



## EL PROTAGONISMO INFANTIL EN TERRITORIOS INTERCULTURALES Y SU PARTICIPACIÓN EN LA ELABORACIÓN DE ARTESANÍAS EN LA COMUNIDAD DE EL BOYECITO QUERÉTARO

**Cisneros Villanueva Fermin**

fermincisnerosvillanueva@hotmail.com

**Área temática:** Multiculturalismo, interculturalidad y educación

**Línea temática:** Infancias diversas y escolarización básica en contextos comunitarios, rurales e indígenas

**Tipo de ponencia:** Reporte parcial



### Resumen

Las siguientes líneas pretenden mostrar los primeros reportes de una investigación que involucra a la niñez otomí, la interculturalidad conflictiva, la elaboración de mapas vivos y los recursos de fotovoz de la niñez otomí en un territorio poco estudiado. El objetivo es mostrar el protagonismo infantil a través de sus prácticas cotidianas en la comunidad e identificar su participación y aprendizaje en la elaboración de artesanías, con una metodología cualitativa basada en la etnografía. Los primeros datos se obtuvieron inductivamente a partir de la interacciones informales y formales que acontecen en el espacio comunitario. Se abordó el recurso de los mapas vivos para recuperar sentires, pensares, preocupaciones, de los comuneros, las comuneras, niños y niñas.

**Palabras clave:** Niños, Interculturalidad.

### Introducción

Esta investigación busca abonar al campo de la interculturalidad desde un contexto otomí, durante los primeros acercamientos con los distintos actores de la comunidad, se observó que los niños y las niñas se encuentran condicionados por relaciones asimétricas de los adultos. Durkheim, (1975) argumentaba que la infancia “es un terreno casi virgen” donde se puede construir, partiendo de la nada para poner una vida moral y social, para ello, es necesario una

pedagogía moral, que eduque y supere, la supuesta naturaleza salvaje de los sujetos infantiles; este posicionamiento, no es ajeno a las escuelas y las comunidades indígenas. La problemática central de esta investigación es de carácter protagónico infantil, como actores invisibilizados y subordinados, este estudio se proyecta en la identificación de distintos escenarios de la comunidad, donde se exterioriza el protagonismo infantil, estas aproximaciones al estudio permitieron plantear la pregunta detonadora de esta investigación ¿Cómo se expresa el protagonismo infantil en distintos espacios sociocomunitarios de, El Boyecito? Como preguntas secundarias se plantearon ¿Cuándo se expresa el protagonismo infantil?, ¿Dónde se expresa el protagonismo infantil? ¿Cómo participan los niños y las niñas en la elaboración de artesanías en la comunidad? Como ideas centrales, se considera que los niños y las niñas otomí buscan espacios para manifestar su protagonismo. Los niños y niñas buscan intersticios para expresar su protagonismo en las practicas cotidianas. El objetivo principal es analizar, cómo expresan el protagonismo infantil en distintos espacios sociocomunitarios de El Boyecito. Este estudio permitió realizar un esbozo y dar cuenta de la escasa literatura e investigaciones que existen sobre las culturas indígenas de la entidad de Querétaro, cuyo *locus* de enunciación se genera desde una perspectiva critica, en un contexto invisibilizado y con un grupo vulnerable que representa la niñez, en un territorio nhañhu con población otomí, fueron las motivaciones principales para hacer este estudio en este contexto.

## Desarrollo

Es necesario señalar que el contexto es justamente el que brinda los insumos necesarios para este estudio, y visibilizar algunos aspectos de la cultura otomí. Según datos del INEGI (2023) Las lenguas indígenas más habladas en el estado de Querétaro son Otomí, Náhuatl, Mazahua y Zapoteco. La comunidad de, El Boyecito, municipio de Cadereyta, se ubica al noroeste del estado entre los límites de Hidalgo, San Luis Potosí y Querétaro a pesar de la división política, los habitantes otomíes se ubican por territorios; su suelo inhóspito impide algunas prácticas agrícolas tradicionales de los indígenas como la siembra del maíz, por temporadas; sin embargo, existen otras actividades productivas como las artesanías. La elaboración de canastas implica un trabajo comunitario muy fuerte, para ello, fue necesario realizar un recorrido por el territorio para la recolección de materiales que servirán para la elaboración de canastas, sombreros y otros accesorios “ir a varear” (este código *in vivo* tiene dos sentidos ir por varas para elaborar las canastas o golpear las vainas del frijol para sustraer los granos), implica interactuar con el territorio comunal, y se convierte en una actividad comunitaria y económica donde participan comuneros, comuneras y la niñez; a pesar que la agricultura es de gran importancia en el estado, sobresalen el cultivo de maíz, alfalfa, cebolla, lechuga, sorgo, forrajes, frijol, cebada y col, entre otros productos; esta se desarrolla principalmente en las regiones de clima seco y semiseco, pero requiere de riego INEGI (2023).

El contexto no es ajeno al capitalismo, a unos metros se encuentra ubicado un centro acuático privado donde acuden turistas para su recreación y descanso; en este lugar se utilizan los recursos naturales como el agua, el suelo, la vegetación, para generar ganancias económicas que a su paso se generan contaminaciones en los mantos acuíferos, a pesar de estas invasiones y apropiaciones territoriales, la comunidad conserva la organización por barrios, algunos hablantes de otomí, sus artesanías, su contexto histórico, incluyendo sus prácticas comunitarias, que se resisten a la subordinación de la sociedad dominante. El contacto cultural de los comuneros con otras personas ha sido por diferentes motivos, ya sea por situaciones laborales, comercio, o emigración; no obstante, algunas prácticas ajenas a la cultura han incidido en sus formas de vida, entre ellas, las formas de vestir, la música, los cultivos y la construcción de viviendas. Cuando se trata de sociedades coloniales la expansión del capitalismo no implica necesariamente la homogeneización, sino que, implica el establecimiento de la diferencia fundamental entre el colonizador y los colonizados como una diferencia estructural, necesaria para el funcionamiento del sistema colonial Bonfil, (1979).

Este grupo indígena tiene su propia cultura, generada por la interpretación de sus elementos simbólicos, materiales y su organización social, que propicia una integración del grupo, desde la época prehispánica los otomíes, han tenido contacto con territorio nhañhu, a través de la emigración han buscado la subsistencia económica y se han asentado en territorio que se considera nhañhu. Esta vinculación entre el individuo y el contexto no radica solamente en el conjunto de elementos tradicionales que continúan utilizando, sino en la forma como se integran, apropian, representan e identifican con los elementos ideológicos de su comunidad, es decir, en todas las prácticas culturales se muestran como un grupo único, más aún en estos tiempos globalizados, cuando se busca mantener la especificidad cultural.

En este contexto, la escuela se considera como un espacio más de aprendizaje, a pesar de las reformas educativas que se presentan en cada periodo gubernamental, la educación intercultural que proporciona el estado carece de pertenencia cultural y social, desdibujando la inclusión de conocimientos comunitarios y culturales de estos grupos sociales. Es necesario, captar el conocimiento y la cultura indígena en su proceso de producción donde se actualiza, tiene su *función* y toma su *forma* que exige que se vincule a la enseñanza escolar con las actividades comunitarias, es decir, que la enseñanza se realice fuera del aula y la participación de la niñez en la vida comunal, lo que implica necesariamente un cambio fundamental en el funcionamiento de la escuela Gasché, (2008)

La educación indígena escolarizada que brinda la *Unidad de Servicios Para la Educación Básica en el Estado de Querétaro (USEBEQ)*, carece de un diseño curricular, estrategias didácticas, metodologías, materiales didácticos que puedan fortalecer y revitalizar las lenguas y culturas de esta entidad, a pesar de los esfuerzos de los docentes, no son suficientes para atender las necesidades educativas de los asentamientos culturales en la entidad. Coincidiendo con Caruso, (2002) la escuela se identifica como el lugar donde la niñez pasa cada vez más tiempo y es en este espacio se encuentran actores, subjetividades y saberes mediados por una relación pedagógica teniendo en cuenta el carácter intersubjetivo.

La mirada principal de esta investigación se encuentra situada en el protagonismo infantil en su territorio, los conceptos de infancia y niñez presenten una gran complejidad desde su propia etimología y a nivel social, Wasserman (2001) señala que la palabra infancia proviene del latín *in-fandus*, que significa no habla o que no es legítimo para tener la palabra. Por otra parte, en estudios más contemporáneos de la sociología de la infancia, Gaitán (2006) define que la infancia como una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica, diferenciada y caracterizada por relaciones de poder.

¿qué es el protagonismo infantil? Como lo sostienen, Corona y Morfin (2000) el protagonismo es problemático, es equivocado interpretar el protagonismo como ejercicio de un rol principal o actuar “sin interferencia” de los adultos, desconociendo las relaciones de interdependencia y dificultad de categorizar roles como principales o secundarios. Liebel (2000) sostiene que el protagonismo infantil se manifiesta cuando los niños y niñas se comprenden como sujetos sociales y se sienten con la capacidad de participar y transformar la realidad. Asimismo, Espinar, (2008) señala que la participación infantil se desarrolla en espacios primarios como la familia, la escuela, el barrio y la comunidad, en ellos se desenvuelve la vida cotidiana de los niños y las niñas en acciones de socialización, participación infantil y organización.

Con base en estas definiciones, el protagonismo infantil se expresa cuando los niños van a “varear” implica la exploración del territorio, la identificación de plantas, lugares sagrados, leyendas, mitos y la interacción de los niños con los comuneros, identificando los sabinos (árboles) que regularmente crecen a la orilla del río o en lugares húmedos; cabe señalar, que esta actividad depende del calendario sicionatural el corte de varas se realiza entre los meses de noviembre a febrero, ahí surge la relación entre hombre, naturaleza, cosmos y la identificación de espacios geográficos.

El protagonismo infantil también se observó cuando los niños decidieron y eligieron el rumbo para realizar el recorrido comunitario, entre ellos, debaten sus experiencias sobre el territorio contrastan sus conocimientos heredados por los adultos, reforzando y construyendo su propio criterio, además de decidir la distancia y la hora de regreso a la comunidad. Espinar (2008) define la participación de niños y niñas como un ejercicio de poder para que sus opiniones sean tomadas en cuenta y para asumir decisiones compartidas con otros.

Ir por las varas o “ir a varear” implica ponerse en contacto con el territorio, identificar veredas entre el suelo pedregoso, identificar lugares sagrados y descubrir otros lugares donde nace el agua por ejemplo (según los niños son sagrados porque quitan la sed), Identificar alimentos como la biznaga dulce, (solo se comen aquellas que tienen como algodón y bolitas negras) los Xamues, insectos, (viven regularmente en los mezquites, y se comen asados acompañados de salsa, aunque a los niños les gustan más con salsa Valentina). Esta educación fuera de las aulas fomenta valores territoriales y legales y en la que no solo los libros sino también el cielo, la tierra, el río, los sonidos de las aves y en general los indicadores que la naturaleza nos da, se pueden leer (Nigh y Bertely, 2018).

Los niños experimentan actividades que no son permitidas cuando son acompañados por personas adultas, entre ellas, medir la profundidad del río, caminar otras veredas, tocar alguna planta porque tiene espinas, entre otras, es decir, transforman lo que está establecido y dicho por los adultos. Como agentes sociales son capaces de producir y transformar su contexto social puesto que son quienes por medio de un ejercicio protagónico pueden defender sus derechos o asuntos de interés (Cussiánovich y Marquéz, 2002).

La elaboración de la canasta enfatiza en el entramado de vínculos asociados a la educación comunitaria “La escuela escolariza, mientras que la comunidad educa” Bertely (2009). La elaboración de canastas como aprendizaje con pertenencia cultural se contraponen a las prácticas individualizadas escolarizadas de la niñez. Esta actividad artesanal se practica en una articulación con el medio natural y los espacios comunitarios donde se encuentran implícitas interacciones niñez- adultos, que se expresan en la cotidianeidad; en estas prácticas se observan modos y formas de vida, y su relación hacia el mundo exterior a través del comercio. Sepúlveda (2003) destaca que la artesanía es un mapa cognitivo que ilustra la vinculación y diálogo del hombre con su contexto, con la tierra, el fuego, el agua, los minerales, el aire, los vegetales, animales, con las raíces y el subsuelo.

No sólo las artesanías son expresiones que permiten a los otomíes representar parte de su cultura; la danza, el teatro y la música, también permiten dar a conocer las creencias de este grupo cultural. A través de la participación en estas actividades los niños y las niñas activan y generan conocimientos, haceres, saberes, vivires y sentires territorializados que se encuentran asociados con el buen vivir. En los contextos indígenas más allá de la ayuda infantil se articula la participación de la niñez donde emerge el protagonismo infantil, que cuestiona el discurso histórico de la infancia, y se tensa el adultocentrismo.

Desde la perspectiva intercultural en el territorio también se encuentran asentamientos de personas mestizas que tienen sus negocios, esta influencia de la sociedad occidental ha propiciado la modificación de los valores culturales; sin embargo, los actores que se dedican a la artesanía han encontrado en ella una fuente de ingresos económicos, que hace viable la conservación de esta tradición. Los conocimientos que se comparten y se construyen dentro de estos procesos no pueden ser caracterizados como ancestrales/ tradicionales, o como subalternos por que no están congelados en un pasado utópico, sino que se construyen en el presente, a partir de interpretaciones y reinenciones de una memoria histórica Walsh, (2012).

## Marco referencial

Mientras hicimos el recorrido se registraron algunas voces de los niños que permitieron conocer sus preocupaciones, motivaciones, y curiosidades. De esta forma el modelo de la fotovoz como herramienta de expresión comunitaria en este trabajo, fue requerido para el registro de interaprendizajes para el buen vivir y para dar cuenta de las condiciones en que tuvo lugar una

actividad social, productiva, alimentaria, ritual, recreativa etc. Como preguntas detonadoras se generaron ¿cómo? ¿cuándo?, donde? ¿Con quién? ¿Con que? ¿Y para qué?

Para esta indagación, consideramos el mapa vivo como recurso educativo para explorar y analizar los entramados comunitarios socio naturales, de la comunidad del Boyecito Querétaro. Para hacer un mapa vivo no hay una recta establecida, sino que se trata de un proceso inductivo y libre que deciden los autores sobre este Sartorello (2019). Inicialmente los artesanos, niños y niñas y comuneros narraron sus experiencias comunitarias, sociales, políticas, productivas, históricas, culturales entre otras, además reflexionaron, sobre las preocupaciones, los intereses y las formas de pensar el territorio sociocultural apropiado, estas fases permitieron planificar elaborar y retroalimentar el mapa vivo, siempre dimensionando hacia el imaginario de “el buen vivir”

En este sentido, los mapas vivos se definen como representaciones de las relaciones sociales, económicas políticas y productivas que se tejen en el territorio comunitario y muestran las actividades socioproductivas que se realizan, así como de cada uno de los ejes analíticos territorio, actoría, recursos, productos trabajos y finalidades sociales todos estos elementos quedan integrados de forma sintáctica y representa la cultura comunitaria de forma viva, dinámica e historicizada Sartorello (2019). De esta manera, los mapas vivos son de gran utilidad para conocer la dominación, sumisión, resistencia y ambivalencia que viven los niños y las niñas en su vida cotidiana que se desenvuelve en el territorio comunitario. Así mismo, los mapas vivos son una herramienta eficiente para visibilizar, y describir el contraste de dos distintos tipos de sociedad como la indígena /rural y la urbano /mestiza en mayor o menor medida que existen en las comunidades. Trabajar críticamente con los mapas vivos permite fortalecer el arraigo territorial para construir una democracia activa “desde abajo». En la búsqueda de herramientas heurísticas para comprender aquellas formas de organización y tejido social como alternativas al modelo capitalista neoliberal, Gutiérrez (2011) utilizó el término, entramado comunitario, para designar las variadas configuraciones colectivas humanas finalizadas a la satisfacción que tienen el objeto la satisfacción de las múltiples y variadas necesidades relacionadas con la esfera de reproducción sociocultural.

## Conclusiones preliminares

El protagonismo infantil se identificó cuando los niños y las niñas, se apartaron de las personas adultas, durante el recorrido caminaron otras veredas, exploraron otros lugares sagrados, actualizaron algunos lugares identificados como sagrados (poniendo una cruz para que no salgan duendes) que se encontraban en el olvido por los adultos, exploraron plantas que los adultos no permitían tocarlas, experimentaron la profundidad del río y lugares donde no tenían permitido interactuar. Con estas actividades se tensa el adultocentrismo y los niños se convierten en actores protagónicos desde sus capacidades, facultades y libertades en espacios no controlados por los adultos.

Los conflictos interculturales en este territorio nhañhu surgen por el uso de los recursos naturales, desde la mirada capitalista los mantos acuíferos y ríos, su usan para generar recursos económicos, y la cobranza por el uso de espacios apropiados que los convierten en espacios privados “vivir de la naturaleza” Desde la perspectiva indígena, estos mismos recursos naturales se usan para solventar necesidades de la vida, beber agua, para el uso doméstico, y que los animales tanto domésticos como animales del contexto, puedan beber de esos mantos acuíferos viviendo en armonía con la naturaleza. Desde estos usos distintos de los recursos naturales surgen inconformidades por la contaminación de los ríos por detergentes, basura y drenajes, inhabilitándola para el consumo humano y animal.

En los sujetos, los otomíes viven constantemente la discriminación, principalmente por la sociedad que no se considera indígena, por distintas causas, entre ellas, la falta de recursos económicos, es por ello, que este grupo otomí en su gran mayoría buscan emigrar a los Estados Unidos, engrosando la población migrante, en busca de “mejores oportunidades de vida”, que promueve el imaginario capitalista, y de esta manera aminorar la discriminación que viven, aunque la discriminación también surge por otros factores, por la apariencia física, el color de piel, su lengua entre otros.

El recurso del mapa vivo nos permitió comprender el desplazamiento de la cultura otomí hacia territorio nhañhu, quienes, motivados por los recursos naturales para su manutención económica en el mundo capitalista, tuvieron la necesidad de trasladarse a este territorio para solventar dichas necesidades.

Los mapas vivos permiten que los niños sean protagonistas de sus vidas, tomen decisiones, se escuchen sus voces y promueve la democracia entre los actores a través de sus pensamientos, sentires, y deseos. El protagonismo infantil se mostró en distintos tiempos espacios, y situaciones que los niños enfrentaban cuando interactuaban con el territorio y para la solución de problemas que tuvieron al transitar y explorar los espacios comunitarios.

## Referencias

- Bertely, M. (2009). Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas. México: UNEM, ECIDEA, CIESAS-Papeles de la Casa Chata, IIAP, OEI, Ediciones Alcatraz.
- Bonfil, G. (1972)1979) Participación en la Mesa Marxismo y Antropología, *Nueva Antropología*, año III, núm. 11, pp.13-59, México.
- Caruso, M. (2002). *La Relación pedagógica moderna: Cultura y política de la didáctica. Serie “Documentos de trabajo”*. Escuela de educación. Buenos Aires Argentina: Universidad de San Andrés.
- Corona, Y., Morfin, M. (2000). *Diálogos de saberes sobre participación infantil*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

- Cussiánovich, A., Márquez, A. (2002). *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*. Lima, Perú: Save the Children Suecia.
- Durkheim, É. (1975): *Educación y sociología*, Península, Barcelona.
- Espinar, Á. (2008). *El ejercicio del poder compartido*. Lima: Escuela para el Desarrollo, Save the Children Suecia.
- Estrella, R.(2013) El conflicto intercultural desde un contexto comunitario. *Rev. em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1946-20262013000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1946-20262013000100002&lng=pt&nrm=iso)*. ISSN 1946-2026.
- Gaitán, L. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y Sociedad*, 43(1), 63-80.
- Gasché, J. (2008). “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura”, en M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito: Abya-Yala pp.279-366
- Gutiérrez, R. (2011). “Pistas reflexivas para orientarnos en una turbulenta época de peligro”, en R. Gutiérrez (ed.) *Palabras para tejernos, resistir y transformar en la época que estamos viviendo*, col. Textos Rebeldes, Cochabamba: Pez en el Árbol, pp.31-56. Disponible en: [https://issuu.com/pueblos.en.camino/docs/palabras\\_para\\_tejernos\\_\\_resistir\\_y\\_](https://issuu.com/pueblos.en.camino/docs/palabras_para_tejernos__resistir_y_)
- INEGI (2023) Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Liebel, M. (2000). *La otra infancia. Niñez trabajadora y acción social*. Lima: Ifejant.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for childhood: Thinking from children´s live*. Buckingham: Open University Press.
- Nigh, R. y Bertely, M. (2018). “Conocimiento y educación indígena en Chiapas, México: un método intercultural”, *Diálogos sobre educación*, num.16.
- Sartorello, C. (2019) *Milpas Educativas para el buen vivir: Nuestra cosecha* Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana (INIDE -IBERO ) y por María Bertely Busquets del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS ).
- Wasserman, T. (2001): “¿Quién sujeta al sujeto? Una reflexión sobre la expresión ‘el niño como sujeto de derecho’”, *Ensayos y Experiencias*, 8 (41), pp. 60-69.