

## **Anexo 2. Marcelino: un “venado niño” en el salón...**

Tomado de: Medina, P. (2009). Repensar la educación intercultural en nuestras Américas. *Decisio*, 3–14. [https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio\\_24/decisio24\\_saber1.pdf](https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_24/decisio24_saber1.pdf)

Marcelino es un niño de nueve años de edad que se encuentra en la fila central de las tres hileras de bancas que conforman el aula-escuela, denominada por las instancias oficiales como “indígena unitaria multigrado”.

Marcelino vive en una comunidad asentada en territorio (no reconocido) del pueblo mayo-yoreme de la región norte de Sinaloa y sur de Sonora. Como el resto de niños y niñas de su comunidad, conoce apenas algunas frases y palabras de su compleja lengua.

Gaudencia, una joven de 22 años de edad que es su maestra, vive en una comunidad rural de esta misma región (ella no se considera indígena) y se comunica básicamente en español, aunque ha recibido clases de lengua mayo en la escuela normal rural en donde estudia (esta institución desarrolla un currículo con enfoque intercultural). El grupo lo forman 15 niños indígenas, ocho niñas y siete niños, cuyas edades fluctúan entre ocho y doce años; son alumnos de tercero a sexto grados de primaria.

Cumplen con las tareas asignadas, cambian de actividad junto con la maestra, escriben en el pizarrón o en sus cuadernos, realizan una obra de teatro guiñol y participan, sentados en el piso, en ejercicios de suma y resta utilizando pequeñas piedras que guardan en una lata de aluminio. Existe una característica importante en el grupo escolar: todos producen sonidos permanentemente durante la clase al pegar constantemente, de forma rítmica, con los objetos escolares a su disposición (el lápiz, la espiral del cuaderno, las latas de aluminio y la banca misma). Para los niños sus sonidos representan otra forma, otro juego, otro ritmo, otro uso, otro sentido.

Marcelino constantemente toma su lápiz y lo frota con la espiral metálica del cuaderno, o bien con este mismo objeto frota el borde de su banca produciendo sonidos y ritmos.

La maestra Gaudencia le dice: “Marcelino, ¡no estés haciendo ruido, interrumpes la clase!” Marcelino “guarda silencio”, deja el lápiz a un lado. La clase continúa. Más adelante la maestra le pide a Marcelino que pase al pizarrón a resolver una operación matemática. Él se levanta de su asiento y se dirige hacia enfrente dando pequeños brincos; se detiene frente al

pizarrón y continúa moviendo los pies y haciendo pequeños sonidos con los talones. Termina de escribir, regresa de la misma forma a su banca y se sienta, pero continúa moviéndose.

En este texto podemos ver que si bien toda la comunicación explícita se ejerce en español, existen otras expresiones (corporal, musical y dancística); Marcelino, junto con los demás niños y niñas, recrean sonidos y ejecutan movimientos que corresponden a una danza originaria-indígena denominada “de venado”, es decir que literalmente transitan por el aula bailando.

Las prácticas de conocimiento de estos “niños venados” corresponden a una memoria hecha territorio, fiesta, danza e historia que se recrea en el espacio escolar a través de sus movimientos y sonidos, los cuales muchas veces son percibidos como costumbres (o como folklore, desde una noción culturalista), pero no son pensadas como experiencias de conocimiento, construidas social e históricamente. Walsh (2005) expresa que esta desvalorización del conocimiento, y por ende de sus portadores y productores, los coloca en un espacio que llamaremos subterráneo, y por lo tanto, subalterno. Y si bien dichas prácticas se consideran como “una riqueza cultural que debe ser respetada”, en el fondo lo que se busca es superarlas o reemplazarlas a partir de una supuesta idea de progreso que se basa en una visión estática de la cultura, sin tierra y trabajo, o bien, a la idea de cultura sin cuerpo y territorio. (Melgarejo, 2009, pp. 6-7)