

*Niñas y niños otomíes, actores sociales en la apropiación étnica de la educación escolar indígena*

José Luis Ramos Ramírez

ESCUELA NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA (ENAH)

Mónica Islas Flores

CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL (CIESAS)

---

ABSTRACT

---

In this article we present children's strategies of ethnic appropriation of the school process through socialization and interaction in an Otomi indigenous context of the Sierra Madre Oriental in Hidalgo, Mexico. Based on ethnographic work, we show how children use cultural repertoires of the carnival festival and work, to elaborate strategies of ethnic appropriation that allow them to resignify the school education of the indigenous education system in which they live.

**Keywords:** Indigenous Education, Ethnic Appropriation, Otomí Childhood, Carnival, Labor

En este trabajo exponemos las estrategias infantiles de apropiación étnica del proceso escolar mediante la socialización e interacción en un contexto indígena otomí de la Sierra Madre Oriental hidalguense en México. Con base en un trabajo etnográfico mostramos como niños y niñas emplean repertorios culturales de la fiesta de carnaval y el trabajo, para elaborar estrategias de apropiación étnica que les permitan resignificar la educación escolarizada, del sistema de educación indígena que viven.

**Palabras clave:** Educación indígena, apropiación étnica, niñez otomí, fiesta de carnaval, trabajo.

---

## Introducción

Los estudios sobre la niñez indígena en México, como actores centrales de interés, han crecido en los últimos años desde las disciplinas socioantropológicas después de haber sido prácticamente ignorados o vistos como parte natural de los escenarios donde se tejen las relaciones sociales. Actualmente la niñez indígena ha atraído la atención en temas principalmente sobre migración, derechos, salud, trabajo, explotación laboral, trabajo y educación escolarizada o familiar.

En este último tema, que es el que nos convoca en esta aportación, podemos mencionar estudios pioneros como los de Paradise (1991, 2006) realizados a partir de los años ochenta los cuales abrieron una amplia brecha en los estudios de la interacción infantil entre pares y con adultos. Paradise descubrió que dichas interacciones dan lugar a *colaboraciones tácitas* de los infantes mismas que entran en conflicto con la educación escolarizada por considerarlas pasivas en contraposición al modelo prototípico escolar activo. Otra mirada a hacia las infancias surge con las representaciones sociales infantiles estudiadas por Podestá (2004, 2007) a través de metodologías que buscaron resaltar la “experiencia de autoría infantil”.

Ambos estudios comenzaron a mostrar a la niñez como actores sociales alejando la idea de sujetos pasivos en las relaciones sociales, así como alejando también la idea que se los infantes podían ser sujetos de estudio de orden pedagógico y psicológico propios de estos campos de estudio como también había sido estudiada la niñez. Estos planteamientos son centrales pues están alejados de la mirada pedagógica que se limita a las formas del deber ser de enseñanza y aprendizaje.

Vemos además en estos estudios puntas de lanza de los estudios mexicanos sobre la niñez. De acuerdo con Gelover y da Silva (2013) destacan al menos dos enfoques sobre el estudio de las infancias en México desde las disciplinas antropológicas, sociológicas e investigaciones educativas. El enfoque estructuralista con abordaje en fenómenos migratorios hacía los contextos urbanos, exclusión y discriminación en los procesos escolarizados y el enfoque constructivista que es interaccional y relacional. Aborda aspectos de agencia infantil socialización y aprendizajes en contextos lingüísticos y sociales, así como estudios sobre participación y ciudadanía.

El enfoque estructural enfatiza los complejos migratorios de los infantes con relación a la transición campo-ciudad que enfrenta un conflicto intercultural, mientras que el enfoque constructivista relacional da un paso más al destacar las representaciones y experiencias generadas entre la infancia

mismas que desde la antropología y la Etnopsicología se enfocan en la producción de significados infantiles. Aunque notamos ambos enfoques comparten una visión abierta hacia la agencia y actuación de las infancias lo que los diferencia grosso modo son los fenómenos de estudio. El enfoque estructural centrado en la migración de las infancias hacia las ciudades y el enfoque constructivista orientado primordialmente a los procesos étnicos locales con el apoyo de campos como la psicología desde el constructivismo.

Cabe destacar que los estudios interesados en las infancias indígenas han crecido también en las últimas décadas en América Latina en donde temas como educación familiar y escolarizada, participación infantil en procesos comunitarios e identidades destacan también el papel agencial de las infancias así como fenómenos de tensión entre las posturas adulto y eurocéntricas fijadas en la niñez (Szulc 2006, Ames 2013, Hetch 2015) y echando mano de metodologías participativas con los infantes (Milstein 2006, 2015).

En este trabajo nuestra definición de niñez se encuentra en concordancia con los estudios correspondientes al enfoque constructivista, mismos que encuentran en la niñez personas actoras las relaciones sociales que producen entre pares y con los adultos en su agencia familiar, comunitaria e institucional. Esta visión nos muestra la niñez como actora, activa, reproductora y constructora de relaciones sociales en las que desempeñan papeles diversos. Uno de ellos son los otorgados y definidos por los adultos como las labores de orden familiar, comunitaria y escolar y que muchas veces entran en tensión.

Otros, de orden productor en donde los propios infantes van creando formas de relacionarse socializando las experiencias que comparten en los espacios comunitarios, familiares y escolares como veremos en el caso de los niños otomíes serranos. Si bien no se trata de aspectos separados o encontrados podemos notar diferencias en la manera en que los infantes desarrollan sus experiencias en los distintos espacios de socialización articulados y dinamizados por la presencia y acción infantil. En este sentido,

La socialización infantil es un proceso dinámico en el que los niños se encuentran en situaciones de aprendizaje que genera su cultura, como sujetos con una existencia propia siendo agentes que interpretan, reproducen, cuestionan y transforman la realidad a la que se circunscriben a partir de las interacciones cotidianas que se establecen con los demás miembros del grupo del cual forman parte. [...] Dependerá de las características culturales que el proceso de socialización pueda establecer espacios que le permitan una mayor participación infantil o por el contrario, la restrinjan (Bermúdez y Núñez 2009, 39).

Espacios que además de verse aptos y libres pueden verse restringidos y limitados por presiones institucionales o bien por las propias normativas familiares o comunitarias. Condiciones que, efectivamente, dependerán del contexto histórico y social en el que se presenten.

En este tenor, nos referimos específicamente a cómo la niñez del contexto otomí serrano socializa sus experiencias en el ámbito escolar y cómo esta manera de socialización genera procesos de apropiación del espacio escolar a manera de hacer comprensibles los significados que desde la escuela se enseñan, así como los espacios normados. Además de mostrar las contrariedades manifiestas en el sistema educativo de educación indígena mostramos la agencia infantil a través de la socialización y manifestación de prácticas culturales en el espacio escolar.

Encaminados también a acercarnos a conocer quiénes son los niños y niñas otomíes en el contexto escolar indígena que se presume, desde las políticas educativas, estar comprometido con la enseñanza del campo cultural y lingüístico de los pueblos indígenas, reflexionamos qué significa hablar de la niñez indígena en el contexto escolar y cómo enfrentan la aparente “educación indígena” en un sistema escolar sujeto a la enseñanza nacional de contenidos educativos.

Parte de este estudio fue realizado con una población infantil de entre diez y doce años de edad todos ellos inscritos al sexto grado de la educación primaria indígena. Los niños y niñas otomíes a quienes nos referimos toman parte en prácticas de mayor complejidad y adquieren responsabilidades mayores que el resto de los infantes en la comunidad de estudio. Además, se encuentran en la recta final de la educación primaria; aspecto que influye en sus apreciaciones sobre la trayectoria escolar por la que han transitado.

Con base en el enfoque metodológico etnográfico se realizaron entrevistas abiertas con los niños y niñas, observación de sus actividades en los ámbitos familiar, comunitario, festivo y escolar; en esta última, se realizaron diversos registros de las clases para conocer las formas de relación y socialización que llevan a cabo.

### **La educación indígena en México**

En México, desde la creación oficializada de la Secretaría de Educación Pública en 1921, se han venido configurando una serie de políticas educativas las cuales manifiestan división clasista, racial e ideológica: campesinos, indígenas y mestizos. A lo largo de la centuria pasada, una serie de instituciones gubernamentales operaron formas de educación para asimilar e integrar a los pueblos indígenas a la nación. Las lenguas étnicas fueron el

primer elemento por erradicar para dar solución al denominado “problema indígena”. Fue hasta finales del siglo XX que se crearon dos organismos gubernamentales específicos con estructura administrativa propia para dar atención educativa a la población indígena<sup>1</sup>.

A partir de entonces, dentro del sistema educativo nacional, representado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), existen dos subsistemas, uno de educación indígena y otro general para población no-indígena, división que trajo consigo una serie de experimentos para escolarización como la formación de maestros y el internamiento escolar (Rockwell 2004). Actualmente, esta división guarda una complejidad histórica que da cuenta de los diversos fenómenos educativos que ocurren en los contextos escolares de educación indígena; uno central es que las políticas educativas están fincadas en el modelo educativo de “carácter nacional”.

Como parte de las acciones del proyecto nacional posrevolucionario en México, la educación se convirtió en una herramienta fundamental para llevar la “civilización” a todos los grupos indígenas del país. Este importante hecho no fue exclusivo de México, en prácticamente toda América Latina operó de la misma manera, aunque con divergencias temporales.

Durante los años cuarenta el Estado mexicano puso en marcha la política indigenista para la atención del “problema indígena” con el objetivo de integrar y civilizar a la población indígena a la nación mexicana. Se trató de un indigenismo de integración el cual pretendió la aculturación inducida de una forma ajena a los intereses de la población indígena (Naranjo 2005). La apuesta en la educación consistió en la castellanización de la población indígena para

---

<sup>1</sup>Actualmente, la educación indígena en México está a cargo de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) la cual opera como oficina de la SEP desde 1978 bajo esta denominación. La DGEI ofrece atención escolar tanto a los infantes indígenas del país ubicados en sus territorios tradicionales a través de escuelas de organización completa; es decir, atiende seis grados escolares cada uno separado en aula o aulas distintas; en escuelas multigrado, se refieren a aquellas escuelas que comprenden los seis grados compartidos en dos o tres aulas escolares y escuelas unitarias, se refiere a aquellas que atienden los seis grados escolares en un sólo salón de clases. Esta tipología obedece al número de población infantil existente en las comunidades. La normatividad de la DGEI establece que a partir de que una población cuente con la cantidad mínima de 20 niños y niñas en edad escolar el servicio escolar debe brindarse. En cambio, en aquellas poblaciones cuyo número sea menor, el gobierno mexicano dispone el servicio brindado por la Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), organismo descentralizado que ofrece escolarización a través de “cursos comunitarios” mediante jóvenes semiprofesionales que imparten dichos cursos bajo la modalidad del trabajo multigrado (Rockwell 1997). Por su parte, la DGEI atiende también a niños y niñas indígenas que atraviesan por situaciones de asentamiento transitorio o definitivo derivado de la emigración laboral familiar principalmente en la frontera norte del país atendiendo la escolarización de niños jornaleros.

sacarla del supuesto atraso social y con ello ajustarse a la nación moderna. Durante sus inicios, el indigenismo se destacó por la erradicación de las lenguas y culturas indígenas en búsqueda de la homogeneización cultural e identitaria. Sin embargo, conforme dicha erradicación se pretendía sucedieron también organizaciones indígenas, principalmente magisteriales y campesinas, que cuestionaron fuertemente el orden homogeneizador de la educación indígena.

A principios de la década de los años setenta estas organizaciones sentaron bases para generar cambios en las políticas principalmente en las educativas. Como resultado, ya entrada a década de los años ochenta, se dio la apertura de reconocer a México como un país pluriétnico y multilingüe y a partir de esta diversidad ensayar formas diferentes de relaciones sociales (Medina 1999). En el campo educativo se dio paso a la política educativa bilingüe bicultural. En la dimensión bilingüe se predicó la estimulación de un “bilingüismo coordinado”; es decir, la enseñanza del español y de las lenguas indígenas de manera equilibrada para establecer intercambios culturales recíprocos.

En la dimensión cultural se predicó (Bertely s/a) la enseñanza tanto de “contenidos étnicos” como los de la “cultura nacional”. Dimensión que de acuerdo con Bertely (s/a) se apoyó en una visión dicotómica de la sociedad; aspecto que acentuaba las diferencias culturales y sociales entre la población mestiza, igualmente heterogénea, y la población indígena. Además, en la práctica este modelo no operaba. El supuesto enfoque bilingüe fue usado como mecanismo de transición para la adquisición del castellano desatiendo por completo a las lenguas indígenas (Naranjo 2005) lo cual indica el énfasis castellanizador para perseguir el ideal de la lengua y cultura común para todos los mexicanos que el modelo educativo nacional continuaba fomentando.

Se sumaba a esta inconsistencia, la asignación de maestros cuya lengua o variante no correspondía con la de los niños y niñas, escuelas existentes en las estadísticas pero no existentes en la realidad y diversos conflictos entre comunidades y maestros a causa de la intromisión de éstos en “proyectos de desarrollo” que afectaban a la comunidad (Rockwell 2004). Hay que agregar también la falta de un presupuesto suficiente, la carencia de materiales didácticos y la ausencia de un método de enseñanza bajo el enfoque bilingüe; de modo que esta educación no era más que una educación colonial (De la Peña 2002).

Así, ante las imprecisiones del modelo bilingüe bicultural y bajo las presiones y demandas de los movimientos indígenas principalmente las emergidas del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994, el apego las recomendaciones de los organismos internacionales, la ratificación de México, el 5 de septiembre de 1990, ante el Convenio 169 de la

Organización Internacional del Trabajo (OIT) correspondiente a los derechos de las poblaciones indígenas y tribales, el sistema de educación indígena dio un giro al paradigma bilingüe intercultural a principios de los años noventa. Este conjunto de movimientos étnicos y apegos a los tratados internacionales generaron modificaciones a la Constitución mexicana para reconocer el carácter multilingüe y multicultural de la nación (Ramírez 2006). La condición legal que adquirirían las reformas y reconocimiento de la diversidad cultural dio un giro a las políticas educativas pues hasta antes de acuñar el término intercultural tal reconocimiento no gozaba de sustento legal.

El paradigma educación bilingüe intercultural supone normativamente propiedades de fomento a la equidad, inclusión social igualitaria en las relaciones entre los grupos, así como retomar el capital cultural que los alumnos y alumnas adquieren en el seno de su comunidad en el proceso educativo (Rivero 2017). También opera bajo principios de igualdad, diferencia e interacción positiva en torno a la convivencia de la diversidad. De modo que este enfoque en la educación indígena, vigente en el sistema educativo actual, pretende la integración de las exigencias de los movimientos sociales que demandan pertinencias culturales y lingüísticas bajo un horizonte político común (Dietz y Mateos 2011).

En este sentido, la diversidad cultural continúa viéndose como un engranaje de problemas y carencias más no como un potencial de enriquecimiento (De la Peña 2002). Significa también que las diversidades étnicas quedan disueltas en un amplio concepto que no termina por aterrizar en las prácticas escolares, tampoco en las voluntades políticas del sistema educativo.

Si bien el paradigma intercultural resalta el valor, la manifestación y la enseñanza tanto de las lenguas como de las culturas indígenas y para ello la Dirección General de Educación Indígena de la SEP aumentó la producción de libros de texto<sup>2</sup>, al estar suscrito al Sistema Educativo Nacional (SEN) el paradigma educativo se va en declive. La Educación Indígena en México tiene que responder a la obligación del esquema curricular que demanda responder en tiempo y forma al SEN. A pesar de los cromatismos étnicos y de la supuesta articulación del modelo con los programas de estudio se cuenta con un programa de estudio unilateral y homogéneo. Aspecto que impacta y contradice el enfoque bilingüe e intercultural añadiendo la poca o nula participación del magisterio en las decisiones y estrategias de trabajo.

---

<sup>2</sup> Este incremento no implica; sin embargo, la calidad y pertenencia del contenido de los libros tampoco asegura su uso en las escuelas, como la adecuada formación docente para su manejo. Además, muchos libros se quedaban almacenados en las bodegas sin ser repartidos en las escuelas indígenas (Rockwell 2004); problemática que continúa ocurriendo en la actualidad.

En este contradictorio y complejo escenario que hemos presentado sucintamente, podemos señalar que el aparato escolarizado en su conjunto se inserta como un agente culturalmente ajeno a los contextos y visiones del mundo, sin que por ello sea, como la han concebido algunas posturas esencialistas, una institución “destructora” de los valores y “tradiciones genuinas”. Sin embargo, es una institución contrastante a partir de elementos culturales y educativos que derivan en un tipo de relaciones sociales de diferenciación social e identitaria<sup>3</sup>.

En los contextos indígenas las experiencias escolares son diversas y sólo pueden ser entendidas desde los significados culturales que los sujetos que participan de ellas construyen. En el contexto que abordamos en este trabajo, los infantes y maestros otomíes dotan de significado al proceso escolarizado a través de la movilización la cultura propia y repertorio étnico. Ante un dominio educativo nacional relativo a la uniformidad de los programas de estudio, la composición étnica de los sujetos se manifiesta de manera compleja en el aula generando mecanismos de apropiación cultural de lo aparentemente ajeno.

En este sentido, analizamos los papeles infantiles para hacer del proceso escolar un espacio culturalmente apropiado de acuerdo a su repertorio étnico principalmente el referido al trabajo y la celebración del carnaval otomí. Consideramos estas dos dimensiones de involucramiento de la infancia otomí por ser de relevancia tanto en la vida cotidiana de esta niñez como de participación excesiva. Si bien otras dimensiones como el cuidado de los hermanos menores, los rituales de fertilidad, la religiosidad católica y el juego son también importantes en la vida de estos infantes, el trabajo y el carnaval otomí se convierten en los ejes de la socialización. Así, estas dimensiones se muestran como soportes culturales de las respuestas que los niños y niñas otomíes otorgan al proceso escolar que vivencian.

### **Contexto de asentamiento de las niñas y niños otomíes serranos**

Los niños y niñas otomíes a quienes nos referimos en este trabajo habitan en la región montañosa Sierra Oriental o Sierra otomí-tepehua, ubicada en la franja oriental del estado de Hidalgo<sup>4</sup> en México. La región serrana principia en

---

<sup>3</sup>Este contraste nos remonta históricamente a los mecanismos posrevolucionarios de ideología civilizatoria que se acentuaron con la instauración del indigenismo donde la institución escolar sentó las bases de la “cultura nacional” (González 2008) y pretendió convertir a los indígenas en ciudadanos mexicanos. La escuela se advertía entonces como un espacio de discriminación (Czarny 2008).

<sup>4</sup>México está subdividido en 32 entidades federativas denominadas estados. El estado de Hidalgo se ubica en el centro del país y representa el 1.1% de su superficie terrestre y cuenta



el Valle de Tulancingo y se extiende hasta las colindancias con el estado de Veracruz y Puebla.

Al noroeste de esta región serrana se ubica el municipio de San Bartolo Tutotepec con 17, 699 habitantes (INEGI 2020), donde se encuentra enclavada la comunidad de Xuchitlán, territorio comunitario que habitan los niños otomíes en núcleos familiares generalmente extensos. Como parte de la región otomí serrana esta comunidad comparte la geografía montañosa y accidentada del espacio regional. El clima húmedo se distingue en la mayor parte del año lo cual favorece policultivos como el maíz, diversidad de vegetales y frutos, también la siembra de café en zonas donde el clima lo permite de modo que se pueden distinguir microclimas en este espacio.

Xuchitlán cuenta con 1431 habitantes (INEGI 2020). Está organizada habitacionalmente en seis barrios y la mayoría de su población son hablantes de las lenguas otomí y español. Está organiza políticamente mediante autoridades comunitarias que resuelven, mediante la participación colectiva, los conflictos y negociaciones internas y extracomunitarias. La mayoría de sus habitantes varones combina el trabajo agrícola con la migración a la Ciudad de México o Pachuca, la capital del estado de Hidalgo, empleándose como trabajadores de la construcción, músicos o cargadores de mercancía en la central de abastos, principalmente. Las mujeres también emigran, aunque en menor cantidad; se desempeñan principalmente en labores domésticas, otras adquieren ingresos mediante el comercio propio como la venta de mercancías y el bordado.

Xuchitlán comparte como las comunidades otomíes aledañas una historia de diásporas a causa de las congregaciones poblaciones como parte del establecimiento del régimen colonial en la sierra otomí. Régimen que también provocó la persecución y prohibición de prácticas rituales vinculadas a deidades de la cosmovisión otomí (Galinier 1990). Además, despojos de tierras, abusos en las transacciones mercantiles principalmente en la cabecera municipal y discriminación lingüística y cultural. Estos antecedentes explican la continuidad de prácticas rituales otomíes articuladas a la tradición católica impuesta y cómo estas resisten y se acomodan a pesar de los intentos coloniales y por anularlas.

En esta región, como en la mayoría del país, se comparte una historia marcada por la supresión de las lenguas indígenas a través de la castellanización por medio de la inserción escolarizada. Con la llegada de centros escolares a las comunidades del municipio de San Bartolo Tutotepec, gradualmente los tiempos y prácticas de sus habitantes se reacomodaron a un

---

con 84 cabeceras municipales (INEGI, 2017). Hidalgo cuenta con una población total de 3.082.441 habitantes de los cuales 356.950 son hablantes de una lengua indígena (INEGI 2020); es decir, 0.9% de su población total.

sistema que demandaba horarios y formas específicas de actuar en su normatividad. Por ello, para conciliar estos tiempos contrastantes, poco a poco sucedieron una serie de apropiaciones y resignificaciones del espacio escolar, además de los vínculos entre escuela y comunidad. Aspectos que entran muchas veces en conflicto pues el espacio escolar no deja de marcar su carácter institucional.

Esta comunidad cuenta con tres servicios escolares que oferta la Secretaría de Educación Pública en el país: Preescolar Indígena, Primaria Indígena y Telesecundaria. El centro escolar de educación primaria es de tipo organización completa; para cuando este estudio se realizó contaba con una población de 307 alumnos y alumnas.

Los doce niños y niñas centrales en este trabajo concurrían el sexto grado de educación primaria indígena. Algunos de ellos y ellas vivían bajo el cuidado familiar de los abuelos debido a la emigración temporal de sus padres y madres a la Ciudad de México por cuestiones laborales. Seis de los niños y niñas a quienes nos referimos son bilingües otomí-español en diferentes grados; predominando un idioma sobre otro o bien un bilingüismo equilibrado.

### **El trabajo entre las niñas y niños otomíes**

En Xuchitlán, los niños otomíes son sujetos de participación dinámica en el trabajo familiar, comunitario y migrante que temporal e irregular, especialmente aquellos quienes cursan los últimos años de la vida escolar primaria; en los hogares son figuras centrales del funcionamiento interno que articulan al comunitario.

Durante este periodo etario el reforzamiento de valores, conocimientos y componentes culturales que la familia y la comunidad enseñan a partir de múltiples prácticas son reafirmadas mediante la participación en el trabajo y las actividades rituales, lo que hace de los niños actores sociales dinámicos, un engrane articulador de la estructura social comunitaria.

Para la comunidad otomí el trabajo es valorizado porque forma parte de la integridad personal formativa. Quien niega el trabajo o lo abandona es sancionado socialmente, la holgazanería es fuertemente criticada, el individuo queda ante los otros inscrito en una jerarquía menor por su incapacidad productiva para el bien familiar y comunitario. Esta visión del trabajo está fuertemente ligada a las relaciones que los otomíes entablan con las fuerzas sagradas del territorio que habitan<sup>5</sup>, así como con las divinidades del culto

---

<sup>5</sup>Nos referimos a fuerzas simbólicas que moran en los cerros, en los cuerpos de agua y los caminos entre la espesura serrana, fuerzas que configuran la cosmovisión otomí respecto a su territorio y la relación entre humanos con no humanos.

católico pues es principalmente la fecundidad de las tierras y las cosechas abundantes lo que los otomíes solicitan y pactan con las potencias sagradas (Gallardo 2010).

Para retribuir a las entidades por favores agrícolas, los otomíes ofrecen alimentos y productos que obtienen mediante el trabajo, en este sentido es una contradicción ética que los sujetos lo nieguen pues genera desequilibrios al interior del grupo. Los otomíes manejan una serie de discursos indirectos para referirse a la holgazanería, burlarse y al mismo tiempo rechazarla.

A partir de las enunciaciones juego-sanción los niños y las niñas se adscriben al valor étnico que representa el trabajo. El que algún miembro de la comunidad señale que “alguien va a comer tortillas a otro lado”; es decir, en casa ajena cuando no es invitado, “que alguien se la pasa en las casas”; es decir, desatiende el trabajo, son afirmaciones que afirman los valores de la persona con relación al trabajo.

El trabajo para los otomíes de la Sierra oriental es valorado ya que a través de este se establecen valores personales y de la colectividad comunitaria. El ser otomí inscribe valores y normas de configuración personal. Mediante las bases sociales para construir una identidad en los planos individual y colectiva, así como portar las posibilidades del desarrollo formativo para fomentar equilibrio de las relaciones interpersonales, no exentas de conflictos o desacuerdos. Por consiguiente, el trabajo articulado con prácticas culturales cotidianas y temporales como fiesta forman parte del sistema social y económico comunitario, vinculados siempre a las deidades y los ancestros que moran en el *etnoterritorio* (Barabas 2003); es decir, las fuerzas simbólicas que lo animan.

El trabajo como valor comunitario es donde los niños y las niñas actúan de manera dinámica mostrándose como personas a través de su actuar. Los niños aprenden la concepción y ejecución del trabajo a partir de los discursos generados en torno a su valor, estrategia, sanción, a través de las enseñanzas directas de los adultos, la participación voluntaria o necesaria, las experiencias personales propias, mediante el juego, la convivencia *interinfantil* y la participación en general sumando “la observación como estrategia preferida del aprendizaje” (Paradise 1991, 75) para realizar el trabajo cotidiano.

Denominados convivencia interinfantil a las interacciones cotidianas que establecen los niños y las niñas en espacios tomados por ellos mismos; los cuales pueden ser espontáneos, permanentes y cambiantes. Tiene lugar en los recreos escolares o de juego y convivencia en los ratos de ocio donde suelen reunirse en la comunidad para compartir prácticas lúdicas. Esta convivencia suele ser muchas veces atravesada por los adultos representantes de la escuela

o la familia; algunas veces para limitar, reprimir o vigilar sus prácticas y otras para integrarse a la socialización

Sin embargo, en dicha convivencia interinfantil predomina el dominio y sentido infantil de la situación que los reúne. De ahí que se caracterice por la interacción entre pares ya que se convierte en un espacio donde los infantes expresan sus opiniones, impresiones y actúan conforme a ellas en un espacio definido, creado o acomodado por ellos y ellas. Espacio donde se alimenta y crea una lógica discursiva de acuerdos y desacuerdos, negociaciones, narrativas y prácticas de acuerdo con la situación que los reúne, el espacio tomado, los objetos y otros sujetos que lo contextualizan.

Un ejemplo de estos espacios tomados son generalmente las cavidades o estrechos pasillos de la arquitectura escolar, las medianas elevaciones y pendientes de concreto o bien las elevaciones y pendientes del monte que circundan el espacio escolar. También suelen ser los espacios en torno al mobiliario escolar la utilería la compone. Fuera del espacio escolar los espacios tomados pueden ser caminos, pendientes y elevaciones naturales o construidas, como los cuerpos de agua. La convivencia interinfantil entre los niños y niñas otomíes de Xuchitlán suele ser nicho de prácticas y narrativas asociadas al trabajo; por ejemplo, la colaboración y compartir alimentos, la re-producción de enunciaciones relativas a sus quehaceres que conlleva el trabajo y sus puntos de vista sobre éstos.

Siguiendo las valoraciones que acarrea la concepción del trabajo entre los otomíes de Xuchitlán, los infantes actúan de manera dinámica en una doble dimensión: el trabajo remunerado y el trabajo familiar<sup>6</sup>. El quehacer de este último es parte de la formación personal que gradualmente se proyecta al trabajo de participación colectiva mediante la faena<sup>7</sup>. El nivel de participación en el trabajo es reconocido comunitariamente como una responsabilidad familiar a la que sus integrantes se inscriben para equilibrar las relaciones entre sí y con los demás miembros de la comunidad pues quien se desempeña en el trabajo familiar con seguridad podrá colaborar con los miembros comunitarios.

El dinamismo de los infantes en el trabajo se traslada hacia la migración a la Ciudad de México y al Estado de México la cual ocurre en los periodos vacacionales donde algunos aprovechan para incorporarse al trabajo remunerado. Se desempeñan como ayudantes de albañilería, en la *pixca* de legumbres, como ayudantes generales en talleres y comercios o bien en el cuidado de bebés. Tanto el trabajo remunerado como el familiar que realizan

---

<sup>6</sup>El trabajo familiar consiste en una diversificación de labores en el espacio doméstico. Los ingresos obtenidos por el trabajo remunerado suelen destinarse al sustento familiar.

<sup>7</sup>La faena es un sistema de trabajo comunitario obligatorio para todos sus miembros. Se realiza sin cobro personal, de manera rotativa y con ello se beneficia toda la comunidad.

niños y niñas son soportes económicos del grupo doméstico al que pertenecen (Islas 2015).

Existe una clara división entre el trabajo femenino y masculino; sin embargo, es posible atravesar las fronteras culturales del género en algunas de estas labores. Con excepción de los principales trabajos domésticos, ejes de la formación femenina como el cocimiento del maíz, elaborar tortillas y otros alimentos, el bordado y organizar el aseo doméstico. El trabajo como sistema de participación infantil comparte su tiempo con el dedicado a las actividades escolares, lo que provoca un dinamismo constante durante el día y parte de la escena nocturna, que también es tiempo del trabajo familiar.

Los niños y niñas se insertan en el trabajo y la actividad escolar que demanda una serie de actuaciones contrastantes con las dinámicas propias de la concepción y ejecución del trabajo. El tiempo normado por la institución escolar contradice la idea de tiempo comunitario. El contraste entre ambos ámbitos radica en que los conocimientos y experiencias de los infantes en el trabajo están desarticuladas de las actividades escolares. Es decir, lejos de ser potencializados dichos conocimientos y experiencias quedan segregados del quehacer escolar apegado a la disposición curricular de la programación de contenidos del programa de educación nacional<sup>8</sup>.

“Todavía es tiempo de trabajo” declaran algunos niños y niñas antes de ir a la escuela<sup>9</sup>. Refieren también que en la escuela pueden jugar y no hacer el trabajo que les corresponde en casa lo cual representa un descanso ante la presión que a veces les genera el trabajo familiar. Este es un asunto paradójico pues si bien el tiempo escolar los libera de trabajar, los infantes no rechazan el trabajo familiar no sólo por evitar alguna sanción sino porque a través del trabajo reafirman su autoadscripción comunitaria. Asimismo, hacer efectiva su formación personal. En el tiempo escolar los componentes del trabajo se representan en el aula. El incumplimiento de las tareas, de las lecturas y evadir el trabajo escolar durante la ausencia del maestro son aspectos revelados públicamente y derivan en la categorización de flojedad; la cual acarrea la sanción social, por lo que ocurren eventos aislados de estas conductas.

De acuerdo con los registros que obtuvimos como parte de las observaciones en el salón de clases notamos que los diálogos y comportamientos entre los infantes y con el maestro conllevan un flujo de

---

<sup>8</sup> Algunos profesores consideran que las labores infantiles roban tiempo de estudio, por lo que hacen un llamado de atención a los padres de familia para priorizar las labores escolares. Tomamos este llamamiento como una expresión de la presión del sistema educativo hacia los docentes para asegurar su aplicabilidad.

<sup>9</sup> Se refieren a los quehaceres domésticos, a los “mandados” y a la alimentación de las aves de corral.

referentes sobre las concepciones sobre el trabajo. A continuación, mostramos parte de estos registros:

El profesor sale del salón dejando a un alumno al frente para que explique cómo resolvió la división. El alumno termina de explicar, los alumnos sonríen y se miran. Un alumno le pregunta por qué puso el punto ahí y se levanta a mostrarle. El alumno contesta y ambos tratan de resolverla. En seguida entra el profesor y continúan.

El profesor sale del salón, los alumnos continúan su actividad. En seguida, un alumno sale del salón para buscar al maestro con la intención de que revise su trabajo. Las niñas se reúnen para resolver los ejercicios matemáticos otros niños también salen a buscar al maestro, los demás permanecen trabajando.

Durante la realización de una actividad matemática, el profesor dice a una alumna que la vieron ayer en las casas, todos ríen. El profesor dice que seguramente no sabe hacer tortillas, la alumna muy molesta contesta que ella hace sus propias tortillas<sup>10</sup>.

En estas interacciones observamos que la convivencia *interinfantil* transforma las relaciones sociales en el aula al otorgarle significado cultural al espacio áulico de acuerdo con los valores propios que del trabajo los infantes dominan. Las interacciones entre los infantes se transforman también “al recrearse y reconstituirse de un ámbito tan distinto del original, como es el del salón de clases” (Paradise 1991, 82). En este sentido vemos como se configura la apropiación étnica del proceso escolar por medio de la socialización la cual resalta aspectos de autonomía, favorecida también por el maestro y colectividad la cual se aprecia en la manera de resolver las situaciones que requieren del trabajo colectivo.

En este caso, se trata de dar solución a una operación matemática lo cual activa valores étnicos sobre el trabajo. Asimismo, se puede observar en las interacciones de los infantes el manejo del repertorio argumentativo sobre las sanciones sociales comunitarias que implican la ausencia del trabajo o negarse a realizarlo. Por ejemplo, el juego de enunciados entre el profesor y la alumna mostrados en el tercer registro denota no sólo los valores sobre el trabajo sino

---

<sup>10</sup> Diario de campo. En este último registro podemos notar aspectos relacionados a la concepción del género que podrían argumentar, desde la mirada exterior a la concepción del género, desigualdades en estos términos; sin embargo, como hemos visto anteriormente, existen actividades de trabajo exclusivas para cada género ya que la sociedad otomí organiza de esta manera las responsabilidades comunitarias.

también las responsabilidades de los actores en cada una de las tareas a su cargo.

Por su parte, el sentido humorístico de esta interacción es otro aspecto que se debe destacar pues generalmente los otomíes tienden a generar relaciones y dichos humorísticos en la vida cotidiana y en el trabajo no es la excepción. En este sentido, los infantes saben cómo manejar el humor y cómo este se articula a las argumentaciones que sancionan o enaltecen las prácticas de trabajo como características de reconociendo social en las personas de la comunidad.

En el salón de clases se pueden apreciar varias escenas como la que hemos mostrado, las cuales surgen en torno a los contenidos escolares que se abordan por lo que se aprecia que los infantes y junto con el maestro activan valores sobre el significado del trabajo y prácticas que lo definen. Con esta activación los niños y las niñas se acercan a los contenidos escolares apropiándose del momento escolar; para interpretar los contenidos escolares impartidos e incorporar el sentido otomí en ellos a través de la convivencia interinfantil.

### **La fiesta de carnaval entre los otomíes de San Bartolo Tutotepec**

Entre los otomíes de la Sierra de San Bartolo Tutotepec la fiesta de carnaval es una actividad ritual relacionada a la vida y a la muerte. Se celebra anualmente entre los meses febrero y marzo. De acuerdo con Jacques Galinier se trata de una gran fiesta que explica el mundo mediante la representación ritual de la base mítica e histórica de los otomíes, de modo que sus prácticas y secuencias dan cuenta de *etnoteorías* del cosmos<sup>11</sup>. El carnaval es, en términos de la composición y sentido cultural de la vitalidad otomí, un elemento cultural propio; es decir, un sistema que los otomíes admiten como un “patrimonio cultural heredado de generaciones anteriores y los que produce, mantiene o transmite, según la naturaleza del elemento cultural considerado” (Bonfil 1991, 173).

El carnaval es una fiesta transformada y actualizada bajo decisiones propias derivadas de la selección estratégica de elementos modernos. Dicha apropiación obedece a los cambios e imposiciones coloniales que referimos con anterioridad y que actualmente existen como prácticas de manifestar lo otomí frente a un mundo mestizo que ha construido relaciones asimétricas y de poder frente a los otomíes serranos.

---

<sup>11</sup> Mencionado en el curso “Cuerpo diurno, cuerpo nocturno. Antropología del nictémero en Mesoamérica”, impartido en la Universidad Nacional Autónoma de México en el año 2016.

Uno de los aspectos que llama la atención en la comunidad de Xuchitlán es la celebración pública de la fiesta de carnaval en el edificio centro escolar. A diferencia de otros poblados de la Sierra, la escuela primaria se convierte en un espacio apropiado por los pobladores. Por normatividad del Sistema Educativo Nacional los centros escolares están reservados exclusivamente a las actividades de orden escolar; sin embargo, en algunos casos se emplean para hacer asambleas comunitarias; sin embargo, no para actividades de orden ritual y festivo.

Originalmente, la escuela de Xuchitlán se instauró en un espacio geográfico de significación ritual para sus habitantes por lo que esto acarrea un sentido particular al espacio escolar. Dados estos antecedentes, dicho espacio se convierte en un *territorio-signo* (Giménez 2009, 148). Es decir, porta elementos simbólicos para actuar la base mítica, aspecto de gran importancia para construir la identidad étnica de los actores. Decimos entonces que, como territorio-signo, la escuela forma parte de un “espacio de inscripción de la memoria colectiva, como soporte material de la vida comunitaria y como referente simbólico de la identidad colectiva. [Es decir], un “un espacio de comunión con un conjunto de signos y valores” que se identifica como sagrado (Giménez 2009, 148).

La escuela se instauró en Xuchitlán como institución que normaría la educación escolarizada de los niños y niñas, extendería la enseñanza del idioma español en detrimento del idioma otomí e impondría valores y actuaciones que establecerían nuevas relaciones interétnicas de carácter asimétrico (Cardoso 2007). La escuela, en este sentido, es un elemento cultural ajeno a la cultura propia. Los elementos culturales ajenos “...forman parte de la cultura que vive el grupo, pero que éste no ha producido ni reproducido” (Bonfil 1991, 173). Dada esta intervención ajena y a la vez requerida, los otomíes configuraron estrategias culturales para apropiarla étnicamente.

La ocupación escolar del espacio sagrado otomí reafirma la concepción del territorio como la representación simbólica y nominativa del espacio que se construye a partir de su apropiación para adjudicarle un valor instrumental-funcional o simbólico-expresivo de acuerdo al tipo de relaciones de dominación, control y necesidad “en el que los actores sociales construyen y proyectan su concepción del mundo de donde se sostienen las identidades colectivas e individuales (Giménez 2010).

En el aula principal<sup>12</sup> los otomíes se encargan de construir un altar dedicado a los ancestros y otras figuras religiosas del culto católico, este altar es

---

<sup>12</sup>Además de esta aula, se emplean otras para resguardar bebidas, así como la cocina, en donde preparan los alimentos que se han de compartir entre los participantes.



la representación del microcosmos otomí, exhibe el espacio celeste y el inframundo, “el abajo y el arriba”. El espacio celeste se distingue por una bóveda y una entrada simbolizada por un marco entrelazado de flores, una bandera blanca a los costados y un revestimiento blanco, color que “a nivel cosmológico evoca la divinidad solar” (Galinier 1990, 516). Mientras que el inframundo está representado sobre una mesa que sostiene multitud de velas y veladoras las cuales indican una fuerte presencia del fuego “como una guía que introduce al mundo de las tinieblas” (Galinier 1990, 145). En este salón se articulan un conjunto de elementos y símbolos rituales a través de los cuales los otomíes configuran los actos carnavalescos, la música, el baile y el banquete colectivo. Cuando se participa de éste, los hombres colocan una larga mesa en donde los comensales alternan espacios hasta el final del goce culinario (Islas 2015).

En este sitio se concentran los personajes del inframundo representados por los *viejos*<sup>13</sup>, quienes bailan frente al altar, suenan cada uno un tambor sujetado a sus cinturas y emanan agudos gritos entre cada discurso musical que acompaña la fiesta.

La galera o patio escolar, es el espacio del orden y el caos en el mundo otomí, los *viejos* bailan, gritan, pasean, cantan; es decir, *juegan* en el territorio habitado por los humanos; en este sitio un escenario está dispuesto para los músicos, quienes encabeza musicalmente el baile nocturno. Tanto el patio escolar como la periferia del aula principal pueden generarse súbitos momentos musicales encabezados por los músicos cuyo repertorio melódico.

Los otomíes transforman la escuela en un sitio sagrado del *etnoterritorio*. A través de formas de apropiación, la escuela se integra al repertorio sónico del espacio comunitario de orden identitario y sagrado, se convierte en un *territorio-signo*, como propio y como un patrimonio existente (Bonfil 1991) del acervo cultural autónomo de los otomíes a partir del cual se pueden tomar decisiones de uso ritual de acuerdo a los tiempos cósmicos. La escuela se concibe entonces como símbolo de religiosidad y festividad puesto que es un espacio de comunión colectiva; por lo tanto, puede constituirse como un espacio de condensación festiva.

### **El Carnaval entre los niños y niñas otomíes**

La fiesta de carnaval requiere de diversas actividades preparatorias en las que se involucran los infantes quienes, orientados por los adultos, participan del trabajo que requiere el acto festivo.

---

<sup>13</sup>Los *viejos* son la representación encarnada de las fuerzas del inframundo (Galinier 1991). Son hombres disfrazados de ancestros, se les conoce como *viejos del carnaval*.

Durante la fiesta de carnaval las actividades escolares se suspenden. Los docentes afirman que la suspensión de clases es necesaria no sólo por la ocupación del espacio sino porque consideran el tiempo festivo como “un momento de peligro para los niños porque los hombres alcoholizados pueden agredirlos o asustarlos” además de la gran “distracción” que muestran niños y niñas porque andan “enfiestados” (Islas 2015).

Consideramos que las actividades escolares, ubicadas en el tiempo diurno, no podrían participar del tiempo nocturno que simboliza el carnaval durante el tiempo diurno. En este tenor, las prácticas escolares quedan excluidas y discordantes no sólo de la temporalidad sino del sentido festivo.

Los tiempos de carnaval son tiempos infértiles (Heiras 2010) por ello los otomíes limitan en gran medida el trabajo para involucrarse en las dinámicas festivas. Al igual que los adultos, los infantes prescinden de este porque se inscriben en la actuación festiva favorecida por los adultos. En este sentido, el carnaval es un espacio de conocimiento, un sistema integral donde los infantes aprenden el ser otomí, el significado multifacético de la vida, la negociación con las fuerzas de la naturaleza, las potencias sagradas y los ancestros.

En su dimensión identitaria y como espacio de conocimiento, el carnaval es concebido como un *ethos*, modelo de conocimiento, aprendizajes y emociones “que caracterizan la personalidad social de los individuos” (Heiras 2009, 453). Un *ethos* no adquirido esencialmente, sino culturalmente transmitido y recibido, constructivo y transformador, modelo de aprendizaje del ser otomí y representación del cosmos.

Los infantes encarnan a los *viejos*; es decir, a personajes del inframundo. Si bien la presencia masculina es predominante, las niñas pueden tomar lugar<sup>14</sup>. Los niños varones se agrupan y se desplazan en pandillas por los lugares estratégicos que marcan el tránsito de estos personajes del inframundo. Su organización en bandadas les permite operar de acuerdo a la conducta ritual establecida, bailan, emiten agudos gritos, tocan sus tambores ajustados a la cadera, reservan su contacto con los humanos y ocultan su identidad. (Islas 2015). En estos actos los infantes armonizan el movimiento corporal del baile de acuerdo al discurso melódico musical.

Tienen una distinguida y notoria participación durante el baile nocturno que se lleva a cabo en la galera escolar. Organizados en bandos femenino y masculino, se agrupan de acuerdo a edades y afinidad de grupo escolar. Los infantes se apropian de un extremo de la cancha aguardando el inicio de la agrupación musical para adentrarse en el baile, sobre todo para iniciarlo. La

---

<sup>14</sup> Heiras (2009) reporta que entre los tepehuas de la sierra las niñas suelen disfrazarse de *damas*. En Xuchitlán las niñas otomíes también encarnan personajes masculinos.

presencia activa de estos actores en el baile llega a ser superior a la de adultos quienes se sitúan en la periferia de la cancha.

Los niños y las niñas permanecen en el baile hasta su culminación, mantienen autonomía de sus padres y aparecen como un sector diferenciado pero integrado a la colectividad. Actúan en manifestación de pertenencia social comunitaria, goce ritual, condensación de las ideas que dinamizan la cosmovisión entorno a la fiesta de carnaval y como continuidad social comunitaria.

Durante el tiempo secuencial carnavalesco diurno y nocturno los infantes dinamizan su presencia, aprenden repertorios transicionales y musicales para actuar en él, representar el mundo y dar cuenta de un escenario ritual que demanda una continuidad vital que recae en ellos a través de la innovación, la transformación negociada y la actualización. Los infantes recorren dispersamente el espacio escolar carnavalesco, bailan frente al altar, gozan el banquete ritual y descarnan un ave sacrificial que pende de un cable. Esta práctica “da la fuerza”, protege del “mal aire”, de las enfermedades y de los peligros de la ebriedad” (Galinier 1990, 424-426).

Esta participación en la fiesta de carnaval hace que los niños y niñas se constituyen como actores lúdicos y recreativos pues asumen una conducta ritual orientada simbólicamente por los adultos, pero reorientada, resignificada y creada por ellos. De ahí que sean portadores de una participación social que significa la continuidad social comunitaria.

### **Apropiación étnica y control cultural del proceso escolar**

Las prácticas infantiles que hemos descrito referentes al trabajo y la fiesta de carnaval constituyen dimensiones articuladas de la vida social otomí porque son una constante de la vida cotidiana. Las conductas rituales del carnaval constituyen “prácticas recreativas del carácter sagrado”; es decir, un *juego* (Galinier 1990, 336). Bajo este principio lúdico los infantes extienden simbólicamente la conducta carnavalesca para hacer frente a las ausencias y desconexiones de la enseñanza que el sistema educativo impone.

Lúdicamente, los niños y niñas accionan en el salón de clases actuaciones simbólicas carnavalescas. Estas actuaciones suceden mediante la convivencia *interinfantil* sucedida en las interacciones y formas socialización dentro del aula. La interacción se observa en secuencias de interacción, son los detalles y elementos constitutivos entre las relaciones que sostienen entre sí los infantes; por lo que la interacción se aprecia como un todo relevante y de arraigamiento sociocultural (Paradise, 2006).

En cuanto a la socialización se trata de un proceso dinámico infantil de aprendizajes culturales en donde estos sujetos “interpretan, reproducen, cuestionan y transforman la realidad a la que se circunscriben” cotidianamente (Bermúdez y Núñez 2009, 39). Por consiguiente, guarda una estrecha relación con la convivencia interinfantil.

En la convivencia el maestro constituye un actor que promueve y refuerza el tipo de interacciones sucedidas. A continuación, mostramos registros de observaciones en el salón de clases que exponen dichas interacciones

El maestro enciende su laptop escucha huapangos, canciones del género ranchero y banda. Solicita a los niños y niñas que se den prisa, algunos niños se levantan a revisión. Se escucha la canción *Se les peló Baltazar* a cargo de la Banda Lobo. El maestro insiste con una niña si ya ha terminado las labores; ahora se escucha el huapango *El caballito*. Tres niñas se levantan a revisión. En torno a su escritorio resaltan bromas entre los niños y niñas ahí reunidas.

El maestro sale del salón, los alumnos realizan un ejercicio matemático, un niño comienza a cantar la frase: “les presentamos el vino y el pan”<sup>15</sup>, un alumno le responde: “te presentamos con *Pancha*”, todos ríen.

En la clase de Español, durante la realización de las actividades solicitadas por el maestro, un niño tararea el *Son de la Negra*; en tanto, el maestro se halla platicando con algunas alumnas acerca de eventos sucedidos en la comunidad<sup>16</sup>.

Como se puede observar, las actitudes lúdicas manifestadas a través de las constantes bromas, juegos, charlas, la constante presencia de la música grabada, las canciones emitidas por los niños, durante el proceso escolar hacen fluir a través de vías simbólicas el comportamiento arquetípico carnavalesco. Comportamientos y formas interaccionales y de socialización que hacen frente a las diferencias culturales expuestas en los contenidos escolares y sobre todo a los olvidos, ausencias y exclusiones que éstos presentan con relación a la diversidad étnica del país de la cual se prescinde en el modelo educativo nacional de carácter unilateral.

---

<sup>15</sup>Se trata de la frase de un canto religioso que regularmente es emitido en las misas de la liturgia católica.

<sup>16</sup>Situaciones como esta ocurrían a menudo. Las constantes conversaciones entre los niños, niñas y el maestro surgían grupalmente o entre pequeños grupos. Temas sobre la fiesta del carnaval eran recurrentes, aunque ésta quedara aún lejana de ser celebrada.

El hecho de evocar la musicalidad demuestra la importancia que ésta reviste en la fiesta de carnaval pues a pesar de que existe también una fiesta dedicada al santo patrono de la comunidad, es el carnaval el mayor festejo tanto por el tiempo de duración como en la forma de desenvolverse festivamente. Asimismo, el carnaval no puede prescindir de la música tanto divina como secular; es en torno a esta última, que el carácter festivo de los asistentes se desborda. Por consiguiente, consideramos que las interacciones traídas a la convivencia interinfantil en el salón de clases hacen fluir el elemento musical para darle sentido a la práctica escolar.

Otro aspecto a destacar es la forma de conglomerarse que hacen niños y niñas en tono al escritorio del profesor, acción que, si bien es para acceder a la revisión y evaluación numérica de las actividades, se torna más bien en momentos apropiados por los infantes para traer los discursos y comportamientos festivos. Las bromas, las anécdotas, las canciones son solo parte de éstos. De tal manera que el momento de revisión y evaluación se convierte en un conglomerado eleva las experiencias comunitarias incluso como lo hacen las personas de Xuchitlán en los tiempos festivos.

En este tenor, las clases se tornan apropiadas étnicamente durante el proceso escolar. Se configuran relaciones equilibradas que encubren el conflicto curricular otorgándole sentido desde lo propio. Apropiación étnica infantil detona procesos de control cultural (Bonfil 1991) puesto que niñas y niños están ejerciendo la capacidad de decisión sobre los elementos culturales que les significan algo para darle sentido a la clase escolar. Lo anterior no quiere decir que la apropiación se logre sin tensiones ya que tanto las normas institucionales, las presiones por terminar en tiempo y forma los programas de estudio y los horarios escolares limitan o fracturan la apropiación que generan los infantes.

Sin embargo, dada la constante convivencia interinfantil en el aula la apropiación del proceso escolar surge siempre en el comportamiento infantil. En este sentido, siguiendo con la idea del control cultural, los infantes ponen en juego los elementos culturales propios para mantener la vida cotidiana escolar, solventar problemas como los surgidos entre las asimetrías culturales y tratar de cumplir aspiraciones tanto escolares como comunitarias.

“Para cualquiera de estas acciones es indispensable la concurrencia de elementos culturales de diversas clases, adecuados a la naturaleza y al propósito de cada acción” (Bonfil 1991, 171). Bonfil hace referencia a un conjunto de elementos que, manejados por los actores en las relaciones interétnicas, ceden al control cultural apropiándose de ellos y poniéndolos en juego. En este caso, señalamos dos elementos o dimensiones el trabajo y la fiesta de carnaval.

Con base en lo anterior, decimos que las intervenciones de los niños y niñas y con el profesor, mediante la convivencia interinfantil, configuran un recurso *apropiativo*; es decir, estrategias creadas por dichos actores para interpretar los contenidos escolares.

El recurso apropiativo se construye en el salón de clases mediante la inserción de los niños y niñas en la toma simbólica y concreta del hecho escolar y la selección estratégica de contenidos del programa curricular. El primero tienen que ver con las continuas intervenciones con referencia al trabajo y la fiesta del carnaval y el segundo con la selección que le profesor hace tomando la decisión de enseñar contenidos “útiles” para los infantes sobre todo para conducirse en la vida migrante (Islas 2015).

A través de este recurso los actores dan paso a la apropiación curricular del proceso y espacio escolar cotidiano transformándolo para equilibrar un escenario que prescinde el sentido cultural y lingüístico de los actores que participan del proceso educativo escolar. Como hemos presentado en los registros de observación, la comunicación es en español y los contenidos son los del programa nacional lo cual nos habla de la exclusión cultural y lingüística tanto del Sistema Educativo Nacional como del subsistema de Educación Indígena.

El conflicto cultural y lingüístico en el salón de clases se vuelve aparente por la acción de la convivencia interinfantil misma que hace circular valores, conocimientos y prácticas del trabajo y festividad otomí. De esta forma la “complejidad” y el distanciamiento epistemológico curricular se resuelve, el humor, las relaciones burlescas, la música, compartir bebidas, el juego-sanción de los roles de género, las bromas, muestran los componentes carnalescos a través de estrategias simbólicas para apropiarse la educación escolar.

Los infantes seleccionan estratégicamente un repertorio cultural de prácticas festivas para tomar la decisión tácita de representarlas en el aula. El simbolismo lúdico carnalesco articulado con la concepción del trabajo se convierten en medios culturales de apropiación étnica como respuesta a la desigualdad del proceso escolar y en este nivel elaboran, crean el corpus de un control cultural; es decir, la “capacidad social de decisión sobre los elementos culturales” (Bonfil 1991) comunitarios sean propios o apropiados pero reafirmados, aceptados y transformados por los actores. A través del control cultural escolar los actores infantiles crean mecanismos para extender su continuidad étnica en el horizonte comunitario y ciudadano. Los niños manifiestan agrado por la escuela porque se convierte en un espacio de juego recreativo además de un espacio de instrucción para alcanzar los propósitos migratorios; sin embargo, expresan la necesidad de acrecentar sus aprendizajes,

desde la escuela, sobre aspectos organizacionales, musicales, de vestimenta y origen del carnaval.

De este modo, podemos entender a la escuela en su contexto como un sitio de complejas relaciones identitarias de continuidad y representación étnica. A pesar de la exclusión curricular, es también una entidad cultural apropiada y un mecanismo desencadenador de cambios culturales que, desde la lógica otomí, se concilian mediante la apropiación étnica.

### Reflexiones finales

El papel de la antropología en el acercamiento analítico de los procesos educativos en los que participan las infancias indígenas es fundamental para ofrecer a la dimensión política, educativa y pedagógica aspectos culturales que continuamente gozan de invisibilidad en los modelos educativos.

La política educativa intercultural de educación indígena tiene la gran tarea de otorgar coherencia en la práctica escolar pues como hemos visto, sostiene planteamientos sobre la inclusión y abordaje tanto de los conocimientos como de las prácticas culturales y lenguas de los pueblos indígenas en el modelo educativo; sin embargo, en el caso que hemos mostrado el planteamiento se diluye. Vemos como la escuela llega a convertirse en una importante entidad de carga cultural que se introduce en las prácticas étnicas a través del *recurso apropiativo* de los infantes y el profesor, pero no a través del modelo escolar nacional y que dicho recurso se moviliza por la acción de la convivencia interinfantil.

A partir del conjunto cultural carnaval, fiesta, trabajo en su dimensión simbólica, valorativa y organizacional los infantes logran una experiencia educativa concordante con lo propio. El recurso apropiativo en el espacio escolar se logra mediante el tipo de interacciones y socialización que los infantes construyen cotidianamente. Se trata de extender y ensamblar lo que consideran culturalmente propio al espacio de contenido ajeno; que de pronto, muestra lógicas contrastantes con poco o sin sentido para ellos y ellas lo cual hace del proceso escolar un espacio apropiado culturalmente en donde los infantes toman lugar como actores sociales del sistema cultural otomí y del escolar.

Sólo en este momento las niñas y los niños pueden ver su escuela vinculada a la acción comunitaria pues en tiempos escolares lo que la escuela oferta es una enseñanza curricular y normativamente homogénea desde la cual el universo étnico queda disipado a pesar del supuesto reconocimiento de la diversidad cultural que apunta a la conformación de una educación intercultural.

Hablar de niñez indígena en el contexto escolar para el caso otomí es hablar de una niñez que busca constantemente el equilibrio entre lo que la escuela otorga socialmente, los infantes otomíes han señalado que la escuela les dota de las herramientas del mundo mestizo regional y urbano, y lo que el sentido de persona otomí reclama; es decir, hacerse visibles en el proceso educativo.

El caso otomí, muestra una serie de experiencias escolares que no se muestran ajenas a otros contextos indígenas en el país con particularidades que, seguramente, arrojan acciones culturalmente apropiadas de los procesos escolares. Con ello vemos cómo los universos étnicos y las infancias indígenas se muestran homogeneizadas ante el Sistema Educativo Nacional. Ante esto, las respuestas de los sujetos son dinámicas, de apropiación, de innovación para accionar estrategias ante un sistema escolar que los desconoce culturalmente.

### Bibliografía

- Ames, Patricia. 2013. "Niños y niñas andinos en el Perú: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades". *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 42, no. 3: 389-409.
- Barabas, Alicia. (coord.) 2003. *Diálogos con el territorio. Simbolizaciones sobre el espacio en las culturas indígenas en México*. México: INAH.
- Bermúdez, Flor Marina y Núñez, Katia. 2009. *Socialización y aprendizaje infantil en un contexto intercultural. Una etnografía educativa en El Bascán en la región cho' l de Chiapas*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Bertely, María. s/a. "Panorama histórico de la educación para los indígenas en México".
- Bonfil, Guillermo. 1991. "La teoría del control en el estudio de los procesos étnicos". *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, IV, no. 12: 165-204
- Cardoso de Oliveira, Roberto. 2007. *Etnicidad y estructura social*. México: Universidad Iberoamericana, A.C.
- Czarny, Gabriela. 2008. *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- De la Peña, Guillermo. 2002. "La educación indígena. Consideraciones críticas" *Sinéctica*, no.20: 46-53.
- Dietz, Gunther y Mateos, Selene. 2011. *Interculturalidad y Educación Intercultural en México Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: CGEIB-SEP.



- Galinier, Jacques. 1987. *Pueblos de la Sierra Madre. Etnografía de la comunidad otomí*. México: Instituto Nacional Indigenista, Centre d'études Mexicaines et Centraméricaines.
- — —. 1990. *La mitad del mundo. Cuerpo y cosmos en los rituales otomíes*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, Instituto Nacional Indigenista.
- Gallardo, Patricia. 2010. "Vínculos sociales, conflictos y equilibrio entre los otomíes de San Bartolo Tutotepec, Hidalgo". *Itinerarios* no. 11: 9-34.
- Giménez, Gilberto. 2001. "Cultura, territorio y migraciones. Aproximaciones teóricas". *Alteridades* 11, no. 22: 5-14.
- — —. 2009. *Identidades sociales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Mexiquense de Cultura.
- González, Erica. 2002. "Mediación interétnica y escolarización: Actores, escenarios y propuestas de escolaridad étnica en la región mixe". Tesina de maestría. Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).
- Heiras, Carlos Guadalupe. 2009. "Del anclaje mítico a la oposición fecundidad-rapacidad en los rituales Carnavalescos Otomí y Tepehua Orientales". En *Los rostros de la alteridad, expresiones carnavalescas en la ritualidad indígena. Memoria del Simposio sobre Carnavales Indígenas: Arte, tradición, ritualidad e identidad*, coordinado por Lourdes Báez y Gabriela Garret, 427-460. México: Consejo Veracruzano de Arte Popular.
- — —. 2010. *Cuerpos rituales. Carnaval, días de muertos y costumbres tepehuas orientales*. Tesis de maestría, Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Hecht, Ana Carolina. 2006. "De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación (Formosa, Argentina)". *Cuadernos Interculturales*, 6, no. 11: 93-113.
- INEGI. 2017. "Anuario estadístico geográfico de Hidalgo"
- INEGI. 2020. "Censo Nacional de Población y Vivienda 2020".
- Medina, Andrés. 1999. "La educación indígena en México: una reflexión etnográfica". *Anuario 1998 del centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica* 21: 343-369.
- Milstein, Diana. 2006. "Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños". *Revistas de Antropología*, no. 9 (agosto): 49-59.
- — —. 2015. "Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores". *Espacios en Blanco. Revista de Educación* no. 25 (junio): 193-211.

- Naranjo, Yolanda. 2005. "El proceso cultural en educación escolarizada. Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México". Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- Paradise, Ruth. 1991. "El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación" *Infancia y aprendizaje* 55: 73-85.
- — —. 2006. "La interacción mazahua en el contexto cultural: ¿pasividad, o colaboración tácita?" (Documento DIE 56) México: Departamento de Investigaciones Educativas/Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados.
- Podestá, Rossana. 2007. *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores*. México: SEP-CGEIB.
- — —. 2004. "Otras formas de conocernos en un mundo intercultural Experiencias infantiles innovadoras". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, no. 20 (ene-mar): 129-150.
- Ramírez, Elisa. 2006. *La educación indígena en México*. UNAM: México.
- Rivero, Luis Francisco. 2017. "Política de educación intercultural y bilingüe. Del interculturalismo a la interculturalidad plena. En *El paradigma de la interculturalidad: entre el deber ser y el ser*, compilado por María Guadalupe Huerta Morales y Luis Roberto Canto Valdés, 79-98. BUAP: Universidad Intercultural del Estado de Puebla: México.
- Rockwell, Elsie. 1997. "Escuelas comunitarias: una primera alternativa para el medio rural". *Revista Colombiana de Educación* (I) no. 34: 1-16
- — —. 2004. "Herencias y contradicciones de la educación en las regiones indígenas". En *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*, compilado por Louis Meyer y Benjamín Maldonado, 3-23. México: Colección Voces del Fondo.
- Szulc, Andrea. 2015. *La niñez mapuche. Sentidos de pertenencia en tensión*. Argentina: Culturalia.

**José Luis Ramos Ramírez** es Profesor-investigador, titular C. en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH/México). Sus líneas de trabajo son sobre antropología de las infancias, de la educación, representaciones sociales, estudios de público en museos y metodología de la investigación. Ha sido Profesor invitado en Argentina, Bolivia, Colombia, El Salvador, Eslovaquia, EUA y Perú.

**Contacto:** xozeluzr@gmail.com

**Mónica Islas Flores** es licenciada en Etnología por la ENAH y Maestra en Investigaciones Educativas por el DIE-CINVESTAV. Ha realizado investigaciones sobre las infancias otomíes de la sierra otomí tepehua en el contexto escolar y comunitario. Actualmente cursa el doctorado en Antropología en el Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social (CIESAS) de Ciudad de México.

**Contacto:** islasfloresm@yahoo.com

**Recibido:** 27/07/2021

**Aceptado:** 14/06/2023