

Niños mayos: movimientos, danza y formas de apropiación de las prácticas festivas

*Patricia Medina Melgarejo**

Indicios y territorios

MARCELINO ESTÁ SENTADO en la fila central, de las tres que conforman el aula-salón, de una escuela denominada por las instancias oficiales como “indígena unitaria”. Este niño de nueve años vive en una comunidad perteneciente a la región del pueblo mayo, del norte de Sinaloa.¹ Marcelino habla trozos, pedazos, fragmentos de su lengua yoreme: en este contexto los niños solamente saben algunas frases y palabras de esta compleja lengua indígena.²

Su maestra, una joven de 22 años, vive en una comunidad dentro de la misma región; pero ella no es indígena y no se considera como tal, habla español, aunque ha recibido clases de lengua mayo en la escuela normal rural donde estudia.

* Profesora-investigadora. Dirección de Investigación, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Docente de la Universidad Nacional Autónoma de México.

¹ El grupo yoreme-mayo se localiza en la región norte de Sinaloa y sur de Sonora. Aproximadamente 120 mil indígenas mayos viven en la región norte de Sinaloa (Figuroa, 1992:132) (Dirigentes indígenas de la región). Los datos aportados por instancias oficiales, como el INEGI (1995:167 y s.), son contradictorios y sumamente reducidos, pues señalan que la cifra actual es de 38 mil 866 hablantes (9 mil 603 en Sinaloa y 29 mil 263 en Sonora). La gran distancia entre los datos de población registrados por el INEGI y los de Figuroa, se debe a la situación y a las condiciones en que vive el pueblo mayo; así, se establecen dos indicadores para la definición de la presencia étnica en la región: el lingüístico y el territorial. En cuanto a la situación territorial, se enuncian descripciones que se circunscriben, para el caso del norte de Sinaloa, bajo la especificación de “comunidades dispersas”.

² Producto del trabajo de campo realizado en esa región. Coincidimos con lo reportado en las investigaciones que señalan, de manera generalizada, que “el mayo se usa cada vez con menor frecuencia en los espacios que tradicionalmente tenía, además de que el español está convirtiéndose en la lengua materna de la mayoría de los niños mayos” [Moctezuma, 2001:18].

El grupo de quince niños indígenas, ocho niñas y siete niños, está conformado por alumnos de tercero, cuarto, quinto y sexto grados de primaria, cuyas edades fluctúan entre ocho y doce años. 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, participan de un juego para ver la suma y la resta, luego pasan a la multiplicación.

Marcelino, al parecer, está desarrollando las actividades junto con sus compañeros; pero una característica importante hace diferentes a estos niños dentro del aula: todos se mueven y realizan, permanentemente, sonidos rítmicos con los objetos escolares: el lápiz, los cuadernos y las bancas. Traen unas latas con piedras que utilizan en cada momento que pueden para hacer sonidos musicales durante la clase; si bien son materiales que pidió la maestra para hacer ejercicios matemáticos, los sonidos representan para los niños otra forma, otro juego, otro ritmo, otro uso, otro sentido. Continuemos observando lo que ocurre en el salón:

Marcelino constantemente toma su lápiz y lo frota con la espiral metálica del cuaderno: se escuchan sonidos y ritmos. La maestra en ese momento le señala: “Marcelino, no estás haciendo ruido, interrumpes la clase”. Marcelino *guarda silencio*, deja el lápiz a un lado. Continúa la clase, la maestra le solicita que pase al pizarrón a resolver una “operación matemática”, se levanta de su asiento y materialmente se dirige hacia enfrente, dando pequeños brincos, de repente se detiene frente al pizarrón y continúa moviendo los pies con pequeños sonidos con los talones. Termina de escribir y regresa de la misma forma a su banca, se sienta; pero continúa moviéndose.

Lo acontecido en este evento al interior de la escuela me lleva a una serie de reflexiones e interrogantes.

- Toda la comunicación explícita, pareciera que se da en una lengua: el español; pero existen otros lenguajes, como el corporal, el musical, los movimientos y los sonidos. ¿Cuál es el origen de estas expresiones?
- ¿La interacción hubiese sido distinta entre los niños y una maestra indígena? Anticipo que no, o depende de la articulación que los docentes tengan con su propio pueblo indio, además de la formación necesaria para transitar por la escuela y su propio conocimiento indígena.

- Para poder comprender, en parte, lo que ocurre en el aula, las interacciones y sus significados, tanto para la maestra como para los niños, lo que ocurre con Marcelino y sus movimientos, es necesario recorrer el contexto sociocultural, es decir, transitar las relaciones entre los sujetos, sus historias, las formas de representación de sus mundos socioculturales.
- Esto es con el propósito de intentar “penetrar” en los complejos procesos y prácticas culturales de los pueblos indígenas que se expresan en las concepciones de sus fiestas, que se materializan en acciones como los movimientos de estos niños.
- ¿Cuál es el contexto de las comunidades indígenas en el momento de la observación de lo que ocurre con Marcelino en la escuela? Durante ese mes celebran cada viernes, antes de la Semana Santa, una reunión en los centros ceremoniales indígenas, donde bailan distintas danzas y los niños participan en ellas. Así, Marcelino, junto con los demás niños y niñas, está recreando en el salón los sonidos y está ejecutando corporalmente movimientos que corresponden a las danzas de *venida*, o bien está transitando por el espacio físico del aula bailando *pascola* o *son judíos*.

¿Qué reside en la persistencia de la ejecución de las danzas indígenas? ¿Cuál es la participación de los niños? ¿Cómo se forman estos niños en la acción social de las fiestas, en las prácticas rituales indígenas en el contexto mayo? A partir de esta problematización, describiré ciertos elementos del ciclo festivo mayo y, en particular, la participación de los niños como *judíos*, *Marías* y *matachines* durante la Semana Santa y las fiestas de diciembre. También estableceré referentes en cuanto a la organización social indígena y a sus condiciones en el contexto regional.

Contexto de la organización social indígena: el ciclo festivo mayo y la Semana Santa

Las fiestas se realizan durante los días estipulados por el calendario católico pero resignificadas en un calendario ritual indígena, vinculado a las

prácticas agrícolas y a las formas de organización social propias.³ Dentro del ciclo festivo mayo, además de la celebración de la cuaresma y de la Semana Santa, están: la festividad de la Santa Cruz, el 3 de mayo; el día de San Antonio; el de San Juan, el 24 de junio; el de San Miguel, el 29 de septiembre; la fiesta de Muertos, la cual comienza con un novenario antes de los días 1º y 2 de noviembre. La peregrinación de la Virgen de Guadalupe, con la participación de los grupos que bailan la danza de los *matachines*, que inicia desde el 27 de noviembre y concluye los días 12 y 13 de diciembre; las festividades del Niño Dios, desde el 24 de diciembre hasta el 6 de enero, donde continúan participando los *matachines*.

También realizan fiestas específicas por promesas religiosas, que cumplen a través de la organización de una enramada, donde ejecutan las danzas y música tradicionales.

Dependiendo de la festividad y de las danzas que practiquen, ya sea *pascolas*, *venados*, *judíos* o *matachines*, se posibilitan mecanismos de reconstitución de las redes comunitarias y territoriales que permiten una persistencia y continuidad de la expresión étnica local del pueblo mayo.

La mayor parte de las ceremonias y fiestas tienen una fuerte orientación hacia el catolicismo, pero son llevadas a cabo fundamentalmente por los miembros de la propia comunidad indígena, pues el clero formal de la región no tiene participación y, de forma contraria, señalan a las prácticas de los indígenas como “paganas”. Así, el control de la fiesta y de los procesos rituales queda en manos del propio pueblo mayo, a través de sus fiesteros, músicos, *venados* y *pascolas* “mayores” y del *rezador*.⁴

³ Este punto es relevante en el contexto de que las actividades productivas a las que se dedican los indígenas mayos responden a las condiciones de sobrevivencia a las que se ven sujetos. Las comunidades indígenas están constituidas en ejidos localizadas en terrenos sumamente áridos y prácticamente subarriendan las hectáreas a las empresas de agricultores sinaloenses o extranjeros, por lo que se emplean como jornaleros en sus propias tierras, transformadas por los modernos sistemas de riego para la agricultura empresarial. De ahí que sus fiestas pueden o no coincidir con el ciclo agrícola tradicional, pero reafirman lazos fundamentales para la organización social indígena. Así, una gran mayoría de indígenas son pescadores, albañiles, mecánicos y jornaleros que se enganchan a las cadenas de trabajadores que se trasladan a realizar diferentes actividades comerciales y de empleo, ya sea en las ciudades cercanas o hasta las zonas fronterizas del norte. Esto genera que transiten permanentemente en una amplia región de Sinaloa, Sonora y Baja California, pero muchos de ellos regresan a su comunidad para cumplir con sus “oficios en las fiestas”.

⁴ El papel del *rezador* es fundamental, ya que es quien coordina la fiesta y los momentos en que ésta se desarrolla.

Las fiestas se realizan fundamentalmente en los puntos reconocidos como centros ceremoniales. Cabe mencionar que existen 20 establecidos en seis municipios del estado de Sinaloa, a saber: Ahome con seis, el Fuerte con siete, Choix con cuatro, y Guasave, Sinaloa y Angostura con un centro ceremonial cada uno.⁵ De esta forma, cada centro ceremonial tiene su jurisdicción, es decir, un conjunto de comunidades que desarrollan sus fiestas en el centro ceremonial que de forma tradicional les corresponde.

Semana Santa: “*Judíos y Marías*”

La Semana Santa es una de las principales fiestas de los mayos, además de ser la que marca de forma clara una diferencia étnica en la región, pues a pesar de que los mayos son una de las etnias más numerosas del noroeste del país, no poseen territorio propio ni autonomía en sus relaciones externas.⁶

En el contexto brevemente expuesto, donde el pueblo mayo pareciera estar subsumido en la región, en determinados momentos del año, en particular la Semana Santa, emerge la comunidad india y de “su dispersión” se establece una especie de visibilidad contrastante frente a la población mestiza, a través de una serie de prácticas rituales y dancísticas, cuyo eje central de organización es la *enramada*⁷ y la ejecución de la música y de las danzas de los *judíos*, *pascolas* y *venados*, lo que implica entre otros rasgos: atuendos específicos, recorridos por las comunidades, música, danzas;

⁵ Bajo la política federal de Luis Echeverría, en 1975 se crea el Consejo Supremo Mayo de Sinaloa, se reorganiza en 1992 como Consejo de Gobernadores Tradicionales, conformado por los cobanaros (nombre que se le asigna en lengua mayo al gobernador tradicional, que significa: cabeza grande), como representantes políticos en cada uno de estos 20 centros ceremoniales.

⁶ En este sentido, como parte de las políticas agrarias ejercidas en la región a partir de los años cincuenta y sesenta, se inicia la construcción de las presas Miguel Hidalgo y Josefa Ortiz, que producen una reestructuración regional de los asentamientos originales, pues las comunidades indias fueron desalojadas para desarrollar las obras al desviar los cauces del río Fuerte. Ello implicó que grandes extensiones de tierras no fueran ya productivas e impulsó la producción y reparto ejidal, por lo que se crearon poblados denominados “por concentración”. El último caso registrado es el de la presa de Huites, hoy Luis Donaldo Colosio, que produjo recientemente nuevos asentamientos.

⁷ Espacio en el que los yoremes desarrollan sus actividades rituales y de organización social.



Patricia Medina

en su conjunto, una serie de referentes que hacen claramente la diferencia entre indígenas y aquellos que no se autoadscriben a esta condición social, cultural y religiosa.

El ciclo festivo de la Semana Santa lo conforman distintos momentos, como *el conti*, que en español significa “sitio, recorrido”. Éste es realizado por los *judíos* cada viernes, dentro del periodo que comprende la Cuaresma y el desarrollo en su conjunto de las fechas estipuladas propiamente de la Semana Mayor.

Las *Marías* son otro personaje importante de la fiesta, ya que son las encargadas de “cuidar a los santos” de los *judíos*; este papel es realizado sólo por mujeres y niñas como un modo de participar.⁸

La fiesta como experiencia y práctica formativa de los niños

Soy Juan Néstor, tengo once años y bailo pascola
Me llamo Mauricio, bailo venado y tengo once

⁸ La participación de las niñas como *Marías* se trabajará en un apartado posterior.

Soy Guillermo y bailo el venado, tengo diez años
 Rosa Isela y bailo matachín, tengo trece
 Clara, tengo diez años, bailo matachín
 Soy Dafne y soy *María*, tengo diez años
 Soy Martín, tengo trece años y bailo matachín
 Me llamo Edgar tengo trece y yo bailo pascola
 Me llamo Karla, tengo doce años, soy *María* y bailo
 Mandier tengo doce años y bailo judío
 Adán Ulises, tengo diez años y bailo judío
 Soy Jesús Manuel y bailo judío, tengo diez
 Soy Efraín, bailo pascola y matachín, tengo trece años
 Me llamo Adelina, soy *María* desde los seis años y tengo diez

Las experiencias de los niños durante su participación en las fiestas es relevante para su formación al interior de la organización social étnica. Las festividades son organizadas comunitariamente y en ellas participan activamente los niños:

Las fiestas que hay en Jahuara son las del día primero, el día dos, Semana Santa, Navidad, el Año Nuevo, el doce, el Día de la Virgen, y el Sábado de Gloria, el Domingo de Ramos, el Miércoles de Ceniza, Miércoles de Tinieblas y el Día de Reyes, el Día de Dolores, y cuando bañan a un santito también, San Juan o San José.

Este niño de ocho años define a las fiestas de su comunidad a partir de los días que para él son más relevantes, sin seguir un orden cronológico estricto, pero sí el de importancia, dependiendo de la forma en que participa de ellas y cómo lo hace.

Las formas en que aprenden, la manera en que conviven, las actividades que realizan y las interacciones con otros niños y con los jóvenes y adultos, conllevan a que los niños materialmente se integren e incorporen a través de la experiencia festiva, como una manera de estar y participar activamente de su propia formación cultural. Las prácticas culturales son experiencias vitales; en particular, las fiestas son:

[...] espacios donde se intensifica y amplía la comunicación social, se activan encuentros, contactos, se potencian las interacciones sociales en general, tanto las de naturaleza programada como las de índole azarosa. Las fiestas religiosas son manifestaciones culturales

que transforman el sentido y la decoración de los espacios públicos [...] En las fiestas encontramos una mezcla de tiempos y culturas. Son espacios que integran nuevas contingencias, propician actualizaciones culturales; su contenido sustantivo está atado a relatos que incluyen ideas, valores, intereses, concepciones [Sales, 1995:31].

Analizaré a continuación cómo los niños y niñas se integran a estas fiestas, a partir de la forma particular de su actividad en ellas, pues unos son *judíos*, otros *pascolas*, otros más *venados*, o bien desarrollan varios tipos de danzas a la vez.

Marcelino: “soy *judío*, estoy corriendo mi Semana Santa”

Marcelino “corre en Semana Santa” para cumplir una promesa, acompañando a una buena parte de su familia y de su comunidad de origen; es así que los movimientos y sonidos que reproducía en el salón de clases correspondían a los ecos, a la resonancia de sus prácticas culturales como niño indígena mayo, es decir, como yoreme.

El correr “como *judío*” en Semana Santa significa, para niños y adultos: usar máscaras, capas, *tenabaris*,⁹ *huaraches* con calcetas blancas, y reunirse en el mismo centro ceremonial, dependiendo de su comunidad, en que por años hayan “corrido” para cumplir una promesa o simplemente participar.

Depende de su tradición, por ejemplo están los *judíos* que usan sus *coyolis*¹⁰ de casquillo de escopeta, sus *tenabaris* son escasos y sus mantas son toallas o cobijas, sus máscaras son de cuero de cabra o de carnero y sus fisonomías de las máscaras son de animales o de rostros distorsionados. Otros que corrían en un centro ceremonial con diferente tradición, su atuendo son mantas blancas, bordadas con imágenes de la Virgen de Guadalupe, con flores vistosas, ya sea de mate-

⁹ Capullos de mariposa a los que se les colocan piedras en el interior, se unen mediante un hilo y son colocados desde el tobillo hasta la rodilla del danzante.

¹⁰ Cinturón utilizado para acompañar y generar ritmos acordes con los instrumentos musicales.

Patricia Medina



rial hecho de chaquiras o de hilos brillantes de seda, y sus mantas son impecables, sus carrilleras son tupidas de carrizo y sus *tenabaris* también son muy tupidos y llegan hasta las rodillas, son muy pulcros en su manera de vestir; sus máscaras también son confeccionadas con cuero de cabra o de borrego, utilizan la madera del *chilicote*,¹¹ hacen la fachada de una mujer hermosa o de algún animal, pero ya son pintadas con anilina, son blancas o rosas sus caras y son hermosas y se ponen aretes o algo así, en eso se diferencian.

Entonces, “salir de *judío*” implica el atuendo antes descrito, según la tradición del centro ceremonial y de la posibilidad de que se “corre”, se “sale de *judío*”, “bailando como judío”: “me gusta mirar la danza, todo lo que se trata de bailar es muy bonito, muy bonito porque nosotros traemos eso ya adentro”.

El ser *judío* significar bailar y cumplir una promesa, como lo señala este niño-*judío*:

Yo bailo *judío* y termino mi promesa hasta los cinco años, nos dan cuatro años, pero estamos uno más de pilón. Llevo cuatro años bailando

¹¹ Madera ligera con la que fabrican las máscaras para correr como *judíos*

porque un hermano mío estaba enfermo, poco a poco se ha ido recuperando, me falta como uno o dos más para cumplir mi promesa, yo quiero seguir bailando hasta que se alivie mi hermano, y después voy a seguir. A mí apenas me van a hacer mi traje con los tenabaris.

Cumplir una promesa, ya sea por algún familiar enfermo o bailar por tres años, más uno que es “el pilón”, debido a que se sufrió algún problema y un pariente cercano prometió que el niño cumpliría con la fiesta de Semana Santa, es una de las razones fundamentales por la que, en el caso de los niños, “se sale de *judío*”.

El aprendizaje se realiza a través de la observación, el tiempo en que se incorporen también depende del saber bailar: “bailo *judío* y *pascola*, pero todavía no salgo yo de *pascola*, yo creo que apenas el año siguiente voy a salir. Me tardé un poquito de tiempo en aprender *pascola*, sólo se deben hacer los pasos bien, mover las manos con el sonajo”.

La ejecución de los movimientos requeridos para “bailar como *judío*” resulta muy similar a los pasos para “bailar *pascola*”. Es así que los niños aprenden y van comprendiendo determinados ritmos y movimientos, propios de una danza, y las diferencias y similitudes respecto de la otra.

Desde hace poquito empecé a ser *judío*, apenas me voy enseñando. Tardé mucho para enseñarme a bailar, miraba a los *judíos* y a los *pascolas* y empezaba a ver pasos, hasta que me salieron, yo solo fui aprendiendo. Los pasos los tienes que mover bien rápido, para poder alcanzar a los *judíos*.

La expresión dancística del “ser *judío*” compromete a seguir a otros, “alcanzarlos” e “irse enseñando a bailar” poco a poco. Aunque los aprendizajes se incorporan a partir de la experiencia fundamental con los abuelos y padres; por ejemplo, este mismo niño menciona que:

Mi abuelo era *pascola* mayor, pero ahora ya no sale, ya no baila, pero es “*polecía*”. Él cuida que los *judíos* no anden tomando, ni que ande alguien tomado ahí en la fiesta, si no se los agarra; él tiene una credencial, nomás se las enseña y se los lleva hasta la sindicatura, él cuenta más que los policías uniformados porque es de la autoridad de aquí, del ejido. Mis abuelos vienen de por allá de Choix, y nosotros siempre hemos vivido aquí en Jahuara. Mis papás ya no bailan, pero nosotros sí.

Las figuras centrales del niño son sus abuelos, ya que los refiere en muchos sentidos, pues su abuelo al ser autoridad tradicional y haber sido *pascola* mayor, lo coloca como un hombre de conocimiento, del cual aprende valores, creencias y sobre todo conocimientos que se traducen en su propia inclinación a “ser *pascola*” y poder desarrollar esta danza.

El poder bailar *pascola* y *venado* ha sido un proceso de aprendizaje incorporado por este niño que lleva tres años bailando “el *pascola*”, aunque ha aprendido también los movimientos del *venado*:

Desde que tenía siete años bailo *pascola*, nosotros vamos cuando está la fiesta en la enramada o cuando se visitan las casas. Ahorita para Semana Santa bailo *venado* en la enramada, en veces salgo de *venado*, pero no salgo en el *conti*.

La *pascola* y el *venado* pueden ser calificados como los bailes “antiguos”, pues el *judío* y los *matachines* representan más bien un tipo de danza denominada de “conquista” (Bonfiglioli, 1993:144); pero este niño de diez años ha aprendido las dos danzas que durante la Semana Santa cierran el evento: al expulsar a los *judíos* del centro ceremonial durante el Sábado de Gloria es el momento donde se convierten y son confirmados por el *rezador*:

Así, los niños definen el grado de destrezas y dificultades para poder ejecutar la *pascola*, el *venado* o el *judío*:

Yo bailo *pascola*, *venado*, todo eso, menos matachín, pero se puede aprender de los tres. Yo aprendí desde que tenía cinco años a bailar *pascola* y ahorita tengo diez. Un tío me empezó a enseñar, ellos me llevaban a su casa, y ahí aprendí. Y luego el *venado* lo aprendí igual, nada más que la cabeza de *venado* me la prestan. *Judío* empecé a bailar desde hace poco. Me gusta mucho bailar las dos cosas, pero el más difícil es el *venado* porque tienes que mover igual las sonajas, y la *pascola* nomás es puro bailar y un sonajo, me gusta más bailar el *pascola*... pues la verdad quién sabe, también el *venado* me gusta.

La elección de la danza y las posibilidades de ejecutarla están condicionadas, como he señalado, por las propias familias de los niños y sus historias, “oficios” y tradiciones en las maneras de incorporarse a las fiestas.

Hay niños que “no salen de judíos”, pero los identifican como: “los *judíos* también bailan como los *pascolas*, pero se ponen sus trajes. En Semana Santa yo no salgo de *judío*, aunque los veo a mí no me gusta y ni a mi mamá”. Esta situación puede darse por distintas razones, ya que han proliferado las religiones protestantes en la región, las cuales prohíben la práctica de estas danzas, o bien el niño se refiere a que su familia puede ser “católica de la iglesia”, los cuales, como ya fue mencionado, junto con la jerarquía eclesiástica oficial, definen a las danzas y a los atuendos utilizados, sobre todo a las máscaras de judíos y de *pascolas*, como “paganas”.

De todas formas, este niño, al no participar, define la manera en que su propia familia se incluye o no en las fiestas indígenas, aunque los espectadores son muchos y es una manera de encontrarse en el espacio compartido de la región. Como lo señala un señor chicotero, que siempre ha “salido de *judío*”: “Si ya somos muy pocos, es que ya hay mucho religioso, mucho aleluya. Eso se está dando mucho y entonces ya no siguen la tradición”.

“Ser *María*”: una forma de participación de las niñas

Las danzas fundamentalmente las desarrollan niños, pues tanto el ser *judío*, *pascola* o *venado* son danzas practicadas por los hombres mayores. Las mujeres participan como fiesteras, en las cocinas; pueden ser madriñas de los *judíos* o bien presencian toda la fiesta.

Solamente representan un personaje en el escenario de la enramada: el de “las *Marías*”. Son niñas acompañadas por algunas mujeres mayores, que se encuentran vestidas de blanco y participan en distintas actividades, sobre todo las que se refieren a “cuidar a los santitos”.

Las propias niñas señalan que también realizan esta actividad para “cumplir una promesa”; por lo general las niñas con las que se platicó han participado en la fiesta por un lapso amplio de tiempo:

NIÑA 1. Adelina. Desde los seis años soy *María*, ahora ya tengo diez. Empecé a ser *María* porque yo estaba enferma, hice una promesa, por eso tengo que ir a la enramada cuando la fiesta es ahí, también cuando es viernes para andar con los *judíos*. Durante la Semana Santa nos toca estar en la enramada todos los días, desde la mañana y también las tardes, hasta cuando se amanecen los *judíos*.



Patricia Medina

NIÑA 2. Karla. Llevo seis años saliendo de *María*, porque mi familiar se curó. Tengo 12 años, estoy en sexto de primaria, o sea toda mi primaria he sido *María*. Mi hermano también es *judío*, se llama Edgar.

La manera en que fueron aprendiendo a ser *Mariás*, es por la vía de la observación directa, al estar ahí y poder ver qué se hace como *María*, aunque existen adultos encargados en la enramada para hacerse responsables del “cuidado de los santos”, como es el caso del personaje de “Pilatos”: “El Pilatos es quien nos dice dónde ponernos y qué hacer. Cuando llegué a la enramada estaba chiquita, ahí me dijeron qué era lo que iba a hacer, y ya yo miraba lo que hacían y todo. Cuando soy *María* solamente cuido a los santos, para que los *judíos* no se los lleven, ni nada de eso”.

La indumentaria es importante, pues las distingue del resto de niñas que pueden estar observando la fiesta, además que se convierten en un grupo visible y cohesionado:

Uso un trajecito blanco, el velo, el tocado, zapatos blancos y camiseta. Las *Mariás* llevamos pétalos de flores en una bolsita y llevamos un pañito, para... porque ahí en la esquina de la sindicatura, para aquel lado, acuestan a Dios, ahí en el petate, y con el pañuelo nosotras le echamos aire. Mi abuela, mi mamá, mis hermanos me acompañaban

a la enramada. Pienso seguir siendo *María* porque me gusta mucho. No hay problema por la edad, yo puedo seguir siendo *María*.

La descripción explícita de Karla sobre la indumentaria y los requerimientos, como los pétalos y “el pañuelo”, por la actividad realizada de “echar aire a Dios”, o sea, al Cristo que llevan en procesión, da cuenta de la forma de incorporación de las niñas por medio de acciones específicas, que las compromete con una serie de prácticas, pero sobre todo con un conjunto de creencias.

Karla es acompañada a la enramada por sus familiares; su abuelita está en todo momento con ella; además, su hermano también participa como *judío*. Ambos niños se integran como “yoremitos” a la enramada, a la fiesta y a un mundo simbólico en construcción y compartido.

Al no existir problema con la edad y “el gusto” por ser *María*, permite que como mujer y niña “ande con los *judíos*” y forme parte de la fiesta.

Ser *matachín* en las fiestas de la Virgen de Guadalupe y del Niño Dios

La danza de los *matachines* tiene formas de expresión particular, pues al igual que los *judíos*, existen niños y adultos que practican ambas, o bien se especializan en alguna de las dos. Por eso es común escuchar: “...no, solamente soy *judío*”, o tal vez: “...solamente soy *matachín*”.

Otra característica que comparten tanto *judíos* como *matachines* es que corresponden al género de “danzas de conquista”.¹²

¹² En el trabajo de Bonfiglioli se clasifica a los *matachines* dentro de la categoría de “danzas de conquista”; esto se debe a la caracterización de la coreografía: el vestuario, la formación de dos filas paralelas y las formas en que se cruzan. Este autor plantea la “persistencia de un simbolismo guerrero” al interior de esta danza [Bonfiglioli, 1993:144]. A su vez, esta danza es reconocida por los propios indígenas como producto de la conquista; es así que un representante e historiador yoreme comenta: “la historia se divide en tres periodos: el anterior a la conquista, el de la mezcla y el actual”; este último, caracterizado por la revitalización que ellos han realizado de las danzas tradicionales. Así, el representante coloca a la danza de los *matachines* dentro de la categoría de “la mezcla”, es decir, sus orígenes remiten al periodo de la conquista cuando fue una forma de evangelización, pero actualmente han sido reapropiadas por los indígenas.

Los *matachines* se bailan en grupos; las características de su ejecución son varias, entre las que destacan las dos filas organizadas por edades, pues en la cabeza se encuentran las personas de mayor edad, sobre todo jóvenes, y conforme se recorre la fila se puede apreciar en medio y al final a los niños y niñas más pequeños. Esto tiene que ver con el desarrollo de las habilidades requeridas para su ejecución, además de que “los de hasta adelante” guían los movimientos, que por resonancia realizan los niños de la parte posterior.

La figura central del monarca participa dirigiendo con su propia ejecución los momentos, ritmos y movimientos que se interpretan, según los sones correspondientes, ejecutados por un violín y un arpa.¹³

Otra característica relevante es que participan mujeres y hombres; por tanto, pueden participar niños y niñas.

Muchas veces, optar por ser *matachín* tiene que ver con las habilidades para poder realizar otras danzas, como es el caso de este niño: “aunque soy *matachín*, no puedo bailar *pascola* o *venado*, pero es porque no me sale. El *matachín* se baila normalmente en diciembre, el día de la Virgen, Navidad y Año Nuevo”.

El aprendizaje es por observación, al igual que “la *pascola*, el *venado* o el *judío*”, pero una distinción básica es que se observa al mismo tiempo que se ejecuta.

Nosotros nos vamos en medio para seguir los pasos, el que nos va dando las órdenes a los *matachines* se llama monarca. Después de cumplir la promesa podemos seguir bailando *matachín* los que queramos, a mí me gusta mucho, tal vez me quede bailando más tiempo.

Al parecer, es más flexible “bailar *matachín*” que el ser *judío*, y mucho más que las otras dos danzas, que requieren mayores habilidades y que comprometen a determinadas características, como “el *venado*” o “la *pascola*”.

¹³ Esto concuerda con los datos proporcionados por Carlo Bonfiglioli en su estudio sobre las danzas de la cultura rarámuri, en el que señala que “el violín es un instrumento clave del ciclo *matachín*” [Bonfiglioli, 1993:137]. En el caso de los yoremes-mayos, el instrumento principal en la danza de los *matachines* también es el violín, acompañado por un arpa que funciona como bajo.

Bailo porque me gusta y porque aquí nos llevamos bien todos. Iba a las fiestas y miraba a los demás, y me decía mi mamá que yo bailara, y empecé a bailar el *matachín*. No es difícil aprender a bailar *matachín*, es nada más hacer lo que hace el monarca.

Las promesas vuelven a ser un motivo central y la forma de incorporación y de organización es más autónoma y abierta:

Soy *matachín* porque mi abuelita estaba enferma y mi mamá hizo una promesa. Nosotros aprendimos a ser *matachines* viendo. Cuando se hacen las promesas nos anotan en una libreta y pues ya empezamos a bailar en las fiestas.

Interacción entre adultos y niños; aprendizajes guiados: intereses, reglas, actividades

La interacción entre niños y adultos es constante, pues a través de una serie de referentes de “acción guiada”, los niños aprenden y se incorporan a las actividades festivas por medio de las danzas.

Barbara Rogoff (1993) señala que la participación guiada debe de ser comprendida a partir de situaciones de interacción donde los miembros adultos están presentes en la acción de los niños, como una forma de intercambio en la condición de brindar y construir junto con los infantes instrumentos socioculturalmente definidos.

Como lo comenta uno de los encargados de la fiesta, quien cumple el oficio de chicotero y lleva más de 22 años participando:

O sea que antes de llegar la Semana Santa, ya faltando un mes o dos, uno empieza a sentir el gusto de que ya va a empezar la fiesta, es a lo mejor el mismo espíritu de uno pues, o sea yo creo que lo siento, cuando va a empezar la cuaresma, ahí anda la desesperación, parece que falta algo, que los chamacos ya van a llegar a la casa, en la casa allá llegan muchos *plebes*,¹⁴ nomás termina la cuaresma: solitos llegan. Ya faltando 15 días o un mes ay van llegando los chamaquitos: “oye,

¹⁴ Nombre que se le da a los niños y jóvenes en la región de Sinaloa.

¿cuánto falta? Pues quiero que me hagas una mascarita”. Les digo que sí pues... Entonces me llevo un *chilicote* allá en el trabajo y le estoy dando forma haciendo las máscaras, mientras trabajo en el mar.

Así, la Semana Santa empieza desde mucho antes de las fechas estipuladas, con los sentidos que adquiere el “comenzar a sentir el gusto por la fiesta” y la relación entrañable que se desarrolla entre niños y adultos mediante la elaboración de las máscaras. De esta forma, se comprometen activamente los adultos en transmitir y construir una serie de conocimientos próximos a los niños y junto con ellos.

Según Rogoff, se construye una suerte de referencias verbales, corporales y afectivas que permiten la apropiación del mundo social por parte de los niños. La participación se establece a través de las familias indígenas, por lo que constantemente se refiere, en el caso de los niños:

- N1. El hermano de él también baila *pascola*.
- N2. El grande también, él baila, él también baila, él baila *judío*, él es mi tío.
- N3. Ese que toca el tambor es mi cuñado, es el papá de aquel niño que está bailando.
- N4. Le pido prestada la cabeza de *venado* a mi tío y también cuando, si es el *contí* pues, tengo que pedírsela pa'bailar, porque él es *venado*.
- N5. Conozco a Víctor y a Prócoro, ellos bailan *venado*, y a una prima que vive aquí y a una muchacha que se llama Oreli que vive en Mochis.

Aprender con otros y junto a otros, en una relación interactiva y de intercambio permanente, en colaboración, corresponde a una acción comunitaria que estos niños experimentan constantemente.

Además, es un aprendizaje integral que va desde lo corporal, musical, afectivo, estético, creencias y sentidos del estar en la fiesta, en la enramada con otros siendo *pascolas*, *venados*, *judíos*, *matachines*, siendo yoremes.

En el caso de los niños no indígenas, sus comentarios respecto de qué aprendieron, si es que bailan o intentan participar en la fiesta de forma más amplia, son los siguientes:

- N1. Yo aprendí con la maestra Rosario y sé bailar *pascola* y *venado*, con la maestra aprendí poquito, después yo seguí solito.
- N2. La maestra Rosario me enseñó a bailar *venado*.
- N3: Una niña de mi salón baila *venado*, a mí me gustaría bailar *venado*, pero no he aprendido porque no hay quien me prepare.
- N4. Conozco que bailan *venado*. al Víctor, al Prócoro y al Jerónimo, el sobrino del Prócoro, y a una maestra que nos da clase. Pero yo no sé bailar.

Como cualquier niño o niña, percibe y participa de las fiestas en la comunidad, pero, al mismo tiempo, desafortunadamente no se encuentra incluido en una red social de organización, en este caso indígena, que le posibilite incorporarse desde la familia, hasta la propia enramada, al desarrollo y práctica de una serie de actividades, como la propia danza.

Los niños integrados a la organización india se vinculan a relaciones territoriales de la región, más allá de su contexto local, participando en otras fiestas a través de los grupos de danza, como lo señala este niño:

Fui a Etchojoa y andábamos con los *matachines* de aquí. En la fiesta estaban otras enramadas y lo que me gustó más fue cuando de la sierra llegaron pintados, con unos tamborsotes y una bandera, unos señores, había muchos y cantaban, un montón que había en la sierra. Nomás llevaron de aquí un camión que el cobanaro contrató para llevar a bailar, a nosotros los *matachines* y *pascolas*.

Este niño se refiere a una fiesta que se realiza en Etchojoa, en la región mayo de Sonora, a la que asisten en el mes de febrero otros pueblos, como los mayos de Sinaloa, los mayos, yaquis, seris, coras, pimas, los guarijíos de Sonora y los tarahumaras de Chihuahua. Así, la observación que puntualiza es sobre los tarahumaras y su forma de organización en la realización de las danzas ceremoniales que interpretaron.

Al mismo tiempo, establece que se trasladó a Etchojoa al participar con los *matachines* de su comunidad y que quien organizó el traslado fue el cobanaro, como gobernador tradicional del centro ceremonial en donde él, su familia y su comunidad participan de las fiestas. Es así que este niño recrea imágenes y formas de relación territorial étnica a través de su participación dancística.

Otros dos referentes a señalar en este proceso, son las normas o reglas que se aprenden en esta interacción. Como lo señala uno de los encargados de la fiesta de Semana Santa, en particular de los *judíos*:

Antes de entrar en la fiesta se les dice: “los reglamentos son así y así, las reglas que van a obedecer ustedes es de que cuando sean *judíos* tienen que saludar con la mano izquierda, nunca van a saludar con la mano derecha, cuando ya dejen de ser diablos”, porque así se le nombra; “cuando ya dejen de ser diablos, entonces van a saludar con la mano derecha, van a pasar a saludar a la gente”. Al terminar todo esto se hace la fila aquí, y van saludando por los dos lados, y ya cuando se quitan la máscara entonces vuelven a saludar ya con la mano derecha, esas son las reglas que hay. Dos meses antes de que llegue la Cuaresma, como le nombran, se empieza a hacer reuniones cada diez o 15 días, según a como lo vea uno, se tiene que estar platicando con los que van a participar, se llama a los papás de los niños judiitos y pues que: “mi hijo debe manda de dos años”, “de tres años”. Y uno se pone de acuerdo con ellos y se les da a conocer: “bueno, nosotros tenemos la costumbre de llevar las fiestas así”. Entonces, los niños ya tienen noción de cómo se van a acatar las órdenes, para eso son las reuniones, para darle a conocer a los papás y hasta a los niños que ya van a cumplir su promesa.

Este largo fragmento resulta muy interesante, pues señala cómo se transmiten de forma oral las reglas para los niños *judíos* y se explica a los padres en qué deben apoyar en la enramada. Si bien he participado en reuniones de este tipo, donde la asistencia no es numerosa, creo que es de gran valía comprender el contexto en que este pueblo persiste en desarrollar su organización étnica y formar a los niños recreando “el costumbre” o “la tradición”.

Por ejemplo, de las reglas asumidas y la figura de autoridad del chicotero, un niño menciona: “Hay una señor que nos cuida de que no estemos tocando nada adentro de ahí, no fumar, ni nada de eso, él trae un chicote”. O bien, aunque siempre existen conflictos, estas normas permiten continuar con las fiestas y los niños, observadores activos, comentan: “el sábado se pelearon los *judíos* con los *pascolas* de verdad. Un primo mío andaba de *judío*, y un *pascola* le dio con el látigo y un palo; éste agarró una roca y estaba sangrando”.

El segundo referente son los propios recuerdos de los adultos, de la manera en que ellos se incorporaron y recrearon sus tradiciones:

Tengo 22 años corriendo; empecé porque también miraba a la gente grande que andaba de *judío* y como mi papá fue *judío*, y él mismo nos había dicho que cuando él terminara de correr iba a entrar un hijo suyo, y resulta que entramos todos de un viaje, somos siete hermanos. Un hermano y yo estamos corriendo de *judío*, aquí en Jahuara y dos hijos míos están en Bacorehuis y también son *judíos*, pero están para allá, para Huatabampo, andan corriendo.

“Entramos todos de un viaje” significa que ellos corrían en Semana Santa en un centro ceremonial denominado Mochicahui; sus hermanos y él, en uno de esos recorridos y viajes a dicho centro, “se hicieron *judíos*”, como su padre. Aunque él actualmente vive y participa en el centro ceremonial de Jahuara II, sus hermanos continúan corriendo en otros centros ceremoniales, recreando la tradición que ahora transmite a los “plebes”, a los “yoremitos”.

Qué significa ser niño mayo “yoremito” y la inevitable negociación con la escuela

Los niños son sujetos activos en su proceso de conocimiento; podríamos afirmar que son aprendices y enseñantes.¹⁵ Existen frases y conceptos que los propios niños elaboran en torno a este proceso: “apenas me voy enseñando, tardé mucho para enseñarme a bailar, miraba a los *judíos* y a los *pascolas* y empezaba a ver pasos, hasta que me salieron, yo solo fui aprendiendo”.

Los propios niños reconocen: “yo conozco a un niño que vive por allá que baila *venado*, YO ME QUIERO ENSEÑAR A BAILAR *venado*, ¡le voy a decir al Víctor!” Lo que implica al mismo tiempo decirle a otro, pero autoformarse, incluirse y participar.

De esta forma, los niños participan de la acción colectiva, pues son parte de ella, donde la concepción de un sujeto frente a un contexto se ve

¹⁵ Cfr. B. Rogoff (1993).

rebasada, por la definición de un sujeto en el mundo, estando, haciendo, sintiendo.

Los niños construyen procesos afectivos como parte del conocimiento; al mismo tiempo, definen sentidos estéticos de percepción, traducidos en gustos, colores, sabores, olores, movimientos, danzas, fiestas y juegos. Así, “el costumbre”, la tradición, son sentidos y formas de habitar el mundo social.

A lo largo de este trabajo intenté argumentar con un análisis y descripción etnográficos lo que ocurre con los niños mayos, a través del recorrido por ciertas fiestas, prácticas sociales articuladas a formas de organización política y étnica, que permiten construir sentidos del estar, haciendo, del estar, bailando, del estar, escuchando, del ser *judío*, del bailar *venado*, del hacer las cosas que hace una *María* en la enramada, de portar y hacer una máscara. En todos esos fragmentos del hacer y del estar, del habitar y hacer habitable el mundo, es que se reconstituye un ser y múltiples formas de ser niño, indígena, mayo, de la región norte, de Sinaloa, en el año 2001.

Por ejemplo, en lo simple de “esos dulces” y alimentos con los que se marcan los calendarios festivos a lo largo del año, una niña comenta: “a mí me gusta cuando hacen *la capirotada* en Semana Santa, le ponen pan, tortillas, piloncillo, pasas y todo eso”. Como lo señala Salles (1995:35), a través del carácter público de la comida festiva se convierten los alimentos en mecanismos para maximizar la sociabilidad, ya que la costumbre es que la gente esté invitada a comer, en el caso de los mayos, el tradicional *guacabaqui*.

El niño indígena mayo, como todo niño, percibe y construye su mundo social y la manera de estar en él: “la capirotada”, “el champurreado y los tamales de diciembre”, los dulces y panes; con lo que juega y se ríe, con quiénes comparte y en qué momentos lo hace. La diferencia radica en la estructura social que le da sentido y significado y que produce instrumentos de socialización de los sujetos a partir de valores, afectos, lo que es la sustancia del propio pensamiento y, por tanto, de lo que definimos como conocimiento.

Estos niños asisten a la escuela, negocian con ella de forma permanente; por ejemplo, cuando coincide una fecha festiva con la asistencia a clases: “el baile es en la tarde y luego a veces es cuando estamos en vaca-

ciones, por eso no hay problema con la escuela, pues en la tarde nos vamos a las fiestas”.

O bien, las estrategias pueden ser como las de Karla y su familia:

Los viernes salgo de la escuela, en veces a la una, una y media, y llego a mi casa y como y me cambio rápido, mi mami ya me tiene lista la ropa y mi comida; y ya me voy, regreso en la noche. En la enramada no tenemos horario. Más o menos estoy desde las tres de la tarde hasta las diez de la noche, hay compañeras mías ahí, y si nos cansamos cambiamos de turno.

La coexistencia entre la práctica ceremonial y la escuela es permanente, como lo es la apropiación, la resistencia y la negociación, que pasa por el estar y construir referentes de espacio y tiempo en múltiples realidades. En fin, si a eso no le llamamos cultura y aprendizaje del mundo social, entonces ¿a qué nos estamos refiriendo?

Un debate necesario. Supuestos sobre los procesos de conocimiento sociocultural infantil

Un debate implícito en este trabajo ha sido la comprensión del proceso activo de los niños en la construcción de su conocimiento desde una postura sociocognitiva, la cual busca integrar los procesos de elaboración del conocimiento social y cultural.

Los avances en la interpretación social y antropológica sobre el desarrollo del niño, provenientes de los trabajos de Rogoff (1993), Bruner (1991), y la relectura que hacen dichos autores de las obras de Vygotsky y Piaget, marca una tendencia interpretativa sobre la cultura y el aprendizaje social de los niños.

Un supuesto básico es que los análisis sobre la configuración social del pensamiento se construyen mediante un proceso que se objetiva en una actividad dentro de un contexto cultural e histórico. Con base en este planteamiento, ubico las nociones de *conocimiento* y *cultura* en cuatro esferas de conceptualización.

Primera. La estructuración del marco de referencia desde el cual el niño descubre diversos significados en los procesos que vive, los inter-

preta como experiencias y los incluye, interiorizándolos en formas de conocimiento sobre el mundo social (Berger y Luckmann, 1969), genera una situación de andamiaje, es decir, de estructuras culturales de significado que configuran la percepción del niño.

En este sentido, se identifica el uso y construcción de los conocimientos en la acción cotidiana de los niños, ya que:

En la vida cotidiana los sujetos deben definir, ellos mismos, los problemas que deben solucionar, buscar las informaciones necesarias y desechar otras informaciones disponibles, tomando decisiones de varios tipos, incluso la de no hacer nada y pasar la tarea a otros [Carráher, 1991:178].

Por tanto, la adaptación a las exigencias de la vida cotidiana está relacionada con la acción social, lo que implica una construcción de saberes y conocimientos en la interacción con otros.

Las estructuras complejas de significados culturales sirven de armazón o andamiaje al conocimiento del niño y su desarrollo. Su mundo social no se encuentra parcializado, sino que la interacción, la cognición y el lenguaje están articulados de manera compleja. Sus saberes implican estrategias de interpretaciones y negociación de significados, donde las representaciones sociales proporcionan marcos de referencia para que él interprete y actúe sobre la cultura.

Segunda. Desde una nueva visión antropológica, el objeto de investigación se plantea por medio de la pregunta: ¿cómo la cultura se manifiesta en la estructura de pensamiento de los sujetos? Se retoma el supuesto interpretativo de la manera en que el niño desarrolla sus saberes y construye formas de pensamiento en y por medio de la relación con “otros”. Esto se vincula con la concepción de Geertz sobre la cultura como:

La representación de actos y palabras con significación e intención pública, desarrollados en distintas estructuras [...] Por lo que la cultura es: esa red de significados socialmente compartidos y construidos en una estructura operante de vida [1987:19 y ss].

Al vincular esta concepción de cultura como “espacio público y redes socialmente construidas de significación”, con el desarrollo sociocognitivo

infantil, se comprende que este último depende de la capacidad que despliegue el niño para integrar sus necesidades, intereses, estrategias e interpretaciones con los de las personas más significativas de su entorno.

La “negociación de significados” en contexto, pone de manifiesto la relevancia de éste como espacio socialmente construido que posibilita la acción de los sujetos, y del cual emergen los contenidos, saberes y conocimientos. Como afirman Edwards y Mercer: “el saber y el pensamiento no tienen sólo que ver con cómo piensan los individuos, sino que son intrínsecamente sociales y culturales” (1988:179). Continuando con los mismos autores, sobre la noción de contexto:

El mismo acto de nombrar las cosas, o de suponer comprensiones compartidas de la mismas, convierte, para los comunicantes, su realidad en una realidad social y conceptual más que de simple existencia física en el mundo de alrededor. El contexto es el conocimiento común de los hablantes [*Ibid.*:19].

De ahí, la importancia de la comprensión del contexto como marco conceptual clave en la construcción del pensamiento infantil.

Tercera. Las nociones de conocimiento compartido y socialmente construido, conllevan al planteamiento del diálogo como relación fundamental con “el otro”, para sustentar y construir un saber-conocimiento del mundo y de su ubicación en él. De esta manera, mediante la acción conjunta y el intercambio permanente entre los sujetos, se produce la construcción de cuerpos de conocimiento común (corpus), como base de la comunicación social de los mundos particulares de vida. Recrear la noción de diálogo como una parte constitutiva del conocimiento, resulta una acción de socialización e interiorización de realidades sociales, pues el aprendizaje tiene lugar al interior de marcos de acción comunitaria, por lo que es un “compartir la cultura”.

Cuarta. Lo anterior conlleva a identificar que la acción directa contextual-cultural genera la construcción de estructuras de pensamiento recreándose mutuamente contexto y pensamiento. En este sentido, se busca construir elementos de acercamiento a las visiones culturales y antropológicas.

Ahora bien, en el caso de los niños mayos es necesario preguntar o interrogar por las formas en que estos niños, en particular, ordenan el mundo. Pues el conocimiento se construye de forma:

[...] *inseparable del contexto*, desde el que surge y en el que se utiliza, y de la actividad en que el aprendiz participa. 2. Las *metas del aprendizaje* [...] están definidas desde la comunidad. las diferencias culturales adquieren enorme significación cuando se analizan las diferencias entre las metas propuestas [...] 3. El aprendiz entra en contacto con los instrumentos socioculturalmente definidos, cuya utilización exige destrezas específicas que habrá de adquirir el que aprende [Rogoff, 1993:15].

En donde la noción de “aprendiz”:

puede considerarse un modelo de desarrollo cognitivo del niño, porque orienta nuestra atención hacia los siguientes aspectos: hacia el papel activo que los niños desempeñan en la organización del desarrollo; hacia la búsqueda de apoyo, por parte del niño, hacia el modo en que se sirve de otras personas en situaciones de interacción; hacia las tareas y actividades socialmente organizadas; hacia la naturaleza, socioculturalmente ordenada, de los contextos institucionales; hacia las tecnologías y hacia las metas de las actividades cognitivas [*ibid.*:67].

Al asomarnos al mundo social de los niños y niñas mayos en su danzar, en su movimiento y sentidos, surge la inevitable pregunta que se revierte hacia nuestros contextos culturales: ¿cómo es la incorporación de nuestros niños a ciertos modelos civilizatorios sobre la manera de habitar el mundo?



El Pastola (tríptico)
Niños mayos
Sinaloa, México

Bibliografía

- Bartolomé, Miguel (1997), *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*, Siglo XXI Editores / Instituto Nacional Indigenista, México.
- Bastide, Roger (1970), "Memoria colectiva y sociología del bricolage", en Giménez, Gilberto (coord.) (1992), *Reseñas bibliográficas I: Teorías y análisis de la identidad social*, Instituto Nacional Indigenista, México.
- Berger P. y T. Luckmann (1968), *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Bertely, María (1996), *Aproximación histórica al estudio etnográfico de la relación indígenas migrantes y procesos escolares: familias yalaltecas asentadas en la periferia metropolitana*, Serie de avances de investigación, núm. 5, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México.
- Bonfiglioli, Carlo (1993), "Fariseos y Matachines en la sierra Tarahumara: entre la pasión de Cristo, la transgresión cómico-sexual y las danzas de conquista", tesis de licenciatura, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- (1998), "La epopeya de Cuauhtémoc en Tlacoachistlahuaca. Un estudio de contexto y sistema en la antropología de la danza", tesis de doctorado en ciencias antropológicas, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México.
- Bruner J. y H. Haste (comp.) (1990), *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*, Paidós, México.

- Carraher, Terezinha *et al.* (1991), *En la vida diez, en la escuela cero*, Siglo XXI Editores, México.
- Czarny, Gabriela (1995), "Diversidad, invisibilidad y escolaridad", en *Básica. Revista de la Escuela y del Maestro*, año II, noviembre-diciembre, núm. 8, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, México, pp. 12-15.
- Devalle, Susana B.C. (1992), "La etnicidad y sus representaciones: ¿juego de espejos?", en *Estudios Sociológicos del Colegio de México*, X, núm. 28, enero-abril, México, pp. 31-52.
- Dgei (1995), Estadística básica del ciclo escolar 1995-1996, mimeo, s/d.
- (1996), *Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas. Documento inicial de referencia*, SEP/SEBN/DGEI, México.
- (1999), Estadística básica del ciclo escolar 1998-1999, mimeo, s/d.
- Dilthey, Wilhelm (1990), *Teoría de las concepciones del mundo*, CNCA/Alianza, México.
- Dubet, François (1989), "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto", en *Estudios sociológicos del Colegio de México*, VII (21), septiembre-diciembre, Colmex, México, pp. 519-545.
- Figuroa, Alejandro (1991), "Identidad y estrategias de persistencia cultural entre los cahitas", en *Alteridades*, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, año 1, núm. 2, México, pp. 53-61.
- (1992), "Organización de la identidad étnica entre los yaquis y los mayos", en *Estudios Sociológicos del Colegio de México*, X, 28, enero-abril, Colmex, México, pp. 127-148.
- Edwards, D. y N. Mercer (1988), *El conocimiento compartido*, Paidós, México.
- Geertz, Clifford (1987), *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.
- Giménez, Gilberto (coord.) (1992), *Reseñas bibliográficas I: Teorías y análisis de la identidad social*, Instituto Nacional Indigenista, México.
- Hobsbawm, E. y T. Ranger (eds.) (1983), *The invention of tradition*, Cambridge University Press (traducción de Jorge Aceves, mimeo, s/d), Londres.
- Marinas J.M. y C. Santamarina (1993), *La historia oral: métodos y experiencias*, Debate, Madrid.
- Middleton, David y Derek Edwards (comps.) (1992), *Memoria compartida: la naturaleza social del recuerdo y del olvido*, Serie Cognición y Desarrollo Humano, Paidós, Barcelona.
- Moctezuma, José Luis (2001), *De pascolas y venados. Adaptación, cambio y persistencia de las lenguas yaqui y mayo frente al español*, Siglo XXI/El Colegio de Sinaloa, México.

- Moliner, María (1990), *Diccionario de uso del español*, tomos I y II, Gredos, Madrid.
- Nahmad, Salomón (1995), “México indio, México: mosaico de diversidades. Cosmovisión de las comunidades indígenas”, en *Primer Foro Regional: Análisis de la situación de los niños indígenas y niños jornaleros agrícolas* (9, 1994; Ciudad Ixtepec, Oaxaca), Memoria, UPN/Comexani/UCIEP, México, pp. 43-66.
- Rogoff, Barbara (1993), *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Paidós, España.
- Safa, Patricia (1992), *¿Por qué enviamos a nuestros hijos a la escuela? Socialización infantil e identidad popular*, Grijalbo, México.
- Salles, Vania (1995), “Ideas para estudiar la fiestas religiosas: una experiencia en Xochimilco”, en *Alteridades* 5(9), Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México, pp. 25-40.
- Secretaría de Educación Pública y Cultura del Estado de Sinaloa (1999), *Estadística básica del sistema educativo. Inicio de cursos 1998-1999, Sinaloa*, Dirección de Planeación Educativa, Sinaloa, México.
- (1999), *Estadística básica del sistema educativo. Fin de cursos 1998-1999, Sinaloa*, Dirección de Planeación Educativa, Sinaloa, México.
- Stavenhagen, Rodolfo (1995), “Doble riesgo: los niños de las minorías étnicas”, en *Primer Foro Regional: Análisis de la situación de los niños indígenas y niños jornaleros agrícolas* (9, 1994; Ciudad Ixtepec, Oaxaca), Memoria, UPN/Comexani/UCIEP, México, pp. 159-204.
- Velasco, H. y A. Díaz (1997), *La lógica de la investigación etnográfica*, Trotta, Madrid.
- F. García y A. Díaz (eds.) (1993), *Lecturas de antropología para educadores*, Trotta, Madrid.
- Wolcott, H.F. (1993), “Sobre la intención etnográfica”, en Velasco, García et al., *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de educación y de la etnografía escolar*, Trotta, Madrid.