

Cosmovisión en la escuela primaria. Una aportación a la antropología educativa

Gloria Ornelas Tavarez
Universidad Pedagógica Nacional, México

RESUMEN: *Con este artículo pretendemos abonar a la discusión en torno al campo de la antropología educativa desde una tradición cultural profunda como es la etnología mexicana, a través del análisis de las representaciones, ideas y creencias de los sujetos educativos, sus prácticas institucionalizadas, la producción del sentido cultural que reproducen y construyen en la vida cotidiana, y su condensación en narrativas míticas, ceremonias y rituales, dentro de dos escuelas primarias de gran tradición y antigüedad, ubicadas al sur de la cuenca de México. Los logros alcanzados se apoyan en el eje de la cosmovisión y el trabajo de campo, y nos muestran la constitución de los sujetos y la manera en que estos restituyen diversos contenidos y núcleos simbólicos dentro de las instituciones educativas, así como en sus dimensiones espacio-temporales específicas.*

ABSTRACT: *With this essay we intend to contribute to the discussion on the subject of educational anthropology from the point of view of a deep cultural tradition such as Mexican ethnology, through the analysis of representations, ideas and beliefs of educational, their institutionalized practices, production of cultural sense reproduced and built in the daily life of two elementary schools of great tradition located south of the Mexican Valley, as well as its condensation in mythical narratives, ceremonies and rituals. The results are supported on the axis of Weltanschauung and field work, and show us the constitution of individuals and the way in which they restore diverse contents and symbolic nuclei within educational institutions, as well as in their specific spatial-temporal dimensions*

PALABRAS CLAVE: *cosmovisión, sujetos escolares, narraciones míticas, rituales*

KEYWORDS: *Weltanschauung, school subjects, mythical narratives, rituals*

En nuestra Antropología educativa y en varias disciplinas relacionadas con ella, encontramos abierta la necesidad de dar cuenta de los procesos socio-históricos que se hacen presentes y se construyen en los procesos escolares, a través de definir el espacio institucional como lugar de confluencia y en-

frentamiento de/entre diferentes *concepciones del mundo*, de diversas y/o contradictorias maneras de ser, pensar y actuar frente a la realidad.

El concepto de cosmovisión permite un acercamiento a sus expresiones en el simbolismo propio que los sujetos construyen y reconstruyen en el campo cultural educativo delimitado en sus diferentes espacios institucionales y en su participación como actores rituales en la escuela, rituales que ponen en práctica los mitos o narraciones míticas, de ahí la importancia de su estudio.

El concepto posibilita la recuperación histórica de tradiciones culturales y su expresión, ocultamiento y/o negación en contextos actuales, como parangón del análisis de la estructura cultural que define los espacios de estudio y la forma específica en la que esta estructura se muestra. Por ello nos interesa conocer las cosas que son compartidas por la comunidad educativa; los aspectos institucionalizados en y por la escuela, sus rasgos habituales y relativamente permanentes; su contenido cultural expresado en ideas, creencias y valores, en el universo simbólico sustentado, portado, recreado por los sujetos que interactúan en ella; las relaciones sociales que se construyen en su espacio, 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.

Hay que empezar por analizar las concepciones de los sujetos que estructuran las prácticas sociales, entre ellas, las relativas al campo educativo escolar que se muestran a través de los tipos de simbolismo que se encuentran en la vida cotidiana institucional, particularmente en sus narraciones míticas, en sus ceremonias y rituales. Con ello también contribuimos al conocimiento de realidades interculturales complejas que forman parte del siglo XXI mexicano.

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".

Pero también en las escuelas se encuentran proyectos políticos sustentados por el Estado y la sociedad civil; proyectos que son 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, sus formas y mecanismos de gestión, el personal docente y no docente, las 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 tiempos festivos y los tiempos de trabajo.

Uno de los puntos de partida es que lo que se muestra en la escuela, representa la destilación o la condensación de muchas costumbres y de muchas regularidades, que a su vez, adapta y readapta periódicamente a los individuos a las condiciones básicas y a los valores axiomáticos de la vida institucional.

Los hombres 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 al 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 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 está fuertemente influido —e incluso determinado en las culturas tradicionales— por la cosmovisión que estructura, organiza y ordena las categorías de la praxis humana [Marion, 1998:8].

PUNTOS DE PARTIDA

Para este estudio retomamos de la tradición etnológica de nuestro país, el modelo propio de la antropología mexicana basado en la definición de Mesoamérica propuesta por Paul Kirchhoff [1966]; la primera etnografía educativa mexicana, publicada bajo el título “Carapan” de Moisés Sáenz [1936]; los estudios sobre cosmovisión de Robert Redfield y su apoyo en Calixta Guiteras [1965], quien con matices fuertemente culturales y filosóficos dio lugar a la primera etnografía acerca de la visión del mundo sobre Mesoamérica. Además de diversas etnografías que aportan a la configuración de la etnografía mexicana, retomamos de Andrés Medina [1995, 1998,

2000], sus profundas exposiciones sobre la historia de la etnología mexicana y sus principales aportes, así como sus actuales indagaciones sobre los ciclos festivos en pueblos originarios; de Alfredo López Austin [1980, 1994, 1995a, 1995b, 1996a, 1996b, 1998], sus estudios históricos sobre la cosmovisión mesoamericana expresados en mitos; y, de María Ana Portal [1988, 1996, 1997], sus aportaciones sobre la cosmovisión en estudios culturales en comunidades urbanas.

La configuración y el desarrollo de la cosmovisión mesoamericana son utilizadas como referente teórico-metodológico de los estudios sobre la cultura en las instituciones educativas ubicadas dentro de los pueblos originarios del sur de la cuenca de México.

El término de pueblos originarios se retoma, según Medina [2007:1820], del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, que si bien elude a los pueblos indios de América, desde el año 2000, los de la ciudad de México lo asumen como un nombre que identifica su especificidad cultural y política. Sus características generales son: aparecen con el nombre del santo patrón y un topónimo náhuatl, conservan su carácter colonial, con un centro marcado por una plaza a la que rodean iglesia, edificios administrativos, escuela y mercado, y, dicho núcleo lo circundan viviendas de familias antiguas; sin embargo, su expresión más colectiva está dada a través de la fiesta de su santo patrón y del ciclo festivo articulado en el tiempo construido en antiguas nociones calendáricas ligadas al trabajo agrícola, al cristianismo medieval y numerosos sistemas de intercambios.

El pensar la investigación educativa desde la etnología mexicana nos permite caracterizar el concepto de cosmovisión, utilizándolo como categoría analítica, logrando 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 el campo de la educación.

Con la etnografía describimos y contrastamos con riqueza de detalles y rigor analítico los procesos que tienen lugar en dos contextos escolares: las primarias de mayor tradición y antigüedad de pueblos originarios ubicados en el sur de la cuenca de México, una, en el centro de Tlalpan, y la otra, en San Andrés Totoltepec; una urbana, a pesar de las dificultades que enfrenta el abordaje de una heterogeneidad cosmogónica representada por avecindados, oriundos de otras entidades federativas, con domicilios en diferentes zonas de la ciudad de México, y, la otra, urbana-rural ubicada en uno de los ocho pueblos de la delegación Tlalpan, actualmente denominada colonia. En ellas es posible dar cuenta de las cosmovisiones con las que los sujetos educativos (un grupo de sexto grado matutino en cada una de las escuelas) en condiciones concretas que se articulan específicamente al

campo de la educación, en aulas a cargo de una maestra nativa del Distrito Federal y de un maestro de origen guerrerense.

Son de gran importancia las palabras, las imágenes, los comportamientos, en síntesis, las formas simbólicas construidas por los grupos estudiantiles; la perspectiva histórica de los sujetos educativos, los procesos de identidad en los que están inmersos para poder entender el significado de los acontecimientos escolares oficiales/locales, para interpretar los conceptos de la experiencia próxima, coloquial, a partir de la relación que es posible establecer entre éstos y los conceptos de experiencia distante, generada por los especialistas, apoyándonos en el planteamiento de Geertz [1987:75].

Una metodología interpretativa y comparativa como ésta nos permite ver a las instituciones educativas como medio social y culturalmente organizados. Los individuos contribuyen a la organización y la definición de significados que comparten. Es decir, por un lado, nos posibilita descifrar los significados que otros aspectos no cercanos o propios pretenden transmitir, y por el otro lado, estudiar la renovada y permanente invención y reformulación de nuevos significados. Con la etnografía es posible realizar un estudio desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo, ya que lo que cuenta son los significados e interpretaciones bajo un contexto específico.

Participamos abiertamente de la vida cotidiana de las personas, durante un tiempo relativamente extenso, en este caso, dos días de la semana en cada escuela, durante un ciclo escolar, escuchando lo que se dice, observando lo que pasa, preguntando, recogiendo todo tipo de datos que proporcionen explicaciones que nos ayuden a interpretar significados.

Esta estrategia metodológica la concebimos como un proceso de construcción que realizamos a partir de ciertas conceptualizaciones, que están presentes en todo momento; tratamos 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 estos casos concretos, con el 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 este tipo de casos, de un examen de los hechos cotidianos y a través de detalladas particularizaciones de los mismos, que buscamos y verificamos generalizaciones.

La ideología, para el estudio 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 particu-

lares grupos sociales, haciéndolos servir frecuentemente como medio para la reproducción de las relaciones sociales.

En este sentido, es posible pensar que estos grupos escolares, insertos en un espacio urbano específico, siguiendo a Aguado y Portal [1992:54-67], responden a ciertos aspectos sociales y culturales, a una organización social que los integra y organiza, que los señala a través de rasgos diacríticos (la forma en que organiza su vida cotidiana, costumbres, sus ciclos festivos, su religiosidad, etcétera) y los orienta en sus valores básicos. Responden 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 grupos sociales constituidos responden 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. Responden a un patrimonio colectivo, específico de estos grupos sociales, 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 los definen como tales. Sin embargo, en el nivel grupal se conservan particularidades que matizan y trascienden la posición de clases y la nacionalidad, como los elementos simbólicos conformados por la cultura prehispánica y por su relación con la nación desde una particularidad étnica y desde una especificidad clasista, lo cual les permite ordenar su entorno con distintas dimensiones y a su vez estar expuestos 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 intereses de clase hegemónica, en tanto participan en una compleja construcción de correlaciones de fuerzas históricamente conformadas.

Podemos estudiar las expresiones cosmogónicas en grupos sociales vinculados con la escuela pública, ya que en este ámbito podemos encontrar en acción al Estado mexicano, a sectores del magisterio nacional, a comunidades estudiantiles, algunas todavía fuertemente vinculados a la familia, a una sociedad civil, demandante y vigilante de las acciones y los efectos escolares, así como en interacción con otros campos culturales.

La escuela es un medio para el desarrollo espontáneo de esa clase de adaptaciones que permiten la comunicación y la comprensión interculturales como parte de la misma práctica social que allí se desarrolla [Paradise, 1990:28]. Es un lugar en el que confluyen cosmovisiones o sistemas ideológicos, que se perciben como ideologías diferenciadas, como actos y actitudes diversas. En ella existe un simbolismo propio que se condiciona

por la relación entre los elementos estructurales que constituyen las cosmovisiones participantes. Las creencias, mitos y ritos debemos estudiarlos para poder 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.

El concepto de cosmovisión surge así como una gran aportación al campo de la antropología educativa y la manera más pertinente de abordarlo, para nosotros, es a través de relacionar la historia local con las creencias sobre el campo educativo y sus vinculaciones con las prácticas simbólicas que se realizan de manera cotidiana y en la ritualidad propia de las dos escuelas.

Teniendo como telón de fondo elementos que consideramos centrales de la gran tradición mesoamericana y de la cuenca de México, tales como los elaborados por Broda [1971 y 2001], Espinosa [1996], Lira [1995] y Medina [1995 y 2000] presentamos, en primera instancia, los territorios de las poblaciones y de las escuelas estudiadas, su relación histórica con la cuenca de México, en particular en su lado sur, donde se ubican Cuicuilco y San Agustín de las Cuevas, hoy centro de la delegación Tlalpan; y su relación con el pueblo de San Andrés Totoltepec. En ambas poblaciones se registran algunos hablantes de náhuatl, pero sobre todo, forman parte de un escenario conformado por un proceso que ligó la tradición prehispánica y europea, dando pie a un tejido cultural propio, donde jamás desapareció la textura india de sus habitantes originarios, la cual, aunque obligada a la invisibilidad en muchos sentidos, es parte del ser urbano que la conforma.

En esta acción metodológica subyace una posición histórica que nos permite explicar el presente desde el pasado, una de las bases de la etnología. Con la finalidad de comprender mejor a los sujetos de estudio y a sus concepciones en torno al campo educativo, el 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, recopilamos en Ornelas [2005 y 2007], datos empíricos dentro de la observación etnográfica y en diferentes fuentes de información, entre ellas las narraciones míticas, las leyendas y las cartas elaboradas por los niños a sus homólogos tlalpenses o sanandreseros, según el caso, y a los cordobeses de Argentina (contactados con el fin de explorar la cosmovisión de los sujetos de estudio expresada a extranjeros), así como contenido de los procesos culturales en los que participan también como actores rituales.

A sus homólogos argentinos les escribieron cartas haciendo alusión a los elementos que caracterizan a nuestro país, saliendo a la luz aspectos aprendidos en las clases de geografía, vivencias propias, espacios que han visita-

do en vacaciones y lo que medios masivos de comunicación han presentado como lugares turísticos: plazas públicas con vendimias y sitios de gran antigüedad; costumbres y tradiciones; centros de recreo y zonas arqueológicas; gastronomía; clima, vegetación, fertilidad y reservas ecológicas.

Las tarjetas postales enviadas a los estudiantes argentinos hicieron referencia a: leyendas en torno a sus propias costumbres y al lugar que habitan; tradiciones populares mexicanas; pasajes históricos; lugares emblemáticos del centro, monumentos, efigies y edificios, la Basílica y marcas arquitectónicas representativas de la Ciudad de México; zonas arqueológicas como Teotihuacán y la pirámide del Sol fueron de las más recurrentes; así como seres mitológicos de la época prehispánica como Tláloc, Tonatiuh, Huitzilopochtli, y Quetzalcóatl.

TLALPAN Y SAN ANDRÉS, LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

En este abordaje hacemos alusión, en primer lugar, a las caracterizaciones de Tlalpan y de San Andrés construidas por sus pobladores con la añoranza de un ayer que fue mejor que el hoy que habitan; la lucha pasada y presente por su territorio y sus recursos naturales, históricos y culturales; sus costumbres; los simbolismos referentes al barrio, la colonia, la delegación o el pueblo, la ciudad, según el caso, y que, en conjunto, reflejan una cosmovisión compartida con los habitantes del sur de la cuenca de México.

A su vez, los relatos y leyendas ubicados en espacios cotidianos y de la ciudad de México, con personajes lugareños pero también con eventos y actores de la historia; muestran una visión del mundo construida de manera individual/colectiva y combina lo local con lo nacional.

Los nativos de estos pueblos originarios, hacen continua referencia a su rica tradición festiva, entendida como uno de los aspectos privilegiados para mostrar su cosmovisión, lo cual nos permite comprobar las hipótesis de trabajo elaboradas al respecto por Andrés Medina [2007], y confirmar la estrecha vinculación de las categorías con las que este autor delimita los ciclos ceremoniales: las fiestas patronales, las fiestas del ciclo mesoamericano, las fiestas del ciclo de cuaresma y las fiestas del ciclo de invierno, a las que se agregan las peregrinaciones a Chalma y a la Villa, y las visitas a los santos patronos con los que se tiene relación.

En particular, la celebración del día de la Candelaria, en ambas localidades de estudio, diluyó las diferentes posiciones ideológicas al respecto de una rivalidad vivida al interior de las familias con la fuerte participación de la iglesia dadora de la bendición y el agua bendita para los niños dioses, poseedores de un lugar doméstico especial para su veneración y cuidado.

Los padrinos y madrinas, junto con sus familiares, llevaron a los niños, ataviándolos de una manera particular que se elige tomando en cuenta la edad del niño para la familia, su relación con el santo de su devoción, con los favores o milagros pedidos o ya dados, y/o con la actividad económica que se realiza. Esta última asociación se vincula con la bendición de las semillas que desde la época colonial han venido siendo colocadas abajo del niño Dios, en un cesto o charola, lo que permite llevar a bendecirlas a los cerros, considerados sagrados desde la perspectiva mesoamericana.

En el día de la Santa Cruz, acorde con los planteamientos de Andrés Medina [*idem*], encontramos el protagonismo histórico de los pobladores tlalpenses del barrio de Niño Jesús (lugar que, junto con el Calvario, San Marcos, La Conchita, La Fama, La Santísima, La Joya, San Pedrito y Peña Pobre, se considera barrio tradicional del antiguo casco de Tlalpan), cuya organización bajo el sistema de cargos minimizó la participación de la iglesia católica y fortaleció su organización comunitaria autogestiva e independiente.

En este caso observamos la separación y la articulación de una comunidad originaria que a partir del lugar mítico de su origen, convertido en monumento histórico por el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), construye y reconstruye su identidad, valiéndose del sentido y del simbolismo propio de los elementos fundamentales de la celebración, y apoyándose en el sistema de cargos que una de las familias principales ha venido tomando bajo su responsabilidad.

La celebración en este barrio tlalpense contó con múltiples recursos y actos. El primer acto consiste en la visita de los mayordomos a las casas de las familias que sufrieron la pérdida de alguno de los integrantes durante el año, acompañados de música y recibidos con comida y bebida. Dichos recorridos los hacen refrendando los lazos comunitarios, hermanados por la Santa Cruz. El segundo acto corresponde a la ceremonia religiosa (misa) llevada a cabo por un sacerdote de la iglesia de San Agustín, en el marco del monumento ya citado. Al final, la familia principal de mayordomos entrega las nuevas cruces a los nativos o a vecinados de larga data que merecen dicha distinción, comprometiéndose a profundizar los lazos de unión y fraternidad. Posteriormente, se abre paso al baile, al disfrute de la música, de los diversos juegos de la feria y de variados alimentos y artesanías.

La etnografía de esta ritualidad nos permite reconocer la viva presencia de los pueblos y barrios originarios que dentro de las teorías y prácticas hegemónicas urbanas es desdeñada por no considerárselas típicas ni representativas de la totalidad del desarrollo de la ciudad de México o bien, se oculta o no se quiere verla y se prefiere seguir apostando por su desaparición. La singularidad cultural de estas localidades la encontramos

permeada de núcleos duros de su cosmovisión que se reproducen y actualizan continuamente. Dicha visión del mundo, a pesar de tener una expresión única, forma parte de una tradición cosmogónica más amplia y aunque se encuentra en comunicación con el conjunto urbano donde se inscribe, esto no la minimiza y mucho menos la erradica, según Medina [*idem*].

En el día de Muertos, en el centro de Tlalpan, vemos su característica principal: la celebración familiar, tanto en las casas como en el cementerio, pero rodeada o en oposición con las ofrendas delegacionales dispuestas en el deportivo popular y en el Museo de Tlalpan. Las afueras delegacionales arrojan la respuesta de algunos de los pueblos y barrios que muestran desde una lógica de “exposición museística” abundantes elementos que observamos descontextualizados; así como con el espacio de las escuelas, territorio privilegiado del Estado que retoma una tradición familiar y popular con fuertes referentes mesoamericanos, para impulsarla como una tradición nacional.

Por su lado, en San Andrés llama la atención los caminos de pétalos de flores de compasúchil que salen de casi todas las viviendas del centro del pueblo rumbo al panteón “para que el difunto se guíe a su casa”, la compra-venta de velas de “ceras de diferentes tamaños elegidas según el tiempo que se quede uno en el panteón”, flores y frutas dispuestas por montones en las puertas de los zaguanes de las vecindades y de algunas casas. Sólo permanecen abiertas las tortillerías, algunas carnicerías y los molinos donde también se pueden adquirir ingredientes para los tamales y el mole.

Además de estas fiestas del ciclo Mesoamericano, el día del santo patrono del centro de Tlalpan y de San Andrés Totoltepec, respectivamente, la delegación, la iglesia y los pueblos junto con los barrios, se disputan sus sentidos y sus formas propias de celebración, lucha que data de mucho tiempo atrás, según las revisiones documentales y los registros de campo realizados.

A través de la historia narrada por los habitantes tlalpenses y sanandreseros, reconstruimos parte de la memoria colectiva y la mítica de sus pobladores originarios, que en Tlalpan hacen referencia a Cuicuilco, la Parroquia de San Agustín, al lugar de conexión de la ruta hacia Acapulco, a la prisión de José Morelos y Pavón, al asentamiento del primer mercado de la ciudad de México, de la propiedad de descanso de Maximiliano y Carlota o Casa de Moneda, al lugar de descanso, de fiestas, juegos y apuestas, de la Casa Frissac, o morada temporal de Chucho “El Roto”, de empresas industriales, y hoy de múltiples colegios, conventos y seminarios por lo que adquiere el mote de “Vaticano chiquito”.

La población originaria de Tlalpan, aparentemente dispersa o diluida entre los avecindados que se multiplican constantemente y la traza urbana,

manifiesta su identidad y su capacidad histórica de defensa, organización, recreación, actualización e intercomunicación con quienes comparten dicha identidad dentro y fuera de su territorio, pero también con los diferentes niveles y dimensiones en los que se hace presente la globalización.

En San Andrés, uno de los ocho pueblos de la delegación Tlalpan, el segundo, después de San Pedro Mártir, en el camino de la ciudad de México hacia Cuernavaca, según Portal [1997:103-112], las manifestaciones del proceso histórico de la construcción de su identidad colectiva son: el vínculo particular con la tierra, la relación rural-urbana y la lucha por la conservación de un territorio con valle, montaña, bosques y mucha agua; además de la hermandad provocada al compartir un santo patrón. Para Geertz [1990:118], lo sagrado representa el núcleo central a partir del cual se ordena el mundo social. Es a través de la religión que se conservan las significaciones generales con las que cada individuo interpreta su experiencia y organiza su conducta.

En la imagen del santo patrón se sintetiza la historia del pueblo, una historia viva y en continua resignificación que define el punto de partida básico de esa colectividad. Dicha 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 mestizo [Portal, 1997:114].

En ambas localidades, así como en todos los pueblos originarios de la ciudad de México, encontramos, entre otras, fiestas de origen mesoamericano que inician con la época de secas, la de la Santa Cruz, que corresponde a una petición de lluvias, y terminan con el día de Muertos, que es una ceremonia de cosecha; estas fiestas, junto con la de La Candelaria tienen un carácter doméstico y multitudinario en su celebración.

Todo este ámbito territorial los vemos como contexto cultural de los espacios y tiempos de la escuela y del aula.

TLALPAN Y SAN ANDRÉS PARA LOS ALUMNOS

A estos “datos” agregamos las percepciones de los niños de los grupos escolares estudiados a través de representaciones gráficas del lugar donde viven y de su escuela y su entorno.

Las apreciaciones que los niños plasmaron en torno a Tlalpan, como Delegación, son las siguientes, es un lugar de bosques, víboras, monkis, cavernas y murciélagos, donde se pueden disfrutar días de campo, pasear en las Fuentes, donde se podía comer acociles y escuintle, y, en el centro delegacional,

donde se producen apariciones, se participa en las fiestas cívicas y religiosas populares, se venera al santo patrón, hay juegos mecánicos y feria.

Los de San Andrés, por su parte, definieron como símbolos dominantes de su territorio: los cerros, los totoles, las áreas verdes, árboles y flores, la iglesia, diversas construcciones habitacionales, la carretera y el quiosko de las oficinas gubernamentales

Los niños tlalpenses dibujaron un lugar de cerros iluminados por el sol, con aves, manantiales y bosques enmarcados por el Popocatepetl y el Iztaccíhuatl, privilegiando el entorno natural con elementos primordiales de la cosmovisión mesoamericana; mientras que a su escuela la representan con sus espacios de esparcimiento: patio, cancha de basquetbol, árbol con jardinera.

Los niños del grupo escolar sanandresero 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 en el que se llevan a cabo las fiestas de su santo patrón, San Andrés, en donde todos participan de alguna manera.

A estos hallazgos sumamos las representaciones escritas realizadas por los alumnos de estudio que a grandes rasgos se presentan a continuación:

Mi abuelita cuenta que cuando era la época de la revolución mexicana mucha gente se escondía en las cuevas que estaban ubicadas en el pueblo de san Andrés Totoltepec donde yo vivo y que llevaban todos sus pertenencias entonces abía muchos rateros y les quitaban sus pertenecías y las enteraban y entonces ellos salieron a pelear a la rebolucion y fueron muertos entonces cada uno tiene suerte cuando sale en la noche y be una luz verde que se prende y se apaga es que ay oro y tiene uno que rascar (Luis Alejandro Veloz).

San Andrés es definido por los alumnos nativos de este pueblo como un cerro del guajolote, rodeado de árboles y bosques, de otros cerros invadidos por el Colegio Militar y muchas casas, es un lugar donde hay sembradíos de maíz, además de mercado e iglesia. Lo definen también por su inserción en el país, en la ciudad, en el Ajusco y en la delegación Tlalpan; resaltan 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, santos, toros y música. Estas representaciones son complementadas por 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, la verbena popular navideña, la emisión de programas de radio, la obtención de “buenas vibras” y la celebración masiva de los triunfos de la selección mexicana de futbol.

Algunas narraciones míticas del grupo escolar de San Andrés hacen referencia a elementos identitarios locales como los relatos sobre la virgencita y el cerro, sobre los pozos, rayos y sirenas: “Mi papá me dijo que antes mi tía iba a lavar en unos posos y una vez cayó un rayo y avia sirenas y después desaparecieron” (Juan Carlos Jiménez A.), también se mencionan el quetzal y el pavoreal, los cuales presentan una combinación de elementos ubicados en la cosmovisión mesoamericana; además de las leyendas sobre el burro asesino, la hora de la muerte, sobre los duendes que trafican con el alma y habitan las cuevas, el jinete sin cabeza, la llorona, y el charro negro:

El charro negro andaba en el serro de San Andrés Totoltepec, unos señores estaban queriendo cruzar el serro para poner la bía del ferrocarril y diario trabajaban 350 personas y derrumbaban el cerro hasta la mitad y al día siguiente volvía a estar igual, como sino hubiera derrumbado nada y un día el ingeniero de la bía de ferrocarril vio al charro negro, el dijo al ingeniero no derrumben mi casa porque este serro es mi casa sino dan 150 personas, dijo el ingeniero como te las dare y djo el charro negro aslos trabajar día y noche y pagales doble, derrumbaron el cerro hasta la mitad y se derrumba ensima de los trabajadores. Esta historia me la conto mi abuelito (Edgar Ramiro),

Estas tres últimas referenciadas a su propia experiencia, a la de sus familiares, en San Andrés y sus alrededores. La leyenda del charro negro se enlaza también con la historia de la escuela y los bandidos del Río Frío que habitaron su terreno; y el himno nacional mexicano es integrado también a estas leyendas, con sus llamados a defender a la patria y su destino sobrenatural.

LAS ESCUELAS PRIMARIAS

A partir de esta caracterización antropológica del entorno escolar abordamos las propias de las escuelas de estudio. Hacemos alusión a los recuerdos que al respecto tienen los tlalpenses y sanandreseros y que recogemos dentro del trabajo de campo, pero también a los resultados obtenidos a través de las entrevistas realizadas por los alumnos de los grupos de estudio que accedieron a interrogar y entregar por escrito o en audio las representaciones, ideas y creencias que sobre su espacio escolar de gran tradición y antigüedad emitieron sus familiares exalumnos de las instituciones, además de sus profesores y el personal de intendencia.

En los resultados obtenidos por los tlalpenses aparecen referencias al nombre que lleva, a su fundación, a la etapa de desprendimiento de las escuelas primarias dentro de su original territorio, al entorno, a las diferencias entre el antes y el ahora centrados en el patio, la cantidad de alumnos, el uso de sus instalaciones, su cuerpo docente, las formas de enseñanza, el trato

de maestros hacia alumnos, la disciplina, las vivencias, los aprendizajes, las anécdotas, la relación de la escuela con los padres y viceversa, las salidas escolares, el tipo de uniforme y las “apariciones” y leyendas en/de una institución que, dijeron, ocupa los terrenos de un antiguo panteón. Un ejemplo sobre la transformación de la escuela y su nombre: “La escuela tiene una historia muy larga, antes era una sola escuela, habían árboles frutales de todo tipo y ahora hay muy pocos en tres escuelas primerías diferentes l la escuela lleva el nombre del hombre que la fundó” (Pedro Luna Jiménez).

Complementándose con mayores precisiones sobre la gestión escolar, la mística, los sujetos escolares, los padres de familia y su representante, su personal de apoyo, los diferentes estilos docentes, la enseñanza de la historia y otras disciplinas y la capacidad de trabajo, con ayuda de la mirada “externa” de dos colegas de UPN, que coincidieron en la primera etapa del trabajo de campo realizado dentro de la escuela, debido a su intervención pedagógica como intermediarias entre estudiantes norteamericanos, “practicantes” y esta escuela primaria pública.

Mientras que en San Andrés, el espacio de la escuela es definido por su historia, por el nombre que lleva (que remite al personaje que aseguró la propiedad territorial para los nativos del pueblo), por sus alrededores, por el símbolo de la bandera, por sus elementos arquitectónicos, su tamaño grande, con 18 salones, sus jardines y sus tres niveles, su clima, sus habitantes, 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 permisibilidad, los castigos docentes proporcionados a los niños, el uniforme, las ceremonias, los desfiles y festejos. Lo que no les gusta de ella es: los compañeros tiran basura a la hora del recreo algunas de las materias, como deportes. Lo que les agrada es el recreo, jugar a las correteadas, escondidas y encantados, sus logros, sus buenas calificaciones y roles escolares, manifestar sus deseos de éxito escolar actual y futuro.

De manera plástica dicha institución es representada por el grupo de alumnos de San Andrés 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 y viceversa, los grandes árboles sobresalen de la construcción y remiten al símbolo territorial de esta escuela primaria en otras épocas, el gran pino que permitía localizarla incluso desde la carretera; pero también a través de leyendas como la siguiente:

La Tiburcio Montiel antes era un circo y luego fue un panteón y había un payaso malo y una vailarina y cuando el circo se quemó y se murió la bailarina y

en el baño de las mujeres se apareció la bailarina vailando y en el baño de los hombres se aparecía un payaso. Esta historia me la conto mi tío y mi tío iba en esta escuela y el era de la primera generación (José Roberto Juárez Labastida).

EL AULA PARA LOS GRUPOS ESTUDIADOS

En el aula se manifiesta una conducta formal prescrita, no dominada por lo explícito del plan o programa de estudios, y sí relacionada con las creencias, con los valores positivos de la escuela en particular y/o la educación en general, representada por la autoridad pedagógica [Bourdieu y Passeron, 1981], por el poder ideológico que sostiene a la escuela como lugar privilegiado de transmisión de la cultura. A su vez, se explicitan el espacio y el tiempo que los actores escolares construyen y realizan, dejando expuestas algunas de las características de sus concepciones y narrativas míticas en las escuelas primarias públicas seleccionadas por mayor tradición y antigüedad.

El espacio del aula sanandresera se identifica como un ámbito compartido por el maestro, sus 38 alumnos, algunos con beca Solidaridad, y merecedores del cuadro de honor elaborado por las maestras de USAER para premiar la limpieza de los alumnos, y los padres de familia cuyas características físicas se particularizan con la presencia de un grupo de estudiantes identificado por su condición nativa en el pueblo y su adscripción a las familias originarias que viven en el centro de San Andrés, además de que en sus integrantes cinco forman parte de la escolta, debido a su buen desempeño académico. El aula es también caracterizada 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 al compartir múltiples recursos, negando, en la medida de lo posible, el individualismo, el autoritarismo, la sumisión, el incumplimiento y la mentira. Los diferentes agrupamientos que se dan entre los alumnos de este grupo en el aula se llevan a cabo 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.

A sugerencia del maestro, exponen sus cualidades y defectos individuales frente al grupo, dejando ver una fuerte influencia paterna, familiar, colectiva en dichas definiciones, pero a su vez, una amplia colaboración para realizar todo tipo de actividades, no sólo académicas, como grupo activo y comprometido. "Es un aliento seguir luchando, no pérdida de tiem-

po, 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...".

Este contexto nos permite definir a los sujetos educativos del sexto grado de la escuela primaria de San Andrés, y exponer sus concepciones y prácticas didácticas que cotidianamente relacionan con su concepción del mundo y de sí mismos en general y con el ámbito escolar. Algunas de las principales bases de dicha definición, en los alumnos, fueron los escritos donde encontramos una excelente muestra generacional, local, social e individual de las dimensiones culturales, psicosociales, éticas, de género, familiares, del campo de la moda y del consumo que los definen y que fueron complementadas con la información obtenida de la correspondencia enviada a sus homólogos tlalpenses y cordobeses (éstos últimos debido a que era importante conocer la forma en que se identifican frente a estudiantes extranjeros), vecinos del sur de la ciudad de México y latinoamericanos; con los primeros hermanados por sus fiestas, su religiosidad popular, por sus concepciones compartidas, la fiesta patronal, la escuela primaria, sus maestros, sus actividades recreativas, sus paseos, sus lugares de consumo; y con los segundos, por sus ideas sobre lo que caracteriza a su persona, a su escuela, sus deseos para sus homólogos, como: "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... espero que ingreses a la secundaria con mucho entusiasmo y sigas estudiando y que llegues a tener la profesión", a su país, a la ciudad donde viven, a su colonia, a sus referentes culturales, sociales y familiares, por el idioma, la región geográfica y sobre todo por el fútbol.

SUS MAESTROS

En relación con los docentes, las concepciones sobre la educación de la maestra del grupo del centro de Tlalpan, una avecindada tlalpense, su práctica profesional, sus pares, sus relaciones con las autoridades educativas y los padres, y sobre el tiempo y el espacio escolares, nos permiten contextualizar, junto con lo ya expuesto, la cosmovisión de los alumnos, el uso que ambos polos de la relación didáctica hacen del tiempo y del espacio de la escuela, y en particular, del proceso de enseñanza-aprendizaje en sus etapas de apertura, desarrollo y cierre, ésta última, a veces evaluativa.

En el caso de San Andrés encontramos un maestro nativo de un pueblo de Guerrero formado en una familia tradicional que vive en el Distrito Federal y participa en los rituales religiosos de su región de origen. Estudió en

internados del centro de México y tiene experiencias laborales en escuelas rurales unitarias, es avecindado del pueblo y en su práctica docente anteponer el carácter humanista, formativo, reflexivo, constructivista y experiencial de la educación. Interpela continuamente a los padres de familia y establece una relación de distancia crítica con las autoridades escolares y educativas. Dicho maestro, realiza una práctica docente que se particulariza 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; y como ya se dijo, 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 al compartir múltiples recursos, negando, en la medida de lo posible, el individualismo, el autoritarismo, la sumisión, el incumplimiento y la mentira.

Para ambos polos de la relación didáctica en este grupo sanandresero 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 a tratar 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 este grupo de alumnos.

TIEMPOS ESCOLARES

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 del aula es utilizado por los maestros 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 diver-

esos tipos de celebraciones como los cumpleaños de sus integrantes, el día del amor y la amistad y el día del maestro. Otros de los tiempos escolares los identificamos en las ceremonias y rituales escolares.

CEREMONIAS Y RITUALES EN LA ESCUELA

Con el fin de mostrar y analizar las ceremonias y los rituales más relevantes involucrados en los tiempos y espacios de la vida cotidiana y la ritualidad de la escuela primaria tomamos como punto de partida las propuestas teórico-metodológicas elaboradas para el estudio de la identidad, la ideología y el ritual de Carlos Aguado y Ma. Ana Portal, así como, aquella sobre el símbolo y ritual creada por Víctor Turner. Los primeros, desde una perspectiva macrosocial, dan cuenta del proceso de construcción de la hegemonía, conceptualizando el poder y realizando 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 esta aportación, el análisis del contexto más amplio del contexto cultural y del campo de acción del que los rituales de estudio son fases. El segundo, quien, 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, según Melgar [1998].

Para Turner [1980:50] los rituales son fases de amplios procesos sociales, son 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.

Dentro del simbolismo 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 [Turner, *idem*:43].

Turner [*idem*:29] nos propone: contemplar la celebración de un ritual como ocurrido en el 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 interco-

nexión. 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. Habremos de colocar el ritual en su campo signifiante, describir, la estructura y las propiedades de ese campo.

Como ya lo mencionamos anteriormente, otros de los tiempos y espacios son identificados en las ceremonias y rituales escolares. En su estudio se rescatan la teorizaciones y planteamientos metodológicos que hacen Víctor Turner [1980] y Carlos Aguado y Ma. Ana Portal [1992], los cuales posibilitan 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 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.

Estas concepciones del tiempo y del espacio institucional las analizamos a través de un año escolar. Hacemos referencia a la vida cíclica de la escuela primaria, y a los cortes de su cotidianeidad con las ceremonias y los rituales impuestos por la cosmovisión hegemónica del Estado, pero también con la cosmovisión de los actores escolares. Iniciamos con las fiestas patrias y culminamos con el ritual de paso del grupo de estudio y que correspondió al final del ciclo de toda la escuela.

En la escuela primaria se negocian las formas y sentidos de las celebraciones entre el Estado —representado por el calendario escolar—, las autoridades educativas —incluyendo a los docentes— quienes establecen modificaciones silenciosas a dicho calendario, y la sociedad civil —constituida, en este caso, por los mismos niños, sus padres y familiares y grupos políticos no gubernamentales y algunos religiosos—, quienes imponen otros ritmos a la institución.

CONCLUSIONES

Con esta ritualidad educativa, confirmamos la afirmación de Antonio Padilla [1999:101-104]: la escuela se conformó como una instancia muy propicia para influir en los imaginarios colectivos de los sujetos escolares, pero también en los de la sociedad en su conjunto. Sus ceremonias y rituales en sus

contenidos y formas mostraron la influencia que han venido logrando en dicho proceso, a tal punto que sus promotores, en la institución estudiada —no sólo los representantes del Estado, las autoridades, los directivos y maestros, sino también la sociedad civil, las familias y los propios alumnos—, configuraron una dimensión simbólica social e individual en el espacio público de la escuela.

En las primarias, lo religioso queda muy relegado; sin embargo, lo numinoso siempre aparece como una condición necesaria para la consecución de los fines y contenidos, formas de realización y efectos de los rituales. Además de una participación colectiva, los rituales muestran un enorme simbolismo no sólo para los actores escolares, sino también para toda la sociedad en su conjunto. La cohesión social en torno al espacio y al tiempo ritual, el escenario, los actores, la secuencia, los actos, los símbolos, los signos, etcétera, se convierte en un requisito indispensable que se va interiorizando hasta convertirse en “natural”, a pesar de todas las luchas de poder y enfrentamientos entre concepciones distintas que le subyacen.

Sus efectos persuasivos, tanto conceptuales, visuales y psicológicos, promueven una relación jerárquica del Estado, la patria (sus héroes y símbolos), la identidad nacional, la institución educativa y la cultura oficial frente a la sociedad en su conjunto, las identidades locales, las instituciones sociales como la familia y la cultura popular. Sin embargo, esto es revertido cuando los sujetos que acceden a la educación escolar participan activamente con todos los elementos propios de su cosmovisión, matizando la rigurosidad calendárica oficial a partir de sus fiestas, de sus intereses y sus posibilidades de participación.

A pesar de que la ritualidad estudiada es un excelente medio pedagógico para lograr la reproducción y la cohesión del sistema social, su integración a la vida de la comunidad y de la familia contiene muchos matices. Su abordaje nos plantea explorar las múltiples dimensiones de cómo se percibe culturalmente la educación ligada a las creencias, a las explicaciones del mundo y al lugar del hombre en relación con el universo, lo cual abarca instituciones, actuaciones y creencias, no sólo ideas.

Los rituales escolares establecen el vínculo entre los conceptos abstractos de la cosmovisión y los actores humanos, al ser una parte sustancial de la educación escolar, implicando una activa participación social.

La cosmovisión como sistema de representación simbólica se vincula con las estructuras sociales y económicas de la sociedad a través de la ideología que define formas de conciencia específicamente sistematizadas. La visión del mundo es una estructura que pretende cumplir con las expectativas de la sociedad que la construye y la usa.

Dicha visión del mundo integra los diferentes campos culturales y todo campo cultural, como el educativo, hace presente y recrea la percepción del mundo de los sujetos que lo constituyen a través de sus mitos y procesos rituales narrados y actuados en sus espacios institucionales, como la familia y la escuela.

La relación que subyace y se hace evidente entre las escuelas y los sujetos estudiados con el entorno caracterizado por su historia, su identidad cultural, su cosmovisión abordada a través de su ciclo festivo mesoamericano y la fiesta de su santo patrón, perfila nuevas líneas de análisis, categorías generales y específicas, que superan la fascinación por lo concreto y el culto al empirismo, y nos permiten presentar una perspectiva que puede enriquecer las lecturas que otros pares realicen sobre la escuela primaria pública, la toma de decisiones al respecto del nivel educativo en los ámbitos curricular, de la formación y actualización docente, así como en las didácticas y en los procesos de aprendizaje escolares en contextos culturales específicos. Pero sobre todo nos permiten aportar a la antropología educativa, la posibilidad de arribar a construcciones teórico-metodológicas que logren el avance en los distintos desarrollos de una teoría de la cosmovisión relacionada con otros ámbitos del campo cultural de la educación que nos acerquen a la gran tradición antropológica mexicana, en lugar de adoptar modas temáticas que nos alejan de la identificación de mayores referentes mesoamericanos, coloniales y modernos y su interrelación en la cosmovisión de los sujetos que participan en el ámbito educativo.

BIBLIOGRAFÍA

Aguado, J. y Portal, M.

1992 *Identidad, ideología y ritual. Un análisis antropológico en los campos de educación y salud*, México, UAM/Iztapalapa.

Bourdieu, P. y J. C. Passeron

1981 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.

Broda, Johanna

1971 "Cosmovisión y observación de la naturaleza: el ejemplo del culto de los cerros", en J. Broda, S. Iwaniszewski y L. Mauponné, *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, FCE.

Espinosa, Gabriel

1996 *El embrujo del lago. El sistema lacustre de la Cuenca de México en la cosmovisión mexicana*, México, UNAM.

Geertz, Clifford

1987 *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Barcelona, Paidós.

1990 *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa.

Guiteras, Calixta

1965 *Los peligros del alma. Visión del mundo tzotzil*, México, FCE.

Kirchhoff, Paul

1966 "Los estudios mesoamericanos, hoy y mañana", en *Summa Anthropologica en homenaje a Roberto J. Weitlaner*, México, INAH, pp. 205-208.

Lira, Andrés

1995 *Comunidades indígenas frente a la ciudad de México, Tenochtitlán y Tlalotelolco, sus pueblos y barrios, 1812-1919*, México, El Colegio de México-Colegio de Michoacán.

López Austin, A.

1980 *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas*, México, UNAM-IIA.

1994 *Tamoachan y Tlalocan*, México, FCE.

1995a "La religión, la magia y la cosmovisión", en Linda Manzanilla y Leonardo López Luján (Coord.), *Historia antigua de México*, v. III, México, INAH, UNAM, Miguel Ángel Porrúa, pp. 419-458.

1995b "Tollan: Babel" en *Mito y creación en México*, Revista de la UAM, 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*, México, UNAM-IIA.

1998 "Los ritos, un juego de definiciones", en *Arqueología Mexicana*, vol. VI-núm. 34, México, Conaculta, Raíces pp. 4-7.

Marion, Marie-Odile

1998 "Presentación", en *Cuicuilco. Cosmovisión e ideología. Nuevos enfoques desde la antropología simbólica*. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, Nueva Época, vol. 5, núm. 12, enero/abril, pp. 7-12.

Medina, Andrés

1995 "Los sistemas de cargos en la cuenca de México: una primera aproximación a su trasfondo histórico", en *Alteridades*, núm. 5, México, UAM pp. 7-23.

1998 "La cosmovisión mesoamericana: una mirada desde la etnografía", México, UNAM-IIA, (mimeo).

2000 *En las cuatro esquinas, en el centro. Etnografía de la cosmovisión mesoamericana México*, UNAM-IIA.

2007 *La memoria negada de la ciudad de México: sus pueblos originarios México*, UNAM-IIA/UACM.

Melgar B., Ricardo

1998 "El universo simbólico del ritual en el pensamiento de Víctor Turner", México, CCYDEL UNAM-INAH, p. 16.

Ornelas T., Gloria

2005 *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*, México, UPN/Miguel Ángel Porrúa/H. Cámara de Diputados LIX Legislatura.

- 2007 *Narraciones míticas y procesos rituales en la escuela y su entorno*, México, UPN.
- Padilla, Antonio**
1999 "Secularización, educación y rituales escolares en el siglo XIX", en *Alteridades*, núm. 18, México, UAM, pp. 101-113.
- Paradise, Ruth**
1990 *Pasos para la comunicación intercultural. Las adaptaciones realizadas por los niños mazahuas y sus maestros en la práctica del salón de clase*, México, Ponencia presentada en el Seminario de Estudios de la Cultura.
- Portal, Ma. Ana**
1988 "Espacio festivo y reproducción cultural: dos fiestas en la delegación de Tlalpan", en *Iztapalapa. Antropología Nuevas Perspectivas*, año 8, núm. 15, México, UAM-I, pp. 67-76.
1996 "El concepto de cosmovisión desde la antropología mexicana contemporánea", en *Inventario antropológico. Anuario de la Revista Alteridades*, UAM-I, vol. 2, 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-I.
- Sáenz, Moisés**
1936 *Carapan. Bosquejo de una experiencia*, Lima, Librería e Imprenta Gil.
- Turner, Víctor**
1980 *La selva de los símbolos. Aspectos de ritual ndembu*, México, Siglo XXI editores.

