representaciones, ideas y creencias y el sistema ideológico, es posible conceptualizar la cosmovisión como un conjunto articulado de sistemas ideológicos producidos por sectores de la población cuyos individuos tienen cuerpos ideológicos similares o no. Dichos sistemas se encuentran comunicados y/o en conflicto, pero en interrelación constante en formas relativamente congruentes. La cosmovisión o el conjunto articulado de estos sistemas es el sustrato con que el individuo o grupo social, en un momento histórico, pretende aprehender el universo, según Alfredo López Austin (*idem*).

El conjunto de los sistemas de todos los campos articulados, ajustados, produce la cosmovisión. Algunos campos de acción, como la educación y aquellos elementos que la engloban –las políticas educativas, sus instituciones, los sistemas de formación, acreditación y formación de docentes, la currícula escolar, la administración, la gestión y el control escolar, los paradigmas educativos que se traducen en tipos de socialización escolar, procesos didácticos, mecanismos de reprobación y certificación escolares, entre muchos otros–, presentan una posibilidad de percibir las concepciones de los sujetos escolares como una construcción cotidiana inserta en este campo de acción.

López Austin (1996b, p. 59) sostiene que es necesario considerar la diferencia entre las clases sociales; las fuerzas, las virtudes, las esencias de la clase social a la que pertenecen sujeto y sujetos-objetos de conocimiento, sus procesos, sus vidas, sus sucesos, sus historias peculiares. La construcción de imágenes del mundo en que viven a partir de la experiencia que su existencia les da.

Los maestros y alumnos en el aula de la escuela primaria, realizando acciones cotidianas, comunes, conciben el espacio y el tiempo escolar, a diferencia del espacio y del tiempo social externo a la escuela. Sus acciones en la escuela responden a la lógica institucional impuesta, percibida, asumida de manera social, colectiva e individual. Sus respuestas tienen que ver con su posición frente al ámbito educativo, frente a la escuela en particular y dentro de sus relaciones cotidianas con los demás seres que la habitan o se relacionan con ella. Los problemas que enfrentan y las so-

luciones que les dan corresponden con la construcción de imágenes basadas en el ámbito escolar donde viven, pero se sustentan en parcialidades ideológicas tanto étnicas como de clase y de poder.

Esta imagen del mundo o cosmovisión es un conjunto de ideas articuladas sostenidas por sectores de la población cuyos individuos tienen cuerpos ideológicos parecidos, similares o no. De forma que dentro de una misma sociedad existen ideologías comunicadas entre sí y/o, además, en constante conflicto. Intervienen los intereses del ser humano vinculado a la actividad. Múltiples factores cambian, se ajustan. Una cosmovisión siempre es dinámica y conflictiva. No hay estado perfecto de congruencia, ya que la cosmovisión responde a un proceso dialéctico. Así, las asimetrías sociales producen diversas concepciones de la vida.

La construcción de una visión del mundo es una construcción cotidiana que atraviesa varios niveles, simultáneos y congruentes, de institucionalización, de acción y de abstracción por el ejercicio cotidiano, por la concreción de tipo social y por el uso de leyes generales que descienden en actualizaciones y en el trabajo directo.

Para Alfredo López Austin existe una congruencia relativa y una autonomía relativa de cada una de las columnas que incorporan los conocimientos de las otras para revertirlos; la autonomía es necesaria para vincularlos con los demás. En nuestro caso, un ejemplo de ello es la práctica docente que se relaciona con los ámbitos pedagógico-didáctico, filosófico-epistemológico, antropológico-cultural, social-laboral, histórico, científico-disciplinario, etcétera. Los campos son múltiples, toda acción contiene un nivel de congruencia, una interrelación de todos los ámbitos que se reúnen en un nivel superior de lo abstracto.

Parafraseando a López Austin (1980, p. 18), la división de los campos en los que la acción del hombre se desarrolla en forma heterogénea varía en diferentes sociedades. Cada uno de esos campos comprende un ámbito del universo (natural, social, real, imaginario, o una combinación de éstos) sobre el que el hombre actúa, como en el caso de la educación, creando para ello una forma particular de conciencia social en cuya integración participan, otorgándoles especificidad, la naturaleza del ámbito de acción, el tipo de acción y las relaciones sociales que la enmarcan.

López Austin (1980, p. 18) plantea:

Esta forma particular de conciencia social se cristaliza en el plano de lo concreto, en formas particulares de acción, que incluyen instituciones, como la escuela, prácticas, normas, reglas, medios de transmisión ideológica y, en fin, todo medio de realización directa de las funciones de la acción en el campo particular...,

en este caso, en el campo de la educación.

La conciencia social se cristaliza de manera abstracta en un sistema ideológico particular que permite la delimitación y la estructuración de los elementos ideológicos a través de la relativa conciencia interna. Los diferentes planos de la conciencia social se relacionan entre sí en forma indisoluble debido a la reciprocidad de sus efectos (*ibidem*, p. 18).

El sistema ideológico específico se puede definir como "...un conjunto articulado de elementos ideológicos delimitados por particulares formas de acción sobre un particular ámbito del universo". Dicho sistema tiene una estructura y una dinámica específicas pero, a su vez, se encuentra relacionado simultáneamente con el plano ideológico total y con la estructura social (*ibidem*, pp. 18 y 19). Sus elementos se articulan a causa de una congruencia que funciona como un mecanismo lógico, valorativo y emotivo que relaciona los diferentes elementos de un sistema, dándoles un cuerpo coherente y jerarquizado, dejando ocultas o eliminadas sus contradicciones, además de proporcionar la concordancia interna a través de la creación de elementos nuevos. Tal congruencia es relativa debido a factores internos y externos que alteran y reconstituyen los componentes ideológicos y sus interrelaciones. Entre estos factores, son de gran importancia las contradicciones de las relaciones de producción que se proyectan en contradicciones ideológicas (*ibidem*, p. 19).

La particularidad de los sistemas no deriva exclusivamente del ámbito del universo sobre el que se ejerce la acción humana particular. Los ámbitos se imbrican entre sí, o algunos quedan incluidos en otros. Los sistemas ideológicos, en su totalidad, se encuentran condicionados por la infraestructura, pero el efecto de dicho condicionamiento puede ser inmediato, como en el sistema político, o en forma lenta y de menor apariencia, como suce-

de en el sistema mágico. Existe un desfase entre los diferentes sistemas, propiciado por sus ritmos de cambio, la velocidad y violencia de sus transformaciones y sus formas de alteración específicas en la congruencia de sus elementos (*ibidem*, pp. 19 y 20).

La independencia de los diversos sistemas no es absoluta, ya que comparten el condicionamiento de la infraestructura y la influencia del nivel ideológico. Así, cada miembro de la escuela al actuar en el campo educativo se ve obligado a sostener, simultáneamente, una relativa congruencia entre sus diferentes representaciones, ideas y creencias: en su psique, en su acción cotidiana (acompañado de sus semejantes) y en el proceso comunicativo que dicha acción conlleva.

Las representaciones son una mera idea simple hasta un concepto preciso, son un acto de entendimiento con el que se pretende captar una entidad. Además de las representaciones hay ideas, valores, interferencias, así como creencias.

En el gran proceso de integración del macrosistema, existen dos formas distintas de toda concepción: una son las fases y, otra, las etapas. De manera que lo individual es una forma particular de lo colectivo. El hombre actúa en su propio ser, con el mundo interior y con el mundo exterior para la construcción racional, nunca con mente en blanco, siempre prejuiciado por concebir el mundo. Con un sentido práctico realiza actividades, con experiencia social práctica llega a fines y logra expresarlo. Además de la racionalidad hay una intencionalidad. Hay una *praxis* intencional con la que el individuo persigue fines. La actividad de cada individuo adopta forma social, la actividad colectiva es una producción global social que escapa a su conciencia individual.

Así, en el aula, maestros o alumnos usan el lenguaje que les permite expresar sus concepciones, la construcción de una normatividad que al mismo tiempo se va transformando. La cosmovisión, además, recoge la experiencia social y le da una nueva forma "definitiva", estructurada conscientemente. La regulación de carácter racional se deriva de la racionalidad previa. Una expresión escolar no puede ser utilizada por el maestro o el alumno si no está cargada de, si no recoge un, sentir colectivo que la impregna, la racionaliza y expresa; el grupo escolar se reconoce en ella. En el plano educativo, esto hace que cada uno de sus participan-

tes se reconozca en el proceso de la escolarización. Hay que introducir cada estructuración racional en un sistema constitutivo y racional, con formas convencionales. La acción es intencional.

La acción educativa del docente se apoya en la comunicación entre pares y con los individuos en proceso de ser educados. El maestro hace el papel que piensa, sabe, atribuye a otros ese pensamiento. En la ficción de interiorizarse en los seres con los cuales realiza la práctica docente, crea mecanismos de supervivencia, realiza la acción destinada a identificar rostros sociales, extrapola seres sociales. En ocasiones el maestro se mira, se reconoce como creador de conocimiento pedagógico, de la acción consciente. Es posible que un nuevo saber que procede de él se sepa falible. Lo que él hace tiene que entrar en el campo de la duda (metódica), crea mecanismos para poner en juego grados de validez del pensamiento propio. Aparece una ruptura con entidades sobrenaturales.

Dentro de las ideologías en general, el usuario es el primero que está inmerso de todo ese pensamiento de manera sincera. Nunca se pone a pensar en una acción desestructurada. Podemos provocar que las cosas se hagan explícitas; sin embargo, hay cosas que funcionan mejor si no son explícitas.

Si las ideologías que forman parte de la cosmovisión se sustituyen o perturban, hay procesos de recomposición o constitución. Sólo se pierden elementos no estructurales. Por ejemplo, en la época moderna, las viejas estructuras de la docencia, de la educación en general, se cargaron de elementos numerosos con la injerencia de los estados nacionales en el campo educativo y la creación de escuelas públicas. La nueva cosmovisión se deriva de la anterior.

La cosmovisión es producto de la acción sistemática que se eleva a lo abstracto y regresa a la acción. Para Durkheim y Lévi-Strauss, por muy errónea que sea la clasificación, sólo a través de ella se puede funcionar.

Al hombre se le reduce a la vastedad del cosmos; en lugar de abarcar todo, abarca un sector pequeño, un mundo más próximo de su realidad limitada que divide en las siguientes dos partes, según López Austin (1997, notas personales tomadas del seminario Cosmovisión Mesoamericana, IIA, UNAM, semestre 98/1):

- *Ecúmeno* (la casa), lo que el hombre puede habitar, lo que puede ver, lo que es perceptible. Lo pesado que puede morir.
- *Anecúmeno* (la parte del cosmos), lo que el hombre imagina que no puede ocupar por imposibilidad física, porque pertenece a la sobrenaturalidad (no regida por las leyes de la naturaleza, como las divinidades, los dioses). El hombre no ve esto, pero percibe que existe. Hay seres cuya existencia se supone con un grado de certeza muy alto, así como acciones o sucesos que van más allá. Lo que no se puede ver, es imperceptible. Lo portentoso, lo terrible. Lo ligero que es eterno, es divino, sin limitaciones, cambia de ámbito a voluntad.

El hombre traza un puente sumamente estrecho entre lo *anecúmeno* –esto que existe porque los movimientos de esos seres tienen efectos acá, que no se percibe en situaciones normales, sino en etapa de vigilia– y lo *ecúmeno* –la cotidianidad nuestra. El hombre es un ser que reúne en sí mismo los elementos de materialidad y divinidad, algo que no sucede con ningún otro ser en el cosmos.

La regularidad es lo que permite al hombre vivir sobre la tierra. Hay leyes, puedo moverme con confianza, pero puedo pensar algo con características divinas dadas por su naturaleza y por su forma de comportarse. No obstante, a veces hay problemas, a veces los seres tienen una conducta distinta, tienen voluntad (*idem*).

El hombre siempre interpreta lo que nunca ve: el pensamiento de sus semejantes. Eso da posibilidad de existencia social. Le supone lo mismo frente a los animales, está acertando porque hay mecanismos en su cerebro que le permiten ubicar elementos coincidentes con los de los otros animales. Esta falsa idea del hombre de la comunicación total y perfecta va cargando de posibilidad pensante a todo lo que existe y, además, le atribuye una voluntad eficaz. Estamos socializando al mundo todo, al estarle atribuyendo esas propiedades para poder vivir (*idem*).

En términos sociales se expresa el hombre, pero esta expresión se basa en lo terrenal: lo que se ve, lo que se habita, lo que es perceptible y, en lo divino o lo sobrenatural, que en el campo educativo es lo que no se ve, lo que es imperceptible, lo sobrenatural que es sustituido por lo numinoso, por aquello incuestionable, que no requiere demostración, pero

que conlleva obligatoriedad y prohibición, según los expresado por Aguado y Portal (1992, p. 70).

La cosmovisión como construcción histórica y su expresión en el campo educativo

Las diferencias y semejanzas de un pensamiento en torno a la historia y sus causas de transformación constituyen el núcleo de un proceso global de larga duración, así como de sus variantes y aspectos particulares. Uno de los problemas es descubrir la articulación entre una cosmovisión histórica y la práctica histórica en la globalidad social; otro, evitar caer en una idea de cosmovisión en donde sus elementos aparecen como un todo armónico, articulable de todas sus partes.

López Austin, aludiendo a la tradición religiosa mesoamericana, nos ilustra al respecto en toda su obra, pero en particular en el artículo titulado “La religión, la magia y la cosmovisión” (1995a, pp. 425 y 426), del cual considero pertinente retomar las siguientes ideas que permiten dar cuenta de la construcción histórica en la cosmovisión. En el caso de Mesoamérica, existió una unidad religiosa que, pese a las diferentes creencias y prácticas en los distintos medios, permitió la construcción y aplicación de un código que arropó relaciones de distinta naturaleza. La religión vehiculizó las interrelaciones entre pueblos de distintos niveles de complejidad, proporcionando las bases de su entendimiento y legitimando las instituciones y las prácticas. Los núcleos duros de la cosmovisión y la magia son sistemas de muy larga duración histórica que refuncionalizan y conservan sus más importantes instituciones, lo cual explica la existencia de prácticas y creencias antiguas junto a instituciones producto de organismos políticos complejos; las prácticas se transforman profundamente por la rearticulación, o bien se desplazan hacia otros campos de actividades secundarias o privadas.

Siguiendo estas ideas de López Austin y pese a las abismales distancias entre la cosmovisión mesoamericana y las concepciones que constituyen la educación actual, me atrevo a plantear que en nuestras sociedades modernas la acción pedagógica exclusiva de la religión ha sido

complementada y a veces desfasada o puesta en forma paralela por la educación escolar; así, vemos una unidad en torno a la necesidad educativa escolar, a pesar de las diferentes creencias y prácticas; hay elementos comunes sustanciales en el campo educativo que se dieron en el medio heterogéneo, y la unidad mínima de creencias y prácticas constituyó un código que permitió vestir con los ropajes de la educación escolar diversas relaciones educativas. La educación escolar ha sido una de las formas más importantes en las interrelaciones sociales porque, además de proporcionar las bases de su entendimiento, legitimó las instituciones, los diferentes niveles de atención y las prácticas educativas en la escuela, entre muchos otros aspectos.

En este caso, los grupos urbanos contemporáneos, al actuar en el campo educativo a través del ámbito de la escuela primaria, demandan, para su estudio, el uso de un concepto de cosmovisión que dé cuenta de un marco relativamente coherente a través del cual puedan comprenderse sus concepciones, emociones y acciones, la forma en que recrean las mentalidades actuales, sus mecanismos de construcción cultural y su aplicación, uso o presencia en el aula.

En todo el mundo, la educación conserva importantes instituciones arcaicas que se refuncionalizan. La escuela primaria no quedó excluida de esta regla, en todo el mundo siguen existiendo prácticas y creencias antiguas en torno a la educación escolar, junto a instituciones educativas que sólo pudieron nacer en organismos políticos complejos contemporáneos. Algunas de estas prácticas fueron transformadas profundamente por la rearticulación; otras, desplazadas hacia campos de actividades secundarias o privadas.

Si se persiguen de manera simultánea el enfoque global del proceso educativo y la comprensión de los procesos escolares particulares de las diversas regiones y épocas, es posible concluir que la educación mantuvo una unidad histórica, homogénea, en la profundidad de sus procesos y, muy diversa, en sus expresiones institucionales.

A continuación presento algunas referencias teóricas en torno a los principios que justifican la creación y el sostenimiento de la escuela, vista en forma genérica, haciendo referencia a antiguas ideas y prácticas educativas. Se trata de bordear en torno al origen de la escuela, en torno

a las fuertes concepciones que le dieron y le siguen dando sentido como institución socializadora necesaria e insustituible, y que pueden ser consideradas como concepciones míticas, en tanto movilizan, justifican y/o explican en los niveles consciente e inconsciente las prácticas educativas, así como a los actores involucrados en dichas prácticas. Pretendo ir más allá del contundente proceso vivido por el campo educativo afectado por diferentes factores que contribuyen al cambio de los valores, de los vínculos, de las prácticas que mantuvieron a la escuela como lugar privilegiado de la socialización o de la transmisión de conocimientos; se trata de afianzar el origen de la escuela y, desde ese origen, explicar la existencia o sobrevivencia de los lugares y las formas en donde el proceso de desintegración escolar es menos rápido y completo, para arribar al análisis de narraciones míticas y algunos rituales y ceremonias escolares.

Retomando a George Spindler (1987), los principios en torno a los cuales se construye la escuela, en general, vistos a través de ciertas partes del proceso educativo y dentro de diversas situaciones, nos remiten al proceso a través del cual el individuo se convierte y es convertido en un ser humano pensante, poseedor de una moral, creencias y valores, así como en miembro y participante de grupos y sistemas culturales.

Los principios que construyen a la escuela se relacionan con la manera a través de la cual los niños y jóvenes acaban deseando hacer lo que deben en el sistema cultural que habitan. Con la homogeneidad y heterogeneidad de la educación, las funciones educativas que conllevan los ritos escolares, su presión cultural y su continuidad y discontinuidad. Con las técnicas (o procedimientos) educativas que logran un efecto particular en la formación.

Según este autor, existe una relación estrecha entre el modo de vida y el tipo de personalidad adulta que se prefiere, entre las perspectivas y contenidos predilectos y la educación de los niños. La diversidad de culturas es contrarrestada por los múltiples aspectos culturales en los que resultan similares.

Todos los principales sistemas culturales incluyen prácticas mágicas, religión, valores morales, prácticas de recreo, de regulación del apareamiento, educación, etcétera. Pero tanto el contenido de estas diversas



categorías como los modos en los que el contenido y las categorías se asocian difieren enormemente... (Spindler, 1987, p. 206).

Las diferencias se ven reflejadas en la manera como las personas educan a sus niños. Lo cual se vuelve necesario debido a que el propósito de la transmisión cultural es enseñarles a pensar, a actuar y a sentir de manera adecuada (*idem*).

Posteriormente, Spindler nos explica que dicho proceso se complejiza cuando el fenómeno de expansión de las culturas, su occidentalización, irrumpe en los sistemas culturales obligando su transformación, otorgándole a la escuela una función primordial.

...Casi todas las sociedades tribales y las aldeas de campesinos han sido profundamente afectadas por la modernización. Uno de los aspectos más importantes de la modernización es el desarrollo de las escuelas. De ellas se espera que preparen a la gente joven para tomar posiciones en un mundo muy diferente de aquel en el que crecieron sus padres. Esto implica una clase de discontinuidad que es de un orden diferente... (*ibidem*, p. 232).

La transformación social derivada del desarrollo capitalista en México ha hecho de la educación un vehículo privilegiado que, sin embargo, no ha podido satisfacer la demanda de la autodeterminación de las etnias ni la exigencia de ser consideradas en los contenidos educativos, entre muchos otros.

Frente a la modernización, frente a la occidentalización existe un proceso que da continuidad cultural en el conjunto del sistema; en él se incluyen los cambios en los roles durante la adolescencia, las presiones en las exigencias culturales, el conjunto de técnicas que utilizan los maestros (casi siempre pertenecientes al mismo sistema cultural), que instruyen al individuo para comprometerse a ese sistema.

...La iniciación, por sí misma, encapsula y dramatiza los símbolos y los significados que se hallan en el núcleo del sistema cultural, de tal manera que las cuestiones importantes que el iniciado ha aprendido

hasta ese punto por medio de la observación, la participación o la instrucción se ven reforzadas. La discontinuidad se da en la forma en que se trata al iniciado durante la ceremonia, así como en las conductas diferentes que se esperan de él (o ella) a partir de ese momento. Pero en ese proceso la cultura se mantiene, y su credibilidad recibe validez... (*ibidem*, p. 233).

Esto puede observarse en las ceremonias y rituales analizados en el cuarto capítulo del presente trabajo.

George Spindler nos habla también de las funciones de reclutamiento y mantenimiento como funciones principales en los casos de sistemas culturales no intervenidos desde el exterior, tal vez referidos aquéllos sin escuelas, en los cuales el reclutamiento se realiza en dos sentidos: *a*) como miembro del sistema cultural general, a través del cual el individuo se convierte en ser social, y *b*) como partícipe de roles, estatus, castas o clases. El sistema educativo se organiza para producir reclutamiento y con el fin de mantener el sistema cultural mediante la inculcación de valores, actitudes y creencias que permitan a la estructura y las habilidades que hacen funcionar dicho sistema generar resultados plausibles.

...La gente debe creer en un sistema. Si en él se da una estructura de castas o de clases, la gente debe creer que tal estructura es buena o, al menos, si no buena, inevitable. Además, las personas han de poseer las habilidades –vocacionales y sociales– que posibilitan el intercambio de los bienes y servicios necesarios para que transcurra la vida de la comunidad. El reclutamiento y el mantenimiento se entremezclan... Por medio de la primera categoría nos referimos al proceso por el que se capta a la gente para que forme parte del sistema y para que participe en los roles específicos; por medio de la segunda, nos referimos al proceso por el que se mantiene el funcionamiento del sistema y de los roles (*ibidem*, pp. 233 y 234).

Lo anterior, a diferencia de un mundo en transformación donde hay que dar lugar al cambio cultural, a través de los sistemas educativos que se convierten en agentes intencionales para la discontinuidad cultural orien-

tada hacia el futuro, hacia un sistema que aún no existe, omitiendo el reforzamiento de los valores tradicionales y el reclutamiento para formar parte del sistema existente, situación que provoca conflictos intergeneracionales (*ibidem*, p. 234).

La escuela, creada para inducir y ayudar a la modernización, se vuelve eficaz en tanto crea conflictos entre generaciones y desorganiza la transmisión de la cultura tradicional, elementos que se vuelven la antesala del cambio y su condición necesaria. En ese proceso, la escuela también se vuelve ineficiente como institución educativa, ya que el contenido curricular dista mucho de la cultura existente. La escuela, a su vez, es poco apoyada en el ámbito familiar o en la comunidad en conjunto, se encuentra aislada del sistema cultural al que pretende servir (*ibidem*, p. 235). Sobre este asunto, Fernando Savater plantea que la educación no sólo incumple satisfactoriamente con los objetivos sociales que tiene asignados, sino que no sabemos las finalidades que debe cumplir ni el camino hacia el cual orientar sus acciones; por tanto, el problema educativo no puede definirse con base en el fracaso de los alumnos o el incumplimiento de las misiones que la comunidad le da; el problema educativo "... adopta un perfil previo y más ominoso: el desdibujamiento o la contradicción de esas mismas demandas" (Savater, 1997, p. 18).

Spindler (1987, p. 236) afirma que lo que se enseña en la escuela no sólo carece de relación con lo que se aprende en el hogar y en la comunidad, sino que además de apoyarse en un contenido ajeno a la cultura social, su contenido tiende a convertirse en algo formalizado, presentado de modo rígido y ritualista, al margen de la realidad.

El problema en la nueva escuela es que el sistema social para el cual se trabaja aún no existe en forma completa, y esto la convierte en más o menos inútil pero necesaria para formar parte del mundo moderno.

...Al niño se le aparta de la rutina cotidiana de la vida de la comunidad y de la observación de las reglas de trabajo de los adultos. Se le coloca en un ambiente artificial, aislado, irreal y ritualizado. Así se desarrollan aspiraciones y auto-imágenes irreales, para que la cruda realidad irrumpa bruscamente después de la graduación... (Spindler, 1987, p. 237).

Por otra parte, el autor no está de acuerdo en que las nuevas escuelas sean vistas como un fracaso, debido a que no se encuentran articuladas con otras partes del sistema en transformación y, además, promueven la aparición de una nueva población de personas alfabetizadas, cuyas aspiraciones y visiones del mundo son diferentes a las de sus padres.

...La mayor parte de los contenidos que se enseñan en las escuelas son occidentales, como lo es de hecho el concepto mismo de escuela, en tanto lugar de cuatro paredes en el que maestros y alumnos se hallan confinados todos los días durante un cierto número de horas y regulados por un rígido programa de actividades de “aprendizaje”... Y, por supuesto, en muchos de los países las facultades y las universidades han creado una clase completa de elites educadas. Con el tiempo, y esto parece inevitable, las culturas en desarrollo construirán sus propios modelos de escuela y educación... (*ibidem*, p. 238).

Dichos modelos colocarán a la escuela en perspectiva y subrayarán la educación, en su amplia acepción, como parte de la vida y de la comunidad en proceso de cambio, evitando errores en las relaciones entre escuelas y grupos minoritarios (*ibidem*, p. 239).

La discontinuidad cultural, nos ilustra Spindler, sucede en cualquier momento del ciclo vital donde se produzca una transición abrupta entre un modo de ser y otro.

...Muchas culturas manejan las últimas fases de la discontinuidad por medio de escenificaciones dramáticas y ceremonias de iniciación, algunas de las cuales son dolorosas y emocionalmente perturbadoras para los iniciados. Se trata de proclamaciones públicas de los caminos en el *status*. Son también periodos de intensa presión cultural durante los que se acelera la enseñanza y el aprendizaje. La presión y la discontinuidad cultural controladas cumplen la función de alistar nuevos miembros y mantener el sistema cultural. La educación, tanto si se caracteriza por agudas discontinuidades y periodos de presión cultural como si lo hace por progresiones relativamente suaves de experiencia acumulada y cambios de *status*, funciona en los sistemas culturales es-

tablecidos, para reclutar nuevos miembros y mantener el sistema existente... (*ibidem*, pp. 239 y 240).

En el caso particular de la escuela, la discontinuidad se produce en el reclutamiento intencional en un sistema cultural diferente al origen de los reclutados, destruyendo el orden social existente, provocando "...serios desajustes en las pautas de vida y en las relaciones interpersonales, así como en el cambio potencialmente positivo" (*ibidem*, p. 240).

El estudio antropológico de los procesos culturales y su relación con la educación y, en particular, con los valores generados por la práctica educativa estudiados por George Spindler, permiten hablar de la actuación de la escuela:

...la escuela, según el autor, actúa en la transmisión de valores y en la sustentación de los dispositivos de continuidad de la cultura; las conductas que la escuela transmite dan lugar al desarrollo de la personalidad y la formación de una identidad. Estudiar en este marco la naturaleza de la escuela en las sociedades indígenas lleva a suponer que la escuela establece un *ethos*, y que éste cambia en función de la implantación de patrones de comportamiento de los grupos a los que va dirigida la educación (Rebolledo, 2000, p. 23).

En el ámbito específico de la escuela primaria, Anne Querrin muestra la manera en que ésta se transforma en un panecillo, como un producto en serie elaborado por la panadería, por la instancia oficial encargada de la educación formal, dos siglos después de que Juan Bautista de la Salle, a finales del siglo XVII, dicta un conjunto de reglas que le aseguren a su congregación su perennidad, "...su objetivo no es escolarizar a las zonas rurales sino formar para el trabajo a los niños que están abandonados en las calles de las grandes ciudades. La *escuela* de los Hermanos es ante todo la *anti-calle*" (Querrin, 1979, pp. 81 y 82).

La anticalle se sitúa en las ciudades y se opone a ellas, busca mano de obra industrial y urbana directamente del medio rural, mediante el desarrollo de escuelas de trabajo urbano. Elimina métodos individuales y variedad de horarios y la posibilidad de que cuando alguien quie-

ra acuda al maestro y trabaje de manera personalizada (*ibidem*, pp. 82 y 83).

La autora plantea un paralelismo entre el encierro de los niños en la escuela desde hace más de siglo y medio y el encierro de las actividades intelectuales, del vagar del espíritu. "...El espíritu debe estar totalmente aplicado al trabajo, en un primer tiempo a la obligación escolar, después a la laboral" (*ibidem*, p. 83). Dicha obligación no conduce a la expansión de la cultura popular sino, por el contrario, el maestro se ocupa sólo de los alumnos que muestran cierta inclinación, dejando de lado a los demás, sin hacer nada, confirmándose así el objetivo de seleccionar a una minoría para que abandone el pueblo, después del servicio militar, a diferencia de la escuela francesa de 1882, descrita como la iglesia, el ayuntamiento, el lugar donde se vota, donde se casan los jóvenes, como un centro de vida comunal, político y social, como lugar de pobres y ricos, de todos (*idem*).

La irrupción administrativa en la escuela logra proteger a los docentes de la masificación, a través de relacionar número de escuelas y densidad de población (*idem*). Pero el sentido de este control se transforma:

*...La educación se convierte en una carencia absoluta a la que es necesario poner remedio sin cesar. Comienza la caza de los irreductos, la voluntad de instalar la escuela lo más cerca posible del lugar en el que habitan los niños con el fin de que no pueda aducirse como causa de la inasistencia escolar problemas de desplazamiento, cuestiones de orden familiar (carencia de matrícula), u ocasional (escuela clandestina). [...] Es necesario llegar a una racionalización del mapa de implantaciones escolares, de tal forma que todo niño que quiera asistir a la escuela pueda hacerlo, que todo niño pueda asistir a la escuela incluso si no quiere (*ibidem*, pp. 83 y 84).*

...La mejora de la educación elemental se preocupa por definir los distintos niveles del trabajo escolar, su moldeamiento, su normalización, a través del inspector al que se le proporcionan los medios para que perciba a través de algunas ojeadas el estado actual de la escuela (*ibidem*, p. 86).

El acto administrativo de la medida como norma, como instrumento para medir prácticas o de regulación de prácticas, de limitación de sus márgenes de variabilidad dentro de un margen posible más allá del cual está la exclusión social, nos explica la autora,

...no es sin duda típica del aparato de la Educación Nacional es la reproducción en el mismo proceso de la formación de los niños y mediante esto la organización social ampliada, con difusión en el interior de todo el aparato de producción de una mano de obra formada en esta fragmentación de la ley entre la medida y el nivel no esperado, e imponiendo así una visión penal de las relaciones con la autoridad (ibidem, p. 91).

La normalización introduce un proceso de desigualdad social acumulativo que, según Querrin (*ibidem*, pp. 100 y 101), consiste en el progreso por homogeneización monetaria, en un progreso de desigualdad desterritorializada y reterritorializada a escala nacional opuesta a las desigualdades fijas, territorializadas y estables del feudalismo.

...La normalización no es nunca la conformación real a una norma única como tiende a creerse. Es la introducción estructural de una carencia. Es más fácil rellenar una falta pequeña que una grande y es a esto a lo que en principio se va a tender. Y sin cesar, la norma, salida de un examen, de una encuesta sobre el estado del medio, va a desplazarse ya que en este estado, por el mismo hecho de su aplicación, se transforma. Nunca se acabará de llenar un tonel sin fondo (idem).

Turner (1980, pp. 8 y 9) por su parte, subraya la fascinación de Durkheim por el problema de por qué muchas normas e imperativos sociales son considerados por quienes tienen que observarlos, al mismo tiempo, como obligatorios y deseables. Durkheim, también, como sociólogo de la educación, desarrolla su teoría que, en parte, permite explicar cómo la educación escolar es un proceso socializante en el que se pretende que lo obligatorio se convierta en deseable.

Emilio Durkheim, nacido a principios de la segunda mitad del siglo XIX, republicano, simpatizante socialista, aporta al debate de la nueva escuela laica republicana a partir de una perspectiva en la que define a la educación como un conjunto de influencias que la naturaleza o los demás hombres pueden ejercer sobre la inteligencia y la voluntad. Resalta el papel de la acción de las cosas sobre los hombres, sus modos de obrar y sus resultados, indicando que la educación es una acción que los adultos ejercen sobre los jóvenes con la finalidad de desarrollar las facultades humanas, según las diferentes aptitudes.

El sistema educativo es definido por Durkheim como real, condicionado por tiempo y lugar, un conjunto de prácticas e instituciones organizadas lentamente en el curso de los tiempos, que se muestra solidario con todas las demás instituciones sociales que a su vez se expresan en él; no puede modificarse a voluntad como tampoco pueden modificarse las estructuras mismas de la sociedad.

Toda sociedad, considerada en un momento determinado de su desarrollo, tiene un sistema de educación que se impone a los individuos con una fuerza generalmente irresistible. En cada periodo existe un modelo normativo de la educación del cual no nos es lícito apartarnos sin tropezar con vivas resistencias que intentan contener las veleidades de los disidentes. El sistema socializa a quienes están adentro y desocializa a los que están afuera de dicho sistema educativo. Tal modelo normativo se integra por costumbres e ideas que son producto de la vida en común y expresan sus necesidades y, en mayor parte, son obra de las generaciones anteriores.

El pasado de la humanidad, la historia de los pueblos, sintetiza el conjunto de máximas que encuadran con la educación. Los organismos superiores son eco de la evolución biológica de la cual son resultado.

El individuo no se enfrenta a una tabla rasa, sino que se encuentra en presencia de unas realidades existentes que él no puede crear ni transformar según su voluntad, sólo puede actuar sobre ellas dentro de los límites en que ha aprendido a conocerlas, conociendo su naturaleza y las condiciones de las que dependen. Sólo en la escuela podrá observar y aprender sobre ello.

A partir de la observación de la historia es posible establecer los fines que debe tener la educación. Si su objetivo es preparar hombres del

mañana, habrá que decir en qué consiste la preparación, a qué tiende, a qué necesidades humanas responde. Examinar los sistemas educativos que existen o han existido, compararlos entre sí, poner de relieve caracteres en común permitirá definir la educación.

El sistema educativo es uno y múltiple, en él se produce al mismo tiempo la diferenciación y la especialización, dado que existen tantas especies diversas de educación cuantos diferentes ambientes sociales en esa sociedad, cada uno de los cuales requiere de aptitudes y conocimientos particulares donde reinan ciertas ideas, usos y maneras de ver las cosas. Por ello la educación no puede seguir siendo la misma para todos los sujetos a los que es aplicada, se requiere de una diferenciación que conduzca a la especialización.

En la historia francesa se han ido constituyendo ideas de la naturaleza humana, como la importancia respectiva de las diferentes facultades, el derecho y el deber, la sociedad, el individuo, el progreso, la ciencia, el arte, que son la base misma del espíritu nacional francés. Por lo tanto, la educación debe tener como finalidad fijar esos estados en la conciencia.

Según Durkheim, cada sociedad se forma un ideal de hombre, que es uno y diverso, es el mismo para todos los ciudadanos y se va diferenciando según ambientes particulares. Dicho ideal constituye el polo de la educación; por tanto, la educación debe suscitar en el niño:

1. Cierta número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera que no pueden estar ausentes en ninguno de sus miembros (función integradora).
2. Ciertas condiciones físicas y mentales que el grupo social particular (casta, clase, familia, profesión) considera, igualmente, que deben encontrarse en todos aquellos que lo constituyen (función diferenciadora).

La sociedad no puede vivir sin homogeneidad suficiente entre sus miembros, por ello la educación perpetúa y refuerza dicha homogeneidad, fijando *a priori* en el niño las semejanzas esenciales que impone la vida colectiva; pero tampoco puede vivir sin cierta diversidad, ya que sería imposible la cooperación; por tanto, en la educación deben persistir la diversificación y la especialización, ahonda Durkheim.

La educación es un medio por el cual la sociedad logrará crear en el corazón de las jóvenes generaciones las condiciones esenciales para la propia existencia. Es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no son todavía maduras para la vida social. Su objetivo es suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica (Durkheim, 1976, pp. 97 y 98).

La educación consiste en una socialización metódica de la generación joven.

En el hombre hay dos seres inseparables y distintos:

- Ser individual, hecho de todos los estados mentales que no se refieren más que a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida personal.
- Ser social, sistema de ideas, sentimientos y hábitos que expresan en nosotros el grupo o los grupos diversos de los que formamos parte; por ejemplo: creencias religiosas, creencias y prácticas morales, tradiciones nacionales y profesionales, opciones colectivas de toda clase.

El objetivo final de la educación es construir en cada uno de nosotros al ser social, es preciso que mediante procedimientos más rápidos al recién nacido, un ser asocial y egoísta, se le sobreponga otro ser, capaz de llevar una vida moral y social.

El ser humano está interesado en esta sumisión, ya que el ser nuevo que va edificando en cada uno de nosotros la acción colectiva, a través de la educación, representa lo que hay de mejor en nosotros, lo que hay de propiamente humano en nosotros (*ibidem*, p. 101).

La educación no se limitará a desarrollar el organismo individual en la dirección indicada por la naturaleza, a hacer que salgan a la luz unos poderes escondidos que solamente estaban pidiendo manifestarse, sino que crea realmente un ser nuevo. Para Durkheim, el contenido educativo es el resultado de una obra colectiva, que supone una amplia colaboración de todos los hombres, no sólo de la misma época, sino de todas las épocas sucesivas de la historia,

...los resultados de la experiencia humana se conservan casi íntegramente, incluso en los detalles más particulares, gracias a los libros, a los monumentos figurativos, a los instrumentos, a los utensilios de toda clase que se van transmitiendo de generación en generación, a la tradición oral, etcétera. El terreno manual se va cubriendo de este modo de un rico aluvión que va aumentando sin parar. En vez de quedar dispersa cada vez que una generación se apaga para ser substituida por otra, la sabiduría humana se va acumulando sin cesar y es esta acumulación indefinida la que lleva al hombre por encima de la bestia y por encima de sí mismo (*ibidem*, p. 103).

La educación dispone de todos los medios para imprimir el sello profundo en las almas de los educandos. Tiene una cualidad moral y es esencialmente una acción de autoridad. Es paciente y continua y prosigue lentamente en un sentido bien determinado, sin dejarse desviar por incidentes exteriores o circunstancias fortuitas.

Dentro de la escuela, el maestro responsable de lograr sobreponer al sujeto individualista y asocial otro ser totalmente nuevo, requiere tres condiciones:

- que tenga voluntad,
- que sienta en sí mismo aquella autoridad de la que tiene que dar sentido y viene de una fe interior,
- que crea en su tarea y en la grandeza de esa tarea.

La cosmovisión individual y la cosmovisión colectiva.

Dos fases distintas de una cosmovisión en el ámbito escolar

A partir de las dos maneras en que se produce la cosmovisión y de la importancia que adquiere aquélla producida por las relaciones cotidianas de los hombres como punto de partida de la actividad individual, López Austin nos plantea el juego que aparece entre creación inconsciente y construcción racional, derivado del proceso de comunicación y de la lógica propia de la práctica cotidiana. Construcción, proceso y producto que, sin

proponérselo, se inscriben en procesos de larga duración, en una praxis colectiva y en un sistema de sistemas con un alto nivel de congruencia en donde la acción y los fines concretos del individuo son imprescindibles, pero de ninguna manera aislados o reductibles en sí mismos.

María Ana Portal (1996) afirma que la cosmovisión involucra los planos empírico y teórico, que su definición en la antropología conjuga elementos tales como la cultura, *ethos*, norma, cultura nacional e ideología, entre otros, para comprender formas y pautas de pensamiento, actitudes ante la vida, modos de vida, aspectos afectivos y sistemas cognitivos, entre otros.

La autora plantea que la visión del mundo es parte de la cultura, es un producto cultural colectivo, surge de las relaciones sociales, es un conjunto de referentes simbólicos construidos históricamente, que definen la imagen de un pueblo o grupo social sobre el entorno, y en relación con ello, la imagen que tiene sobre sí mismo, de lo cual resultan los referentes que contienen las posibilidades de acción de ese pueblo o grupo social.

Las evidencias ideológicas significativas en donde se sustenta la cosmovisión:

...tendrían que ser aquellas tendencialmente totalizadoras que permitan construir un espacio de significado cultural en el cual la sociedad reconozca la realidad en la que se inserta. A través de la construcción de estas evidencias, los grupos sociales construyen un entorno simbólico a través del cual se establecen los primeros parámetros de la identidad al contrastar y delimitar la relación hombre/naturaleza, hombre/cosmos y finalmente la relación entre los hombres (Portal, 1996, pp. 67 y 68).

Este punto de vista de la autora explica por qué confluyen diversas formas de concebir al mundo en un mismo escenario y en un momento histórico dado, por qué la cosmovisión es una construcción histórica y no es necesariamente un todo armónico.

En otro plano del análisis referido a la cosmovisión individual-cosmovisión colectiva, Portal plantea: "Los miembros de una sociedad no tienen

necesariamente las mismas concepciones, puesto que vivimos en sociedades altamente jerarquizadas, atravesadas por antagonismos y tensiones. Sin embargo, ello no implica que la estructura cultural sea inexistente" (*ibidem*, p. 75).

Además, la autora considera que la visión del mundo:

...es un concepto que nos posibilita desglosar el problema del cambio y la transformación cultural. El delimitar cuáles son esos núcleos duros, cuáles son los más vulnerables al cambio o los efímeros, puede darnos una pauta concreta para comprender la compleja cuestión de la refuncionalización y transformación en las acciones de los pueblos... (*ibidem*, p. 81).

Lo anterior lleva a plantear, según María Ana Portal (1996), el problema metodológico de delimitar los constructos teóricos de la investigación, el universo analítico, el campo de trabajo, los vínculos entre el grupo social de estudio con el todo cultural, las vivencias de ese orden cósmico de los pobladores o sectores de la población, de rastrear los significados más profundos de una cosmovisión vigente y actualizada. Se trata de analizar no la visión del mundo de uno u otro individuo, sino del estudio de una estructura simbólica compartida por un grupo social, de usar el concepto de cosmovisión del mundo como uno de los elementos que sirven de marco explicativo para comprender acciones aparentemente desarticuladas, en un contexto significativo más amplio. Resaltar en esos referentes teórico metodológicos el proceso histórico particular, el proceso de transformación en la concepción del mundo en un grupo social específico que se adecua a las condiciones sociales y naturales.

Asimismo, nos permite vislumbrar las amplias posibilidades del uso del concepto de cosmovisión en el estudio antropológico de los procesos escolares en general y, en particular, las expresiones históricas, ideológicas, representativas de una construcción particular de una vida cotidiana escolar que, a su vez, posibilita la creación y comunicación de diferentes concepciones del mundo entre los individuos escolares y su expresión a través de las narraciones míticas y los procesos rituales en la escuela de estudio.

La dinámica cultural de una institución social denominada escuela primaria representa un sistema de significados compartidos por un conjunto social en donde se producen, circulan y consumen sentidos. Representa los fenómenos que contribuyen, mediante representación o reelaboración simbólica de las estructuras materiales, a comprender, reproducir y transformar el sistema social. Cultura e institución se entrelazan, mundo material y mundo simbólico se empalman, mundo objetivo y mundo subjetivo se reconstruyen.

Para López Austin (1996a, p. 471):

Nuestra realidad es un vínculo entre lo que llamamos mundo objetivo y mundo subjetivo. Como vínculo entre ambos ámbitos es una relación: es *relativa*, es un valor. Pero su complejidad no termina aquí, pues somos naturales y sociales, y la calidad social determina, a causa de la diversidad cultural, notables diferencias en la percepción del mundo. Podemos afirmar que cada esfera de similitud cultural es una esfera de valor de la realidad...

Las esferas de valor son naturales y culturales. Son, además, de diversas dimensiones y niveles; y no son esferas necesariamente concéntricas, sino que se incluyen, se cortan o existen por separado.

La cosmovisión es un hecho histórico que tendrá que estudiarse en su devenir temporal, en el contexto de su producción y actuación, en su vinculación dialéctica con el todo social, así como en su transformación. Es social al ser creado y compartido por masas, aunque también individual después de haber sido ampliamente socializado. Según López Austin (1994, p. 11), está inmerso en decursos de larga duración, propios de toda historia que abarca procesos seculares y permite entender conjuntos estructurados de procesos sociales, creencias, prácticas, valores y representaciones que se van transformando a lo largo de los siglos. Es complejo porque lo integran sistemas ideológicos disímiles, cada uno formado por representaciones, ideas y creencias que aparecen unidas y delimitadas por la acción sobre un campo particular.

Uno de estos campos particulares es la educación con una de sus principales instituciones: la escuela, que puede ser definida, tal como se

planteó en la introducción del presente trabajo, como un espacio histórico social y cultural tangible, observable, en donde adquieren “sentido” las acciones docentes, de alumnos y de todas las personas que la habitan. Alberga locales, implementos físicos, pautas de organización del espacio y del tiempo, controles efectivos sobre su uso; es decir, condiciones materiales resultantes de la interacción entre la normatividad oficial, estatal, curricular y la vida cotidiana; entre el control y la autonomía. Es un espacio de subsistencia de la racionalidad curricular, de destrezas y enseñanzas intencionadas, así como de la función ideológica de la escuela, a veces oculta pero no menos persuasiva, que aparece acompañando, y no necesariamente en correspondencia, las finalidades científicas y humanísticas que justifican su creación y existencia.

También el espacio escolar puede ser definido como un sistema de significados compartidos por un conjunto social. Algunos de los fenómenos a los que da cabida contribuyen, mediante la representación o reelaboración simbólica de las estructuras materiales, a comprender, reproducir y transformar el sistema social. Es un ámbito de subsistencia de la racionalidad e intencionalidad social, así como de su función ideológica, que aparece acompañando las finalidades científicas y humanísticas que justifican, entre otras, su creación y existencia, así como las diversas acciones de los individuos que le dan vida.

En el ámbito educativo, como en distintos ámbitos de acción, la cosmovisión es el punto de partida de la actividad individual, derivada de la comunicación y de la lógica propia de la práctica cotidiana. A partir de las relaciones cotidianas entre los sujetos escolares se produce una cosmovisión creada colectivamente, de manera racional pero inconsciente de sistemas particulares y globales.

La acción individual puede ser intencional y dirigida a fines concretos, pero los resultados de la praxis colectiva escapan a su conciencia y voluntad. Las preferencias, valores, actitudes de un individuo o comunes a un grupo social como el de la escuela, integran representaciones, ideas y creencias, actos de entendimiento simples y elaborados, así como ideologías o conjuntos sistematizados de representaciones, ideas y creencias que, históricamente, surgen en una sociedad dada por la cohesión, dominación y defensa y se encuentran condicionadas por las relaciones de producción.

Dentro de la institución escolar se entrelazan dos mundos: el objetivo y el subjetivo. Se integran en un mismo proceso: la percepción del mundo y la acción en el mundo.

Según Alfredo López Austin, a partir de la conceptualización de las representaciones, ideas y creencias, así como del sistema social, es posible definir la cosmovisión como un conjunto de ideas articuladas, producidas por sectores de la población formados por individuos con cuerpos ideológicos parecidos o no. “Es un conjunto articulado de sistemas ideológicos, comunicados y/o en conflicto, interrelacionados entre sí en formas relativamente congruentes, con el que un individuo o un grupo social, en un momento histórico, pretende aprehender el universo” (López Austin, 1980, p. 23). La cosmovisión es producida por el conjunto de los sistemas de todos los campos articulados, ajustados.

La cosmovisión le pertenece tanto al individuo como al grupo social. En cada individuo, la cosmovisión es poseída de manera particular, pero ésta sólo surge de las relaciones sociales. Según López Austin (*ibidem*, p. 21):

...las particulares concepciones del mundo corresponden a intereses, ambiciones, anhelos, cultura e incluso, grado de enajenación de los diferentes grupos sociales... La absoluta conjunción de los sistemas ideológicos en la cosmovisión es posible sólo en el individuo...

La cosmovisión, insisto, es un producto cultural colectivo. Forma un macrosistema de comunicación, en el que cada mensaje cumple requisitos mínimos de inteligibilidad, de coparticipación intelectual entre emisores y receptores, y de establecimiento –casi siempre inconsciente– de reglas a través de cuyo cumplimiento las ideas pueden ser recibidas, aceptadas y asimiladas por el coparticipante. En esta forma el contenido de la cosmovisión integra un acervo para cuya estructuración no es necesaria (ni posible) una mente individual de comprensión totalizadora. Cada miembro del grupo social posee un caudal personal en constante transformación que se traslapa con el de sus compañeros de grupo, que se corrige y que reproduce alteraciones durante los procesos de comunicación y de actuación. Y cada miembro del grupo posee, además, una base lógica que lo hace un potencial receptor de un número de elementos conceptuales muy superior al de los que mane-

ja normalmente. Estos procesos unificadores dan a la cosmovisión su relativa congruencia general, así como las contradicciones provocan y matizan su transformación.

Dentro de la escuela primaria encontramos diversos sujetos individuales que pertenecen a diferentes grupos sociales; los niños observados, si bien es cierto, provienen de una misma clase social, sus intereses, ambiciones, anhelos, valores, ideologías, responden al grupo social al que están insertos; bajo las características que los vuelve homogéneos, tales como la edad, el uniforme, tipos de familia, actividad económica que realizan los padres, etcétera, aparecen formas distintas de apropiación del trabajo escolar, habilidades cognoscitivas, motrices, afectivas, además de concepciones del mundo escolar, del mundo familiar y del entorno que les permite retomar, refuncionalizar y transformar la organización hegemónica de la cultura representada por la escuela.

El contexto socioeconómico de cada grupo social, desde donde se apropian y organizan su experiencia de vida los participantes del proceso escolar, es el sustento de la confrontación y el consumo que realizan de la cultura hegemónica difundida por la escuela, según Aguado y Portal (1992, p. 118).

Para algunos niños la historia de la escuela tiene que ver con un gran personaje, para otros, con el tránsito de sus padres, tíos y hasta abuelos por dicha institución escolar; tiene que ver con su experiencia referida a los maestros y directivos anteriores y actuales. La historia cotidiana pasa por compartir los espacios, los tiempos, las reglas, las bromas, los deberes no sólo marcados por los adultos y por una de las instituciones de Estado organizada desde la clase hegemónica y bajo lineamientos políticos que responden a las relaciones de poder, sino también por sus pares y hasta a veces por sus hermanos menores con quienes comparten la escuela. Cada niño tiene un rol, pero este es asignado, sostenido socialmente dentro de un andamiaje construido a lo largo de una historia compartida y, según Aguado y Portal (*ibidem*, p. 119), de un proceso de consumo diferenciado que posibilita la reproducción de identidades diferentes, subordinadas, pero conformadas estructuralmente con la clase hegemónica.

Con los maestros pasa algo similar: cada uno tiene su lugar, su rol específico y su manera de actuarlo o asumirlo; una percepción particular de la escuela, del aula, del grupo con el que actualmente trabaja; una relación particular con las autoridades, con los padres, con cada uno de sus alumnos, con sus pares, con el personal administrativo, con el o la conserje. En cada uno de los maestros hay una percepción de la historia escolar, grupal, magisterial y una manera personal de trabajar los contenidos programáticos derivados de los libros de texto, los contenidos de la historia actual, los de la historia familiar, local y social que los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje hacen presentes de manera implícita o explícita. Pero también hay concepciones, actos y actitudes homogéneos.

Ello es posible debido a que la escuela es un espacio orgánico de producción, circulación y consumo de significados; de producción de sentido y de conformación de estilos de vida particulares y en conflicto (*ibidem*, p. 117).

Existe una coincidencia entre los sujetos escolares en torno al valor de la escuela; los niños, al cursar su último año en este nivel educativo, confirman su posición homogénea en torno al éxito escolar; los maestros, al ejercer su práctica profesional, también lo confirman; pese a la relación antagónica que puede darse entre sus ideologías, y entre sus ideologías y la ideología hegemónica que sustenta la institución escolar, pese al predominio de una cosmovisión en un momento histórico dado.

Sus concepciones de la historia contienen elementos de diversa antigüedad que han sido revalorados y refuncionalizados, y participan de una tradición que homogeneiza a sus detentadores.

A partir de lo observado en la escuela puede afirmarse que en ella se enseñan y se aprenden, no sólo los contenidos de los programas del plan de estudios, sino también elementos encubiertos por la racionalidad curricular; en el caso específico de estudio, los procesos didácticos se inscriben en una dinámica cultural concebida como un todo, que, a su vez, sólo puede explicarse a partir de la dinámica social que se expresa y pone en tensión, en múltiples formas, los vínculos y las mediaciones que se establecen entre el aula particular que se observa, la institución escolar y el sistema social al que pertenecen estos espacios y tiempos, pero también entre concepciones del mundo.

La cosmovisión a través de narraciones míticas y procesos rituales en la escuela

A partir de los elementos desarrollados anteriormente, es posible afirmar que la cosmovisión puede ser estudiada a través de los mitos y los rituales.

Según las enseñanzas de Alfredo López Austin, podemos decir que para el estudio del mito, la aplicación de categorías previas no funciona. Hay que analizar las propias categorías para clasificar y analizar sus elementos culturales; estudiar este tipo de narraciones a las que se les atribuye una antigüedad muy grande; adoptar categorías instrumentales propias para abarcar una realidad ajena y trabajar con el propio instrumental modificado; traspasar los límites de las culturas particulares en una cultura transitoria/transtradicional.

Tenemos que analizar la propia condición, los prejuicios, como punto de partida indispensable para la acción concreta en el mundo. Las ciencias sociales están cargadas de ideología, y es esta ideología la que nos mueve al estudio de las ciencias sociales.

El mismo autor nos propone imaginarnos la realidad como una gran pirámide, desde cuya base vayamos dejando particularidades, y en cuya cúspide veamos la formulación misma de principios teóricos con razones extraideológicas elevadas a la universalidad que se vuelven a la puesta ideológica para arribar al trabajo particular apoyado en la ciencia.

La ciencia tiene un carácter “transtradicional”, su acervo teórico general contiene elementos congruentes entre sí, llamados categorías. Su aplicabilidad ratificada no se ajusta a un campo ajeno. La reformulación científica implica crear un concepto con unidad discursiva afectada por características específicas. Debemos pasar de los conceptos científicos limitados a la universalidad científica.

Alfredo López Austin (1997, notas personales tomadas del seminario Cosmovisión Mesoamericana; IIA, UNAM, semestre 98-1) argumenta: como historiadores estudiamos procesos sociales en dimensiones temporales, nos allegamos a todo tipo de fuentes históricas. Estamos obligados a analizar esas fuentes. No todo lo podemos manejar, hay que echar mano de la academia: fuentes documentales, escritos, registros figurativos y registros etnográficos. Estudiamos el documento como fuente lingüística, acervo

de palabras, invento de palabras, diccionario; clasificamos y analizamos las palabras una por una, filológicamente. Sólo así vemos otra dimensión de la misma cultura. Cuando hablo y creo en las palabras que hablo, parto de la misma fuente, pero para una producción diferente. Si necesito una palabra, la creo, la invento. No hay rigidez de léxico, no guardo los contenidos lingüísticos. Cuando las fuentes son pocas, disparejas, hay que buscar, imaginar todo lo que nos propone el material para la reconstrucción de la vida histórica. Tenemos que ver las fuentes escritas, luego las historias descritas por los participantes. Ver las mezclas de dos corrientes, y como dejan de entender alguna de las corrientes, no importa quien escriba. Ver su cosmovisión. No buscar tradición por origen de la persona. Cada uno tiene su problemática particular. Verlo dentro de su propio contexto.

Como historiadores, con prejuicios necesarios, con ideología, combatir estos prejuicios para nulificar sus efectos en la universalidad. Vamos a analizar nuestra ideología, sus necesidades de destruir principios motores, seamos conscientes y veamos cómo deforma la realidad, para poder deformarla menos.

Lo que se produce en el juego se llama aventura, afirma López Austin (*idem*), todo lo que es la vida humana está interrelacionado violentamente, tiene que ser expresado en términos muy, muy dramáticos. En el mito la violencia tiene su razón de ser, es una forma de expresar el conjunto de sucesos preparatorios para la humanidad. En el mito las piezas se están acomodando para quedar en un momento ya listo fíat que se marca en ese límite del fin de la narración mítica.

Metodológicamente, para el estudio del mito, López Austin (*idem*) plantea: a los mitos hay que agruparlos, estudiarlos, no aislados ni en una sola versión, ya que son sistemas de representación. El mito tiene un sentido nomológico perfectamente acorde. Debemos explicar un proceso, hay muchas versiones distintas, varios mitos, pero debemos identificar las razones principales de los procesos. Los mitos deben ser leídos al revés, ver qué están explicando, hay que leer el final, cómo se llega a ese final, qué es el producto.

Nuestras concepciones se estructuran en forma inconsciente pero racional. Cada una de las expresiones es el resultado de ese núcleo ordenador de ese cosmos. El mito del rito, el rito del mito. Es absurdo enfrentarlas en su

área, con sus funciones, con su conjunto de normatividad, pero responden a una realidad y tienen origen común de la cosmovisión. Debemos partir de la desagregación de la información, de las fuentes más diversas.

El mito hay que estudiarlo, no aislado, sino en muchísimas versiones, similares, que no son de ese orden, sino de la cosmovisión en general, pero que ayudan a entender la cosmovisión. Tomar los fragmentos de varios mitos. Los relatos que no lo saben, que sí lo saben, recogidos por el investigador, referidos a una parte, los relatos que a veces se unen unos con otros. Habrá que estudiar el conjunto, estudiar un montón de versiones, además de considerar que puede variar el orden de la versión, pero no lo que se está representando.

El núcleo duro de la cosmovisión empieza a formarse cuando los grupos humanos, al volverse sedentarios, cambian su visión del mundo. Por ejemplo, en el caso de Mesoamérica esto marca su diferencia con el resto de los grupos, nos dice López Austin (*idem*). Hay una cantidad de rasgos muy variados pero transmitidos de manera posterior a la formación del núcleo duro.

Para el estudio del mito se requieren tres niveles de análisis en cuanto a la temática se refiere:

1. la narración,
2. lo nodal,
3. lo nomotético.

Al comparar dos o tres narraciones míticas que hablen de lo mismo, hay un aspecto de proceso, de creación, que sería básicamente el mismo (el aspecto nodal).* Al juntar un aspecto nodal con otro nodal vamos entendiendo los aspectos del mismo.

El mito es una buena manera de ver una cultura y cuál es su núcleo duro; a su vez, tiene ritmos diferentes que afectan a diversos hechos históricos. Por ejemplo, la religión contiene elementos durables; las modas, elementos lábiles. Hay que empezar a hacer núcleo de paradigmas y com-

*Nodo es un punto de intersección de varias líneas. Está relacionado con un nudo, es una estructura de una diversidad narrativa.

parar diferentes paradigmas entre sí. En contextos espacio temporales distantes hay mitos comunes. Hay otros elementos del mito que nos dan elementos nodales de la cosmovisión, pero el más claro es el de la palabra, según López Austin.

El ritual es una escenificación de una concepción mítica, y el mito es una explicación del actuar del hombre. Sin embargo, no necesariamente el mito y el rito son dos expresiones diferentes de un mismo asunto, que es la cosmovisión con propósitos diferentes. Tienen un mismo origen y vamos a encontrar su parentesco.

Para López Austin, quien definió su estudio en los mitos mesoamericanos, es más fácil entender la palabra que la acción. Por ello, hay que hacer un estudio en busca de paradigmas claros que permitan llegar al núcleo duro y luego hacer el estudio comparativo. El núcleo duro es el nacido en formas diferentes de vida, diferentes a las de los vecinos y a las de quienes comparten buena parte del territorio. El territorio no es homogéneo. Los principios cosmológicos son diferentes a las maneras de concebir el mundo.

Por lo anterior, ¿es posible pensar que las narraciones míticas, presentes en las escuelas, forman un conjunto que puede ser confrontado con la narrativa escolar producida desde su creación hasta nuestros días?, ¿existen hoy en las escuelas creencias y narraciones míticas derivadas de una tradición escolar?, ¿pertenecen a una tradición vigorosa y de resistencia y transformación?, ¿podrán estudiarse desde su origen remoto, se podrá develar su legado en la ideología presente en los procesos escolares? Aunque dichas preguntas y sus respectivas respuestas no se aborden directamente en el presente estudio abocado al análisis de las concepciones, algunas narraciones míticas, ceremonias y rituales de un grupo escolar, es importante dejar claro que la existencia de los rituales se da en compleja combinación con los mitos, ambos forman parte y expresan la cosmovisión de los seres humanos que habitan, en este caso, la escuela.

Según las apreciaciones de López Austin (1990, p. 25):

Hoy los mitos se revaloran. Quedó atrás el desprecio que los consideraba primitivos, absurdos, oníricos, infantiles, enfermedades del len-

guaje. Han sido tomados de nuevo en serio, aunque sea con la seriedad del científico y no con la del creyente. Los mitos son abordados hoy desde las perspectivas de múltiples disciplinas...

De acuerdo con estas apreciaciones, podemos decir que la relación que se establece entre los sujetos escolares y el contexto de la escuela nos permite pensar en construcciones míticas que pueden ser estudiadas desde múltiples perspectivas teóricas.

Al mito se le define como un relato, pero también es un complejo de creencias, constituye una forma de captar y expresar una realidad específica, ya sea como sistema lógico o como forma de discurso. "... El mito es, en todo caso, una obra, un producto, la cristalización del pensamiento, un objeto discernible, una unidad analizable y comparable. El mito ha sido visto también como el medio específico de captar, sentir un tipo de realidad" (López Austin, 1996b, p. 45). Por lo tanto, los mitos posibles en la escuela perciben, sienten, sintetizan una forma de captar y expresar el ámbito escolar.

El mito como institución social debe dar cuenta de la sociedad que lo construyó, que le dio origen, permanencia y, de alguna manera, trascendencia transformada.

...Sociedades dadas distinguieron en complejos concretos de realidades un conjunto de similitudes, y relacionaron las representaciones que se formaron de ellos al término *mito* (o a sus equivalentes). Marcharon sin una completa armonía por un lado los complejos de realidades, por otro sus representaciones, y por otro más el término *mito* (o sus equivalentes). Los complejos de realidades se diversificaron y se transformaron; las representaciones cambiaron también, y el término *mito* se extendió para corresponderse con otras representaciones de realidades afines. Total, que aunque pudiera reconstruirse históricamente el esquema realidad-representación-término, algunas de las realidades sociales comprendidas por el término *mito* son hoy demasiado extrañas entre sí, o sus vínculos no se basan, precisamente, en las características más importantes de las realidades referidas (López Austin, 1996b, pp. 42 y 43).

Los mitos sobre la escuela tuvieron un origen común: la necesidad de educar al individuo socializado en la familia, la Iglesia y el empleo, bajo una nueva lógica de normatividad social con autoridad pedagógica-cultural; sin embargo, las realidades escolares se diversificaron y transformaron, cambiaron también las representaciones y el mito buscó la correspondencia con otras representaciones de realidades afines, por lo que es común encontrar realidades escolares diversas, articuladas por este mito escolar, por este mismo origen. De ahí que sea importante, metodológicamente hablando, según el autor, encontrar dentro de los complejos concretos de realidades el que pueda ser llamado mito, según la concepción que de él se tenga, analizar ese complejo para formular un concepto y, por último, especificar el contenido depurado del término. Para después pasar a otra etapa de la problemática de la definición de mito (*ibidem*, p. 43).

López Austin, al retomar a Cassirer, Lévi-Strauss, Barthes, la visión semiótica de Lotman y Uspenkij, y a Berger y Luckmann, refleja el punto de vista de los simbolistas; sintetiza las funciones del mito y nos advierte sobre las teorías que reducen los mitos para arribar a una definición abierta del mito, de acuerdo con el *Diccionario* de Todorov y el texto de Kérenyi: "... Considero por ahora, sin más, que el mito es un relato. Su medio de expresión es la palabra. Su autonomía y su clausura lo hacen un *texto*. Cada mito es una unidad analizable y comparable" (*ibidem*, p. 50).

En síntesis, el mito para López Austin es:

...un hecho histórico de producción de pensamiento social inmerso en decursos de larga duración... sus elementos se aglutinan y ordenan en varios núcleos, entre éstos dos muy importantes: el primero (el mito-creencia) como un conjunto de representaciones, convicciones, valores, tendencias, hábitos, propósitos y preferencias dispersos en distintas esferas de acción de los creyentes; y el segundo (el mito-narración) como un relato. Sus núcleos con una dependencia recíproca muy fuerte. Ambos se refieren al tiempo primordial, al origen de los individuos, las clases y los procesos. El origen, a su vez, da cuenta de la naturaleza de lo creado y del lugar que las criaturas ocupan en el mundo... (López Austin, 1996a, p. 484).

El mito es creencia; es mucho más que una narración es una realidad ideológica, social. Es una realidad compleja, debido a que es cruzado por diferentes órdenes causales que lo convierten en objeto ideológico, texto, medio de transmisión de la cultura, recurso de conservación de la memoria colectiva, entre otros, respondiendo a diferentes órdenes interdependientes, la objetividad de sus representaciones y conceptos cristalizados transforman la realidad social a la que representan, así como la concepción social que se tenga del mito puede transformarlo (López Austin, 1996b, pp. 103 y 104).

En el mito tenemos un acto real (la narración mítica concreta), una normatividad (que no corresponde a un sistema normativo único), una confluencia de sistemas normativos (en donde lo lingüístico es una parte fundamental, así como la normatividad mitológica definida por el conjunto de creencias básicas en cuyo contexto surgen los mitos de origen, además de otros sistemas que refieren al proceso de realización), parafraseando a López Austin (1996b).

Para este autor (*ibidem*, p. 26), la cosmovisión y la realidad son integradas por el mito, que, a su vez, une un tiempo histórico y un tiempo mítico. El estudio del mito requiere la delimitación de un campo, la identificación de un problema en su dimensión general, el análisis desde el punto de vista de la ideología y desde diferentes perspectivas, a través de la visión unificadora de la historia. Debemos descubrir, en los procesos de las sociedades, sus formas de integración.

La definición de mito que López Austin plantea en el último capítulo de su obra *Los mitos del tlacuache* y los pies de página que la amplían establecen que el mito es un hecho histórico, que de manera dialéctica se encuentra en vinculación con el todo social y en transformación permanente; es un hecho de producción de pensamiento histórico de masas y de masa de pensamientos y creencias; es un hecho social, ya que el pensamiento es creado y compartido por grandes sectores sociales y se ubica en procesos de larga duración; es un hecho complejo, pues se encuentra formado por relaciones sociales, procesos y hechos internos de pensamiento, además de instituciones, expresiones, creaciones, etcétera.

Los elementos del mito se ordenan y aglutinan a partir de dos núcleos recíprocamente dependientes:

a) una concepción causal y taxonómica, de pretensiones holísticas, que atribuye el origen y naturaleza de los seres individuales, de las clases (grupos humanos y especies animales y vegetales) y de los procesos a conjunciones particulares de fuerzas personalizadas; concepción que incide en acciones y pensamientos de los hombres sobre sí mismos y sobre su entorno, y que se manifiesta en expresiones, conductas y obras heterogéneas y dispersas en los diversos campos sociales de acción, y b) una construcción de relatos que se refieren a las conjunciones de fuerzas personalizadas, bajo el aspecto de cursos de acontecimientos de tipo social; construcción que se expresa como discursos narrativos, principalmente en forma de relatos orales (López Austin, 1996b, pp. 451 y 452).

El mito es una unidad analizable y comparable que aglutina y ordena sus elementos en varios núcleos que se refieren al tiempo primordial, al origen de la naturaleza de lo creado, al origen como lugar donde las criaturas ocupan el mundo. Uno de sus núcleos, el mito-creencia, incluye representaciones, convicciones, sentimientos, valores, tendencias, hábitos, propósitos, preferencias. La creencia mítica está diseminada, presente en actividades rituales, en el poder, la ingestión de los alimentos, el trabajo, la cópula, la integración de la familia; se vive intensamente con todo su sentido en los actos verdaderamente importantes de lo cotidiano. El mito-narración es el segundo núcleo que corresponde a un acto real, concreto, que obra sobre elementos sociales y dichos elementos obran sobre él, alimenta memorias, provoca deducciones, justifica y prepara futuras realizaciones del texto mítico y hace vivirlo como un conjunto de interacciones sociales. En el mito existe una normatividad correspondiente al conjunto de creencias básicas en cuyo contexto surgen los mitos de origen; pero no un sistema normativo único, más bien, una confluencia de sistemas normativos, en donde lo lingüístico es una parte fundamental, aunque también hay sistemas no lingüísticos ni mitológicos que forman parte principal de todo el proceso de realización (López Austin, 1996b).

El mito es vinculado con la memoria colectiva, con sus funciones transmisora y conservadora de la intercomunicación social, pero también es una actividad creadora colectiva, ordenadora y origina nucleaciones

congruentes de pensamiento social. Sus funciones constantes son: mantiene viva la tradición, educa, ordena, explica, cohesionada y legitima, y de dichas funciones se desprenden diferentes tipos de mitos (López Austin, 1996b, pp. 361-363).

En torno a la invención del mito hay que centrar la atención en la creación paulatina “porque en ella se producen los sugestivos procesos característicos de la oralidad, y en especial los de la tradición oral” (*ibidem*, p. 277). En esa creación, el relato, paradójicamente, cambia en cada una de sus realizaciones, llevado por su dinámica, por sus circunstancias y por sus relaciones recíprocas dentro de la globalidad social, se moldea con las exigencias lúdicas de cada cantor y de su público, mejor o peor, cumple expectativas de las sociedades cambiantes, transmite ideologías, impone nuevas imágenes, responde a modas y estilos personales; y sin embargo, resiste el paso de los siglos en forma tenaz.

Narrar e inventar pueden ser una misma cosa que se realiza conjuntamente, dentro de las actividades cotidianas (*idem*). El mito modifica la visión del mundo. Cada narración es una nueva creación, va cambiando con paso propio por su dinámica y sus circunstancias. “Transita de una tradición a otra modificándose, profundamente, porque no sólo está compuesto de palabras. Se relaciona recíprocamente dentro de la globalidad social con los procesos de cohesión, la estructura social, la dominación política, con el culto, la literatura, las creencias, el arte...” (*ibidem*, p. 102).

El mito como conjunto de núcleos duros y de partes lábiles “...se transforma ante los embates procedentes de otros campos sociales al generarse en la sociedad las corrientes más graves de oposición histórica” (*ibidem*, p. 388).

Los núcleos duros son protegidos por sus partes dúctiles y se refuerzan por la acción cotidiana, por las más variadas acciones del hombre.

El mito se debilita frente a los desajustes de sus funciones y se recompone por medio de la refuncionalización que modifica o abandona la función perturbadora o por la remitificación que incide sobre elementos sólidos del mito, los cuales se transforman para adaptarse a los nuevos requerimientos (*ibidem*, pp. 389 y 393). En el mito, la transmisión formal en el proceso de enseñanza-aprendizaje es muy importante;

pero el grueso de la captación y estructuración individual de sus sistemas es informal.

La interacción social va más allá de la mera transmisión: en ella se comunican normas, sin saberlo, sin explicarlas formalmente, sin llegar a la abstracción de los sistemas.

Entre el narrador y sus oyentes hay una participación muy completa de los sistemas normativos. Nunca es una participación total porque la posición social del individuo es determinante en la integración interna de los sistemas. Pero esta misma diferencia que provoca contradicciones, incomprensiones, enfrentamiento de pareceres, aun burlas, en el proceso de comunicación, es parte del interesante juego al que da lugar la realización del mito.

No es, por tanto, indispensable la identidad de los sistemas normativos en todos los presentes. Ni es necesaria ni es posible. En el narrador y en los oyentes no hay identidad absoluta de sistemas y, pese a ello, hay comunicación, porque la semejanza del acervo de sistemas lo permite (López Austin, 1996b, pp. 105 y 106).

En el estudio de los procesos simbólicos en la escuela primaria creo necesario considerar estos planteamientos, aun a pesar de centrar más la atención hacia los rituales, ya que mitos y rituales se asocian a la cosmovisión, el ritual siempre parte de un mito.

La teoría de Alfredo López Austin me permite justificar la afirmación anterior, a través del triángulo conformado por el mito-creencia, el mito-narración y el rito; el primero, el mito-creencia

...constituye el principal vértice del triángulo, como fuente de un saber que se expresa tanto en el mito-narración como en el rito. Sin embargo, hay otros nexos, directos e indirectos, entre los que destacan los nacidos entre el rito y el mito-narración. Y, por otra parte, rito y narración mítica no son meras vías de expresión simple del mito-creencia, sino expresiones de sistemas semiautónomos con funciones, estructuras, leyes y aun historias propias... A través del ritual el hombre aprovecha la oportunidad de actuar específicamente en el momento

adecuado al cumplimiento de fines precisos. La sucesión cíclica de los tiempos permite al hombre, con el manejo del ritual, protegerse de los cambios que sabe futuros, reparar sus propias ofensas y omisiones, vigorizar su cuerpo, evadir los peligros y fincar en su vida familiar los pasos de transformación...

...es pertinente advertir que la simple mención de ritos en los mitos no se refiere por necesidad al origen real de mito o rito...

...La historia del mito es una historia de alejamientos y aproximaciones de los núcleos componentes, en la que éstos van desfasando sus ritmos para alcanzarse, rebasarse, o quedar rezagados... (*ibidem*, pp. 123 y 124).

El pensamiento mítico y el pensamiento no mítico llegan a oponerse dentro del desarrollo histórico de las sociedades humanas, ya sea que pertenezcan a la etapa del pensamiento mítico, sean industriales o urbanas contemporáneas (con grandes reminiscencias de la concepción mítica del mundo), predominando alguno sobre el otro, así como diferenciando a los individuos de una misma sociedad, en tanto inmersos o liberados de la producción del mito y en la creencia en él, diferenciación basada en los tipos de actividades intelectuales que se realizan en circunstancias particulares y en ámbitos distintos del actuar humano (López Austin, 1996b, pp. 128 y 129).

La recomendación de López Austin para el estudio del mito es elegir como caso un mito o un ciclo mítico; combinar la narrativa con la iconografía, con la etnología e historia del mito. Sólo así podemos descubrir sus formas de integración en los procesos que le dan vida, y podremos ver en el pensamiento del pasado la experiencia de vida y el mito que integra tanto la cosmovisión como la realidad.

El mito surge de innumerables fuentes, lleno de funciones, repelente al tiempo, pero no del todo. Adquiere su dimensión verdadera cuando es referido a la sociedad en su conjunto. Por tal motivo debe estudiarse mediante la ciencia de la historia, que se ocupa de la dinámica de las sociedades humanas (*ibidem*, p. 26).

La relación entre mito, rito e historia es doblemente importante, no sólo por la postura del autor en el cual me baso, que enfatiza el análisis

histórico del mito y del rito, sino por la trascendencia que tiene la dimensión histórica dentro del estudio de los procesos culturales que se dan en la escuela primaria.

La definición de historia, para López Austin (*ibidem*, p. 231), es la siguiente:

La historia es un flujo que arrastra cuerpos de distinta resistencia al movimiento. Es como un torrente, como un torbellino, como una flama. Los hechos históricos –pesados, densos y lentos unos, ágiles otros– se rayan las caras como las piedras de las morrenas. Cada hecho histórico, además, es de composición heterogénea. Sus partes se desplazan con ritmos diferentes en un continuo proceso de ajuste y reajuste.

Incluye tanto sucesos acaecidos en las sociedades humanas como su estudio y registro. Esta definición permite identificar los hechos relevantes en los procesos; formar unidades de comprensión histórica; concatenar los hechos; analizar sus relaciones en un contexto multifactorial; identificar las constancias de los procesos, y comprender los hechos en la globalidad de los procesos (ideas retomadas de un cuadro del doctor Alfredo López Austin que apoyó didácticamente la Unidad 4 del Programa de su Seminario El Mito en la Tradición Mesoamericana del semestre 98-2).

Las diferencias y semejanzas de un pensamiento en torno a la historia y sus causas de transformación constituyen el núcleo de un proceso global en el tiempo de larga duración, así como de sus variantes y aspectos particulares.

Uno de los problemas es descubrir la articulación entre una cosmovisión histórica y la práctica histórica en la globalidad social.

Otro de los retos es evitar caer en una idea de cosmovisión en donde sus elementos aparecen como un todo armónico, articulable de todas sus partes; el investigador debe registrar diferencias y semejanzas dentro del plano más aparente del mito para después plantear, con comparaciones, las posibilidades de inferencia; estar atento a las coincidencias que no responden a la misma base causal y, a su vez, a la apariencia di-

símbola que representa diferentes manifestaciones de una misma realidad subyacente. Debe buscar la explicación del hecho histórico, al transitar de un plano a otro, en pos de las relaciones causales que vinculan todo un conjunto de sistematizaciones, normatividades, principios rectores, funciones y taxonomías primarias; en síntesis, debe encontrar las concepciones y las relaciones formadas en lo cotidiano que hace jugar tradición, razón, congruencia, oposiciones y conflictos, para generar, conservar o perder el mito, a través de inferencias y la transducción fundada en la pertinencia. La explicación de las semejanzas debe incluir la de las diferencias, sus variables deben dar cuenta del decurso histórico. El investigador deberá arribar a la unidad formada por lo subyacente y lo aparente del mito, así como a los procesos históricos que permiten que el mito se construya, se conserve y se pierda (López Austin, 1996b, pp. 454 y 455).

La metodología para el estudio del mito que se desprende de las posiciones tomadas por Alfredo López Austin (1996b) debe considerar, por lo menos:

- La clasificación del mundo que los sujetos estudiados hacen y muestran;
- la búsqueda del mito que nace en un lecho mítico, observar su transformación, la manera en que las historias se desarrollan o simplifican, se enriquecen o pierden elementos, intercambian aventuras o se adaptan a nuevas circunstancias o necesidades; captar cómo lo que adquirió valor social entró al mundo de la ideología, tomó forma y se estableció;
- partir del enfoque que considere al mito dentro del contexto social, en sus interrelaciones, en forma más amplia;
- escoger su óptima dimensión, la que mejor delimite el conjunto de realidades;
- descubrir regularidades importantes y particulares en la explicación del conjunto de realidades;
- comparar entre distintas versiones de los mitos;
- distinguir las equivalencias de episodios;
- identificar los personajes;



- encontrar los datos complementarios;
- descubrir los significados de pasajes ocultos;
- determinar si es el mito incompleto o una mezcla de mitos;
- esclarecer el significado del mito para arribar a un segundo paso: llegar a los asuntos nodales del mito que permitan la comparación entre creencias y rituales;
- estudiar el relato como intercambio social;
- considerar su origen directo extratextual, el contexto de su recepción y la trama;
- llegar a la referencia analógica, a sus muy particulares elementos, sus significados, sus leyes históricas explicativas de la conservación, sustitución o pérdida.

La historia de las instituciones y, en particular, la historia de las escuelas primarias pueden ser analizadas, diacrónica y sincrónicamente, desde un punto de vista oficial, bajo el registro inequívoco de los datos formales: las fechas, los fundadores, el nombre, el número de clave que integra su pertenencia a un sector y a una zona escolar. Bajo la identificación de su espacio físico, su domicilio, sus directivos, la cantidad de grupos, el número de alumnos que se atienden en uno o dos turnos, etcétera.

Sin embargo, estos registros no nos informan sobre la manera en que cada escuela habla de su historia o de cómo cada sector o grupo escolar da cuenta de una historia común, desde una perspectiva particular y desde intereses específicos que son plasmados en una selectiva transmisión de acontecimientos en forma oral.

En los registros históricos oficiales sobre la escuela, como lo plantea López Austin para las fuentes históricas coloniales en las cuales basó parte de su obra, prevalece una visión unificada y unificadora propiciada por la ideología dominante (López Austin, 1996b, p. 471).

Pero además de esta visión, existen las elaboraciones colectivas que los miembros de una institución hacen del espacio y del tiempo escolares, de su trayectoria académica y personal, de cómo era el antes y cómo es el hoy de su experiencia cotidiana en la institución; aparecen concepciones, acciones, actitudes que tienden a reproducir y/o transformar una

visión unificada y unificadora provocada también por intereses e ideologías específicas.

En esta última posición de la historia, podemos encontrar creencias, prácticas, valores y representaciones que van adquiriendo distintos pesos a lo largo de la vida escolar. Podemos encontrar elementos que han podido sostenerse en un proceso de cierta duración. Elementos duros, muy resistentes al cambio histórico, como dice Braudel, citado por López Austin (1994, p. 11), que logran un carácter “natural”, incuestionado, que permiten explicar, dar protección, estructura y articulación a otros aspectos que entran y salen de la percepción y acción individual y colectiva, elementos que se presentan vulnerables o bien efímeros. A este núcleo duro, López Austin lo llama cosmovisión.

Como en toda institución, en la escuela existen creencias, mitos y ritos derivados de antepasados que han sido transformados por la historia en la que han pesado políticas educativas estatales, regionales y locales, tendientes, en términos generales, a la anulación de la concientización de las ideologías, a la reproducción de la ideología dominante, de formas de relación, de actuación, dirigidas al no cuestionamiento de lo “dado”.

Dichas creencias, mitos y ritos deben ser estudiados para poder entender la cosmovisión que, a su vez, permita explicar la relación entre el pasado, el presente y el futuro en dichas instituciones, es decir, deben ser estudiados a través de la visión que nos propone la historia.

Para López Austin (1996b, p. 26), la historia, definida como el estudio de la dinámica de las sociedades humanas, es capaz de ubicar en el mismo contexto científico los fundamentos del análisis, así como los resultados de cada una de las perspectivas de estudio es capaz de proporcionar una visión unificadora de la cual son partes la ideología y el mito. Desde esta perspectiva, el mito es un producto social que surge de fuentes innumerables, está cargado de funciones y es persistente en el tiempo pero inmune a él y adquiere su verdadera dimensión cuando es referido a la sociedad en su conjunto; su estudio histórico nos remite al descubrimiento de sus formas de integración en los procesos de las sociedades que le dan vida.

El mito es una producción humana, necesaria para captar, sentir y expresar la realidad dentro de la cual se produce. Es un texto, un relato sus-

ceptible de análisis y comparación. Dicho texto es privilegiado cuando se refiere a los orígenes, al *otro* tiempo en el tiempo del hombre. Sin embargo, este tiempo divino es difícil encontrarlo en la escuela de manera explícita; sin embargo, a este otro tiempo podemos llamarlo tiempo de lo numinoso,

...tiempo de la fe de los involucrados en el proceso, que es similar a la sensación de que existe algo más allá de las voluntades individuales, que de alguna manera rige y orienta la acción individual. Esta "fe" no es igual a la fe religiosa, sino que representa la aceptación del sentido simbólico del acto más allá de su demostración experimental. Lo numinoso se ha visto como equivalente a la sensación de una presencia sacralizada, no necesariamente religiosa. Pero se vincula a ella a partir de un elemento común: la prohibición y la obligatoriedad (Agua-do y Portal, 1992, p. 80).

La institución escolar se nos muestra como un ámbito racional creado con el fin de formar sujetos dentro de la legalidad científica expresada en las diferentes áreas curriculares. Esta finalidad explícita se lleva a cabo a través del predominio del conocimiento científico o disciplinario, sobre el conocimiento popular. Se tiende a la anulación, negación y/o subordinación de la cultura que los niños y maestros manifiestan en la cotidianidad de la escuela, para dar paso privilegiado a la lógica del conocimiento científico traducido en contenidos escolares. La transmisión, la reproducción y la transformación de la cultura popular es enfrentada por la objetividad y la científicidad de las diversas disciplinas registradas en los programas y libros de texto.

Por ello, es muy difícil encontrar en los espacios formales del proceso enseñanza-aprendizaje mitos sobre el tiempo anterior a los hombres, sobre el tiempo de las divinidades que los antecedieron, que les dieron vida, contados en voz alta, tratados con fluidez y apertura. Sin embargo, existen narraciones que hablan de los antepasados, de las personas, de los personajes que habitaron anteriormente la escuela, de sus prácticas, de sus acciones. Este tipo de narraciones "se cuelan" y son susceptibles de ser escuchadas, registradas y analizadas desde una

perspectiva antropológica. "... Entre los nahuas, por ejemplo, se creía que en las escuelas quedaba guardada una fracción del alma de quienes pertenecían a ellas pero estaban ausentes..." (López Austin, 1996b, p. 486).

En el presente de las escuelas primarias observadas, existen relatos que muestran la creencia de que los antepasados con características definidas, con acciones concretas que son del dominio público, se presentan de cierta manera en la escuela. Y este conocimiento irrumpe en otras concepciones "racionales" o "científicas" de introducir la historia en la formación de los sujetos escolares.

También en las escuelas existen rituales que recrean un contexto de significación cultural particular y abren la significación lineal a una significación múltiple. El efecto de este acto simbólico permite el contacto entre los planos ideológicos del grupo y de éstos con los planos de significación consciente o inconsciente de los sujetos. En el ritual se dramatizan las determinaciones fundamentales de una cultura dada y se ponen en juego diversos lugares o posiciones que la sociedad reconoce como posibles, debido a lo cual lo numinoso se reproduce (Aguado y Portal, 1992, pp. 80 y 81).

Además, los ciclos de vida de la escuela están pautados por el inicio y el fin del año escolar, pero también por los ciclos de vida de la familia, de la comunidad, del contexto escolar; en donde se contraponen, se disponen, de manera tangencial, paralela o perpendicularmente diferentes concepciones del territorio, del espacio y del tiempo. Así, los rituales escolares imbrican al mismo tiempo ciclos oficiales, ciclos comunitarios, ciclos gremiales, ciclos familiares, ciclos grupales, ciclos personales.

Para su estudio, López Austin propone: "... Tratemos con sencillez de formular explicaciones en las que los hombres comunes, realizando acciones cotidianas, conciben su tiempo y el otro tiempo..." (López Austin, 1996b, p. 58). Los maestros y los niños que viven y trabajan en su mundo, que llegan a la escuela, se desarrollan en ella y se despiden o son despedidos del ámbito escolar, se esfuerzan por saber su ubicación precisa –y a veces demasiado precisa– en la escuela, en la interacción, en los procesos comunitarios llevados a cabo con las autori-

dades, con los iguales o pares, con los familiares, frente al personal administrativo, de limpieza y de apoyo, promoción y/o venta de servicios y productos. Además, frente a una forma particular de tratar con programas oficiales y con apoyo de libros de texto, dentro del plan de estudios de la escuela primaria.

Los recién llegados son vistos como “tiernitos”, “nuevos”, a los que hay que enseñarles, comunicarles, una infinidad de pautas de conducta para que logren llegar a ser lo que la institución oficialmente demanda. En ello se justifican una serie de procedimientos, premios, castigos, omisiones, olvidos, que permiten la transmisión, la socialización y la asunción de ciertas pautas de comportamiento que se han formado como tradición inapelable, inamovible, incuestionable.

Parafraseando a López Austin (1996b, p. 58), estos hombres, adultos y niños que conciben estáticamente su realidad, viven contando con la regularidad de los procesos, con la existencia de clases de personas, actos, materiales, con la conciencia de que si algo no fuera como es, afectaría la existencia de lo que se le relaciona. Son principios básicos, y son principios para vivir humanamente.

Lévi-Straus, a través de su texto *El pensamiento salvaje* (1997), con su propio estilo, nos muestra la contundente tendencia humana a construir un sistema complejo de significación, que hoy podríamos llamar cosmovisión, desde el cual se asimila, se transmite, se reproduce y se recrea una forma particular de actuar, de vivir cotidianamente; un sistema que nos permite interpretar dentro de un mismo marco toda suerte de contenidos culturalés, naturales o técnicos. Un sistema clasificadorio que permite integrar la historia, sobre todo la historia que podríamos creer que es rebelde a cualquier sistema (Lévi-Strauss, 1997, p. 353).

Por su parte, Cardoso, citado por López Austin (1996b, p. 59), afirma: “Los hombres construyen imágenes del mundo en que viven, y no de un mundo cualquiera; incluso cuando imaginan otro mundo en su fantasía, lo hacen a partir de la experiencia que su existencia les da”.

Por ello habrá que encontrar el o los vínculos más importantes en las interrelaciones escolares porque, además de proporcionar las bases del entendimiento, legitiman a la institución y las prácticas que ahí se producen, de acuerdo con López Austin (1995a, p. 426).



Es necesario preguntarnos sobre:

- ¿Cuál es la secuencia del tiempo escolar, cuáles los elementos que influyen en su definición y su operativización?
- ¿Qué papel juega la ritualización periódica, fijada por los distintos ciclos en el ámbito escolar?
- ¿Cómo funciona la ritualización periódica que permite que la colectividad reciba oportunamente los valores, los principios, los contenidos, los procesos de reproducción y transformación escolar?

Según López Austin:

Puede afirmarse que en las sociedades mesoamericanas desarrolladas todo individuo era sacerdote cuando menos una vez en su vida. Las escuelas eran propiamente templos y los afiliados se dedicaban al culto de las divinidades escolares. La educación formal se adquiriría, por tanto, en el ejercicio del sacerdocio y en una institución jerarquizada, rígida y cargada de funciones. Lógicamente, buena parte de la enseñanza se encaminaba a normar las relaciones entre los hombres y los dioses (López Austin, 1995a, p. 443).

Y yo me atrevo a decir que la enseñanza escolar se encamina a normar las relaciones entre los hombres, entre los maestros y alumnos con las autoridades, las normas, los haceres y decires con mucho peso ideológico. Esto se va logrando, entre otros procesos, por el distanciamiento, la separación, negación del lugar de origen, de la socialización primaria realizada en la familia, para dar paso a la formación del sujeto escolar. “Cuando se abandona la tierra natal... La esperanza fincada en el futuro hace de todo pasado, incluido el inmediato de la migración, un tiempo nebuloso que idealiza el origen, la historia, la aventura y aun el sufrimiento” (López Austin, 1995b, p. 3).

El nuevo espacio apropiado y valorizado simbólicamente y/o instrumentalmente, mediante la representación y el trabajo, según Gilberto Giménez (s/f, pp. 3 y 4), es una “producción” realizada a partir del espacio inscrito en el campo del poder por las relaciones que se ponen en juego; y en

cuanto tal se caracterizaría por su “valor de cambio” y podría representarse metafóricamente como “la prisión que nos hemos fabricado para nosotros mismos”. Habrá que estudiar en la escuela las expresiones que los sujetos hacen en torno al territorio, no sólo escolar, sino comunitario, local, regional y nacional, para así clasificar y analizar aquellos territorios vividos, próximos e identitarios y compararlos con los más conceptuales o abstractos, como los del Estado-nación.

Partiendo del punto de vista de Gilberto Giménez (*ibidem*, p. 9) en torno al territorio que no sólo se niega a reducirlo a un escenario, sino que además enfatiza que puede verse como un significante denso de significados y un tupido entramado de relaciones simbólicas; tal vez sea posible analizar a mayor profundidad la manera en que los sujetos escolares viven, actúan y hablan sus relaciones con el territorio que ocupan, del territorio en el que inscriben su cultura, su identidad, su pertenencia. Existen narraciones en torno a los avecindados, a los nativos, a los de afuera y los de aquí, registradas en el trabajo de campo, que pueden ayudarnos a explicar cómo la percepción del espacio depende en gran medida de la memoria histórica de sus habitantes. En algunas de estas narraciones aparecen narraciones míticas, así como también en los rituales estudiados aparecen elementos simbólicos que reproducen identidades sociales bien definidas.

En la institución escolar podemos estudiar la naturaleza ideológica de cierto tipo de mitos que nos hablan de su origen, de su etapa fundante, de los avatares padecidos por los sujetos involucrados en su creación, en la obtención de su territorio, su designación, en las diferentes fuerzas sociales involucradas en su origen, fundación e inicio; y verlos dentro de la corriente de la historia como productos sociales que además originan, generan y condicionan otros procesos escolares dentro de sus dinámicas y circunstancias, sus relaciones recíprocas con la globalidad social, con los procesos de cohesión, con la estructura social, con la dominación política, con el culto, con la literatura, con las creencias, con el arte (López Austin, 1996b, p. 102), con los ritos, con los rituales, según las relaciones marcadas entre ellos por López Austin (1998). Y ver el mito como objeto ideológico, como texto, como vía de transmisión de la cultura y como recurso de conservación de la memoria colectiva (López Austin, 1996b, p. 103).

Identificar el mito como realidad ideológica implica no reducirlo al texto, a su capacidad lingüística, sino reconocerlo como elemento integrador de diferentes sistemas normativos innecesariamente explícitos y, por ello, susceptibles de establecer una comunicación que va más allá de lo dicho o narrado y escuchado. Para Alfredo López Austin (1996b, pp. 106 y 107), en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la transmisión formal es muy importante, pero existe un carácter informal en el grueso de la captación y la estructuración individual de los sistemas. Sin saberlo, los hombres se comunican las normas, sin necesidad de explicarlas formalmente, sin tener que llegar a la abstracción de los sistemas. Por ello, cuando el mito es narrado, todos los elementos sociales que influyen sobre la narración, y sobre los que la narración es influida, provocan deducciones, se justifican, prefiguran realizaciones del texto mítico y lo hacen vivir materialmente como lo que es: un conjunto de interacciones sociales. Aun cuando el mito no se narre, debido a que todos estos elementos siguen presentes, persisten las relaciones del mito que no puede ser reducido a un texto.

El mito, al ser narración y creencia, permite ser estudiado desde diversas dimensiones, y al ser una realidad social que se vive intensamente en lo cotidiano, posibilita, a su vez, el estudio de las estructuras simbólicas en diversas esferas de la vida social.

El ritual, incluso el no sacro, permite estudiar la recreación de la experiencia de significación en la que el sujeto es movilizado a partir del orden cultural, y es identificado como miembro de un grupo en un lugar determinado, además de la actuación y representación de la particularidad del campo social que reproduce (Aguado y Portal, 1992, p. 83).

Mito, ritual e historia nuclea procesos y pautas que guían a los hombres en su vida cotidiana. Y estos hombres agrupados en instituciones, como las escolares, intercambian sentidos construidos en torno a la naturaleza y las clasificaciones de todas las cosas.

En este intercambio se nutren y se conservan las partes más resistentes al cambio, y se transforman, se actualizan o readecuan los elementos secundarios o periféricos. Todo ello en movimientos diacrónicos y sincrónicos, resultantes de la vida social.

... en comunidades como San Andrés Totoltepec los mitos de origen y la tradición oral en general han perdido, con el tiempo y los procesos de modernización, el papel central que sabemos ocupaban en comunidades tradicionales. En su lugar han aparecido otras formas de transmisión de conocimientos y otros mitos que sustituyen o se enlazan con los antiguos, pero aun así parece que existe cierto “vacío” en la confrontación colectiva del parentesco mítico (Portal, 1997, p. 137).

Los diversos aspectos que a continuación se presentan muestran modos de expresión, interpretación y organización de la realidad social pasada y presente que permiten a los habitantes de San Andrés Totoltepec, en Tlalpan, Distrito Federal, aun sin proponérselo racionalmente, dar una lógica a sus formas de vida y moldear su acción colectiva dentro de un marco de representación donde concurren la ideología y la cosmovisión.

Dichas formas se complementan con sus concepciones de la escuela primaria y facilitan un acercamiento a la comprensión de su vida escolar en el contexto y en la especificidad de dicho marco de representación.

La delegación Tlalpan: lugar de confluencia del sustrato de la cosmovisión mesoamericana de la cuenca de México y el entramado de relaciones entre lo hoy denominado urbano/rural

Para Andrés Medina (1995, p. 11), la cuenca de México presenta testimonios arqueológicos de muy tempranas expresiones de la civilización mesoamericana, de grandes sistemas sociopolíticos con gran impacto en el espacio mesoamericano, centro de un original y grandioso desarrollo cultural que muestra los logros y avances de las sociedades ahí formadas, un largo proceso histórico que se remonta milenios atrás y llega hasta nuestros días. Según este autor, en los pueblos de la cuenca de México:

...se advierte la conjunción sobresaliente de la identidad étnica y de la cosmovisión, así como la continuidad de los aspectos básicos de la estructura social desde las condiciones previas a la colonización espa-

ñola; siguiendo por los vericuetos y vicisitudes de los 300 años de dominio colonial, en el que se forjarían los elementos constitutivos fundamentales de la nación mexicana (Medina, 1995, p. 17).

Sin embargo, la antropología social en la cuenca de México ha consreñido su intervención al estudio de:

...diversos aspectos del desarrollo urbano, particularmente la migración indígena a la ciudad de México, los movimientos sociales, como los de los colonos y otros sectores significativos, así como algunos aspectos de la cultura de los barrios. Más recientemente se ha comenzado el estudio de algunas comunidades, antiguos pueblos que mantienen su organización político-religiosa de origen colonial, pero considerándolas como totalidades que, a lo más, se sitúan en el espacio de su delegación correspondiente (Medina, 1998, p. 1).

Esos últimos estudios contrastan con la investigación realizada por Johanna Broda en torno a la sociedad mexicana del último momento antes de la conquista española, su economía, los ciclos agrícolas, el clima, las estaciones, la astronomía y los ritos que acompañaban las actividades sociales, la cual derivó en otro proyecto para estudiar la historia del paisaje cultural de la cuenca de México, en concreto, los lugares de culto de los mexicas, y, posteriormente, el estudio sobre los santuarios y la tradición de lugares sagrados de la cuenca de México, a través de un enfoque interdisciplinario (Espinosa, 1996, p. 7); proyecto en donde se encuentra inserto el trabajo que Gabriel Espinosa realiza en torno a la interrelación entre el hombre prehispánico y la naturaleza de la cuenca, según sus palabras:

...la cosmovisión presenta un verdadero modelo del funcionamiento natural de la Cuenca... tras examinar con mayor detalle la geología de la Cuenca, queda la impresión de que el reflejo en la cosmovisión de la interacción de los cerros con el agua es mucho más que un mito (con bases más o menos naturales), un verdadero modelo de la naturaleza construido a través de milenios de observación, cuya naturale-

za mítico-religiosa fuera más el ropaje que la naturaleza animadora: parecería que en efecto el impulso rector fuera el intento de comprender a la naturaleza (Espinosa, 1996, nota 25).

En el espacio que hoy ocupa la delegación Tlalpan se instauró una sobresaliente civilización prehispánica, ligada originalmente al centro ceremonial llamado Cuicuilco (Preclásico medio, entre 600 y 100 a.C.). Fue considerado uno de los primeros centros urbanos de Mesoamérica y el primer centro cívico-ceremonial de México (Portal, 1997, pp. 91 y 92).

Según Salvador Padilla (1999, p. 30), los cuicuils, a través del uso de terrazas, cultivaban maíz, frijol, chile, amaranto y calabaza; a su vez, canalizaron el agua de los manantiales hacia sus sembradíos, con lo cual generaron excedentes que comerciaban con los pueblos limítrofes de las aguas del lago, y obtuvieron peces, aves, manufacturas y tule.

Salvador Padilla, apoyándose en un artículo del boletín del Centro de Investigaciones Históricas de Tlalpan, *Temachtilyoyan* (junio de 1987), asegura que “Cuicuilco llegó a su apogeo unos 500 años a.C. Tenía en esa época unos 20,000 habitantes, un territorio de 25 a 40 kilómetros cuadrados y un centro ceremonial, que humilde al principio terminó de ser fastuoso...” (Padilla, 1999, p. 31).

El 24 de abril del año 76 d.C. la erupción del volcán Xitle cambió la suerte de los cuicuils, ya que después del estallido la vida en ese lugar fue imposible, la zona permaneció deshabitada durante el periodo Clásico; sin embargo, esta erupción permitió el nacimiento del pedregal y la formación de las cavernas.

...La abundancia de piedra porosa pronto condujo los flujos de agua a las profundidades de la tierra. A poco emanaron claras y abundantes fuentes en muchas partes del pedregal o en sus cercanías... Ello determinó los lugares que serían más habitables para los sobrevivientes después de la erupción. Posiblemente, uno de los primeros sitios fue la loma que después tomó el nombre de Tlalpan. Este no fue, empero, un asentamiento importante en el mundo náhuatl. De allí la ausencia de información antes de la llegada de los españoles (Padilla, 1999, p. 33).

Posteriormente, según María Ana Portal:

En el periodo posclásico el área fue rehabilitada por pequeños grupos pertenecientes quizá a la corriente migratoria de xochimilcas y tepanecas provenientes del actual estado de Morelos, según los indicios de restos materiales encontrados en Ajusco y Topilejo que datan del año 1100 d.C. Estos grupos se asentaron en los márgenes del río Buenaventura que constituía el límite natural entre Xochimilco y Coyoacán (Portal, 1997, pp. 92 y 93).

A menos de la mitad del siglo xv, los tepanecas fueron sometidos por los aztecas, quienes les hicieron pagar como tributo piedra y madera hasta la llegada de los españoles. Mudos testigos de esta época son la pirámide de Tequipa y la zona habitacional de Calaveras, en las faldas del cerro de Mezontepec, los 43 sitios arqueológicos ubicados en San Miguel Topilejo, construidos simultáneamente al sitio de Ajusco, que en ese momento formaban parte de Xochimilco (Portal, 1997, p. 93).

Con la llegada de los españoles y durante toda la Colonia, esta zona experimentó diversas modificaciones, tanto en el plano económico como en la estructura de gobierno indígena y poblacional, derivadas de los nuevos intereses y del choque y yuxtaposición de aspectos culturales.

Tlalpan (“sobre la tierra”) fue fundada por el virrey don Antonio de Mendoza el 20 de noviembre de 1537 y se le dio el nombre de San Agustín de las Cuevas, según la cédula real otorgada por Carlos V en Valladolid, deslindando las tierras de los naturales ubicadas en Techíhuitl, Peña Pobre, Coscomate y Tlapixca (barrio actual de Niño Jesús), para regular el uso del agua de los manantiales. Se le otorgó el título de villa en 1645 (Portal, 1997, nota 93). Esta reestructuración tuvo como objetivo que las congregaciones reunieran poblaciones nativas dispersas en áreas territoriales ligadas alrededor de la iglesia o capilla cristiana, para un mayor control político, religioso, social y cultural (*ibidem*, p. 93).

Las tierras de la Corona española fueron concedidas en merced o encomienda a los españoles y a los indios principales; al resto de los indios, para el establecimiento de los pueblos, se les otorgaron tierras para la



construcción de sus viviendas, ejercicio agrícola y de pastoreo, lo cual les permitió enfrentar la expansión de los españoles (*ibidem*, p. 94). Aunque, con la reorganización, los pueblos perdieron parte de las tierras patrimoniales de las que disfrutaban anteriormente (Rodríguez y Rodríguez, 1984, p. 17).

Cuando Hernán Cortés fue nombrado marqués del valle y capitán general de la Nueva España el 6 de julio de 1529, lo que es hoy la delegación Tlalpan pasó a ser parte de dicho marquesado, que por su extensión, con fines administrativos, fue dividido en alcaldías mayores y corregimientos, con varios partidos gobernados por tenientes (Portal, 1997, p. 95).

Además de la cabecera, el partido de San Agustín de las Cuevas incluía las siguientes localidades: hacienda de Coapa, San Andrés Totoltepec, San Isidro el Arenal, hacienda de San Juan de Dios, Santa Úrsula Tichico, Santo Tomás Ajusco... Según otras fuentes existían otros pueblos vecinos dentro de la jurisdicción del partido: San Lorenzo Huipulco, la Asunción, San Pedro Mártir, Ojo de Agua del Niño Jesús, San Marcos, San Pedro, la Trinidad, la Resurrección, Calvario y San Miguel Xicalco (Rodríguez y Rodríguez Lazcano, 1984, p. 22 [tomado del Archivo General de la Nación, 1532]).

En 1786, la Nueva España quedó dividida en intendencias, una de las cuales fue la de México, que incluye los estados actuales de México (a la que queda adscrita San Agustín de las Cuevas), Querétaro, Hidalgo, Morelos y Guerrero (Rodríguez y Rodríguez, 1982, p. 118).

San Agustín de las Cuevas fue sujeto a Coyoacán en gobierno, tributos, impartición de justicia, servicios y atención religiosa, aunque Coyoacán y Xochimilco se disputaban de manera continua las tierras de San Agustín (Portal, 1997, p. 95). En Coyoacán, como seguramente en otras jurisdicciones, nos precisa Rodríguez y Rodríguez (1982, pp. 18-20), las peleas sostenidas durante siglos por los derechos al mayor y más importante cacicazgo de Coyoacán, entre los Iztolinque (pertenecientes a la nobleza indígena) y los Hidalgo Cortés Moctezuma (familia indígena rival), abarcan expedientes con información probatoria presentada por los demandantes desde 1616 hasta 1811, los cuales han sido analizados por Gil-

da Cubillo Moreno en el proceso de elaboración de su tesis *Familias, grupos sociales y cultura en Coyoacán, 1785-1810* (ENAH, doctorado en antropología, Taller de Investigación IV, abril-agosto de 2000). Esto nos permite suponer que las fuertes disputas entre grandes propietarios y comuneros constituyeron una de las características relevantes de la época colonial.

Coyoacán no cambió mucho durante los siglos XVI, XVII y XVIII, en el último de los cuales se construyó una calzada desde la ciudad de México hacia San Agustín de las Cuevas y de ahí, un camino hacia Acapulco, tocando varios de sus pueblos (Rodríguez y Rodríguez, 1982, pp. 24 y 25).

El 25 de septiembre de 1827 se dictó un decreto por medio del cual se concedía el título de ciudad al pueblo de San Agustín de las Cuevas bajo la denominación de Tlalpan (Rodríguez y Rodríguez, 1982, p. 123). Desde entonces, como ciudad continuó su influencia sobre los pueblos; pero no se incorporó definitivamente al Distrito Federal hasta el 25 de noviembre de 1855:

...El 16 de febrero de 1854, el presidente Antonio López de Santa Anna amplió los límites de distrito de México (el actual D.F.) de manera que Tlalpan quedó dentro de la jurisdicción. En 1855, el general Juan Álvarez culminó la revolución de Ayutla (1854) que derrocó definitivamente a Santa Anna y lo condenó a su último destierro. Esta victoria reimplantó el régimen federalista y el viejo San Agustín de las Cuevas retornó a la jurisdicción del Estado de México. Como presidente interino, Álvarez llegó a Tlalpan procedente del estado de Guerrero y permaneció en la villa debido a la tranquilidad política que en ella existía, a diferencia de la peligrosa efervescencia de la ciudad de México. A la cabeza de su gabinete, del que formaba parte don Benito Juárez, despachó en Tlalpan durante 11 días. Pobladores tlalpenses aprovecharon la ocasión para acercarse al presidente y exponerle las molestias derivadas de su pertenencia al Estado de México, ya que cualquier trámite debía ser tratado en la lejana Toluca. En respuesta, el mandatario decretó el 25 de noviembre de 1855 la incorporación definitiva de Tlalpan al Distrito Federal (Padilla, 1999, p. 44).



La región fue importante desde la época de la Colonia debido a sus características de valle y montaña, bosques y mucha agua, pero también al ser parte de la ruta ciudad de México-Pacífico se convirtió en un buen lugar para el comercio, la agricultura, la explotación de bosques y canteras (Portal, 1997, p. 96); además de los servicios.

Hasta principios del siglo XIX, el centro de Tlalpan fue un lugar de recreo para los habitantes de la ciudad de México, quienes pasaban días de descanso en sus casas de campo y huertas (*ibidem*, p. 97). En esa misma época se inicia como asiento importante de empresas industriales; por ejemplo, Peña Pobre, La Fama Montañesa y, posteriormente, la fábrica de textiles San Fernando (Padilla, 1999, p. 37).

Hacia 1824 se creó el Estado de México, cuya primera capital fue la ciudad de México. El 18 de noviembre de ese mismo año nació el Distrito Federal, lo cual derivó en que la ciudad de México fuera por un tiempo capital federal y del Estado de México, con miras a funcionar sólo como capital federal, lo que dejaba al Congreso del Estado de México en la necesidad de buscar capital: eligió Tezcoco y, en breve tiempo, Tlalpan, que funcionó como sede de los poderes estatales desde el 15 de junio de 1827 hasta el 12 de julio de 1830 (*ibidem*, p. 42).

Desde mediados del siglo XIX, Tlalpan tuvo un gran auge industrial en los ramos textil, papelerero y, en menor grado, cigarrero, el cual se consolidó durante el siglo XX y requirió gran inversión, así como artesanos y grandes cantidades de agua.

Actualmente, la ciudad de México es “un ámbito en el que confluyen grupos diferenciados y diferenciables que se integran y se relacionan de diversas maneras, bajo un marco jurídico y normativo dominante, el cual sirve de contexto y de límite a las prácticas sociales que en ella se realizan” (Portal, 1998, p. 67). Su delimitación política en delegaciones, la composición heterogénea de sus habitantes, la incorporación de lo “rural” a lo “urbano”, su expansión desmedida reflejan algunas de las consecuencias del desarrollo histórico de un Estado centralista en donde predomina la lógica urbana.

En la delegación Tlalpan se expresa una forma particular de la transformación y subordinación de lo rural frente a lo urbano, que manifiesta la incorporación y el sometimiento de los pueblos a la lógica dominante



de un Estado moderno, donde se dan relaciones particularizadas entre las culturas subalternas y la cultura dominante. Lugar de sincretismo religioso. Espacio donde se expresan problemas relativos a la conformación de identidades particulares (Portal, 1997).

Algunos de los servicios educativos en la delegación Tlalpan

En Tlalpan, durante la segunda mitad del siglo XIX, se fundó el Instituto Literario, antecedente de la Universidad Autónoma del Estado de México; se instaló una imprenta, se creó una casa de moneda, una biblioteca y operó el sistema educativo de la Escuela Lancasteriana (Padilla, 1999, p. 42).

Según Padilla (*ibidem*, pp. 73 y 74), desde el inicio del México independiente, Tlalpan ha sido sede de centros educativos como El Colegio Seminario; el Colegio; el Instituto Literario mencionado anteriormente; la Escuela Lancasteriana, creada en 1827 y después trasladada, en 1830, a Toluca, su concepción era adecuada a la carencia de recursos financieros de la época, su sistema de enseñanza consistía en que algunos alumnos mayores funcionaran como multiplicadores de los conocimientos de los maestros, para la enseñanza de los niños más pequeños.

En cuanto a sus contenidos, la doctrina utilitarista decretaba que los alumnos sólo aprendieran “conceptos útiles” a través de un complejo sistema de ejercicios mecánicos. Debido a la existencia de alumnos multiplicadores, el sistema lancasteriano era también conocido como mutualista. Como objetivo último pretendía “formar una nueva raza de hombres, cuyos sentimientos individuales los identifiquen con la independencia y libertad...” (Padilla, 1999, p. 75).

Además de estos centros, encontramos instituciones bilingües, colegios de monjas, particulares de carácter civil, de hermanos maristas, uno de los colegios financiados por el Nacional Monte de Piedad con alum-

nas internas y semiinternas, correccionales: una para varones y otra para mujeres, escuelas secundarias oficiales, jardines de niños y escuelas primarias públicas.

Las escuelas primarias públicas, la Vidal Alcocer y la “Ignacio Rodríguez Galvans, existían desde 1905 como escuelas primarias superiores, a ellas acudían los niños egresados de las escuelas elementales que atendían los tres primeros años de escolaridad, como es el caso de los alumnos provenientes de la escuela Tiburcio Montiel, objeto de este estudio; la Vidal Alcocer fue definida como centro escolar, y funcionaba con horarios de 8 a 12 horas y de 15 a 17 horas; se situó en la primera calle de Progreso y después fue trasladada a la calle de Magisterio Nacional donde ocupó inicialmente toda la calle, desde Hidalgo hasta Morelos; actualmente comparte dicho terreno con la escuela Ignacio Rodríguez Galván, ubicada en sus inicios en la calle de Madero (antes llamada Ferrocarril), y con la Niño Artillero.

Otra de las escuelas primarias es la Primero de Mayo, que estuvo situada en el lugar que después ocupó el Sanatorio Floresta, según Padilla (1999, p. 76):

La escuela fue como un laboratorio educativo para el ensayo del proyecto cardenista de educación integral y solidaria. Tenía huertas vastas. Los alumnos no sólo aprendían a leer y escribir. También se les enseñaba a cultivar la tierra. De esa huerta, según algunos testimonios, partía un túnel de antigüedad desconocida que comunicaba con la parroquia de San Agustín.

Al término del sexenio cardenista el proyecto de la Primero de Mayo incurrió en el pecado de extemporalidad política y fue suprimido.

En la actualidad, esta escuela se encuentra en la calle de San Fernando, frente a las oficinas del ISSSTE y la Universidad La Salle (Facultad Mexicana de Medicina), y alberga las oficinas del sector escolar al que pertenece la escuela Vidal Alcocer.

A principios del siglo xx, además de las escuelas primarias superiores, en la delegación Tlalpan existieron las siguientes escuelas elementales:

...en San Fernando (la 170 y 171), en San Pedro Mártir (la 172 y 173), en San Andrés Totoltepec (la 174 y 175), en Ajusco (la 176 y 177), en Topilejo (la 178 y 179), o *mixtas* en Santa Úrsula (la 269), en Huipulco (la 298), en La Magdalena Petlascalco (la 299), en San Miguel Xicalco (la 300) y en La Fama (Rey Cuauhtémoc)... (Padilla, 1999, p. 76).

La escuela estudiada en el pueblo de San Andrés Totoltepec fue una de ellas. Hacia 1996, los 161 inmuebles de centros educativos oficiales de nivel básico en la delegación Tlalpan corresponden a 62 jardines de niños, 72 *primarias* y 27 secundarias (Gobierno de la Ciudad de México, 1996, p. 29). En la actualidad, la delegación tiene registrados 65 jardines de niños, 13 centros de desarrollo infantil, distribuidos en los sectores escolares I, II Y III; 145 *primarias* ubicadas en los sectores escolares 47 al 50; y 52 secundarias catalogadas como técnicas, técnicas particulares, diurnas oficiales o particulares incorporadas a la SEP (Delegación Tlalpan, Coordinación de Educación, s/f pp. 1-49).

El pueblo de la escuela

Una pequeña historia del pueblo, escrita por la señorita profesora Zenaida Salgado, quien fuera directora de las escuelas de San Andrés Totoltepec, San Miguel Xicalco, La Magdalena Petlascalco y del jardín de niños de San Andrés Totoltepec, fechada en Tlapan, Distrito Federal, el 15 de septiembre de 1932, se apoya en el relato del señor Remigio Hernández, quien para esa época contaba con 73 años de edad. El relato se remonta hacia donde

...los ambiciosos españoles, cuando un grupo de religiosos llamados los Misioneros, llegaron predicando la religión católica, dispersándose con este fin por distintos lugares y al llegar a ese pequeño trecho de tierra, le pusieron San Andrés, en honor de ese Santo, encontrándose ya poblado por algunos indígenas, cuyo idioma era el mexicano que todavía algunas personas lo hablan; completaron el nombre con

la palabra Totoltepec, que en mexicano quiere decir totol, gallina, y pec, cerro, gallina de cerro, porque entonces en un cerro que se encuentra cerca del pueblo había mucha gallina que a la fecha ya no existe (Salgado, 1932, p. 8).

A San Andrés Totoltepec, uno de los ocho pueblos de la delegación Tlalpan, "... ubicado en las coordenadas geográficas extremas: 19°14'06" y 19°15'38" latitud norte y 99°09'18" y 99°11'10" longitud oeste y a una altitud entre 2,390 y 2,670 msnm" (Gobierno del Distrito Federal, s/f, p. 7), al sur de la ciudad de México, se ingresa por la carretera federal México-Cuernavaca, entre los kilómetros 21 y 24, la que, según Salgado, terminó de construirse en 1932,

...para conducir pasajeros... se encoge y se alarga y se hace fácil con una voluptuosidad imperiosa. Surge en el abrirse y cerrarse de horizontes, alegres instantes de la vida. Se ven casitas de zacate, algunas ya tienen sus muros levantados de tabique o piedra, una que otra torrecilla se divisa, esa calzada también conduce peregrinos hasta los pies del Ajusco..." (Salgado, 1932, p. 7).

Su territorio se conforma por encinos, cedros y ocotales; en 1519, cuando llegaron los españoles, los habitantes de San Andrés vivían en las peñas o en casas de piedra cubiertas por zacate, se cubrían con pieles sin curtir e hilaban las telas de sus sencillos vestidos (Salgado, 1932, p. 7).

Hacia 1532 se tiene registro de la existencia de San Andrés Totoltepec como una de las localidades del partido de San Agustín de las Cuevas (Portal, 1997, p. 94). Según Rodríguez y Rodríguez Lazcano (1982, p. 17), en 1560 se reconoce el derecho de San Andrés de ser poblado asignándole una porción de tierra y una estancia de ganado menor (780 ha), formalización de un hecho consumado anteriormente por el pueblo, que para ese entonces ya tenía una iglesia.

María Ana Portal (1997, p. 95) establece que existe copia de la transcripción del documento conservado en el Archivo General de la Nación de 1761, en el cual se registra la fundación de San Andrés en 1568,



como parte de San Agustín de las Cuevas y sujeto a Coyoacán. “Según la relación existente en torno al monto y los barrios que tributaban en Coyoacán, San Andrés Totoltepec era uno de los más grandes” (*ibidem*, pp. 98 y 99). Esta situación cambia hacia finales del siglo XVIII, cuando San Andrés es incluido en la intendencia de México como parte de Tlalpan.

Según Salgado, en la Oficina de la Comisión Agraria consta que en 1609 el virrey don Luis de Velasco, hijo:

...extendió una escritura al Pueblo de San Andrés Totoltepec, en la que cedió un buen trecho de tierra; este documento lo calzó con su propia firma por orden del rey de España. Repartió los solares abarcando Xochitepec, San Pedro Mártir, La Magdalena Petlalcalco y Chimalcoyotl, haciendo la repartición en presencia del Lic. Don Michael de Castorena y Ursúa, que era como el Procurador de los indígenas, indicándoles que las tierras o solares que repartía eran para ejido (Salgado, 1932, pp. 8 y 9).

En torno a este punto, Portal (1997, p. 106) ahonda y plantea que, además de la dotación de tierras comunales, se llevó a cabo la dotación de tierras en propiedad privada, las cuales podían venderse, lo cual derivó en la modificación frecuente de terrenos originales de los poblados, aunque prevaleció la tendencia a conservar la tierra para el cultivo. Sin embargo, dicha enajenación de tierras facilitó la expansión de las haciendas, como El Arenal y Xoco, a las que perteneció San Andrés Totoltepec. El Arenal fue propiedad de Juan Hidalgo Cortés Moctezuma y Guzmán y se desconoce la forma en que se expandió al apropiarse de los terrenos de San Andrés Totoltepec. Y la hacienda de Xoco pasó de dueño en dueño modificando sus superficies hasta incorporar los terrenos de labranza que rodeaban el pueblo de San Andrés, para el siglo XIX, bajo la propiedad de Lorenzo Larráudi, aunque la hacienda seguía existiendo como tal con sus pobladores que trabajaban como peones para ella. Esta es una parte de la historia de San Andrés Totoltepec que la profesora Salgado (*ibidem*, p. 9) identifica en su escrito como desconocida.

Posteriormente, nos narra la profesora, habiendo tomado posesión de estas tierras el señor Lorenzo Larráudi, aparecen como caciques del pue-



blo Bruno Castro, Trinidad Espinosa, Germán Contreras y José Martínez, quienes robaban y a veces mataban a los perjudicados. Al fallecer el propietario del pueblo "... dejó de albacea a su esposa la Sra. Doña Josefa Montaña Vda. de Larráudi, quien al tener noticia de lo sucedido con los ladrones desalmados, se oponía a que dichos Sres. intervinieran en los intereses del Pueblo de San Andrés Totoltepec, pues no quería que nadie usurpara sus derechos" (*idem*).

Pero no fue sino hasta la muerte del señor Larráudi que dichos caciques dejaron de robar. Mientras tanto, el señor don Guadalupe Díaz, que defendía a su pueblo de los atropellos de la viuda de Larráudi, fue encarcelado y murió sin ver iniciada la defensa. Posteriormente, la viuda de Larráudi "... entabló un lío judicial, apoderándose de todos los bienes de San Andrés Totoltepec, apoderándose del ganado caballar, vacuno, porcino y lanar, de todas las aves, en fin, de todo lo perteneciente a los vecinos, adjudicó a San Pedro Mártir..." (*ibidem*, p. 10). Frente a lo cual el indígena, general y abogado don Tiburcio Montiel (nombre que lleva la escuela primaria estudiada en la presente investigación) actúa en defensa del pueblo:

Después de serias desavenencias con la Sra.Vda. de Larráudi, ésta decidió vender al Lic. Don Tiburcio Montiel todo lo perteneciente a San Andrés, por un lado, hasta San Pedro Mártir, y por el otro, hasta Xochitepec, haciendo este Abogado la repartición debida a los vecinos del pueblo, por ser él quien patrocinó personalmente el juicio. Esta repartición sucedió en el año de 1882. Un año trabajó con ahínco, falleció al año siguiente de 1883, pero antes de morir depositó toda su confianza al Sr. Lic. Don Agustín Arévalo, que era su yerno, ... Y también nombró a los señores Cruz Carrera, Juan de Dios Paz y Juan Pérez, para que representaran al Pueblo (Salgado, 1932, p. 10).

Cuenta Salgado que después de la muerte de Montiel, apareció Mariano Tagle disputándole a la viuda de Larráudi la hacienda de Xoco en un juicio infructuoso para el señor Tagle que duró cerca de 25 años y en donde también participó el licenciado Agustín Arévalo hasta el año de su muerte en 1893, mismo que corresponde al deceso del señor don Cruz Carrera, representante del pueblo.

El licenciado Arévalo, antes de morir, nombró como defensor del juicio al licenciado Ignacio Burgoa y como representante del pueblo al señor Remigio Hernández, quienes lograron la entrega de la escritura del pueblo a favor de este último, y como comprobante de haber terminado de pagar los abogados en 1921, por valor de 5,800 pesos, legalizada por el juez de Tlalpan, Distrito Federal (Salgado, 1932, pp. 10 y 11).

Esta última información relativa al año 1921, cuando se logró la entrega de las escrituras al pueblo, contrasta con los datos proporcionados por María Ana Portal (1997, p. 106):

Una vez muerto Larráudi, su viuda enfrentó continuos conflictos con los antiguos pobladores, quienes buscaban recuperar sus tierras asesorados por el famoso abogado Tiburcio Montiel. En 1883 éste finalmente consiguió que se vendieran las tierras a los habitantes del pueblo, con lo cual la superficie total de posesión llegó a 1,811 hectáreas. Fueron, según recuerdan los actuales pobladores, setenta y tres familias las que originalmente compraron estos terrenos.

Este contraste es una muestra de los larguísimos y diferentes momentos del proceso de negociación abordados por los pobladores de San Andrés para la obtención y legalización de las tierras.

El señor Remigio Hernández endereza las calles, introduce el agua, paga las contribuciones y logra la extensión de las escrituras personales a cada heredero (Salgado, 1932, p. 12).

Con la reforma agraria posrevolucionaria, durante varias décadas se continuó el proceso de restitución de tierras organizadas para el ejido y la tierra comunal en forma de apropiación y uso colectivo del recurso, las cuales se transformaron con la adscripción jurídica del pueblo a la ciudad. Los campesinos perdieron su relación directa y comunal de la tierra, pasaron a formar parte del ámbito urbano que les exigía nuevas formas de subsistencia material, al estructurarse nuevos sistemas de representación simbólica (Portal, 1997, pp. 106 y 107).

Durante los siglos XVII y XVIII se llevó a cabo una mayor presión española sobre los gobiernos indios, debido al cambio de la administración política, que derivó en el cambio de tributo en especie a moneda,

la enajenación de las tierras indias, los repartimientos agrícolas y no agrícolas, el reclutamiento de mano de obra indígena para la agricultura, la construcción en la ciudad, obras públicas, reparto de agua y extracciones de piedra y servicios que se fueron convirtiendo en trabajo asalariado; en la época independiente, los pobladores de los pueblos de Tlalpan también se desempeñaron en el trabajo fabril (Portal, 1997, pp. 100 y 101).

San Andrés, con valle y montaña, bosques y mucha agua, además de lugar de paso entre la ciudad de México y el Pacífico, convertida en sitio privilegiado para el comercio, la agricultura y la explotación de bosques y canteras, fue uno de los sitios de desarrollo hacendario basado en la agricultura y el ganado y espacio de recreo, pero también abastecedor de productos agrícolas, de mano de obra manufacturera, industrial y de servicios, que junto con la lucha por la conservación de la tierra dieron a este pueblo, así como al resto de los pueblos de Tlalpan, una posición relacional continua, muchas veces de subordinación, con el ámbito urbano.

Las manifestaciones del proceso histórico de la construcción de la identidad colectiva en San Andrés, para María Ana Portal (1997, pp. 103, 104 y 107), son:

- a) El vínculo particular con la tierra; el origen campesino es el eje del ordenamiento colectivo, mas no es exclusivo, ya que los pobladores de San Andrés han incorporado otras formas de producir y significar la realidad basadas en las formas de producción industrial, volviéndose dominantes a mediados del siglo pasado, a tal punto que han terminado por subsidiar la producción agrícola que representa un espacio privilegiado de recreación de una cosmovisión particular.
- b) La relación rural-urbana; formulación de la identidad, basada en lo rural (por tradición), pero bajo el tamiz de lo urbano que lo estructura.
- c) La lucha por la conservación del territorio, conflicto más importante de la región que incorpora y reformula lo urbano desde lo rural. A partir de mediados del siglo pasado, las expropiaciones a costa de áreas de cultivo de la región para la construcción de la autopista México-Cuernavaca, algunos hospitales de la Secretaría de Salubridad y Asistencia y



el Colegio Militar no han cesado, como la realizada a principios de la década pasada por Cocoder para establecer una reserva ecológica.

Las migraciones de provincia y otras partes de la ciudad han tenido como efecto la formación de colonias populares, como Los Volcanes, Pedregal de San Andrés, Pedregal de las Águilas, El Mirador, Plan de Aya-la, los Cuatro Ejidos de San Andrés. Desde 1972, la adquisición de terrenos agrícolas por herencia, escrituras por compraventa a inmobiliarias y por compra directa a propietarios originales ha llevado a una situación de irregularidad en la tenencia de la tierra y de vulnerabilidad frente a las autoridades que les dan, les quitan o no les amplían los servicios. Actualmente se enfrenta una lucha contra constructoras de condominios horizontales de grandes proporciones, los pobladores se sienten amenazados por la escasez de agua, entre otros problemas. Sin embargo:

La pérdida del territorio y las formas de relación social que se establecen a partir de los procesos modernizadores han obligado a conformar nuevos vínculos sociales y a poner en juego la capacidad organizativa de los pobladores de San Andrés, quienes lejos de romper los lazos colectivos parecen conformar nuevos (Portal, 1997, p. 108).

La formación de nuevos lazos afectivos se logra a partir de la práctica cotidiana, la conciencia y la acción colectiva o grupal, además de la recreación de la memoria histórica que convierte al territorio en un espacio de gran significación identitaria. La memoria de los pobladores de San Andrés se ha integrado a partir de la construcción de un complejo origen común, recuerdo que resignifican para darle vigencia en el presente. Es por ello que el pueblo se mantiene unido y logra cohesión a pesar de las diferencias y los conflictos, además de que comparten un protector que los hermana, un santo patrón (*ibidem*, p. 109).

Los de San Andrés se definen por un área geográfica, pero también por su pertenencia a un santo específico, lo cual les posibilita la comprensión del mundo y la organización de la existencia cotidiana de una cierta manera. Esta religiosidad popular permite entender su misma práctica, así como la organización social y la construcción de la identidad grupal. Lo sagrado,

en este caso, representa el núcleo central a partir del cual se ordena el mundo social (*ibidem*, pp. 111 y 112).

Clifford Geertz sostiene que la religión funda sus más específicas exigencias en cuanto la acción humana en los contextos más generales de la existencia humana, representa el espacio en el cual confluyen el *ethos* y la cosmovisión de un pueblo, y cuyas significaciones se condensan o “almacenan” en los símbolos. El *ethos* de un pueblo es “el tono, el carácter y la calidad de su vida, su estilo moral y estético, la disposición de su ánimo; se trata de la actitud subyacente que un pueblo tiene ante sí mismo y ante el mundo que la vida refleja” (Geertz, 1990, p. 118). La cosmovisión de un pueblo, su relato de la manera en que las cosas son en su pura efectividad; es su concepción de la naturaleza, de la persona, de la sociedad. La cosmovisión contiene ideas más generales de orden de ese pueblo” (*idem*).

Este autor establece que los ritos y la creencia religiosa, recíprocamente, se enfrentan y se confirman: el *ethos* se vuelve intelectualmente razonable, ya que representa un estilo de vida implícito de aquello que describe la cosmovisión; a su vez, la cosmovisión se hace emocionalmente aceptable en cuanto imagen de aquello que, como estilo de vida, es una expresión auténtica. Es a través de la religión que se conservan las significaciones generales a partir de las cuales cada individuo interpreta su experiencia y organiza su conducta (*idem*).

En la imagen del santo patrón de San Andrés Totoltepec se sintetiza la historia del pueblo, una historia viva y en continua resignificación que define el punto de partida básico de esa colectividad, como parte de la memoria colectiva y de la identidad. Esta historia se remonta a la Colonia, cuando la cuenca de México y sus alrededores fue convertida en centro de dominio político y económico de los españoles y de su acción evangelizadora, sustentada en una fuerte y consolidada estructura prehispánica a partir de la cual se construyó el nuevo orden social mestizo (Portal, 1997, p. 114).

María Ana Portal nos plantea que aún en nuestros días, en toda la zona de los pueblos de Tlalpan, se habla de “la cueva del viento”, en donde vive el Señor del viento o el Charro del viento al cual se le llevan ofrendas de comida para compartirlas con él, cuando se quiere combatir alguna enfermedad. A su vez, en el día de la Candelaria se oficia una mi-



sa en el cerro para bendecir las semillas que se sembrarán y garantizar una cosecha abundante (*ibidem*, p. 124).

Según lo observado dentro del trabajo de campo de la presente investigación, la comunidad en la que se encuentra la escuela corresponde a un pueblo que vuelca su religiosidad en por lo menos tres grandes celebraciones: la de Muertos (1o. y 2 de noviembre), la fiesta de la Candelaria (2 de febrero) y el día del patrono San Andrés (30 de noviembre); sobre esta última aparecen posteriormente en este mismo capítulo referencias escritas por los niños del grupo escolar estudiado. María Ana Portal (*ibidem*, p. 209) establece que estas festividades, junto con Corpus Christi, Semana Santa, Santa Cruz (3 de mayo), Navidad (24 de diciembre) y Año Nuevo (31 de diciembre), forman parte del calendario ritual de San Andrés Totoltepec.

A partir de la celebración de la Candelaria, en el salón de clases referido en este estudio, surgieron los comentarios informales de los niños durante los primeros días de febrero de 1998, en torno a la visita que hicieron al templo con sus familiares, con motivo de la bendición del Niño Jesús, así como una paella, organizada con ese motivo y por cooperación económica entre maestros.

En el Día de Muertos llaman la atención los caminos de pétalos de flores de cempasúchil que salen de la mayoría de las casas del centro del pueblo “rumbo al panteón”, “para que el difunto se guíe a su casa”, la venta de velas, “ceras de diferentes tamaños elegidas según el tiempo que se pretende permanecer en el panteón”,* las flores y frutas dispuestas por montones en los zaguanes de las vecindades y de algunas casas, en las esquinas. Sólo permanecen abiertas las tortillerías, algunas carnicerías y los molinos donde también se pueden adquirir los ingredientes para elaborar tamales y mole.

En el panteón las tumbas que además de tener, por lo menos, una cruz y el nombre del difunto, muestran un pensamiento: “...amorosa, aun con sus limitaciones”, “Nuestro llanto, nuestro sufrimiento es una oración constante...” firmado por el(la) esposo(a), hijo(a), nieto(a), papá, mamá, hermano(a) o familia en general.

Este espacio representa, a su manera, las diferencias sociales, afectivas de las personas que usan el panteón, no sólo de los muertos que

*Según la información proporcionada por los habitantes de San Andrés en entrevistas informales celebradas el 2 de noviembre de 1997.

alberga, sino también de los vivos que sellan de forma particular y social los vínculos familiares, afectivos, sus compromisos individuales y colectivos para con los difuntos, en particular, y con la muerte, en lo general; con el sentido cultural que adoptan dichos difuntos, la muerte en una tradición más amplia, como es la mesoamericana, entrecruzada con la europea.

Desde esta tradición, la muerte también es motivo de alegría, de festejo, debido a la presencia del difunto, al que, según su edad e importancia familiar, se le recibe con sus objetos y comidas preferidas. A las ánimas se les despide con cohetes, toques de campanas y música de banda.

Sabemos que esta celebración, al igual que la de la Candelaria, en la que se llevan a bendecir las semillas al cerro en donde se ubica la escuela secundaria del pueblo, son celebraciones relacionadas con el proceso agrícola.

La fiesta del santo patrono, de la cual existe una excelente exposición en el libro de María Ana Portal (1997), muestra la fuerza, la tenacidad con la que el pueblo expresa, reproduce, actualiza sus valores “tradicionales” dentro del campo religioso y su estrecha vinculación con otros campos culturales. Esta fiesta patronal incorpora elementos externos, se los apropia y los constituye como parte central de las propias tradiciones; la visión del mundo de los de San Andrés incorpora elementos regionales: urbanos y rurales.

El santo condensa una especie de “deber colectivo”, determina una suerte de perfil de la comunidad, es el eje de las relaciones sociales y de la identidad. Esta representación es originada a partir de la asignación de una nueva figura sagrada, producto de la resignificación profunda de sus referentes previos y la adopción de referentes cristianos (Portal, 1997, p. 125); “...el santo patrón representa el punto de partida para la reconstrucción de una nueva identidad social cuyo origen se remonta a la Colonia, bajo la evangelización de los dominicos” (*ibidem*, p. 126), donde la cosmovisión cristiana fue permeada por valores prehispánicos y dio lugar a la “religiosidad popular” que ordena la relación entre lo sagrado y lo profano.

San Andrés Totoltepec reinicia la tradición de su fiesta patronal un poco antes de la mitad del siglo xx, época en la que se abre una fuerte



vinculación con la ciudad, apoyada por la ampliación del servicio de transporte, la introducción de la luz eléctrica, nuevas vías de comunicación y mayores servicios, la expansión de la mancha urbana y el intercambio comercial nacional e internacional derivado de la producción de flores en la región (Portal, 1997, pp. 154 y 155).

La fiesta patronal se apoya en el sistema de cargos de inclusión y exclusión que marca fronteras de pertenencia; dicho sistema sintetiza de manera práctica y cotidiana el pasado para proyectarlo y refuncionalizarlo en las condiciones de urbanización y modernización que atraviesa el pueblo. Los pobladores nativos de San Andrés se ocupan de un cargo junto con sus familias, como parte de las actividades organizadas con el objetivo de cumplir lo requerido por la comunidad para complacer al santo y obtener sus favores, tanto de manera colectiva como individual. De ese modo se garantiza una normatividad, refrendada anualmente, así como la participación de un mayor número de pobladores (casados o ciudadanos del pueblo), lo cual avala y legitima un proceso cuya función es transmitir de generación en generación saberes y prácticas tradicionales; la capacidad de dar, devolver, recibir del pueblo; la reconstrucción de los vínculos con los dioses y, con ello, la fuerza y armonía espiritual de la colectividad, la recreación de una identidad social particular (*ibidem*, pp. 176, 183 y 184).

La recreación ritual en torno al santo patrón se convierte en uno de los ejes de reapropiación de referentes identitarios no sólo entre el pasado y el presente del pueblo, sino también entre los pueblos de la región, ya que las fiestas de Tlalpan, además de las religiosas, entre las cuales la del santo patrón es la más importante, forman parte, como ya se mencionó, de una red ritual. El sistema de cargos que apoya la fiesta patronal define las formas de peregrinar de los pueblos, así como sus visitas a santuarios (como el de Chalma, retomado del siglo XVI), para dar, recibir y devolver “promesas” y se organiza por mayordomías, mantiene un vínculo de comunicación colectiva y continua y fortalece los procesos identitarios al interior de cada uno de los pueblos al configurar una red de relaciones sociales e intercambio simbólico que representa un sistema de reciprocidades anual, así como una relación entre santos y comunidades permanente y estable (*ibidem*, pp. 205-207).



La identidad social de San Andrés permeada por el cambio y el conflicto permite incluir también las diferencias políticas e ideológicas en la Iglesia católica y entre ésta y otras sectas asentadas en el pueblo. En los alrededores inmediatos de la escuela estudiada se encuentran la hoy parroquia de San Andrés, una iglesia de Babel y un templo de Alabanza.

En el origen parental de los pobladores de San Andrés, se reconocen tres orígenes colectivos:

- el tepaneca prehispánico;
- la fundación del pueblo en el siglo XIX, cuando 63 familias compraron las tierras de la ex hacienda de Xoco, y
- la refundación derivada de la lucha en la Revolución de 1910 (*ibidem*, p. 138).

Las familias fundadoras se consideran “originales” o principales en San Andrés, viven en el centro, cerca unos de otros, en la misma cuadra o cuadas aledañas. El parentesco simbólico delimita un territorio propio y fija mecanismos de reproducción de la comunidad. “En el pueblo hay varias familias originarias: los Torres, los Olvera, los Gómez, los Álvarez, los Miranda, los Carrillo, los Velázquez, los Borjas, los Hernández (entrevista, doctor Gamboa, 1990).” Los que son del pueblo ocupan un espacio territorial reconocido por el colectivo. “En esta calle donde vivo, vive también mi primo, mi hermano; todos vivíamos cerca” (entrevista, poblador de San Andrés Totoltepec, 1990) (*ibidem*, p. 139).

En relación con este punto, cabe señalar que en el grupo escolar estudiado, uno de los tres sextos matutinos de la escuela primaria Tiburcio Montiel, ubicada en el centro del pueblo, se encuentran nueve niños nativos de San Andrés que llevan estos apellidos: tres Torres, dos Álvarez, un Gómez, un Miranda, un Carrillo y un Hernández, quienes representan casi la cuarta parte del grupo constituido por 38 alumnos; situación que nos permite corroborar el peso que esta escuela sigue teniendo en las familias originarias de San Andrés.

El territorio que habitan los de San Andrés permite una relación estrecha y cotidiana con lo sagrado, están en el cerro, son parte de dicha relación, pero a su vez, su absorción por el ámbito urbano posibilita una perspectiva más individualizada que se modifica en épocas de siembra, en la fiesta patronal, en la celebración del ciclo agrícola, entre otras (*ibidem*, pp. 80, 82 y 83).

El proceso acelerado de crecimiento y urbanización de San Andrés permite a sus pobladores tener un transporte público con una cobertura del 70 por ciento de la superficie total; en el 30 por ciento restante es necesario que los habitantes caminen de 10 a 20 minutos (debido a la pendiente) entre el transporte y sus casas (Gobierno del Distrito Federal, s/f, p. 17).

Sin calles pavimentadas, carreteras, agua potable entubada, luz eléctrica, las nuevas generaciones de San Andrés no tendrían el “escenario” para enfrentar el hoy. Pero sin las historias de los abuelitos y la memoria de cómo era el pueblo antes, tampoco tendrían el asidero cultural para su afirmación como colectividad, ni parámetros para su contrastación e identificación. Y es en ese proceso como se construyen las identificaciones sociales internas del pueblo (Portal, 1997, p. 84).

Los ocho pueblos de Tlalpan se delimitan por la relación entre los santos y sus características socioculturales y económicas, y en el nivel geográfico, por el eje arriba-abajo desde el cual se autoidentifican sus poblaciones, las de arriba se encuentran más protegidas de la expansión urbana y las de abajo, como la de San Andrés Totoltepec, son identificadas como “más modernas”, aunque organizan su vida social a partir del sistema de cargos analizado anteriormente. Su relación con Tlalpan es diferente a la de la ciudad de México, aunque ambas son construcciones históricas, con Tlalpan centro (parte de la red ritual y, en el siglo XIX, aún autónoma de la capital) existe una relación de pertenencia y subordinación.

...desde la Colonia esta zona mantuvo cierta unidad, primero como tributaria de Coyoacán y después adquiriendo autonomía por su importancia. Asimismo, estos poblados comparten una unidad festiva fuer-



temente estructurada que los identifica como los “ocho pueblos de Tlalpan”, lo cual les otorga un carácter particular frente al resto de la ciudad, e incluso frente a los pueblos de otras delegaciones (Portal, 1997, p. 31).

Los pobladores de San Andrés, desde 1928, pasaron de ser parte de un municipio a ser una parte “marginada” y distante de la ciudad; aunque este movimiento les dio un mayor y rápido acceso a la modernidad, lo convirtieron en un suburbio de la ciudad.

San Andrés Totoltepec, según lo expresado por Portal (1997, pp. 28 y 29) se ubica en la delegación Tlalpan, la más grande del Distrito Federal, ya que ocupa el 20.66 por ciento del territorio capitalino. Del total de los pobladores de San Andrés, junto con los del resto de los pueblos tlalpenses, en un 70 por ciento, son originarios de los lugares que habitan y conforman la cuarta parte de la delegación. Estos pueblos, producto de reagrupamientos y congregaciones que sufrieron los indígenas tepanecas, se ubican en las laderas de la sierra del Chichinauhtzin, también denominada sierra del Ajusco del Zilcuayo (según Espinosa, 1996, p. 33, desarrollada en los últimos 700,000 años), cuyo suelo es arcilloso, arenoso y con roca volcánica del Xitle. En el sur del pueblo se encuentran sus bosques con flora silvestre muy variada.

Su actividad agrícola de temporal dedicada al maíz, el frijol, la haba, la cebada, así como al cultivo de clavel, rosa, gladiola, alhelí, nubes y magueyes, además de la producción de manzana, durazno, higos y peras, se ha visto fuertemente mermada en los últimos 50 años; sin embargo, la práctica religiosa, vinculada al sistema de cargos, sigue siendo una práctica social principal. Su ganado bovino y caprino se usaba para el pastoreo, mientras que el porcino era parte del abasto doméstico. Según Gonzalo Gamboa, la producción de leche que se exportaba a Coyoacán hacia 1928 y 1938 contrasta con 20 o 30 vacas existentes en 1990 (Portal, 1997, p. 90).

San Andrés, ubicado en el kilómetro 21.8 de la carretera federal México-Cuernavaca, en la actualidad tiene como límites: al norte, San Pedro Mártir y los Ejidos de Tlalpan; al sur, la Magdalena Petlacalco y San Miguel Xicalco; al oriente, el pueblo de Santiago Tepalcatlalpan



y la autopista México-Cuernavaca, y al poniente, la ex hacienda de Es-lava. Abarca una superficie aproximada de 2,470 hectáreas, la mitad de lo que tenía en 1921, según los datos de Salgado (1932). De acuerdo con el censo de 1990, de 22,321 personas, 16,850 son originarias del lugar.

En 1995-1998, la tasa de crecimiento anual de San Andrés es muy elevada (5.4 por ciento), en comparación con la de Tlalpan (1.1 por ciento), debido a la dinámica de su mercado inmobiliario, aunado a la constante expansión de los originarios del lugar que han heredado a sus hijos terrenos agrícolas para que los utilicen como vivienda (Gobierno del Distrito Federal, s/f, p. 13).

En San Andrés se ha modificado grandemente el paisaje circundante y, por ende, las condiciones productivas y reproductivas de la comunidad, debido al proceso de urbanización:

El que antes era un pueblo “teñido de rojo” por los extensos sembradíos de rosas y claveles, además de una población concentrada en la ladera de la montaña y en el centro del pueblo, es ahora un poblado cada vez con menos predios agrícolas y más casas habitación que desbordan los antiguos límites poblacionales, con pocos sembradíos comerciales y algunos predios en los que aún se cultiva la milpa. La cercanía con la ciudad —acortada cada vez más por mejores vías de comunicación y servicios— ha llevado a que gran parte de la población, antes campesina, se integre a sectores de servicio, manteniendo la actividad del campo como un mero complemento al salario y como una actividad de fin de semana (Portal, 1997, p. 91).

Dentro de la escuela estudiada, una maestra ex alumna, con 9 años de servicio docente, expresó que ella y dos maestras más son de familias de San Andrés, que el pueblo ha crecido mucho,

...que ha llegado mucha gente nueva y ahora ya no es como antes. Antes, las familias de aquí vivían en el pueblo que era pequeño, desde donde se pararan podían ver los cuatro puntos cardinales, donde salía el sol, donde se metía. Ahora ha crecido mucho.

Los cambios en el pueblo se han dado no sólo por los nuevos habitantes, que han venido de diferentes lugares a poblarlo, sino además, por la expropiación y venta de las tierras donde hoy se ubica el Colegio Militar.

Antes no tenían problemas de agua, les llegaba del Ajusco, ahora, en cambio, el agua es una agua entubada, de calidad muy dudosa, muy mala en algunas temporadas (entrevista informal con una maestra ex alumna, celebrada el 8 de febrero de 1998).

La maestra habla de su sensación de impotencia al no poder comprar una casa antigua que se encuentra en la esquina de la calle donde vive. “Es una casa que se ha convertido en vecindad y lo poco que tenía se ha venido destruyendo por las necesidades de la gente” (*idem*).

En un encuentro posterior, el mismo día, comenta que en San Andrés existe un doctor que es una persona que se ha dedicado a estudiar y recoger información de la historia del pueblo, que tiene un libro y un video.

Por este último comentario y posteriores referencias al doctor Gonzalo Gamboa, hechas por otros maestros, la conserje, los niños y los padres de familia, pareciera que en este personaje se deposita la memoria colectiva. La historia del pueblo termina siendo salvaguardada por un individuo al que se le reconoce su capacidad real de recopilación, búsqueda, sistematización, estudio y análisis, pero que al ser institucionalizado por el pueblo como vocero de su historia, como su cronista, al mismo tiempo deslegitima la información procedente de otros nativos y pobladores de tiempo atrás y su lugar en el acto de construir y compartir la historia de San Andrés.

En los ejemplos de la riqueza de la información que se puede obtener de los pobladores de San Andrés, podemos incorporar las apreciaciones que los niños del grupo escolar observado mostraron de manera plástica y verbal en la realización de un mural colectivo respecto a la escuela y su entorno, el pueblo de San Andrés; en las referencias que sobre este pueblo y su escuela encontramos en la correspondencia escrita por estos niños a sus homólogos argentinos; así como en los resultados de las entrevistas realizadas por los niños a familiares, conocidos y maestras ex alumnas, además del personal docente y de conserjería de la escuela.

Esta información permite mostrar el conjunto de evidencias significativas que pudieron ser plasmadas a través de varios lenguajes y que hacen alusión a un espacio territorial contrastado en el antes y el ahora de un San Andrés con todo y escuela que se mira sólo desde adentro y también en sus relaciones dentro-fuera y fuera-dentro.

El mural se realizó con la finalidad indagativa de explorar la visión del mundo de los niños a partir de la expresión plástica de sus concepciones de la escuela y su entorno. Dicho ejercicio permitió confirmar el peso de San Andrés Totoltepec, sus símbolos dominantes, como los cerros, los totoles, áreas verdes, árboles y flores, las diversas construcciones habitacionales y, de manera particular, la carretera y el quiosco de las oficinas gubernamentales. La escuela primaria de estos niños aparece dentro del mural con su símbolo propio: la bandera nacional.

En las cartas escritas por este grupo escolar a los niños argentinos sobresale el interés de mostrarse de dentro hacia fuera, de describir el lugar donde viven, su escuela, su familia y sus amistades, además de sus actividades y personajes relacionados con la escuela; el interés de señalar el lugar de origen de las cartas y a su autor(a) posibilitó una mezcla de referentes identitarios que tocan lo personal, lo familiar, lo escolar, lo local y lo nacional. Aquí es donde San Andrés cobra un gran peso con su geografía, su ubicación como pueblo, dentro del Distrito Federal, y perteneciente a un país, todos ellos referentes territoriales de los cuales se sienten orgullosos; sin embargo, San Andrés, su santo patrono y sus fiestas se constituyen en los referentes simbólicos más fuertes, ya que la riqueza de sus concepciones los llevan a plantear de manera sintética el sentido y el significado de la fiesta patronal.

La mirada interna de los nativos de San Andrés, presentada hacia afuera, también se hace presente en sus relatos míticos sobre diversos acontecimientos referidos a San Andrés, sus pobladores, así como a la escuela de estudio, expresada sobre todo en diversas narraciones y leyendas.

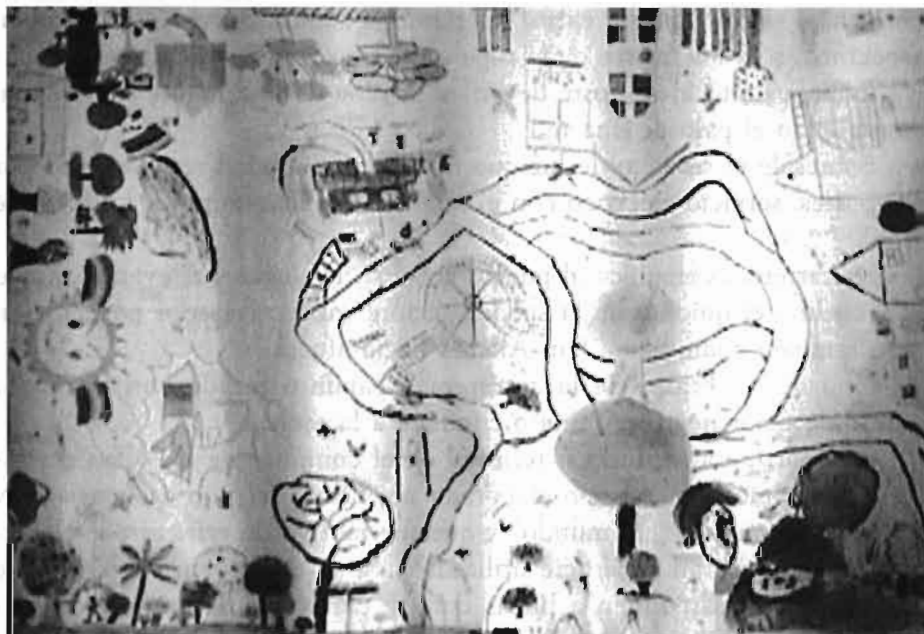
Los ex alumnos: familiares y maestra, así como el personal docente, administrativo, de limpieza y conserjería, entrevistados por este grupo escolar, aportaron también a la expresión de la cosmovisión de los pobladores de San Andrés en torno a la mirada interna que se tiene de la escuela.

la de estudio, sus alrededores inmediatos y sus prácticas sociales, educativas, pedagógicas e institucionales.

Todo lo anterior responde a una construcción histórica, social y simbólica llamada cosmovisión que permite entender su origen, su participación, su desarrollo y su fuerza en colectividades actuales como la de San Andrés, en conjunto y, en particular, en sus pobladores representados por los niños del grupo escolar estudiado y sus familiares, principalmente. Este contenido cosmogónico se expresa en los dos apartados siguientes: “San Andrés Totoltepec para los niños, familiares y maestros ex alumnos de la escuela estudiada” y “La escuela del pueblo”.

San Andrés Totoltepec para los niños, familiares y maestros ex alumnos de la escuela estudiada

En una experiencia plástica basada en un mural de la escuela y su entorno, San Andrés es representado por los alumnos del grupo observado, los



niños que lo habitan, a través de varios cuadros, uno de ellos, el más común, referente al tipo de vivienda en el que predominan las casas grandes y altas, al lado de otras más pequeñas que se ubican al lado de edificios grises y pegados unos con otros. Sin embargo, también aparecen lugares libres de construcción; porciones de zacates, de bosque, a veces separan los conjuntos habitacionales.

También predominan los cerros, llenos de árboles. Además de ubicar cerca de ellos el sol, el arco iris y las nubes.

En las casas se muestran áreas verdes, árboles frutales, terrazas, rosales y otras flores como las margaritas, los tulipanes, así como diversos animales: pájaros, toros, pavos reales, conejos, totoles, mariposas.

Este conjunto se complementa con un dinosaurio, la ratoncita “Mimí”, “Pluto” y una ballena y un velero, motivos marinos, estos últimos, que fueron criticados porque en San Andrés no hay mar.

El lugar muestra figuras humanas: hombres, una mujer, niños y niñas con diferentes vestimentas a trazos simples, pero sin actividad explícita alguna, están de frente como en pose de fotografía. Además de esto, podemos mencionar que al presentarse las casas y el paisaje de San Andrés como algo terminado, no existe referencia a alguna actividad humana en específico, sólo los rastros de la ropa que se ha lavado, ya que se encuentra tendida junto a un poste de luz, o la pose de una madre con su hijo sosteniendo el palo de una red.

Sobresale el servicio de luz que tiene la comunidad representado por sus postes, servicio eléctrico con el que no contaban aún por los años de 1940.

La carretera comunica al pueblo entre sí; los lugares relevantes, como la escuela y el quiosco de la subdelegación, son atravesados por su ruta, pero también comunica a San Andrés hacia afuera.

Uno de los brazos de la carretera o camino trazado con marcador grueso de color negro termina o conduce a la escuela.

Esta carretera se inicia o termina en el conjunto de las casas descritas al principio y un espacio elaborado por Óscar (el hijo del maestro) y Didier, denominado “mi mundo” y que fue motivo de críticas por el grupo debido a la gran superficie utilizada para su desarrollo. Los trazos de la carretera corresponden a líneas curvas, con varias bifurcaciones cen-



trales, ocupan los espacios libres dejados en el centro del trabajo, respetan y remarcan el kiosco propuesto para llenar los espacios centrales del mural.

Los círculos centrales del quiosco fueron hechos con compás, el espacio entre los dos fue llenado por esos que simulan la herrería del barandal; tiene dos escaleras, una con más escalones que la otra.

La más grande de las escaleras se dirige hacia la subdelegación, trazada con crayola negra, igual que el *kinder* que la acompaña. La escalera más corta da hacia la carretera o calle principal llamada Reforma. Entre ambas escaleras aparece dibujado un toro con crayola negra. A espaldas de esta pequeñísima plaza se encuentra otra escuela primaria, que los niños decidieron no dibujar: "Falta la Cajeme. No, mejor no la ponemos" (Ornelas, 1998a, registro del 11 de marzo de 1998).

Al finalizar, los alumnos afirmaron que al trabajo le faltaban los totoles, que San Andrés tiene ese nombre porque ahí había muchos totoles. Sólo una cuarta parte del grupo los conoce, además dijeron que faltaban personas, animales como perros, guajolotes y pájaros.

Dicha representación de la escuela y su entorno muestra una concepción global del pueblo en donde a la escuela y su símbolo dominante, la bandera, se le integran las viviendas, los referentes espaciales más relevantes del centro del pueblo, como el quiosco y las oficinas de la subdelegación. Se nombró el mercado y otra escuela, pero no se les dibujó; grandes ausentes fueron la iglesia y el panteón, tal vez no dibujados ni cuestionados en su ausencia, debido al carácter laico que tiene el ámbito escolar y, por consiguiente, el trabajo que ahí se realiza. Esto nos muestra que no existe una concepción, en este caso, del entorno, desligada de las condiciones o instituciones sociales, como la escuela, en las cuales nace. Toda esta expresión está integrada al contexto físico, morfológico y los rasgos más significantes de su existencia en las laderas del Ajusco; el movimiento que logra esta expresión plástica es impresionante, y es remarcado por la carretera (nombre que asignan al trazo de calles internas del pueblo, ubicándolas como parte de la carretera federal México-Cuernavaca, vía utilizada para acceder al pueblo y para alejarse de él). Esta expresión plástica contrasta fuertemente con la elaborada por el grupo estudiado en la escuela del centro de Tlalpan, quienes expresaron su escue-

la desde dentro, iluminando su patio con su bandera en un cuadro, para después resaltar el centro de Tlalpan con su jardín y quiosco; en el fondo de estas elaboraciones se localizan los dos volcanes: el Popocatepetl y el Iztaccíhuatl. Cada ámbito tiene definido de manera clara su símbolo referencial, pero aparecen separados, independientes entre sí, no se tocan siquiera como un *colage*.

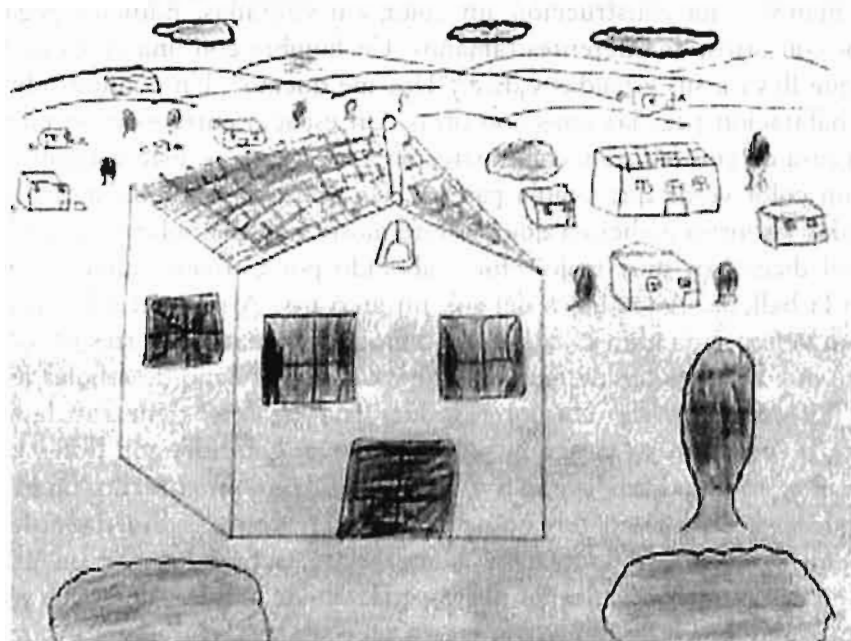
Dentro del mural de pueblo se puede apreciar la gran variedad de símbolos territoriales que se numeran a continuación, según fueron presentándose: casa grande de dos pisos que representan una nueva línea de diseño, rosales que adornan la casa, cerca de troncos de árbol, mariposas que revolotean, figura humana, casa plana, mucho más chica que la anterior, rectangular, típica de los dibujos realizados en la escuela primaria con referentes ciudadanos, con figura humana engrandecida. Otra casa como la primera, con figura humana simple, sin musculatura, con cabellos largos y parados que dice: ¡Hola! Casas con techos de dos aguas de diferentes tamaños y niveles, con puertas a los lados o en el centro y ventanas redondas, cuadradas o rectangulares que permiten identificar el número de pisos que contiene; además del paisaje de árboles, y flores que rodean las casas, hay un monte con nubes, una figura humana, similar a las dos primeras, flotando, y dos piezas de ropa colgadas cerca de un poste de luz. Entre la tercera y la cuarta casas aparece el trazo de una ballena en el cielo sacando agua por sus estertores, realizado por Carmen, la niña que viene de Aguascalientes y que en este año escolar se inscribió en esta escuela, en este grupo.

Un espacio selvático con un animal, un oasis con dos personas, grandes árboles que se yerguen a diferentes distancias, nombrado "Mi mundo", al cual se hizo mención anteriormente. Se complementa con un avión del que sale una palabra encerrada en un círculo: "aguas". Casa chica, parecida a las anteriores, pero trazada con lápiz, sin colorido. Conjunto de tres árboles frutales y rosas, delimitado por un cerro sobre el cual aparecen a diferentes alturas otros tres árboles. Árboles más grandes con base de pastizal que se prolonga. Un conjunto muestra una gran variedad de árboles: palmeras, arbustos, helechos o yucas, complementado con una figura humana y un pavo real posado en la rama de un árbol, animal que es acechado por un dinosaurio que sólo muestra su cuello lar-

go, su cabeza y su boca abierta. Arriba del cerrito y de este conjunto, tres totoles en el cielo, un guajolote y un pájaro volando, además de mariposas y un toro. Otro conjunto de casas y edificios de diferentes alturas, pero pegados unos a los otros con un árbol ancho y tan alto como las construcciones descritas. Otra palmera con cocos en donde se encuentra subido un niño. Una niña, o mujer, con una red sostenida por un palo en sus manos. Una construcción sin color, sin ventanas. Edificios pegados unos con otros, de diferentes tamaños. Un hombre con una carga de fuego que lleva a sus espaldas y dice: "Hay me quemó". Un conjunto de casas habitación pegadas unas con otras. Un espacio entre este conjunto y una casa de gran altura y color, parecida a las primeras. Este conjunto tiene un color verde que simula pastizal. Un gran sol con ojos, nariz, cejas alzadas y sonrisa maliciosa que permite mostrar su dentadura incompleta. El sol dice: "soy muy malo"; fue elaborado por Carmen, quien también hizo la ballena. A los lados del sol, un arco iris. Arriba del sol y al lado de un velero, una gran casa con ocho grandes ventanales y tres pisos. Un cerro que se corta donde empieza la casa anterior, lleno de árboles frutales, flores y mariposas. Un poste de luz. Una casa que tiene casi la altura de la segunda casa descrita, pero con mayor colorido, con flores en la terracita, ventanas con cortinas y rasgos ondulados en el techo. En el jardín de esta casa están dos niños mirando al frente, uno al lado de un tulipán y el otro al lado de una margarita, separados por un árbol. Un edificio azul con ventanas negras, rodeado de árboles, un coche y una niña. Hay dibujos de niños con trazos muy simples, con círculos que semejan las cabezas, no hay figura femenina, no hay cabello. Además, hay dos árboles muy frondosos entremezclados por su gran follaje.

Otras representaciones plásticas y escritas del pueblo de la escuela, elaboradas de manera individual por los niños del grupo estudiado, aparecen en la correspondencia dirigida a los niños de sexto grado de dos escuelas primarias, una ubicada en el centro de Tlalpan, y otra, en la ciudad de Córdoba, Argentina; dichas representaciones "libres" del lugar donde viven fueron transcritas de manera textual y se presentan a continuación agrupadas en: a) las que definen a San Andrés, ubicado en el Distrito Federal y en la historia de México; b) las que mencionan las fiestas sanandreseras, y c) las que hacen alusión al país y a la ciudad de México.

a) Las que refieren a San Andrés como cerro del guajolote, lleno de árboles y bosques, de cerros invadidos por grandes construcciones, como el Colegio Militar y muchas casas. Para algunos niños, en San Andrés casi no llueve, para otros sí, y no se siente frío y hace mucho calor. En San Andrés hay sembradíos de maíz, además de mercado e iglesia:



Te escribo esta carta donde sabras como es mi comunidad yo vivo en el serro llamado San Andrés Totoltepec yo se que se llama Totoltepec porque se define como totol y un totol es un guajolote es el serro del guajolote (Juan Carlos Jiménez A., carta a un alumno de la escuela Vidal Alcocer, Tlalpan, 26 de mayo de 1998).

...yo vibio en un lugar llamado San Andres Totoltepec a mi me gusta por los arboles hay demasiados arriba hay muchos bosques (Mario Flores Torres, carta a un alumno argentino, 10 de junio de 1998).

...vivo en un lugar donde casi no llueve (Jesús Ramírez Ramírez, carta a una alumna argentina, s/f).

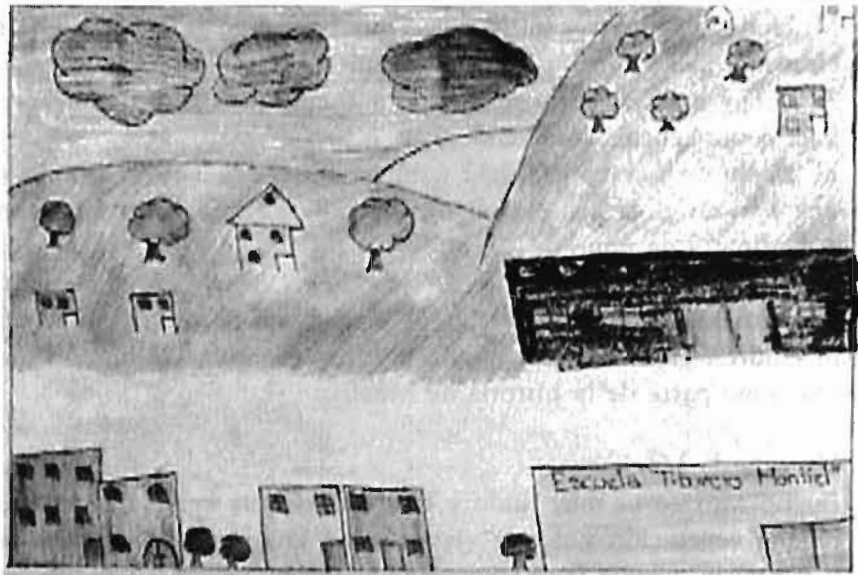
...ahí hay sembradíos de maíz (Geovanny Monroy de la Luz, carta a una alumna argentina, 10 de junio de 1998).

...en el pueblo hay un mercado, una iglesia (Isabel Morales Medina, carta a una alumna argentina, s/f).

Te escribo de México yo vivo en la ciudad de México, por donde esta el "Heroico Colegio Militar" por el Ajusco en San Andres Totoltepec en la delegación Tlalpan...

Así era el lugar donde vivo: [dibujo con cerros]

Ahora esta yeno de casas, así era al principio... (Edith Soto Zamora, carta a un alumno argentino, 9 de junio de 1998).



Los referentes de San Andrés expresan su inserción en el país, en la ciudad, en el Ajusco y en la delegación Tlalpan; a algunos les gusta el pueblo, a otros no, comparándolo con Chapultepec, el estado de Puebla y el puerto de Acapulco: "Por donde vivo no me parece tan bonito pero hay en otras partes lugares bonitos como un lugar en México Chapultepec o en Estado de Puebla o Acapulco, a pesar de que llueve no se sien-

te frío porque hace mucho calor...” (Juan Carlos Jiménez, carta a una alumna argentina, 10 de junio de 1998).

Existen casos que remiten su domicilio y San Andrés al Distrito Federal, definida como la ciudad más grande del mundo o como una ciudad muy bonita, pese a los ladrones en abundancia y a la contaminación; ciudad donde hay un zócalo muy bonito con zona arqueológica, zoológicos, parques, museos, balnearios, hoteles y centros comerciales:

...Yo vivo en la ciudad mas grande del mundo D.F. en la calle Tlacopille No. 19 Colonia La Palma 2ª Sección San Andrés Totoltepec...” (Griselda Yasmín Anicasia Bernal, carta a un alumno argentino, 10 de junio de 1998).

Mi ciudad es muy bonita lo unico que no me gusta es que tiene muchos ladrones y mucha contaminación.

Aquí hay muchos zoológicos, parques, museos, balnearios y hoteles, haci como centros comerciales.

El zocalo es muy bonito, hay tambien zonas arqueológicas ... y otra que esta en el centro (Viridiana Rivas Ramírez, carta a una alumna argentina, 9 de junio de 1998).

Un dato sobresaliente se deriva de un caso en que se refiere al país y a San Andrés, caracterizados por su entorno, así como al lugar de nacimiento como parte de la historia de México:

Historia de México

Bueno México es muy lindo y tambien es muy bello y tambien hay mucha vegetación y donde vivo es muy lindo y tambien tiene agua y me gusta porque naci aquí y tambien hay zoológicos y me gustan porque hay muchos animales... (Érika Romero, carta a una alumna argentina, 9 de junio de 1998).

b) Las que mencionan las fiestas sanandreseras chica y grande como una tradición del pueblo con castillo, fuegos artificiales, feria con juegos mecánicos, además de chinelos, arrieros, santiagos, toros y música; donde San Andrés, el patrono del pueblo, trae una cruz acostada, en el cue-

llo un pescado, en la mano un libro y en la cabeza una corona, se le cantan las mañanitas y sale a las calles en peregrinación. En ese día festivo hay comidas especiales como mole rojo, arroz y pan especial, además de puestos de comida y cocolos:

En este mes es la fiesta chica de mi pueblo hay castillo, fuegos artificiales, juegos mecánicos... (Viridiana Rivas Ramírez, carta a una alumna argentina, 9 de junio de 1998).

La tradición de mi pueblo

En el pueblo de San Andrés su tradición son los chinelos, los arrieros y los santiagos los toros y el patron del pueblo y sale a las calles en peregrinación San Andrés en su cuello lleva un pescado y en la mano un libro el trae una cruz acostada tambien en su cabeza trae una corona (Fernando Morales Álvarez, s. remitente, s/f).

Bueno en México hay muchas tradiciones la que a mi me agrada la de mi pueblo se ace el día de (San Andrés Apóstol) hay juegos y a las 12:00 de la mañana le cantamos las mañanitas a nuestro santito de nuestro pueblo yo soy católica, en la fiesta hay comidas en espesiales como el mole rojo, arroz y el pan de ese día festivo (Brenda Giselle Romero Rodea, carta a una alumna argentina, 9 de junio de 1998).

Yo vivo en San Andrés y yo tengo un terreno adonde vivo y aquí el 30 de diciembre [sic] se festeja la fiesta de San Andrés y tu vives o rentas y en la feria hay chinelos y arrieros y tambien queman castillo en la noche y tambien hay musica en la noche y hay juegos para subir (Marisela Guzmán Santiago, carta a una alumna argentina, 10 de junio de 1998).

En este último caso, se subraya además la pertenencia de *su* terreno, de *su* tierra, en el lugar donde vive esta alumna y su interés por conocer sobre este asunto con su homóloga argentina, de lo cual se desprende el gran valor que se le otorga a la tenencia de la tierra.

c) Las que hacen alusión al país y a la ciudad de México:

Quisiera contar todas las cosas bonitas que hay en mi pais.

Hay lugares turísticos como Acapulco, las costas de Oaxaca. Hay tambien bailes tradicionales como el jarabe tapatío que es el mas co-

nocido... (Elizabeth García Orta, carta a una alumna argentina, 10 de junio de 1998).

México es un país soberano y libre todos los habitantes de México pueden hacer lo que ellos y nosotros queramos.

También tiene México 31 estados y un Distrito Federal y soberano. México tiene bastantes historias como una de ellas el Himno hubo una bonita historia, también otras pero son bastantes... (Belem Díaz Torres, carta a un alumno argentino, s/f).

Yo soy de México, un país muy bonito, en el que vivo con mi familia... (Érika Herrera, carta a una alumna argentina, 9 de junio de 1998).

Otro caso informa que en México hay paisajes muy bonitos, como Taxco, Guanajuato, Guadalajara, Querétaro, Aguascalientes, Zacatecas, Oaxaca, Puebla e Hidalgo, y zonas arqueológicas, como Teotihuacan (Viridiana Rivas Ramírez, carta a una alumna argentina, 9 de junio de 1998). “Algunos lugares de la ciudad de México son muy bonitos como el Museo de Frida en este museo te habla sobre su vida o el zoológico ahí hay algunos animales en peligro de extinción” (Yessenia Padilla Carrillo, carta a una alumna argentina, s/f.).

También aparecen variados referentes identitarios en las narraciones, los relatos y las leyendas (escritas dentro del horario escolar, el día 24 de junio de 1998), transcritos de manera textual, que complementaron las cartas enviadas a Argentina y fueron agrupados en: a) expresiones simbólicas de referentes espaciales, históricos, arqueológicos y turísticos; b) leyendas y/o narraciones que hacen referencia a elementos espaciales identitarios locales y nacionales.

a) Las expresiones simbólicas de referentes espaciales, históricos, arqueológicos y turísticos de nuestro país destacan la apropiación y resignificación de algunos de estos espacios para la recreación de nuestro pasado indígena, para la verbena popular navideña, para la emisión de programas de radio, para la obtención de “buenas vibras” y la celebración masiva del triunfo de la selección mexicana de fútbol, transcritas textualmente y presentadas a continuación, son expresiones propiciadas

por el uso de tarjetas postales dentro de la correspondencia México-Argentina y fueron elaboradas el 10 de junio de 1998:

Te contaré una de las leyendas de México:

En México se localizan 2 volcanes cuyos nombres tienen Iztacihutl y Popocatepetl.

El Iztacihutl tiene la forma de una mujer dormida y el Popocatepetl de un hombre incado ante sus pies.

Según cuentan nuestros antepasados que eran dos personas que pertenecían a diferentes tribus, y no les permitían unirse pero aun así se escaparon de sus aldeas para vivir juntos. Pero esa misma noche hubo una fuerte tormenta de nieve y los congeló eternamente (Alma Delia Pérez).

“La avenida Juárez”

La avenida Juárez

Cuando es navidad

Ay muchos focos y

Gente

“El ángel”

El ángel es como

Un águila parada en

Un palacio (sin nombre)

... las cosas que vez en las fotografías son parte de México. Son zonas arqueológicas yo no e tenido la oportunidad de ir a esos lugares de mi país pero me han contado cosas de esos lugares uno es que en la pirámide del sol cuando llega la primavera ban todos los mexicanos a llenarse de bibras nuevas a llenarse de energia los otros cuatro (Templo de Quetzalcóatl, avenida de la muerte, Pirámide del sol Teotihuacan México) no se nada de ellos pero son muy hermosos ojala te guste (Brenda Giselle).

El Ángel de la Independencia es un lugar muy bonito cuando juega la selección mexicana y gana mucha gente se reúne a celebrar el triunfo espero que algún día puedas venir (Lourdes Elizabeth Flores González). Esta parte es el centro del Distrito Federal el edificio que tiene una

punta es la Torre latinoamericana donde hay programas de radio. Pero hay muchos lugares como este (sin nombre).

Teotihuacan

se encuentra ubicado en San Juan Ixhuatpec es uno de los centros arqueológicos de Centro América porque tiene templos como: Pirámide del sol, Templo de Quetzalcóatl, Pirámide de la luna y la Calzada de los muertos (Viridiana Rivas Ramírez).

El centro histórico
es un lugar muy
bonito hay cuando es
navidad el presidente
da un dato a todos los
personajes que existieron
y algunas personas van
al Palacio nacional
(Jesús Ramírez Ramírez).

Y en donde se cuelean los temores propios y colectivos basados en información real: “Yo se que el Popo va a estallar” (Vanesa Maribel Pérez Paz).

b) Las leyendas y/o narraciones que hacen referencia a elementos espaciales identitarios locales, también complementarios a las cartas enviadas a Argentina, fueron elaboradas el 10 de junio de 1998 y se transcriben textualmente a continuación:

b1) Relatos: Sobre la Virgencita, el cerro (elemento visto desde la cosmovisión mesoamericana como contenedor de réplicas de los seres existentes), los coyotes y los borregos:

Hola Natalia te vuelvo a escribir
pero ahora una leyenda.
Desfán que cuando se enojaba la virgencita
vagavan los coyotes del serro y se comian a los
borregos [dibujo de un coyote borrego echado] (Juan Carlos Jiménez A.).



Un relato sobre pozos, rayos y sirenas (combinación referida en la cosmovisión mesoamericana):

Mi papá me dijo que antes mi tía iba a lavar
 en unos posos y una vez cayó un rrayo y avia
 sirenas y después desaparecieron (relato con dibujo de perfil
 de cara de mujer viendo a sirena en el pozo)
 (Juan Carlos Jiménez A.)

Un relato sobre el pavo real:

“El pujuy”
 En el bosque había unos
 Animales muy bonitos como
 El quetzal y otros el
 único que era más feo
 era el pujuy.
 El vivía muy triste por ser
 feo y entonces los animales
 del bosque decidieron darle
 unas de sus plumas, el pujuy
 se convirtió en la ave mas hermosa
 del bosque y su nombre cambio y
 ahora se llama pavo real
 (Edith Soto Zamora)

b2) Las leyendas: Sobre el burro asesino:

“Como Titipuchi”

Pues era una vez unos niños que siempre que los mandaban a dormir
 se salían para irse a jugar fútbol y una vez que se salio con sus ami-
 gos se encontraron un burro café y se subieron y ese burro caminava
 de lado diciendo como titipuchi y cada vez se iban montando mas ni-
 ños y se alargaba mas asta que llego a un varranco y se avento mato
 a todos los niños esepcto al ultimo, el se fue a su casa y el burro lo

trataba de matar asta que un dia se asomo por la ventana y jalo al niño y se lo comio.

Y se decia que cada niño que se moria se convertia en burro como el titipuchi (Carmen).

Sobre la hora de la muerte:

Era una vez una persona que se queria ver con su familiar que era su mamá, pero cuando se citaron en una calle donde eran las 12:00 de la noche y como en ese pueblo eran días festivos pasaban muchos coches, iva a cruzar la calle la persona cuando la atropello pero antes de eso al despedirse de su mamá le pregunto la hora a su mamá y cuando lo atropellaron desde entonces su mamá no tiene una vida normal.

Esta historia paso en la ciudad de México y me la contaron cuando me subí a un carro de turistas (Óscar Mendoza Arce).

Sobre los duendes que trafican con el alma y habitan las cuevas (duendes o chaneques y cuevas, referentes mesoamericanos también): «Los duendes». Aquí en México existen un tipo de duendes que en nahuatl se ignifica que, que si te encuentra uno te concede un deseo a cambio de tu alma ellos por lo regular se encuentran en los cerros a media noche» (Miguel Uzziel).

Sobre el jinete sin cabeza y su caballo:

“El ginete sin cabeza”

El ginete sin cabeza existe en el Estado de Guerrero mas o menos sale a las 2 am o 3am abeses sale con su caballo y su caballo casi dos dias sale relinchando y el ginete le desia corre un poco mas lento porque aquí vive mi tio y su perro es Charli y el siempre lo agarraba pero en realidad no vivia nadie ahí el perro que siempre agarraba tampoco existia pero un dia el ginete sin cabeza se quito su gabardina negra y de pronto el caballo empezo a su relincheo porque le dijo al quitarme la gabardina daras tres relinchos.

Esta historia la vi yo (Luis Alberto Bernal Castro).

Sobre la mujer que pena por la muerte de sus hijos:

“Leyenda de la llorona”

Era una vez una muchacha muy bonita que se caso con un español después tuvieron 2 hijos una niña y un niño el señor era licenciado y todo el día no estaba en su casa, un día la muchacha fue a verlo a su trabajo y lo encontró platicando con una compañera de trabajo y ella se enojó porque pensó que la engañaba y del coraje mato a sus dos hijos. Después paso el tiempo y se dice que la llorona anda penando por sus hijos y que cada noche se lleva a dos niños que duermen en sus casas y los lleva con dios al cielo para preguntarle ¿esos son mis hijos? que dios contesta, no porque el tiene a sus dos hijos y dice que nunca se los va a dar por haberlos matado.

Esta leyenda me la contó mi hermana (Cinthia).

De esta leyenda aparecen varias versiones más, dos de ellas refieren a San Andrés Totoltepec y otros pueblos de Tlalpan: “«La llorona». Es un mito de la llorona que ba en la noche diciendo ai mis ijos ba espantando a todas las personas en todas partes Magdalena, San Andrés, Ajusco” (Óscar Ávila Rayón).

“La llorona”

La llorona existio en el pueblo de San Miguel Xicalco en el día 23 de septiembre de 1993 en la calle del Calvario Capital 14 400 primeras semanas tuvo sus hijos tuvo 7 hijos al poco tiempo llano no soporto entonces los mato y siempre grita arrastrando unas cademas ¡hay mis hijos! entonces pasando mucho tiempo casi 6 meses, salio furiosa a encontrar hijos volando a las 12:00 de la noche con los ojos de color rojo. Fue a dos cuadras de su casa y saco a los hijos de la señora Teresa Sandoval Gutierrez y quemo la casa y murió la señora. Se metio a su casa y quemo sus hijos de la señora. Quedaron 50 cadaveres. 7 espíritus de los hijos de la llorona (Belem Díaz Torres).

Igual sucede con la leyenda del “Charro negro”, también referida al lugar donde viven:

Y esta es una leyenda de donde vivo y se llama
“El charro negro”

Un día jueves en la media noche un paroco que queria ver al charro porque siempre espantava campesinos y después pasaron 50 años y un dia lo fueron a buscar y despues de aberlo encontrado el paroco le dijo que se bajara de su caballo y se quitara la capucha y el berlo no era un hombre si no era una mujer que espantaba a todos porque se queria ver con un muchacho porque sus padres del muchacho no querian aseptar como su novia la muchacha y esta me la conto mi mamá porque ella lo abia visto cuando era aun mas joben (Humberto Urrieta Hernández).

Otras versiones de esta leyenda se ubican en Querétaro, en Progreso, en el pueblo de San Andrés Totoltepec y con sus familiares; a continuación las dos últimas:

“La leyenda del charro negro”

El charro negro andaba en el serro de San Andres Totoltepec, unos señores estaban queriendo crusar el serro para poner la bía del ferrocarril y diario trabajaban 350 personas para crusar el serro y derrumbaban el cerro astá la mitad y al dia siguiente volvía a estar igual, como sino ubiera derrumbado nada y un dia el ingeniero de la bía de ferrocarril se quedo a ver quien lo volvía a componer todo el serro y vio al charro negro y se espanto el charro negro le dijo al ingeniero no derrumben mi casa porque este serro es mi casa si no dan 150 personas le dijo como te las dare y dijo el charro negro aslos trabajar dia y noche y pagales doble de lo que les das para que trabajen dia y noche, los iso trabajar dia y noche derrumbaron el cerro asta la mitad se derrumba ensima de los trabajadores.

Esta historia me la conto mi abuelito (Edgar Ramiro).

“Leyenda”

Aquí en México hay muchas leyendas y una de ellas es la del “Charro negro”; de este te voy a hablar un poco breve.

Esta historia le sucedió a mi abuelo; cuando el trabajaba de chofer en un trailer.

El viajaba junto con sus compañeros de trabajo en una autopista muy sola, con una vía de ferrocarril que cruzaba por la carretera. Todo era muy solitario; solo se escuchaban unos murmullos y chillidos de algunas aves. La autopista estaba rodeada por un bosque muy grande. El lugar era muy solitario y por ahí no pasaban muchos autos.

Cuando mi padre de mi papá pasaba conduciendo por aquella carretera de “México”. El contaba que se detuvo a descansar y a comer con sus amigos, de pronto caminaron por los alrededores del lugar, de pronto se llevaron todos una sorpresa.

Vieron que frente a ellos cabalgaba un jinete totalmente negro, con vestimenta negra y su caballo negro que cabalgaban en un mismo punto es decir no se movía del lugar pero el caballo acá como si cabalgara normal.

Mi abuelo se llevo una sorpresa y un grande susto porque aquí en México hay una leyenda del “charro negro” que sucedió en Querétaro, aquí en México.

Mi leyenda o historia le sucedió a mi abuelo que ya murió (Érika Herrera Benítez).

Curiosamente, se agregan a estas leyendas algunas estrofas del himno nacional, y los llamados a defender la patria y el destino sobrenatural de la patria quedan como leyendas mexicanas:

“EL HIMNO NACIONAL”

El Himno Nacional de México fue escrito por Francisco Gonzalez Bocanegra y música de Don Jaime Nunó (lamento las fallas de ortografía)

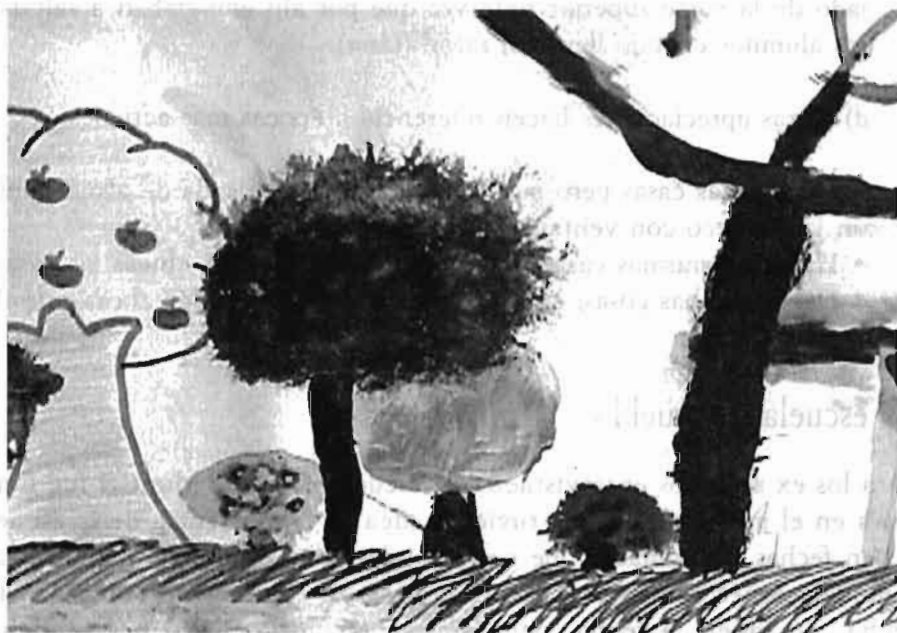
MEXICANOS, AL GRITO DE GUERA
 EL ACERO APRESTAD Y EL BRIDÓN,
 Y RETIEMBLE EN SUS CENTROS LA
 TIERRA AL SONORO RUGIR DEL CAÑÓN
 CIÑA, HO PATRIA, TUS SIENES DE OLIVA
 DE LA PAZ EL ARCÁNGEL DIVINO,
 QUE EN EL CIELO TU ETERNO DESTINO
 POR EL DEDO DE DIOS SE ESCRIBIO (Adrián Ramírez Espinoza).

A estas representaciones se agregan las apreciaciones que los familiares nativos de San Andrés, maestros y personal de apoyo de la escuela, expresaron en cuanto al pueblo y a los alrededores de la escuela de estudio en las entrevistas realizadas por el grupo de alumnos, que fueron transcritas, analizadas y finalmente agrupadas de la siguiente manera: a) las que reconstruyen la imagen del antes de San Andrés; b) las que complementan este antes con los servicios del entorno escolar directo; c) las que hacen alusión a los alrededores físicos inmediatos del antes de la escuela, y d) las referencias físicas del entorno inmediato de la escuela en épocas más actuales.

a) Las siguientes expresiones reconstruyen la imagen de un pueblo pequeño, con pocas casas, terrenos de cultivo, la flora descrita anteriormente, los árboles frutales y los propios del lugar, sin drenaje; otros servicios no se mencionan:

- Pues lo que es el pueblo nada más es algo que tiene dos calles, por un lado lo que es Tiburcio Montiel, la calle hacia abajo, hacia los lados, pues eran terrenos de cultivo, había rosas, flores, árboles frutales como ciruelos, tejocotes, peras y un pino grande que estaba al lado de la escuela y había un depósito de agua antes ahí.
- Había muy pocas, había un depósito de agua.
- Eran muy pocas casas con patios grandes, casi toda la gente era de San Andrés. Casas, las casas, el jardín y nada más.
- En realidad había mucho menos casas que las que hay en la actualidad, en los alrededores de la escuela lo más notable es que las calles eran empedradas y no tenían drenaje.
- Había árboles.
- Árboles, casas.
- Había menos casas, había espacios de tipo jardinera en donde se sembraban muchas plantas.
- No había muchas casas, había campos de cultivo.
- Muy pocas casas y muchos terrenos.
- Casi no había casas, había rosas, plantas y muy pocas casas.
- No muchas, eran como diez casas, había casas y árboles.
- Había unas que otras familias y muchos árboles frutales.

- No había tantas como hoy, había casas y terrenos (información proporcionada por los entrevistados ex alumnos de la escuela).



b) Lo anterior se complementa con locales, pocos comercios, tiendas, papelerías y vendedores ambulantes referidos al entorno escolar:

- Pocas casas y locales.
- Sólo casas y muy pocos comercios.
- Casas y tiendas.
- Había pocas cosas, la papelería de don Genaro y la de doña Mague.
- Muchos vendedores de dulces, paletas y comida chatarra, tiendas, puestos de periódico (*idem*).

c) Los alrededores inmediatos de la escuela se precisan con los siguientes datos:



- Había piedras y árboles pero no estaba bardeado.
- Había cercas muy chaparritas, no estaba completamente cercado, posteriormente se hizo la cerca mucho más grande y se puso el enrejado de la parte superior toda vez que por ahí empezaban a saltarse los alumnos cuando llegaban tarde (*idem*).

d) Otras apreciaciones hacen referencia a épocas más actuales:

- Las mismas casas pero más sencillas, por la entrada de abajo había un jardín seco con ventanas rotas.
- Había las mismas casas que están, solamente más chicas las casas.
- Había muchas cosas: casas, papelería y lo mismo que ahora (*idem*).

La escuela del pueblo

Para los ex alumnos entrevistados, la escuela Tiburcio Montiel fue fundada en el momento en que tuvieron idea de la existencia de la escuela, en fechas aproximadas que corresponden a su estancia en la escuela, remodelaciones evidentes o ambos contextos. Algunos no recuerdan la fecha, no saben la fecha, pero reconocen que ocurrió hace mucho tiempo. Sólo siete de los entrevistados expresan fechas cercanas a la de su fundación (1908), aunque hay un caso que manifiesta que la escuela se fundó “desde el año de 1872 por la SEP” (entrevista realizada por una alumna a su padre, nativo de San Andrés y ex alumno de la escuela de estudio).

La profesora Zenaida nos informa:

El terreno donde se encuentra ubicada la Escuela con el número 205-33-12, pertenecía al bandido Bruno Castro... una vez fallecido y que su familia fue a buscar refugio a Tlalpan, D.F., abandonaron sus intereses y como no pagaron más contribuciones pasó a Bienes Nacionales, teniendo conocimiento el Sr. Don Remigio Hernández, así como algunos otros vecinos, se acercaron al Gobierno solicitando dicho terreno para la construcción de una Escuela,

siendo estos Sres. los que principiaron a preocuparse por el adelanto y el progreso de la niñez de entonces, después de algunas fatigas y desvelos, al fin lograron obtener el terreno y la construcción de la escuela, principiando dicha construcción en el año de 1907 y la terminaron en el año de 1908, siendo entonces el director de Educación el Sr. Profesor Don Justo Sierra, hombre de amplias aspiraciones y protector de la niñez... quien donó la cantidad de \$60,000, sesenta mil pesos, para la construcción del edificio para la escuela, habiendo quedado hermoso, con departamentos para habitaciones de Maestros.

En el año de 1926, siendo Secretario de Educación Pública el Sr. Lic. Don José Vasconcelos, por gestiones calurosas hechas por los Sres. Don Agustín García, que entonces era Regidor del pueblo de San Andrés Totoltepec, Don Mariano Carrillo y Don Pedro Torres lograron obtener la cantidad de \$22,000, veintidós mil pesos; dicha cantidad fue destinada para la reconstrucción de la escuela, resultando todo ese gasto infructuoso porque no se hizo el trabajo a conciencia; así es que muy pronto, nuevamente, quedó destruido (Salgado, 1932, p. 12).

Posteriormente, relata Salgado (*ibidem*, pp. 12 y 13), en 1929, bajo la gestión del licenciado Ezequiel Padilla en la Secretaría de Educación Pública y por intermediación de Remigio Hernández, Mariano Carrillo, Basilio Sandoval y Mauricio Pérez se obtuvo otra cantidad para la nueva reparación de la escuela.

Por último, en 1932, teniendo conocimiento de una partida para reparar escuelas en el Departamento Central, la autora, al no obtener el interés necesario por parte de la mayoría de los vecinos que había reunido en uno de los salones de la escuela, acompañada del señor subdelegado, don Agustín García, gestiona el principio de la obra, que se inicia en el mes de julio de 1932, ante los señores Vicente Estrada Cajigal, jefe del Departamento Central, y el licenciado Antonio L. Roquín, delegado de Tlalpan (*ibidem*, p. 13).

Al final de su relato, el propósito que guió su escritura: presentar la formación histórica del pueblo a la escuela, como vocera de ésta, y lograr el amor a la patria.



Como verán mis lectores, ha sido una cadena de varios sufrimientos, pero son sufrimientos coronados de laureles eternos que quedarán impresos en una página de la Historia Mexicana, donde se encuentran datos ciertos y ahora que la realidad los estampó en sencillos renglones, con lenguaje humilde, como humilde es la palabra, suplico tengan conocimiento de estos caracteres reales, lo habido en épocas pasadas y que la actual juventud y la niñez de hoy, aprendan cómo se formó su pueblo, para que no se pierda esta hermosa historia como se han perdido importantes tradiciones esfumándose en el olvido, como todo hecho prehistórico.

Hoy, que ya hay ilustración debida para poder imprimir estos datos, sería una torpeza darla a conocer como una simple tradición, mis deseos son, que no se pierda este tesoro, que para todo ser patriota jamás permita este atropello que se hace a nuestra historia...

Creo que este simple relato, invita a explorar para conocer este simpático pueblecito... Donde cada árbol es un fantasma y cada curva es un abismo, camino mexicano peinado por el viento, donde se admira el cielo lácteo que nos ampara en las noches despejadas, por donde se destaca el edificio de la Escuela como si fuese el faro que nos señala la verdad, obligándonos a llegar a ella para que nos cuente los gemidos de su pueblo y nos cante las alabanzas de lo creado...

...estas pequeñas líneas no han tenido otra intención consciente que la de sacudir un poco la indiferencia para este pintoresco pueblo que huyen de las bellezas naturales y de esta manera se hace palpar, la real y trascendental Historia donde hay que desenredar una luz esplendente para desaparecer toda apatía al amor a nuestro suelo patrio! (*ibidem*, p. 14).

En torno a la historia de la escuela, la misma maestra que expresó sus puntos de vista sobre el antes y el ahora de San Andrés recuerda su paso por la escuela como alumna, tiempo en que le contaron que en la época de la Revolución: "su construcción era diferente, era de una manera distinta... se salía con los maestros a hacer prácticas y paseos de Biología, recolectaban flores, frutos, minerales para las clases, aho-

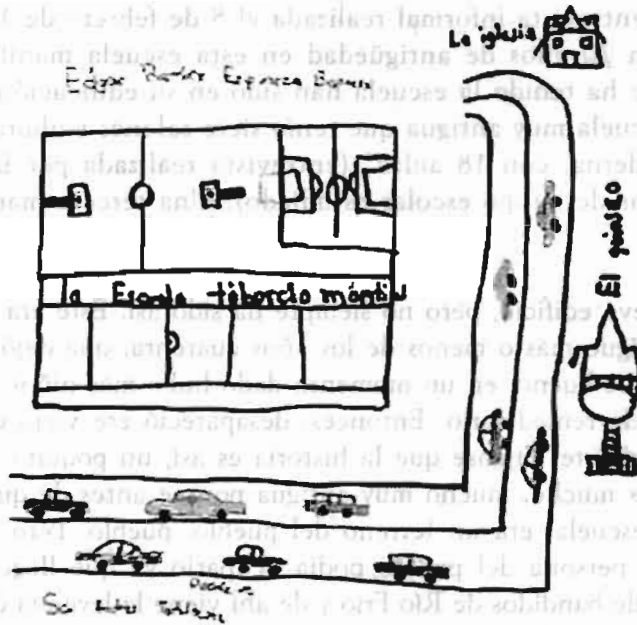


ra ya no” (entrevista informal realizada el 8 de febrero de 1998). Otra maestra con 20 años de antigüedad en esta escuela manifiesta: “Los cambios que ha tenido la escuela han sido en su edificación, antes era sólo una escuela muy antigua que tenía siete salones y ahora ya es una escuela moderna, con 18 aulas” (entrevista realizada por Edith y Belem, alumnas del grupo escolar estudiado). Una tercera maestra manifiesta:

...el nuevo edificio, pero no siempre ha sido así. Este era un edificio muy antiguo más o menos de los años cuarenta, que dejó de funcionar porque bueno, en un momento dado hubo más niños y hubo necesidad de remodelarlo. Entonces, desapareció ese viejo edificio y se construyó éste. Fíjense que la historia es así, un poquito interesante y además mucho, mucho muy antigua porque antes de que esto fuera una escuela, era un terreno del pueblo, pueblo. Pero fíjense que ninguna persona del pueblo podía ocuparlo ya que llegó a ser una guarida de bandidos de Río Frío y de ahí viene la leyenda de que aquí hay un tesoro. Ustedes saben que en generaciones anteriores se les decía que donde hoy es el salón de actos, este, que salía el charro negro y todos los niños teníamos esa situación de emoción, ¿no? De entrar y encontrar al charro negro. Pero repito esa leyenda nace porque los bandidos de Río Frío tenían una guarida en este terreno y después, en una ocasión que se fueron, jamás volvieron.

...Pues en la segunda, sí, en la primera a lo mejor empezaba a funcionar, porque les repito, porque la primera guerra mundial sería en 1814. Yo les digo que me enseñó una viejecita, una viejita muy chiquita me enseñó su foto cuando venía a la escuela y era más o menos de 1919, entonces, probablemente, un poquito después de la Segunda guerra que de la Primera. guerra mundial empezó a funcionar y en la Segunda que fue de 1945, definitivamente ya era una escuela (entrevista realizada por Juan Carlos, Daniel y Óscar en 1998).

Los familiares y conocidos, ex alumnos entrevistados por el grupo observado y la conserje, segunda generación en la escuela, no contradicen lo anterior.



A continuación analizo y expongo la transcripción de las referencias que los entrevistados hicieron de: a) el tamaño de la escuela; b) otras características arquitectónicas; c) el tamaño del patio; d) el lugar de la bandera; e) sus habitantes; f) actividades; g) la enseñanza anterior; h) comparaciones entre la enseñanza anterior y la actual; i) práctica docente; j) método de enseñanza, y k) recursos didácticos, aspectos de interés para los entrevistadores, alumnos del grupo de estudio.

a) La percepción que tienen los entrevistados del antes de la escuela tiene que ver con la percepción del tamaño y niveles: más grande pero era más pequeña, de un solo piso; más pequeña de un solo nivel; igual; igual que ahora; igual pero de un solo piso; más pequeña.

El tamaño de la escuela fue de interés general para los entrevistadores; de las 30 entrevistas realizadas por el grupo de alumnos, 11 de los casos no contestaron, en uno no se escucha su punto de vista al respecto, y queda un total de 24 respuestas que pueden agruparse en apreciaciones de la siguiente manera:



“Igual que hoy. Del mismo tamaño con modificaciones en los salones, los pisos, etcétera.

Era del mismo tamaño sólo que la remodelaron, claro, había menos niños.

De grande parecida. Igual.

Igual con algunas modificaciones. De espacio era casi lo mismo, sólo que había menos salones y en la parte de abajo sólo era un piso (información proporcionada por varios entrevistados, ex alumnos nativos de San Andrés).

Para cuatro casos, la escuela simplemente era más chica:

La escuela era más chica porque ahora era de dos pisos y antes sólo era uno, pues nomás eran seis aulas de 1o. hasta 6o.

La escuela era más chica porque la población a nivel primaria y a todos los niveles era mucho menor. Era un poco más chica.

Más chica, había una planta pero ahora hay dos plantas.

La escuela era, se veía más grande porque eran menos salones, se veía más grande por su patio, pero en realidad era más chica, porque eran pocos salones y se veía más grande por el patio, el patio estaba muy grande *idem*.

Para el resto de los casos, era más grande:

“Había cuatro salones abajo y cuatro arriba eran ocho y cuatro en la parte de arriba de la entrada, eran doce en total.

...no pues la verdad es que ya se amplió porque ahoy se construyeron, en el último año que yo estuve se construyeron los salones de la parte superior de la parte alta, o sea se anexaron cuatro salones más. Era más grande porque no había muchos salones como ahora, los salones ya no son como bóveda, hay dos patios y hay más salones que antes. Se veía más grande porque los salones eran más grandes.” “Era más grande, simplemente.

Había más o menos 10 o 15 salones. Los salones estaban contruidos de piedra *idem*.

De lo cual se desprende que, para la mayoría de los entrevistados, la escuela tenía otras dimensiones que superaban las que hoy se le reconocen. Dichas dimensiones seguramente trastocan el valor depositado anteriormente en esta escuela, mismo que se ha visto disminuido por múltiples razones.

b) Al tamaño de la escuela agregan otras características arquitectónicas:

“Más chica pero tenía muchos jardines y el patio era más grande. Era más grande con un patio chico y otro grande

Era muy grande, tenía un patio grande, con dos niveles y un árbol grande.

Eran cuartos grandes de concreto y a la vez tenían bóvedas y el piso era de asfalto.” “La escuela era de una sola planta, los salones muy bien distribuidos a todo lo largo del patio, había peñascos y sobre ellos nopaleras; había 2 patios, era de 3 pisos y había un pequeño jardín.

Era un edificio, eran muy altos los salones y tenían ventanas a la calle; la escuela constaba de 12 salones y era más grande que la de ahora. Era igual pero ahora tiene muchos arreglos.

Era igual lo único que cambia es la bodega, las escaleras y el azulejo.

Como es hoy, pero cambiaron los colores de las puertas y ventanas. Había únicamente 8 salones, no estaba la cancha de basketball, estaban empezando la construcción de los salones de arriba.

Antes era de un piso y el patio era chico.

Más chica y sencilla, era una finca antigua de una sola planta, estaba la dirección a un lado de los baños.

Era de dos pisos pero sólo había salones abajo, arriba estaba la dirección y dos salones, más los baños; antes eran cuartos de ladrillo, había árboles y pinos.

La dirección era grande, bonita y ancha, sí era bonita y pequeña la escuela.

Ha cambiado mucho por los salones, la bodega, las escaleras.

Era un solo edificio de un solo plantel; se puede imaginar la escuela parecida a las películas de pueblo con ventanas rectangulares

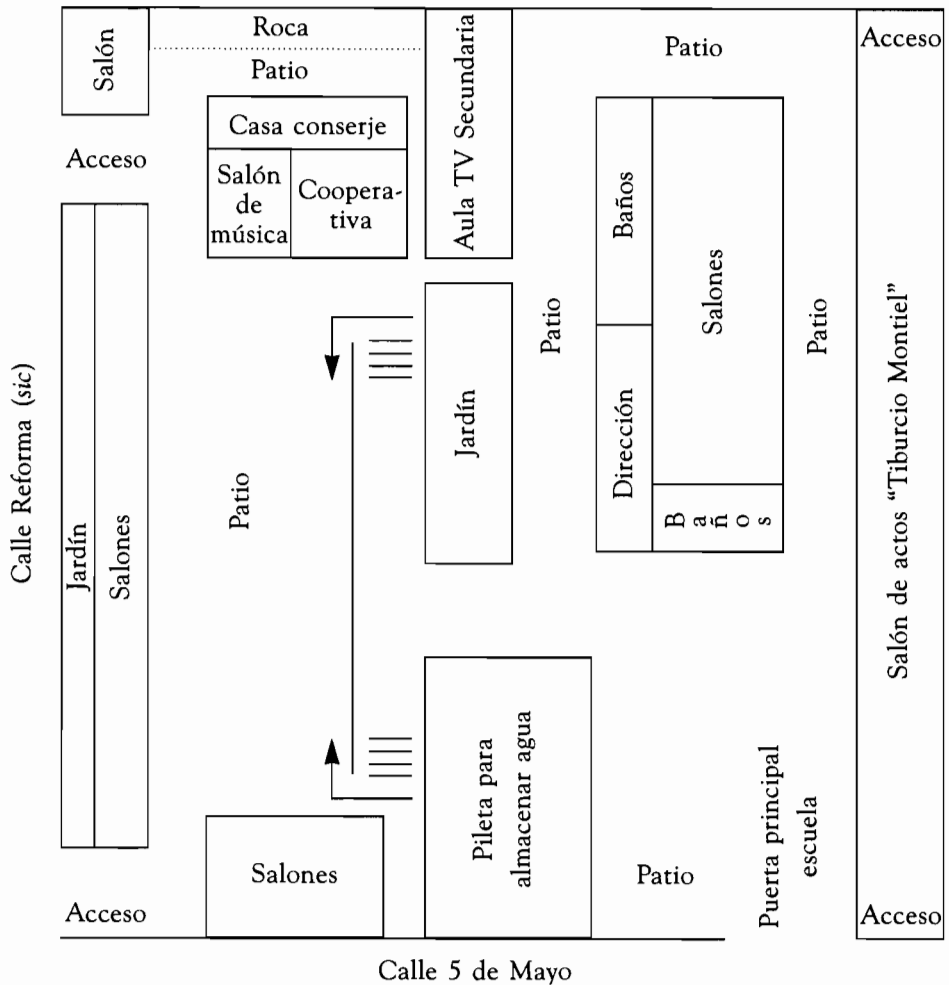
grandes, salones altos y fríos, pupitres para dos alumnos de madera" (información proporcionada por varios entrevistados, ex alumnos nativos de San Andrés).

Además, estos entrevistados recuerdan la existencia de un tubo puesto en un árbol que estaba enfrente de la dirección, con el que se avisaba la entrada, el recreo y la salida de la escuela.

Sobre estas mismas características arquitectónicas, dos relatos:

...hace aproximadamente 20 o 22 años [1978 o 1980] cuando ingresé a la escuela se permitía que alumnos de 15 años estuvieran estudiando, la escuela se fue remodelando, se construyeron nuevos salones, escaleras nuevas, se remodelaron los baños, se hizo la cancha de basketball y se hizo un poquito más alta la barda y se enrejó para mayor seguridad de los alumnos (entrevista realizada por un alumno a María E., 1998).

Anteriormente la escuela tenía tres accesos, uno por 5 de Mayo y dos por la calle Reforma, únicamente tenía un nivel, al acceder por la calle de 5 de Mayo habían dos patios chicos, en medio de ellos estaban la dirección y los baños, a espaldas de ellos había tres salones, así mismo un jardín y un aula para la telesecundaria, lo que hoy es el salón de actos "Tiburcio Montiel" anteriormente se le llamaba como jacalón y pertenecía a la escuela, se utilizaba muy poco para los eventos, recuerdo que tenía el piso de tierra y el techo de láminas, se tenía acceso directo de la escuela a dicho salón, en la parte de abajo estaban los demás salones de clase habían escalones de lado izquierdo y derecho y en medio el asta bandera, del lado derecho estaba la cooperativa, el salón de música, un aula y la casa del conserje, había dos patios y lo que los dividía era la casa del conserje, en el patio del lado derecho aún había una roca que dividía los terrenos de la escuela con el colindante, en el cual nos subíamos cuando había torneo de fútbol o para tratar de alcanzar la fruta del terreno colindante (información escrita por la ex alumna María Concepción Contreras Santillán, 2 de junio de 1998).



Fuente: Croquis elaborado por la ex alumna María Concepción Contreras Santillán, 2

Este último relato se basa en el siguiente croquis:

c) Dentro de estas características arquitectónicas sobresale el tamaño del patio, motivo de interés de los entrevistadores:

De 36 casos, 10 no contestaron a la pregunta sobre el tamaño del patio. De los 26 restantes, 14 estimaron que era igual que ahora, pero con piso de asfalto, y antes había menos niños. Las diferencias que manifiestan son:

...era más grande que el de ahora.

Era grande el patio. Grande y de asfalto.

Era aproximadamente dos terceras partes de lo que es en la actualidad." "Era más grande, había más espacio para jugar.

No sabría decirte de cuántos metros, pero eran muy grandes porque ahora hay unas aulas que antes no estaban.

Era más grande porque eran menos salones, toda la parte de abajo eran los salones hasta topar con pared, empezaban de lado oriente y terminaban del lado poniente y eran pocos salones y a un lado estaba la casa de la conserje y había, no sé si últimamente, todavía estén unas piedras muy grandes, había una llave de ganso de ahí tomábamos agua, ahora sí está más chico el patio definitivamente.

Para otros casos:

Era más chico.

Un poco más pequeño y nada más era donde están actualmente los segundos y terceros grados.

Es más chico que ahora, (información proporcionada por varios entrevistados, ex alumnos nativos de San Andrés).

d) El patio también se menciona cuando delimitan el lugar anterior de la bandera, gran espacio simbólico de la escuela y aspecto de interés para los entrevistadores:

La mayoría, 13 casos, establece que era el mismo lugar, un caso específica que antes era más alto, había unas escaleras para subir.

En referencia al patio (tres casos):

"La bandera se colocaba en medio del patio de la escuela donde estaba el asta bandera, ahí donde se le hacían los honores era mero en medio de la escuela, que hoy son escalones que han construido y está diferente." "En el patio principal de la escuela." "En el centro del patio (*idem*).

En referencia a la escalera (tres casos):

Había una escalera en forma de pirámide y se colocaba en la parte superior.

Casi a la entrada bajaba uno y luego, luego estaban las escaleras y ahí estaba el asta bandera, había dos escaleras de dos lados y en medio se colocaba la bandera, ahora que el patio es tan chico, pues no sé dónde la pongan.

Como en unas escaleras que parecían pirámides (*idem*).

Se colocaba en referencia a la dirección (ocho casos):

A un lado.

Generalmente se tenía en la dirección porque no había asta, no había plataforma para ello.

En donde ahorita es la dirección, antes habían dos escaleras y en medio estaba el asta.

En donde estaba antes la dirección, estaba entre las escaleras.

En donde está ubicada la dirección había una escalinata y en su centro se encontraba el asta bandera, aquí es donde se izaba la bandera de México.

Frente a la dirección actual.

Por unas escaleras que había junto de la dirección porque antes había unas escaleras junto del asta bandera.

Cerca de la dirección.

La bandera se colocaba frente a los salones que había.

En el asta bandera.

El asta.

En el asta, en el patio principal de la escuela.

En el mástil.”

En medio se colocaba la bandera y alrededor había flores” (información proporcionada por varios entrevistados, ex alumnos nativos de San Andrés).

El asta bandera estaba en la parte de abajo, tenía tres accesos para bajar em, mi, la ceremonia se hacía todos los lunes con la escolta que

actualmente también se utiliza, el, yo estuve en la escolta, lo que fue quinto y sexto año..." (entrevista a María E., 1998).

e) Expresan sus recuerdos de la escuela, que incluyen a sus habitantes:

...era diferente a como es ahora.

Muy diferente, eran menos grupos por grado.

Era del mismo tamaño y casi no había muchos niños.

...hace aproximadamente 20, 22 años [1970, 1976] que ingresé a la escuela era otro tipo de situación diferente había compañeros mucho más grandes que nosotros, aún se permitía el hecho de que algunos compañeros de más de 15 años estuviesen estudiando.

La escuela era muy estricta, rudos (información proporcionada por varios entrevistados, ex alumnos nativos de San Andrés).

f) Definen la escuela de antes no sólo por su aspecto, sino también por las actividades realizadas, dentro de las cuales llaman la atención la "salida" de las actividades escolares, actualmente cerradas en la escuela por cuestiones económicas y por desatención docente:

...muy bonita, había eventos muy bonitos, culturales.

Nos ponían a bailar, por ejemplo el 15, el 16 de septiembre todos salíamos a marchar desde la iglesia de San Andrés hasta la entrada de San Andrés y hacíamos tablas gimnásticas, había reina, era muy bonito y ahora desgraciadamente tal vez sea la situación económica, no sé, o qué pase con los maestros de que no le pongan atención a ese mes patrio que es nuestra patria, lo que debemos sacar adelante, estar orgullosos de nuestro país.

...había plantas que los niños cultivaban (*idem*).

Así como describen la escuela con su salón de actos integrado, la apertura escolar física y social con la comunidad que apoyaba los festejos del Día de las Madres con la banda del pueblo o mariachis, o intervenía en el concurso y el desarrollo del Día del Niño y la Reina de la Primavera. Según el relato de la señora María E.:

En la escuela aún existe lo que ahora es el llamado salón de actos Tiburcio Montiel, anteriormente se llamaba jacalero que pertenecía a la escuela en donde se hacían los festivales del 10 de mayo y cualquier otro evento. Se tenía acceso de los patios al salón. A un costado de lo que ahora se encuentra el salón de actos Tiburcio Montiel había tres salones, del lado contrario estaban los sanitarios, la dirección y otro salón también... en los periodo [falla, se corta] secundaria, en la cual varios del, varias personas del pueblo la cursaron era un sólo salón al lado había un jardín y una, cómo se, un no sé cómo se llama, aquí en el pueblo se le llama una pileta para guardar agua, también había jardín y se veía la calle de 5 de mayo.

No había puerta o zaguán como ahora, era una reja en la que se podía ver hacia la calle y ahí se ponían las personas que vendían toda clase de dulces y frituras para los niños... para los festivales del 10 de mayo en ocasiones la amenizaba la banda del pueblo o llevaban mariachis, en cierta forma, se hacían, podría decirse que eran más animadas que ahora, incluso para el festejar el día del niño se ponían de acuerdo varias mamás para ver lo que llevaban... nos daban muchísimo, fruta, palomitas, dulces, se rifaban cosas, incluso los mismos maestros llevaban juguetes para rifar.

...también se hacían concursos para elegir a la reina de la primavera, eeh se vendían votos, los niños tenían que ser, elegir a alguien de su salón, se pasaba a los demás salones y si se contaba con el apoyo se veía que fuera una por salón o se elegían de tres o cuatro candidatas únicamente, en esta ocasión en el último grado escolar mis, ¿cuál? en el último grado escolar mis compañeros me eligieron para que yo los representara, hubo gran animación por parte de ellos, se vendieron los boletos en ese entonces a un peso, cuando fue el [no se entiende] cuando se inicia el recuento, yo fui la ganadora pero como pasa en casi todos los casos, la otra niña de un grado menor al mío su familia era de recursos económicos genera... [se corta] y firmó un giro con una cantidad para que rebasara lo que mis compañeros ya habían vendido, hubo gran alboroto por ello porque se dieron cuenta y a pesar de que eran, estábamos chicos me están, no lo aceptaron, pero ¿qué podíamos hacer en contra de la palabra del director? incluso comentaban que no me

presentara, que no fuera, que les dejara porque iban a comprar la... [se corta] ¿no? para las princesas y dijeron que no la aceptara, que se las dejara, ah ya, dado el momento dijeron que sí, que la aceptara y que saliera con ellas pero que no estaban de acuerdo... (entrevista realizada a la señora María E., nativa de San Andrés y ex alumna de la escuela).

Otro tipo de actividades, como la permisividad sexual, se expresa en el amor platónico de las alumnas de quinto y sexto grados, un maestro cuya novia, secretaria del director, se ponía celosa con las alumnas que rodeaban al maestro en cuanto lo veían llegar.

g) La forma de enseñanza anterior, que 31 de los 36 entrevistados recuerdan, se define por la disciplina, la cual incluye golpes, y se agregan otros datos, como los libros de texto, la formación docente, las formas de comunicación, los tipos de escritura, la transmisión de valores, el apoyo de los padres, los derechos humanos, el número de grados escolares atendidos, los métodos de enseñanza, el uso del tiempo, las interpretaciones del sistema de aprendizaje, los recursos escolares y la permisividad:

En nueve casos de los 31 estudiados, la forma de enseñanza anterior, relacionada con el uso de golpes, fue definida como dura o estricta, simplemente, o estricta porque al que no aprendía lo regañaban muy fuerte o le pegaban con una vara, hoy hay más comunicación; eran más enojones los maestros, ya no les pegan tanto como antes, aunque antes enseñaban mejor.

Las apreciaciones subrayan la forma en que los maestros marcaban su disciplina, en uno de ellos, con el apoyo de los padres:

Algunos maestros pegaban a los niños; o mal interpretaban el sistema de aprendizaje si te portabas mal, según el maestro, o no llevabas la tarea tenías que juntar los dedos y con una regla te pegaba, si estabas distraído te aventaba el borrador o un gis, a diferencia de su esposa que era un dulce, decía cosas bonitas y te llegaba a hacer una caricia (entrevista a María E., realizada por un alumno en 1998). ...pegaban los maestros y la disciplina era muy rígida; en mi época eran los maestros muy duros, se dedicaban más a los alumnos, a los niños, a enseñarles y también con el apoyo de los padres, yo me acuerdo que cuando uno hacía cualquier cosa ellos iban y llevaban

una varita y se la daban al maestro y le decían: si mi hijo hace cualquier cosa, le pega por favor. La educación era más dura, en cambio ahora se recurre a recursos [derechos] humanos y tienen razón porque hay unos maestros que se pasan mucho de lo que deben enseñar o hay maestros que golpean, antes sí nos pegaban pero no a tal grado de lastimar o algo, no eso no (entrevista realizada por un alumno en 1998).

Para la maestra ex alumna de la escuela:

Pues mira, te diré que siempre ha habido maestros de todo tipo, yo recuerdo a maestros con muchísimo cariño mmh, pero también otros que me infundían mucho miedo, incluso en esos años todavía los maestros nos pegaban, ¿ajá? Cosa que ustedes saben que no debe ser (entrevista realizada por Griselda, Yesenia y Viridiana).

Para una entrevistada ex alumna, identificada como María E.:

...había maestros, más bien recuerdo uno de ellos que era el maestro Amador que era, no sé si muy estricto en su forma de, de enseñarnos o se pasaba, puesto que cuando no llegábamos a contestar algo o nos veía distraídos, nos aventaba el borrador, no importándole dónde nos pegara. [no se entiende] o teníamos que extenderles las manos, sentar los dedos y nos pegaba con una regla, siento que tuvo problemas porque algunos padres se quejaron por ello, porque ya no siguió en la misma, al contrario de su esposa que era una mm eh, la maestra enfocaba su cariño hacia nosotros, [no se entiende] muy bien, nos decía palabras dulces.

h) Comparaciones entre la enseñanza anterior y la actual se registran de la siguiente manera: mientras que cuatro casos no establecieron diferencias entre la enseñanza actual y la anterior, un caso percibe la diferencia en el tipo de escritura, antes era sólo la manuscrita.

Expresan que los maestros enseñaban bien, pero no tenían tantos conocimientos y preparación como los de ahora. Antes enseñaban diferente. Enseñaban mejor porque ponían más atención. La enseñanza era más baja que la actual y se les temía más a los maestros. A diferencia de otra

opinión, la cual expresa que enseñaban mejor porque ponían más atención a los alumnos y hoy nada más se la pasan en la dirección sin ningún motivo. Estas afirmaciones se contraponen al punto de vista de una maestra con 17 años de antigüedad en esta escuela:

Los cambios, pues son muchos, antes los papás colaboraban más, apreciaban más el trabajo del maestro y pues ya ahora, actualmente, hay muchos problemas en cuanto a la participación de papás porque muchos no, no quieren participar, pero sí hablan de uno, hay muchos papás que están apoyando a nosotros en cuanto al trabajo y hay otros que a la escuela la toman como una guardería más, no como un centro educacional ¿no? Más que nada eso (entrevista realizada por Érika, Vanesa, Maribel y Alma Delia).

i) Estas conclusiones sobre el tipo de enseñanza anterior se complementan con las referidas a la práctica docente, catalogada como muy estricta en 13 de los 29 casos registrados, esta es una respuesta única, o bien se complementa con la comparación de que ahora son más flexibles, usan métodos diferentes.

...pegaban, aunque había un director muy bueno, muy considerado. Dejaban mucha tarea.

El maestro Ignacio pegaba igual que la maestra Rosita y la maestra Socorro.

Había maestros que enseñaban bien.

Se esforzaban en dar buena educación.

Eran estrictos sobre el alumno para trabajar.

A esto se aúnan las expresiones de que:

el maestro tenía más derechos sobre los alumnos o algo así como que se imponían hacia los alumnos, como que hacían justicia por ellos mismos con los alumnos.

Eran un poco exigentes.

Exigentes.

Exigían con más dureza.

Eran muy exigentes, dos o tres eran buenos, apoyaban a los alumnos.

Eran más serios.

Eran muy regañones con los niños.

Eran más drásticos.

Algunos maestros pegaban y algunos eran comprensivos (información proporcionada por varios entrevistados, ex alumnos nativos de San Andrés).

Dos informantes establecieron que los maestros eran como los de ahora; otro manifestó que al principio había un maestro para tres grados. Para un tercer entrevistado: "...los maestros, aproximadamente eran doce maestros porque la escuela era mucho más pequeña, lógicamente porque el pueblo también era más pequeño".

Sobre la actuación docente aparecen las siguientes consideraciones que no se oponen, se complementan:

...pues es casi lo mismo que ahorita pues eran muy buenos y enseñaban muy bien porque éramos pocos, muy buenos maestros.

Los maestros eran muy responsables, siempre estaban junto con los alumnos, cuidándolos en el recreo, poniéndoles mucha atención, eran muy dedicados a los alumnos (información proporcionada por varios entrevistados, ex alumnos nativos de San Andrés).

j) En torno al método de enseñanza, afirman que no ha cambiado de manera significativa, sólo que antes había más respeto de los alumnos hacia los maestros, también se tenía una mayor disciplina, lo que ahora se está perdiendo:

El método de enseñanza era diferente al de hoy y sólo se contaba de 1o. a 4o. año.

Los métodos eran más antiguos (información proporcionada por ex alumno nativo de San Andrés).

Los maestros fueron muy enérgicos, nos impulsaron, motivaron y aconsejaron para seguir estudiando, no sólo terminar la primaria.

La relación entre maestros, autoridades y alumnos fue siempre más solemne, hoy es más abierta, los alumnos tienen la posibilidad de expresar lo que sienten, los maestros tienen la capacidad de escuchar

hoy un poquito más las inquietudes y sugerencias de los alumnos en relación a las materias que se imparten; daban valores, el por qué festejaban el día del niño, ahora no (información proporcionada por varios entrevistados, ex alumnos nativos de San Andrés).

k) Los recursos didácticos: uno de los entrevistados manifiesta que se estudiaba con los libros de la SEP y ahora se utilizan libros de apoyo; al igual que otro entrevistado, quien afirma que el maestro se apegaba más a los libros de la SEP y a los libros complementarios. En torno a los libros de texto, los entrevistados expresaron que son los mismos libros para tres casos; para un cuarto, son los mismos y ya había libro de lectura que se debía comprar; para el quinto caso, son iguales, nada más que les cambia la portada, y para el sexto y séptimo casos, eran los que siempre envía la SEP, eran los gratuitos.

Para el resto, eran:

...diferentes a los demás libros.

Diferentes pero interesantes.

Eran más grandes.

Porque habían libros y libretas del tamaño oficio y tenían otras portadas.

Antes los libros tenían la pasta gruesa.

Pues los que me acuerdo eran grises con azul y negro.

Eran de pasta gruesa, en la portada tenían la imagen de la patria, nos daban cinco libros.

La portada era representando *la estatua de la libertad*.

El libro que yo me acuerdo es que la portada tenía una mujer agarrando la bandera nacional.

El material era como amarillo y rasposo y todos en la portada tenían a una muchacha cargando la bandera de México.

La portada era representando a *la estatua de la libertad* y todos los libros de todas las materias como la lengua español y aritmética.

Eran otros, con otra pasta, otro tipo de papel y en la portada estaba *La Malinche* sosteniendo la bandera”.

Los de ejercicios y de lecturas eran más anchos, con ilustración más llamativa.

Con otros formatos, lo que se ha hecho es actualizarlos en algunos temas, por cierto, algunas veces, no muy acertadamente, eso es que en los nuevos libros se hace ver a alguno de los presidentes como buenos gobernantes, cosa que no es cierto.

Hay muchas cosas que se compran, ya no es lo mismo que antes. No habían muchos libros en la escuela, a todos les repartían de tres libros (información proporcionada por varios entrevistados, ex alumnos nativos de San Andrés).

En la actualidad, los datos generales que tenemos de la escuela primaria estudiada en San Andrés Totoltepec corresponden a la estructura institucional de la SEP y al espacio domiciliario enclavado en el centro de uno de los pueblos recién absorbidos por la delegación Tlalpan; permiten ubicarla en la resultante de la intersección de dos aspectos definitorios: uno, relativo a lo institucionalizado (formal y abstracto) y, otro, relativo a las dimensiones espacial y temporal de una población con vida.

Los principios de organización de la escuela parten de esta ubicación y permiten distinguir agrupamientos y relaciones, interconexiones y conflictos entre personas y grupos.

La escuela, en general, se define por parte del Estado, como el lugar oficial destinado al servicio educativo y, al mismo tiempo, por parte de la sociedad civil, como ámbito de confluencia de heterogéneas perspectivas de lo que debe ser la educación escolar, de diferentes expectativas sociales en torno al valor puesto en ella, transmitidas de modo oral.

También es un lugar de confluencia de prácticas heterogéneas que la ubican como un ámbito privilegiado de la transmisión y la socialización institucionalizadas de la cultura y, al mismo tiempo, como espacio de recepción y tratamiento de la desintegración, del hundimiento de estos valores puestos en la escuela. Al interior del campo educativo, las crisis que ha experimentado la pedagogía tradicional centrada en la actuación del docente y la apertura a una distribución del poder inherente a la acción pedagógica, que reconoce, entre otras, la negociación, las mediaciones producidas en el ejercicio de la autoridad pedagógica con los alumnos, los

padres y otros agentes involucrados en la escuela; en la actualidad, son algunas de las causas del rompimiento de los valores tradicionales puestos en una escuela que transmite cierta cultura y, a su vez, muestra conflictos interculturales.

Los principios educativos del Estado nacional y aquellos derivados de la comunidad son los principios frente a los cuales se construye la escuela cotidianamente y, vistos en la actualidad, no pueden sustraerse de los procesos históricos que han definido dicha construcción en donde encontramos incompatibilidades, diferencias situacionales, normas que transgreden reglas válidas en el conjunto de otras normas.

El principio de organización que confiere orden y estructura a la vida social escolar es el currículum, ya que éste, a diferencia del plan y de los programas de estudios, se forma de lo instituido y lo vivido cotidianamente, simboliza el sistema total de las interrelaciones entre los grupos y las personas que componen la escuela. En el currículum aparecen valores y normas que tienen carácter axiomático, son obligatorios para todos y, al mismo tiempo, difíciles de mantener en la práctica, pues las normas que en abstracto se consideran igualmente válidas se presentan como incoherentes y en conflicto, según las situaciones específicas.

Sin embargo, a estos valores y normas se recurre para imponer sanciones a la prescripción de otras reglas que se solapan e interpenetran, al conflictuarlas, aislarlas y separarlas de los contextos en donde se producen pugnas y conflictos en conexión con ellas.

En la actualidad, una de las primeras impresiones es que la escuela constituye un espacio abierto: una de sus dos puertas se encuentra, en horarios de trabajo, casi siempre sin cerrar, su disposición arquitectónica desarrollada en un amplio terreno hace uso de desniveles; la estancia, la entrada y salida de diferentes personas también lo constatan. Sin embargo, esta apertura se cierra al no tener un permiso oficial, o bien las relaciones personales y/o académicas necesarias para la realización de un trabajo específico en la escuela.

En la escuela estudiada se percibe un constante movimiento concentrado en la dirección, maestros que entregan aportaciones económicas, cuotas; que solicitan citas con los padres de algunos alumnos; fotocopias; materiales didácticos; herramientas para alguna reparación sencilla; que

acuden al llamado de la directora para responder o acordar sobre algún asunto específico. Los padres de familia preguntan por las calificaciones de sus hijos, responden o solicitan citas con los maestros de grupo, con el personal de apoyo a la dirección o con la directora. Los representantes de los padres de familia llegan a pedir o a dar información, a reuniones convocadas por la dirección. La conserje que funciona como intermediaria entre los grupos de clase, maestros y autoridades; los intendentes que custodian la entrada, la limpieza y el orden externo a los salones de la escuela, entran y salen de la dirección buscando o dando apoyo.

El espacio de la supervisión, presente en esta escuela, permanece menos solicitado; su personal realiza sus actividades con mayor tranquilidad, por lo menos en cuanto a presencias físicas. A la supervisora se le vio acudir a la dirección de la escuela en lugar de recibir en su espacio a la directora o al personal docente y docente-administrativo.

Tal vez esto sea un reflejo de lo que se vive en el pueblo; a la directora, aunque tenga personal de apoyo, siempre se le ve atareada; los maestros, aunque tengan actividades docentes con su grupo, se dan tiempo para acudir a la dirección; los niños, aunque trabajan en su salón, salen al patio a realizar algunas encomiendas a los otros salones, a la dirección o, simplemente, al baño. En ocasiones, el movimiento y el ruido producidos por la dinámica de la escuela no son diferentes de los del recreo.

Los 14 salones que alberga la escuela se encuentran dispuestos en dos niveles: una planta baja y un primer piso. Los salones son grandes, se encuentran ocupados, cada uno, por más o menos 40 niños y el mobiliario para los alumnos, además de dos o tres estantes, el escritorio y la silla del maestro. Su iluminación es muy buena, ya que tiene grandes ventanales que delimitan los lados más largos de la estructura rectangular, uno de ellos colinda con la reja de la escuela que da a la calle Reforma, paralela a la calle principal del pueblo; el otro lado da a uno de los patios de la escuela, en donde se lleva a cabo la formación y los honores a la bandera debido a que en el centro lateral se encuentra el asta bandera.

Algo llamativo en esta escuela es que no explota el espacio del periódico mural, a diferencia de la mayoría de las escuelas, que eligen el lugar más visible para todas las presencias escolares. En muchos casos se incluye un periódico mural para cada uno de los dos turnos de trabajo.

La escuela del pueblo también se representa en las leyendas escritas en el horario de clases del día 19 de junio de 1998 y enviadas a sus homónimos argentinos, las cuales se transcriben a continuación:

“Historia de la escuela”

La escuela Tiburcio Montiel era un circo y en ese circo había un payaso malo y ese payaso lo mataron en el circo y luego fue un panteón y luego un circo y luego la escuela, un día a un maestro el payaso la mato y también a su hija y aparece en el baño de las mujeres.

Esto me lo contó mi primo se llama Raul Oropeza (Didier Orlando Miranda Oropeza).

“La leyenda del pallaso”

Cuentan que antes la escuela era un circo y que al lado del circo había un panteón.

Dicen que ahí trabajó un payaso muy famosos que trabajó mucho tiempo en el circo cuando ya estaba muy viejito ya no lo quisieron en el circo entonces lo echaron a la calle cuando llega el día de su muerte no lo velaron entonces lo enterraron en el panteón que estaba al lado del circo cuando daban las funciones el payaso salía a espantar a la gente que iba a ver el circo y pasaban los días y llegó el momento en que el circo se fue para otro lado y después empezaron a construir la escuela, Tiburcio Montiel y después ya no se supo nada del circo el cementerio lo quitaron y cuando yo iba como en el 4º grado había un ataúd y muchos decían que era el ataúd del payaso. Fin (Yessenia Padilla).

“Historia de la escuela”

La Tiburcio Montiel antes era un circo y que luego fue un panteón y había un payaso malo y una vailarina y cuando el circo se quemó y se murió la vailarina y en el baño de las mujeres se apareció la vailarina vailando y en el baño de los hombres se aparecía en payaso. Esta historia me la contó mi tío y mi tío iba en esa escuela y él era de la primera generación (José Roberto Juárez Labastida).

Antes se decía que la escuela tuvo una leyenda y es la sig.

Antes se supo que fue un circo muy famoso, trabajaron muchas personas pero lo que se cuenta es que un payaso, al dar su espectáculo un leon se salio de la jaula y devoró al payaso, y ahora anda por la escuela viendo que cambios hubo desde que el murió.

Después fue un panteón, y ahí fue donde todas las personas iban a ver a sus familiares. Un día una famosa adivina fue a ver a su padre que habia muerto en un accidente, reso y reso, pero de repente el alma se levanta y se lleva a la adivina la torturo y murió.

Desde entonces se cuenta que es una bruja que si la ves 3 veces te deja un recuerdo, que es una escoba en la frente.

Al terminar esto, fue una cantina de borrachos. Un dia unos señores se reunieron para festejar con las muchachas, etcétera. Pero en ese momento llego un policia y mató a un borracho que no respeto al policia. El borracho ahora anda asustando a los alumnos desde su muerte.

Después fue una cascada donde, muchos personajes murieron al cruzar. Entonces desde eso nadie supo de ellos. Ahora, la escuela tiene piedras por donde pasó la cascada.

Ahora es la escuela, y las personas que murieron ahora andan vagando por la tarde por la escuela asustando a los alumnos.

Espero que te haya gustado mi historia (Andrea Pérez Maldonado).
"Historia de la escuela"

La historia de la escuela es que fue un circo y ese circo se quemo luego fue un panteón no se como se convirtió en escuela pero en el circo habia un payaso malo y una vailarina pero cuando se quemo se murieron y en el baño de las mujeres se aparecía la vailarina y en el de los hombres el payaso. En las bombas de agua hay una mancha con forma de vruja. Esta historia fue un relato de cuando entre a la escuela Tiburcio Montiel, esto me lo contaron en el primer año (Mario Flores).

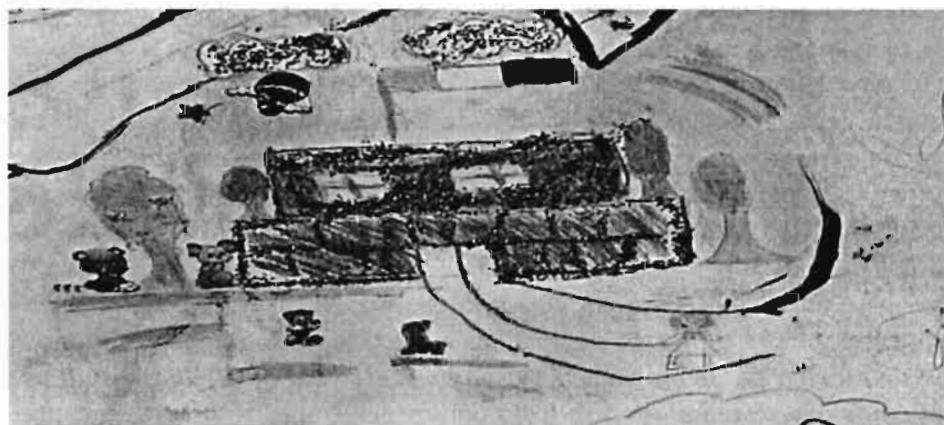
Estas narraciones nos permiten pensar en el personaje principal, el payaso, en el acontecimiento relevante, su muerte, y en su relación con el panteón y la escuela. Lo cual nos indica que en el lugar mítico que hoy ocupa la escuela estudiada, el terreno baldío pudo haberlo ocupado un circo, escenario de diversión, entretenimiento y muerte. El terreno nos

hace pensar en la mente desierta, despejada, de los niños que acuden a la escuela, en la que se darán diversos acontecimientos, incluidos el entrenamiento, la exposición, el entretenimiento, la alegría, pero también la muerte de un ser, de un niño (el payaso) o una niña (la bailarina) que, con un ataúd o con sus apariciones en el baño, educan a los ahí presentes en la liminaridad a la que están sujetos.

Representación plástica de la escuela elaborada por los alumnos

La escuela Tiburcio Montiel es representada por primera vez en el mural por los niños del pueblo a través de una construcción con techo en forma de pico, de cuya puerta inicia o termina un camino marcado en color gris; sobresale en la derecha del techo de esta construcción una bandera mexicana con escudo, en un asta.

La misma escuela fue hecha, por segunda ocasión, en el mismo mural, por Marisela. Ella resalta con diamantina azul el contorno de los ladrillos que forman la barda de la escuela; arriba de la barda aparece una construcción rectangular remarcada con diamantina roja y verde bandera; dicho edificio tiene dos ventanas casi cuadradas con barrotes en for-



ma de cruz, y de su techo sobresale, en el centro, un asta con la bandera mexicana sin escudo, que abarca la mitad del ancho de la escuela.

De la construcción sale un camino rojo dividido en su parte central, a todo lo largo. Pareciera que no hay puerta, ya que el camino se traza desde dentro; al final, una niña dibujada a lápiz, con falda triangular, dos botones en el pecho del suéter y un cuello con picos simulando una blusa. El vestido no tiene mangas y la niña tiene el cabello al nivel de las orejas.

Alrededor de la escuela hay una superficie en azul, en algunos momentos se convierte en verde; a la izquierda, rayones simulando la superficie terrestre en donde se encuentran dos personajes con rasgos, formas y colores tradicionales en el ámbito infantil disneyesco: "Pinocho" con una manzana, y "Pluto", que vira la cabeza hacia la escuela.

La escuela se encuentra custodiada por dos árboles; en el de la izquierda, el más grande, se suspenden dos pajaritos de papel recortable, uno azul y otro rosa; custodiando ese árbol, uno al lado del otro, un conejo soñador o pensativo y tres honguitos, uno más grande que los otros dos.

El conjunto se complementa con nubes resaltadas con diamantina azul. A la derecha de las nubes, después de la bandera, un arco iris y, por último, a la izquierda de la bandera, entre dos nubes de papel, la ratoncita "Mimi" mira desde el globo aerostático una estrella, ubicada al lado izquierdo, que dice con letras negras: "te amo".

Así la escuela es representada por dos dibujos, los cuales tienen en común el contenido de la bandera y el asta bandera como símbolos que la identifican; además de los grandes árboles que sobresalen de la construcción y que referenciaron, durante mucho tiempo, el espacio ocupado por la escuela. Según los recuerdos de la conserje, ex alumna de la segunda generación de la escuela, en periodos previos a la gran expansión urbana, el punto de ubicación del edificio lo marcaba un gran pino, el cual podía ser identificado desde la carretera, antes de llegar a San Andrés.

Este mural de la escuela y su entorno fue elaborado en dos momentos: el 6 y el 11 de marzo de 1998. Las interacciones producidas durante la realización de dicho trabajo permiten pensar en los diferentes agrupamientos que se realizan entre los alumnos del grupo, a partir de sus pre-



ferencias basadas en el compañerismo, la amistad, la cercanía física y en sus concepciones del mundo.

Lo anterior los lleva a elegir no sólo la compañía, sino el concepto que quieren desarrollar en la actividad solicitada. Ello no implica individualismo, toma de decisión de alguno(s) sobre otro(s), luchas de poder u oportunismo. Comparten sus materiales de trabajo, no sólo colores o plumones, sino también diamantinas, tijeras, resistol, pinturas de agua y de aceite y pinceles.

En la primera ronda del trabajo quedaron fuera 11 niños, cuyas características son variables en cuanto a rendimiento escolar, pero comunes en cuanto a personalidad poco competitiva, sin mucha autodeterminación o autonomía; en general, son niños tranquilos. Didier y dos de sus amigos trabajan directamente sobre el material, los demás hacen primero sus trazos con lápiz. Yessenia personaliza su actividad. El espacio de Didier y sus compañeros es cedido al hijo del maestro, quien le da más colorido y personalidad al dibujo de "Mi mundo", altamente criticado durante el proceso, ya que en él derramaron la pintura roja que más tarde fue esparcida arriba de un árbol, lo cual dejó manchas o huellas de su descuido y extralimitación de su espacio. Otro de los trabajos duramente criticado fue el de Carmen, ya que sus motivos marinos representan un espacio descontextualizado del lugar definido como San Andrés, "en San Andrés no hay mar".

En síntesis los contextos simbólicos estudiados nos permiten ubicar la escuela del pueblo, el pueblo de la escuela y la cuenca de México como espacios susceptibles de ser estudiados desde un enfoque antropológico, ya que éste nos permite centrar la atención en las múltiples relaciones que se establecen entre sus habitantes.

Relaciones que pueden ser íntimas, más o menos duraderas y con pleno conocimiento de quién es quién, como es el caso del grupo de alumnos y su maestro estudiado, donde: las obligaciones son impuestas por el rol que se encarga de fijar una determinada posición social y presenta una relativa homogeneidad en los roles no conflictivos y públicos. Las convicciones y costumbres del salón de clases se aceptan sentimentalmente y todo está personificado y los individuos se relacionan de manera directa con los acontecimientos.

La comunidad escolar, que ocupa un territorio específico, posee un contenido institucional, un sentido de pertenencia o mínimo consenso que de ella se ha pretendido derivar. Las variables deslocalizadas (conjunto de identificaciones e interacciones) de la organización comunitaria se encuentran indisociablemente remitidas a dicha entidad educativa.

Según Eduardo Nivón (1998, p. 49), la idea de comunidad supone un estado de interdependencia y lealtad de los miembros que la conforman, pero tiene su asidero fáctico en cierto enclaustramiento residencial y en las relaciones de interacción de una determinada localidad geográfica.

Sin embargo, estas formas de convivencia social, propias de la comunidad y su estudio, nos pueden dar las claves de la cultura moderna (*ibidem*, p. 51).

El pueblo de San Andrés, contextualizado en un área cultural e histórica más amplia, muestra una conciencia colectiva, principios de integración basados en lo semejante, donde los vínculos sociales son directos e inmediatos. El nativo de este pueblo se encuentra adherido a una totalidad que cree, siente y sostiene valores semejantes a los suyos, como lo plantea Durkheim, según las apreciaciones de Eduardo Nivón (*ibidem*, p. 44), y lo demostró María Ana Portal.

Sin embargo, las relaciones sociales de dicho pueblo y su estructura social se expresan de manera diluida, aunque formen parte de un sistema de dominio y de explotación económica. Su asiento territorial y su supuesta homogeneidad sociocultural lo convirtieron, para esta investigación, en una comunidad, una unidad de trabajo atractiva para la investigación etnográfica, según la conclusión que Nivón (*ibidem*, p. 55) expresa del análisis sobre los estudios de comunidad en México desarrollado por Ana Bella Pérez Castro y publicado en 1988.

El tamaño reducido del asentamiento de la escuela, su relativo "aislamiento" y su carácter numinoso, expresado en su aspecto físico y en la vida cotidiana de sus habitantes, reflejan la modesta economía y la gran importancia de las relaciones cara a cara y su unidad derivada de la creencia, el ritual y el soporte de una finalidad común: la educación escolarizada del ser ciudadano. La dinámica de los elementos armónicos y de convivencia son menos importantes que la construcción de una institución que complejiza la vida del pueblo.



Empero si el enfoque de identidad explica el funcionamiento de la sociedad, dicho enfoque se vuelve incómodo o limitado cuando lo notable es la convivencia de lo múltiple (Nivón, 1998, p. 52). “La metrópoli se impone más allá de sus fronteras y, al entrar en relación con otros espacios sociales, lo local, sea por exceso de poder político o por defecto o carencia de él, se ve trastocado” (*ibidem*, p. 58), y se genera la diversidad cultural que permite la convivencia de lo universal y moderno con las formaciones antiguas de lo tradicional e identitario (*ibidem*, p. 61).



En el presente capítulo muestro algunas de las características que adopta la cosmovisión de los actores rituales (considerando como tales, principalmente, a los alumnos y al maestro del grupo escolar estudiado, así como a los padres de familia, ex alumnos y maestros) en sus concepciones del campo educativo, como la educación, la escuela, la docencia, las interacciones grupales y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo ello con el propósito de apuntalar el análisis de las diferentes expresiones que adoptan la vida cotidiana y la ritualidad construidas por estos actores en la escuela primaria, abordadas en el último capítulo de la presente investigación.

Los alumnos y sus familiares

La mayoría de los niños de este grupo y su familia nuclear habitan en el pueblo de San Andrés Totoltepec. Sus viviendas se ubican en Reforma, la calle principal del pueblo, por la que se llega a la iglesia de su santo patrono; en la calle 5 de Mayo, donde también registra su domicilio la escuela de estos niños; en Nicolás Bravo, a dos cuadras de la citada escuela; Morelos y 16 de Septiembre, muy cerca del centro del pueblo; pocos marcaron su domicilio entre uno y cuatro kilómetros del kilómetro 21 donde se entra o se sale del pueblo, sobre la carretera federal México-Cuernavaca, o bien en las nuevas colonias, como Las Palmas, y hubo un caso localizado en San Pedro Mártir, en los límites con San Andrés, pero muy cercano a la escuela referida. Sin embargo, todos, menos una niña, afirmaron ser nativos de San Andrés y que su familia ampliada (abuelos, tíos, primos) registra sus domicilios en el centro o en los alrededores cercanos al centro de dicho pueblo.

A partir de lo anterior es posible afirmar que quienes consumen la oferta escolar de la escuela de San Andrés son, en general, los nativos del

lugar. La elección de este consumo tiene que ver con el peso de la escuela en la tradición familiar, ya que la mayoría de los niños refieren tener familiares ex alumnos de dicha escuela, no sólo hermanos o primos, sino también padres, tíos y abuelos.

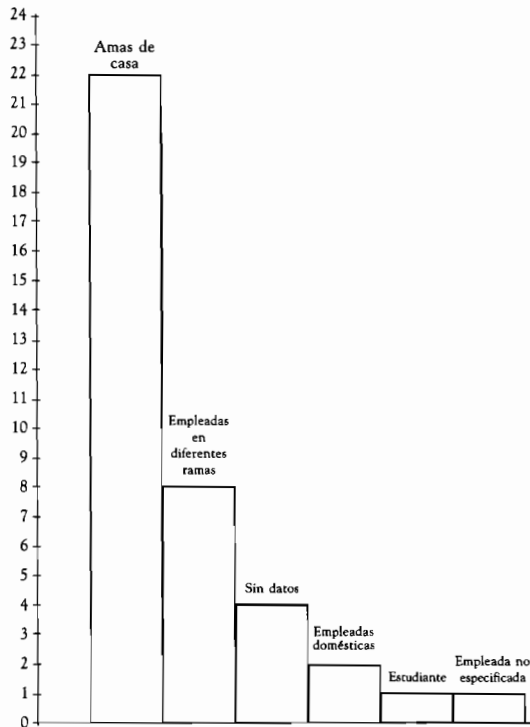
En el caso de los niños que habitan los pueblos del Ajusco, incluso el de San Andrés, pero que acuden a una escuela del centro de Tlalpan, plantean su elección basados en el hecho de que las escuelas que les quedan cerca no son buenas: por ejemplo, uno de los niños que vive en San Andrés fue alumno de la escuela del pueblo estudiada y habla de su experiencia (excepcional, según lo observado) de cambio continuo de maestros en su último grado cursado en dicha escuela, en la que además fueron alumnos sus padres y hermanos mayores. Dicha experiencia se asocia, en este caso, a una expectativa de superación: salir del ámbito del pueblo para educarse en un medio más urbano que dé continuidad o acentúe la relación de propiedad, administración y control de la tienda o comercio del cual dependen económicamente muchos de sus familiares; en otro caso similar, la familia se dedica al comercio, a pesar de que el padre tiene una carrera universitaria como abogado y es propietario de tierras para el cultivo heredadas por sus padres. El niño, en este caso, hace uso del transporte escolar y colectivo para “bajar” del pueblo del Ajusco al centro de Tlalpan; sin embargo, sus concepciones del medio que rodea su vivienda y las tierras de cultivo que su abuela paterna resguarda para la transmisión familiar con todo y su carga simbólica se hacen presentes en las interacciones que el niño logra dentro de los aprendizajes escolares. Aquí la ganancia es doble: sus conocimientos populares o tradicionales y los contenidos escolares se enriquecen recíprocamente y sus resultados o efectos cognitivos se manifiestan o explicitan ampliamente, a pesar de que este alumno sea catalogado por su maestra como niño indisciplinado.

Los niños del grupo estudiado, con la gran influencia y herencia de sus familiares mayores, eligen la escuela de San Andrés de mayor tradición en sus alrededores, que se encuentra en el centro del pueblo. Este centro y lo que ahí habita les pertenecen por herencia familiar y social. Los habitantes del centro del pueblo y las tradiciones que alberga, entre las que se ubica la elección de esta escuela primaria, representan elementos fuertemente identitarios.

Además de la ubicación de la vivienda de los usuarios del servicio escolar, la clase social que tienen los alumnos del grupo analizado, a través de la ocupación de sus padres, es sumamente importante en el abordaje de sus concepciones del mundo escolar, ya que el sustrato social sustenta la cosmovisión; por ello, a continuación muestro la ocupación de los padres de familia (datos recabados por el maestro de grupo en el inicio del ciclo escolar 1997-1998).

El 60 por ciento (22 de 38) de las madres de los niños que forman parte del grupo estudiado se dedican al hogar, 11 casos, casi 37 por ciento de las madres son trabajadoras: la empleada de almacén, la enfermera, la auxiliar de enfermería, la obrera, la cajera, la oficial administrativo UNAM, la secretaria ejecutiva, la secretaria; dos de las madres de familia se dedican al

Ocupación de las madres de familia



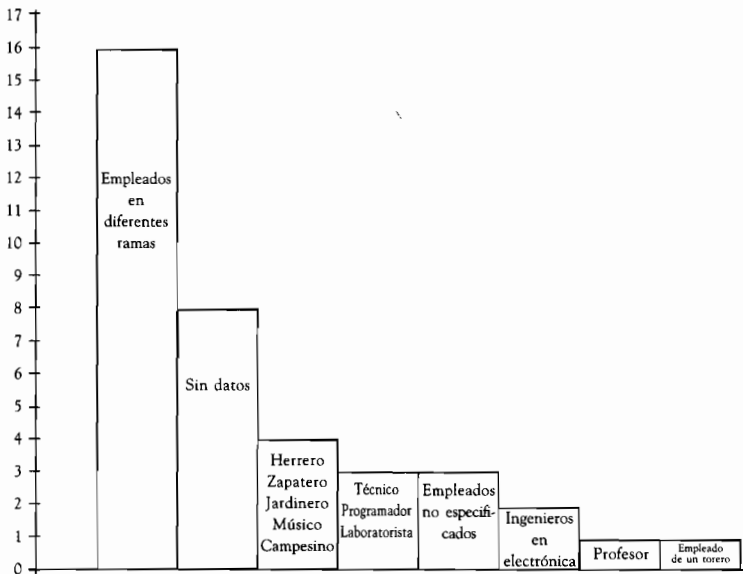
Fuente: Registro docente de los alumnos inscritos al grupo, ciclo 1997-1998.



trabajo doméstico y una de las madres es empleada, pero no especificó el trabajo que realiza. Una es estudiante de licenciatura y, por último, cuatro de las 38 madres de familia no externaron su actividad.

De los 38 padres o tutores, siete no indicaron su nombre o existencia, uno dijo su nombre pero no su ocupación; de los 30 padres restantes, uno es el maestro del grupo, dos son ingenieros en electrónica, tres son empleados especializados (uno en computación, el segundo en laboratorio clínico y el tercero es técnico), 16 son empleados en diferentes ramas: construcción (cuatro albañiles), transporte (cuatro choferes y un operador), industria (tres obreros), comercio (un bodeguero y un empleado de almacén), automotriz (un mecánico) y servicios (un vigilante). Los que pueden tener trabajo independiente son un campesino, también músico, un jardinero, un reparador de calzado y un herrero. Uno de los padres es cuidador, junto con su familia, de la casa de un torero a quien acompaña en viajes nacionales e internacionales, motivo por el cual conoce Europa y Sudamérica, y tres se definieron como empleados en general.

Ocupación laboral de los padres de familia



Fuente: Registro docente de los alumnos inscritos al grupo, ciclo 1997-1998.



La actividad laboral de estos padres es susceptible de ser comparada dentro de los registros realizados sobre este aspecto por María Ana Portal (1997, p. 41) para la delegación Tlalpan:

Población de la delegación Tlalpan según su ocupación principal

Población total: 484,866 habitantes

Población económicamente activa (total): 169,568 habitantes

Ocupación	Porcentaje
Profesionales	6.4
Técnicos	5.6
Trabajadores de la educación	4.3
Trabajadores del arte	1.7
Funcionarios y directivos	6.5
Trabajo agropecuario	1.9
Inspectores y supervisores	1.7
Artesanos y obreros	13.9
Operadores de transporte	5.6
Oficinistas	17.3
Comerciantes y dependientes	9.4
Trabajadores ambulantes	1.5
Trabajadores en servicios públicos	7.1
Trabajadores domésticos	5.7
Protección y vigilancia	2.4
No especificado	1.4

Fuente: Censo General de Población y Vivienda, INEGI, México, 1990.

Lo anterior nos indica que en ambos casos los artesanos y obreros son los empleados más representativos: en San Andrés son los de mayor porcentaje, mientras que en Tlalpan constituyen el segundo lugar en importancia después de los oficinistas, que ocupan el cuarto lugar en los datos del pueblo. Los comerciantes y dependientes representan el tercer lugar en Tlalpan, mientras en el pueblo corresponden al quinto escaño. San Andrés tiene más técnicos y operadores de transporte que Tlalpan, y la delegación amplía el espectro laboral en servicios públicos y funcionarios

Padres de familia del grupo de san Andrés Totoltepec, según su actividad principal

Población total: 76 padres de familia

(22 amas de casa, 1 estudiante de licenciatura y 12 padres sin datos)

Población económicamente activa: 41 padres de familia

Ocupación	Número
Profesionales	2 ingenieros en electrónica
Técnicos	(6) en: computación, laboratorista, mecánico y técnico en general y dos enfermeras
Trabajadores de la educación	(1) profesor
Trabajadores del arte	(1) campesino y músico
Funcionarios y directivos	—
Trabajadores agropecuarios	—
Inspectores y supervisores	—
Artisanos y obreros	(11) 4 albañiles, 4 obreros, 1 jardinero, 1 zapatero, 1 herrero.
Operadores de transporte	(5)
Oficinistas	(4) 1 cajera, 1 oficial y 2 secretarías
Comerciantes y dependientes	(3) 1 bodeguero y 2 en almacén
Trabajadores ambulantes	—
Trabajadores en servicios públicos	—
Trabajadores domésticos	2
Protección y vigilancia	(2) 1 vigilante y 1 cuidador
No especificado	(4) 1 empleada(o) y 3 empleados

Fuente: Registro docente inicial del grupo de alumnos en el ciclo 1997-1998.

y directivos en altos porcentajes, que son inexistentes entre los habitantes del pueblo sujetos a este estudio. Por último, cabe señalar que la diferencia en los porcentajes relativos a los profesionales de ambas poblaciones es muy poca, un punto y medio porcentual mayor en el caso de Tlalpan.

En el grupo de alumnos de nuestro estudio, existe una homogeneidad aparente que se traduce en el uniforme; sin embargo, es posible detectar no sólo en la limpieza, sino en la calidad del vestido y del calzado, además del consumo de ciertos accesorios complementarios a los escolares o de joyería y, en menor grado, de esparcimiento, la heterogénea inversión



CUADRO COMPARATIVO

<i>Ocupación</i>	<i>Tlalpan 1990</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>San Andrés 1997</i>
Profesionales	6.4		4.87
Técnicos	5.6		14.63
Trabajadores de la educación	4.3		2.43
Trabajadores del arte	1.7		1.21
Funcionarios y directivos	6.5		—
Trabajadores agropecuarios	1.9		1.21
Inspectores y supervisores	1.7		—
Artesanos y obreros	13.9		26.82
Operadores de transporte	5.6		12.19
Oficinistas	17.3		9.75
Comerciantes y dependientes	9.4		7.31
Trabajadores ambulantes	1.5		—
Trabajadores en servicios públicos	7.1		—
Trabajadores domésticos	5.7		4.87
Protección y vigilancia	2.4		4.87
No especificado	1.4		9.75

que los padres pueden hacer cotidianamente en los niños, la cual puede diferenciarse de la gran inversión que les es posible u obligado hacer en los espacios festivos de la escuela, en las ceremonias y en los rituales escolares.

La presencia de los padres que acuden en pareja a las reuniones escolares en el pueblo contrasta con el modo casi siempre individual que prevalece en la ciudad. Aspecto que fue observado en diversas ocasiones escolares formales e informales y que, en cierto sentido, nos da pautas de las diferencias entre grupos escolares: la cohesión del grupo familiar, en el pueblo, frente al individualismo de los grupos familiares en la ciudad.

Para adentrarnos aún más al sustrato de las concepciones que los padres del grupo estudiado en San Andrés tienen en relación con sus hijos escolares, con la escuela, con el consumo escolar, con las autoridades, con la educación familiar, con la educación en general y escolarizada en particular, con la historia, el recreo, el festejo, el descanso y las vacacio-

nes, mostraré el análisis de algunos de los momentos registrados en las visitas realizadas al domicilio de una de las alumnas:

La familia, representativa de la escuela del pueblo, cuyos apellidos Padilla Carrillo presentan, como en ocho casos más del grupo estudiado, una adscripción a cinco de las nueve familias originarias mencionadas por Portal (1997, p. 139) y señaladas en el capítulo 2 de la presente investigación, vive en una casa de dos pisos ubicada en la prolongación de la calle 5 de Mayo donde se registra la escuela estudiada, atravesando el puente que cruza la carretera federal México-Cuernavaca en el kilómetro 21. Esta familia está formada por el matrimonio entre un chofer de autobuses foráneos de una empresa dedicada a excursiones, ex alumno de la escuela primaria estudiada, y una ama de casa también nativa de San Andrés, que se dedica a atender a su marido y a tres hijas: la más chica, quien actualmente tiene 10 años, es alumna del cuarto grado de la escuela que nos ocupa y es definida por sus padres como la más inquieta, la más difícil; una hija mayor, ex alumna de la misma escuela primaria y actual estudiante en la secundaria del pueblo, que desea estudiar abogacía y sacó el carácter de su padre: “No se deja”, no soporta la injusticia ni a la gente floja, a quien denuncia; y, la mediana, alumna del grupo estudiado, definida como calladita, no da problemas, “pero cuando sale, sale. No se queda con nada, se divierte y disfruta mucho” (Ornelas, 1998a, según registro del 14 de junio de 1998).

Las hijas cuentan con el apoyo de la familia en todo momento, en el hogar y en la escuela. Los padres se presentan continuamente en la escuela, tanto a la entrada de sus hijas al recinto como cuando salen de él; forman parte de la Sociedad de Padres de Familia y acuden a sus reuniones, realizan actividades específicas de apoyo, como la venta de comida en el recreo, con el fin de recabar recursos económicos para solventar algunas necesidades de la escuela o cuando el maestro de grupo así lo requiere.

Manifiestan apertura para establecer contacto con otras presencias escolares, como en el primer encuentro casual entre nosotros, a la entrada de la dirección, cuando se mostraron dispuestos a compartir sus experiencias en esa escuela; como ex alumno, el padre manifiesta que la escuela es muy vieja, de 1830 y tantos –a diferencia del año 1907, señalado como el inicio de la construcción de esta escuela (Salgado, 1932,

p. 12)–, y que en su época de estudiante, hace 40 años, era muy estricta, no sólo en su horario, sino también en los requisitos de ingreso, en la disciplina, y en el plano académico, ya que se exigía un buen aprovechamiento y era imposible repetir un año; recuerda que fue una gran excepción que le permitieran cursar de nuevo el sexto grado. Y como nativos del pueblo, en ambos casos, me relatan sus imágenes del antes de San Andrés con grandes sembradíos, sobre todo de flores, y terrenos que abarcaban hasta San Pedro; según el señor, esto lo sabe porque su abuelo, ex combatiente de San Andrés, le heredó un librito de 13 páginas que aún conserva, además de planos, escrituras, límites y colindancias del pueblo, que el resto de la familia, por no ser instruida, desbarató y perdió. (Información obtenida el 10 de septiembre de 1997, día del abanderamiento del pueblo, acto apoyado por el subdelegado y al que sólo pueden acudir los nativos del pueblo, según cartel a la vista colocado en una farmacia de la calle Reforma).

Sin embargo, esta apertura no siempre se sostiene, ya que la señora madre de familia responde con silencio al comentario, reproducido por mí, del vendedor de flores (nativo de San Andrés), ubicado a las puertas de la unidad habitacional Villa Olímpica, sobre la avenida Insurgentes Sur, en torno al motivo religioso de la fiesta chica del pueblo, realizada año con año, después de una gran sequía. La señora desvió la atención al reconocer, en voz alta, que aún existen personas del pueblo que “bajan” a vender sus flores a la ciudad. En la fiesta chica de San Andrés, miembros de esta familia participan: después de comer, las niñas y sus amigas, algunas vecinas, se despiden para acudir a dicha celebración, la que, según los recién llegados (una hermana de la señora, su marido y un joven), “está llenísima, no se puede ni pasar, y ya está bailando... (un señor, familiar de ellos)” (*idem*).

El recibimiento que me hacen en la sala de su casa permite pensar en el uso formal que tiene dicho lugar, ya que sólo fue utilizado por nosotros los adultos: el padre y la invitada, mientras que las niñas se mantuvieron al margen, paradas frente a la ventana de este lugar. El espacio habitacional cuenta con dominios diferenciados, ya que así como el señor padre de familia me recibe en la sala, la señora madre de familia me invita a pasar a la mesa, acepta mi presencia en la cocina, dispone los alimentos

e informa sobre su origen y elaboración. El ritual de la comida es dominado por ella al atender a los comensales, por tandas, según vamos llegando. El momento final del ritual familiar en torno a la comida es señalado por la señora más grande, la abuelita materna de Yessenia, quien agradece la comida; el resto de los familiares responde con un “Gracias a Dios” (Ornelas, 1998a, según registro del 14 de junio de 1998).

Esta familia define la escuela de las niñas como un espacio en el que se participa, se opina, se pregunta sobre temas que se tratan y propósitos que se persiguen; representa un lugar en el que los padres y las hermanas mayores pueden aportar experiencias, conocimientos, inconformidades y definiciones para el presente inmediato y el futuro escolares de los más chicos.

Destaca la concepción que el padre de familia tiene de la historia, de que las personas grandes, de la generación de su madre –con las que ha convivido desde chico, y sigue frecuentándose–, le hacen encontrar dichos conocimientos, como el hecho de que la escuela “Tiburcio Montiel” es de las más antiguas, al igual que la “Vidal Alcocer”. El señor afirma que de la zona, la “Montiel”, la “Vidal” y la escuela del pueblo de San Miguel Xicalco son las más antiguas (*idem*); conocimientos que descalifican el lugar otorgado al doctor Gamboa como cronista del pueblo de San Andrés; aunque el entrevistado considera que nadie sabe todo del pasado. Afirma que este conocimiento puede tenerse sin importar los grados escolares alcanzados y, en su caso, va acompañado por el gusto de saber cómo fue antes. Además, establece que este conocimiento de la historia es la base de su malestar por la destrucción que jóvenes y adultos realizan sobre el patrimonio de todos, como el agua y las calles (*idem*).

La familia comenta sobre el ámbito del recreo, el descanso, las vacaciones, otra área de dominio personal del padre, por el tipo de trabajo que realiza, en donde habla de costumbres, lo antiguo, las iglesias de los nuevos lugares que visita, así como sus estrategias para aprehenderlos y apropiárselos de diferentes formas, incluso la que le permite adquirir ciertos bienes materiales para compartirlos con la familia, a pesar del gasto económico que esto representa.

El tema de su trabajo y de las excursiones educativas que se promueven entre las escuelas lo lleva a expresarme su deseo de que la directora

conozca los programas, incentivos, regalos que la compañía ofrece, sobre todo ahora que ya no forman parte de la asociación de padres (dejaron de serlo al finalizar el ciclo escolar 1997-1998). Comenta, desde su experiencia con escuelas, que la dirección quiere su tajada, a veces también para la supervisión, que ellos como compañía permiten un aumento de tres o cuatro pesos por cada estudiante, pero no más. Subraya el beneficio educativo-formativo que tienen las excursiones con visitas guiadas.

A su vez, el padre de familia comparte conmigo dos libros para que pueda fotocopiarlos; uno, *Pequeña historia de la formación del pueblo de San Andrés Totoltepec* (una de las bases bibliográficas principales del capítulo anterior), representa algo muy valioso para ellos, la herencia de su abuelo paterno, y contiene la historia del pueblo y de la escuela primaria estudiada; el otro, titulado *Bernal Mágico*, incluye una breve historia de las características de un pueblo queretano llamado Bernal, además de relatos y leyendas de dicho lugar, y es producto de sus viajes, como la bebida de mezcal combinada con naranja que también me ofrece.

Las concepciones sobre la escuela en los alumnos y ex alumnos: familiares y maestros

A continuación muestro las concepciones que algunos ex alumnos y maestros plasmaron en las entrevistas realizadas por los discentes del grupo en estudio respecto a la escuela actual, así como las suscritas por ellos mismos, y antepongo la siguiente expresión, que muestra la inquietud de una ex alumna porque los maestros pongan atención a los niños, quienes saldrán adelante con su intervención, aunada a la de los padres: "...no se ofendan porque yo diga que los maestros ahora no les ponen mucha atención a los niños o a lo mejor estoy equivocada, ¿verda?, pero pues vamos a seguir adelante con la ayuda de los padres y de los maestros pa' que todos los niños salgan adelante, muchas gracia" (Lázara Romero, entrevistada por su sobrina Érika Romero).

La escuela actual, según algunos ex alumnos, se define por sus características arquitectónicas y estéticas:



...La veo de 2 pisos y más, un poco más moderna;
hoy es muy bonita claro;
ahora son más aulas que las que eran antes;
más moderna, tiene más aulas, hay biblioteca, sala de proyección, es
muy diferente a como era antes;
Diferente porque le pusieron arreglo;
Hoy es más, más grande, es de dos niveles, yo creo que es más bonita;
es mucho más moderna, de dos niveles y los salones son más funcionales;
los salones grandes y altos los acondicionaron;
ahora es de dos pisos y el patio es grande;
ahora es una escuela con una estructura más o menos moderna, poco
descuidada;
de dos pisos con salones, la dirección en la parte de arriba y baños
arriba y abajo;
Es más grande y más moderna;
más chica y bonita;
el edificio es moderno y ha aumentado el número de salones;
ahora le aumentaron las dos bodegas, quitaron plantas y árboles;
la escuela de hoy consta de 25 salones con la dirección y la subdi-
rección;
más grande y ha sido modernizada conforme pasa el tiempo;
ahora es de dos pisos;
pues es demasiado grande;
la construcción es muy bonita aunque hay menos jardines;
existen modificaciones hay más escaleras y pizarrones;
...había menos salones;
...Cuando tiraron los salones y construyeron los nuevos, los alumnos
nos instalamos en el salón de actos;
el color de la escuela no ha sido diferente, no ha cambiado, han pin-
tado; ha cambiado mucho por la lámpara y el azulejo;
...hoy es más moderna (entrevistas realizadas por el grupo escolar en
estudio a ex alumnos).

Para un entrevistado, la escuela es igual, para otro es diferente, para un tercero la escuela de hoy se define porque hay dos planteles (turnos).

A estas percepciones se agregan, aunque en menor medida, referencias a las actividades realizadas en la escuela:

Pues ya no es como antes, hoy es un desastre; está muy bonita también, lo que pasa es que la situación ha cambiado porque ustedes son mucha población y entonces tuvieron que hacer más salones para que los niños puedan estudiar; en mi época no había turno de la tarde, nada más turno matutino sí, y con tanta población tuvieron que hacer más chica la escuela para que los niños puedan estudiar con mayor facilidad; hoy es mejor porque antes no dejaban participar a los alumnos y hoy sí los dejan; los maestros son más capaces que antes.

El antes y el hoy de la escuela se comparan a través de los siguientes factores, como la comunicación, la disciplina-el castigo y la rebeldía estudiantil, según las entrevistas realizadas por el grupo escolar de estudio a ex alumnos:

- La comunicación con los alumnos (en dos casos, en uno se extiende la comunicación con las autoridades) y la coordinación con los padres.
- Es mejor porque hay más comunicación.
- Exigencia actual de algunos maestros, y de otros no.
- “Ahora los maestros no les pegan a los alumnos.”
- “Hoy no son tan estrictos los maestros.”
- “Ahora los alumnos son más rebeldes, antes más sumisos.”

A continuación se muestran otras apreciaciones referidas a diversas características de la población estudiantil, a sus actividades de esparcimiento, económicas y académicas dentro de la escuela, así como aquellas que amplían las formas arquitectónicas mencionadas:

...hoy es más bonita;

...antes era más tranquilo, había menos niños, menos coches y no teníamos medios de transporte...;

Antes había menos alumnos que ahora;

Había personas como las de ahora pero no tenían zapatos;
...Había menos salones;
...Cuando tiraron los salones y construyeron los nuevos, los alumnos nos instalamos en el salón de actos;
...Todos los días obligatoriamente veíamos una película que nos cobraban a 50 centavos la entrada;
A todos nos tocaba vender, no había señoras vendiendo. Las conserjes eran Amanda y doña Victoria. Antes escribíamos en manuscrita y la entrada era por la calle 5 de Mayo [la entrada principal actual arquitectónicamente hablando, pero desplazada, funcionalmente, por la entrada lateral];
...El color de la escuela no ha sido diferente, no ha cambiado, han pintado; ha cambiado mucho por la lámpara y azulejo;
...Hoy es más moderna (entrevistas realizadas por el grupo escolar a ex alumnos).

Aprecian en la escuela actual elementos a favor y en contra considerando el material didáctico, el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la actuación docente en otras actividades no dirigidas al grupo, según las entrevistas realizadas por el grupo escolar a ex alumnos:

- La existencia de material didáctico.
- “El mayor entendimiento de los alumnos porque ya hay más maestros.”
- “La cantidad de cosas que se enseñan hoy es mayor.”
- “Se enfocan más al alumno para preguntar si le entendió.”
- “Enseñaban manuscrita y muchas matemáticas y ahora enseñan de todo.”
- “Hoy los maestros enseñan mejor.”
- “Antes se enfocaban más al alumno para preguntar si le entendió o no, para repetir lo que estaba enseñando.”
- “Los maestros ahora se dedican más a las cosas políticas, hay marchas por mejor salario, pero antes el maestro tenía vocación, ahora ya no les ponen tanta atención a los alumnos.”

Los festivales, el festejo del Día del Niño, los desfiles y la ceremonia de fin del ciclo escolar de primaria son incluidos en la percepción que los ex alumnos entrevistados tienen de la escuela; comparando el antes y el ahora, dichos elementos son objeto de análisis en el capítulo siguiente, así como las concepciones de los padres sobre asuntos diversos, ya que su presencia es continua dentro de la mayoría de los rituales y ceremonias escolares y, de hecho, en todo el proceso educativo escolar, pues comúnmente los padres son interpelados por el maestro y las autoridades escolares a través de los alumnos.

En la entrevista realizada por Érika, Diana y Brenda (1998) a una maestra de 17 años de antigüedad laboral en esta escuela, se habla de la situación actual a partir de la pregunta sobre los problemas que afronta, en estos momentos, dicha institución educativa:

Pues, eh podría ser un poquito de, de conducta, ¿no? [...] [no se entiende] los niños podría ser, ¿no? Esa, este nivel, el nivel de educativo está un poco bajo por la atención o sea que no, no hay mucha comunicación entre padres y maestros, entonces, este, o no hay mucha atención de parte de los padres hacia los hijos y eso hace que baje el nivel, este, el rendimiento escolar.

...Los cambios, pues son muchos, antes los papás colaboraban más, apreciaban más el trabajo del maestro y pues ya ahora, actualmente, hay muchos problemas en cuanto a la participación del papá porque muchos no, no quieren participar, pero sí hablan de uno, hay muchos papás que nos están apoyando a nosotros en cuanto al trabajo y hay otros que a la escuela la toman como una guardería más, no como un centro educacional, ¿no? Más que nada eso... Aquí estamos pues, con mucho más trabajo, con mucha participación, a diferencia de la escuela en la que trabajo en la tarde. Además los papás aquí se preocupan por la participación de los hijos en la clase y en la tarde no...

Dentro de la correspondencia escrita por los alumnos del grupo estudiado dirigida a sus homólogos tlalpenses, también encontramos las siguientes referencias a su escuela que involucran su domicilio, su clima, sus características arquitectónicas, lo que les gusta y disgusta de la escuela.



la, su participación en actividades especiales, los resultados académicos obtenidos y las características de sus maestros:

...El nombre de mi escuela es Tiburcio Montiel que se encuentra en San Andrés Totoltepec... (Viridiana Rivas Hernández, carta a una alumna de la escuela del centro de Tlalpan, 25 de mayo de 1998).

La escuela se ubica en la calle 5 de Mayo. La escuela es muy grande y bonita pero lo que no me gusta es que mis compañeros tiran basura en la hora de recreo. El clima de aquí es templado... (Alma Delia Pérez García, carta a una alumna de la escuela del centro de Tlalpan, 16 de septiembre de 1998).

Yo te voy a describir la escuela Tiburcio Montiel:

La escuela es grande y tiene 3 niveles muy extensos, y 20 salones. Casi todos los salones tienen diferentes bancos o pupitres o tal vez mesa-bancos (Andrea Pérez Maldonado, carta a un alumno de la escuela del centro de Tlalpan, 26 de mayo de 1998).

...mi escuela Tiburcio Montiel ... Mi escuela es grande con 20 salones y bodega donde guardan las cosas de educación física casi a mí no me gusta ir a la escuela... (Óscar Flores González, carta a una alumna de la escuela del centro de Tlalpan, 26 de mayo de 1998). ¡Hola! Me da mucho gusto escribirte me imagino que la escuela "Vidal Alcocer" a decir muy bonita.

Te voy a contar sobre mi escuela TIBURCIO MONTIEL es muy grande tiene 3 niveles la escuela es de color rojo con dos jardines tres patios, para jugar. Mi maestro se llama S... M... D... El nos enseña muy bien. Yo voy buenas calificaciones... (Mónica García Benítez, carta a un alumno de la escuela del centro de Tlalpan, 26 de mayo de 1998). A mí me gusta ir a la escuela y, ¿a ti? Espero que también, mis calificaciones son de 8, 9 y 10; me gustan todas las materias, en esta escuela todos los maestros son buenos, me gustaría que conocieras la escuela y los maestros (Brenda Giselle, carta a un alumno de la escuela del centro de Tlalpan, 21 de mayo de 1998).

Yo voy a la escuela Tiburcio Montiel y no me saco ni dieces ni cinco yo me saco de todo en mis calificaciones (Juan Carlos Jiménez,

carta a un alumno de la escuela del centro de Tlalpan, 26 de mayo de 1998).

Yo voy en la escuela Tiburcio Montiel y voy en 6º "A" (Cinthia Berenice Morales Rivera, carta a una alumna de la escuela del centro de Tlalpan, s/f).

Voy en la escuela Tiburcio Montiel de la cual soy la abanderada y estoy en el grado de 6º (Edith Soto Zamora, carta a un alumno de la escuela del centro de Tlalpan, 22 de mayo de 1998).

Yo voy en 6º "A", con el maestro S... M... D..., no enseña tan bien que digamos pero es buena onda. Yo soy de la escolta, y soy la que da las ordenes, pero te digo un secreto la otra vez yo no fui a dar las ordenes y nadie supo que hacer conmigo, bueno esa es mi onda (Andrea Pérez Maldonado, carta a un alumno de la escuela del centro de Tlalpan, 26 de mayo de 1998).

Yo estoy cursando el 6º grado lla falta poco para que salga de sexto... a mi la materia que mas me gusta es Español... Yo tengo maestro se llama S... M... D... es muy bueno, enseña bien, creo que tu maestro o maestra es bueno enceña muy bien... (Érika Romero Amaya, carta a un alumno de la escuela del centro de Tlalpan, mayo de 1998).

...La escuela en la que voy se llama Tiburcio Montiel y mi profesor se llama S... M... D... No es enojón pero cuando se enoja tiene razón para estarlo. La directora es muy enojona. En mi grupo somos 38 alumnos (Alma Delia Pérez García, carta a una alumna de la escuela del centro de Tlalpan, 16 de septiembre de 1998).

En síntesis, podemos decir que algunos niños mencionan su escuela y sus características como referente identitario, así como el grado que cursan, las experiencias o materias escolares que más les gustan, lo que preferirían que ocurriera en el ámbito escolar, o en relación con él, para compartirlo con los destinatarios de las cartas; preguntan o se interesan por saber cómo es la escuela, en particular, a la que asisten estos destinatarios, los pisos que tiene, su tamaño, si es bonita, así como el nombre de la maestra, si es buena o no, y desean éxitos escolares presentes y en el futuro inmediato.

Los casos que nos ilustran sobre este último aspecto son:

Quisiera que no fueras burro, no lleves notas, que no seas peleonero, y seas bueno, que también te guste estudiar para llegar a ser alguien en la vida, te deseo que llegues a ser diputado, licenciado o arquitecto (Luis Alberto Bernal Castro, carta a un alumno de la escuela del centro de Tlalpan, 26 de mayo de 1998).

...se que llevas el mismo año, espero que termines este año lo termines con buenas calificaciones.

También espero que ingreses a la secundaria, con mucho entusiasmo y que sigas estudiando y que llegues a tener la profesión, adios (Isabel Morales, carta a una alumna de la escuela del centro de Tlalpan, 27 de mayo de 1998).

Asunto: que estes bien y que pases tus exámenes para la secundaria.

Distinguido amigo: JAVIER FUENTES VELÁSQUEZ

Que estes, bien que seas feliz y que pases tus exámenes y el de la Secundaria que tengas buenas calificaciones (Edgar Ramiro Espinoza, carta a un alumno de la escuela del centro de Tlalpan, mayo 1998).

Las cartas enviadas a sus homólogos cordobeses presentan las mismas referencias de la escuela ya señaladas, como su nombre, su domicilio, su situación académica personal, el número de edificios y de salones, sus horarios, el número de maestros y algunas de sus características no sólo docentes, sus amistades, sus actividades académicas y lúdicas, el número de alumnos de su grupo y la forma en que celebran el final de su educación primaria, esto último característica exclusiva de la serie de datos siguiente:

...voy en la escuela Tiburcio Montiel... (Alma Delia Pérez, 9 de junio de 1998).

...mi escuela se llama Tiburcio Montiel... (Vanessa Maribel Pérez, s/f).

...boy en la escuela Tiburcio Montiel que queda en San Andres Totoltepec... (José Roberto Juárez, 4 de junio de 1998).

El domicilio de la escuela es 5 DE MAYO #55 SAN ANDRÉS TOTOLTEPEC CÓDIGO POSTAL 14400 (Isabel Morales Medina, s/f).



Mi escuela se llama Tiburcio Montiel es muy bonita espero que la visites alguna vez (Mónica García Benítez, s/f).

...en cuestión de escuela voy a la Tiburcio Montiel y boy un poco bien en cuestión academica... (Griselda Yasmín Anicasia Bernal, 10 de junio de 1998).

Yo soy la que carga la bandera de mi escuela, eso es algo como la más inteligente (Edith Soto, 9 de junio de 1998).

Tu carta es muy bonita y mi respuesta no es tan grande ni tan chica ni tan fea y boy bien en mis materias y te preguntaras de donde viene esta carta, viene de México DF y estubo bonita tu carta y tu escuela es chica o grande, bonita o fea y en que año vas en la escuela y me saludas a tu maestra que te encuentres bien y tu familia tambien que se encuentren bien todos. Adios que te encuentres bien tu y tu familia. Bas bien en tu escuela y bas bien en tus calificaciones. "HOLA" (Edgar Ramiro Espinoza, 10 de junio de 1998).

En la escuela tenemos 18 salones (Jesús Ramírez, 6 de junio de 1998). Te mando esta carta deseándote todo lo mejor en la secundaria, mi escuela es un edificio con 18 pisos [sic] tengo 8 maestros con muchos alumnos... (Vanessa Oropeza, s/f).

Mi escuela es un edificio con 18 aulas tengo un maestro muy buena gente, tambien tengo el de deportes, ese maestro no es nada amigable, pero es muy guapo, para todas las chicas de mi grupo pero para mi no (Belem, s.f.).

Y mi escuela no es mui grande tiene algunos árboles y nuestro recreo es a las 10:30...

Y en la escuela es un desmadre y si es que vienes a México a la escuela te vamos a dar de putazos y te vamos a cargar rico (Humberto Arrieta, 11 de junio de 1998).

Tengo 12 años y estudio en una escuela de nombre "Tiburcio Montiel" y curso el sexto año (espero que te encuentres bien).

Tengo en la escuela unas amigas muy simpáticas... (Érika, 9 de junio de 1998).

...en mi escuela somos 38 niños... (Lourdes Elizabeth Flores, 9 de junio de 1998).

...y voy en 6º grado... nosotros en el salón somos 38 seguro que alla son menos.

Siempre en el recreo jugamos y molestamos a nuestros amigos y amigas, llevamos pesado, siempre jugamos a las corretiadas, a las escondidas y a los encantados.

Aya cuantos salones ay, como se llaman los maestros, que materias tienen, donde esta la hasta bandera y tu maestra cuantos años tiene (Gerardo Gómez, 11 de junio de 1998).

Tengo dos maestros el maestro S... y mi maestro de educación física, tambien dos maestras de materias especiales Laura y Olivia (Viridiana Rivas, 9 de junio de 1998).

Mi escuela es grande y bonita y mis maestros son buenos.

Y tengo amigos que también escribieron cartas a tus amigos o amigas, y dile de tu amigo que tiene el número 3 de lista que te lea su carta. Yo no se ha ustedes como van a realizar su salida, pero a nosotros nos van a hacer una comida, misa y un bals.

Me despido esperando que te la pases bien en la primaria (Óscar Mendoza Arce, 10 de junio de 1998).

Cuando salimos de 6º grado son que se vaia un bals, se hace una misa y se convive con los compañeros (Elizabeth García, 10 de junio de 1998).

Bueno hola a mi me gustaría conocer tu escuela en la que haz cursado seis años escolares y tambien conocer a tus maestros.

Te cuento que mi escuela tiene tres grupos para cada año espero que, lla haigas escojido vestido para tu salida de sexto año, que te la pases vien en la salida vueno adiós (Isabel Morales, s/f).

A su vez, aparecen algunas alusiones a la escuela y al tipo de estudios superiores que piensan hacer en los escritos que complementaron las cartas enviadas a sus homólogos argentinos y escritas el 6 de junio de 1998:

...La (UNAM) UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO en la cual es un instituto que se aplica lo que es la carrera yo no voy a estudiar en ese instituto voy a estudiar en lo que es el POLITÉCNICO es un instituto igual pero para encontrar un buen trabajo es mejor el POLITÉCNICO que la UNAM... (Griselda, s.f.).

Los alumnos en su relación con los compañeros, familiares, maestros y autoridades escolares

Además de los elementos identitarios ya señalados, que caracterizan al grupo de alumnos, cabe mencionar que ellos se definen a sí mismos frente a sus homólogos tlapenses y argentinos como personas a las que les interesa hacer nuevos amigos, saber sobre otros niños de su edad y su condición escolar; presentarse con su nombre, sus características físicas personales; el nombre, características simbólicas y ubicación de su comunidad y de su escuela primaria; el nombre de sus maestros, padres, hermanos y amigos (siempre relacionados con el ámbito escolar); el lugar donde viven, las fiestas del espacio territorial y simbólico que les pertenece; los integrantes de su familia; sus preferencias personales como vestuario, juguetes, juegos en general, deportes, dulces, flores, frutas, animales y mascotas, la música; canales, programas y personajes televisivos; las materias que más les agradan, sus logros, calificaciones y roles escolares; manifestar sus deseos de éxito escolar actual y futuro, su deseo de compartir su casa, su escuela, sus maestros, sus familiares, sus vacaciones y sus deportes; mostrar explícitamente rasgos de personalidad que les gustan y les disgustan, sus fotos individuales, sus fechas de cumpleaños, signos zodiacales, así como sus preferencias museográficas y territoriales, sus actividades extraescolares y sus pasatiempos en general.

Además, participan en las fiestas del pueblo, en donde se desvelan y algunos bailan, motivos por los cuales se suspenden labores escolares en los días cercanos a las fechas más importantes de estas fiestas.

El maestro me comenta que varios niños le han dicho que no van a venir el lunes, ya que el día domingo tendrán fiesta, la fiesta chica, y se van a desvelar, que algunos bailan y que por ese motivo él estaba en la dirección preguntando lo que se va a hacer, si se suspenden o no las clases.

Uno de los alumnos del grupo, cuyo primo es su compañero de salón y vecino de la calle 5 de Mayo, participa en el baile de las fiestas de San Andrés junto con su abuelo "arriero", quien tiene unos videos sobre este baile y estas fiestas y es uno de sus principales organizadores. La partici-

pación de esta familia se extiende al ciclo ritual más amplio, se fueron a Chalma con este alumno a pesar de que el viaje coincidió con uno de sus periodos de exámenes escolares. El maestro se los aplicó a su regreso, durante el recreo, sin mayor problema. Lo cual muestra la compatibilidad escolar con las actividades comunitarias realizadas fuera de dicho recinto escolar.

Estos hechos contrastan con la situación que provocó la inasistencia generalizada correspondiente al 80 por ciento de los alumnos de la escuela del centro de Tlalpan y sus dos escuelas vecinas; estos niños no acudieron a clases el día del inicio del campeonato mundial de futbol en el mes de junio de 1998, y los que asistieron se dedicaron a ver su transmisión por la TV del salón de actos y a jugar futbol.

El grupo de alumnos estudiado pudo diferenciarse de los otros dos grupos de sexto grado de la misma escuela debido a su disciplina y valores, como el respeto a los espacios de los otros grupos, sobre todo con los vecinos del mismo piso y debajo de ellos. Aunque no faltaron los roces personales, como el ocurrido dentro del horario de clases cuando uno de los integrantes de este grupo, respaldado por dos de sus compañeros, se enfrentó, en el baño, con uno de los niños de la maestra de sexto, docente que intervino con el maestro para defender a su alumno, a quien el grupo de alumnos estudiado considera muy agresivo.

En esta grupalidad se encuentran adscritos los integrantes de la escolta, incluida su abanderada, menos uno. Estos niños de la escolta son los de mejor promedio y disciplina y se diferencian de los demás niños de la escuela usando, los lunes, el uniforme de corte militar guinda, de gala, que pende del perchero ubicado en medio de la ventana y la silla del profesor, mientras se realizan las actividades en el salón de clases. A su vez, se diferencian del resto del grupo por su desempeño académico, de manera cotidiana. A continuación presento a algunos de ellos:

La niña que afirma tener un papá obrero (registrado como herrero en la información ya tratada sobre la ocupación laboral de los padres de este grupo) expresa que él dice que, con sus calificaciones, tiene motivos para trabajar más, en dobles turnos. Edith es la niña más rápida del salón, es la que acaba primero sus actividades; sin embargo, es delgadita, su cabello es poco sedoso, está opaco, ¿será que su alimentación es deficien-



te, y aun así se esfuerza tanto en la escuela? En una charla, el maestro me comentaba que ella dormía 10 horas por día, ¿será que así recupera fuerzas, sustituyendo alimento por sueño? Esta niña, junto con la abanderada, hizo el examen de las olimpiadas escolares del sector educativo al que pertenece la escuela, en la dirección, representando a toda la comunidad educativa. Ella ganó el tercer lugar, antecedido por el segundo lugar otorgado al turno vespertino de esta escuela, y el primer lugar fue para una institución particular ubicada frente a la iglesia de San Andrés, por diferencia de centésimas, con 8.5 la más alta, la de esta alumna de 7.9 y la más baja de 5 y centésimas. En el grupo, esta niña y otro de sus compañeros tienen beca de Solidaridad.

La abanderada de la escolta es una de las niñas más altas, de las más aplicadas; acude a la biblioteca del pueblo llamada Paulina Tlamatzin, a veces, para realizar sus tareas. Controla la asistencia del grupo y su actuación si el maestro no se encuentra. Si hay alguna controversia en relación con un tema o respuesta, el maestro acude a ella para resolverlo. A pesar del poder que posee como representante de grupo, éste no se manifiesta en forma coercitiva; de hecho, su papel especial lo fui descubriendo a más de un mes de haber iniciado el trabajo con el grupo.

Una de las niñas más inteligentes del grupo, la más “guerrera”, ya que no se deja, impone su punto de vista si no la convencen de lo contrario, con rasgos de personalidad muy fuertes, discute con varios de sus compañeros de equipo, para después pararse con su libro en la mano y discutir con el profesor, enfrentando un problema de asociación lógica de figuras. Sola, se atreve a proponer la salida al recreo. Alguien la denuncia diciendo que copió el trabajo y ella afirma: “Sí, pero ya lo borré” (Ornelas, 1998a, según registro del 13 de mayo de 1998).

El grupo, en conjunto, fue favorecido con el primer lugar en el cuadro de honor, elaborado por las maestras de la Unidad de Servicios de Atención a la Educación Regular (USAER), con motivo del concurso de limpieza personal de los integrantes de cada uno de los 14 grupos de la escuela en el turno matutino, aunque la actividad central de dichas maestras es atender a los niños con deficiencias de aprendizaje, que en este grupo de estudio fueron pocos; el caso más sobresaliente es el de Marisela, la niña más grande en edad, quien al principio del año escolar era

muy retraída y ahora se le ve más desenvuelta y contenta debido al apoyo psicológico que las maestras propiciaron. El grupo, por cierto, se alegra de estar con dichas maestras, en lugar de tener otras actividades, como deportes, a diferencia de otros casos, en otras escuelas, que prefieren deportes a cualquier otra actividad. Haber ganado el concurso sustenta su propuesta de que el maestro les agregue un punto en ciencias naturales, pero también protestan cuando el maestro retoma este procedimiento por participación en las exposiciones y los nueve alumnos que aún no han expuesto, bajo esa lógica, tendrían que aceptar una calificación menor.

Los diferentes agrupamientos que se realizan entre los alumnos se dan a partir de sus preferencias basadas en el compañerismo y la amistad. Lo anterior los lleva a elegir no sólo la compañía, sino también el concepto o tema al que optan o al que son inducidos a desarrollar aplicando sus estrategias colectivas. Ello también implica individualismo, toma de decisión de alguno(s) sobre otro(s), además de luchas de poder y oportunismo.

Frente a algunas posibilidades de relajamiento, los alumnos realizan entre sí algunas bromas; por ejemplo, cuando uno de los alumnos del grupo reacciona después de darse cuenta de que no le habían sacado la foto individual para el certificado de estudios, sus compañeros le hacen burla diciéndole, varias veces: "Pero te peinas, cuñado", hasta perderlo de vista en el camino hacia el servicio fotográfico proporcionado por externos dentro de la escuela (Ornelas, 1998a, según registro del 18 de febrero de 1998).

Acuerdan con el maestro algunos consumos en la escuela, así como la visión en torno al incumplimiento de las promesas realizadas por los representantes de los padres de familia para adaptar una bodega que permita almacenar los desayunos escolares, a cambio de sus diversas aportaciones; así como desacuerdan con él sobre los problemas derivados de la compra de balones, inducida por los mismos padres representantes, cuyo uso no reglamentado por la dirección también hace pensar en su oposición.

Con motivo del tema de los valores, el maestro ejemplifica los defectos o la irritación con las familias, en el pesero, en el salón, y exhorta al grupo a manifestar en voz alta el o los motivos de esta situación en la fa-



te, y aun así se esfuerza tanto en la escuela? En una charla, el maestro me comentaba que ella dormía 10 horas por día, ¿será que así recupera fuerzas, sustituyendo alimento por sueño? Esta niña, junto con la abanderada, hizo el examen de las olimpiadas escolares del sector educativo al que pertenece la escuela, en la dirección, representando a toda la comunidad educativa. Ella ganó el tercer lugar, antecedido por el segundo lugar otorgado al turno vespertino de esta escuela, y el primer lugar fue para una institución particular ubicada frente a la iglesia de San Andrés, por diferencia de centésimas, con 8.5 la más alta, la de esta alumna de 7.9 y la más baja de 5 y centésimas. En el grupo, esta niña y otro de sus compañeros tienen beca de Solidaridad.

La abanderada de la escolta es una de las niñas más altas, de las más aplicadas; acude a la biblioteca del pueblo llamada Paulina Tlmatzin, a veces, para realizar sus tareas. Controla la asistencia del grupo y su actuación si el maestro no se encuentra. Si hay alguna controversia en relación con un tema o respuesta, el maestro acude a ella para resolverlo. A pesar del poder que posee como representante de grupo, éste no se manifiesta en forma coercitiva; de hecho, su papel especial lo fui descubriendo a más de un mes de haber iniciado el trabajo con el grupo.

Una de las niñas más inteligentes del grupo, la más “guerrera”, ya que no se deja, impone su punto de vista si no la convencen de lo contrario, con rasgos de personalidad muy fuertes, discute con varios de sus compañeros de equipo, para después pararse con su libro en la mano y discutir con el profesor, enfrentando un problema de asociación lógica de figuras. Sola, se atreve a proponer la salida al recreo. Alguien la denuncia diciendo que copió el trabajo y ella afirma: “Sí, pero ya lo borré” (Ornelas, 1998a, según registro del 13 de mayo de 1998).

El grupo, en conjunto, fue favorecido con el primer lugar en el cuadro de honor, elaborado por las maestras de la Unidad de Servicios de Atención a la Educación Regular (USAER), con motivo del concurso de limpieza personal de los integrantes de cada uno de los 14 grupos de la escuela en el turno matutino, aunque la actividad central de dichas maestras es atender a los niños con deficiencias de aprendizaje, que en este grupo de estudio fueron pocos; el caso más sobresaliente es el de Marisela, la niña más grande en edad, quien al principio del año escolar era

muy retraída y ahora se le ve más desenvuelta y contenta debido al apoyo psicológico que las maestras propiciaron. El grupo, por cierto, se alegra de estar con dichas maestras, en lugar de tener otras actividades, como deportes, a diferencia de otros casos, en otras escuelas, que prefieren deportes a cualquier otra actividad. Haber ganado el concurso sustenta su propuesta de que el maestro les agregue un punto en ciencias naturales, pero también protestan cuando el maestro retoma este procedimiento por participación en las exposiciones y los nueve alumnos que aún no han expuesto, bajo esa lógica, tendrían que aceptar una calificación menor.

Los diferentes agrupamientos que se realizan entre los alumnos se dan a partir de sus preferencias basadas en el compañerismo y la amistad. Lo anterior los lleva a elegir no sólo la compañía, sino también el concepto o tema al que optan o al que son inducidos a desarrollar aplicando sus estrategias colectivas. Ello también implica individualismo, toma de decisión de alguno(s) sobre otro(s), además de luchas de poder y oportunismo.

Frente a algunas posibilidades de relajamiento, los alumnos realizan entre sí algunas bromas; por ejemplo, cuando uno de los alumnos del grupo reacciona después de darse cuenta de que no le habían sacado la foto individual para el certificado de estudios, sus compañeros le hacen burla diciéndole, varias veces: "Pero te peinas, cuñado", hasta perderlo de vista en el camino hacia el servicio fotográfico proporcionado por externos dentro de la escuela (Ornelas, 1998a, según registro del 18 de febrero de 1998).

Acuerdan con el maestro algunos consumos en la escuela, así como la visión en torno al incumplimiento de las promesas realizadas por los representantes de los padres de familia para adaptar una bodega que permita almacenar los desayunos escolares, a cambio de sus diversas aportaciones; así como desacuerdan con él sobre los problemas derivados de la compra de balones, inducida por los mismos padres representantes, cuyo uso no reglamentado por la dirección también hace pensar en su oposición.

Con motivo del tema de los valores, el maestro ejemplifica los defectos o la irritación con las familias, en el pesero, en el salón, y exhorta al grupo a manifestar en voz alta el o los motivos de esta situación en la fa-



milia, la escuela y en la vida en general. Esto es importante porque refleja el discurso familiar (social) interiorizado por los niños, *ad hoc* al ámbito educativo escolar. En este discurso se muestran adjetivaciones adjudicadas por los padres o los adultos familiares, pero también asumidas por los niños en sus expresiones áulicas promovidas y secundadas por el profesor y sus compañeros:

Los alumnos manifiestan que en su casa se pelean con sus hermanos porque no lo toman del lado bueno, porque no se organizan, porque no se aceptan como son, porque se enojan por cosas insignificantes, porque no han querido reconocer los defectos, como si no se aceptaran y, a veces, por desquitarse con los que están cerca, por problemas en el trabajo, porque no quieren ayudar a la mamá a hacer las cosas.

Como contraparte a este último aspecto, a los niños de este grupo se les ve colaborando con sus padres: casi al finalizar la reunión para organizar los festejos del Día del Niño y el bailable del Día de las Madres, los niños empiezan a retornar a sus lugares, después de que la clase de deportes ha terminado; entran primero los que tienen hermanos pequeños que han sido traídos por sus papás. Pasan al salón a cargar a sus hermanos, a atenderlos.

La exposición de sus cualidades y defectos individuales frente al grupo parece una confesión colectiva, en voz alta, de pecados o errores matizados por las cualidades, ambos elementos, como ya se dijo, adjudicados por los padres y asumidos por los niños. Dentro de los expositores sólo se encuentra un niño. En las niñas aparecieron tres casos interesantes en los que el maestro intervino, uno, para impedir la desvaloración; dos, la lectura en voz muy baja de su defecto: “cobarde”, y tres, la denuncia de intercambio de cuadernos entre dos de las alumnas, la que expone y su compañera. Sin embargo, esta es una pequeña muestra de lo que los alumnos piensan de sí mismos, con una fuerte influencia paterna, familiar y social.

En un ejercicio áulico, las cualidades que algunas niñas definieron como propias son: “Acomedida, inteligente, activa, cuidadosa”; “Concreta”; “Acomedida, inteligente, activa”; “Estudiosa, ayudo a mi mamá”; “Siempre sonriente, buena amiga”; “Ilusionista, me propongo, pongo de mi parte”.

Los defectos de las niñas: “Envidiosa, regañona, enojona, rezongona, desobediente”; “Malas ideas, enojona, envidiosa, lenta para hacer aseos en casa, medio tonta, infantil”; “Enojona, encimosa, rezongona, desobediente, caprichosa”; “Regañona y mala con hermana y prima, me enojo fácilmente”; “Enojona, no me empeño tanto en el estudio”; “Platico en clase”; “Enojona, regañona, a veces grosera”; “Cambio mucho, presumida, payasa, peleonera, me enojo”.

Las cualidades del niño: “Soy muy bueno en futbol, siempre estoy contento, casi no llevo a la casa ningún recado.”

Los defectos del niño: “Soy muy inquieto, hablo en clase, casi no pongo atención.”

En síntesis, las cualidades de las niñas se centran en ser acomedidas, inteligentes y activas en contraposición a las cualidades que manifiesta el niño en el plano del deporte, el buen humor y no tener reportes escolares. Las niñas valoran en sí mismas su capacidad de ayuda, su inteligencia y su activismo, mientras que el niño mide sus logros a partir del deporte, el buen humor y el no ser reportado por la escuela.

Los defectos de las alumnas se caracterizan sobre todo por ser enojonas y regañonas, además de envidiosas, rezongonas y desobedientes, mientras que en el alumno se expresa como preocupación ser muy inquieto, hablar en clase y no poner atención. Estos elementos podrían ser objeto de análisis de los estudios de género en la escuela primaria.

Otra de las características de los alumnos es que recuperan algunos datos de su historia y permiten observar algunas de sus actuaciones con respecto a la interacción grupal, interpersonal, la relación alumno(a)-docente; además del manejo que hacen de su presentación personal y de ciertos recursos llevados a la escuela.

Expresan su ubicación domiciliaria, como ya se mencionó. El lugar que ocupan en la familia, la composición familiar, los desplazamientos de sus miembros, en uno de los casos, por sugerencia de un psicólogo. Su relación familiar con personajes reconocidos en el pueblo; uno de los alumnos, como ya se dijo, es nieto de uno de los principales organizadores de las fiestas de San Andrés, mientras que el maestro, abuelo materno de otro estudiante, se postuló y perdió en las votaciones para subdelegado del pueblo en 1998. En otro caso excepcional, su historia está marcada recientemente por

su procedencia de un estado del centro de la República y tiene antecedentes familiares italianos.

Algunas de las niñas más altas del salón se involucran en pleitos, discuten con las más chicas en estatura, pero iguales en edad; mientras que otros de los niños se interesan por la forma en que se van a realizar las actividades escolares, la manera de sobresalir del grupo o del subgrupo propio a través del cumplimiento de las acciones encomendadas, o bien, por la pertenencia o el uso de ciertos recursos accesorios a la actividad escolar o complementarios al uniforme.

Entre estas mismas niñas también existen expresiones de vergüenza o pena, de coraje o dolor mediante el llanto, como el ocasionado a una de las alumnas por la burla que le hicieron los amigos del hijo del maestro, a quien ella escribió una carta.

Además, existe un subgrupo de alumnos que con el fin de ganarse la admiración del grupito de amigos se atreven a faltarle al respeto a las personas mayores que los visitan o a otros de sus compañeros, y a decir groserías; y si alguno de ellos es reportado por estos motivos, aparece, en este subgrupo, otro que lo apoya o defiende minimizando el acto. Los pleitos más fuertes de estos niños son extragrupalos, dirigidos hacia otros integrantes de grupos o subgrupos, por lo que se llevan a cabo en las áreas comunes, en el recreo. Son niños que se desvelan en sus casas y que casi siempre bostezan, se atrasan, dentro de la actividad escolar. Cuando alumnos de este tipo se reúnen en equipo para la realización de una tarea escolar, ésta casi siempre resulta infructuosa o inconclusa, ya que atienden otras actividades no académicas, motivo por el cual el resto del grupo y el maestro los reprime, además de que, en algunos casos, deben realizar alguna actividad remedial. Sin embargo, son niños con inquietudes más o menos claras, creativos, simpáticos y de trato personal muy agradable.

Las diferencias entre los alumnos se marcan no sólo por la forma en que portan el uniforme, sino también por los recursos que manejan a la hora del recreo y que consisten en habilidades deportivas, lúdicas y propias del lenguaje para narrar algún acontecimiento personal, familiar, escolar, del pueblo, nacional e internacional de interés para los que escuchan dicha narración, o bien en el *lunch* y/o el dinero que comparten o consumen a solas.

La interacción grupal es en general muy respetuosa; tal vez la disciplina a la que se someten sus miembros impide una mayor exposición de sus desavenencias, puntos de conflicto, etcétera.

La elección de textos que realizan algunos alumnos bajo el señalamiento docente de la lectura individual obligada en casa es otro de los elementos que nos muestra las diferencias entre los integrantes del grupo, ya que eligen la biografía de un rey indígena derrotado por los españoles, una de las leyendas populares más difundidas entre ellos, un tema actual (los derechos humanos), una especie animal, cuentos de terror y dos tipos de literatura, una para adultos y otra infantil:

Elizabeth: *Biografía de Moctezuma Xocoyoltzin*.

Niño: *El jinete sin cabeza*.

Niña: *Libro sobre derechos de los niños*.

Niña: *Las serpientes*.

Mario: Mi libro es de cuentos: *Cuestión de horror*.

Berenice: *El perfume*.

Fernando: Cuentos de Grimm: *Los 4 hermanos ingeniosos* (Ornelas, 1998a, según registro del 23 de febrero de 1998).

La relación abierta a la expresión de errores en la actuación estudiantil; de quejas, en broma, sobre la diferenciación de roles centrados en los beneficios docentes; la amplia colaboración estudiantil para realizar diversos tipos de actividades, no sólo académicas, sino también complementarias al currículo, que el grupo tiene con el maestro y con otros docentes a cargo de ellos, así como la buena imagen que adoptan como grupo activo y comprometido en el resto de los maestros de la escuela, pudo observarse durante todo el proceso de trabajo.

Esto se relaciona con la concepción de educación que el grupo plantea, con motivo del ejemplo consagrado que se muestra en el libro de texto sobre la figura de Benito Juárez: "Es un aliento seguir luchando, no pérdida de tiempo, ahora tenemos más oportunidad y a veces no se aprovecha; no debemos faltar con las cosas a la escuela, hay que cumplir con la tarea. Aprovechar la educación «escolar», a pesar de los obstáculos,

como el hecho de que su tío no lo dejaba ir a la escuela” (Ornelas, 1998a, según registro del 18 de marzo de 1998).

El maestro, su cosmovisión en el campo educativo

Como en todos los grupos escolares, el grupo de 38 niños de la escuela del pueblo y toda la heterogeneidad que esto implica se observan subordinados por la autoridad pedagógica:

En tanto que poder de violencia simbólica que se ejerce en una relación de comunicación que sólo puede producir su efecto propio, o sea, propiamente simbólico, en la medida en que el poder arbitrario que hace posible la imposición no aparece nunca en su completa verdad..., y como inculcación de una arbitrariedad cultural que se realiza en una relación de comunicación pedagógica que solamente puede producir su propio efecto, o sea, propiamente pedagógico, en la medida en que la arbitrariedad del contenido inculcado no aparece nunca en su completa verdad..., la AP (acción pedagógica) implica necesariamente como condición social para su ejercicio la *autoridad pedagógica* (AUP) y la *autonomía relativa* de la instancia encargada de ejercerla (Bourdieu y Passeron, 1981, pp. 51 y 52).

Dicha autoridad pedagógica es detentada por el maestro, a quien, a grandes rasgos, puedo definir como un hombre joven, cuenta con 43 años, de complexión delgada, bajo de estatura, tez y piel muy morenas, rasgos faciales gruesos, donde sobresale la nariz ancha, los labios carnosos y los ojos pequeños con gran brillo; su origen es campesino y, probablemente, indígena. Originario de Chilacachapa, Guerrero, ubicado al lado oeste de Iguala, cuya población se dedica al cultivo de maíz, frijol y calabaza y tiene pocas reses; lugar que carece de agua entubada, con mucha sequía desde el mes de marzo, época en la que utilizan las pilas o pozos protegidos con mallas ciclónicas; el pueblo es campesino, de bajos recursos, en donde, según el relato del maestro: “hay vasijas, piedras verdicitas, no de jade, pero sí hay unas piedrecitas con hoyitos atados en forma de cadena, piedras como labradas, también hay un pequeño mon-

título, mismas que el pueblo no ha querido que sean expropiadas, ya que son nuestras raíces...” (Ornelas, 1998a, según registro del 11 de febrero de 1998).

El papá del maestro es definido por su hijo como “luchista”, ya que ha buscado sacar adelante a la familia, como a través de sus estancias en Estados Unidos, en donde trabajó mediante contratos con tiempo limitado.

Según el maestro, en el pueblo había hasta tercer nivel de educación primaria, por lo que un profesor del internado “San Gabrielito”, ubicado al este de Iguala (la “Atenas” de Guerrero), los invitaba a prepararse hasta donde pudiesen en cuarto, quinto y sexto grados; sin embargo, aunque el maestro quedó inscrito por ser indígena, al poco tiempo fue dado de baja por no hablar náhuatl. Por ello el padre siguió la recomendación de su hermano y lo llevó a inscribirlo, como lo habían hecho con su sobrino, al internado “La Huerta”, municipio de Zinacatepec, Estado de México. El maestro recuerda que en el trayecto a este lugar hicieron una parada en Ixtapan de la Sal, en donde el padre comentó su propósito a un viajero y éste intentó persuadirlo de que no lo hiciera, pero aquel hizo caso omiso y cuando lo inscribió le dieron el último número de la matrícula, el 207, con el que tenía que marcar toda su ropa.

En las noches lloraba, buscaba a la familia y se preguntaba: “¿Y mi padre?”. De esa época le gustaba el envío de dinero y las cartas preguntando por su salud, pero le desagradaba el frío, ya que su pueblo era de clima templado, y el lugar del internado estaba cerca del Nevado de Toluca, a diferencia del internado “San Gabrielito”, desde donde podía ver el cerro de su pueblo.

En “La Huerta” estudió cuarto, quinto y sexto grados de primaria; recuerda esa época con tristeza y piensa que ese es el origen de su carácter: melancólico y depresivo.

...Traté de salir adelante, no tenía algo firme, llegué por estar. Para mi padre ir a la escuela era benéfico, él no quería que fuera campesino como él. Al ser mi promedio regular me saqué una beca para la escuela secundaria en el estado de Tlaxcala, en Xocoyucan, el clima era favorable y estuve familiarizado con mis compañeros (entrevista informal celebrada el 22 de febrero de 2001).



Después estudió en la Normal Rural del estado de Hidalgo “El Mexe” (en donde, por cierto, tiempo después, el 18 de febrero de 2000, estudiantes y pobladores del lugar sometieron a policías, a quienes desnudaron y mantuvieron arrodillados durante buen tiempo con el fin de llamar la atención sobre las demandas académicas, de servicios y de no represión policial, sostenidas por el estudiantado). Su experiencia docente de 11 años, en breve, relatada frente a su grupo, la realizó básicamente en pueblos o rancherías, en estas últimas en escuelas unitarias donde

...no había tanto material en el rancho, no había monografías, ni papelería, sólo lápiz, libreta y libro de texto (Ornelas, 1998a, según registro del 13 de mayo de 1998). En provincia hay necesidades, aún en la actualidad. Hay escuelas sin servicios, sin construcción... tenía que apoyarme en un mampostero, no había en el recreo alguien que vendiera refrescos. El burro cargaba a un lado el refresco, a las tres de la tarde explotaba por el calor. El tomar un refresco con hielo era una maravilla, lo traían a dos horas de camino... (Ornelas, 1998a, según registro del 20 de mayo de 1998).

Llegó al Distrito Federal, por problemas de salud de un hijo con enfermedad mortal, y apoyado por su familia: papás y hermanos ya radicados en la colonia de Santo Domingo, delegación Coyoacán, y con comercios irregulares, establecidos en la calzada de Tlalpan, pero con fuertes lazos hacia su lugar de origen, ya que en la fiesta de la Candelaria acuden a nombre del pueblo y participan activamente en su desarrollo. Ellos le dieron asilo y un puesto de revistas, en renta, que recién llegado, junto con el sueldo que ganaba en un negocio de jugos y tortas, constituyeron el sustento de toda la familia. Retomó el trabajo docente con el apoyo del dueño de la juguería, quien lo contactó con su hija, maestra activa en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. En la ciudad de México trabajó en dos escuelas de la delegación Coyoacán y, desde 1995, en la escuela de San Andrés, pueblo en donde vive desde 1993 en una casa propia, recién construida, gracias al apoyo familiar y a su tesón por adquirir en propiedad el puesto de revistas fijo ubicado en la ex glorieta de Huipulco, así como por los préstamos familiares para comprar el terre-

no que colinda con los predios de algunos de sus hermanos y los materiales para la construcción de la casa de dos niveles, la cual todavía requiere una inversión en algunos acabados.

El aspecto del maestro es muy pulcro, siempre usa pantalón de vestir en tonos oscuros y camisas de colores claros: blancas, beiges o azules; su voz es pausada; su charla, siempre autorreflexiva, su sonrisa es amplia y sus expresiones de preocupación o malestar son transparentes; asimismo, su disposición para el trabajo, expresada hasta en los más mínimos detalles con sus alumnos, así como para aceptar mi presencia, comprender mis propósitos y considerarme una colega siempre fue muy grande.

Para el maestro:

La vida está llena de compromisos y alegrías, el mundo en que vivimos es hostil, aunque podemos hacerlo agradable si buscamos la convivencia, la comunicación, el entendimiento, si no se puede a un mayor nivel, por lo menos tratar de hacerlo en nuestras familias.

Nuestro pasado está cargado de experiencias que debemos tener presentes para seguir aprendiendo de ellas. Podremos triunfar en la vida si hacemos a un lado nuestras envidias o desavenencias y procuramos esforzarnos para ser mejores.

Ser alguien en la vida implica recorrer un camino en el que aparecen dificultades, carencias, malestares, que tenemos que enfrentar con el esfuerzo y la dedicación.

El ser humano es egoísta por naturaleza, individualista; sin embargo, a través de la educación familiar y escolar poco a poco va aprendiendo a compartir y colaborar para la solución de las necesidades que se presentan.

La familia y la escuela son dos ámbitos de educación para el individuo; en esta edad escolar primaria, el niño debe aprovechar sus enseñanzas, y lo que no se da en un ámbito, tomarlo del otro.

La escuela es un ámbito en el que el niño aprende a relacionarse con los demás, a ver por un beneficio colectivo. A través del análisis de la situación que se presente y del acuerdo que se produzca entre los involu-

crados se adquiere un compromiso individual que el grupo en su conjunto vigila en su construcción, asignación y cumplimiento. La conducta puede ser equivocada o no, todos tenemos errores, pero el límite está dado en evitar lastimar a los demás.

La escuela sirve para formar y fortalecer valores propicios para la convivencia humana, así como para lograr una visión integradora de los contenidos previos con los contenidos escolares. Todo contenido escolar debe ser vinculado con la realidad cercana, propia de los alumnos, pero desde un enfoque valorativo.

El maestro debe asumir un papel responsable para propiciar las experiencias y los aprendizajes necesarios, que por algún motivo no se han dado en casa, y procurar el desarrollo de los aprendizajes escolares en vinculación estrecha con experiencias previas, con los conocimientos adquiridos.

La educación escolar, para el maestro, debe ser aprovechada para lograr una superación basada en lo que la familia les da y en hacer a un lado sus inquietudes para centrarse en lo que más les conviene, socialmente hablando: Ante el documental *El abuelo Cheno y otras historias*,* el maestro pregunta por los personajes, “¿cómo sería su tipo de vida con la experiencia y los conocimientos escolares? Sería mejor”, él mismo responde. “Aprovechar una superación. La familia les da a ustedes en charola de plata o de oro. Se comprende su etapa de inquietud, pero veo muchos niños ya centrados, ya saben lo que les conviene” (Ornelas, 1998a, según registro del 22 de mayo de 1998).

Como ya se dijo, sus concepciones en torno a la educación se entrecruzan con la diferenciación entre el ámbito familiar y el escolar: “En casa pueden documentarse, pero aquí vamos a hablar de lo que ya conocíamos, ¿para qué enredarnos?” (Ornelas, 1998a, según registro del 18 de marzo de 1998). “La escuela es un lugar formativo de hábitos para el bienestar personal, comunal; para hacer travesuras: en la casa y en la calle, en la escuela, no” (Ornelas, 1998a, según registro del 24 de junio de 1998).

**El abuelo Cheno y otras historias*, 1995, de Juan Carlos Rulfo, producido en el Centro de Capacitación Cinematográfica, trata sobre el encuentro con los sobrevivientes de un crimen, quienes representan una generación que evoca con melancolía su pasado, haciéndolo presente. Duración: 30 minutos.

Yo siento que desde el hogar debe haber hábitos de lectura. Mamá, papá no tienen oportunidad de leer en casa, no hay ese tiempo por el tipo de vida que llevamos, no hay ese hábito en casa de leer un libro. No podemos, a veces, remediar, pero si nosotros emprendemos algo positivo, si leemos dos o tres hojitas diarias y se forman ese hábito, ustedes van a ser una nueva generación. Si ustedes con sus padres no se les acercó para adquirir la lectura, ustedes vienen a la escuela para adquirir hábitos, destrezas, conocimientos. Ustedes se acuerdan del ciclo de vida de una planta, nacen, crecen, se reproducen y mueren. En los humanos es lo mismo. Pero al menos que dejemos una huella, si no a nivel nacional, por lo menos familiar. Por lo menos tener una familia lo más bonita que se pueda hacer. Si no nos han dado los hábitos de la lectura, sí nosotros hacerlo (Ornelas, 1998a, según registro del 11 de febrero de 1998).

Aunque también dicha diferenciación se diluye en su actuación docente dirigida a la formación integradora de sus alumnos, a través de la interpelación que continuamente hace a los padres directamente o, sobre todo, a través de sus hijos, demandándoles atención, compromiso, conocimiento, responsabilidad, actuación, sometimiento, involucramiento, acercamiento o distancia, según el caso.

La relación directa que establece con los padres de familia es muy puntual, ya que sólo en las ocasiones que ameritaban el encuentro con ellos, ésta pudo darse físicamente: para comentar con cuatro de ellos el bajo aprovechamiento de los alumnos. La reunión con la mayoría de los padres el Día del Niño, que fue aprovechada para hablar también del bailable del Día de las Madres; la reunión para el festejo de Fin de Ciclo celebrada con los padres de los tres grupos; la visita de las tres mamás comisionadas para organizar la misa, que motivó la discusión y solución del costo y del cobro, así como la asistencia de los padres y demás familiares a la ceremonia del Día de las Madres y a la misa, mas no al convivio del grupo al finalizar el año.

Su compromiso docente se expresa en varios planos: el primero, como maestro que asiste regularmente con entusiasmo a la actividad en el aula prefigurada en sus temas y estrategias didácticas, pero abierta a



cualquier eventualidad, incluso el cansancio o malestar de cualquiera de los participantes; el segundo, como maestro que desarrolla los contenidos temáticos a partir de los conocimientos previos de sus alumnos y de vinculaciones constantes con la realidad, aunque no repara en el hecho de señalar públicamente su desconocimiento o duda en torno a alguna cuestión académica, dejando clara la posición constructivista del conocimiento que sustenta su enseñanza; la cual se deriva del diseño que él mismo hace de los exámenes bimestrales aplicados al grupo: "... Me parece lo más adecuado porque hay otros exámenes ya elaborados pero que no corresponden necesariamente a la manera en que se ha venido trabajando" (Ornelas, 1998a, según registro del 4 de marzo de 1998). Constaté que un examen contenía 11 cuartillas que abarcaban las diferentes áreas del programa. Y en una ocasión adujo que tuvo que faltar a clases debido a este diseño. Aunque a partir de la lectura que hizo de una de las primeras versiones de este capítulo, me comentó que nunca había pasado eso, que es probable que lo haya mencionado, pero que nunca pasó en realidad. El hecho lo señaló como falso (en una entrevista informal celebrada en febrero de 2001), pero lo interesante es que nadie cuestionó o dudó sobre la causa pública de su inasistencia.

Su autoexigencia es muy fuerte, lo cual puede ser constatado por la forma en que se expuso, frente al grupo, a partir de un hecho público: la entrevista que le hicieron en un canal televisivo, en su negocio, y con motivo de la promulgación de la Constitución Política Mexicana:

...Sucedan cosas muy chuscas. Me siento mal interiormente, uno tiene que reponerse del golpe del cual fue causante... una entrevista hacia mí, me hizo vacilar, se me bloqueó la mente... al preguntarme: ¿Cuántos años hace de la Promulgación? Mi mente se quedó en blanco, pensé en hacer mentalmente la operación y no me salió, no pude contestar y ahí cortaron la entrevista. Inmediatamente pensé: ¿Qué maestro tenemos?, ¿mi familia...? Yo no quise ver la tele, pensé: a lo mejor no lo pasan. Yo no quería venir a la escuela, pero dije: a lo mejor no lo pasan o nadie lo ve, y para mi sorpresa, cuando llego a la escuela la Directora me dice: ayer lo vi en la televisión. Quedé en ri-

dícilo, fue como un acto bochornoso. Es él quien nos va a orientar. Las cosas negativas tienen sus repercusiones. Si te estás dedicando a ese tipo de trabajo... Tenía que comunicarles, desahogarme para no sentirme tan mal. Perder el temor, la vergüenza... (Ornelas, 1998a, según registro del 8 de febrero de 1998).

La respuesta de los niños para romper la solemnidad propia del lugar y de la situación particular a la experiencia narrada por el profesor fue la siguiente:

Niño: "Fue en Hechos de peluche, pensaron que el maestro era un peluche." Sin embargo, nadie se rió, ni comentó nada más. Todos estaban muy interesados en la narración. Posteriormente, el maestro, en el pasillo, insiste conmigo en comentar el incidente, sigue muy apenado.

Desarrolla la docencia con preparación previa de temas, puntos y ejemplos escritos, pero también considera durante dicho proceso didáctico los resultados de las evaluaciones parciales que se van generando. Plantea sugerencias sobre la realización de actividades en casa que permitan mejorar la situación académica de los alumnos.

Repara en el hecho de que, para él, todo lo que se sale de un programa establecido día con día, lo pone incómodo, es como si se perdiera el tiempo en las actividades continuas, diarias, como si se saliera de tiempo.

Frente al grupo acepta sus errores como docente y como ser humano y reflexiona sobre sus efectos en la incomprensión de sus alumnos y en la actividad escolar.

Su relación con sus pares y con las autoridades escolares

La relación que establece el maestro con sus pares es, por lo general, una relación basada en la comunicación, la colaboración y en el reconocimiento.

El maestro toma en cuenta las condiciones mínimas para la realización de mi actividad etnográfica: me solicita la definición del tiempo del trabajo directo con el grupo, promueve mi bienvenida o el saludo, el otor-

gamiento de algún lugar físico cercano al grupo o dentro de éste, la información pertinente para ubicarme en la actividad que se encuentran realizando y siempre me involucra en las cuestiones pedagógicas que se desarrollan o planean. Sin embargo, esta deferencia se extiende a otros niveles no pedagógicos que hace por educación, compartiendo con la visita lo que se consume en casa, a pesar de los reclamos fundamentados realizados por los niños del grupo: el maestro, un poco antes de la hora del recreo, compra tres jugos que una persona externa a la escuela pasa a dejarle, se dirige a mi lugar para ofrecerme uno de ellos (hecho suscitado en casi todas mis visitas durante el primer mes y medio).

Grupo: “No se vale comer en el salón. Yo también quiero mi jugo.”

El maestro se sonríe conmigo y después le da el tercer jugo a su hijo y le pide que comparta.

Se involucra y demanda mi participación en las actividades complementarias al programa de estudios, en las requeridas en mi trabajo de campo, en las reuniones con padres de familia y en las ceremonias escolares, así como en las actividades académicas del plan de estudios: durante el recreo, el maestro me comenta que algunos niños no habían traído su dibujo y sus entrevistas, probablemente no pudieron avanzar debido a los exámenes, que iniciaron desde el lunes. Asimismo, afirma que le gustaría que les comentara a los padres de familia, en la próxima reunión, sobre las actividades que tengo planeadas para el resto del año, me invita a decirles lo que yo quiera agregar a esto. Solicita que lo acompañe a otro salón de sexto para acordar la música, el vestuario, los tiempos de ensayo, la cantidad de participantes y el pago de servicios a la persona externa que va a poner el bailable para el Día de las Madres. Me propone y acuerda conmigo algunas actividades, como trabajar con los niños, colocar con la ayuda de los niños el material didáctico, los pupitres y el escritorio a fin de llevar a cabo la exposición final de trabajos.

Su colaboración va más allá de la simple información o comentario, realiza determinadas acciones que apoyan directamente mi trabajo, agradece mis intervenciones, estimula mi actuación y externa su opinión de lo que le hubiera gustado hacer en situaciones específicas relativas a mi desempeño con los alumnos.



Frente a una dificultad relacionada con mi actividad que hiera a uno de los alumnos, el maestro se autopropone para intervenir, hablar con el alumno molesto y explicar la situación; sin embargo, ello no le impide externar su entusiasmo, su interés y las ventajas de la actividad realizada y los múltiples aprendizajes que deja.

Permite las aclaraciones o precisiones pertinentes para avanzar en la información que sustente acuerdos colectivos al propiciar el involucramiento de todas las partes en las cuales estoy incluida.

Participa en la formación no sólo pedagógica de sus colegas; en el salón me entrega la foto del grupo, cuya calidad resultó muy buena, y le pregunto sobre la posibilidad de financiarles sus fotos a los niños que no pudieron comprarla; él se niega diciendo: "A los niños se les avisó con tiempo, se les ha pedido que ahorren para pagos imprevistos, pero además a muchos de ellos se les ve consumiendo en el recreo los \$3 o \$4". Yo me siento incómoda y acepto inmediatamente sus señalamientos (Ornelas, 1998a, según registro del 20 de febrero de 1998).

Durante la realización de mis actividades directas frente al grupo, a veces se ausenta, o se queda sentado en un pupitre observando la dinámica, o bien en su escritorio ordenando su material; sin embargo, no interviene. Me da el espacio para saludar, despedirme y plantear la actividad que iniciaré o continuaré con el grupo, me sugiere que les plantee lo que vamos a hacer y lo que deben traer.

De la misma manera, hace recomendaciones para mi viaje de estudios, a partir de su experiencia de vida como maestro de un pueblo de Guerrero colindante con Michoacán –el calor, los mosquitos, etcétera–; también me comunica los acuerdos realizados con los niños, los padres de familia o las autoridades escolares.

En pocos momentos me dejó con el grupo, a solas, fuera de mi tiempo directo de trabajo; debido a una interrupción provocada por la dirección, que demandaba su presencia en dos ocasiones, decidió salir dejando al grupo bajo mi cuidado al término del examen, que fueron entregando los alumnos antes de su regreso. En los siguientes casos se agrega una justificación: "Tengo que entregar una minuta de la reunión con padres de familia e ir a la Dirección número 5 de Educación Primaria, por tres libros para el examen de carrera magisterial" (Ornelas, 1998a,



según registro del 11 de febrero de 1998). Si regresa con el grupo, explica las causas de su ausencia e insiste en el respeto para mi persona. En otra ocasión, en cuanto lo saludo me comenta sobre la posibilidad de dejarme con el grupo a solas para poder ir a tratar un asunto de contrato de luz para su domicilio.

Comparte su visión en torno a una realidad escolar y familiar: comenta conmigo la necesidad y la dificultad del hábito de lectura en la familia, incluida la suya propia, y agradece el regalo del libro de María Ana Portal sobre la religiosidad popular en San Andrés, afirmando: “Y eso que los maestros decimos que no tenemos gratificaciones por nuestro trabajo” (Ornelas, 1998a, según registro del 27 de febrero de 1998).

En el maestro se observa una disposición para resolver, de manera colectiva, la organización de las diversas actividades escolares, además de las desavenencias provocadas por los pleitos entre niños de su grupo y del de la maestra vecina, en donde todos los involucrados liman sus diferencias y molestias, incluso las de los dos maestros.

Su relación con los otros maestros es de respeto, de cierta distancia; aunque pude constatar las muestras mutuas de afecto, acompañamiento y apoyo en cuestiones pedagógicas, sociales, sindicales y familiares con otra maestra de la escuela. Sin embargo, el maestro nunca dejó de señalar el estilo dependiente de muchos de sus compañeros frente a la directora, lo cual rechaza.

Con la dirección de la escuela, el maestro muestra ciertos desacuerdos, como el expresado por la manera de mi presentación frente a toda la escuela, ya que, en su opinión, la directora debió hacerla desde el principio de mis actividades, aunque de cualquier forma cree que estuvo bien así, que él mismo me presentará durante la ceremonia a la bandera.

Muestra inconformidad con las autoridades educativas voceras de la SEP: le llamaron la atención a los maestros de sexto grado porque sus alumnos obtuvieron muy bajas calificaciones en el examen de conocimientos elaborados por dicha secretaría. Él dice que, efectivamente, matemáticas es muy difícil, hay que hacer muchas actividades, y que la queja se produce porque en las calificaciones de los niños no se presenta tan bajo rendimiento. Comenta que desde su punto de vista el examen es un periodo que, además, elabora el maestro. Agrega: “es muy difícil que el

alumno retenga todo, ni un adulto puede hacerlo” (Ornelas, 1998a, según registro del 27 de mayo de 1998).

Sus concepciones de la docencia

Para el maestro en estudio, la docencia es una práctica compleja, con sus tensiones, dificultades, sobre todo administrativas y de gestión, y al mismo tiempo representa una actividad humana llena de satisfacciones. Le agrada ejercer la docencia en los primeros grados del ciclo de primaria, ya que en los estudiantes de estos niveles “hay más ternura”.

La docencia que él utiliza es reflexiva, es decir, la manera en que se ubica como docente, realiza una práctica educativa, enseña, expone, cuestiona, promueve la participación, evalúa, califica, reprime y/o contiene académicamente al alumno o grupo; se basa en su concepción del mundo que se externa, se comunica, se comparte de múltiples maneras en el acto educativo.

Informa el maestro a sus alumnos:

En la mañana tuve una junta con sus papitos para que se sigan superando, veo a muchos que quieren superarse. Les dije que a lo mejor ya no van a llevar tantos apuntes. En este curso nos vamos a salir de lo tradicional. Ahora ustedes van a participar más, algo más resumido pero va a ser hecho por cada uno de los alumnos y para que ustedes no estén con la mente adormecida, ya están en edad de actuar (Ornelas, 1998a, según registro del 22 de febrero de 1998).

Pide ayuda del grupo para tener una secuencia en relación con un trabajo; pregunta: “¿Qué podrían sugerirme?, ¿cómo empezamos?”. Acepta las sugerencias de los alumnos y las lleva a cabo.

El maestro promueve la cooperación en lugar de la competencia entre los alumnos, además del respeto a lo que cada uno entienda y explique, aunque haya equivocaciones:

Maestro: “Habíamos visto que ya no vamos a leer, mientras más tiempo emplee, nada le hace; queremos seguridad personal, vamos a aceptar

la participación de sus compañeros, no es competencia, nos vamos a ayudar unos con otros”. Posteriormente, dentro de una exposición hay algo que produce risas por parte de los niños, por lo cual el maestro interviene diciendo:

Maestro: “Sin esas risitas burlonas, riéndonos de nosotros mismos, ¿no ha habido errores de los otros? Cada uno ha hablado de cómo lo entiende. Al principio yo leí y se los expliqué a como yo le entendí, cada quien lo va a entender a su manera” (Ornelas, 1998a, según registro del 4 de febrero de 1998).

Dirige su enseñanza hacia la comprensión, fija su posición en torno a la manera de aprender, de trabajar con el contenido partiendo de aprendizajes y experiencias. Para introducir un tema sugiere “hacer un poco de recordación”. Propone estudiar el contenido escolar, leerlo, comprenderlo, traducirlo a los propios términos, luego escribirlo y revisarlo. A su vez, plantea que el uso de un dibujo va a facilitar la relación con un contenido, pero sobre todo vislumbrarlo dentro de las experiencias de vida cercanas, de los espacios y los tiempos colectivos y personales. Asegura que con las participaciones van a tener más datos, van a tratar de decir lo que comprendieron.

Promueve hacer a un lado el diccionario o el texto y hacer la propia definición, apelando a la capacidad del grupo, a su inteligencia y a la continua búsqueda de referentes. Pregunta por una construcción diferente a la expuesta. Propone la asociación libre en relación con el contenido escolar. Si lo considera necesario, repite su exposición o la información sobre lo que va a consistir la actividad o tarea.

Incita a la reflexión en torno a la manera en que se presenta un texto, sin vinculación con la práctica, sin dibujos, pero advierte sobre su importancia, el esfuerzo que requiere su realización y las ocasiones en las cuales se hace imprescindible. Solicita a los que ya sintetizaron el contenido que pasen voluntariamente a exponerlo. Pide comprender el tema para poder aplicarlo a situaciones comunes, cercanas para todos. Ejemplifica físicamente, con una hoja, las fracciones numéricas y anota en el pizarrón los aciertos totales de cada uno de los ejercicios para que los alumnos evalúen e indiquen cada uno sus resultados. Asimismo, afirma que en cada película vamos a hacer críticas, que una película es para enriquecer

nuestros conocimientos, y por ello hay que fijarse en el argumento, en el contenido de lo que trata, más que en el vestuario.

Pide que alguien exprese lo que entendió. Da ejemplos, utiliza y aclara el uso de un ejemplo y, frente al rechazo superficial del grupo, afirma: "No les agrada nada de lo que yo invento" (Ornelas, 1998a, según registro del 13 de mayo de 1998).

El maestro describe su experiencia, sus recuerdos en torno a su aprendizaje. Da significado personal-colectivo a un hecho actual, apoyándose en una situación pasada. Su no saber es recordado en su enseñar. Enfatiza la importancia de construir la propia definición de los temas de estudio. Apela a la capacidad del grupo, a su inteligencia para buscar sus referentes y relacionarlos con los temas de trabajo, situación que trastoca sus concepciones de la docencia.

Insiste en la profundidad de la reflexión en torno al contenido que considera más importante: el afecto, en la celebración del Día de la Amistad y promueve la posibilidad de aprovechar dicha ocasión para sensibilizarse y dejar en segundo plano el consumismo que provoca, privilegiar el intercambio, el abrazo, en lugar de la incomodidad y el distanciamiento. Propone ver el afecto como algo normal, no vergonzoso y que vale la pena expresar los deseos de amistad en voz alta; sin embargo, pese al carácter festivo de la ocasión y la posibilidad de que se prolongue, el maestro propone que sigan trabajando. Solicita a los que ya sintetizaron el contenido que pasen voluntariamente a exponerlo. "...Vamos a estar en el horario, depende mucho de ustedes, a su edad hay que formar criterio" (*idem*).

Organiza por equipos la exposición de los temas y la presentación del material en forma verbal, promueve la participación por filas; en orden, va analizando con el grupo cada una de las partes del contenido. Aclara que cada uno de los temas tiene un fondo y pregunta "¿Qué encierra este tema?". Pide atención: "Vayan escuchando bien porque vamos a dar un resumen verbal". Propone al expositor que se pare mejor. Pide comentarios, hace agregados y subraya la moraleja, les solicita no confundirse, los invita a que estén atentos, que traten de participar de manera ordenada, que vean que lo que dan sus compañeros es la clave para el resumen no escrito, sino oral (Ornelas, 1998a, según registro del 27 de mayo de 1998).



Dicta la definición del tema que después representa a través de un rotafolio lleno de colorido, expresa la relación causa-consecuencia y lo traslada al plano de la vida escolar: “Causa del día de ayer fue la indisciplina, eso fue la causa de la suspensión del ensayo del vals. Toda causa tiene una consecuencia. Se puede evitar la causa y la consecuencia” (Ornelas, 1998a, según registro del 10 de junio de 1998).

Al pedir que cambien de tema, solicita usar otra hoja, dicta el contenido y recuerda el uso adecuado de espacios y anotaciones. Después de haber sido interrumpido, pide ejemplos sobre el tema para retomar la actividad.

A propósito del carteo organizado, expresa su preocupación en torno a las resistencias de algunos alumnos en cuanto a escribir su sentir, los avances del lugar donde viven, el clima, infinidad de cosas; se preocupa porque no les interesa tener comunicación más allá de San Andrés, pero insiste en que a nadie se le va a obligar, todo es sugerido.

Pauta los ejercicios ortográficos al hacer recomendaciones sobre las reglas que se deben utilizar; luego del dictado, les pide que levanten el marcador rojo (regaña a los que no lo trajeron) e intercambien su trabajo para evaluar y ser evaluados, prosigue con la detección de los resultados, pidiendo que se pongan de pie los de mayor calificación y afirma que van en aumento.

En su escritorio, al revisar los trabajos de los alumnos en presencia de cada uno, los alienta individualmente a mejorar sus resultados. Promueve la autocorrección, el aprendizaje a partir de los errores y los defectos.

Indica en el pizarrón la forma en que deben escribir el ejercicio; al terminar, pide que intercambien sus trabajos, solicita la corrección con base en los resultados que muestra en el pizarrón, luego pregunta sobre la evaluación final y personal realizada por los alumnos, saca un promedio y lo analiza en voz alta: “No estamos ni para arriba ni para abajo. Eso lo podemos mejorar. Se defendieron”.

También incita al grupo a la revisión de los avances de su compañero cercano, a la organización y a la superación personal. Mueve a algunos niños de lugar, cuando el ruido es provocado por sus pláticas fuera del contexto pedagógico.

Propone actividad que remedie la lectura deficiente de la mayoría de los alumnos e indica la forma en que ésta debe realizarse: “...es la flui-

dez, con tonos adecuados, leerla tal y como está sin cambiarle nada". Si algún alumno "rezagado" no responde a su solicitud, le pide a otro que lo haga sin señalar nada. Advierte sobre las equivocaciones que podemos cometer en el aprendizaje:

Maestro: –Como que nos estamos confiando en muchas cosas, nuestra mente la veo preocupada en dar un salto de escalón, en lugar de ver si estamos en el escalón.

Luego hace un alto en voz alta para señalar: "¿Cuántos meses tienen que iniciamos las clases?"

Grupo: –Seis meses.

Maestro: –Nos quedan...–.

Grupo: –Seis meses– (en realidad son cinco meses los que quedan; ellos cuentan el año escolar como año calendárico).

Maestro (acepta la respuesta de sus alumnos):

Es tiempo corto para rellenar huecos anteriores. No vamos a buscar culpables. Vamos a seleccionar nuestros problemitas. Habrá 10 con lectura aceptable. A partir de mañana, nos toque o no nos toque, tenemos que cargar el libro de lectura, el de Español, diario leemos un tema, que papá o mamá lo firme. Por orden de lista, así como se ha revisado el aseo, va a pasar el número X y revisar si el libro tiene la firma. No vamos a engañar, como aquel que mostró en febrero un texto hecho el mes de octubre. ¿Les parece?

Grupo: –Sí.

Maestro: –¿Cómo sabremos la lectura?

Grupo: –Le ponemos fecha.

Maestro: –Día, mes y año, sin lugar.

Invita a la lectura en casa, hace recordar el compromiso adquirido, a principios del año escolar, de estudiar una obra y después rotarla, compromiso acordado con los padres; imagina en voz alta el abandono en que se encuentra el libro. Advierte sobre la forma en que los padres deberán participar en casa, sin trampas, en relación con su revisión de la lectura individual que deben realizar los alumnos.

Pide que quienes trajeron la tarea pasen al frente, para revisarla y hacer una anotación, y después solicita a los que no la hicieron que abran sus cuadernos, en donde pone un mensaje que cubre toda la hoja: "No entregó la escritura".

Después aparecen los reclamos, resultado de la vigilancia continua que se tienen entre sí a la hora de ver lo que cada quien hizo y de la forma en que se califica a los demás:

Niña: –Ella sí la hizo–, defiende a Mónica.

Otra niña: –Isabel le puso con color–, desdice lo anterior.

Maestro: –¿Mónica cumplió con la pluma, cumplió con su tarea?

Isabel contesta sonrojada: –Más o menos.

Maestro: –Mónica, anota: No cumplí con la tarea, me lo traes firmado para el lunes.

Niña: –Isabel tampoco no hizo una.

Grupo: –¡Ah!

Isabel discute acaloradamente con Mónica (Ornelas, 1998a, según registro del 22 de mayo de 1998).

Frente a la falta del trabajo de una niña, el maestro le pregunta la razón de su comportamiento; ella no contesta y el maestro le aclara que de esa manera se queda sin hacer nada. Le advierte a un alumno que escribe con faltas de ortografía que en la secundaria va a sufrir.

Señala el final de la actividad o el día de la continuación de la misma.

En las indicaciones que hace para la realización del examen, subraya la necesidad de reflexionar sobre la respuesta que se espera de los alumnos, y la contrasta con un contenido común. Pregunta si han comprendido lo que se va a hacer y opone esta comprensión a la falta de conocimiento. Sugiere que no se adelanten en la elaboración del examen, que dejen sus libros fuera de su alcance mientras contestan. Ejemplifica la parte involucrada en una relación de correspondencia, menciona su error, aclara la pregunta que una alumna le hace sobre un ítem en lo particular. Al término del examen pasa y hace pasar al grupo a otra actividad, sin mayor trámite. Explica que los temas están relacionados entre asignaturas, "Un conocimiento en el salón, no en la calle, ¿no va a tener validez?, si lo ven en matemáticas y me lo piden en geografía ¿es acepta-

ble?”. Advierte al grupo sobre la forma en que el contenido del examen se encuentra expresado:

...Tal vez no venga en forma ordenada. Vienen en orden descendente. Vamos a investigar: ¿qué diferencias hay entre costumbre y tradición?, ¿se acuerdan de las costumbres de tipo religioso: Día de Muertos, Santos Reyes, día de la Virgen de Guadalupe? No vamos a confundir fechas históricas con tradiciones. Son diferentes, son tradiciones re-li-gio-sas (Ornelas, 1998a, según registro del 24 de junio de 1998).

Informa que el tiempo del examen ha terminado, que no se vale llevarse a la casa, que deben entregarlo (tal vez esto se deba a que lo van contestando por partes y quedan temas o materias sin resolver en el mismo documento entregado a cada uno).

El proceso de enseñanza-aprendizaje construido por los actores rituales

El inicio, la apertura del tema, es pautado por la secuencia y el horario asumidos implícitamente por el grupo y el docente. Explícitamente, el maestro solicita que saquen los recursos didácticos, el libro o el material de trabajo de X asignatura, que los alumnos previamente tienen identificados y que corresponden, durante el periodo de observación, a las materias de historia, español, matemáticas, ciencias naturales y geografía, con apoyo de los libros gratuitos de la SEP y de un texto de Quiles Cruz y otros (1997) titulado *Pienso, razono y reflexiono*. Ello indica que el maestro y el grupo internalizaron las secuencias de tiempo, contenidos y actividades, logrando darle estructura estable al proceso didáctico.

Para iniciar el tema, el maestro realiza en voz alta una reflexión de la vida cotidiana actual y cercana, para luego centrar la atención sobre el asunto o tema de la clase, marcando su posición ideológica, y pretende la reflexión de los alumnos con sus preguntas, la auscultación sobre el tema y su relación con la vida cotidiana escolar, familiar, local, estatal o nacional.



En general, todos ponen atención al contenido, al ritmo que el docente marca con sus palabras y su actuación. Aunque no faltan las “distracciones” por algún alegato, disputa, comentario cómico, reclamo, entre los pares, pero también de los alumnos hacia el maestro.

Al verme llegar, todos suspenden la actividad para saludarme cortésmente, se ponen de pie y evocan a coro: “Buenos días, maestra Gloria”. Esto mismo sucede al introducirse un elemento extraño, exterior a la dinámica desarrollada, lo cual permite pensar en la corta distancia entre la atención en elementos comunes y la desatención disparada al producirse un corte motivado por presencias nuevas o externas.

El grupo escribe lo que dicta el maestro, pero también realiza sus propias anotaciones a partir de lo expuesto por el mismo profesor. La actitud del grupo frente a la actividad docente no es nada pasiva, siguen el desarrollo del contenido personalizándolo.

Aunque no les agrada el ejemplo de nombre propio que hizo el maestro, ellos siguen trabajando, copian las partes, escriben lo que el maestro propone, se quejan pero siguen la enseñanza dirigida por el docente. Depositán en el maestro la confianza de que los guía por el camino del aprendizaje. Pero es una confianza “activa”, “cuidada”, “vigilada” por el conocimiento y el aprendizaje colectivo.

Después de haber leído, por número de lista, sin que el docente les indicara nada, el maestro da una orden y el grupo contesta: “Ya”. Da la segunda orden y el grupo vuelve a contestar lo mismo. Con ello expresan el ritmo de trabajo logrado y al mismo tiempo exigen su reconocimiento y la inclusión del docente a dicho ritmo.

La participación que los alumnos tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje es muy rítmica; los voluntarios exponen y, después de cada presentación, el grupo aplaude. A veces todos al unísono responden a coro. Cuando alguien expone con titubeos y ve al maestro, pidiendo su apoyo, el grupo responde con un semiplauso o enfrentan individualmente el error del(la) expositor(a), quien, por cierto, en raras ocasiones, no acepta haberlo hecho.

La participación y el entusiasmo de los niños son muy buenos. Entre ellos mismos se pautan el orden de exposición de sus ideas, el orden de reparto de los materiales de trabajo y los límites de la recepción de éstos. Provocan experiencias de trabajo muy agradables.

Y este ritmo de trabajo, cuando es interrumpido o terminado y no pueden seguirlo con otra actividad académica se desplaza a otro ritmo, el del dibujo o el juego de “basta”, por ejemplo.

El desarrollo de la dinámica del trabajo en el aula se realiza por lo general en equipos. En una ocasión, en la cual quedó abierta la posibilidad de elegir las interacciones didácticas por el grupo, sólo 8 de los 38 niños plantearon trabajar individualmente.

Y dentro del trabajo en equipos, es posible observar sus controversias, sus pleitos, sus manipuleos y sus luchas de poder. Creo que es el mejor lugar para detectar sus individualidades, sus interacciones como pares, y no tan pares, ya que alguno logra tomar la posición hegemónica a la cual se someten o se dejan someter los demás; a continuación un ejemplo de ello, el equipo a mi lado compuesto por Daniel, Óscar, Geovanni, Jesús y Juan Carlos:

Daniel se aísla, dibuja, pone su nombre en su cuaderno, pasa el rato; cuando le preguntan si trajo su trabajo, dice que no. Geovanni es el líder dominante, interactúa sólo con Jesús a quien le dicta, con quien contrasta la información; entre ambos hacen todo el trabajo.

Óscar, un poco molesto, se pone a subrayar de su monografía lo más importante; Juan Carlos intenta compartir con él la actividad, pero termina jugando con la calculadora.

Al indicar el maestro que les queda poco tiempo para trabajar, Jesús le dice a Geovanni: –Ya terminamos, pongo los nombres. ¿Nada más nosotros dos?

Geovanni responde: –No–; mientras que Óscar reacciona enojado y le dice a Carlos: –Vamos a hacer el de nosotros dos.

Geovanni interviene y dice: –Ya te anoté en los integrantes. Yo les dicto– (lo que habían resumido). Trata y logra que el trabajo se quede así y que al final todos se asuman como integrantes del equipo, aunque, evidentemente, él hizo la parte más importante del trabajo y se anota como expositor participante en la ceremonia de la bandera (Ornelas, 1998a, según registro del 13 de febrero de 1998).

Otro equipo, integrado por Yessenia y Carmen, entre otras, es de puras niñas; el tercero se forma por un niño y cinco niñas; el cuarto por tres niñas, entre las cuales se encuentra Marisela y cuatro niños; el úl-



timo equipo, integrado por puros niños, así como el primero, que se señala como el que menos trabajó, que trabajó más lento, que aprovechó el momento para platicar, según las apreciaciones del maestro.

Ramiro, uno de los integrantes de este último equipo, es pasado al frente por el maestro, quien le pide hacer comentarios de su conclusión. Él me mira asustado y dice en voz baja a sus amigos: "No mames". Se justifica diciendo que aún no terminan, debido a lo cual el maestro los reprime (*idem*).

En un ejercicio de campos semánticos, elaborado por subgrupos, se habló de: útiles escolares, herramientas, pájaros, animales, animales domésticos, plantas, frutas y flores, la mayoría conocidos por ellos, vivencialmente. A continuación muestro la actitud del grupo frente a este trabajo:

El equipo de Itzel, en donde yo me encuentro, plantea el campo semántico de caballos, gallinas, vacas, gatos: "La mayoría son domésticos, varios son de ganadería, ayudan a la gente que los cría, algunos son ganaderos".

Itzel: "Maestro, no nos dejan trabajar, porque el ruido me pone muy nerviosa y no me concentro".

En el equipo de Itzel empiezan a discutir:

-Donde habitan sería principal.

-Algunos pueden adaptarse en cualquier clima.

-Todos habitan en la comunidad.

-Nuestra comunidad.

-No todos crían animales.

-Ayudan a la economía de la gente, sí se podría-, dice Itzel, quien es la más dominante del equipo.

-Ayudan a la gente que los cría.

Belem: -Algunos son de adorno.

"¡Buena idea!", le contestan, reafirmandola sus compañeras, pero nadie toma en cuenta realmente esta aseveración.

-Perros y gatos pueden servir para cuidar la casa.

-Los desechos de los caballos y vacas ayudan como abono.

Sobre este asunto, Belem comenta: -Mi tío, el del caballo se lo echaba al maíz y crecía más grande.

-También los desechos de la gallina-, dice otra de las integrantes del equipo.

Acuerdan entre ellas el título del trabajo, “Animales de mi comunidad”.

Al regresar al salón, los alumnos se reubican en sus equipos de trabajo.

El equipo donde me encuentro, integrado por Itzel, Belem, Brenda y Érika Herrera, continúa la discusión diciendo: “Sirven para la ganadería, ya que su excremento sirve como abono”.

Posteriormente, el maestro marca el inicio de la exposición de los equipos:

Equipo 1: “Animales vivíparos” o “Mamíferos como los seres humanos”.

Equipo 2: (equipo de Geovanni) “América”, hablan de su extensión, cantidad de habitantes, climas, regiones, información muy completa e interesante. El maestro los felicita. (Tuvieron que revisar parte de la información para el examen pasado de Geografía).

Equipo 3: “La abeja”.

Equipo 4: “Las ranas”; de la información que muestran les llama la atención el hecho de que la rana toro puede comerse una culebra; además, dicen que hay un tipo de rana de árbol. Esto lo van aclarando a solicitud del grupo.

“La rana de árbol pone su nido en los árboles, hace espuma en su boca y la pone en los árboles y ahí pone sus huevos. Yo lo vi con mi papá”, dice uno de los integrantes del equipo.

Equipo 5: sus integrantes (Didier y Ramiro, entre otros) abordan el tema: “Vacas, caballos y conejos”.

Geovanni reclama: –Ésos son animales de granja.

Maestro: –No hicieron trabajo en equipo–, señala después de ver que son varios los que toman la palabra y no aparece una conexión entre sus aportaciones.

Un niño del equipo se dispone a defenderlo, el campo semántico es “Animales de nuestra comunidad”. Algunos animales son de origen masculino, otros, de origen femenino. Informan que el perro y el pájaro también son herbívoros.

Geovanni: –¿Cómo animales de granja no?

Diana Itzel: –Los pájaros no son herbívoros.

El maestro comenta: –Algunos son muy pasivos, pero cuando escriben lo hacen muy bien, dan buenas ideas, escuchémoslas (Ornelas, 1998a,

según registro del 18 de marzo de 1998) –sin embargo, no toma posición a favor o en contra sobre este último punto.

A veces las desavenencias se expresan abiertamente frente a todo el grupo y exigen la actuación del maestro como árbitro:

Tres niños acusan a una niña, uno de ellos dice: –Maestro, lo está haciendo ahorita.

Ejercen una presión social entre ellos, la respuesta de la niña es de defensa, rechaza el señalamiento que le hacen. Esto sucede atrás, pero en el vértice opuesto de donde yo me encuentro, de modo que es muy fuerte, llamativo, se escucha en todo el salón, aunque la mayoría del grupo y el maestro, por el momento, hagan caso omiso de ello y realicen otras actividades.

La misma niña legitima su palabra al contestar una de las definiciones de la palabra “indefinido”; sin embargo, sus compañeros que la rodean vuelven a discutir con ella:

Niños: –Maestro, ella hizo cuatro.

Vanessa: –Hice cinco.

Maestro: –¿No serán demasiado mimados, Vanessa?

Niña: –Sí, porque le dice a su mamá un montón de cosas, yo la he escuchado– (Ornelas, 1998a, según registro del 18 de febrero de 1998).

En cuanto al manejo de los recursos didácticos, los alumnos plantean su preocupación personal o ajena por no tener a la mano el libro que les permita realizar la actividad escolar: uno de los niños grandes, que generalmente se sientan atrás, me informa que no tiene el libro pedido por el maestro y con el cual trabajan muchos ejercicios dejados casi siempre de tarea y revisados al día siguiente; se da cuenta de lo importante que es tenerlo, informa que aunque su padre quiere comprarle otro, él quiere éste y propone fotocopiarlo.

Una de las niñas afirma: “Berenice tenía que traer todos sus libros diario”, exponiendo a su compañera por no haber traído su libro de lectura para sellarlo, debido al incumplimiento de la tarea, o bien al olvido (Ornelas, 1998a, según registro del 23 de febrero de 1998).

Los alumnos son capaces de expresar abiertamente las relaciones significativas que realizan entre el contenido o tema escolar y sus referen-

tes colectivos; algunos casos que confirman dicha aseveración se presentan de la manera siguiente:

En los ejemplos que construyen enuncian en forma directa un sentido opuesto de la relación idealizada con los padres y el maestro:

Giovanni: “Estoy hastío de mis papás. Estoy hastío del maestro” (Ornelas, 1998a, según registro del 18 de febrero de 1998).

En dicha construcción también llegan a utilizar acontecimientos comunes, aunque se encuentren fuera del tema:

Niño: “El Chuqui y su banda son inocentes”. (Se refiere a una banda dirigida por el Chuqui, cuyos integrantes fueron apresados, luego puestos en libertad y recién vueltos a encarcelar por falta de congruencia en los procedimientos legales; fue un caso muy sonado porque se les imputaba la muerte de un estadounidense, robo a mano armada, etcétera.)

El grupo se ríe.

El maestro afirma: “Eviten la plática fuera del tema” (*idem*).

Un niño dice: “Duro y directo” (repitiendo el nombre de un programa de televisión sobre hechos y denuncias ciudadanos, algo amarillista, pero de interés para la población en general) (*idem*).

La representante del grupo toma la asistencia de sus compañeros. Durante la actividad se permiten hacer alusión a una cantante:

Érika (una de las abanderadas de la escuela): –¿Hizo falta alguien?

Niño: –Mónica.

Niño: –Mónica Naranjo –haciendo alusión a una cantante juvenil, popular por estas épocas (Ornelas, 1998a, según registro del 23 de febrero de 1998).

Al intervenir, a solicitud expresa del maestro, un alumno da una definición que ejemplifica con un término que les parece chusco y sus compañeros se ríen. Aprovechan las ocasiones para aportar una palabra que los relaje y los incluya en el diálogo con el maestro, quien les señala las características de la redacción de una carta, entre otras, el motivo y el saludo de despedida:

Grupo: –Una vaca

Maestro: –No, beca.

En el punto de despedida, el número 7, la niña Diana Itzel plantea: –Ahí nos vidrios-. Otro niño: –Pues ahí se ve.

El maestro escribe en el pizarrón: Punto núm. 8: ATENTAMENTE, seguido en un renglón posterior de “una figura de 8 invertido” (simulando una firma colocada sobre una línea). A lo cual una niña define como la firma de “El señorito” (Ornelas, 1998a, según registro del 13 de mayo de 1998).

En muchas ocasiones la actividad provoca entusiasmo, opinan sobre lo que ven en un ejemplo del trabajo que se espera de ellos y plantean acuerdos para exponerlos en fechas posteriores. Si el maestro sale del salón, los alumnos cercanos me preguntan sobre ortografía y palabras que necesitan para realizar su trabajo. Aunque a veces aparezcan expresiones contrarias a dicho entusiasmo, como hablar en voz baja y bostezar.

Sus respuestas sobre uno de los temas que el maestro aborda son las esperadas, las comunes, como aquellas suscitadas por el uso de la misma fuente bibliográfica en donde se repiten hasta cinco veces las mismas definiciones. En otros casos ilustran al maestro:

Maestro: –Han estado pasando una olimpiada.

Niña: –Nagano.

Maestro: –Veo muchas banderas. México no ha participado.

Niño: –No, porque son de invierno. México no tiene práctica en eso.

Maestro: –Yo me refería por esos países. A veces ya no pasan el nombre, sólo el símbolo.

Niño: –Y el nombre del deporte (Ornelas, 1998a, según registro del 23 de febrero de 1998).

Repasan las palabras de difícil significado de una lectura que hacen conjuntamente con el maestro, dando sus comentarios en orden, a todo el grupo, hacen asociación de ideas y exponen sus hallazgos personales en el diccionario.

Les entusiasma la posibilidad de hacer cartas para unos niños argentinos de su edad, estudiantes de la escuela primaria también, y una de las alumnas propone enviar cartas a Aguascalientes, donde estudian sus primos. Sin embargo, llama la atención que son los mismos integrantes del grupo los que incumplen, que no llevan la tarea, no realizan las cartas solicitadas para el intercambio previamente acordado. En contraste con el entusiasmo de algunos que comentan que, aunque en su casa no se la

creen, ella va a mandar, además, una postal de la universidad (se refiere a la UNAM); otros niños acompañan sus cartas de fotos, recortes, dibujos, paletas de dulce en forma de corazón, una ramita de pino, porque huele muy bonito.

Los alumnos contestan las preguntas generadas por la actividad docente, en orden, en voz alta y a veces complementan su aportación con la información que da el maestro, o bien otro(s) compañero(s).

Cuando al maestro se le cae el sello, este suceso sirve para retarlo, para exponer a las consentidas y las formas incorrectas de hacer las cosas:

Diana Itzel: –Ay, maestro.

Didier: –Ya está viejito el maestro.

El maestro continúa, a cada uno le pone el sello.

Por ahí se escucha: –Érika y Diana son las consentidas del maestro.

Geovanni dice: –Van muy lentos porque son las tortugas ninja.

Posteriormente se abre una discusión:

Niña: –No pintas bien.

Diana: –Otra cosa es que no tienes fuerzas.

Niña: –Es con ganas.

Ramiro dice algo... que no escucho (Ornelas, 1998a, según registro del 20 de mayo de 1998).

El grupo concuerda con el maestro en que no tenemos paz, que siempre ha habido cosas desagradables. Esto forma parte de la introducción de un tema en donde se agregan los partidos políticos y sus colores distintivos, situación que muestra un error que provoca la negativa del grupo y la consiguiente vergüenza por quien lo esbozó, así como el malestar del maestro frente a ello, a favor de la apenada:

Maestro: –Hace poco hubo elecciones, había mucha propaganda.

Daniel: –Para el Verde Ecologista, el PPS, el PRI, el PT.

Maestro: –Otro partido, ¿Marisela?

Marisela: –El PRI, de color amarillo.

Grupo: –No, no.

Marisela se apena, se queda de pie.

Maestro: –Vamos a aceptar la respuesta, qué decepción...– (*idem*).

Entre los alumnos, entre pares se denuncian y señalan errores. Sin embargo, pese a la vigilancia, hay un caso en el cual se observa la reali-



zación de dos actividades a la vez; una, la que sigue al maestro y, otra, que consiste en un dibujo tipo historieta, de cuadros con diálogos.

Contestan con un sí a la pregunta que el maestro hace sobre la existencia de la relación entre contenidos de diferentes asignaturas que ellos estudian. En otras ocasiones, dejando la frase incompleta, el maestro promueve la respuesta del grupo para dar un significado de un concepto tratado.

O bien, durante el proceso didáctico, cuando aparece una conducta contraria a lo que debería ser, el maestro pregunta y responde al mismo tiempo:

El maestro escribe en el pizarrón, explica; mientras tanto, Yessenia se queda sin trabajar.

El maestro le pregunta: “¿Por qué no sigues?”, pero Yessenia no modifica su actuación. Por lo cual el maestro le indica que de esa forma se queda sin hacer nada. Nadie dice nada, sus compañeros se quedan callados. Me sorprende el sentido de solidaridad, de colaboración, de compañerismo. ¿Será que verdaderamente ella entiende que no debe hacerlo porque se perjudica a sí misma, personalmente, y sus compañeros, a su vez, se muestran solidarios con ella por acercamiento o diferenciación? (Ornelas, 1998a, según registro del 27 de mayo de 1998).

El grupo se aúna a la justificación del maestro con motivo de la inversión de un procedimiento, al utilizar el *slogan*: *razono, pienso, reflexiono*, título del libro de Quilles Cruz y otros (1997) antes mencionado.

Dentro de las participaciones sesgadas por un contenido temático del programa de estudios, los alumnos se expresan de manera individual y colectiva, de manera voluntaria u obligados. En su empeño logran articular una relación significativa entre lo que es definido como referente explícito, formal, unívoco en el libro de texto o en la información obtenida por medios gráficos y lo que ellos interpretan, deducen, concluyen de su experiencia escolar, familiar, personal. Por lo general, los niños muestran un nivel de apropiación de la relación significativa, arriba descrita, sus participaciones se inician con un: “Yo entendí...”.

La reacción al final de cada exposición no se hace esperar. El grupo aplaude y el maestro generalmente interviene para matizar, enfatizar, reflexionar en voz alta y relacionar, en la medida de lo posible, el elemen-

to racional, disciplinario con la experiencia cercana, compartida, o, personal, familiar que pretende ser puesta en común. Si la respuesta es de silencio, duda o vacilación de parte del alumno expositor, el maestro recalca que ya no se trata de leer (de repetir lo que dice el libro): “Mientras más tiempo se emplee, nada le hace, queremos seguridad personal, vamos a aceptar la participación de sus compañeros, no es competencia, nos vamos a ayudar unos a otros” (Ornelas, 1998a, según registro del 8 de febrero de 1998).

Cuando el grupo no puede seguir la actividad, la interrumpe. “Ya no vamos a usar la libreta. Relájense, si no ponemos atención por estar tocando otras cosas. Es por eso que nuestros temas no resultan del todo satisfactorios. Al distraernos, distraemos a nuestros compañeros. Les pido que nos centremos en lo que vamos a hacer” (Ornelas, 1998a, según registro del 11 de febrero de 1998). Si existe alguien que en particular provoca ruido, distracción, interviene solicitando que se pare y se coloque atrás del salón, a veces esto se da con varios casos cercanos y a la vez.

En contraste con el aplauso, a veces, aparecen las risitas que el maestro define como burlonas, frente a las cuales, generalmente, presenta una actitud de defensa, argumentando que cada quien hace su esfuerzo a su manera, que cada quien entiende a su modo.

Si no hay dudas o reclamos por errores, palabras mal tratadas, incitadas por el maestro o expresadas por autodeterminación del grupo o de algún alumno, el maestro da por concluida la actividad.

El maestro siempre marca los elementos formativos en el plano disciplinario, en el plano nacional, local, en el plano personal, individual y familiar que pueden desprenderse de la dinámica de intervención colectiva.

A veces, el trabajo académico se interrumpe para dar paso a un señalamiento, a la posición física que deben adoptar los expositores (firmes, con manos atrás y con vista al frente), o bien, a una ejercitación física que los obliga a levantarse de sus lugares, les exige movimientos con las manos y brazos sobre el mismo eje espacial apoyado en sus pies en la parte del piso que les corresponde individualmente, que les es propio.

Al no poder resolver un ejercicio con la ayuda del grupo, con su acuerdo, solicita que se deje para después. O bien, el maestro explica la



pregunta que escribió y sugiere cómo contestarla en el espacio indicado dentro del cuaderno o la libreta:

Imaginemos una guerra, no importa la fecha, imaginémosla aquí o en China, es lo mismo.

¿Qué tanto puedes hablar o tener en mente?

Cada uno puede tener respuestas diferentes.

Yo le calculo cuatro renglones.

Agrega el maestro: “No digan yo lo voy a copiar. Esto es lo que ustedes crean” (Ornelas, 1998a, según registro del 13 de mayo de 1998).

Si el maestro quiere concluir y hay algunos que desean exponer algo, de inmediato se quejan exigiendo ser tomados en cuenta. Después de la síntesis mejor expuesta, los demás casi ya no tienen nada que agregar, hablan de un dato que no recuerdan bien, afirman algo que complementa, con poco, lo ya dicho.

El cierre de la dinámica del trabajo se presenta en diferentes formas:

Para concluir la actividad, en ocasiones se usa la evaluación directa del profesor sobre el trabajo escrito, otras veces la evaluación por pares, o bien se les indica directamente a los que no realizaron el trabajo que se pongan de pie, a fin de identificarlos, y en conjunto, los que sí lo hicieron y el maestro, invitarlos a que lo hagan y a que eviten dejar de hacer sus tareas escolares. Este es, desde mi punto de vista, un tema sobre los rituales de aflicción que será tratado en el siguiente capítulo.

La dinámica del trabajo en el aula también se expresa dentro del ritmo logrado a la hora de la evaluación:

Al terminar el ejercicio didáctico, hacen una fila para que el maestro los califique sentado en su escritorio.

Se inquietan por la tardanza en la entrega de la copia, con ello presionan al maestro para que se las revise.

Después de evaluar un ejercicio, les pide que separen los dieces, son siete. En otras ocasiones los niños mencionan, nuevamente, los resultados obtenidos en el ejercicio realizado después de aplicar una regla de tres.

Al regresar al salón, el maestro dice: “Dictado de ortografía”. Los niños escriben el dictado, después intercambian sus libretas con sus compa-

ñeros para calificar y ser calificados, además de ir corrigiendo lo que está mal escrito. Observo que es una práctica conocida entre ellos, no sé qué tan común, pero la dominan, realizan la actividad de evaluación entre pares, con la dirección del maestro, quien escribe las palabras en el pizarrón usando dos colores, uno para las letras normales, y otro para las letras que llevan acento o pueden presentar problemas de ortografía.

Maestro: "Observen bien, si no está el acento ponerle una palomita con un 1 y un 2 como media palomita, palabra con error ponerla correcta" (Ornelas, 1998a, según registro del 18 de febrero de 1998).

En la medida en que les es posible, en cuanto interrumpen al maestro, los alumnos cercanos entre sí comentan los resultados que cada uno alcanzó.

Protestan si el maestro plantea para otro día el cierre de una actividad a través de la expresión de los resultados obtenidos individualmente:

Maestro: -Propongo dejar para mañana los resultados de la evaluación del ejercicio de ortografía.

Niño protesta: -Usted es el hombre para mañana.

Reflexionan junto con el maestro las ventajas y desventajas de hacer la tarea en casa (Ornelas, 1998a, según registro del 11 de febrero de 1998).

Les encantan los sellos que el maestro utiliza para marcar sus trabajos, pero sobre todo, poder usarlos para dejar huella en la producción de sus compañeros, posicionándose de la autoridad pedagógica que les permite imprimir una marca en el cumplimiento o incumplimiento del trabajo de sus compañeros.

Hacen comentarios comunes a las preguntas que el maestro realiza y a las comparaciones que utiliza para ejemplificar el tema. Al finalizar, una niña pregunta: "¿Qué sigue para mañana?" (Ornelas, 1998a, según registro del 23 de febrero de 1998).

Impiden el abordaje de otro tema o actividad si antes ha quedado pendiente la revisión-calificación de su tarea.

En ocasiones, el grupo solicita al maestro no hacer caso omiso de una tarea acordada previamente, le exigen atender dicho acuerdo quedado en suspenso debido a que no se planteó por escrito, aunque a veces justifican su incumplimiento por olvido o porque su papá se llevó el trabajo a engargolar. No aceptan la justificación que hace el maestro de uno de sus

compañeros, al no seguir la actividad del grupo; uno de ellos afirma que dicho trabajo lo encargó desde principios de semana y el niño sólo faltó ayer.

A continuación muestro la actuación de algunos de los alumnos frente a situaciones de examen:

Las bancas que ocupan la fila pegada a la ventana del pasillo son ocupadas por niños que hablan en voz baja, mientras el maestro da las indicaciones del examen.

Daniel es cambiado de lugar después de que el maestro regresa, habiéndolos dejado solos por un momento.

Una de las niñas más altas y grandes del salón, cuyo rendimiento escolar es deficiente, responde con cara de temor o pena a la pregunta del maestro en cuanto a si estudió para el examen.

Una de las niñas expresa que ha mordido su goma el día del examen, debido a los nervios.

Un niño, al no saber las respuestas de una parte del examen, de opción múltiple, repite: "De tin marín de do pingüé..." (Ornelas, 1998a, según registro del 4 de marzo de 1998), para marcar al azar los resultados.

Otra de las actitudes frente a los resultados del examen, promovida entre los alumnos, es la socialización de las emociones, la discusión y la revisión inmediata sobre sus respuestas que a veces se vuelve personal.

Uno de los niños más bajitos, entusiasta, revisa con un compañero las respuestas que dieron en el examen apoyándose en el libro, presuponen sus calificaciones, se alegran cuando creen haber contestado bien, se desilusionan si ocurre lo contrario, pero en general están felices.

Al terminar, cada uno va entregando su examen, algunos murmuran entre sí y otros se abocan a revisar su libro para saber si contestaron adecuadamente.

Para calificar, rápidamente, con un movimiento conocido y asumido en forma común, los niños entregan por lista los exámenes para ser calificados. Después, en otra parte del examen que ellos califican, proponen al maestro dejarle una de las preguntas y preguntan sobre lo que deben hacer si aparecen dos respuestas. A continuación responden a coro las preguntas del examen que el maestro lee en voz alta.

Por lo general, lo que el grupo califica del examen son las secciones correspondientes a opción múltiple, las preguntas abiertas las dejan para

que el maestro las califique. Generalmente, después de una evaluación, cada uno de los alumnos dice lo que sacó en aciertos.

Aunque el examen realizado y calificado con anticipación los ha dejado cansados, los alumnos responden al maestro que quieren continuar con otro examen más, tal vez con el fin de concluir un proceso que los entusiasma porque representa un reto, o bien para finiquitar algo que les produce tensión de manera personal a diferentes niveles. Muestran su emoción al aceptar que se realice otro examen en el mismo día y seguido del anterior; así como en el momento de comprender el tipo de respuesta que se espera de ellos, cuando el maestro realiza las indicaciones y aclaraciones pertinentes.

El ritmo de trabajo logrado se acentúa en momentos de evaluación con exámenes. A solicitud expresa del profesor, contestan a coro el nombre de la materia de la cual tendrán examen el día siguiente, todos lo saben.

Dentro de ese ritmo se incluye la posibilidad de realizar una actividad evaluatoria en grupo y con la participación, si es necesario, de elementos externos al salón y a la escuela. Los alumnos proponen contestar el examen de la SEP en equipos, pero al toparse con una pregunta cuyas dos de tres respuestas de opción múltiple parecen acertadas, el maestro, después de solicitar mi apoyo, sin que pueda recibir de mi parte una respuesta contundente, les pide que investiguen después de clases, con personal médico que conozcan fuera de la escuela.

Durante este periodo de exámenes, algunos niños no han cumplido con las tareas acordadas conmigo. Proponen la entrega a finales de semana, así como la realización de un mural sobre la escuela y su entorno para exponerlo al finalizar el año escolar y sugieren traer material para el mural, así como realizar la transcripción de las entrevistas entregadas. Como en muchos otros casos, el maestro muestra la previsión del cumplimiento de los compromisos del grupo frente a la escuela, se apoya en la actividad recién realizada por el grupo, en la autogestión de muchos de sus integrantes, en el trabajo individual y colectivo, según el asunto de que se trate.

VIDA COTIDIANA Y RITUALIDAD EN LA ESCUELA PRIMARIA



C a p í t u l o

Con el fin de mostrar y analizar las concepciones, las ceremonias y los rituales más relevantes involucrados en los tiempos y espacios de la vida cotidiana y la ritualidad de la escuela primaria, tomo como punto de partida las propuestas teórico-metodológicas elaboradas para el estudio de la identidad, la ideología y el ritual por Carlos Aguado y María Ana Portal, así como aquella sobre símbolo y ritual creada por Víctor Turner. Los primeros, desde una perspectiva macrosocial, dan cuenta del proceso de construcción de la hegemonía; al conceptualizar el poder y realizar una reflexión crítica de la ideología, estudian los procesos ideológicos y de identidad en los tiempos y espacios culturales de una escuela y un centro comunitario de salud y posibilitan, en este trabajo, el análisis del contexto más amplio del entorno cultural y del campo de acción del que los rituales de estudio son fases; el segundo, formado en el funcionalismo estructural bajo la orientación del modelo del conflicto desarrollado en la Universidad de Manchester, estudia el campo liminal y sus series simbólicas. Su antropología simbólica comparativa considera diversas áreas culturales, sociedades simples y complejas y los muchos modos de simbolización en los campos rituales.

Para Turner (1980, p. 50) los rituales son fases de amplios procesos sociales, procesos pautados en el tiempo, cuyas unidades son objetos simbólicos y aspectos serializados de la conducta simbólica; unos corrigen las desviaciones de la conducta dictada por la costumbre, mientras que otros, como los rituales periódicos y los de las crisis vitales, previenen las desviaciones y los conflictos.

Con una lectura crítica e interdisciplinaria, Turner acerca cada vez más la antropología social a la historia, enfrentando la dimensión religiosa del ritual, pero también abriéndola a otras dimensiones como la mítica, la estética, la política y la económica; así como a la discusión sobre los símbolos en los rituales, ceremonias y espacios liminales; a la manera

en que los “dramas sociales” sitúan y resuelven en forma endógena la trama del conflicto. Permite abordar los ejes de la transformación social, eslabonados a aquellos otros que facilitan la continuidad en los tiempos de corta y larga duración, afectando todos los niveles de la organización social, desde la familia hasta el Estado.

Los símbolos son definidos por Turner como los elementos que moldean y filtran las formas en que los actores sociales miran, sienten, piensan acerca del mundo, pero también operan como focos de interacción social, posibilitando frente a ellos mismos el despliegue de un abanico conductual, no siempre coherente con sus deseos y sus ideas. Son operadores en el proceso social, no objetos en sí mismos, sino elementos que suscitan transformaciones sociales, afectivas y conductuales en los actores sociales que les ayudan a resolver diversas situaciones conflictivas, como el cambio de estatus, a través del ritual y la catarsis, renovando la fuerza cohesiva y reguladora de las normas sociales. Los símbolos pueden ser estructurales o dominantes porque tienden a ser fines en sí mismos, y variables o instrumentales porque se usan como medios para los fines de cada ritual determinado. El sentido de estos símbolos se deriva de los fines del ritual, de las circunstancias antecedentes y del contexto más amplio de un campo de acción que engloba a este ritual.

Víctor Turner se apoya en el concepto de estructura de Lévi-Strauss para identificar un ámbito no visible para el observador y no consciente para los actores sociales. Dicha estructura es dinámica y procesual, es una “estructura de instrucción”, afirmada por la lógica concreta definida por Lévi-Strauss como la asimilación previa de reglas generativas y códigos que posibilitan la manipulación de los símbolos del discurso y la cultura, y la adquisición de un cierto grado de inteligibilidad (Turner, 1980).

Para Turner, las estructuras sociales descansan y se reproducen en la organización social, y sus formas institucionalizadas, que pueden ser identificadas por su axiología y su norma, reaparecen en el lenguaje de los símbolos dominantes. Las crisis en estas estructuras y en las formas de organización social representan formas y grados de anomia recurrentes en la historia de las sociedades, generan vías de simbolización y series de símbolos rituales, logran la restauración y reconfiguración de estas estructuras y formas de organización o la alternativa hacia nuevas formas.

Turner (1980) también desarrolla sus planteamientos en torno a la manera en que la trama de significados del símbolo dominante del ritual pone a las normas éticas y jurídicas de la sociedad en estrecho contacto con fuertes estímulos emocionales; en torno a la forma en que, en el ritual en acción, el símbolo dominante efectúa un intercambio de cualidades entre sus polos de sentido; en torno al modo en que el fastidio de la represión moral se convierte en el amor a la virtud, entre otros aspectos.

En el presente capítulo parto de dos tipos fundamentales de contexto: el contexto del campo de acción y el contexto cultural, subrayando la importancia de la etnografía del pueblo para explicar lo local en lo particular, las características del campo educativo en la institución escolar y la relación entre la comunidad y la escuela, abordados en los capítulos 2 y 3 de la presente investigación; con el fin de analizar la vida cotidiana de un grupo de sexto grado de primaria con su maestro, considerada base estructural de los procesos simbólicos implicados en los procesos rituales presentados como sistemas de significados.

Concepciones del espacio y del tiempo en los actores rituales

Carlos Aguado y María Ana Portal (1992, p. 67) plantean que las propias prácticas culturales son producidas y reproducidas por cada grupo social desde sus únicos y particulares lugares y formas de ordenamiento, tamizados y regulados en el marco de la hegemonía de una clase social sobre otra.

Por ello, establecen (*ibidem*, pp. 67 y 68) que es en función del uso, la organización y el control ejercido sobre el tiempo y el espacio social que se lleva a cabo la reproducción cultural de los grupos subalternos y su subordinación de la clase hegemónica. La cultura hegemónica es capaz de orientar y dar sentido al conjunto de la prácticas sociales y su significación, con base en la relación conflictiva que establece con los tiempos y los espacios de cada una de las identidades sociales.

El espacio es definido por estos autores (*ibidem*, pp. 68 y 69) como construcción histórica y como práctica, que representa a un mismo tiem-

po al contenedor y a los contenidos de las prácticas sociales; es un marco en donde se organizan y significan las prácticas sociales ordenadas de determinada forma.

El ordenamiento espacial y temporal que un grupo social se apropia y construye se realiza a partir de un capital cultural determinado que incide en las formas de consumo, en este caso, escolar. Los sujetos de todas las culturas hacen suyos estos tiempos y espacios culturales a través de los aprendizajes más tempranos. Así los individuos, los grupos y las clases sociales son incorporados a la cultura en un mismo movimiento que los diferencia también. Los procesos de socialización implican el aprendizaje del uso social de los tiempos y espacios, en esta socialización se aprende a esperar (*ibidem*, pp. 69 y 70). Esperar, en el caso que nos ocupa, a que el otro me escuche, a que yo pueda hablar; esperar a que la autoridad pedagógica se instaure para poder saber los límites de mi actuación y la del propio docente; esperar a que los alumnos atiendan, aprendan para expresar, aplicar, cambiar a otro contenido o nivel de abordaje; esperar a que la escuela, en su conjunto, me sostenga en el proceso de aprendizaje escolar como alumno en formación, para después egresar de ella con un documento que acredite mis estudios, entre muchos otros aspectos.

Este proceso se evidencia en el tiempo y en el espacio dimensionados como universales, naturales y neutrales, lo que permite una eficacia ideológica. Sin embargo, forman parte de un ordenamiento social e históricamente construido. La determinación física del orden y la jerarquía temporoespacial se entretejió con determinaciones sociales, lo cual derivó en calendarios y medidas del tiempo homogéneos, fijando un tipo de parámetros sobre otros preexistentes, subordinando, a su vez, prácticas concretas y cotidianas. Por ello, el tiempo como construcción cultural es arbitrario, según Carlos Aguado y María Ana Portal (*ibidem*, pp. 69 y 70).

Para estos mismos autores (*ibidem*, p. 72), aparece una diferencia entre lo que acontece y lo que recuperan los grupos sociales de esa experiencia de vida. Dicha experiencia se traslada a la memoria colectiva en tanto es significativa para el grupo. Así, la memoria colectiva representa un marco de referencia, se conforma por símbolos, tamiza las prácticas vigentes y se reproduce mediante mitos, tradición oral, historia escrita y rituales. La memoria colectiva forma parte de la cosmovisión.

Carlos Aguado y María Ana Portal (*ibidem*, pp. 72 y 73) hablan de espaciación y temporalidad de prácticas significativas, en tanto el espacio se conceptualiza como red de vínculos de significación establecida al interior de los grupos con las personas y las cosas, y el tiempo se define como el movimiento de esa red que conlleva un ritmo, una duración y una frecuencia. Planteamientos que permitirán analizar los rituales como un espacio-tiempo privilegiado de recreación y reproducción de significados.

Así, en el análisis de la ritualidad estudiada en la vida cotidiana y en la ritualidad propiamente dicha de la escuela primaria, es importante tratar de definir las dimensiones temporoespaciales que los alumnos y el maestro del grupo escolar estudiado construyen y reproducen con base en sus interacciones sociales dentro y/o a partir del aula, debido a lo cual, en la presente investigación, el salón de clases adopta las características de escenario de diversos procesos simbólicos.

El salón observado, físicamente, posee una estructura que no se muestra diferente al resto de los salones de nivel primaria conocidos en México; ubicado en el primer piso del conjunto colocado frente al asta bandera, tiene la forma de un cuadrado rectangular bien iluminado, las ventanas corren paralelas dividiendo los muros en dos. Cada hilera de mesabancos individuales, iniciada a dos metros del pizarrón, se prolonga hasta los límites de la pared ubicada frente a éste. En el salón resalta la marca de un pizarrón, más grande que el actual, cuyas huellas se perciben a través de la pintura desuniforme que desentona con el resto de la pared. El nuevo pizarrón es más chico en los extremos más cortos, correspondiendo con el nuevo a lo largo; además, existen tres estantes, dos del mismo tamaño, uno gris y otro azul, uno con chapa y candado, el otro sólo con chapa; uno de ellos es utilizado por el personal docente de cada turno, el del maestro integra documentación que considera importante, además de hojas de tamaño carta con información relevante, no sólo escolar, que el maestro tiene a primera vista en la pared interna de la puerta; el tercero es el más grande y sirvió, en varias ocasiones, para guardar y sacar los libros gratuitos de la SEP utilizados por el grupo y su maestro; tiene dos candados y su tamaño cubre un octavo del largo de la ventana. Entre ésta y la silla del profesor se encuentran el tercer estante y un perchero. Los 41 pupitres individuales, uno de ellos para una niña zurda, sobrepasa-

san en tres las necesidades de un grupo de 38 alumnos del grupo escolar observado y están alineados en siete filas, en cada una las cuales se distribuyen cinco o seis niños. El salón es habitado por un gran gentío organizado según la estatura: de menor (cercano al pizarrón y al escritorio) a mayor (cada vez más distante de éstos).

Su decoración es más bien austera, los colores grises del material metálico de las ventanas, puerta, escritorio, silla docente y piso contrastan con los colores verdes de los mesabancos, con las paredes de ladrillo anteriores y posteriores; no existen mapas, banderas, carteles o dibujos que muestren las actividades escolares. Esto puede deberse a que otro grupo lo usa por la tarde y/o a que en este nivel educativo no se acostumbra la decoración, salvo en raras excepciones, como las promovidas por proyectos especiales complementarios, revitalizadores o alternativos a la currícula formal del nivel primaria; por ejemplo, los colocados por las maestras de USAER. Todo el material que debe dejarse en el salón de uno o varios días para otro se resguarda en alguno de los estantes.

Sin embargo, esta estructura “uniforme” se particulariza a partir de sus habitantes, de las dimensiones espaciales y temporales que se logran con su historia personal, familiar, comunitaria y escolar-académica, en la dialéctica intersubjetiva-intrasubjetiva propia de la interacción social. Se particulariza también en la ritualidad que se desprende, se apropia, se construye y se transforma.

El color azul marino de los suéteres del uniforme, así como la predominancia de este color en los pantalones y faldas, complementados con el color moreno y el cabello negro de la gran mayoría de los niños de la escuela del pueblo, logran un efecto de gran mancha oscura con movimiento en el salón, cuando se los percibe lateralmente. Resalta la gran cantidad de niños pertenecientes al grupo, sus miradas vigilantes a los movimientos, a las presencias adultas, a la interacción con sus pares; las diferencias entre ellos y su maestro y mi persona, no sólo por su edad y ubicación institucional, sino también por sus rasgos físicos, más cercanos al origen indígena, campesino, pueblerino.

Según Jackson (1975, p. 18), los olores en la clase son bastante uniformes y parecidos, hay un aroma universal producido por un olor amar-



go que produce el gis y un ligero aroma de madera fresca que surge de sacarle punta a los lápices. Olor a cáscara de naranja y tortas combinados con el olor del sudor que producen los niños. Este entorno y este olor del aula se vuelven tan familiares que son relegados a la periferia de la conciencia de sus ocupantes. El olor del salón del grupo del pueblo de San Andrés, continuamente ventilado, refleja, además, una limpieza a medias del inmueble y a veces, también, de algunos de sus habitantes.

Los sonidos propios de este espacio escolar combinan la voz del maestro con las voces individuales y colectivas; aparecen a su vez los cuchicheos, las pláticas o conversaciones entre pares y en pequeños grupos que incluyen y excluyen al maestro, según la situación, la temática, los procesos particulares de la comunicación que se establece entre los habitantes del salón, en donde también se incluyen silencios, exclamaciones, exaltaciones, subidas y bajadas de tono, aplausos, risas, chistes, bromas o roces físicos, ruidos diversos ocasionados por movimientos de ocupantes, visitas, mobiliario o ambos, además de los derivados por asentamiento, extracción, ordenamiento, selección, búsqueda, pérdida, caída, préstamo, devolución, preparación, exposición y evaluación del material de trabajo o de algún contenido escolar o personal, de pequeños grupos o de todo el colectivo grupal. Mismos sonidos a los que se les agregan aquellos producidos por elementos externos al salón, niños de otros grupos, maestros, a veces la directora, la conserje, algunos padres de familia, visitantes de otras escuelas o del turno vespertino de la misma escuela, vendedores o prestadores de servicios escolares diversos, además de los ruidos externos ocasionados por la chicharra de la escuela, los ensayos de la escolta, y para los festivales del Día de las Madres y de fin de cursos y, en algunas ocasiones, el servicio de recolección de basura, los desfiles de preescolares realizados en la calle, los sonidos de altavoces que promueven la asistencia al circo, etcétera.

Como la escuela se encuentra en el cerro, el clima es más frío que el percibido abajo, en la ciudad. En el salón, la temperatura se aumenta con las presencias personales, las emociones y la actividad en general, y se enfría a causa del viento, la lluvia, la falta de cortinas, las prácticas de limpieza del piso de concreto o al ser desalojado por sus habitantes.

El espacio y el tiempo escolar, en apariencia otorgados por el Estado, en realidad son una ganancia del pueblo antecedida y sostenida por la exigencia del cumplimiento del acuerdo de educación básica para todos. Sin embargo, dicho(a) otorgamiento-ganancia carece de las condiciones reales para su buen desarrollo; las escuelas, aunque son grandes, presentan en sus salones dimensiones y mobiliario “incómodo” para la cantidad de alumnos, pero sobre todo para el tipo de actividad “humana” que ahí se realiza, para el resguardo, uso y disposición del material diverso y cuantioso que deben manejar los alumnos y el maestro. Por ello, en los grupos es común encontrar disputas por el espacio, aun a pesar de la aparente inexistencia de justificación alguna.

Según Jackson (1975) debemos tomar en cuenta la frecuencia, la uniformidad y la obligatoriedad de los acontecimientos escolares; la prolongada estancia atravesada por la repetición, la redundancia, el carácter ritualista y cíclico, así como el entorno físico relativamente estable y estilizado que se complementa con una composición social de la clase escolar distribuida con bastante regularidad. Además, hay que agregar la intimidad social única que permite que sus asistentes permanezcan un periodo demasiado largo, se concentren en un trabajo concreto y establezcan relaciones entre sí. “Sólo en las escuelas pasan varias horas todos los días 30 personas literalmente una junto a la otra” (*ibidem*, p. 19).

En este grupo escolar, a veces, aparece una disputa por el espacio: cada uno de los alumnos involucrados ocupa su lugar en una banca individual, uno está adelante o atrás del otro, al lado derecho o izquierdo. La recreación estudiantil hace su aparición por falta de recursos adecuados, en varios momentos: usan sus cuerpos como sustitutos de materiales escolares, algunos alumnos se usan mutuamente la espalda y escriben, apoyándose en ella, la información que les parece importante. En ocasiones los límites espaciales pueden extenderse hasta el barandal donde trabajan algunos niños, de manera incómoda, tal vez porque no trajeron la tarea o no terminaron a tiempo el trabajo escolar.

Dichas disputas, recreaciones y extensiones por/en el espacio se reflejan también en el ámbito ideológico entre los actores rituales, debido a que sus concepciones no son únicas, ni uniformes, ni estables y se enfrentan por diferenciación política, organizacional, situacional o posicional.

El salón de clases es un lugar donde cotidianamente “aparecen” reglas que se negocian, se hacen cumplir, se acatan o se pasan por alto, tales son los casos referentes a la puntualidad; el silencio mientras realizan en el salón una actividad individual; la actuación del grupo cuando no se encuentra el docente; el no comer, no usar cachucha, ni masticar chicle:

Se oye la campana para salir al recreo y un niño cercano a mi lugar, colocado en la banca a mi derecha, comenta que hay un reglamento que se hizo entre todos y que hay que respetar, que hay que entrar a clases, puntual, que hay que salir de clases, puntual, que hay que salir al recreo, puntual, igualmente.

El maestro no repara en ello y continúa con el trabajo escolar.

En otra ocasión, en la puerta del salón aparece una maestra, interrumpiendo la clase, en eso se escucha el timbre para salir al recreo:

Maestro: –Son las 10:30.

Niño: –Las reglas, hay que seguir las reglas. –Haciendo referencia a la puntualidad en la salida al recreo. El docente continúa con su discurso:

Maestro: –Una observación, nada más, lo memorístico no da resultados. Lo vamos a leer y explicar... (Ornelas, 1998a, según registro del 8 de febrero de 1998).

La puntualidad no es una norma que les pertenezca a los alumnos, a ellos les es imposible hacerla cumplir por los docentes y las autoridades escolares; en cambio, sí es una norma que permite ejercer el poder docente e institucional frente a los alumnos.

Otra de las reglas corresponde a la actuación grupal sin el maestro:

Debido a la reunión de profesores, realizada en un salón de clases, para celebrar el Día de la Candelaria, los niños de toda la escuela se quedan solos, la disciplina en el aula es forzada por el mandato externo de la directora, quien recomienda dejar al grupo a cargo de los más grandes. El maestro plantea la encomienda, el cuidado en la convivencia con otros grupos, entonces un niño pregunta:

Niño: —¿Es como si fuéramos maestros?

Maestro: —No, es diferente, hay que hacer que realicen el trabajo que están haciendo, que les dejaron sus maestros, si se aburren, que hagan chistes, adivinanzas y *eviten accidentes (idem)*. También, el maestro, hace alusión a que ellos no pueden salirse, andar corriendo, ya que si algo sucede, el problema pasa de ellos a él, de él a la directora, pero además, de la directora a la inspectora.

Los niños, rápida e inteligentemente, responden a esta última aclaración: ellos tienen una jefa de grupo: Érika, y lo que ellos hagan, Érika se lo va a reportar. Los integrantes del grupo tienen un par que los representa, los cohesiona y da cuenta de ellos.

Posteriormente, cuando yo interpele al maestro sobre el asunto, él afirma que dentro de los objetivos de la escuela está el que los alumnos puedan hacerse responsables, aun sin la presencia del maestro. Dicha responsabilidad sitúa a los alumnos en una situación autogestiva y autocontenedora a la vez.

En el espacio áulico está prohibido por el maestro comer, usar cachucha, masticar chicle; sin embargo, los alumnos, de vez en cuando, al regresar del recreo, siguen comiendo, a pesar de que el maestro argumenta las prohibiciones y explica que nadie es dueño del salón, todos debemos cuidarlo, además de respetarlo, por disciplina.

En otra ocasión, entran los niños del recreo. El maestro se molesta, habla del café que nos tomamos él y yo dentro del salón debido a lo mucho que usamos la voz, pero que a ellos (los alumnos) ya se les había dicho que estaba prohibido comer en el salón.

Maestro: “La cachucha Mario, por respeto. Si los de la tarde limpian van a ensuciarlo. Nadie es dueño, pero todos debemos cuidarlo. Todos traen sus paletas como chupones. A mi manera de ver es disciplina” (Ornelas, 1998a, según registro del 22 de mayo de 1998).

Esta disciplina tiene que ver también con el trabajo escolar: cuando un niño incumple, se distrae y además plantea justificativos, el maes-



tro se lo señala y en muchas ocasiones el niño, sin que nadie se lo pida, se queda de pie. En otra ocasión, cuando reinician la lectura, por orden de lista, sin interrupciones, a pesar de que el maestro ha salido, una niña no puede seguir la lectura, se queda parada aunque el maestro no esté, el grupo la apoya en la medida coercitiva, ella estaba entretenida jugando con un *tamaguchi*. Esta disciplina tan bien lograda la aprenden desde el inicio de la relación educativa y se va sosteniendo durante el proceso. La disciplina y la obediencia se acatan o se (auto) castiga con la posición de pie, que evidencia, que señala públicamente al infractor.

Así, el salón de clases es un ámbito para exponer a los incumplidos las causas y las consecuencias de su incumplimiento:

Maestro: –Vamos a cerrar su libro y vamos a pasar a aquellos que no cumplieron con esto.

Hace pasar al frente a todos lo que no trajeron la tarea y empieza a interrogarlos:

Maribel: –Es que Óscar se llevó mi libro.

Óscar: –Yo lo vi hasta hoy.

Maribel: –Ayer estaba buscando y no lo encontré.

Maestro: –¿Y no hay ningún vecino? Que no se les cierre el mundo, vayan a buscar a una compañera.

Niña: –Se me olvidó, lo dejé en la mesa, no lo puse en mi mochila, pero sí lo hice.

Vanessa: –Se me olvidó.

Maestro: –A ti todo se te olvida. ¿No quieres estar en 1o. de secundaria?, dime con franqueza, a pesar de tu sentimiento en tu tarea, quieres estar en secundaria. ¿Crees que lo puedes hacer?, ¿te comprometes con más dedicación?

Didier, Cinthia y Vanessa también están al frente. Óscar, el hijo del maestro, ha incumplido también. El maestro le dice a Óscar: –¿Tú también lo hiciste? Se me hace que me voy a quedar con ellos a la hora del recreo. Para la hora del recreo, de estas 10 palabras, salen y se van a pensar para hacer un enunciado en un renglón, en lugar de poner: Debo cumplir con mis tareas, deben poner un enunciado (Ornelas, 1998a, según registro del 23 de febrero de 1998).

Este espacio del aula es ocupado por el maestro y sus alumnos para narrar, exponer sus experiencias y sus errores, de tal forma que en el salón de clases aparecen elementos relacionados con el ritual de aflicción en el que los sujetos involucrados (apresados por la acción de “la sombra o el espíritu” que representa al deber ser educativo que estos alumnos han dejado de rendir culto en la escuela) participan en un ritual de manera diferenciada, o bien intercambiando sus roles, exponiendo, expresando públicamente lo que se cometió y que se considera una falta, con la finalidad de que la confesión a la colectividad permita las reacciones necesarias para su mejor tratamiento y alivio.

En el salón de clases, los límites, las reglas y la disciplina impuestas por el maestro y la escuela hacia los alumnos se complementan con acuerdos comunes construidos entre el grupo de estudiantes y su profesor: traer el foto botón, que señala por escrito algunas de las recomendaciones más comunes sobre higiene; al mismo tiempo que el castigo, si lo olvidan; así como las sanciones a quien se duerma, no siga la lectura, participe en pleitos, etcétera.

A su vez, en este espacio escolar también aparecen reglas “implícitas”, como trabajar en silencio, procurar mantener ese silencio para la actividad individual en el salón y salir al baño en forma ordenada y sin hacer ruido:

Mientras el grupo se encuentra trabajando, se escucha el ruido de los niños que corren por el pasillo que da al salón, un alumno se levanta y cierra la puerta, mostrando la necesidad personal-colectiva de eliminar ruidos externos.

De este espacio del aula, los niños salen sin pedir permiso, valiéndose, seguramente, de un acuerdo previo y asumido de manera inequívoca y común: salir para ir al baño, de uno en uno; lo cual permite no interrumpir la actividad, respetar el trabajo colectivo, proceder de manera individual, pero tomando en cuenta el tiempo, el ritmo de los otros que lo han precedido en su necesidad biológica, así como aquél impuesto por las demandas académico-administrativas del trabajo escolar.

Para Jackson (1975, p. 15), los temas escolares determinados cambian, dando una variedad considerable dentro de una uniformidad o

continuidad, expresada por el horario. Pero al mismo tiempo, como vimos en el capítulo anterior, dicha uniformidad o continuidad escolar se debe a la cosmovisión del profesor y de los alumnos en el campo educativo, a sus concepciones de la docencia, del proceso de enseñanza-aprendizaje y a la construcción particular temporoespacial realizada por el docente y sus alumnos.

El aula es un espacio donde, según el maestro, se pueden relacionar los contenidos escolares, valorativos frente a un personaje de la historia: Benito Juárez, frente a la educación, con el deber ser de los niños, con la oportunidad que se les ofrece de enriquecer sus conocimientos, con la superación que anima dicho contenido escolar, tanto en el ámbito personal, escolar, familiar como nacional. En donde se expone el propósito de la historia:

Maestro: "Vemos historia para que sepamos ejemplos de personajes que han hecho muchas cosas en beneficio de México" (Ornelas, 1998a, según registro del 18 de marzo de 1998).

Es un ámbito en el que se puede suspender la actividad didáctica, para reflexionar sobre los elementos implícitos, los aspectos relacionados del contenido escolar con la vida real, cercana y propia: Maestro: "Tal vez encuentren mis defectos, pero, ¿ustedes van a ser pésimos como yo? Ustedes deben superar a sus mayores. No se trata de cansarlos, fastidiarlos, si no, ¿qué caso tendría venir a la escuela?" (*idem*).

Aunque también en el espacio áulico se presenta la validación de errores, como el encontrado en un ejercicio de un libro, recurso didáctico complementario, utilizado por este grupo: "La palabra Historia se contrapone a Leyenda" (Ornelas, 1998a, según registro del 4 de febrero de 1998).

Es un lugar para pautar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea individual, colectivo o en pequeños grupos, a veces también a través del silencio, la espera y el aplauso diferenciado: el maestro se queda en silencio un tiempo. El grupo espera, él retoma, el grupo medio aplaude la exposición de algunos de los compañeros (Ornelas, 1998a, según registro del 1o. de julio de 1998).

El salón de clases pocas veces, para poder trabajar, se intercambia por otro, una de estas ocasiones fue el uso del salón de video y televisión. Es-



taban viendo la película *Titanic** y el grupo se mostraba inquieto frente a un nuevo espacio escolar y la movilidad implicada; en contraste con su ubicación demasiado precisa en el consumo cultural de diversas expresiones cinematográficas muy actuales en el momento del registro etnográfico, así como en su autodefinición como entrevistadores, hacedores y recuperadores de la historia no oficial:

En el salón de video, mientras vemos la película, un alumno se me acerca y me comenta que ya vio la primera versión de la película, en blanco y negro.

Después de la interrupción de energía eléctrica, empezamos a analizar lo que hemos visto: empiezo por preguntar, ¿qué les gusta y qué no les gusta de la película *Titanic*?

Sobre todo las niñas atienden mi pregunta y contestan que les gusta Leonardo Di Caprio, quien hace el personaje del novio de la actriz principal; que no les gusta que sea tan triste. Los niños aseveran que hubo una crítica en torno a ¿cómo iba a recibir un premio una copia de una película que ya estaba hecha? Refieren al canal 11 como fuente de información de su rodaje, parte de él realizado en las costas del Pacífico, y el dineral que se gastaron en la producción.

Las niñas, a su vez, comentan sobre la comercialización de una película que en su primera versión no trata de una historia de amor y en su segunda versión se basa en lo que una mujer, la única sobreviviente, según los niños (lo cual le otorga un gran peso a la narradora), expone, en función de una caja fuerte extraída del Titanic que contiene, además de los planos del gran barco, joyas, objetos personales diversos, etcétera, un dibujo de ella, realizado por su novio.

Esta narración es, según los niños, lo que da la pauta para la segunda realización cinematográfica y la transforma en una historia de amor; pero también me permite encauzar la atención hacia el valor que tiene la entrevista para conocer la historia, los acontecimientos, los hechos y la forma en que ellos, al ser parte de la historia, podrán comentar con sus

* Producción cinematográfica dirigida por James Cameron, premiada por la Academia de Artes y Ciencias Cinematográficas en 1997, y cuya copia en video pudo ser adquirida por los familiares de alguno de los alumnos y presentada al grupo el 25 de marzo de 1998, a pocos días de su estreno en México.

hijos y nietos no sólo la película o las dos películas del Titanic que han visto, sino la historia, los acontecimientos, los hechos en los que participan y la manera en que ellos también pueden solicitarle a alguien que sostenga una entrevista para saber algo, como la historia de la escuela.

Al principio, ellos estaban renuentes a pensar que era una entrevista lo que había posibilitado la narración de la sobreviviente del Titanic sobre esta parte de los hechos subrayados en la película; posteriormente aceptaron que la entrevista es una charla, una plática guiada por algunas preguntas o ciertos temas que tratar, y se reconocieron como entrevistadores actuales y en potencia.

El espacio del aula se define también como un lugar donde se comparte la confusión frente a diversas señales, como la de una supuesta alarma: En eso se oye la campana, entre los niños discuten si fue una campana, si fue la chicharra. Algunos se paran y se ríen al percatarse de que la campana fue de la basura. "Sí, fue de la basura", dice Geovanni (Ornelas, 1998a, según registro del 18 de marzo de 1998). A su vez, el aula es un ámbito para seguir los pasos previstos y fuertemente internalizados en torno al simulacro de evacuación por temblor o terremoto, pero también en torno a la conducta a seguir cuando el maestro no se encuentra y tocan para el recreo: no pueden salir hasta que el maestro regrese.

El aula es un lugar donde se toman acuerdos de diversa índole, donde el maestro informa directivamente sobre asuntos disímbolos, donde se corrige el contenido escolar, el familiar y el personal:

El maestro informa que el balón de basquetbol cuesta 75 pesos, promueve la discusión de pros y contras del hecho de que el grupo lo compre a los representantes de los padres de familia. Agrega que él no estaba muy de acuerdo en que les vendan un balón, que cree que los padres vinieron a imponerles esta compra y que ahora se suscitan problemas porque no se permite usarlo en el recreo, porque hay que ver cómo se paga, etcétera. Y establece que le tocan, a cada uno de los treinta que quieren participar en la compra, 2.50 pesos por cada uno. Yo estoy incluida, junto con el maestro, en dicha adquisición.

Maestro: "Empezamos una cosa y nos llueve otra..." (Ornelas, 1998a, según registro del 1o. de abril de 1998).

El salón de clases es un espacio en el que se sella el cumplimiento de la comunicación con los padres. Es el lugar privilegiado donde el maestro informa a sus alumnos sobre acuerdos realizados con otros maestros, padres y autoridades educativas. Dichos acuerdos son utilizados por el maestro para adentrar al grupo en la comprensión de lo que se espera de ellos en su proceso educativo y respecto a su capacidad de convocatoria o involucramiento en relación con sus padres durante dicho proceso:

Platicando con la maestra Gloria sobre cómo nos podríamos organizar para la exposición de fin de cursos. ¿Les parece el día lunes la exposición?, ¿en qué va a consistir? Pegamos los trabajos de cada uno, de los que hacemos en el transcurso de lo que hicimos en todo el año escolar. Como ya no quieren participar, ¿se vale eso? Vayan platicando con mamá y papá y si les es posible, de 10 a 11 de la mañana. Al menos encontraremos un trabajo de ustedes. Si tienen algún mapa, para que tengan manera de colocarlo y lo ponemos así para que no lo desprendan... Vamos a hacerlo con orden porque ya me estoy cansando. ¿Habrá alguien que no tenga sus trabajos?, ¿que los haya tirado? Hagan la montaña más grande del mundo (Ornelas, 1998a, según registro del 1o. de julio de 1998).

En este caso, las normas se definen, se tratan y logran su eficacia por la interacción docente-alumnos (padres).

El aula también es un lugar para contabilizar el tiempo que ha transcurrido y el que queda para definir en este último las actividades formales, reales y la actuación que se espera de los alumnos en dichos días previos al final del ciclo escolar; es un lugar para indicar lo que se debe y lo que no se debe hacer. Espacio para dejar marca, huella, como la que se plasma con un sello del maestro sobre el trabajo completo o faltante del niño.

También, el salón es percibido como un espacio en donde se puede aceptar seguir el deseo del docente sobre los alumnos y a su vez es un lu-



gar donde se puede rechazar dicho deseo. En el salón de clases se puede evidenciar un acto ilícito, como copiar en un examen, no haber traído la tarea, no haber realizado el trabajo dentro del aula, haberlo hecho de manera incompleta, pero al mismo tiempo es un espacio donde se pueden poner en duda dichos actos.

En el espacio áulico se intentan corregir diversos tipos de actuaciones: Maestro: “¿Así hablan en casita, Ramiro?” (cuando pregunto sobre el asunto, me informan que Ramiro dijo: “Pinche Óscar Arce”). Didier, suavizando lo anterior, dice: “Lo saca de Polo Polo, un programa de televisión” (Ornelas, 1998a, según registro del 20 de mayo de 1998).

Asimismo, este espacio escolar lo podemos observar continuado en la realización de las tareas escolares, no sólo en casa, sino también en la biblioteca, situación que habla del consumo cultural que tienen en el pueblo.

De acuerdo con Carlos Aguado y María Ana Portal (1992), el tiempo, al igual que el espacio es una construcción sociohistórica, cultural y arbitraria, es el ritmo que organiza la conducta y es el movimiento de la red de vínculos de significación que se establecen al interior de los grupos con las personas y las cosas, con una duración y una frecuencia; por ello la “concepción del tiempo” en el aula es una construcción simbólica de los actores rituales, atravesada por su cosmovisión y puesta en práctica en el campo educativo.

A pesar del esfuerzo conjunto por relacionar fechas, acontecimientos y personajes, guiados por el profesor, los alumnos expresan otras vinculaciones, no sólo en el tiempo histórico, sino también en el actual. La historia científica aparece opuesta al discurso ajustable de los alumnos. La historia personal y lo que se recupera de ella no sólo son fechas, son contenidos referenciados en el antes y el ahora inscritos en la creación personal/colectiva de su historia, a partir de los roles jugados dentro de la familia, la escuela y el pueblo:

El maestro, en una clase, apoyándose en el cartel del pizarrón y sus datos dice: –Escuchen bien, lo pasamos desapercibido, el 22 de febrero muere don Francisco I. Madero. ¿Alguien trae un calendario para ver qué día va a ser?

Niño: –Yo; es domingo.

Maestro: El lunes 15 le tocan los honores a la bandera al 6o. “B”, entonces, del 23 al 27 nos corresponde, nos toca el fallecimiento de Madero. Para la próxima semana o el viernes vamos a dejar temas para ir investigando. Si alguien puede adelantar los datos del 23...

Un niño cercano a mí, en voz baja, dice: –El 24 es Día de la Bandera. –Sin embargo, otro niño también cercano a mi lugar me pregunta: –¿Por qué no hay clases el jueves 5 de febrero?, ¿qué se celebra? (Ornelas, 1998a, según registro del 4 de febrero de 1998). Esta situación contradice el mensaje anterior del maestro en relación con la ubicación de fechas y acontecimientos, no se hace referencia alguna a otras fechas que son resaltadas por la inasistencia a la escuela, por la suspensión de labores, por su irrupción en la vida cotidiana.

En otra ocasión, el maestro pregunta las fechas de nacimiento a algunos niños, muchos de ellos no la saben o confunden el siglo de 1900 con el de 1800... Los niños responden con risas a dichas equivocaciones. No saben el año, con toda seguridad sí el día y el mes de su nacimiento. Registran lo actual, lo que se actualiza, la edad, su cumpleaños, no el dato del periodo anual en el que nacieron y que ya pasó.

El tiempo del trabajo escolar se limita por el tiempo del recreo, del descanso, del relajamiento o, simplemente, por el paso a otro tipo de actividades no académicas. Como vimos, los niños, por lo general, expresan su molestia al percatarse de que el maestro o cualquier otra autoridad escolar no respetan los límites entre uno y otros. Maestros y autoridades escolares llaman la atención al grupo o individuo que llegue tarde a retomar las actividades escolares, como si el tiempo de la enseñanza-aprendizaje o del control y la administración escolar fueran tiempos propios de los maestros y autoridades y el tiempo del recreo y del descanso les perteneciera a los alumnos. En términos generales, el tiempo y el espacio escolares son demandados por los padres para la educación de sus hijos, pero al no cumplirse por algún motivo extraoficial, una de las alumnas comenta con el maestro que ella pierde su tiempo, de todas maneras tiene que venir a la escuela que, sin importar los acuerdos internos para suspender actividades “normales”, debe permanecer abierta en los días oficiales de trabajo.

A veces, el grupo sabe más de lo que el maestro conoce de los tiempos externos que irrumpen el trabajo escolar: Me despido y le pregunto al maestro si el próximo viernes será el examen en la secundaria, él me dice que no lo sabe. Esto lo confirmo con Érika, no habrá clases en este grupo el viernes.

A su vez, el tiempo áulico formalmente puede definirse como el tiempo de la enseñanza y del aprendizaje, pero éste se acompaña de los tiempos negociados que se producen en la interacción de ambos polos de la relación didáctica. Como ya se dijo, dentro de este tiempo áulico se separan varios tiempos: algunos de ellos son el del trabajo y el del recreo, así como en los tiempos escolares más amplios y en los educativos familiares se separan los tiempos festivos de los tiempos del trabajo.

Maestro: “La ayuda en casa está bien, pero aquí, para hacer los exámenes no lo hagan” (Ornelas, 1998a, según registro del 22 de mayo de 1998).

Es decir, en todos los tiempos vinculados a un espacio específico aparecen tiempos opuestos e interdependientes que además son percibidos por los sujetos con dimensiones y tonalidades distintas.

El maestro regresa al salón de clases después de haber ido a la dirección y comenta:

Qué bonito tienen su recreo aquí.

Acuérdense que todas las materias van relacionadas unas con otras.

Si seguimos con el horario nos vamos a aventajar.

Va a haber más tareas, pero va a haber más mejoras para todos.

En este medio camino, apuremos más el paso.

Los va a estar esperando la tele, pero es mejor (Ornelas, 1998a, según registro del 18 de febrero de 1998).

La concepción del tiempo, del ritmo de trabajo áulico se hace evidente cuando el maestro pauta a su grupo en la secuencia de la revisión del ejercicio dejado de tarea:

Grupo: –No, se lo dejamos y en el recreo lo revisa.

Maestro: –Sí, se van a jugar y yo esclavizado y mis lombrices que se mueran de hambre. Intercambien la libreta.



Grupo: –No, no.

Maestro: –Más rápido, nos vamos a tardar y no vamos a salir a tiempo. (Ornelas, 1998a, según registro del 23 de febrero de 1998).

El tiempo áulico es utilizado por el maestro para pautar los ritmos individuales y convertirlos en colectivos: Maestro: “Se va a hacer este trabajo y se van a dar 15 minutos. El trabajo en equipo no es para estar platicando. Nos vamos a enfocar a lo que estamos haciendo, para todo hay tiempo. No me gustaría que uno ya terminó y otro apenas va a empezar” (Ornelas, 1998a, según registro del 18 de marzo de 1998).

El maestro realiza, en el inicio de su ejercicio docente, las marcas del tiempo y del espacio con indicaciones relativas a la fecha correspondiente; el uso del color rojo para enfatizar en la escritura las mayúsculas y la puntuación; una serie de ejercicios físicos que movilizan extremidades superiores sobre el propio eje. De manera individual, a los expositores les pide posición erecta, firmes, manos atrás y vista al frente. A su vez, le solicita a los más tímidos e inseguros, frente a una actividad de aprendizaje, que hablen fuerte: Maestro: “Parece que no desayunas, es para 40 personas” (Ornelas, 1998a, según registro del 6 de julio de 1998).

En otra ocasión informa sobre la próxima suspensión de labores, expresa la causa y propone actividad compensatoria.

A veces, el maestro sale del salón; por lo general, el grupo, si está en actividad continúa en ella. En otras ocasiones, el grupo relaja el ritmo del trabajo y se da a la tarea de platicar, comentar cosas, pelearse, pasarse recaditos, acusarse ante mí, reclamar, ver lo que escribo, preguntarme sobre mi vida personal. También piden mi asesoría para resolver alguna parte del trabajo escolar, me piden opinión sobre posibles respuestas a tareas académicas, celebraciones de onomásticos, etcétera.

En ocasiones el tiempo de la actividad escolar es interrumpido por hombres o mujeres, vendedores de libros y materiales escolares, prestadores de servicios, como el dueto que toma las fotografías individuales que les servirán para el certificado y su entrada a la secundaria, así como la foto del grupo, o el señor que ofrece la transmisión de películas en video.



Este tiempo y este espacio áulicos se prolongan a través de la tarea académica que los mismos niños piden que se realice, luchando internamente por mantenerlos estables:

Varios niños de grupo expresan: “Maestro, la copia”, recordándole al maestro, pautándolo en su función. El maestro, al ver que no todos la traen, pregunta: “¿Quiénes son los afectados?” El grupo contesta, al unísono: “Nosotros.”

Lo anterior permite expresar sus puntos de vista y reafirmar un acuerdo. El maestro indica que lo importante de esto es comprenderlo y pregunta:

Maestro: “¿Estamos de acuerdo en cómo vamos a trabajar en la tarde? ¿De qué manera les ayuda o perjudica que hagan trabajo en la casa? Porque los maestros somos criticados. Dicen los padres: el maestro deja tarea, es un inconsciente o el maestro no deja tarea, qué barbaridad... Ya tienen edad para reflexionar, ver, empezar a distinguir lo bueno y lo malo.”

Los niños responden: “Podemos tener más tiempo en casa... se practican ejercicios en la casa... nos perjudica, si no hacemos tarea nuestro cerebro como que no funciona, sí funciona...” El maestro agrega: “Pero lento.”

Un niño afirma: “Lento.” Una niña asevera que “en la casa lo podemos hacer con más calma”, otra de sus compañeras agrega: “Lo negativo es que en la casa, a veces, nos ayudan más de lo debido”. Para terminar, el maestro reflexiona con los niños sobre lo positivo de hacer la tarea: empezar a hacerse responsables de sus actos, se reafirma un tema y están preocupados por algo bueno, usan su tiempo adecuadamente. Argumenta el maestro: “Porque a veces están en las maquinitas. Uno de ellos es Gerardo, tú pudiste haber usado tu dinero para ir a Reino Aventura [centro de diversiones con juegos mecánicos, hoy denominado Six Flags, ubicado al sur de la ciudad de México, con precios especiales para grupos escolares, donde, supongo, debieron haber ido a finales de 1997]. Te vas a sentir medio mal al principio, pero es pasajero. Las maquinitas te quitan tiempo, pero también te limpian los bolsillos.” A partir de este momento empieza un señalamiento muy fuerte a

Gerardo, su uso del dinero, del tiempo libre, de sus estrategias para responder a estos señalamientos, para no ser visto ni evidenciado (Ornelas, 1998a, según registro del 11 de febrero de 1998).

Por primera vez aparece, en el tiempo de observación realizado, menos de un mes, un señalamiento directo hacia alguien que se opone a la norma, que se expone a un tratamiento conjunto de maestro (autoridad) y niños (pares) para evitar la desviación, que se opone a una cultura hegemónica, a un deber ser, aparentemente sin tensión, sin conflicto social, que niega los espacios de movimiento, de apropiación cultural en una experiencia e historia locales.

Los niños comentan y reafirman entre sí el asunto de la tarea: “Del diario tenemos que traer la lectura, ayer tuvimos más recreo”, dice uno; “No, el Lunes tuvimos más, dice otro.” “Hoy tuvimos poco recreo, dice el tercero” (*idem*).

Hasta aquí he podido dar un esbozo de lo que parece ser, en principio, relevante en el ámbito escolar, centrado en el aula, para el estudio de los rituales escolares; se ha mostrado, de alguna manera, una conducta formal prescrita, no dominada por lo explícito del plan o programa de estudios y relacionada con la creencia, con los valores positivos de la escuela en particular y/o la educación en general, representada por la autoridad pedagógica, por el poder ideológico que sostiene a la escuela como lugar privilegiado de transmisión de la cultura. A su vez, se ha explicitado el manejo espacio-temporal que los actores escolares realizan, dejando expuestas algunas de las características de las concepciones de los alumnos y del maestro.

Esto que se muestra representa la destilación o la condensación de muchas costumbres y de muchas regularidades; a su vez, adapta y readapta de manera periódica a los individuos a las condiciones básicas y a los valores axiomáticos de la vida escolar.

Comprueba el hecho de que los hombres no sólo viven en sociedades, sino que producen sociedades para vivir, y en este proceso constante de producción de sus propias condiciones de vida social, hacen de la realidad una imagen de su pensamiento, un reflejo de su forma muy peculiar de concebir el mundo. La construcción del entorno y de los medios necesarios para poderlo ordenar, dominar, gestionar y reproducir conlleva

implícitamente un fenómeno de simbolización, que hace de la realidad un reflejo pensado y ordenado del mundo por medio del pensamiento. En este sentido, el universo social y material cuenta de una realidad idealizada por los hombres que arranca de la producción del imaginario colectivo para dar forma coherente y lógica al espacio donde florecerán las elaboraciones más sofisticadas de su sistema de representación. Este esfuerzo perenne de construcción de la realidad está fuertemente influido –e incluso determinado en las culturas tradicionales– por la cosmovisión que estructura, organiza y ordena las categorías de la praxis humana (Marie-Odile Marion, 1998, p. 8).

Lo anterior nos conduce a poder identificar, en las celebraciones rituales, diversas fases de los procesos rituales por las que los grupos escolares llegan a ajustarse a sus cambios internos y a adaptarse a su nuevo ambiente. Ver en los rituales de la vida cotidiana, en la ceremonia a la bandera, en el concurso del himno nacional, en la ceremonia del Día de las Madres y en el ritual de finalización del ciclo escolar de la escuela primaria sus diferentes fases, las diversas formas que se utilizan para moldear a los individuos que participan en ellas conforme a los ideales y principios establecidos, vividos y sentidos.

Las celebraciones rituales, según Turner (1980, p. 50), son fases de amplios procesos sociales cuyo alcance y complejidad son más o menos proporcionales al tamaño y al grado de diferenciación de los grupos en los que se presentan. En los rituales de estudio, los grupos que se identifican no sólo se definen por referencia a edad o experiencia de los adultos que participan en la socialización de los pequeños, sino también por rango, jerarquía dentro del ámbito social de la escuela, por la antigüedad de los servicios prestados a la comunidad educativa, por cercanía, distancia o indiferencia a los principios que se pretenden exaltar. En el centro de los rituales se van colocando diferentes símbolos dominantes que a su vez provocan y son provocados por una reordenación de los heterogéneos grupos de la comunidad educativa, según se trate de símbolos explícitos, como la bandera, la madre, el certificado del ciclo escolar primario, o implícitos, como los relativos al terreno de lo comunitario, al símbolo que subraya, condensa los aprendizajes de los valores sociales: la disciplina, el trabajo, la cooperación, la responsabilidad, el respeto, la tolerancia, la

limpieza, el orden, la seguridad en sí mismos, el estudio, ser alguien en la vida, entre muchos otros.

En todos los grupos organizados, la vida social parece manifestar un ciclo, una oscilación entre periodos en los que se observa un conjunto de normas axiomáticas y periodos dominados por otro conjunto diferente. La escuela representa, en sí misma, un ámbito que alberga una parte de ese conjunto de normas axiomáticas que la sociedad antepone a otro conjunto de normas opuestas; pero a su vez, la escuela es un espacio que en su interior permea esta dicotomía expresada no sólo en el ámbito de la colectividad, sino también en el individual.

Así, nos encontramos un énfasis dogmático y simbólico puesto en una forma única, o en un agregado de normas que en un determinado ritmo aparecen estrechamente, y en conjunto armoniosamente interrelacionadas (Turner, 1980, p. 44). Y al mismo tiempo, dentro del simbolismo ritual de la escuela, encontramos la expresión de conflictos representados en forma ritual. “La «energía» requerida para reanimar los valores y las normas consagradas en los símbolos dominantes y expresados en varios tipos de comportamiento verbal, se toma «prestada» de la representación mímica de conflictos perfectamente conocidos y normalmente mencionables” (*ibidem*, p. 43).

Turner (*ibidem*, p. 29) nos propone: “Contemplar la celebración de un ritual como ocurrido en e interpretado por una totalidad de entidades sociales coexistentes, tales como varios tipos de grupos, subgrupos, categorías o personalidades y también las barreras entre ellos y sus modos de interconexión.” Además de identificar su ritmo, su tema, su combinación de “medicina”, su conducta estilizada, expresada en movimientos y gestos, su tipo de altar y su aparato ritual. Habrá que “colocar el ritual en su campo significativo, describir, la estructura y las propiedades de ese campo...”

La presentación esbozada del contexto del campo de acción y del contexto llamado cultural en el pueblo, en la escuela primaria y en el salón de clases estudiados, así como la caracterización de los actores rituales, en los capítulos anteriores, y la producción y reproducción espacio-temporal que estos mismos actores realizan, permiten acercarnos a la estructura y las propiedades del campo significativo de los rituales que a continuación se presentan.



Los espacios y tiempos festivos en la cotidianidad del salón de clases

Dentro del espacio y el tiempo del aula encontramos, de manera acotada, diferenciada, el ámbito festivo que se justifica por el énfasis en las individualidades socializadas (cumpleaños), por las socializaciones personalizadas (Día del Amor y la Amistad y Día del Maestro), así como por la individualidad reconocida de manera especial (cumpleaños del maestro). Estos son pequeños rituales que irrumpen principalmente lo cotidiano del salón de clases.

LOS CUMPLEAÑOS DE LOS INTEGRANTES DEL GRUPO

Estos cumpleaños se festejan, dentro del salón de clases, e interrumpen la actividad académica a solicitud del maestro y con la participación de los alumnos, de la siguiente manera:

Maestro: –Alguien cumple años hoy.

Grupo: –Edith.

Maestro: –Vamos a cantarle las mañanitas (canto que se constituye en un elemento indispensable para tal celebración).

Edith escucha con atención, se la ve muy seria, tal vez debido al momento solemne en el que se le señala como destinataria de las felicitaciones y buenos deseos realizados de manera unívoca por la grupalidad integrada por su maestro y sus compañeros de clase.

Después de las mañanitas, el maestro le da un abrazo (acto que complementa al elemento indispensable de este tipo de celebraciones) “de buenos deseos”, dice.

Los integrantes del grupo por filas, pasan a darle el abrazo cumpliendo con su participación en el acto complementario mencionado.

El maestro, debido a que algunos niños, sobre todo hombres, se apenan al saludar a Edith, dice: “No hay prisa, se les repite, no hay prisa”, dando por sentado el hecho de que todos los participantes, sin excepción, y a pesar de su oposición, duda o vacilación deberán actuar conforme a lo establecido.

Sin embargo, no faltaron las distracciones, las evidencias de una conducta opuesta a la esperada en esta ocasión:

Niño dice: –El maestro.

Grupo grita: –¡Ay!, fue el primero.

Posteriormente se añan a esta celebración otros festejos de cumpleaños que requieren nuevamente la dirección o anuencia del profesor:

Niña: –Maestro, ayer fue el cumpleaños de Mónica.

Mónica: –Fue el lunes.

Maestro: –Bueno, también vamos a cantarle las mañanitas.

El grupo canta las mañanitas.

Maestro: –Pasen al frente para el abrazo.

El grupo propone y acepta: filas a la inversa. “¡Ay!, ¡uh!, ¡uh!”, repiten cuando algunos niños le dan el abrazo a Mónica.

Los dos Óscares sólo la tocan con las manos. Los niños muestran pena, las niñas no.

El maestro al final da el abrazo.

Niña dice de una compañera: –Ella no pasó porque se fue al baño.

Maestro: –Me voy dando cuenta, tal parece que les da pena, como si estuvieran entre extraños–, expresando con ello su punto de vista en torno al rechazo persistente de algunos niños frente al acto complementario de la celebración que se cierra dejando abierto el siguiente cumpleaños, el del maestro.

Niña: –Falta poquito para su cumpleaños, maestro. El 24 de mayo cumple años el maestro.

Niña: –Va a cumplir 18 años (Ornelas, 1998a, según registro del 6 de mayo de 1998).

EL CUMPLEAÑOS DE SU MAESTRO

A solas, sin el docente y dentro del salón, el grupo y yo organizamos el festejo del profesor, quien cumple años el próximo miércoles; mi propuesta es traer un pastel (el símbolo dominante de este ritual), coordinarme con la señorita intendente Edith (quien ha venido también desempeñándose como la persona encargada de proveer alimentos y bebidas a los maestros y directivos de la escuela) con el fin de que nos haga un cho-

colate con leche caliente; algunos alumnos protestan, dicen que no les gusta la nata, no les gusta el chocolate, que mejor café o refresco. Yo me niego, les digo que no los alimenta y que pediremos que traigan coladera para evitar la nata.

Berenice propone que además se traigan tamales (un alimento tradicional ofrecido en diversos tipos de celebraciones en la región que se extiende al área cultural denominada Mesoamérica). Yo cometo un error al argumentar que no es posible, que el maestro siempre organiza su clase y que no podemos pensar en usar mucho tiempo en el festejo; les pido que mejor traigan algo para servir los alimentos, las servilletas, etcétera, y sobre todo un regalo, que puede ser un pensamiento, un poema, un dibujo, no necesariamente algo que tengan que comprar.

Lo alumnos se autopropone para traer servilletas, vasos, tenedores, platos, un cuchillo, y una de las niñas, un pastel de elote. En relación con este último, sugiero que lo envuelva en papel celofán y le ponga un moñito, argumentando que a lo mejor el maestro lo quiere comer en su casa y se lo lleva sin abrirlo. Ella está de acuerdo, a la salida me dice que además lo traerá dentro de una bolsa de plástico, como si fuera material de la escuela. Afirmo que es buena idea para que nadie se dé cuenta y sea una sorpresa. Como puede observarse, este pastel como símbolo ritual es jugado en dos sentidos, ya que constituye uno de los obsequios con sus elementos sorpresa y decorativos y al mismo tiempo como símbolo dominante; al pretenderse su traslado fuera de la escuela, permite pensar en la continuidad del proceso ritual en el ámbito familiar.

Para celebrar el día del cumpleaños del maestro, hemos quedado el grupo y yo en que cada uno llevaría un presente, un pensamiento, lo que sea, sin tener que hacer gastos; el día del cumpleaños llegué preparada con un gran pastel decorado con motivos de graduación (birrete y título) no correspondientes al evento, pero sí en relación con el personaje festejado, además de las gelatinas, que dejé en el coche. Tuve que dar señales de que todo estaba preparado para que los alumnos dejaran de estar inquietos.

En cuanto el profesor sale del salón, pido su apoyo para que le digan a Edith que ya puede traer las cosas; además, les solicito que avisen a los



profesores que pueden pasar a felicitar al maestro. A los niños que se han quedado en el salón les pido mover las sillas en círculo, limpiar el escritorio y acomodar lo que han traído: vasos, platos, cucharas y tenedores. Al traer la segunda olla de chocolate, Óscar y su compañero tiran algo del líquido dentro del salón, de inmediato aparecen los reproches de algunos de sus compañeros y les ordeno que vayan por un trapo para que limpien.

Mientras tanto, Vanessa, Elizabeth, Carmen, Andrea se encuentran en el escritorio cuidando el pastel, las gelatinas y los pormenores de la presentación, resguardan el símbolo dominante ya definido, mientras que el resto de los integrantes del grupo aseguran los símbolos instrumentales vistos como medios para la consecución de los fines propuestos en esta celebración. Yo, a un lado, me encuentro cuidando las ollas calientes del chocolate, para evitar que alguien se quemé; Érika y Alberto me acompañan en el colado y servido de su contenido.

Apenas llega el maestro le cantamos las mañanitas; aquí aparece el mismo símbolo dominante en otro tipo de celebración representando la unidad y la continuidad de la grupalidad que en este momento o fase del ritual no muestra sus contradicciones. Le solicitamos al maestro que piense un deseo, apague la velita, y luego le piden que dé la “mordida” al pastel; al darla le hunden la cabeza, de manera que el pastel queda desnivelado, y la cara del maestro, sucia, incluso el pelo. Los niños están felices, se encuentran unidos en torno a lo que parece ser toda una concesión otorgada por su maestro, todo un acontecimiento, que en contextos familiares y amistosos suele ser más común.

Pido a algunos niños que vayan a invitar a los profesores al festejo, dando paso a otro momento de la celebración en el que el grupo y su maestro se abren a otras presencias escolares; por ello van llegando, siendo la hora del recreo, los maestros más cercanos afectiva y físicamente. Mientras tanto, ya rodean al maestro seis de sus compañeras de trabajo, a quienes se les ofrece una ración de pastel y un vaso con chocolate; el maestro es el festejado, el grupo y yo, los anfitriones.

Los niños estuvieron de acuerdo en invitar al cuerpo directivo; sin embargo, hasta este momento, ninguno de sus miembros había llegado. Cuando tocan la campana para regresar del recreo, los pedazos de pastel



ya se estaban acabando y pedí a los niños que llevaran a la dirección algunos platos servidos.

La ausencia de este cuerpo directivo evidencia su distanciamiento con el docente, con el grupo y con este tipo de celebraciones.

EL FESTEJO DEL DÍA DEL AMOR Y LA AMISTAD

La forma en que festejaron el 14 de febrero, Día del Amor y la Amistad, previo acuerdo entre los participantes, se centró en un intercambio de regalos, convirtiéndolos en el símbolo dominante de tal celebración.

Observo que la mayoría de los niños trae un regalo envuelto, con moño; se ven cajitas en forma de corazón llenas de chocolates, mientras el maestro les pide una reflexión sobre la forma comercial en que la celebración se ha dado, la manera en que hay que recibir y agradecer el obsequio, así como el procedimiento.

De inmediato, el grupo propone: por filas, por lista, como siempre.

El maestro toma la lista de asistencia y dice: “El último número, Diana pasa a darle el regalo”.

El grupo aplaude.

Maestro: “¡Ah!, sí, faltó el abrazo ¿Se vale abrirlo? Levanten la mano los que estén de acuerdo”.

La mayoría del grupo levanta la mano y acepta así intercambiar abrazos (como ya vimos en el punto anterior, es un acto que provoca rechazo o pena sobre todo en los varones) y abrir los regalos.

Maestro: “Quien quiera que lo descubra, quien no, no” (Ornelas, 1998a, según registro del 13 de febrero de 1998).

Mientras el maestro sigue nombrando a los niños por lista, yo me voy percatando del tipo de obsequios que se intercambian:

Además de la caja roja transparente y con forma de corazón llena de chocolates, hay una bufanda tejida a mano de color naranja claro, un carrito de carreras de metal, dos paletas de dulce en forma de corazón, unos chocolates rellenos de cereza, una tarjeta con un lápiz labial de cacao, unos dulces, una muñeca, paletas de corazoncitos, un muñeco y una flor, una pelota con una alcancía de barro con forma de perro bulldog, un

estuche para lápices, una cachucha y unos dulces, un perro de peluche, una caja de madera con chocolates, una pelota, un disco compacto, una colonia para hombre, una pareja de pollitos de peluche adherido a una almohada pequeña, una flor de tela envuelta en papel celofán, un baloncesto y “hartos dulces”, dice un niño, “dotación” dice una niña (Ornelas, 1998a, según registro del 13 de febrero de 1998).

Llama la atención el hecho de que los regalos sean para niños-niños grandes-jóvenes; hay regalos que no tienen edad, como las cajitas de chocolates, las tarjetas; hay otros que son para niños, como las pelotas, la alcancía, los estuches para lápices; los hay para más grandes, como la loción, las flores de tela, la pluma en su estuche, el disco compacto; también pueden identificarse los peluches alusivos a bebés, animalitos. Creo que estos regalos representan lo que ellos se consideran a sí mismos que son: niños grandes con ganas de ser más grandes.

Sin embargo, desde una mirada externa, esto contrasta con la vergüenza que les provoca darse un abrazo entre niños y niñas. Varios de ellos no quisieron abrazarse, y quienes lo hicieron se avergonzaban y recibían del grupo aplausos o ruidos en tono de “burla”: “¡Uh!, ¡uh!”, a lo cual respondían con un cállense, o con una rápida escapada a su lugar:

De repente, el maestro interviene: “Luis Alberto, dale el abrazo a Érika, te estoy observando, no has querido dar un abrazo formal. Hay algo que nos impide que sea hecho con normalidad” (Ornelas, 1998a, según registro del 13 de febrero de 1998).

Durante el intercambio observo que el maestro está incluido, y al final algunos niños me regalan flores envueltas en papel de celofán, un conejito de peluche y un anillo de fantasía dorado y piedritas que simulan cirrones. Antes de terminar, el maestro propone que algunos niños hablen de sus deseos para con sus compañeros; el grupo, a su vez, le pide que él hable, y al final me solicitan que exprese mis deseos. Las intervenciones que cierran el ritual explicitan los dos polos del símbolo dominante, el ideológico, que corresponde al ámbito de lo moral, social, a sus normas y valores, el sensorial, que provoca deseos y sentimientos, y son aplaudidos por los participantes.

Luego intentan negociar con el maestro la posibilidad de seguir la fiesta, negociación en la que ya no insisten después de haber sido rechazada.

DÍA DEL NIÑO

El 30 de abril, Día del Niño, celebrado en México desde 1924, a raíz de la Declaración de los Derechos del Niño elaborada en Ginebra (Velázquez, 2000, p. 166), como todas las celebraciones escolares, es comparado con otras formas de celebración sincrónica y diacrónicamente; en este caso, un alumno de recién ingreso y una madre ex alumna expresan lo siguiente:

A Daniel, uno de los niños del grupo, recién integrado a la escuela de estudio, le gustaría saber cómo festejan el Día del Niño, ya que en el internado de donde proviene lo festejaban con puestos y boletos para jugar y comer; él desea ver cómo lo festejan aquí.

Una de las madres ex alumnas entrevistadas afirma: “Para festejar el Día del Niño, definitivamente se llevaban muchas cosas, incluso se hacían rifas, o al menos en mis grupos así era” (entrevista a María E., 1998).

Lo cual deja por sentado la forma colectiva, inclusiva de los festejados dentro de un espacio compartido por todos los alumnos de la escuela, adoptada en otras instituciones y en otros tiempos de la misma institución escolar.

En esa ocasión, los maestros y los padres en cada grupo de alumnos organizaron con sus propios medios dicha celebración. El momento preparatorio para el festejo se llevó a cabo en la reunión convocada por el maestro a los padres de familia, la mayoría de los cuales acudió, sin que hubiera de por medio entrega de boletas o documentación oficial; faltaron alrededor de 13 padres, ya que cuatro venían en pareja, con hijos en brazos o pequeñitos que se fueron sentados en sus piernas; sólo 29 de los 38 pupitres del salón fueron ocupados por los adultos que asistieron, algunos de ellos, en ropa de trabajo, tal vez de vigilantes u obreros nocturnos; pareciera que no han dormido en toda la noche y no se han bañado aún, no han iniciado del todo este día. Durante el desarrollo de este momento preparatorio, el grupo estaba en clase de educación física.

Después de dos asuntos tocaron este tema, tal vez por el tiempo y el detalle que implica la organización de un acontecimiento como éste en el que los padres aportan los alimentos, los dulces como obsequios, pero mediados por la escuela, a través del maestro.

La finalidad es festejar a su hijos cuando eran niños, según la mamá de Daniel, misma que hace pensar en los niños que aún lo son como personas que están en proceso de dejar de serlo. El maestro expresa a los padres que “para sus intereses del grupo son niños, a veces, otras no” (Ornelas, 1998a, según registro del 24 de abril de 1998). Expresión que complementa su apreciación externada en voz alta frente al grupo de estudiantes en días anteriores: los padres los sobreprotegen, les hacen sus tareas, los solapan en actitudes desobligadas.

Esto representa una de las maneras en que la norma (relativa a la celebración del Día del Niño) se relaciona con fuertes contenidos emocionales que tocan, en este caso particular de los niños más grandes de la escuela, al sector estudiantil en proceso de cambio, la percepción de los padres de lo que son sus hijos y lo que estos mismos hijos, como alumnos, actúan de manera cotidiana.

Pese a esta contradicción, según Turner (1980, p. 31), siempre presente entre los polos de sentido del ritual, el maestro propone señalar lo que podemos ofrecerles. Los padres discuten, algunos se atreven a indicar los beneficios de su propuesta, y al encontrarse rechazo, plantean preguntarles a los niños, y al toparse con la omisión que el maestro hace al respecto de esta salida, siguen ampliando el listado de propuestas, que se detiene cuando se escucha un comentario que muestra su oposición a darles lo mismo que en casa, aseverando que a los niños les gustan las pizzas y los perros calientes. Frente a ello, un padre afirma que los niños tiran, no saben comer, motivo por el cual algunos se comprometen a colaborar asistiendo el día del festejo; lo que permite pensar en la ubicación de los hijos como niños pequeños, nuevamente.

Esto también muestra el sentido polivalente que adquieren las concepciones de los padres proveedores de sus hijos, así como frente a las preferencias degustativas de sus hijos, además de sus hábitos como comensales, que refieren al polo ideológico del símbolo dominante del ritual.

Posteriormente, algunos padres se empiezan a ir, no sin antes afirmar que esperan un papelito (un comunicado con noticias, acuerdos), que cooperan con lo que sea de dinero, a lo cual alguien responde: no económico, que sea de su agrado.

Finalmente, el acuerdo del tipo de alimento (*hot dogs*) se da de manera implícita, al volcarse todos los participantes sobre el listado de los ingredientes necesarios para este tipo de comida. Una mamá afirma que se agrega tocino porque van a estar bien hechos, con freidora.

Luego proponen los dulces, su presentación en bolsitas combinadas, iguales para todos. Para este caso, una señora asegura que a la mamá que se fue le va a pedir que coopere con los dulces. Este hecho fue la antesala de la pregunta que le hacen directamente al maestro: “¿Qué le va a pedir a las otras mamás?” (Ornelas, 1998a, según registro del 24 de abril de 1998); refiriéndose no sólo a las que se han ido, sino a las que no llegaron. Insisten en que el maestro intervenga con su autoridad frente al vacío que deja la inasistencia o desinterés de algunos padres frente a tal acontecimiento preparatorio al festejo del Día del Niño, en el que los asistentes sí se han comprometido.

El desarrollo del festejo tiene dos momentos; el primero, cuando el grupo recibe tres balones, uno de fútbol, otro de basquetbol y el tercero de voleibol de mi parte, sin que el maestro estuviera presente y con la gran alegría mostrada en sus ojos y en su solicitud de que se rolen los balones para poder ser tocados por todos y cada uno de los niños del grupo.

El segundo momento no fue posible registrarlo, debido a mi presencia en la otra escuela del centro de Tlalpan, hasta entonces también considerada como objeto de estudio de esta investigación. Lo interesante de mi presencia en esta segunda escuela fue constatar la gran diferencia en el festejo: los padres de estos niños fueron contactados por los representantes de padres de familia de cada grupo, o bien se les solicitó su apoyo a través de los niños, quienes fueron dando cuenta de su aportación, uno por uno y con lista en mano, como la entrega de trabajos escolares que se califican o son considerados en la evaluación. No hubo reunión entre padres y maestros como acto preparatorio. El maestro, a través de la representante de los padres o mediante los alumnos hace del conocimiento de los papás lo que deben aportar a dicho festejo, o bien, como en este caso particular, dejan en manos de un intermediario, la representante de los padres de familia, la coordinación de las aportaciones económicas de los padres con el fin de otorgar a los niños un regalo “igual” para to-

dos. El grupo con su maestra se organiza para traer lo necesario para preparar, sobre el escritorio, y comer hot dogs en su salón de clases, acompañados del fondo musical, grabado en casetes, de las canciones preferidas de los niños a gran volumen (Ornelas, 1998b).

EL FESTEJO DEL DÍA DEL MAESTRO

Según Velázquez (2000, p. 229), dicho festejo se realiza en México, a petición de la Cámara de Diputados, bajo la presidencia de Venustiano Carranza, a partir de 1818, con el fin de “rendir justo homenaje a tan esforzado servidor social”; por tal motivo, el 15 de mayo se suspenden labores.

El día 13 de mayo, uno de los días acordados para festejar al maestro, el profesor aprovecha el final de un tema para irse a la dirección. Yo me levanto y les muestro a los niños los regalos que he traído para el maestro: un caracol tallado y una botella de vino blanco alemán. Los niños están entusiasmados, cuando el maestro regrese entonaremos las mañanitas. Posteriormente a este acuerdo, ellos plantean hacer un convivio para mañana, después del recreo. De inmediato se autoproponen para traer los desechables, el agua de sabor, refrescos, tostadas, queso, crema y el resto de los compañeros aceptan traer en un pequeño recipiente tinga, frijoles, nopales, picadillo, chicharrón o cualquier tipo de guisado. Nadie menciona el chile o la salsa, a lo mejor todos los alimentos tendrán su picante.

El maestro, al regresar, recibe una gran sorpresa: las mañanitas cantadas con gran entusiasmo, al final una porra y los abrazos por filas, primero a él y después a mí. La entrega de los regalos no se hace esperar, el maestro recibe con agrado el caracol y después la botella de vino. El grupo también se entusiasma con la botella y proponen un brindis, hacen alboroto, hasta tal punto que yo intervengo para aclararles que el vino es una bebida generosa que se puede usar para acompañar los alimentos y cocinarlos.

Tal vez ésta botella sea un elemento extraño y por eso burlado, aceptado con reservas por el maestro. Yo sostengo el regalo, el profesor para mí es un hombre inteligente, sensible, con gran capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones, aunque le cueste.

Posteriormente, el grupo le pide unas palabras al maestro y él aprovecha su discurso para solicitarles colaboración, les agradece la sorpresa. Asevera que pueden ser mejores y que no dejará de insistir en ello. El grupo también me pide unas palabras, yo le agradezco al profesor, a nombre de este grupo, de los que ha tenido y va a tener, su labor comprometida. Reconozco de manera pública la disciplina de sus alumnos, a pesar de su numerosidad.

En la siguiente sesión, yo también recibí un presente por el Día del Maestro, unos chocolates italianos comerciales, de los más finos.

La ritualidad escolar

Muestro a continuación las ceremonias y los rituales representativos del ciclo escolar primario, así como sus fines y valores más excelsos e incuestionables; constituyen esa parte de la ritualidad de la escuela que se prepara dentro del salón de clases, pero que al tener finalidades y valores sociales tan fuertes socialmente, deben realizarse y confirmarse dentro de los colectivos escolar y social ligado a la escuela. “En las escuelas, para los actos escolares los actores y el público se preparan, es decir, se revisten de un papel para la ocasión, que los reconstituye a la vez, ya sea como padres, hijos, alumnos o maestros”, según Díaz (1994). Sin embargo, cabe señalar que estas ceremonias y rituales desde hace un tiempo han sido acotadas en el espacio escolar, a diferencia de épocas anteriores en las que su celebración relacionaba abiertamente a la escuela con la comunidad, lo cual ocurre aún en comunidades no urbanas, que incluyen además otro tipo de fiestas, como el festejo de la primavera.

El inicio de la primavera, que anteriormente se celebraba en esta escuela de estudio con reina y desfile, desbordaba los límites físicos y organizativos de dicho recinto. Según el recuerdo de una mamá ex alumna:

En ocasiones iba la banda de música del pueblo para amenizar la reunión, se llevaban a cabo concursos para elegir a la reina de la primavera, en el cual en el último año escolar, fui elegida, se dividían los grupos para apoyar a las candidatas, recuerdo que en esta ocasión por poco se

llega a los golpes entre los alumnos, puesto que por ventas fui la elegida, pero como la familia de la opositora no estuvo de acuerdo y tenía recursos económicos, firmó un recibo por una cierta cantidad para rebasar el importe que se había recaudado para mí (entrevista a María E.).

Para los niños del grupo escolar estudiado, la primavera es sólo para estar felices, para expresarse de ella en forma poética. Además de ser una fecha relacionada con el nacimiento de un prócer de la patria.

Otro de los rituales cívicos que no se realiza en la actualidad y que también trascendía los límites físicos de la escuela es el desfile del 16 de septiembre, día del inicio de la lucha de independencia de México; según una ex alumna: “Se participaba con tablas gimnásticas, y era el pique con la primaria «Cajeme»” (entrevista a María E., 1998).

Retomando a Díaz (1994), a través de los ritos es posible mirar más profundamente las distintas estructuras de significación que pugnan por imprimir sentidos divergentes a las prácticas sociales. Los ritos de institución, como los que a continuación se presentan, logran un saldo político en distintas escalas y un movimiento en las relaciones de dominación y control que abren y cierran espacios y tiempos de participación.

CEREMONIA DE LOS HONORES A LA BANDERA

Inicio con esta ceremonia que el grupo observado toma a su cargo por segunda ocasión. Con esta participación, se da paso a la segunda y última vuelta de toda la escuela. La organización del acontecimiento es muy corta, los valores generales de respeto, superación, seguridad en sí mismos, colaboración y esfuerzo, que se refuerzan en esta preparación del acto, ya estaban dados por el ejercicio cotidiano.

Esta ceremonia de los honores a la bandera, que coincide con el 24 de febrero, Día de la Bandera, refuerza doblemente el devoto homenaje, instituido en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas en 1940 (Velázquez, 2000, p. 57); sus preparativos se concentran primero en el contenido y en su presentación, luego se reflexiona sobre el orden y el tiempo de cada una de las intervenciones:

Maestro: –Para que platiquemos qué vamos a hacer el día viernes 13 de febrero, ¿les parece que toquemos un tema relacionado con la bandera de México?

Grupo: –Sí.

Maestro: –Porque vamos a tener los honores a la bandera. El lunes 16 le toca a la maestra de sexto grado. Si el viernes se presentan ustedes con su trabajo de la bandera, primero, un dibujo, segundo, una investigación sobre los hechos históricos: cuándo, dónde se fundó, cómo se elaboró la primera bandera en forma oficial. ¿El viernes me entregarían la investigación en carta u oficio?

Grupo: –Carta.

Maestro: –Algo que creamos recomendable de darlo a nuestros compañeros: un dibujo, la investigación de hechos históricos. La finalidad es de que presentemos los honores a la bandera. Vamos a seleccionar a algunos, por eso me gustaría que se pulieran. Si se alargan mucho se empiezan a incomodar 1o., 2o., 3o. (se refiere a los grupos de los tres primeros grados de la escuela primaria), se cansan o los grupos superiores empiezan el relajo. Vamos a seleccionar los que tengan, no los mejores, todos van a ser buenos. Ustedes van a decidir, cada uno va a pasar a leer su trabajo limpio, sin borrones, para que no trabajen doble. Vamos a hacer la excepción de que yo no decida, sino ustedes: dos, tres o cuatro compañeros para que trabajen en los honores a la bandera. Todos participan con los dibujos. Pero con la lectura, si alguien dice yo no lo quiero leer, sino explicar lo que he comprendido, también en forma oral, sin ayuda de la hoja, siempre y cuando haya un orden de...

–Principio a fin –contesta el grupo.

Maestro: –No memorístico, sino comprendido, así el alumno estaría aventajado, perdiendo miedo, organizando sus ideas, un alumno modelo. Si dicen: No, a mí se me va a olvidar, bueno, lo lee. Hay tiempo, el lunes 23 lo hacemos. Nos quedan... ¿a cómo estamos hoy?

Grupo: –A 11.

Maestro: –Once días hábiles y no hábiles. Ustedes van a enriquecer sus conocimientos, ¿estamos de acuerdo?

Niña: –Primero vamos a exponer todos, después unos exponen.

Maestro: –Vamos a ver el viernes si alguno ya lo tiene. Vamos a dar

una repasadita para ver lo que se ha logrado. Dejemos el libro y nos enfocamos a la bandera.

Yessenia lee una información muy interesante sobre la bandera. El maestro la felicita y le propone concluir con el trabajo haciendo un dibujo. Les recalca, a todos, que el trabajo deberá hacerse en tamaño cartulina.

Durante el recreo, el maestro me pide sugerencias para la ceremonia. Yo le propongo que hagan las diferentes banderas en papel lustre con un asta del tamaño de un palo de escoba. Él se muestra interesado (Ornelas, 1998a, según registro del 11 de febrero de 1998).

El día siguiente, acordado para repasar su actuación en la ceremonia, coincidió con el horario establecido para la materia de historia, y se restringió a un momento antes de salir al recreo. El maestro pidió que los niños que habían traído trabajos sobre la bandera, símbolo de la patria, pasaran al frente. Al presentarlos, el resto del grupo les marcó los errores, como la ubicación de los colores al revés, el uso del color azul cielo como fondo de la bandera, el escudo invertido, la cabecita del águila en sentido contrario. Se concentran en la representación gráfica del símbolo dominante de la ceremonia. Las presentaciones suman 17, de éstas, el grupo elige las que serán presentadas, sin que el maestro intervenga.

Luego pasan al frente aquellos que han traído información de este símbolo patrio para leerla en voz alta, hablan de los rasgos físicos: tamaño, diámetro, proporciones, así como de las modificaciones del escudo. Sin embargo, no se percatan de que la información relativa al último cambio del escudo no fue con el presidente Díaz Ordaz, sino con Miguel de la Madrid, esto refleja que la información obtenida no es de lo más actual.

La respuesta del grupo a estas informaciones tan detalladas es de aburrimiento; el maestro interviene para reprimir la indisciplina y le pide a tres niños que han estado platicando que pasen atrás y se ubiquen como jurado, ya que los maestros a veces cometemos ese error.

Maestro: "Tomando en cuenta la participación de sus compañeros, ustedes van a elegir quiénes y cuántos van a ser. No me vayan a salir con que todos o ninguno. Hay que tomar en cuenta que los datos

sean verídicos e importantes. ¿Van a escuchar?, para que ustedes elijan” (Ornelas, 1998a, según registro del 13 de febrero de 1998).

Las exposiciones continúan, en ellas se expresan datos como rasgos físicos, modificaciones realizadas, el significado de este símbolo: la patria, representada, guardada en la bandera, rebozo de la patria, cobija a nuestra patria, todo lo que es México, a los hombres del Anáhuac, símbolo de nuestra identidad, es el emblema que nos envuelve.

Estas exposiciones muestran al símbolo de la bandera como algo que protege, cubre, arropa a la patria, a nosotros mismos, representa a la vez a la patria, a nuestro país, a los hombres que fundaron Tenochtitlan, la ciudad sagrada del imperio mexicana, uno de los imperios más poderosos, mas no exclusivo de Mesoamérica. Definido así, este símbolo representa el centralismo de un Estado que se piensa único, envolvente, superior, dominante frente al resto de los pueblos, frente a las diferencias que también forman parte de él. En este mismo símbolo aparece el polo sensorial, afectivo del símbolo dominante: la amamos por todo esto que representa.

En particular, el escudo nacional simboliza el cumplimiento de la profecía de Hueman al pueblo azteca o la leyenda de la fundación de México-Tenochtitlan, la representación de nuestras raíces indígenas. Tiene una profunda raíz histórica, ya que está diseñado con base en el mito azteca, según el cual este pueblo recibió órdenes de Huitzilopochtli, su dios de la guerra, de fundar su ciudad donde encontraran un águila posada sobre un nopal, devorando una serpiente. Este sitio lo hallaron en lo que entonces era una gran laguna, y ahí levantaron la gran Tenochtitlan, que fue una de las ciudades más avanzadas y esplendorosas de su época.

En su escudo aparece un águila mostrando su perfil derecho, con las alas extendidas y echadas hacia atrás, devorando una serpiente que sostiene con la pata derecha, y apoyándose con su pata izquierda en un nopal, que brota de una peña rodeada de agua, en recuerdo de la antigua laguna. La figura es orlada por un semicírculo, formado en su lado izquierdo, por una rama de encino y, en su lado derecho, por una rama de laurel, que desde los tiempos de la antigua Grecia se empleó como emblema de la victoria, ambas ramas unidas por un listón (Tere de las Casas, s/f).

A su vez, tres de los alumnos mencionan el sentido de sus colores: el verde representa los maizales, la esperanza, la independencia; el blanco, la nieve, la paz, la religión; el rojo, la sangre, la sangre, la sangre.

Más allá de que la información sostenida por las exposiciones proviene de las monografías adquiridas en las papelerías, valdría la pena recuperar el punto de vista de los actores rituales, así como analizar su contenido y el significado de la tríada del color, como lo estudia Turner (1980), desde un punto de vista casi universal y desde un enfoque específico del significado que plantea que en las sociedades donde se da un uso ritual de los tres colores, blanco, rojo y negro, éstos aparecen conjuntamente en la situación crítica de la iniciación, debido a que resumen los tipos fundamentales de la experiencia humana de lo orgánico (*ibidem*, p. 98).

Según Turner, las experiencias asociadas a los tres colores son al mismo tiempo experiencias corporales de gran tensión, de relaciones sociales; sus fuentes tienden a localizarse en el cosmos o en la sociedad, establecen una especie de clasificación primordial de la realidad.

La percepción de los colores y de las relaciones triádicas y diádicas del cosmos y de la sociedad, tanto directas como metafóricas, derivan de la experiencia psicobiológica primordial –experiencia que sólo puede alcanzarse desde la intermutualidad humana– [...] La multitud de clasificaciones entrelazadas que constituyen los sistemas ideológicos que controlan las relaciones humanas derivan, mezcladas con afectos, de las dualidades y tríadas primordiales. La tríada básica es sagrada porque tiene poder para “arrastrar al hombre”, para superar sus poderes de resistencia normales. Aunque inmanente en su cuerpo, parece trascender su conciencia. Al representar estas “fuerzas” o “hilos de vida” mediante los símbolos del color en contextos rituales, los hombres han debido sentir que podían controlar o domesticar esas fuerzas con fines sociales... (*ibidem*, pp. 99 y 100).

La ceremonia de la bandera corresponde, según la clasificación de Turner (*ibidem*, p. 50), a los rituales cercanos del vértice de toda la jerarquía de instituciones reparadoras y reguladoras que corrigen las desviaciones de la conducta prescrita por la costumbre. La escuela en su con-

junto, como espacio anticalle, como institución reparadora y reguladora, corrige las desviaciones de la conducta de los individuos que provienen de un entorno familiar, de una historia y de una cultura particular que los limita para dar paso a la anomia provocada por la escuela, en este caso el nacionalismo promovido por el Estado a través de dicha institución.

La apreciación del maestro en torno a los trabajos presentados, hasta este momento, es: "Hay muchos trabajos realizados por el grupo, muy repetitivos, algunos tienen detalles muy importantes, si los unen y no los repiten no se va a hacer monótono."

En la estructura, en el contenido y en la finalidad de la ceremonia de los honores a la bandera, el maestro los pauta. Agrega su visión de lo que justifica este esfuerzo: "Los chiquitos, los que están abajo, quieren aprender, están a la expectativa, lo fundamental es la enseñanza que nos van a dar. Se requieren trabajos llamativos, llenos de colorido".

Maestro: "Vamos a formar equipos para unir nuestros trabajos. Si de todos tomamos ya no vamos a investigar más." Posteriormente plantea: "Formemos equipos para que elijan a sus representantes, que se formen por afinidad, agrúpense y después mueven su mobiliario"; para después reflexionar en voz alta frente al grupo: "Esto es un beneficio individual, de superación. Vamos a sacar lo más importante y máximo en una hoja. Que alguien haga el escrito y de forma voluntaria el que me lo entregue participa en los honores a la bandera" (Ornelas, 1998a, según registro del 13 de febrero de 1998).

Luego, en los equipos constituidos aparecen interacciones que muestran los pleitos por el poder, por el dominio de una parte del equipo sobre el resto de sus integrantes, la devaluación y sobrevaloración que hacen de su actuación, las desviaciones en torno a la tarea que producen desfases, aburrimiento, exaltación, concesiones; pero también el logro de la tarea con ritmos y formas distintas en cada caso.

En otra sesión, el maestro retoma la preparación de la ceremonia: "A la bandera hay que venerarla, no sólo en esa fecha en especial, debe ser diario. Como cuando festejamos el Día de las Madres. Vamos a valorarla todos los días." Luego repasan de nuevo el saludo a la bandera nacional.

Al finalizar el maestro subraya que ve muchas cabezas agachadas. Pregunta si han visto los guajolotes. Afirma que está bien que los guajolotes

nos representen, pero no tenemos que ser como ellos. Aduce: "Vamos a enderezar el cuello, viendo a nuestro compañero. El saludo vamos a hacerlo con más firmeza. Al final bajamos la mano. Esa cabecita se ve triste, parece como si hubiéramos robado." Después reflexiona frente al grupo acerca de su formación como personas, como mexicanos: "Uno qué más quisiera, que se sintieran seguros, salga como salga va a estar bien."

En síntesis, la preparación del ritual, la definición del lugar que cada uno va a ocupar, la información que a cada quien le toca manejar en lo individual se logran a través del trabajo colectivo pautado por el maestro, negociado con los alumnos y recibido e interpretado por éstos de manera grupal y particular. El símbolo de identidad de la patria, de la cual forman parte y que como tal deben mostrar en la ceremonia, se les presenta como un aspecto individualizado, coartado en sus partes, duplicado, detallado en sus formas para convertirlo en un producto colectivo que no puede negar del todo las diferencias, los desniveles, las ideologías, las relaciones de poder que se ponen en juego, así como las posturas físicas, sin firmeza, que deben permanecer ocultas para la formación de los alumnos como personas, como mexicanos. El maestro sabe todo esto, por ello insiste en que quisiera que se sintieran seguros, y los reafirma en su esfuerzo de colectividad, "salga como salga, va a estar bien".

Por último, los niños abren la pregunta sobre quién va a dirigir la ceremonia, el maestro responde que él lo va a hacer. Frente a esto, los niños se quejan y plantean: "¿Por qué no el que tenga mejor voz?" El maestro corta la iniciativa al afirmar: "Éstos son hechos secundarios, tocarlos sería muy alargado y no se les da importancia." Y de inmediato retoma otra actividad.

En otra sesión, antes de finalizar vuelven a tomar la presentación de la ceremonia. Pasan al frente los que han hecho las banderas anteriores a la actual, resuelven la repetición sobre una de ellas. El maestro pide la opinión del grupo sobre el trabajo realizado; después, un niño recomienda tratar el tema de cómo surgió el escudo. Concilian entre todos opiniones y puntos de vista.

Desarrollo de la ceremonia

El lunes 23 de febrero de 1998, a primera hora, el grupo escolar observado presenta los honores a la bandera, los niños de la escuela entran con



sólo algunos padres por la puerta trasera de la escuela, las niñas, sobre todo las más chicas, vienen vestidas de blanco, algunas con vestidos de fiesta, con telas bordadas, satinadas y tules que contrastan con el algodón y el poliéster de las demás que usan ropa blanca y suéter azul del uniforme.

La ceremonia se realiza utilizando los diferentes niveles de la construcción de la escuela. En la parte baja, en el patio de mayor extensión, los grupos se encuentran formados frente al asta bandera que se ubica en ese nivel, al principio sin maestro y después sólo con unos cuantos que se integran durante la ceremonia, algunos padres los acompañan también. Un piso más arriba se encuentran cerca de la dirección (la cual, pese a la ceremonia, sigue realizando sus actividades): el maestro con el micrófono, y a su derecha, los alumnos participantes formados en tres filas. Ellos miran hacia el frente del resto de la escuela, sólo el desnivel y el asta bandera se interponen entre los dos sectores.

El maestro inicia diciendo que se celebra el aniversario oficial de nuestra bandera, la cual existe desde 1821 cuando México recobra la libertad, y agrega que ha experimentado muchas modificaciones. Luego manifiesta que la bandera es el símbolo de nuestro país y propone saludarla con el *Toque de bandera*; pide a Yessenia que se acerque al micrófono y que cante con todos. Atrás de ellos la escolta se ha formado dando la espalda a la puerta principal de la escuela. Los que la integran están vestidos de uniforme de cadetes del Colegio Militar, las niñas, con falda, y los niños, con pantalón, usan una chaqueta con ribetes de color vino y unos botones dorados. Se muestran erguidos, seguros de sí mismos, sabiendo lo que hacen; avanzan hacia el frente, después se enfilan en dos para bajar las escaleras, luego recorren todas las filas de lado, todos los grupos se encuentran al frente de este paso. Después, la escolta detiene su andar y gira para colocarse al frente de la formación.

Otro niño del grupo estudiado retoma el micrófono y canta con los demás el *Juramento a la bandera*. Posteriormente, el maestro explica que la bandera mexicana es la unión de los mexicanos sin importar la raza. El grupo presenta a coro un poema dedicado a la bandera: *Bandera de mi patria, te vengo a venerar...*

El maestro canta con el micrófono el *Toque de bandera*, el mismo canto realizado en el saludo, mientras la escolta se retira, tomando el mismo

camino que utilizó en su entrada, al marchar sobre sus propios pasos a la inversa. De este modo se permite que el espacio recorrido por la escolta y su bandera deje de ser sacralizado y se vuelva un espacio común. El maestro pide que saluden de frente a la bandera y explica que ella representa la forma simbólica de una nación con vivos colores, y vuelve a afirmar que ha experimentado modificaciones.

Posteriormente pasan, ya sin la presencia de la escolta y la bandera, uno por uno los expositores, con una de las banderas anteriores a la actual y explican la época, el año en que se hizo, el tiempo en que se usó. Seis son las banderas presentadas y se separan, en este acto, por el pilar que divide, en su parte central, el barandal del nivel en donde se encuentran. Después aparecen nueve niños con una bandera actual en la mano.

Evaluación de la ceremonia por el maestro y su grupo

El maestro, al retomar el espacio del aula junto con sus alumnos, los felicita por su entusiasmo, por su seguridad. Desea que les sirva de motivación para decir:

“Yo puedo. A veces tenemos ganas de intervenir en público y el miedo hace que no intervengamos.” Afirma que el tema fue para los demás, para que aprendieran algo, y para un conocimiento de lo que vimos. Luego pregunta: “¿Qué encierra la bandera?”

Niño: “Es un símbolo de nuestro país” (Ornelas, 1998a, según registro del 23 de febrero de 1998).

Después, el maestro y el grupo reflexionan sobre las olimpiadas de invierno (que se transmiten por televisión en esas fechas) y el uso que ahí se hace de las banderas, para luego proseguir con el significado de los colores de la bandera de México, con el apoyo de los niños: Verde: la independencia. Blanco: la nación. Rojo: la unión de todos los mexicanos sin importar la raza.

El maestro subraya que hay diferentes significados según el autor y luego pregunta sobre lo que lleva en el centro, el escudo nacional; las respuestas se muestran a continuación:

Niña: –Águila devorando una serpiente, en el Valle del Anáhuac.–

Maestro: –¿Qué cultura encontró el escudo?–

Niño: –La cultura mexicana.–

Maestro: –¿Fue originaria o vino de otra parte?–

Niña: –Vino de otra parte.–

Maestro: “Vino de Aztlán y fue un peregrinaje de esa cultura.”

Después reflexiona en voz alta:

Ellos salieron de la nada, de su lugar de origen. Me imagino como los que van a buscar fortuna, se van a Estados Unidos a buscar trabajo. Tuvieron que buscar abundancia de caza, recolección de frutas, posteriormente, para la agricultura. Era un lago, lo que faltaba era tierra. A su capacidad vieron la manera de sobrevivir. Su ubicación como arimadizos, pero a través de sus luchas fueron conquistando, hasta convertirse en el imperio más grande de las culturas mexicanas.

El maestro dice en voz alta: “El águila en un nopal, devorando una serpiente. Según eso ya tenían algo, una señal como ésta, y en el momento que la encontraron dijeron: bueno, pues hasta aquí. Yo los veo ahí viviendo, pagando una renta” (*idem*).

A partir de lo anterior le propone a los alumnos: “No nos desanimemos, vamos a tratar de luchar. Estudiar es tratar de participar, no sólo venir a la escuela a pasar lista. Vamos a tratar de ser diferentes, de ser alguien en la vida” (*idem*).

Así, con la ceremonia a la bandera, la cotidianeidad escolar se ve interrumpida, y tras el ingreso de este símbolo patrio, un grupo de personas se piensa a sí mismo como heredero de la historia y recrea una vez más el mito de sus orígenes. Con discursos y ropajes especialmente preparados, maestros y alumnos ponen en escena el nacimiento de la sociedad y el destino común de sus miembros, así como la responsabilidad de reafirmar la mexicanidad y los valores que se esperan de los ciudadanos.

CONCURSO DEL HIMNO NACIONAL

A continuación se presenta el Concurso del Himno Nacional, al cual el grupo en estudio fue designado a participar por sorteo interno, representando al turno matutino. Este concurso es organizado año con año por la

SEP, a través de los sectores que coordinan varias escuelas, y fue realizado el 23 de abril de 1998 en la escuela "Everardo Cruz Salmerón", ubicada en Tlalpuente, una de las colonias del pueblo de San Andrés; motivo por el cual durante el periodo del 20 de marzo al 22 de abril de 1998, con la interrupción ocasionada por las vacaciones de Semana Santa, el grupo, dirigido por su maestro, realizó, en la primera hora de clases de casi todas las sesiones observadas en ese lapso, un ensayo apoyado en la letra oficial del himno nacional escrito en una cuartilla, en lugar de utilizar el material presentado en la página 103 de su libro de texto de la materia de historia, además de una casetera, aportada en préstamo por uno de los alumnos, que reproducía a gran volumen grabaciones del himno con letra y música o sólo con música, aunque también se usó el silencio como fondo del ensayo.

El maestro se empeña en que los alumnos puedan tener un buen papel en el Concurso del Himno Nacional; para él significa un compromiso muy fuerte, ya que el grupo representa a la escuela en el turno matutino, según sus apreciaciones: "Por lo menos, todos ellos van a ir a la secundaria sabiendo el himno. Por ese motivo todos los alumnos deben participar, no importa si tienen buena o mala voz, es una oportunidad para que obtengan más confianza en sí mismos, aun sin importar los resultados del jurado. Es bueno que salgan, que hagan su esfuerzo, que conozcan otra escuela, otros grupos (Ornelas, 1998a, según registro del 20 de marzo de 1998).

El proceso de trabajo fue antecedido por la entrega de la cuartilla correspondiente a cada integrante del grupo con el fin de que repasaran individualmente en su casa. El uso del primer tiempo áulico para ello se debió a lo pesado de esta actividad, a los momentos de repetición, coordinación del ritmo, entonación y vocalización, sobre todo.

Para el maestro los alumnos estaban en desventaja, ya que no contaban con profesor de música; sin embargo, la exploración, encuentro y explotación de sus posibilidades colectivas, como en muchas de las situaciones observadas en este grupo, permitió sacar adelante este importante compromiso, aunque el grupo sólo represente a la escuela en el turno matutino; además de que es importante hacer un esfuerzo y la presencia de todo el grupo, a pesar de que en algún momento se propuso que sólo las

niñas participaran por las voces agudas que requería el himno, o que se agregaran los niños que tuvieran la voz muy chillona.

Los ensayos también se vieron apoyados por la posición corporal, cantaban sentados o de pie; además, por la identificación colectiva de errores como el cambio del singular al plural de algunas palabras y la igualdad en los tonos que impide diferenciar mayúsculas de minúsculas. Durante el proceso, el maestro registró el aburrimiento colectivo e individual, su desgano en participar, subrayó la necesidad de que tomen conciencia de que si se desvelan el día anterior, se identificará a la escuela Tiburcio Montiel con alumnos con cabeza “agachada”, de la importancia del convivio, el roce con los demás, de que todo el grupo salga a compartir con otros niños, que conozcan a más escuelas, ver cómo participan las otras escuelas. Los invita a poner todo de su parte porque tienen capacidad para desempeñar este papel. Centra la atención sobre lo que van a hacer: igualar el himno nacional, cuidar la presentación, uniformarse donde no haya gastos, mantener la vista hacia el frente, sonreír de la manera más aceptable, organizarse con orden y no ir con miedo.

El maestro los anima a no desvelarse, a verse bien en el Concurso del Himno Nacional, les recuerda que sacaron el primer lugar de 14 grupos (en el concurso de limpieza organizado por las maestras de USAER de la escuela) y que lo importante no es ganar, sino compartir con otros niños.

Maestro: –Lo importante es que todos vayan, el convivio, el roce con los demás. Ustedes tienen capacidad para desempeñar este papel. Si ustedes ponen todo lo que está de su parte. El objetivo es que conozcan a más escuelas, porque vienen de diferentes escuelas de la zona. Nosotros, lo que vamos a hacer es tratar de igualar el himno nacional y ver cómo participan los otros. A lo mejor seleccionan las voces muy agudas de toda la escuela. En sexto, nuestro grupo, nuestra voz es más gruesa. En otras escuelas o turnos hay maestro de música que va a seleccionar y la práctica.”

Los niños intervienen:

Diana Itzel: –¿Dónde va a ser?–

Maestro: –Va a ser en abril, todos los años es en mayo. Lugar, todavía no se sabe. Si un grupo se disciplina, se va a contar su presenta-

ción. Nos uniformamos donde no haya gastos, todos con la vista hacia allá, vamos a tener una sonrisa, pero que sea de lo más aceptable. No vamos a ir con miedo. Sí podemos organizarnos con orden" (*idem*).

A su regreso de las vacaciones, los ensayos, además de seguir considerando la letra y la música del himno, se concentran en la formación, el color y las características del uniforme, la altura de la calceta de las niñas; el peinado de cada una queda bajo su propio criterio. Y es un día antes de su presentación que la directora, junto con una maestra ayudante, se presenta al grupo antes del recreo, después de que el grupo, en toda la jornada transcurrida, se ha dedicado al ensayo. La actitud inicial es de escucha evaluatoria, marcan la palabra que entonan en singular y debe ser en plural y los errores cometidos con otra palabra, para después presentar una actitud agresiva, supuestamente eficiente, hacia aquel alumno que esté lento, desatento o no cante bien; la misma actitud agresiva se presenta en la imposición de sus puntos de vista que removieron la formación ya ensayada e indicaron el uso obligatorio de moños blancos y cabellos recogidos en las niñas. A uno de los niños lo reprimieron con un "¿qué te pasa?", con leves jaloneos hacia los más desatentos.

El día del concurso, los niños del turno vespertino esperan, formados, las indicaciones para salir de la escuela. Mientras el grupo observado ensaya el himno desde su llegada al salón. Todos vienen impecablemente vestidos; según los acuerdos sobre la presentación personal, se han peinado y arreglado con esmero, se muestran nerviosos, pero, al mismo tiempo, con cierta alegría por participar. A las 8:40 de la mañana, la directora se presenta en el salón para avisar que ya es la hora de salir. Los niños se dirigen a la camioneta de pasajeros urbanos propiedad de uno de los integrantes de la sociedad de padres, y su chofer los aguarda. Al subirse, los niños muestran su alegría gritando un poco. La directora interviene para que se callen y apura al chofer para que lleguemos a las 9:00, si no, afirma: "De otra de manera, ya estaremos perdiendo por impuntuales." El espacio del medio de transporte es reducido y la directora mueve y apura a los niños, y al final se sienta con dos niñas. Durante el recorrido, regaña al chofer porque se pasó de la entrada a Tlalpuente, pero él le indica que lo hace porque es un lugar de curvas y abajo hay más seguridad para dar vuelta en U.



Al llegar a la escuela nos bajamos y el camión se va buscando lugar para estacionarse. A la entrada, los anfitriones nos esperan con un distintivo elaborado con un listón patrio que tiene los tres colores de la bandera en forma de letra *e* manuscrita y una moneda de 10 centavos pegada al centro, que deja al descubierto el escudo nacional. El maestro y su grupo se forman en la fila ubicada en el pasillo interno inferior que separa las dos hileras de salones; dicha fila se integra por otros grupos, cada uno con sus respectivos maestros de grupo o de música. La directora, mientras tanto, se separó del grupo para saludar a la directora anfitriona, se percató de la forma en que entraban los concursantes y entró al salón de actos donde se llevaba el evento con el fin de “tomar un café y una pastilla”. El maestro del grupo y los niños miraban a su alrededor, la decoración de las cortinas de los salones a su alcance, las partes de ranchos o propiedades cercanas, la condición del resto de los participantes. La espera fue larga y la entrada aún más incómoda por lo estrecho del pasillo que daba al salón de actos. La entrada y la salida de los concursantes se hizo en la misma dirección, por lo que la directora aplasta literalmente al grupo sobre el barandal para dejarle espacio a los participantes salientes.

Después de una breve espera, los alumnos entran sin saludar, se forman frente al jurado formado por dos mujeres y un hombre, las directoras, la anfitriona y la de la escuela del grupo participante, se colocan al lado del jurado, y el maestro, después de poner el casete con la música, se coloca al frente del grupo y canta con los niños. Los jueces, las directoras, los maestros y los niños logran una gran solemnidad, cada uno en su actuación. Al terminar los niños en excelente posición, mirando al frente, dan vuelta y sin saludar se dirigen a la salida. Todos están contentos, se relajan y esperan el regreso a su escuela.

A la luz de los planteamientos de Díaz (1994) podemos afirmar que en este tipo de procesos rituales aparece una doble consagración política e institucional reforzadas mutuamente; el Estado, a través de la SEP, sus órganos directivos y de control, junto con la escuela primaria, promueven la legitimidad de la función social de dicha institución educativa, al vincular el nacionalismo con los programas y estrategias de gobierno para la formación de sujetos mexicanos articulados a diferentes tradiciones polí-

ticas y pedagógicas. Se trata, así, de relaciones de fuerza heterogéneas que se ponen en juego en la realización de este ritual.

CEREMONIA DEL DÍA DE LAS MADRES

Con el fin de organizar el bailable implicado en esta ceremonia, los maestros de sexto grado han convocado a reunión con la persona que ellos mismos han contratado y a la cual le pagarán sus honorarios con sus propios recursos para que coordine este bailable y defina con ellos el tipo de vestuario que los participantes usarán. Los profesores se solidarizan entre sí y aportan los recursos necesarios para lograr acercarse a la respuesta pública de lo que la sociedad, la escuela y la familia demandan de ellos en esta ceremonia: dedicación, esmero, orden, limpieza, disciplina, trabajo colectivo, lucimiento artístico y corporal sesgado por los bailables y las coreografías “tradicionales” para venerar, pagar, devolver al ser que nos dio la vida. Cabe mencionar que dicha celebración se difundió en el territorio nacional a partir de 1922 a través del periódico *Excelsior*, y que el 10 de mayo coincide con la fecha de pago de sus obreros, promotores de dicha celebración (Velázquez, 2000, p. 228).

Pese a los preparativos docentes, el grupo plantea su desacuerdo en relación con el bailable elegido para el Día de las Madres. Su planteamiento se basa en la forma en que siempre se realizan los festivales; ellos piensan que sus papás se van a aburrir, que siempre es lo mismo. Argumentan que lo mejor sería algo nuevo.

Niño dice: “Una de Molotov.”

Grupo contesta: “Sí, algo que sea diferente, nuevo.”

El grupo así se resiste y el maestro opone dicha resistencia afirmando: “...10 o 15 fueron las opiniones diversas sobre el asunto y no a todos se les puede dar gusto. Piensen lo difícil que sería aceptar que fuera algo nuevo y que entonces pasaran los días sin ponerse de acuerdo... Den oportunidad a los que nunca han participado. Si van a participar no pongan condiciones” (Ornelas, 1998a, según registro del 22 de mayo de 1998).

El grupo sigue renuente. El maestro sale del salón, parece que alguien lo llama. Yo intervengo, les muestro la música, algunos pasos del bailable, les comento que va a ser una música y un bailable bien elegidos y que aunque parezca lo mismo, va a ser diferente porque va a estar bien montado. Que piensen en que esto va dirigido a sus mamás y que algo moderno o diferente del todo puede no gustarles. Que para el Día del Niño ellos sí pueden presentar algún baile moderno, pues es su fiesta.

El maestro regresa todavía desconcertado y el grupo le informa que yo ya los convencí. Yo me levanto y les digo que no los convencí, que en realidad les mostré la música y el tipo de trabajo que imagino tienen que hacer. El maestro solicita que pasen al frente los que quieran participar. Quienes pasan al frente son los más desinhibidos. El maestro les pide que den oportunidad a los que nunca han participado. Que si van a participar no pongan condiciones.

Itzel: "Nosotros sí razonamos."

Los niños y las niñas que estaban al frente se molestan, una de ellas arguye que ha bailado siempre, que *¿cómo no va a bailar en sexto?* Diana Itzel, la que más se había opuesto a este tipo de bailable y que pasó al frente, se molesta también.

El maestro propone que entonces bajen todos los que quieran; se queda desconcertado. Baja casi la mitad del grupo. El resto de los niños que se quedan en el salón tal vez sean los que más dificultades económicas presentan, los que tienen más inhibición, los que nunca han bailado, y en este caso tampoco bailarán, a pesar del deseo docente de que lo hagan.

Para confirmar la participación del grupo de alumnos en la ceremonia del Día de las Madres, el maestro citó a reunión de padres para tratar este asunto, así como el festejo del Día del Niño. A continuación muestro sus intervenciones preparatorias a la ceremonia, registradas el 24 de abril de 1998:

Respecto al bailable del Día de la Madres, los papás de los niños que están participando y aceptan que sí tienen permiso para bailar levantan la mano; después, algunos comentan: "Rocío sí quiere salir," "Elizabeth quería bailar," "Diana ya tiene vestido, si es igual no hay problema, si no, no hay problema" "en San Andrés hay varios grupos, a ver si pueden facilitar un vestido, más que nada es por el color."

El maestro interviene e indica la igualdad, si no en los adornos, por lo menos en el color. Otra mamá afirma: "Si el vestido es amarillo, hay muchos amarillos, sólo comprando la misma tela", "Humberto sí se animó."

Posteriormente, los padres confirman la participación de sus hijos Didier, Berenice, Diana, Uziel, Fernando. La mamá de Geovanni dice que no está saliendo. Ante esta última afirmación, el maestro interviene señalando que le preocupa la disciplina: "Ellos se vuelan, es corto el tiempo, se van a sacar a los que están jugando, a los que no hagan caso." Frente a esto, la mamá de Daniel le propone al maestro que le quite al niño que no atienda uno o dos puntos, que en civismo el 8 es igual al 100 por ciento y los 2 o 1 puntos se condicionan.

Posteriormente, los padres confirman que Mario sí va a seguir, lo mismo que Carmen Rocío y Mónica; "Óscar no ha estado saliendo", afirma su mamá. Frente a esta afirmación, el maestro pide que motiven a su hijo.

Esta situación permite ver la participación de los padres en las reuniones convocadas por el maestro, así como las individualidades que se ponen en juego dentro de un contexto global. Se pide homogeneidad en el color del vestuario, cosa imposible, para ser precisos, a no ser que se hagan los trajes con la misma tela. Pero también se plantea echar mano de una de las características del pueblo: la numerosidad de grupos de baile y el posible préstamo del vestuario que aquí se necesita.

Se propone también homogeneidad en la participación, situación que se encuentra limitada por la actitud personal de cada participante, lo que conlleva a pensar en una sanción de corte académico en el área de civismo.

Aunque los padres confirman, desean que sus hijos bailen, algunos de los niños aún no se incorporan al ensayo, otros se la pasan jugando o no están motivados por sus padres. Y otros alumnos del grupo 60. B no tienen aún participantes.

Durante los ensayos sólo algunos niños participan, entre ellos, los que siempre han bailado y que tienen posibilidades económicas para poder comprar el vestuario: son siete niños y cinco niñas los confirmados para

el baile (son los mismos niños que en otras ocasiones similares han participado), a pesar de los esfuerzos del maestro por promover la participación de los que no lo han hecho con anterioridad.

Desarrollo de la ceremonia

Hoy lunes 11 de mayo de 1998 es el festival del Día de las Madres, en el que participan los alumnos y el maestro del grupo observado, pero también el resto del estudiantado, sus familiares, los otros maestros y las autoridades escolares.

La escuela convoca a la comunidad y, frente a ella, los maestros muestran su esfuerzo en el trabajo y la creatividad.

En los alrededores de la escuela se observa un gran movimiento, niños vestidos para un bailable, papás arreglados caminan con toda la familia en las calles aledañas a la escuela. A mi entrada dos maestras me interceptan y me entregan, no sin antes felicitar-me, un distintivo elaborado con una jarrito de barro pintado con flor amarilla, con hojas verdes y fondo de color café; en la asa del jarrito se encuentra un moño rosa elaborado con listón de medio centímetro de ancho, del centro del moño pende un seguro pequeño para poder prenderlo a la ropa. Las maestras, aunque me conocen, no se percataron de mi rol diferencial y me hicieron sentir una mamá más de la escuela.

El patio de la escuela, no la cancha, estaba lleno. Alrededor, en semicírculo, se habían dispuesto unas bancas de los primeros grados, pupitres de doble capacidad. Su asiento y mesabanco van unidos. Se dispusieron dos filas de este tipo de mesabancos a lo largo del pasillo de los salones de planta baja y en la parte ancha que colinda con el pasillo que divide la cancha del patio, en su parte anterior, en paralelo a la pared que colinda con la calle 5 de Mayo.

Los niños, con su vestuario, se encontraban formados en cuatro filas, aproximadamente, en posición de pie en la pared que tiene como eje central el asta bandera. En el primer piso se encontraban los familiares y los niños que habían ido, aun sin tener que hacerlo, ya que su mamá no había asistido y no tendrían que salir en ninguno de los números preparados para esta ocasión.

En este primer piso saludé al maestro, quien estaba platicando con los abuelos maternos de Daniel, a quienes me presentó como maestros jubilados y nativos de San Andrés: el maestro Hazael García Martínez y la maestra Ignacia Balderas Hernández, a quienes quedé de visitar el próximo viernes para que me platicaran de la escuela “Tiburcio Montiel”, de sus experiencias como docentes en San Andrés. Me dieron su teléfono y el señor me recomendó hablarles antes para confirmar. Algo curioso fue la presentación de las hijas, una de ellas mamá de Daniel, quien dijo: “Sí, ya la conozco, es la maestra que les regaló los tres balones”, se ríe, y luego agregó: “No, no es cierto.” Posteriormente nos despedimos el maestro observado y yo. Estaba a punto de empezar la celebración.

El maestro bajó con su grupo, identificado plenamente con vestidos de charros y “jalisquillas”, como había propuesto la maestra que puso el baile de *La culebra*, que, por cierto, fue el último número del programa formal.

El programa me fue proporcionado por Brenda, una de las alumnas del grupo escolar estudiado, quien asistió sola a la escuela, ya que su mamá no pudo estar con ella debido a que trabaja. Ella me lo regala, a solicitud expresa. El formato del programa fue realizado sobre una hoja de papel blanca bond, tamaño oficio, doblada en cuatro. El cuadrante superior izquierdo tiene una muñeca colocada de alguna tarjeta de felicitación, resaltan: su carita, sus ojos, su sombrero de ala ancha con una cinta, sus aretes grandes, su atuendo tipo vestido holandés, a cuadros y mangas y moño trasero; es largo, de él salen los zapatos redondeados tipo holandés. La muñeca sostiene con sus dos manitas una maceta con una flor en forma de corazón, con sus dos hojas; alrededor de la figura aparece con letra manuscrita “10 de mayo”, a la izquierda, arriba; “Mamita” en la base y “Felicidades” a la derecha superior. Las letras envuelven el medio cuerpo inferior de la muñeca. Seguramente se les entregó a los niños sin color y ellos tuvieron que colorearlo. En este caso, el fondo es verde permanente; los zapatos y la base de la maceta, azules; el sombrero es rosa, y el listón, morado. El cabello, café, y los ojos, azules. Las mangas, los aretes y el gran moño trasero son rojos, así como el corazón que simula una flor. La invitación que conte-

nía el programa estaba realizada en computadora en sus dos partes escritas; la primera:

La Esc. Prim. 51-2441-362-49-023

“TIBURCIO MONTIEL”

se complace en invitar a Usted y a toda su familia al Festival que con motivo del

DÍA DE LAS MADRES

se llevará a cabo en el edificio escolar el día 11 de mayo de 1998, a las 8:30 horas.

PROGRAMA

[y su desarrollo]

Mañanitas. Que fueron entonadas por los asistentes en general.

Ofrecimiento del festival por la C. Profa. R.M.S., directora del plantel. Con un tono muy amable, hasta cariñoso, utiliza la frase: “De todo corazón... si algo no les llegara a gustar favor de pasarlo por escrito a la dirección, para ir mejorando. ¡Feliz día! aunque la situación esté tan difícil.” Posteriormente presenta a la maestra Esther Chávez como jefa de ceremonias.

Luego se escucha música de fondo, medio *country*.

El bolonchón, bailable interpretado por los alumnos de 1o. “A” y “C”.

Te quiero con el corazón, por los alumnos de 1o. “B”. Con música grabada *country* e interpretada por El caballo dorado. Los papás siguen la melodía con las palmas.

Tabla gimnástica a cargo de los alumnos de cuarto grado. Apoyada con música interpretada por Ricky Martín, *Así es María*, los atuendos de los 48 alumnos consisten en uniforme de deportes: short azul marino y blusa o playera blanca, usan bastones del tamaño de un palo de escoba cuyas puntas sostienen unos plumeros de color amarillo, uno, y azul, el otro, elaborados con material de rafia.

(No incluido en el programa) *Fandango*. Baile jarocho interpretado por 18 niños, en total forman nueve parejas. Su zapateo es muy bonito. Los padres se emocionan. El público los anima, son niños chicos, tal vez de tercer o cuarto grado.

Juguito de piña, interpretado por alumnos de 2o. "B". La maestra ayudante de la dirección les preparó los ensayos de esta cumbia. Ella se intercala entre los alumnos y los apoya en posición de cuclillas para que realicen los pasos y vueltas previstas, los anima, los dirige muy de cerca, a diferencia de las otras presentaciones en donde no se ubica al maestro responsable o director del bailable. La misma maestra ha estado al pendiente de la formación de todos los niños participantes en el programa.

Bailable El tilingo lingo, a cargo de los alumnos de tercer grado.

Tabla gimnástica a cargo de los alumnos de 5o. "A". Participan 48 niños usando dos pañoletas de tamaño cuadrado para el cuello, una es blanca y otra, azul marino. Cuando inician las traen entrelazadas como si fuera una sola y a medida que hacen su presentación la van desdoblado y usando en cada mano de manera independiente. Casi al final realizan pirámides humanas cuya base es de cuatro, luego una fila de tres y, por último, un integrante. La música que utilizan es muy conocida, pero está en inglés. Es muy marcada y seguramente se usa mucho en los gimnasios.

Tatiana, popurrí interpretado por alumnos de 5o. "C". En realidad fue la última presentación. Eran alrededor de 10 fragmentos de canciones. Las niñas estaban disfrazadas de la cantante, vestimenta blanca con estrellas; realmente se sentían interpretándola, la comparsa se formaba por otros alumnos disfrazados de oso, araña, etcétera, según el tema de la canción. Los padres estaban entusiasmados. Al finalizar gritaban: "¡Bravo, otra!" El número fue muy largo, de gran identificación de los niños que lo presentaban y de gran aceptación del público asistente. Estuvo muy infantilizado, contrastó con las tablas gimnásticas, con otros bailables regionales o populares presentados con gran destreza y creatividad. Los padres y los niños tal vez sentían una gran cercanía con la modernidad, con el éxito de la transformación de temas infantiles clásicos en temas apoyados en ritmos modernos. Dentro de los participantes destacó una niña que se movía, dirigía y pautaba al resto de los com-

pañeros. ¿Será que la individualidad, el liderazgo y el seguimiento expresados aquí son los contenidos que se aplauden?

La culebra,ailable regional interpretado por alumnos de sexto grado. Este fue el penúltimo aailable. En él participaron nueve niños y niñas del grupo estudiado, los cinco restantes son de los grupos del otro maestro de sexto y de la maestra del tercer sexto.

Por último, cabe mencionar que entre un número y otro, para que entraran y salieran los niños del espacio definido como escenario, se continuaba la música, en tonos más bajos. Después, para que entraran los demás, se leía una estrofa de algún poema o una frase en torno al tema de celebración.

Otra cosa que llamó la atención es que los niños no venían pintados, maquillados. Sus caras estaban al natural, sólo lucían su atuendo, sus sonrisas, sus ojos alertas y sus movimientos.

Mientras transcurría el evento, pude observar un periódico mural realizado por USAER y colocado en la misma pared de siempre:

USAER

Laura Olivia
Feliz Día de las Madres

A quien mis primeros pasos me enseñó a dar
que cada lágrima mía siempre supo enjuagar

A quien anhelos e ideales jamás dejó alentar. En este día dedicado
a el amor y abnegación, quiero decirte gracias con todo mi corazón
Dibujando aquí, en el centro, una linda rosa

En el lugar del periódico mural apareció:

Feliz Día Mamá

*El amor de madre es pureza y bendición
El amor de madre es grandeza y felicidad
Amor materno, lo más profundo y verdadero
Nada iguala en el mundo a este amor sincero*

En el pizarrón de la puerta de entrada:

Feliz día a todas las mamás

Para una alma alegre, el mundo está repleto de cosas bellas, como tú MAMÁ.

Fue una gran fiesta; felicité a la maestra directora, quien estaba feliz platicando con una mamá. A la salida, la calle recibía el río de niños y papás y demás familiares; tomaban taxis, combis, compraban gelatinas, dulces, refrescos en las tiendas. El panorama se complementaba con el ruido de una camioneta del Circo Hermanos Vázquez, desde la cual regalaban boletos para asistir gratis a la función de la tarde en el kilómetro 21 de la carretera México-Cuernavaca. Los niños se atravesaban, se acercaban con demasiada familiaridad a la camioneta; era una gran verbena.

Como contraparte a esta ceremonia, se observa en el grupo escolar estudiado, dos días después de tal acontecimiento, lo que resta de un acuerdo que no pudo ser asumido por el colectivo: la rifa de despensa entre las madres homenajeadas y la correspondiente devolución del dinero completado por todo el grupo, así como el desconocimiento de un tortillero, regalo de los niños del grupo estudiado, por uno de sus integrantes.

El maestro indica: "Se van acercando los que voy nombrando." Les va entregando los tres pesos de la despensa que se iba a rifar el Día de la Madre. Maestro: "Ya no se hizo." Continúa con el asunto de la devolución del dinero para la despensa que se iba a rifar: Maestro: "No deben sentirse mal, todos nosotros sí participamos.

Lo del tortillero no me está gustando, fue lo del tortillero. ¿Está bien que involucremos a nuestra mamá en eso?" Alguien dice: "Maestro, le doy esto, mañana, cuando mi mamá firme la boleta, le paga."

Después pregunta sobre un tortillero adornado, alrededor, con sólo dos hebras de estambre, una azul y otra amarilla.

Maestro: "¿Humberto, es tuyo?"

Humberto: "No, no es mío."

Maestro: "Tú y Didier estaban trabajando con un tortillero, el de Didier quedó muy bonito, yo vi cuando lo entregó. ¿Y el tuyo?" (Ornelas, 1998a, según registro del 13 de mayo de 1998).

Humberto calla, no dice nada.

Para todos queda claro que es de él, pero no quiere reconocerlo, ¿le dará pena?, o ¿tendrá algún conflicto para entregarlo?

Es sorprendente la respuesta del maestro y del grupo, nadie más habla sobre el asunto. El tortillero se queda en el salón.

Esta ceremonia, como casi todas las ceremonias y los rituales escolares, se presenta con un programa minuciosamente preparado, los maestros encargados del acto ordenan las secuencias normativamente pautadas y organizan sus espacios y tiempos. Durante la preparación, los contenidos curriculares que se deben impartir son tamizados, tratados, de manera que el trabajo actoral y dancístico de los participantes sea representativo de los valores que la sociedad demanda de la escuela, en este caso el amor a la madre, que a su vez representa el amor a la patria y a la escuela. No es sólo lo que se dice, sino la manera en que se hace.

Así, los profesores y directivos intentan diseñar programas de rituales que reflejen varias cosas a la vez: contenidos, sentimientos, trabajos, disciplina, etcétera. En estas celebraciones la escuela se esmera por mostrar sus logros y sus capacidades, explicitando de modo verbal o por escrito la intención de exhibir, justificar o difundir los valores y fines que la definen como institución pública, al mismo tiempo que oculta los desacuerdos, los inconvenientes, las fallas y los huecos que en dicha actividad humana y social se hacen presentes, según lo expresado por Díaz (1994).

Ritual de paso: fin del ciclo primaria

Según Turner, los rituales periódicos y los rituales de las crisis vitales previenen las desviaciones y los conflictos, entre ellos podemos ubicar las ceremonias rituales de la escuela como aquellos que marcan la transición de una fase del individuo a otra, de la educación informal (familiar) a la educación formal (escolar), marcan el paso de un estatus social a otro, a través del ritual de iniciación que indica la llegada de una nueva personalidad a la escena escolar, el pasaje de un estatus de analfabeto a alfabetizado; de “chiquitos” a “grandes”; de una situación de inferioridad, de incapacidad, a otra de superioridad y capacidad; de distancia o alejamiento a cercanía o acercamiento frente a los contenidos, las normas, la au-

toridad, el maestro, el alumno más destacado, la conducta esperada, prescrita. Así como el ritual de fin de año escolar y el ritual de graduación, en donde Turner (1980, p. 8) señala que se celebra el feliz final del penoso proceso de aprendizaje y el subsecuente lanzamiento de un nuevo trabajador, o de un nuevo estudiante al ciclo inmediato. Desde mi punto de vista, ambas posibilidades, en muchos de los casos de las escuelas primarias públicas del país.

Dicho ritual fue vivido por una ex alumna de la siguiente manera: “Recuerdo que para la salida de los sextos años se escogía un vestido de *cocktail*, guantes y tocado, la tradicional misa, música para entrada y el clásico vals y padrinos, después de esto se asistía a una comida en lo que es ahora el salón de actos «Tiburcio Montiel»” (entrevista a María E., 1998).

Como elementos preparatorios a dicho ritual podemos mencionar:

- La exposición de fin de cursos que a continuación se presenta:

El maestro solicita voluntarios para que comenten sobre los temas generales vistos en el año escolar. Pide al grupo que recuerde el significado de una palabra que al unísono todos contestan. Esta es una estrategia didáctica para recordar, confirmar algo ya sabido. Exige generalizar los temas, aludiendo a la infinidad de temas tratados. Cuando el grupo decae en su participación: “Me he estado dando cuenta que ya no queremos investigar, ya no queremos hacer nada. No investigan, se les está diciendo, no vamos a dar detalles de un sistema especial... No vamos a poner detallitos, vamos a dar definición general...” (Ornelas, 1998a, según registro del 1o. de julio de 1998). Le pregunta a una niña, en lo particular, sobre lo que podrá hacer para representar un contenido. Da orientaciones sobre cómo expresar gráficamente otro de los temas, invitando a los que no tienen nada que presentar.

Las exposiciones individuales, en orden, por filas, indican lo que comprende una asignatura, lo que abarca, acertadamente, por lo que el grupo aplaude. Después pasan de nuevo y complementan definiendo lo que es, lo que estudia. El maestro interviene para insistir en generalizar porque hay infinidad de temas, a lo que responden con una definición general, y mencionan temas.

La segunda fila pasa y pega el material didáctico que ha traído en torno a otra asignatura, el equipo expone, el maestro insiste en que es para

40 personas, después agregan los temas que trata. El grupo aplaude, después de que el maestro indica que los trabajos, si es posible, se vayan quedando. Pasa la fila 3, que habla de lo que estudia otra asignatura y lo que podemos aprender en ella. La fila 5 menciona lo que estudia otra asignatura, lo que enseña; aunque los interrumpen, vuelven a plantear su tema, lo que estudia y explica otra asignatura. La asignatura siguiente es presentada como el lugar donde se estudia todo el cuerpo, hace que uno esté activo, se emplea todo el movimiento del cuerpo, se menciona el espacio donde se realiza. El maestro responde con silencio, el grupo los medio aplaude.

El maestro pregunta (compromete) al grupo sobre la decoración y el día.

Los niños interrogan al maestro sobre cuántos trabajos que expresen lo que han visto en cada asignatura pueden traer. Responden con un no a la pregunta del maestro de si pueden usar color blanco para los encabezados de los trabajos. Proponen comprar un *masking*, para poder adherirlos a las paredes del salón. Afirman tener un cubo realizado en educación física y dibujar a alguien haciendo deporte, cuando un alumno propone traer a un niño haciendo algún deporte. Plantean para la materia de educación cívica hacer un dibujo de la Constitución, una bandera, un escudo, una campana, estos dos últimos para representar a un buen ciudadano. Alguien desea participar con el tema de las lenguas indígenas, otra niña con las costumbres, la fiesta de San Andrés, el Día de Muertos. En relación con la materia de historia, una niña expresa que la evolución del hombre la hicieron en ciencias naturales, después de que el maestro lo propuso; otra niña afirma hacer la expropiación petrolera. Siguen al maestro en sus indicaciones en relación con el formato que se utilizará, responden con un no a las preguntas relativas a que si se vale sin fecha, sin motivo, sin nombre. Un niño propone que los encargados de los trabajos de civismo pueden hacer los partidos políticos. El maestro interviene con temas de geografía, a lo cual responden con la propuesta de realizar los países con mayor extensión, otra niña, con los de menor extensión. A la irrupción del maestro en torno a lo que debe señalar un niño en un mapa, el niño se adelanta y plantea Oceanía, Antártida, corrige y se ríe. A la propuesta de ciencias naturales sobre el tema del ciclo del agua, una niña indica: también puede ser los órganos del cuerpo



humano. A lo cual el maestro responde ampliando el contenido y proponiendo formas de presentación; los niños reaccionan autopropониéndose. El maestro indica que es para quienes no tienen nada que presentar, dos niñas responden a esto proponiendo el tema de la sabana y los niveles del mar. Un niño recuerda el ciempiés vivo que alguien trajo. El maestro confirma el día preguntando para cuándo, a lo cual los niños responden al unísono la información requerida. Otros niños proponen los volcanes, el petróleo, de nuevo los órganos internos del cuerpo humano, la contaminación. A la pregunta del maestro, ¿en español?, la respuesta de los alumnos es: un dibujo del objeto indirecto, causa-consecuencia, el abecedario, mayúsculas, minúsculas, letra cursiva, biografía. Complementan también con cadena alimenticia, cartas, último tema al cual propone el maestro agregar las misivas enviadas a los niños argentinos y a los del centro de Tlalpan.

Todos los alumnos están trabajando, colocan el nombre de la materia que el maestro ha indicado para cada sección del salón; primero se usan las paredes, incluso el techo tan alto, alcanzado por Didier, con el apoyo de una mesa, algunas sillas y una pirámide humana.

El desarrollo de la exposición se encuentra marcado por la presencia y actitud de los padres en dicha actividad de fin de cursos y que se muestran a continuación:

Una de las alumnas recibe a su mamá, que viene a ver la exposición detenidamente, ya que se pasa 45 minutos en ello, es una niña tranquila, alegre, es una buena estudiante. Este largo tiempo puesto en la mirada detenida de los diferentes productos de la exposición hacen pensar en el tiempo extraescolar que le dedica a su hija, el gran valor que pone en los logros obtenidos de esta niña en la escuela.

Uno de los niños, alto, delgado y en general algo pálido, llamado Óscar, recibe a su mamá, una señora de mayor edad; en sus rasgos se observa lo mucho que ha trabajado en su vida; usa el cabello muy largo y se viste de manera muy sencilla. La mamá de Óscar me comenta sobre la exposición, sobre su empleo, que la aleja de su casa, y sobre sus hijos más grandes, una de ellas estudia la preparatoria y trabaja para pagar sus colegiaturas, el antepenúltimo se casó y tiene un hijo, el más grande también trabaja, de tal forma que Óscar, por lo general, se encuentra solo en



las tardes y tiene que hacer a solas sus tareas; los fines de semana para la señora también son de trabajo. Ella insiste en que lo poco que pueda darle a Óscar lo tiene que aprovechar, que estudie lo más que pueda.

Esto permite aseverar que la madre de familia de escasos recursos de un niño de la escuela del pueblo, quien realiza un trabajo que la aleja de su casa, describe una situación de hogar en donde los más grandes se hacen cargo como adultos en sus situaciones de vida, cosa que a su hijo más chico no le favorece, ya que se encuentra solo haciendo sus tareas, situación que le exige también actuar como más grande, pero al mismo tiempo lo entrena para cuando su madre ya no pueda darle más para sus estudios; por ello debe estudiar lo más que pueda y poner en ese acto, también, la exigencia del máximo aprovechamiento de lo que se le da, aunque sea poco.

Poner en la escuela el valor de lo que debe adquirir, como el mejor aprovechamiento de lo que la mamá le proporciona, mientras pueda.

El papá de Luis Alberto, quien trabaja con un torero, llega con su esposa. A ellos les llama la atención “El mural de la escuela y su entorno”, elaborado por el grupo y del cual se hizo alusión anteriormente en la presente investigación; ella es joven, pasada de peso, con cabello muy largo, hasta la cintura, pero con vestimenta más moderna; usa las uñas pintadas de azul, su esposo es también joven, usa botas y cinturón de piel, camisa y pantalón ceñidos al cuerpo, estilo charro. La señora, según su hijo, es cuñada del primo del actual Presidente de la República Mexicana. Ellos recorren la exposición y comentan brevemente entre sí, con el maestro y su hijo.

Los padres de una de las niñas líderes del salón, Diana Itzel, después de recorrer juntos la exposición, platican con el maestro del grupo sobre sus impresiones.

Lo anterior permite expresar que la gran mayoría de los padres de familia no pudieron acudir a dicha exposición, sólo asistieron dos mamás, una sola y otra acompañada de un hijo y dos parejas; de todos ellos podemos decir que una de las madres es trabajadora doméstica y los dos padres asistentes tienen actividades laborales excepcionales: uno es cuidador de la casa de un torero y otro es ingeniero en electrónica; este último, además, junto con su esposa estudiante de licenciatura y dedicada

al hogar, serán los anfitriones del grupo y comentan sobre los pormenores del convivio de fin de cursos.

Sin embargo, esta situación presentada es una excepción, ya que, por lo general, los padres asisten a las actividades propuestas por la escuela, como las reuniones de información académico-administrativa, y para la organización de diferentes festejos, ceremonias y rituales, como el festejo del Día del Niño, la ceremonia del Día de las Madres y la ceremonia del fin de ciclo escolar y la misa de fin de cursos. A su vez, la mayoría de estos mismos padres deja ir solos a sus hijos a la comida preparada para celebrar su egreso de la escuela primaria, no sin antes tomar la foto individual o colectiva.

El cierre de la exposición es marcado por los papás que se han ido, así como por la actividad evaluatoria y propositiva que coordina el maestro después del recreo:

El maestro propone que anoten lo que les sirva de la exposición para que lo recuerden y afirma que es la última oportunidad para aprender algo más en primaria. Aprovecha el tema de la farmacodependencia para expresar su punto de vista e incidir en la formación de valores y buenos hábitos; a pesar del entorno actual, expresado en la secundaria, en la poca comunicación de los padres con sus hijos, reflexiona sobre las diferentes formas de acercamiento y rechazo a la drogadicción, y los malestares económicos, físicos y emocionales derivados de ella también se señalan. Habla del antes, de la época en la que se hablaba de usted con los padres: “Ya no hay esa pena, esa vergüenza de cuidados con nuestro vocabulario” (Ornelas, 1998a, según registro del 6 de julio de 1998):

A solicitud del maestro, los alumnos empiezan a leer lo que escribieron en sus cuadernos respecto de lo que para ellos fue la información más importante de la exposición: Luis Alberto lee lo que estudian las materias de español y matemáticas. El maestro le pide a un niño que esponga. Un niño habla muy quedo.

Maestro: –Es para 40 personas, no puedes hablar fuerte, pero que tal jugar. Última oportunidad.–

El niño se sienta.

Maestro: –¿Quién desea leer lo suyo?, pero un tema nada más.

Edith define matemáticas.

Maestro: –Lo vamos a hacer a la vuelta, uno por uno, en orden.

Mario: –La Segunda Guerra Mundial comenzó por Alemania, que invadió a Polonia.

El maestro explica que los Estados Unidos Mexicanos también participaron en la Segunda Guerra Mundial, y después pregunta: ¿por qué?

Mario: –Porque Alemania toca a tres barcos y México contesta esta agresión.

Maestro: –Alguien lo ha mencionado...

Grupo: –El Escuadrón 201.

Posteriormente, un niño define español.

Otro niño define matemáticas.

Maestro: –Vamos a hablar más fuerte.

Mónica: –La farmacodependencia. Algunas drogas.

Maestro: –Es un punto muy importante, ¿de qué lado lo copiaste?

Mario: –Allá.

Maestro: –Es muy importante. Quienes tienen ese deseo de ingresar a la secundaria, estamos viviendo en un lugar de poca comunicación de padres a hijos. Son muy pocos padres que hablan con sus hijos. Jóvenes, adultos, nos dejamos involucrar en cierta adicción como juego, con curiosidad y no meditamos las consecuencias que nos puedan traer. Si nos damos cuenta, son dañinas para el organismo. El cigarro atrofia el cerebro, daña a los pulmones, a nuestra mente. Económicamente, los farmacodependientes tienen más necesidad que uno. Va a haber en la secundaria personas que los invitan a la mariguana, al *thiner*, es el momento de meditar: ¿Necesito esto para ser feliz? Las adicciones son para vivir un momento de felicidad, producto de alucinaciones, fuera de lo normal. Desde ese momento yo les quisiera advertir, no entren “quiero ser hombre”, entran y luego es difícil de salirse. Es difícil pagar esos gustitos innecesarios. El año pasado hubo alumnos que ya la empezaron a consumir, no se les quiso perjudicar con sus certificados. En este año sólo tres alumnos, uno de ellos en este grupo. Dos de ellos están..., no vamos a mencionar. Algo leve,

pero fíjense, no le jueguen a eso, ustedes sabrán, el que juega pierde economía, tiene tristezas (*idem*).

Elizabeth sigue, ella lee su información.

El maestro le dice: –Parece que no desayunas. Se les dice, son para 40 personas.

Elizabeth: –Grecia inició las matemáticas, 610 antes de Cristo.

Maestro: –O antes de nuestra era, a.e. o a.n.e. ¿A qué creen que se debe el diferente comportamiento, en diferentes épocas?

Niña: –A que no tienen comunicación con su familia.

Fernando: –Antes besaban la mano a sus papás y padrinos, y les hablaban de usted.

Maestro: –Ya no hay esa pena, esa vergüenza, de cuidados con nuestro vocabulario (*idem*).

- La reunión de los padres de familia de sexto grado, que debe realizarse con los tres maestros de grupo, se inicia con el maestro observado, con la argumentación esbozada frente a los alumnos sobre lo importante de la presencia de sus padres:

La SEP no autoriza la clausura con vals. Se propone hacer algo más para festejar. La iglesia no va unida a la educación. No podemos ir con el sacerdote como maestros; hay que ver si alguien se hace responsable para la misa. Los padres de familia son los que van a decidir. Hay apoyo pero no podemos hacer nada dentro de las clases. El año pasado se hizo en el Salón Tiburcio Montiel, hoy podemos hacer lo mismo. Los papás que no vienen a las juntas son los primeros en criticar. Voy a pasar lista para que papito, mamita inconforme, bueno pues se les dice: Usted no se presentó a la reunión, son alegatos. El 10 de junio es la fecha definitiva (Ornelas, 1998a, según registro del 20 de mayo de 1998).

En la gran reunión convocada por los maestros de los tres grupos de sexto grado a los padres de familia, tuvieron que retomar el orden del día diseñado por el maestro del grupo estudiado, durante su insomnio, debido a que los dos maestros restantes no traían nada preparado. Ahí se habló de la fecha, del lugar, la misa, el uniforme, el vals y los alimentos.

Además, se integraron pequeñas comisiones para dichos asuntos, así como las formas de pago.

A colación, el maestro me manifiesta que uno de los problemas del festejo son los niños que pertenecen a los Testigos de Jehová, quienes tienen prohibido participar en fiestas (aunque recuerda a un alumno que no pudo venir a celebrar el Día del Niño. Pero su mamá sí vino el Día de las Madres y anduvo bailando con mariachis, “como que no se entiende esta contradicción”). Él dice no tener en su grupo a ningún niño; sin embargo, la maestra tiene uno y el maestro tiene cuatro.

Después, el maestro informa a su grupo: “El acuerdo de la clausura con sus papás fue favorable. Sólo quedaron algunos puntitos pendientes. Ya se les dijo que no va a haber padres ni padrinos en el convivio. Hay que contribuir a los preparativos de la clausura no llevando quejas ni cosas desagradables” (Ornelas, 1998a, según registro del 6 de julio de 1998).

En este ritual el maestro también interviene para definir los tiempos que restan: “Quedan 13 días hábiles, para mañana, 12, un día de clausura, 11, misa y vals, 10, y otro día que no viene el maestro, 9, y si se enferma el alumno, 8. Por lo menos esos 8 días hábiles vamos a tratar de no meternos en problemas” (Ornelas, 1998a, según registro del 24 de junio de 1998).

Llegaron tres mamás que venían de la iglesia, de apartar la misa. Confirman que será el día previsto a las 10 de la mañana. Discuten con el maestro el asunto de las flores, ya que en la iglesia las cambian hasta el viernes, un día después, por lo que proponen que se cobren cinco pesos por niño para la misa, y lo que sobre será de las flores.

El maestro está de acuerdo y propone que a cada niño en su salón se le cobre esa cantidad, y después cada maestro les dé a ellas. Ellas dicen que “eso es bueno porque de otra forma tendrían que manejar mucho dinero. Que mejor así, que en paquete todo, tal como proponía el maestro Filiberto, mejor poco a poco amarrando cada cosa” (Ornelas, 1998a, según registro del 22 de mayo de 1998).

- El ensayo del vals, que se realizó martes y jueves de las 12:40 a las 15 horas, constituye otro antecedente del ritual estudiado.

El vals o los bailables previos a la entrega de dicho certificado representan la condensación de muchos símbolos. Por un lado, a los niños se

les habilita para seguir los ritmos, los pasos que reflejen un trabajo colectivo, en donde, en algunos momentos, algunos alumnos emergen como elementos centrales. El fondo musical elegido representa el manejo que ellos tienen o la inclusión en la que ellos se ubican frente al tema cinematográfico de una película estrenada en ese año, 1998 y, por cierto, utilizado también en el vals de la otra escuela estudiada, el *Titanic*; al bailarlo circulan tres grupos de los cuales emergen, para situarse en el centro, una niña por círculo, del grupo escolar estudiado sobresale la representante del grupo elegida en este caso, seguramente, no sólo por su aplicación escolar, sino también por su estatura y su atractivo físico; además de esta música utilizan la recién estrenada *Vaselina*, en la que estando hincados, algunos se tiran para atrás, usando un listón delgado, blanco y de un metro de longitud. El tercer y último número es acompañado por la canción *¿Conoces el camino a San José?*; los pasos se vuelven rápidos y complicados, los mismos aleccionadores tienen dificultades para hacerlos. Llama la atención el hecho de que los dos primeros números corresponden a la novedad cinematográfica de este año (1998) y la última a una canción muy pegajosa que corresponde a la novedad actual de recurrir a la década de los sesenta no sólo de manera musical. Durante el ensayo les tomé fotos, a sabiendas que no iba a poder verlos bailar, ya que el viernes estaría en la otra escuela de estudio.

DESARROLLO

Durante el desarrollo del ritual, la misa, celebrada en fecha diferente a la ceremonia escolar y el vals, representa la santificación de un acto educativo. Algunos padres con sus hijos caminan de prisa atravesando el atrio para llegar al templo, para buscar lugar; muchos ya están adentro, por lo que el maestro y yo tuvimos que irnos hasta el frente, aunque sabíamos de antemano que no tendríamos lugar para sentarnos. Desde ahí observamos los dos conjuntos de niños y niñas, situados todos adelante, sin adultos que los acompañen, los niños vestidos de pantalón negro, camisa de manga larga blanca y corbata guinda; las niñas vestidas de blanco, con peinados de salón rematados con moños o adornos de color guinda y blanco. La mayoría de los vestidos son de fiesta, bordados, con aplicacio-

nes, telas finas, los zapatos son o parecen nuevos, usan medias de color blanco también. Algunas niñas tienen maquillaje en la cara.

Carmen, la única niña vestida con pantalón y suéter de colores, está en la primera fila, con el permiso de sus papás asistió a la misa acompañada de su mamá, quien se quedó atrás y sigue la celebración para saber cómo se lleva a cabo. Ella afirma que es la primera vez que acude a ese templo, que su familia tiene una religión cristiana pero diferente, que van a misa a un templo ubicado en el pueblo de Santo Tomás. El resto de sus compañeras la acompañan, no se le ve relegada. Ella está integrada al grupo y pareciera que no hay ningún problema por la diferencia, que entre ellos se respetan sus preferencias religiosas y las consecuencias de ello.

El sacerdote que oficia la misa es un hombre de 40 años, quien habla de su vida, que a la edad que los niños tienen salió de su casa a trabajar y a estudiar, su carrera de arquitectura la logró en el seminario. Por esta razón, sabe que los niños que salen de la primaria tienen edad suficiente para hacerse responsables, sus padres deben aleccionarlos para que cumplan con todos los deberes en la escuela y en sus casas. Las parejas deben pensar en el ejemplo que les dan a sus hijos, que los suegros se cuiden de malcriar a sus nietos y de crear conflictos, que los maestros cumplan con su misión.

Con este discurso resalta el rol de cada uno de los presentes frente a la educación de los niños, a quienes caracteriza como en edad suficiente para hacerse responsables, apelando a su experiencia de vida. En síntesis, plantea la posición que cada actor debe tener en su relación con los niños, así como la relación de estos niños frente a la vida. En comparación con el discurso del sacerdote que ofició la misa de la otra escuela estudiada, podemos señalar que usan las mismas estrategias de inicio, refieren sus experiencias de vida para legitimar su lugar y ejercer la presión necesaria con el fin de que cada participante se sienta interpelado con el compromiso que se pretende reactualizar en esta ceremonia.

La comunión es recibida sólo por unos cuantos adultos, en contraste con casi todos los niños egresados, quienes de esta manera afirman su compromiso de hacerse responsables a través de la comunión.

Al salir de la misa los niños con sus padres y familiares se reúnen en el atrio por grupos para sacarse la fotografía individual, familiar o de los

compañeros de generación, la foto con el maestro y algunos conmigo. En este acto buscan sus referentes afectivos más cercanos, perder la grupalidad para acercarse a la familia de origen y sellar a través de las fotos la vuelta a la familia, a la individualidad.

Por ello el maestro insiste en que *no se cambien*, que no vayan a su casa a cambiarse. La propuesta es irnos al convivio directamente, y prolongar así los últimos momentos de grupalidad; avisar a los que insisten en ir a sus casas que regresen al atrio para irse juntos a la casa distante de una de las alumnas, a la cual no todos saben llegar.

El maestro me informa que en la escuela sigue habiendo pendientes, que debe volver y después nos alcanza. Tengo entendido que a este grupo también se le elaboró la CURP (Clave Única de Registro de Población) a última hora, por lo que los maestros deben cotejar la información para luego entregarla. Este es otro documento oficial otorgado por el Estado y proporcionado a través de la escuela, es un documento de identidad, generado a partir de 1998, que identifica a los alumnos con nombre, apellido, fecha de nacimiento, sexo, es un elemento que formará parte de los requisitos de ingreso a la secundaria y a la actividad laboral.

El convivio: la llegada a la casa donde se realiza el convivio se vuelve dificultosa, ya que es jueves, día de plaza en el pueblo. La fiesta es apoyada por la familia de la alumna, la abuela materna, las tías, hermanas de la madre, los primos, no sólo por los padres. Los niños del grupo, menos cinco, conforme llegan entregan los pollos rostizados que han traído, las botanas, las tortillas, el pan, que se colocan luego en las mesas dispuestas en el jardín; todo se comparte, además de la alegría, la plática y las bromas. Sus padres y familiares no están, y tienen permiso de quedarse hasta las 19 horas.

Después de un rato el maestro llega solo. Él y yo estamos con ellos compartiendo en las mesas. Los encargados del sonido han llegado con sus grandes bocinas, los aparatos eléctricos, y se toman su tiempo para instalar el equipo.

Mientras tanto, los niños empiezan a comer y se gritan por grupos: "Berenice y un niño de sexto" (Ornelas, 1998a, según registro del 9 de julio de 1998). Una y otra vez forman las parejas entre los asistentes, incluyendo al maestro y su esposa ausente, mi esposo ausente y yo. Todos

aplauden, apoyan el juego, por grupitos diferenciados en las mesas auto-proponen las parejas y su adjetivación o calificación.

El día siguiente, 10 de julio, será la ceremonia en la escuela y el vals, ahí una vez más se apelará a la grupalidad de una generación que no logró convivir fuera de las instituciones educativas representadas por la escuela y el templo.

Ese mismo día de la misa y el convivio un padre de familia, en su casa, muestra su deseo de compartir su posición ante el rompimiento de un acuerdo festivo en la escuela.

El padre, portavoz de los acontecimientos más relevantes de la familia, explica que el festejo grupal no se llevó a cabo con todos los egresados de la escuela debido a que varios días antes había habido problemas con unos papás, que dijeron groserías de los maestros, que la directora se molestó mucho y se suspendió todo. A partir de ello, hubo indecisiones y él le planteó a su mujer que su hija no iba, que se le festejara en su casa.

En realidad, la existencia de los niños Testigos de Jehová en los grupos no fue el problema. El maestro relata con malestar el hecho de que no habrá convivio general debido a que el maestro del otro grupo de sexto se adelantó e invitó a todos los maestros de la escuela.

Esto nos hace pensar en las diferencias entre las posturas paternas y las dificultades docentes para lograr consensos en un ritual que exige un espacio especial, en este caso religioso, un espacio laico, formativo, como es el de la escuela, y un espacio festivo, el del convivio, así como la conjugación entre ellos. En un contexto en que los docentes tienen proscrita por la SEP cualquier otra celebración que no sea estrictamente la escolar, que incluye una ceremonia respaldada por las autoridades escolares colocadas en un *presidio* desde donde se ofrecen los discursos pertinentes a la ocasión, como los relativos a su paso por la escuela, recordando su llegada a la escuela, su tránsito para llegar a este momento de egreso, cargado de emotividad más que de racionalidad, ya que esta racionalidad sólo se expresa por el orden en el que los alumnos van siendo llamados al *presidio* para recibir sus papeles, su certificado, su boleta de calificaciones, así como un saludo de despedida cargado de buenos deseos para el futuro escolar y personal, todo ello en presencia de los familiares que sirven

como testigos de tales acontecimientos, en presencia de aquellos a los que les son devueltos los niños y de los cuales se espera la orientación, el apoyo, el acompañamiento, el financiamiento, en síntesis, la obligación del futuro escolar y personal de cada uno de los niños.

En este acto, para la escuela, los alumnos dejan de pertenecer a su matrícula, a sus instalaciones, por lo que sólo le queda desearles un futuro consecuente con el esfuerzo realizado por ella.

En este caso, el símbolo del ritual, el certificado, legitima el paso del niño por la escuela y la conclusión de sus estudios en este nivel educativo, pero al mismo tiempo simboliza parte del capital cultural con el cual el niño deberá enfrentar su futuro inmediato, la carta de presentación para solicitar un empleo. Sin la adquisición de este símbolo, el egresado no existe, aun a pesar de haber concluido sus estudios primarios.

Los ideales que enmarcan la función socializadora de la escuela se exponen en estas ocasiones en sus mejores fundamentos. Entre las emociones que se suscitan y los conocimientos que se imparten, la escuela, sus docentes, sus alumnos se exhiben con sus habilidades para los diferentes momentos del ritual, en el que resulta evidente el afán de no desmerecer a nadie y lograr una escena atrayente, que refleje la labor del aula, la participación, el trabajo grupal y colectivo, la interacción afectiva y comunicativa, la espontaneidad, la autonomía. Todos ellos objetivos didácticos que normalizan la actividad y conforman la parte sustancial de las planificaciones docentes, familiares y estudiantiles que deben prepararse y mostrarse para ser evaluadas, aprobadas y reconstruidas dentro del proceso ritual. "Porque en cualquier sociedad que vivamos, todos estamos relacionados con todos: nuestros propios «grandes momentos» son «grandes momentos» para otros también" (Turner, 1997, p. 8).

CONCLUSIONES



La presente investigación tuvo como preocupación inicial analizar, desde una perspectiva antropológica, la cosmovisión o visión del mundo de los sujetos escolares a través de las prácticas institucionalizadas que se realizan en un salón de clases, las concepciones, la producción del sentido que reproducen y construyen el docente y sus alumnos en la vida cotidiana, así como su expresión en algunas narraciones míticas, ceremonias y rituales. Esto fue vislumbrado como posible con base en el estudio de los procesos históricos que dotan de identidad a la escuela, a la coexistencia de estructuras sociales y del pensamiento, que organizan la producción, reproducción y actualización del sentido simbólico en los espacios escolares.

Por ello fue necesario abordar varias categorías principales: cultura, desde una perspectiva simbólica que me permitió ubicar las prácticas culturales en la escuela como reflejo de la configuración de significados sociales diversamente objetivados, actualizados, difundidos, recibidos, percibidos e interpretados en el conjunto de la conflictividad social, de lo cual se desprende la constitución de identidades y alteridades (otredades) sociales. Así, las prácticas educativas refieren sistemas de significados, compartidos por un conjunto social, inmersos en relaciones de poder y de conflicto, construidos o manifestados en condiciones sociohistóricas específicas por los sujetos escolares que usan recursos y tienen diferentes niveles de poder y autoridad. Esta definición estructural, contextual y sociohistórica de la cultura posibilitó la identificación de la escuela como un espacio histórico, tangible y observable, cuyos procesos simbólicos pueden ser estudiados a través de la etnografía. A su vez, me permitió definir, en un primer momento, el aula, la práctica docente y el proceso escolar como elementos constitutivos de un campo cultural susceptibles de ser analizados como parte de una cultura en funcionamiento.

La segunda categoría estudiada: cosmovisión, conceptualizada como una matriz compuesta de dualidades, oposiciones y procesos generales que rigen el pensamiento y la vida de una sociedad determinada, donde se sintetiza una historia en una continua reinterpretación y actualización, así como una estructura que define y permite articular las partes, las funciones y los sentidos de los diferentes elementos culturales, me permitió arribar a los aspectos estructurales no armónicos, a explicaciones no atomizadas ni individuales que explican el proceso de comunicación, sus formas de elaboración o expresión en las condiciones sociohistóricas trabajadas, los roles que se juegan entre los participantes, sus relaciones de poder y de conflicto, su relación con el contexto dentro del campo cultural educativo interrelacionado con otros campos, a través de una mirada sociohistórica. El recorrido que me permitió arribar a este concepto significó una toma de posición dentro de los estudios “clásicos” de la cosmovisión orientados al “otro” (indio pasado o presente) y su traslado al análisis de las concepciones y las prácticas de los actores educativos. Consideré varias de las aportaciones de la etnohistoria desarrollada por la escuela francesa, así como algunas derivadas por la gran tradición antropológica mexicana; retomo, en particular, la exposición de Andrés Medina en torno a la manera en que se configura este concepto en la antropología mexicana, y me detengo en la propia lectura de diversas etnografías que aportan a dicha configuración, así como muchas de las ideas desarrolladas por Alfredo López Austin en sus estudios históricos sobre la cosmovisión mesoamericana y las aportaciones de María Ana Portal en la construcción de este concepto en los estudios culturales de comunidades urbanas.

La tercera categoría: ideología, se volvió insoslayable, ya que su tratamiento permitió realizar un acercamiento a la constitución y desarrollo de las concepciones y las prácticas escolares como núcleos receptores, ordenadores y proyectores de las esferas sociales, políticas, económicas, estéticas, filosóficas, psicológicas, disciplinarias, científico-tecnológicas que las envuelven. En la escuela coexisten proyectos políticos expresados en las relaciones de clase entre las instancias escolares, de lo cual resulta un ejercicio y una producción ideológica particulares, con los cuales se ordena y se apropia el mundo material y simbólico de la escuela. A esta di-

versidad de intereses, derivada de producciones y prácticas ideológicas externas e internas a/de la escuela, corresponden diferentes concepciones y prácticas escolares. En concreto, esta categoría fue abordada inicialmente con el apoyo de la posición marxista adoptada por Alfredo López Austin que la define como un conjunto sistematizado de representaciones, ideas y creencias que surgen de una sociedad dada, cuyos componentes se articulan entre sí mediante una relativa congruencia interna que los estructura y son condicionados socialmente por las relaciones de producción; y fue enriquecida con los planteamientos de Carlos Aguado y María Ana Portal que enfatizan su constitución en las prácticas y al mismo tiempo su carácter organizador en las acciones particulares insertas en prácticas organizadas socialmente. La ideología, con sus funciones de cohesión, dominación y defensa y la correspondencia de la dinámica de la infraestructura en las dinámicas propias de los distintos sistemas ideológicos, para estos dos autores, tamiza la experiencia que permite configurar identidades.

A partir de este recorrido teórico pude identificar con mayor fuerza las características particulares del campo educativo, con sus instituciones como la escuela, sus agentes, sus actores, sus políticas, sus paradigmas, sus contenidos culturales, sus elementos de control, administración y gestión, además de los diferentes sectores sociales que participan en su definición, movimiento y transformación, sus luchas internas y su relación con otros campos culturales. Con base en estos planteamientos, la escuela primaria recupera sus orígenes, sus cometidos, y en ellos sus mitos que se ocultan, se resisten, se actualizan, se transforman y se exponen en forma narrativa o actuada.

Dichas categorías, construidas paralelamente a la realización del trabajo de campo, me permitieron confirmar sus grandes potencialidades en el análisis antropológico de procesos escolares. La escuela y el salón de clases no son una cultura en sí mismos, representan uno de los ámbitos particulares donde los procesos simbólicos se presentan para ser comunicados, transmitidos, percibidos, interpretados y transformados en función de las condiciones sociales, políticas e históricas particulares de los contextos institucionales, de la escuela y sus miembros. La cosmovisión como totalidad no es susceptible de ser analizada a través de los sujetos esco-

lares individuales; sin embargo, dichos sujetos participan, actúan, reformulan y dan cuenta de las representaciones, las ideas, las creencias y el sistema ideológico ligados al campo educativo. Sus diversas representaciones, ideas y creencias acerca de la educación, la comunicación, la escuela, las autoridades educativas, el docente, la práctica docente, el grupo de alumnos, la cohesión y la participación grupales, la condición estudiantil, el aprendizaje, la enseñanza, la planeación, la realización y la evaluación del proceso didáctico, etcétera, poseen una relativa congruencia en tanto resultan de un proceso identitario propio de su comunidad de origen, de la relación entre diversas ideologías subordinadas a una ideología dominante, y alcanzan su clímax en las narraciones míticas, las ceremonias y los rituales escolares. Todo ello participa en la construcción y consolidación de identidades propias de la escuela de estudio, en general, y del grupo de alumnos y su maestro, en lo particular.

El trabajo de campo realizado en un grupo escolar de sexto grado matutino de una escuela primaria de gran tradición en el pueblo de San Andrés Totoltepec, Tlalpan, me enfrentó a un origen común, un entorno simbolizado, apropiado, transmitido y recibido colectivamente, con fuertes lazos identitarios expresados sobre todo en su religiosidad desarrollada a través de un sistema de cargos inmerso en un ciclo ritual que regula las relaciones del pueblo entre sí y a sus pobladores con otras regiones. El caso analizado me permitió arribar a una comprensión sociohistórica de diversos procesos escolares inscritos en la cotidianidad y en la ritualidad propiamente dicha, donde los alumnos, sus padres y algunos familiares nativos del pueblo, muchos de ellos ex alumnos de esta misma escuela, y el maestro de grupo, principalmente, fueron dando las pistas del simbolismo propio sostenido, construido y reformulado en su relación dialógica entre ellos mismos y con las demás instancias internas y externas a la escuela. Lo cual me conduce a sostener que dichos contenidos representan, en cierto sentido, partes de la cosmovisión en la que se encuentran inmersos y en relación dinámica.

En las hipótesis planteo que en este ámbito escolar público urbano existen procesos sociohistóricos que permiten dar cuenta de las identidades culturales construidas por los sujetos escolares, las cuales son susceptibles de ser relacionadas con las cosmovisiones puestas en juego en la vida

cotidiana, en las narraciones míticas, ceremonias y rituales. Algunos rasgos de la cosmovisión se expresan de manera conceptual, práctica y actitudinal en los procesos identitarios que construyen los sujetos escolares; desde esta perspectiva, la cosmovisión se constituye en un marco coherente para comprender las concepciones, emociones y acciones de los diversos agentes escolares.

La docencia, que expresa una formación sociocultural, histórica y académica que refleja los orígenes y la trayectoria de vida del sujeto que la lleva a cabo, juega un papel fundamental en la construcción, el reconocimiento y/o negación de los simbolismos propios de maestros y alumnos y las cosmovisiones presentes en la dinámica cultural de la escuela primaria, basado en el ejercicio del poder que el Estado y la sociedad civil le otorgan, así como en el lugar que dicho docente ocupa dentro de su interacción social e individual con diversos campos culturales.

Las contradicciones entre las cosmovisiones expresadas en las ideologías hegemónica y subalternas, así como en la tensión generada entre el currículum y las experiencias de vida del docente y sus alumnos, se presentan, por lo general, en formas encubiertas prefijadas por determinadas posiciones sociales y presentan roles homogéneos, no conflictivos y públicos.

Observé estos procesos sobre todo en el salón de clases, en el espacio prefijado y acotado para la consecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la apertura, el desarrollo y el cierre de los contenidos programáticos, en la planeación, ejecución y evaluación del proceso didáctico, pero también en las expresiones conceptuales, prácticas y actitudinales que acompañaron dichos procesos, en el proceso comunicativo particularizado por el maestro y su grupo de alumnos, en los silencios, dudas, titubeos, huecos y fracturas no resueltas, así como en sus contradicciones.

Para ello fue muy útil analizar el contexto simbólico dentro del cual se llevaban a cabo dichos procesos, a través de la reconstrucción de la historia del pueblo y de la escuela de estudio, realizada a través de material bibliográfico diverso y de recortes de la memoria colectiva. Mismos datos a los que se agregaron las percepciones de los niños del grupo escolar estudiado a través de representaciones gráficas del lugar donde

viven y de la escuela y su entorno. En todos los casos, el pasado refuncionalizó el presente y construyó su orientación y su sentido.

La reconstrucción de esta historia me permitió comprender mejor a los sujetos de estudio y a sus concepciones en torno a la educación, la escuela, la docencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje, sus materias, sus pares, las autoridades escolares; en torno al lugar donde viven, las fiestas del espacio simbólico y territorial que les pertenece, su familia, sus preferencias personales, museográficas y territoriales, sus actividades extraescolares y sus pasatiempos en general, plasmadas en los datos empíricos recopilados dentro de la observación etnográfica, así como en diferentes fuentes de información, entre ellas las narraciones míticas, las leyendas y las cartas elaboradas por los niños a sus homólogos tlalpenses y argentinos; y al contenido de los procesos culturales en los que participaron también como actores rituales.

Su caracterización como actores rituales me permitió centrar la atención en las prácticas institucionalizadas que se construyen en su salón de clases, que tocan los ámbitos académicos y festivos, así como en las ceremonias escolares que confirman a los sujetos en ciertos valores sociales y los rituales de paso que provocan la transformación de los participantes. No sin antes hacer alusión a las concepciones espacio-temporales definidas por los integrantes del grupo de estudio y su maestro, así como las interacciones entre ellos y con las establecidas por las autoridades estatales y educativas.

En relación con el espacio encontré que los niños del grupo escolar estudiado definen el cerro de Totoltepec como referente territorial principal del pueblo que habitan; por ello establecen que el lugar donde viven está arriba de la ciudad de México, su composición combina lo campirano y lo urbano y es en este espacio que se llevan a cabo las fiestas de su santo patrón, San Andrés, en donde todos, de alguna manera, participan. Por ello realicé un acercamiento a algunos estudios antropológicos de la cuenca de México, de la delegación Tlalpan y de la religiosidad que define a este pueblo, vislumbrando los hallazgos como muestras de las formas de expresión, interpretación y organización de la realidad social pasada y presente que permite a los habitantes de San Andrés, aun sin proponérselo racionalmente, dar una lógica a sus for-

mas de vida colectiva y moldear su acción también colectiva dentro del marco de representación donde la ideología y la cosmovisión se manifiestan. A estos hallazgos se suman las representaciones plásticas y escritas realizadas por los alumnos de estudio, las cuales establecen a grandes rasgos que San Andrés es un cerro del guajolote, rodeado de árboles y bosques, de otros cerros invadidos por el Colegio Militar y muchas casas; hay sembradíos de maíz, además de mercado e iglesia, al pueblo lo definen también por su inserción en el país, en la ciudad, en el Ajusco y en la delegación Tlalpan, destacan las fiestas chica y grande y las caracterizan como una tradición del pueblo con castillo, fuegos artificiales, feria con juegos mecánicos, además de chinelos, arrieros, santiagos, toros y música; estas representaciones se complementan con la apropiación y resignificación que ellos hacen de algunos referentes espaciales, históricos, arqueológicos y turísticos de nuestro país para la recreación de nuestro pasado indígena, para la verbena popular navideña, para la emisión de programas de radio, la obtención de “*buenas vibras*” y la celebración masiva de los triunfos de la selección mexicana de fútbol. Algunas narraciones míticas hacen referencia a elementos identitarios locales, como los relatos acerca de la Virgencita y el cerro; los pozos, rayos y sirenas; el quetzal y el pavo real (algunos de los cuales presentan una combinación de elementos relacionados con la cosmovisión mesoamericana); además de las leyendas sobre el burro asesino, la hora de la muerte, los duendes que trafican con el alma y habitan las cuevas, el jinete sin cabeza, la Llorona y el Charro Negro, estas tres últimas referidas a su propia experiencia, a la de sus familiares, en San Andrés y sus alrededores. La leyenda del Charro Negro se enlaza posteriormente a la escuela y los bandidos del Río Frío que la habitaron; el himno nacional mexicano se integra también a estas leyendas, y quedan los llamados a defender a la patria y su destino sobrenatural como parte de las leyendas mexicanas.

Sin embargo, este ámbito territorial fue visto como contexto cultural de los espacios y tiempos de la escuela y del aula.

El espacio de la escuela definido por su historia, por el nombre que lleva (que remite al personaje que durante los ochenta del siglo XIX aseguró la propiedad territorial para los nativos de San Andrés), por sus al-

rededores, por el símbolo de la bandera, por sus elementos arquitectónicos dentro de los cuales resaltan su tamaño, su número de pisos o niveles, cantidad y estructura de los salones, el jacalón o salón de actos que formaba parte de la escuela, las canchas y patios, el lugar del asta bandera, sus habitantes, en cuanto número, actividades que realizan, además del control, la disciplina, los tipos de enseñanza, la preparación de los maestros, el respeto, las formas de comunicación, los tipos de escritura, la transmisión de valores, el apoyo o presencia de los padres, los derechos humanos, el número de grados atendidos por la escuela, los materiales didácticos, la permisividad, los castigos docentes proporcionados a los niños, el uniforme, las ceremonias, los desfiles y festejos, entre otros, fueron recuperados a través de entrevistas diseñadas y realizadas por los niños a sus padres y familiares ex alumnos, algunos maestros y personal de intendencia; así como por la presentación que sobre estos temas hicieron los niños en las cartas ya mencionadas, a los que fueron agregadas narraciones míticas de la historia de la escuela. De manera plástica, la escuela es representada por el grupo de alumnos con una sólida construcción que se caracteriza por la bandera nacional, el trazo de un camino que comunica a su puerta principal con el afuera de la escuela y viceversa, los grandes árboles sobresalen de la construcción y remiten al símbolo territorial de la escuela en otras épocas, el gran pino ubicado en el patio de entrada de la escuela, que permitía localizarla incluso desde la carretera. La escuela, así, se constituye también en un referente identitario para sus pobladores.

El espacio del aula se identifica como un ámbito compartido por el maestro, sus alumnos y los padres de familia cuyas características físicas, no muy distintas a cualquier salón de clases urbano estatal o federal, se particularizan con la presencia de un grupo de alumnos identificado por su condición nativa en el pueblo y su adscripción a las familias originarias que viven en el centro de San Andrés, por su cohesión, disciplina, camaradería, apoyados en el peso que le otorgan al valor de la palabra, el respeto a sus pares y autoridades, a la amistad y a compartir múltiples recursos, negando, en la medida de lo posible, el individualismo, el autoritarismo, la sumisión, el incumplimiento y la mentira; con la presencia de un maestro –nativo de un pueblo de Guerrero y

formado en una familia tradicional que vive en la ciudad de México y participa en los rituales religiosos de la región— que realizó sus estudios escolares en internados del centro de México y tiene experiencias docentes en escuelas rurales unitarias; es avecindado del pueblo y en su práctica docente antepone el carácter humanista, formativo, reflexivo, constructivista y experiencial de la educación y establece en esta dirección, no sólo en sus acciones, sino también en aquellas propias de los alumnos sobre las que puede tener injerencia. Interpela continuamente a los padres de familia y establece una relación de distancia crítica con las autoridades escolares y educativas.

Para ambos polos de la relación didáctica existe una claridad sobre los límites y las potencialidades de cada uno de los participantes, un trabajo conjunto de resignificación de contenidos académicos, pautado por aperturas, desarrollos y cierres temáticos traducidos, en muchas de las ocasiones, en ubicaciones conjuntas de temas que deben tratarse apelando a experiencias propias o a otros conocimientos no sólo escolares, respetando los ritmos individuales y colectivos, premiando con el aplauso o reprimiendo con estrategias propias de los rituales de aflicción las propias conductas, evaluando conjuntamente los logros, los aciertos, los errores y las dificultades; todo ello a pesar del individualismo, la agresión, la burla, la intolerancia, la flojera, el autoritarismo, la devaluación y la sumisión, entre otros elementos también constitutivos de su maestro y su grupo de alumnos y de sus interacciones sociales.

Los tiempos escolares como construcciones sociohistóricas, culturales y arbitrarias, representan los ritmos que organizan las conductas y son el movimiento de la red de vínculos de significación que se establecen al interior de los grupos escolares con las personas y las cosas; a través de pautas, duraciones y frecuencias son diferenciados de los tiempos calendáricos y en ocasiones se limitan por el tiempo del trabajo escolar, por el tiempo del recreo, del descanso, del relajamiento o, simplemente, por el paso de un tipo de actividad a otra. Este tiempo áulico es utilizado por el maestro y su grupo de estudiantes para pautar los ritmos individuales y convertirlos en colectivos que a veces se interrumpen por presencias extrañas a la escuela, se prolongan a través de la tarea, o bien dan cabida, al interior del salón de clases, a diversos tipos de celebracio-

nes, como los cumpleaños, el Día del Amor y la Amistad y el Día del Maestro.

Otros de los tiempos y espacios fueron identificados en las ceremonias y rituales escolares. En su estudio se rescatan las teorizaciones y planteamientos metodológicos que hacen Víctor Turner, Carlos Agudo y María Ana Portal y que posibilitaron un análisis del campo liminal y sus series simbólicas, la identificación de los símbolos rituales, así como algunos de sus efectos como fuerzas cohesivas y reguladoras de las normas sociales y como restauradoras y reconfiguradoras de las estructuras sociales y formas de organización o como alternativa hacia nuevas formas. Dentro de las ceremonias se ubican la de los honores a la bandera, la del concurso del himno nacional y la del Día de las Madres, y como ritual el del fin del ciclo primaria, considerado como un ritual de paso; en ellos fue importante reconocer los diferentes tipos de clases de rituales, sus elementos estructurales y variables, sus diferentes fases, sus procedimientos, el sentido de sus símbolos, sus significados, su polaridad, sus circunstancias y sus fines, a través de diferentes niveles de interpretación tanto exotéricos como esotéricos y textos más elaborados.

En síntesis, el concepto de cosmovisión asumido en la presente investigación permite ser utilizado como categoría analítica que, al ser referida al campo educativo vislumbrado en este trabajo, permite establecer un nuevo marco de estudio de sistemas de denominación y clasificación, de las concepciones, las creencias, los sistemas míticos y las representaciones a las que da lugar dicho campo.

Al respecto, el ejercicio realizado en este estudio muestra las grandes dificultades de intentar definir los niveles de abstracción y consolidación de las acciones y procedimientos humanos en el ámbito educativo escolar, y del salón de clases en lo particular, necesarios para el individuo y la colectividad; queda mucho por hacer para tratar de entender la relación objetiva y subjetiva establecida por el hombre entre la cultura y la naturaleza, la cual le sirve para comunicar, pensar y navegar dentro de una orientación estructural heredada y transformada en el curso de la historia; queda mucho por hacer para lograr mostrar no sólo lo que la gente piensa, sino cómo piensa, cómo construye su mundo,

cómo le da significado y le infunde emociones; en síntesis, cómo la gente organiza la realidad en su mente y cómo la expresa en su conducta (Darnton, 2000, p. 11).

En esta perspectiva queda pendiente, entre otras tareas, dilucidar con la mayor precisión posible las construcciones teórico-metodológicas que logren el avance en los distintos desarrollos de una teoría de la cosmovisión relacionada con diferentes campos culturales, acerquen a otras disciplinas a la antropología y viceversa.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO, J. y M. Portal (1992), *Identidad, ideología y ritual. Un análisis antropológico en los campos de educación y salud*, México, UAM-Iztapalapa (Texto y Contexto núm. 9).
- AGUIRRE Beltrán, G. et al. (1988), *Teoría e investigación en la antropología social mexicana*, México, UAM-I-CIESAS (Cuadernos de la Casa Chata: 120).
- ARNAUT, Alberto (1996), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, México, CIDE.
- BEATTIE, John (1972), *Otras culturas. Métodos, objetivos y realizaciones de la Antropología Social*, México, Fondo de Cultura Económica.
- BONFIL BATALLA, G. (1987), *México profundo. Una civilización negada*, México, Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Los noventa núm. 1).
- BOURDIEU, Pierre (1990), *Sociología y cultura*, México, Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Los Noventa núm. 11).
- BOURDIEU, P. y J.C. Passeron (1981), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia (Sociología/Papel 451 núm.39).
- BRODA, Johanna (1971), "Cosmovisión y observación de la naturaleza: el ejemplo del culto de los cerros", en J. Broda, S. Iwaniszewski y L. Maupomé, *Arqueoastronomía y etnoastronomía en Mesoamérica*, México, UNAM, pp. 461-500.
- (2001), "Introducción", en J. Broda, y F. Báez-Jorge (coords.), *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México*. México, Conaculta, Fondo de Cultura Económica (Biblioteca Mexicana, Serie Historia y Antropología).
- CABRERA, Edgardo (1997), *Bernal mágico*, Querétaro, registrado con el número 37858 ante la Dirección de Derechos de Autor, SEP.

- CARBÓ, Teresa (1984), *Educación desde la Cámara de Diputados*, México, CIESAS (Miguel Othón de Mendizábal 2).
- COULON, Alain (1995), *Etnometodología y educación*, Barcelona, Paidós Educador.
- DARNTON, Robert (2000), *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, México, Fondo de Cultura Económica (Sección de Obras de Historia).
- DE LAS CASAS (s/f), "24 de febrero (Día de la bandera) Bandera actual", en monografía "24 de febrero (día de la bandera) Historia de las banderas", México, Sun Rise núm. 537.
- DELEGACIÓN TLALPAN, COORDINACIÓN DE EDUCACIÓN (s/f), *Documento interno. Listado del total de escuelas pertenecientes a la Delegación Tlalpan, agrupadas por niveles educativos*, México, 63 pp.
- DÍAZ CRUZ, Rodrigo (1998), *Archipiélago de rituales. Teorías antropológicas del ritual*, Barcelona, Anthropos-UAM-I (Colección Autores, textos y temas Antropología núm. 33).
- DÍAZ, Raúl (1994), *Rituales, nacionalidad y política. El caso de los actores escolares en la escuela primaria*, Universidad del Comahue, Cipolletti, IV Congreso Argentino de Antropología Social (mimeo.).
- DUCOING, P. y M. Landesman (1993), *Las nuevas formas de investigación en la educación*, México, AFIRSE.
- DURKHEIM, Emile (1976), *La educación como socialización*, Salamanca, Edit. Sígueme.
- EQUIPO TÉCNICO-PEDAGÓGICO DE FERNÁNDEZ EDITORES (1994), "Los símbolos patrios", en *Supertareas 3. Todo el material necesario para ilustrar los trabajos escolares de tercer grado. C. naturales, historia, geografía, E. cívica. De acuerdo con la modernización educativa*, México, Fernández Editores, pp. 315-316.
- ESPINOSA, Gabriel (1996), *El embrujo del lago. El sistema lacustre de la cuenca de México en la cosmovisión mexicana*, México, UNAM.
- EZPELETA, J. y E. Rockwell (1982), "Escuela y clases subalternas: otra historia cotidiana", en Gómez, Freitag, Preston et al., *Las clases populares y la institución escolar*, México, DIE-Cinvestav-IPN (Cuadernos de Investigación Educativa núm. 8), pp. 107-134.

- (1983), “Estado y clases subalternas”, *Cuadernos Políticos*, núm. 37, julio-septiembre, México, Era, pp. 70-80.
- FIRTH, Raymond (1974), *Hombre y cultura. La obra de Bronislaw Malinowski*, México, Siglo XXI Editores.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1982), *Las culturas populares en el capitalismo*, México, Nueva Imagen.
- GEERTZ, Clifford (1987), *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Barcelona, Paidós Básica 66.
- (1990), *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa (Temas de Historia, Antropología y Etnografía núm. 25).
- GIMÉNEZ, Gilberto (1987), “La problemática de la cultura en las ciencias sociales”, en Gilberto Giménez, *La teoría y el análisis de las culturas*, México, SEP-DIGICSA-U-de-G Centro Regional de Tecnología Educativa-Comecso (Programa Nacional de Formación de Profesores Universitarios en Ciencias Sociales), pp. 15-72.
- (s/f), “Territorio, cultura e identidades. La región sociocultural”. México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM (mecanograma).
- GIROUX, Henry (1988), “Escolarización y las políticas del currículum oculto”, en Monique Landesman (comp.), *Currículum, racionalidad y conocimiento*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa, pp. 117-142.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE MÉXICO (1996), *Tlalpan Monografía*. México, Departamento del D.F., Delegación Tlalpan.
- (2000), *Estado de la población Tlalpan 2000*, México, Dirección General de Gobierno de la Ciudad de México, Dirección de Política Poblacional.
- GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL (s/f), “Programa Parcial de Desarrollo Urbano de San Andrés Totoltepec, Tlalpan” (versión abreviada no oficial realizada bajo el Gobierno del Ing. Cuauhtémoc Cárdenas).
- GOETZ, J. y M. Lecompte (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.
- GOSSEN, Gary H. (1979), *Los chamulas en el mundo del sol. Tiempo y espacio en una tradición oral maya*, México, Instituto Nacional Indigenista (Serie Antropología Social: 58).
- GUITERAS, Calixta (1965), *Los peligros del alma. Visión del mundo tzotzil*, México, Fondo de Cultura Económica.

- INEGI (1990), *XI Censo General de Población y Vivienda*, México.
- (1992), *Anuario Estadístico del Distrito Federal*, México.
- (2000a), *Estadísticas Educativas de Hombres y Mujeres 2000*, México.
- (2000b), *Resultados preliminares de los Estados Unidos Mexicanos. Conteo de Población y Vivienda*, México.
- (2001), *Mujeres y hombres de México*, México.
- JACKSON, Philip W. (1975), *La vida en las aulas*, Madrid, Marova (Biblioteca del educador 16).
- KIRCHHOFF, Paul (1966), "Los estudios mesoamericanos, hoy y mañana", en INAH. *Summa Antropológica en homenaje a Roberto J. Weitlaner*, México, pp. 205-208.
- KROTZ, Esteban (1991), "Viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico", *Alteridades. Antropología y Epistemología*, año 1, núm. 1, México, UAM-I, pp. 50-57.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1977), *El pensamiento salvaje*, México, Fondo de Cultura Económica (Breviarios 173).
- LIRA, Andrés (1995), *Comunidades indígenas frente a la ciudad de México. Tenochtitlán y Tlaltelolco, sus pueblos y barrios, 1812-1919* (2a. ed.), México, El Colegio de México-El Colegio de Michoacán.
- LÓPEZ AUSTIN, A. (1976), "Estudio acerca del método de investigación de fray Bernardino de Sahagún", en Jorge Martínez Ríos (comp.), *La investigación social de campo en México*, México, UNAM Instituto de Investigaciones Sociales, pp. 9-56.
- (1980), *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas*, México, UNAM Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- (1994), *Tamoachan y Tlalocan*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (1995a), "La religión, la magia y la cosmovisión", en Linda Manzanilla, y Leonardo López Luján (coord.), *Historia antigua de México*. México, INAH-UNAM-Miguel Ángel Porrúa, v. III, pp. 419-458.
- (1995b), "Tollan: Babel", en *Mito y creación en México. Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México*, enero-febrero, núm. 528-529, pp. 3-8.
- (1996a), "La cosmovisión mesoamericana", en Sonia Lombardo y Enrique Nalda (coords.), *Temas mesoamericanos*, México, INAH, pp. 471-507.

- (1996b), *Los mitos del tlacuache. Caminos de la mitología mesoamericana*, (3a. ed.) México, UNAM-IIA.
- (1998), “Los ritos, un juego de definiciones”, *Arqueología Mexicana*, vol. VI, núm. 34, México, Conaculta, Raíces, pp. 4-7.
- LUPO, Alessandro (1995), *La tierra nos escucha. La cosmología de los nahuas a través de las súplicas rituales*, México, INI-Conaculta (Colección Presencias: 69).
- MARION, Marie-Odile (1998), “Presentación”, *Cuicuilco. Cosmovisión e ideología. Nuevos enfoques desde la antropología simbólica*, vol. 5, núm. 12, enero-abril, revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, nueva época, pp. 7-12.
- MEDINA, Andrés (1995), “Los sistemas de cargos en la cuenca de México: una primera aproximación a su trasfondo histórico”, *Alteridades*, núm. 5, México, Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 7-23.
- (1998), “La cosmovisión mesoamericana: una mirada desde la etnografía”, México, Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM (mimeo. de 97 pp.).
- (2000), *En las cuatro esquinas, en el centro. Etnografía de la cosmovisión mesoamericana*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- (2001), “La cosmovisión mesoamericana: una mirada desde la etnografía”, en J. Broda y F. Báez-Jorge (coords.), *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México*, México, Conaculta, Fondo de Cultura Económica (Biblioteca Mexicana, Serie Historia y Antropología), pp. 67-163.
- MUSACCHIO, Humberto (1989), *Diccionario Enciclopédico de México. Programa Educativo Visual*, México (vol. 2).
- NAHMAD S., Salomón (1988), “Cuestiones y tendencias de la antropología aplicada en México”, en UAM-I-CIESAS, *Teoría e investigación en la antropología social mexicana*, México (Cuadernos de la Casa Chata: 120). pp. 17-41.
- NIVÓN, Eduardo V. (1998), *Mirar la ciudad desde la periferia*, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, tesis para obtener el grado de doctor en antropología.
- OCHIAI, Kazuyasu (1991), “Bajo la mirada del sol portátil. Representación social y material de la cosmología tzotzil”, en J. Broda, S. Iwa-

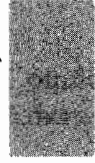
- niszewski y L. Maupomé (edits.), *Arqueoastronomía y etnoastronomía*, México, UNAM-I Historia (Serie de la Ciencia y la Tecnología: 4), pp.191-218.
- ORNELAS TAVAREZ, Gloria (1998a), "Diario de campo", México, San Andrés Totoltepec (mimeo.).
- (1998b), "Diario de campo", México, Tlalpan (mimeo.).
- (2000), *Formación docente ien la cultura? Un proyecto educativo-cultural para la escuela primaria*, México, Honduras UPN-Ajusco (Colección Textos núm. 17).
- (2003), *Tramado culturas en la escuela. Discursos culturales y prácticas pedagógicas en nivel primario*, Tegucigalpa, UPN-Francisco Morazán (Colección Textos).
- PARADISE, Ruth (1990), *Pasos para la comunicación intercultural. Las adaptaciones realizadas por niños mazahuas y sus maestros en la práctica del salón de clase*, México, ponencia presentada en el Seminario de Estudios de la Cultura, 32 pp.
- PADILLA AGUILAR, Salvador (1999), *Tlalpan: historias y tradiciones de un viejo pueblo (25-1999 d.C.)*, México, Gobierno de la Ciudad de México (Serie Barrios y pueblos).
- PERAL, Miguel Ángel (s/f), *Diccionario biográfico mexicano*, México, PAC.
- PÉREZ CASTRO, Ana Bella (1988), "Los estudios de comunidad", en Carlos García y Martín Villalobos, *La antropología en México. Panorama histórico 4. Las cuestiones medulares. Etnología y antropología social*, México, INAH, Biblioteca del INAH, pp. 675-713.
- PORTAL, María Ana (1996), "El concepto de cosmovisión desde la antropología mexicana contemporánea", en *Inventario antropológico. Anuario de la Revista Alteridades*, vol. 2, México, UAM-Iztapalapa, pp. 59-83.
- (1997), *Ciudadanos desde el pueblo. Identidad urbana y religiosidad popular en San Andrés Totoltepec, Tlalpan, México, D.F*, México, Conaculta, Culturas Populares-UAM Iztapalapa.
- (1988), "Espacio festivo y reproducción cultural: dos fiestas en la delegación de Tlalpan", *Iztapalapa. Antropología Nuevas Perspectivas*, año 8, núm. 15, México, UAM-I, pp. 67-76.
- PURY-TOUMI, Sybille de (1997), *De palabras y maravillas. Ensayo sobre la lengua y cultura de los nahuas (sierra norte de puebla)*, México, CEMCA-Conaculta.

- QUERRIN, Anne (1979), *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid, Edit. Piqueta.
- QUILES CRUZ et al. (1997), *Razono, pienso y reflexiono*, México, TME S.A. de C.V.
- REBOLLEDO, Nicanor (2000), *Escolarización y cultura. Un estudio antropológico de los palikur del Bajo Uaçá, Brasil*, México, Universidad Iberoamericana, tesis de doctorado en antropología social.
- ROCKWELL, E. y R. Mercado (1986), "La práctica docente y la formación de maestros", en Rockwell y Mercado, *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, México, DIE Cinvestav IPN, pp. 63-75.
- ROCKWELL, Elsie (1986), "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela", en Rockwell y Mercado, *op. cit.*, pp. 9-33.
- RODRÍGUEZ, F. y C. Rodríguez (1982), *Sobre la tierra. Tlalpan a través del tiempo*, México, delegación Tlalpan.
- SAFA, Patricia (1988), "Las prácticas escolares y su participación en la reproducción y transformación social: una propuesta antropológica de análisis", *Iztapalapa. Antropología Nuevas Perspectivas*, año 8, núm. 15, México, UAM-I, pp. 91-101.
- SALGADO, Zenaida (1932), *Pequeña historia de la formación del pueblo de San Andrés Totoltepec*, Tlalpan, D.F., 15 de septiembre de 1932.
- SAVATER, Fernando (1997), *El valor de educar*, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (Colección Diez para los maestros del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación).
- SEP (1996), *Historia. Sexto grado*, México, Talleres de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- SITTON, Mehaffy y O.L. Davis Jr. (1993), *Historia oral. Una guía para profesores (y otras personas)*, México, Fondo de Cultura Económica.
- SPINDLER, George (1987), "La transmisión de la cultura", en Velasco, García y Díaz (1993), *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid, Edit. Trotta.
- SUÁREZ, Herlinda (1999), "Rezago educativo en el D.F.: foco prioritario de atención de la política nacional y de la gestión local", en Herlinda Suárez (coord.), *Educación en el Distrito Federal*, México, Publicación del Comité Editorial del Gobierno del Distrito Federal (Serie "Así funciona tu ciudad"), pp. 19-48.



- TANCK DE ESTRADA, Dorothy (1977), *La educación ilustrada (1786-1836). Educación primaria en la ciudad de México*, México, El Colegio de México (Centro de Estudios Históricos, Nueva Serie, 22).
- (1985), *La ilustración y la educación en la Nueva España*, México, SEP Cultura, Ediciones El Caballito (Antología).
- TEDESCO, J.C. (1983), "Crítica al reproducionismo", *Cuadernos Políticos*, núm. 37, julio-septiembre, México, Era.
- THOMPSON, John B. (1998), *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas* (2a. ed.), México, UAM-X.
- TURNER, Víctor (1980), *La selva de los símbolos. Aspectos de ritual ndembu*, México, Siglo XXI Editores.
- VAUGHAN, Mary Kay (1982), *Estado, clases sociales y educación en México* (5a. ed.), México, SEP-Ochenta Conafe-Fondo de Cultura Económica núm. 28 (2 tomos).
- VELASCO, García y Díaz (1993), *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid, Trotta.
- VELÁZQUEZ, José de Jesús (2000), *Antología cívica escolar*, México, Avante (t.1).
- VOGT, Evon Z. (1979), *Ofrendas para los dioses. Análisis simbólico de rituales zinacantecos*, México, Fondo de Cultura Económica.
- WILCOX, Katherleen (1982), "La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión", en Velasco, García y Díaz (1993), *op. cit.*, pp. 95-126.
- WITTROCK, Merlin (1989), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós Educador 88.
- WOLCOTT, Harry F. (1985), "Sobre la intención etnográfica", en Velasco, García y Díaz (1993), *op. cit.*, pp. 127-144.
- WOODS, Peter (1989), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós (Temas de educación /2).

ÍNDICE



PRÓLOGO	
<i>María Ana Portal</i>	5
PRESENTACIÓN	9
INTRODUCCIÓN	13
Capítulo 1	
CULTURA, COSMOVISIÓN E IDEOLOGÍA	
EN LOS PROCESOS ESCOLARES	39
La visión del mundo o cosmovisión en la	
tradición antropológica mexicana	45
Elementos que constituyen la cosmovisión.	
Las representaciones, ideas y creencias; el sistema	
ideológico y su relación con la cosmovisión,	
el complejo ideológico, el grupo social (escolar)	
y el individuo (maestro/alumno)	53
La cosmovisión como construcción histórica	
y su expresión en el campo educativo	64
La cosmovisión individual y la cosmovisión	
colectiva. Dos fases distintas de una	
cosmovisión en el ámbito escolar	77
La cosmovisión a través de narraciones	
míticas y procesos rituales en la escuela	85

Capítulo 2

CONTEXTOS SIMBÓLICOS ESTUDIADOS	107
La delegación Tlalpan: lugar de confluencia del sustrato de la cosmovisión mesoamericana de la Cuenca de México y el entramado de relaciones entre lo hoy denominado urbano/rural	107
Algunos de los servicios educativos en la delegación Tlalpan.....	114
El pueblo de la escuela	116
San Andrés Totoltepec para los niños, familiares y maestros ex alumnos de la escuela estudiada	133
La escuela del pueblo.....	152
Representación plástica de la escuela elaborada por los alumnos	175

CAPÍTULO 3

LOS ACTORES RITUALES.....	181
Los alumnos y sus familiares.....	181
Las concepciones sobre la escuela en los alumnos y ex alumnos: familiares y maestros.....	191
Los alumnos en su relación con los compañeros, familiares, maestros y autoridades escolares	201
El maestro, su cosmovisión en el campo educativo.....	209
Su relación con sus pares y con las autoridades escolares	216
Sus concepciones de la docencia	220
El proceso de enseñanza-aprendizaje construido por los actores rituales	226

CAPÍTULO 4

VIDA COTIDIANA Y RITUALIDAD EN LA ESCUELA PRIMARIA	241
Concepciones del espacio y del tiempo en los actores rituales	243
Los espacios y tiempos festivos en la cotidianidad del salón de clases.....	265



La ritualidad escolar	275
Ritual de paso: fin del ciclo primaria	299
CONCLUSIONES.....	313
BIBLIOGRAFÍA.....	325

Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria,
se terminó de imprimir en la ciudad de México
durante el mes de enero del año 2005. La
edición, en papel de 75 gramos, consta
de 2,000 ejemplares más sobrantes
para reposición y estuvo al
cuidado de la oficina
litotipográfica de
la casa editora.



Este texto es un esfuerzo por articular, desde la pedagogía, la mirada del antropólogo. Gloria Ornelas retoma preguntas fundamentales de la pedagogía con el fin de analizar las prácticas institucionales que se desarrollan en un salón de clases. Estas prácticas son analizadas desde la perspectiva cultural del grupo, buscando en el contexto escolar la huella de los actores sociales que en él interactúan. La búsqueda de la autora la lleva al entramado cotidiano de significados y prácticas, al sentido que los docentes y los alumnos dan a su estancia en la escuela, a los mitos y a los rituales escolares, a su vínculo con la comunidad que la circunscribe.

El niño que habita el pueblo urbano de San Andrés Totoltepec, Tlalpan, puede al mismo tiempo creer en duendes y brujas, ser devoto del santo patrono, conocer el Internet, jugar en el ciberespacio y peregrinar en Chalma con sus mayores. Lo moderno y lo tradicional son entendidos aquí no como polos contrarios, sino como dos caras de la misma moneda, dos ritmos entrelazados que constituyen una identidad urbana.

Práctica docente



9 789707 015630

UPN
UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

Miguel Ángel
Porrua



CONOC
PARA DE