



CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES  
EN ANTROPOLOGIA SOCIAL

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES



LA NIÑEZ *WIXARIKA* FRENTE AL ESTADO.  
Escuela, albergues y comunidad. El caso de San Sebastián  
Teponahuastlán

**TESIS**  
QUE PARA OPTAR AL GRADO DE  
DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES

PRESENTA

KEVIN ESCALANTE CARBAJAL

DIRECTORA  
DRA. MAGDALENA VILLARREAL MARTINEZ

GUADALAJARA. JALISCO. AGOSTO 2023

## COMITÉ DE TITULACIÓN

---

Dra. María Magdalena Villarreal Martínez

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social- Occidente

---

Dr. Paul M. Liffman

El Colegio de Michoacán

---

Dra. Andrea Szulc

Departamento de Ciencias Antropológicas FFyL, UBA

---

Dr. Héctor Manuel Medina Miranda

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social- Occidente



Para la comunidad de Wautia

A todos los niños y niñas que han  
estado o estuvieron en un albergue escolar

A Beto y Jou



## AGRADECMIENTOS

Quiero agradecer, en primer lugar, a los niños y niñas becarios de la Casa de la Niñez Nicolás Bravo durante los años 2019 a 2021, y a sus familias por brindarme su confianza, tiempo y su palabra. Agradezco a la Oficina de Representación del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas en Jalisco por las facilidades otorgadas para realizar las observaciones en las Casas de la Niñez Indígena, en especial al Lic. Samuel Salvador Ortiz y a la Lic. María Paulina López Gutiérrez. Nunca podré pagarle a las ecónomas de la Casa de la Niñez Nicolás Bravo las atenciones que tuvieron conmigo durante mi trabajo de campo en sus instalaciones, en especial durante el inicio de la Pandemia de COVID 19.

Gracias una vez más a las y los comuneros de San Sebastián Teponahuastlán por permitirme desarrollar la investigación en su territorio. Gracias a Tatei Yurienaka por aceptarme y cuidarme en sus brazos. Gracias especialmente a José Ángel, Octaviano, Leocadio, Bonifacio, Irving, Silvino, Dominga, Domitila, Jorge, Edén, María del Carmen, Maurilio, María, Marisela, Lorena, Petra, Judith, Tiburcio, Faustino, Victoria por siempre hacerme sentir en familia.

Aprovecho para reconocer el gran trabajo de los maestros y maestras de la zona escolar de San Sebastián Teponahuastlán, quienes recorren la región a pie y deben sacrificar el tiempo con sus familias para atender a los niños y niñas de la comunidad; les agradezco a cada uno de ellos y ellas su tiempo y las reflexiones que compartieron conmigo, además del entusiasmo que siempre mostraron hacia mi trabajo.

Gracias al CONACYT por la beca otorgada para cursar los estudios de doctorado; al CIESAS Occidente por aceptarme en su plan de estudios y a todos los profesores que me impartieron cátedra. Agradezco especialmente a mi directora la Dra. Magdalena Villarreal Martínez por su infinita paciencia y entusiasmo hacia mis ideas e investigación. Agradezco al Dr. Santiago Bastos Amigo por su guía en el aula y sus acertados comentarios. Al Dr. Paul M. Liffman, a la Dra. Andrea Paola Szulc y al Dr. Héctor Medina Miranda, les agradezco leer el texto final y aportar sus puntos de vista sobre el tema.

A todos mis compañeros de generación, especialmente al grupo de política y sociedad, Susana, Andrés, Angie, Melissa y Rafael por siempre cuidarnos en clase y estar al pendiente unos de otros. También agradezco a Belén por escuchar cuando más lo necesitaba.

A mi familia y amigos por entender mis ausencias durante esta etapa de mi vida.

A Hugo, Erika, Gisela, Pillo, Efrén, Montse, por siempre estar.

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación es cuestionar la forma en que los niños y niñas wixaritari reciben la educación por parte del estado mexicano. Debido a las características de la vida social y cultural del pueblo wixarika los menores de varias rancherías se ven obligados a trasladarse de lunes a viernes a los albergues escolares -llamados Casa de la Niñez Indígena- para poder asistir a la escuela. ¿Por qué debe suceder así?

Parto de la exposición de la concepción local de niñez, la cual es diferente al concepto de niñez occidental, para dar cuenta de que el modelo de intervención de los albergues escolares y el de la educación intercultural del Estado no toma en cuenta las características sociales y culturales de la comunidad. Por ende, se trata de una vieja y conocida fórmula aplicada durante las primeras etapas del indigenismo en México para aculturizar o hacer mestizo al indígena, y así integrarlo a la vida nacional. Se puede decir, que se trata de un aparato biopolítico estatal que no ha cambiado mucho, por lo que los discursos de la interculturalidad siguen quedándose en discursos y simulaciones.

Por otro lado, esta tesis reflexiona y analiza la tensión que hay sobre la niñez wixaritari al estar esta, en una situación en la que por un lado tiene un papel -ayudar a la economía doméstica, adquirir y reproducir conocimientos culturales- dentro de su grupo social y como sujetos de atención de programas de política pública. Parece ser que la niñez está en una constante disputa entre su comunidad y los fines que persigue el estado.



# Índice

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
Problematización .....	5
Hipótesis.....	12
Preguntas de investigación .....	12
Objetivo general .....	14
Objetivos particulares.....	14
Contenido de la tesis .....	14
<b>I. MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO .....</b>	<b>18</b>
Coordenadas teóricas .....	19
La perspectiva .....	19
La teoría del actor social.....	21
Biopolítica.....	23
La concepción de niñez .....	25
Apartado metodológico .....	28
La mirada.....	29
El viaje .....	33
El camino hacia los niños.....	45
El trabajo de campo con los niños .....	51
.....	53
Problema metodológico y ético .....	53
<b>II. CONTEXTO HISTORICO Y SOCIAL DEL PUEBLO WIXARIKA Y LA COMUNIDAD DE SAN SEBASTIÁN TEPONAHUASTLÁN .....</b>	<b>63</b>
Organización social de los <i>wixaritari</i> de Jalisco .....	65
Los <i>itsikate</i> .....	68
Comisarios .....	70
Comisariado de Bienes Comunales .....	72
Los <i>xukuri'ikate</i> y el <i>tukipa</i> .....	74
Los mayordomos .....	78
<i>Kawiterutsixi</i> .....	79
El estatuto comunal .....	80
El cuerpo social.....	86
<b>III. EL LUGAR DE LOS NIÑOS EN LA SOCIEDAD WIXARIKA .....</b>	<b>90</b>
De <i>tuwainuxi</i> a <i>tewi</i> .....	91

Organización social y parentesco .....	99
Los niños en la mitología <i>wixarika</i> .....	105
<i>Hakelitsixi</i> , sacrificio y participación ritual de la niñez <i>wixarika</i> .....	109
<b>IV. LA CASA DE LA NIÑEZ NICOLAS BRAVO .....</b>	<b>119</b>
La vigilancia y el poder.....	121
Antecedentes del programa de apoyo a la educación indígena.....	123
La casa de la niñez .....	126
Caminar para llegar a la escuela .....	128
A manera de conclusión .....	136
<b>V. EDUCACIÓN Y ESCUELA EN SAN SEBASTIAN TEPONAHUASTLÁN</b>	<b>139</b>
La educación indígena en México .....	139
La escuela y el Instituto Nacional Indigenista en San Sebastián Teponahuastlán .....	142
La escuela Nicolás Bravo y sus maestros .....	148
Lo intercultural en la escuela .....	153
El COVID en San Sebastián Teponahuastlán .....	156
A manera de conclusión .....	162
<b>V. ANALISIS DE LA SITUACIÓN SOCIAL DE LA CLAUSURA ESCOLAR COMO INTERFAZ Y ENSAMBLAJE SOCIAL.....</b>	<b>165</b>
La odisea de estudiar en la Sierra .....	165
Organización de la clausura .....	168
Conclusiones .....	181
<b>VI. TENSIONES, DISPUTAS Y CONFLICTOS EN TORNO A LA NIÑEZ</b>	<b>186</b>
¡Tenían hambre ¿verdad?!.....	188
La enfermedad de los Niños Lobos .....	194
La situación de Cajones y Pueblo Nuevo.....	197
Niñez en disputa.....	199
<b>VII. LA VISIÓN Y LA VOZ DE LOS NIÑOS DE SAN SEBASTIÁN.....</b>	<b>203</b>
Agencia y representaciones sociales de la infancia <i>wixarika</i> .....	204
La visión de los niños en la localidad.....	206
Problemas en San Sebastián Teponahuastlán .....	210
Género, identidad y etnicidad.....	214
Niñez y ciudadanía étnica .....	219
Manifiesto de los niños de San Sebastián Teponahuastlán .....	225

<b>VIII. REFLEXIONES FINALES.....</b>	<b>228</b>
Albergues .....	229
Panorama de la Educación Bilingüe Intercultural .....	230
Roles y géneros .....	235
Técnicas y creatividad .....	236
El entusiasmo y el fracaso .....	238
La retribución.....	238
Los niños en su cultura y comunidad .....	240
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>242</b>

# INTRODUCCIÓN



*El camino de Gabino. Kevin Escalante Carbajal, 2019*

Cada domingo por la tarde, Gabino, un niño *wixarika* de once años, camina alrededor de 8 kilómetros desde el rancho en que vive con su familia hasta la Casa de la Niñez Indígena (CNI) Nicolás Bravo, que se encuentra en la cabecera de la comunidad de San Sebastián Teponahuastlán —llamado *Wautia* en lengua *wixarika*—, en el municipio de Mezquitic, en la zona norte del estado de Jalisco. La CNI brinda hospedaje y tres comidas al día a niñas y niños que asisten a la escuela primaria de lunes a viernes. Gabino recorre el trayecto de su casa a la cabecera municipal en unas 3 horas. Lleva siempre una mochila en la espalda en la que carga sus útiles y el uniforme escolar —consistente en un pantalón de manta y una camisa tradicional y un pantalón de mezclilla y una playera de algodón, que fueron proporcionados por el gobierno del estado de Jalisco a través del programa educativo Recrea—. Gabino debe cruzar por un bosque de robles y encinos cuyos relieves más

elevados se coronan con algunos manchones de pino. Este recorrido obliga a Gabino a subir y bajar por las laderas del caprichoso terreno, atravesar un par de arroyos y luego transitar por una meseta en donde predominan los pastos silvestres. En temporada de lluvias, casi al final del ciclo escolar, el caudal de los arroyos crece, así que, Gabino y los otros niños y niñas becarios que recorren el mismo camino deben cambiar el rumbo o esperar un tiempo a que baje la corriente para que su traslado sea más seguro.

Al igual que Gabino, otras decenas de niñas y niños *wixaritari* deben caminar similar cantidad de horas para llegar a una de las CNI que administra el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI). El objetivo de estos lugares es apoyar a niñas y niños con alimentación y alojamiento mientras asisten a las escuelas primarias de la región durante el ciclo escolar. Cabe señalar que la gran mayoría de los menores realiza el traslado a las CNI sin la compañía de un adulto.

El reglamento de la CNI señala que los becarios tienen hasta las 8 p.m. del domingo para ingresar a las instalaciones; por lo regular comienzan a llegar a San Sebastián durante la tarde. Es común ver a los niños con las mochilas deambular por el pueblo. Algunos de los niños visitan a sus amigos o familiares para pasar el rato. La gente señala que esos niños sólo hacen vagancias, y deberían de irse derecho a la CNI.

Cuando las niñas y los niños deciden que es tiempo de ingresar al espacio de la CNI, el primer espacio al que se dirigen es el dormitorio, donde resguardan sus pertenencias dentro de una gaveta que les asignan al empezar el ciclo escolar. Algunos niños y niñas prefieren esconder sus cosas debajo de su colchón o en la funda de sus almohadas para evitar que otros estudiantes se las roben, ya que la cama o la litera en que duermen es el lugar más íntimo que tienen.

Después de pasar por sus dormitorios, las niñas y los niños buscan a sus compañeros y amigos para socializar, sobre todo jugando en los espacios abiertos. También suele suceder que las y los encargados de la CNI —coordinadora de la casa, ecónomas y promotores— repartan tareas a los becarios, las cuales varían entre ayudar a barrer los patios y pasillos o acarrear agua para la cocina y los baños. En general, niñas y niños reciben bastantes instrucciones, advertencias, regaños verbales y castigos por no obedecer las indicaciones del personal de la CNI, por perturbar el orden con exceso de gritos o pelear con sus compañeros. El domingo termina cuando se les sirve una cena ligera en el comedor y después son llevados de forma ordenada a sus respectivos dormitorios para descansar.

Las CNI operan en todas las regiones indígenas del país a través del Programa de Apoyo a la Educación Indígena (PAEI), el cual también brinda apoyo para mantener comedores comunitarios para estudiantes indígenas de 6 a 29 años. Este tipo de espacios han estado en operación desde 1922, cuando se abrió en la ciudad de México La Casa del Estudiante Indígena (Calderón, 2022). El nombre actual del programa y las reglas con que opera han cambiado a lo largo de los sexenios de gobierno. También han ocurrido cambios en la infraestructura de dichos lugares, pero la forma de intervención parece ser la misma. En la actualidad, para el periodo 2022-2023, se encuentran funcionando 17 CNI en las comunidades *wixaritari* de Jalisco, en donde se atiende a un total de 2 008 becarios, de los cuales 1, 045 son niños y 963 niñas (PAEI, 2023). Cabe señalar que las CNI que operan en las comunidades *wixaritari* de Jalisco sólo aceptan menores de 6 a 13 años, pero hay comedores como el de Colotlán en donde se atiende a estudiantes universitarios hasta los 29 años.

El objetivo de esta tesis es visibilizar la vida cotidiana de los niños y las niñas *wixaritari* dentro de las CNI y las escuelas, dando cuenta de la forma de vida que los *wixaritari* adoptan frente a las políticas públicas que las instituciones estatales implementan sobre la niñez. Se busca además explicar el sentido que la escuela y la educación tienen para la comunidad de San Sebastián Teponahuastlán, lugar en donde se realizó la investigación. En el proceso se hace énfasis en el sentido político que la escuela tiene en el lugar de estudio y se evocan de manera particular las “interfases” (Norman Long, 1999; 2007) que hacen conectar el “mundo de la comunidad” con “el mundo de la nación mexicana” (Blaser 2009 y De la Cadena 2015). La mira está puesta en ayudar a estimar y revertir algunas de las situaciones por las que pasa y ha pasado la niñez *wixarika*, y quizás también la niñez de cada uno de los pueblos indígenas de México.

Esta investigación toca algunos de los problemas que surgen de una situación concreta, como es la puesta en marcha de un programa de política pública federal cuyo objetivo es atender las necesidades educativas de la niñez que pertenece a un grupo étnico, con características culturales, sociales y económicas particulares o propias. El método que se siguió fue dar cuenta de cómo sucedían las interacciones entre agentes gubernamentales —funcionarios públicos, maestros, operadores del programa en la CNI— y la población beneficiaria —que incluye a niñas y niños y sus familias—. De ese encuentro se puede

entender el resultado que dicha intervención ha tenido en la vida de niñas y niños beneficiarios y de la propia comunidad.

A partir de observar las interacciones en el contexto del funcionamiento del programa y de formular a la población —niños, niñas, padres de familia, maestros encargados de la CNI, autoridades locales— las preguntas que me generaba la situación, surgieron tres temas importantes:

- 1) la manera en que se conceptualiza a la niñez *wixarika*,
- 2) la vida cotidiana de niñas y niños en torno a la escuela y el PAEI, y
- 3) la importancia y centralidad de la escuela y otras instituciones en la vida comunitaria.

Estos tópicos fueron muy recurrentes en las reflexiones de mis interlocutores adultos, pues identifican un cambio entre diferentes generaciones en la forma de ser niño en el seno de sus familias y comunidad, y también las diferencias en la manera en que se educa en la escuela. Esto se suma a la cantidad del tiempo que menores y adultos dedican a la organización y participación en trabajos relacionados al programa de la CNI y la escuela. Por ejemplo, los padres o tutores de las niñas y niños becarios deben lavar las cobijas de los dormitorios y acarrear leña que se usa para preparar los alimentos, cada cierto tiempo. También deben participar de los comités escolares y las reuniones que se realizan con diversos fines, como recaudar fondos para el mantenimiento de la escuela o planear las clausuras del ciclo escolar. Desde mi punto de vista, todo lo anterior es observable en las ceremonias de clausura escolar, pues sintetiza el papel de los niños en su cultura y el lugar de la escuela en la comunidad, a través de un proceso ritual que incluye elementos culturales *wixaritari* y de la sociedad mexicana, por decirlo de alguna manera. Además de ello, suceden compadrazgos y las clausuras son parte de un ritual de paso<sup>12</sup> para los estudiantes, casi de forma paralela a los rituales de paso que atraviesan los niños en un contexto íntimo familiar y ritual.

---

<sup>1</sup> San Sebastián Teponahuastlán o Wautia son los dos nombres con los que se le conoce a la comunidad; el segundo es en lengua *wixarika*. A lo largo del texto usaré ambos. La cabecera de la comunidad es un pueblo que también lleva dichos nombres, así que precisaré cuando hable de la comunidad entera o sólo de la cabecera municipal.

<sup>2</sup> Esto se desarrolla en el capítulo VI

## Problematización

Considero importante mencionar que el tema de esta tesis surgió luego de que, como investigador y persona, establecí distintas relaciones con la comunidad de estudio y sus habitantes a lo largo de 16 años. Este tiempo me ha permitido observar diversas situaciones, así como vivirlas en carne propia. La primera vez que estuve en San Sebastián Teponahuastlán fue durante mayo y junio de 2007; llegué como estudiante de antropología invitado por el entonces presidente del Consejo de Mayores de la comunidad. Conocí a esta persona, que marcó mi vida, dentro de las actividades organizadas por la universidad donde estudiaba para conservar los lugares sagrados del pueblo *wixarika* en el estado de San Luis Potosí. En esa primera visita a la comunidad tuve la sensación de estar en otro mundo, en otro universo con otras reglas. La experiencia de este shock cultural fue, como lo definió Kalervo Obeg (1954), la pérdida de todos los signos que me eran familiares en un intercambio social. A mis 19 años todo lo que sucedió durante esas 4 semanas me causó gran extrañeza, me descolocó.

Ahora, puedo decir que estar frente a la otredad de una forma tan radical —para mí— fue una experiencia que me torció la vida. La forma de organización social, los relatos de la tradición oral y los rituales *wixaritari* atraparon mi curiosidad y guiaron, por así decirlo, mi camino académico. Sin embargo, también me turbó constatar la calidad de vida que tenían los pobladores de San Sebastián, sobre todo la gran pobreza, que percibía a través todos mis sentidos. La familia que me adoptó en aquel primer trabajo de campo comía dos veces al día, a veces tan sólo una. Al principio creía que se trataba de una cuestión cultural acerca del tipo de alimentación y dieta que llevaban<sup>3</sup>; luego me di cuenta de que el jefe de familia y ninguno de sus parientes percibían ingresos monetarios que les permitieran complementar la dieta. Por lo tanto, se desayunaba fuerte, es decir, con muchas tortillas, muchos frijoles y mucho chile para poder soportar todo el día hasta que llegara la noche, cuando recalentaban las tortillas para comerlas como tostadas.

También en aquella ocasión, advertí que los nietos y nietas de mi anfitrión se ausentaban toda la semana; a veces aparecían en el patio de la casa durante el mediodía y

---

<sup>3</sup> Horacia Fajardo Santana menciona que los *wixaritari* de Tuxpan comen dos veces al día. La primera por la mañana a más tardar de las 9 a.m. y por la tarde a las 5 p.m. (Fajardo, 2007)



luego volvían a desaparecer. Me explicaron que ellos vivían en “el albergue”<sup>4</sup> —el cual no estaba a más de 300 metros de distancia de la casa—, en donde les proporcionaban sus tres comidas diarias y dormían durante las noches. En esa primera visita cuando caminaba por el pueblo, ya fuera sólo o en compañía de mis primeros amigos *wixaritari*, al pasar por el cerco del albergue los niños y las niñas se acercaban y gritaban ¡*Teimari!*—que es como se les dice a los mestizos o personas no indígenas en lengua *wixarika*—, y luego reían señalándome con sus dedos. Alguno que otro se animaba a preguntarme el nombre y yo correspondía preguntando el de ellos.

A través de la malla ciclónica que delimitaba el espacio del albergue podía observar las actividades que ahí se hacían: grupos de niños y niñas jugando por los patios, gritando, bañándose, peleando, lavando ropa, haciendo tareas de la escuela. Pese a que la cantidad de menores era de casi 200, sólo se veía un adulto que los atendía y al que le llamaban “jefe de albergue”. En ese momento cuestioné, con preocupación e indignación, por qué los niños y las niñas de esta comunidad debían alejarse de su casa y de sus familiares durante una semana para poder recibir la educación. También pensaba en qué motivaba u obligaba a los padres y familiares a desprenderse de los niños y las niñas. ¿Acaso no vivíamos todos en la misma nación cuyas leyes garantizaban la igualdad de condiciones para el desarrollo de la población? En lo personal, apenas estaba conociendo uno de los rostros de la desigualdad e incongruencias que habitan el país.

Con el aumento de mis visitas a San Sebastián, las interrogantes iniciales fueron contestándose. Gracias a mis interlocutores entendí la importancia que tenían y tienen para la comunidad el albergue escolar y las escuelas. El comedor del albergue aseguraba la alimentación de los hijos e hijas, sobre todo para los de las familias más pobres, como la de mis primeros anfitriones. Con estas apreciaciones me iba dando cuenta del carácter asistencialista de las políticas dirigidas a la niñez indígena de la comunidad.

Por otro lado, también notaba en el discurso y acciones de la población una serie de ideas relacionadas al progreso y desarrollo que representaba la educación. Para muchos de los *wautiatari* la educación es vista como un camino para salir de la pobreza que se vive en la sierra. No cabe duda de que este ideal fue implantando desde el discurso de la educación estatal y de los programas sociales que impulsaban el desarrollo comunitario. Esta idea también estaba proyectada en ellos gracias a los maestros y otros profesionistas originarios

---

<sup>4</sup> En aquellos años el programa les llamaba Albergues escolares.

de la comunidad como abogados y enfermeros, que habían conseguido romper las barreras sociales y económicas para estudiar y conseguir un empleo fijo con un salario. Los *wixaritari* son muy conscientes de que el alcanzar la educación universitaria y concluirla es muy difícil, casi imposible, si no cuentan con los recursos económicos, pues para estudiar una carrera profesional se debe salir de la comunidad hacia un centro urbano en donde se deben costear la vida por ellos mismos lejos de sus redes de apoyo.

Durante el ciclo escolar 2017-2018 viví en la cabecera de San Sebastián Teponahuastlán como maestro de la telesecundaria Cuauhtémoc y como docente del Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco (COBAEJ), en la modalidad de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD). Esta experiencia me ayudó a ampliar mi comprensión de los problemas en torno a la educación, las instituciones de salud y los programas de asistencia social que se implementaban en la comunidad. Desde mi papel como docente entendí las dificultades que tenían los alumnos al pasar del sistema supuestamente intercultural-bilingüe de la educación primaria al sistema monolingüe de la telesecundaria. Esto provocaba que los alumnos tuvieran un bajo aprovechamiento, al no haber una comprensión de los conceptos que se usaban en castellano y también debido al nulo conocimiento del idioma *wixarika* por parte de los maestros de dicho sistema educativo.

Como maestro de la telesecundaria di fe de los esfuerzos que mis alumnos y sus padres hacían para evitar la deserción escolar. En ese año todavía operaba el PROSPERA Programa de Inclusión Social<sup>5</sup>, por lo que la asistencia de los alumnos a la escuela era obligatoria para acceder al recurso monetario que otorgaba dicho programa. El objetivo del apoyo era evitar la deserción escolar de los menores. Los padres o tutores también estaban obligados a asistir a capacitaciones o pláticas en las clínicas y escuelas sobre diferentes temas como higiene, salud, sexualidad, alimentación. Mis compañeros maestros de la telesecundaria y los colegas de las escuelas primarias, además de miembros del personal de salud que laboraba en la comunidad, estaban convencidos que los padres sólo enviaban a sus hijos a la escuela y asistían a las capacitaciones para recibir el dinero del PROSPERA. Es decir, tenían la percepción de que hay un desinterés general por la educación y que no se le daba suficiente seriedad. Esta idea se contradecía con la idea que yo encontré en entre la

---

<sup>5</sup> De ahora en adelante en el texto sólo PROSPERA

mayoría de los *wantiatari* de que es muy importante y necesaria la instrucción académica pues permite la movilidad social.

Los agentes estatales —maestros, médicos y enfermeros mestizos— que laboraban en la comunidad no observaban un cambio sustancial en las condiciones de niños y jóvenes al recibir el recurso de los programas sociales, y a decir verdad yo tampoco lo percibía. El día que se entregaba el dinero del apoyo, la cabecera de *Wantia* se convertía en una especie de feria: llegaba un tianguis de vendedores ambulantes, vendedores de pollo asado, neveros, fayuqueros y las tiendas de abarrotes se surtían de cerveza para venderlas ese día. En la experiencia que mis alumnos me transmitían, ellos manifestaban que no recibían casi nada, y a manera de broma, pero también como evidencia, señalaban sus gastadas ropas y huaraches rotos. Otra de las bromas o crueles verdades que solía escuchar era que sólo el día de la entrega del pago del apoyo del programa iban a comer pollo, porque el resto del dinero sus padres se lo iban a gastar en cerveza y vino<sup>6</sup>.

También, como maestro presencié un movimiento comunitario cuyo objetivo era conseguir la restitución de parte del territorio de la comunidad, que se encontraba en manos de ganaderos del municipio vecino de Huajimic, Nayarit. En este hecho, noté cómo los *wixaritari* negociaban la resolución del conflicto con el cierre de escuelas y de otros servicios gubernamentales en la comunidad como clínicas y casas de salud. En abril de 2018, la asamblea comunitaria de San Sebastián Teponahuastlán y el anexo territorial de Tuxpan de Bolaños tomaron la decisión de hacer un bloqueo de los caminos y carreteras que comunicaban a la comunidad. Esta acción tenía como objetivo llamar la atención del gobierno estatal y federal para que se restituyeran las 10,000 ha que estaban en mano de los ya mencionados ganaderos. El bloqueo de los caminos tampoco permitió la entrada de las campañas políticas previas a la elección del 2 de julio de ese año.

Con el tiempo, se fueron sumando otras demandas para mejorar la infraestructura educativa, es decir, se solicitó la construcción de nuevas y mejores aulas en las escuelas; también se exigía la creación de clínicas con personal médico calificado en lugares dónde no había atención médica y se solicitaba la mejora de los caminos de terracería y carreteras que comunican a la comunidad con las poblaciones mestizas.

---

<sup>6</sup> Por vino se referían a algún destilado de caña o agave que suele venderse en las tiendas de la localidad a bajo costo.

La asamblea comunal decidió que se cerraran las escuelas y los centros de salud con el argumento de que no se quería ninguna relación con los gobiernos y sus instituciones si estos seguían faltando a sus promesas de mejorar la vida de los *wixaritari*. Luego de varios meses de negociaciones y con la promesa del entonces Gobernador Aristóteles Sandoval de cumplir con las peticiones, la asamblea decidió reabrir las escuelas a finales del mes de junio. La estrategia de privar a la población comunitaria de los servicios federales y estatales había puesto en tela de juicio el poder del Estado, y demostrado que los *wixaritari* de *Wautia* podían dar lucha al sistema y que este no era tan hegemónico como se supone que lo es.

Los argumentos dados por el gobierno, respecto al atraso que significaba para los niños y jóvenes de ambos sexos cerrar las escuelas y el riesgo que implicaba para la población dejar de atender las clínicas, eran vistos por los *wixaritari* como una negociación. A lo largo de los años los *wixaritari* han comprendido el interés que el aparato estatal tiene sobre la niñez, y en ese momento lo usaron como moneda de cambio. En otras ocasiones los *wixaritari* de *Wautia* han sabido manejar estas situaciones. Por ejemplo, en una localidad de la comunidad, los padres de familia de las rancherías aceptaron la construcción de un albergue escolar<sup>7</sup> al cual enviar a sus hijos e hijas, pero sólo con la promesa que hizo la entonces Comisión Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), de que se mejoraría el tramo de terracería de acceso a dicha localidad y que llegaría una red de luz eléctrica que se distribuiría por cada uno de los ranchos que conformaban el poblado. Luego de dos años las promesas no se habían cumplido, así que los padres de familia decidieron dejar de enviar a los niños a las escuelas hasta que, al menos, se viera que se trabajaba en hacer llegar la luz a la localidad. En el tiempo en que se desarrolló este conflicto le escuché decir a uno de los padres de familia de aquella localidad que no iban a entregar a los niños hasta que no les llegara la luz.

En 2018, cuando la comunidad decidió cerrar las carreteras y caminos, yo permanecí en la comunidad como maestro; por órdenes de las autoridades escolares estatales teníamos prohibido aparecer en los plantones que los comuneros establecieron en los puntos de acceso a la comunidad. Como maestros debíamos permanecer en las escuelas durante el horario de la jornada de trabajo. En ese tiempo escuché a alguien de la comunidad repetir el discurso respecto a que hasta que no se cumplieran las condiciones que los *wixaritari* establecían en sus pliegos petitorios, ellos no iban a “regresarnos” a los niños. Esa forma de

---

<sup>7</sup> Como se les conocía entonces a las CNI

expresar la entrega y/o la devolución de los niños, como si se tratará de objetos, tenía resonancia en mi cabeza: ¿a ojos de la comunidad, los estudiantes eran nuestros?, ¿qué derechos o responsabilidades teníamos con ellos?, ¿o estábamos cosificando al alumnado nosotros, los maestros?

En una ocasión, el padre de una de mis alumnas se apareció en la escuela con una queja sobre otras alumnas que habían ido a golpear a su hija cuando esta se encontraba en el cuarto que rentaba en la cabecera. El padre quería que el director y yo impartiéramos justicia castigando a las agresoras. También llegó a insinuar que los maestros no cuidábamos a los alumnos. Le hicimos ver al padre que mi función no era estar al pendiente de mis 35 alumnos luego de que salían de la escuela, y mucho menos castigar a las otras chicas que no eran mis alumnas. Este evento me reveló la idea que tienen los *wixaritari* de la figura del maestro como el cuidador o tutor de todos sus alumnos, y que la escuela responde por la población que atiende. Si bien esta idea no está generalizada entre los padres de familia ¿qué es lo que hace pensar, aunque sea a unos pocos, que así lo es?

En los ejemplos anteriores, en que se hace la mención de entregar o devolver a los niños, encuentro de manera implícita la idea de que la escuela y los maestros son responsables totalmente de ellos. En mi trabajo de campo en la Casa de la niñez Nicolás Bravo fui escuchando entre los mismos niños que a los maestros y a los encargados de la Casa les pagan para atenderlos, cuidarlos, soportarlos. La coordinadora de dicha institución me comentó que cuando ella ha tenido que hablar con alguno de los padres y madres de las niñas y niños becarios acerca de la mala conducta o comportamiento inadecuado de sus hijos, los padres llegan a responderle que ella debe de aguantar porque para eso le pagan. Aunque este tipo de respuestas puedan parecer una réplica desesperada para ocultar vergüenza por el comportamiento de los hijos e hijas, es también una muestra de la idea de que los niños son responsabilidad (casi) total de los agentes estatales, al menos durante el tiempo en que están dentro del albergue o la escuela.

Las situaciones que he descrito hasta ahora me dieron pie a pensar que había ciertos conflictos relacionados o causados por la diferencia de intereses en la aplicación de algún tipo de proyecto; equivocaciones respecto a lo que la comunidad ve y entiende y lo que los agentes gubernamentales y sus políticas entienden de otra forma. Sin embargo, había siempre un punto en el cual comenzaba algún tipo de negociación.

En el caso de los niños y las niñas que pernoctan en los albergues escolares para asistir a la escuela, mi percepción inicial del problema era el que los niños transitaban entre dos mundos: el de su cultura y el del sistema educativo –incluido el programa que operaba las CNI–. Desde esa perspectiva, los niños se adentran en el mundo institucional de la escuela y luego pasan al de su cultura al regresar a casa. En este cambio de mundos ¿los niños tenían la oportunidad de crear algo nuevo que emergía e iba modificando la estructura social de la comunidad?

Con el análisis y la reflexión de los datos obtenidos, me di cuenta de que debido a que la escuela y el albergue escolar llevaban varias décadas en la escuela, estas instituciones ya eran parte de la cotidianidad de la comunidad. Es decir, que la comunidad de alguna manera las hizo propias, dotándolas de un sentido y significado local. Sin embargo, quedaba pendiente explorar cómo llegó a suceder esto.

Considero que la respuesta se puede empezar a responder al conocer, aunque sea un poco, la organización social *wixarika*. La base de la que parten los *wixaritari* para establecer relaciones sociales se encuentra en el concepto de ‘*yeiyari*’, el cuál ha sido traducido como cultura o ‘el costumbre’<sup>8</sup>. *Yeiyari* involucra una serie de prácticas para recorrer un camino de vida. En esencia, cada *wixaritari* tiene o pertenece a una, pero al mismo tiempo todos pertenecen al mismo *yeiyari* y al mismo abuelo fuego *Tatewari*.

Las prácticas sociales de los *wixaritari* y su concepción del mundo contrastan con la forma de vida occidental, que conlleva la educación a través del sistema educativo mexicano. El hecho de que algunos de los niños y las niñas que viven en rancherías deban de vivir en las Casas de la Niñez Indígena rompe con la socialización y la crianza que se da dentro de las familias. Está claro que para la mayoría de la población de San Sebastián la educación representa una oportunidad de mejorar su situación económica y calidad de vida, y la búsqueda de estos ideales ha hecho que ellos mismos los reproduzcan en su vida cotidiana. Hay que recordar que, si bien los albergues escolares se encuentran presentes en las comunidades *wixaritari* desde la década de 1970, la presencia del sistema educativo mexicano se remonta a la década de 1920, cuando se dan los primeros intentos por establecer escuelas en la comunidad.

---

<sup>8</sup> El uso de ‘el costumbre’ está ampliamente extendido en la literatura especializada, y aunque supone una agramaticalidad dados los parámetros de la concordancia en español, se mantendrá a lo largo de este trabajo por ser una convención aceptada.

En síntesis, la problemática que esta investigación aborda es la manera en que la política pública enfocada en la atención de las necesidades y derechos de la niñez en una comunidad indígena crea relaciones sociales y configura así parte de la vida comunitaria, influyendo además en las concepciones locales de la niñez, en prácticas como la economía y el consumo y en la invención de fiestas o tradiciones como la clausura escolar.

## Hipótesis

Por lo anterior, la hipótesis que propone la investigación es que: en San Sebastián Teponahuastlán, la interacción entre la comunidad y la escuela genera procesos de negociación cultural y adaptación social, que son influenciados por las dinámicas estatales que construyen la niñez. Las interfases sociales son los espacios donde se reconfiguran y reafirman las identidades culturales de los *wixaritari*, a la vez que se producen dinámicas de cambio y aculturación. La escuela y la Casa de la Niñez Indígena desempeñan un papel crucial en la regulación y disciplinamiento de la niñez *wixaritari* a través de mecanismos de control y normalización estatales. Además, las desigualdades socioeconómicas y las condiciones de pobreza en la comunidad impactan la forma en que los *wixaritari* interactúan con la escuela y acceden a oportunidades educativas, lo que puede llevar a la producción de sujetos infantiles con diferentes experiencias y posibilidades.

## Preguntas de investigación

Aterrizar el problema de investigación hacia la manera en que se da la interacción de las políticas públicas y sus programas con los actores de la comunidad me permitió generar las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo sucede la interacción entre los ideales de comunidad, la educación y la escuela (Estado) en San Sebastián? ¿Hay una resignificación de la educación y la escuela en la comunidad? ¿Qué expectativas tiene la comunidad sobre la educación? ¿Qué tipo de relaciones sociales se establecen entre la escuela y la comunidad, y cómo afectan la vida de los niños?

Estas preguntas guían la observación y el análisis de las prácticas, ideas y discursos que surgen en las interfases sociales en la comunidad de estudio con la escuela y la educación. También abren la oportunidad de pensar en los cambios sociales producidos por la escuela.

2. ¿Qué interacciones o interfases sociales entre la comunidad y la escuela generan conflictos sociales en San Sebastián? ¿Cuáles son los aspectos de la educación y la vida comunitaria que son compatibles e incompatibles? ¿Qué desencadena los conflictos y cómo se resuelven?

Las preguntas anteriores permiten materializar los espacios y las interacciones entre la comunidad y la escuela y educación, permitiendo conocer los intereses que se ponen en juego en estas situaciones, las formas de resolverlo y lo que se logra con ello.

3. ¿Cuál es el papel de los niños en la sociedad *wixarika* de San Sebastián? ¿Cómo afecta la vida social de la comunidad que los niños y las niñas vivan cinco días a la semana en los albergues escolares? ¿Cómo perciben y experimentan los niños esta situación?

Estas cuestiones ayudan a conocer la forma en que la niñez es concebida entre los *wixaritari* de San Sebastián, es decir, la manera en que este concepto es construido y, por ende, el rol que se les asigna a niños y niñas, lo que se espera de ellos y lo que no. También nos acerca a su mirada, percepción y agencia social.

4. ¿Cómo opera el sistema de educación bilingüe intercultural en la sierra *wixarika*, específicamente en San Sebastián? ¿En qué medida este sistema satisface las necesidades y derechos de los niños y las niñas de la comunidad? ¿Cuáles son las expectativas de las instituciones respecto a su trabajo en la comunidad?



## Objetivo general

Analizar las interacciones y dinámicas sociales entre las políticas públicas, la educación y la comunidad de San Sebastián Teponahuastlán, con un enfoque en la niñez *mixarika*.

## Objetivos particulares

- Analizar y describir las percepciones y expectativas de la comunidad de San Sebastián Teponahuastlán sobre la educación y la escuela, y cómo estas se relacionan con los ideales de comunidad y la identidad *mixarika*.
- Investigar las interfases y ensamblajes sociales entre la escuela y la comunidad, identificando las relaciones sociales existentes y las que han cambiado a lo largo del tiempo.
- Evaluar los impactos de la interacción entre la educación y la vida comunitaria en San Sebastián, identificando los aspectos compatibles e incompatibles y los conflictos sociales que puedan surgir.
- Analizar el papel de los niños y las niñas en la sociedad *mixarika*, investigando cómo se construyen las categorías sociales de infancia, identidad y género, y cómo estas afectan la vida social de la comunidad.
- Analizar el proceso de clausura escolar como una situación de interfaz social, analizando cómo se resignifica la escuela y la educación en la comunidad durante este periodo.
- Obtener la perspectiva de los niños y las niñas sobre los problemas de su comunidad y su propia percepción en relación con la educación y la vida social, mediante métodos de investigación participativa y entrevistas.

## Contenido de la tesis

En el primer capítulo el lector encontrará una ligera discusión teórica respecto a conceptos y teorías que guiaron el enfoque etnográfico de este trabajo. Ahí mismo se presenta el apartado metodológico en el que se expone desde una perspectiva autoetnográfica la relación con los sujetos y el objeto de investigación.

En el capítulo II se presentan datos generales del contexto regional en un horizonte histórico. Se exponen características actuales de la región conocida como el Gran Nayar en donde se ubica la comunidad de estudio. Por último, se hace un recorrido por la estructura social de la comunidad de San Sebastián y se presentan conceptos clave para introducirnos a la cultura wixarika.

El tercer capítulo de la tesis aborda la manera en que niñas y niños son integrados a la sociedad *wixarika* a través de la inmersión gradual en el grupo, por medio de iniciaciones y prácticas rituales como la ceremonia de *Tatei Neixa* o el momento en que los abuelos les brindan sus nombres que los integra al grupo. El objetivo es hacer ver que la niñez atendida en los albergues y las escuelas del Estado no es similar a una niñez occidental, y se den tomar en cuenta aspectos como la pobreza, la nutrición o la calidad de vida.

Luego de entender algo de la lógica cultural y social de la comunidad de estudio, el capítulo IV presenta la dinámica interna de la Casa de la Niñez Indígena y algunas de las interacciones que tienen los niños. Supone un análisis desde la biopolítica en la forma en que opera un bastión del Programa de apoyo a la educación Indígena, a la vez que se problematiza la pertinencia de estos espacios en lugares como la comunidad de estudio.

El capítulo V problematiza la educación indígena como parte de una biopolítica estatal que opera de manera particular en la comunidad de estudio. Se contrasta el discurso y práctica de la escuela en San Sebastián con lo visto en el capítulo anterior sobre el papel de la niñez en el seno de sus prácticas culturales. Se analizan las interfases sociales y su resultado, sobre todo en momentos previos y durante el inicio de la pandemia de COVID. El objetivo es mostrar, por un lado, la operación de la escuela, entender lo que suponen las prácticas estatales para la niñez *wixarika* y la comunidad y, por otro, develar lo que sucede cuando parece que el sistema no funciona a causa de un hecho global, como lo es una pandemia.

En el capítulo VI se analiza la clausura escolar como una situación social de interfase que sintetiza el papel de la niñez en relación con la actividad escolar, su relevancia para la vida comunitaria y el proceso por el que la escuela, el albergue y el discurso son apropiados por la comunidad, hasta hacerlos parte de la vida cotidiana.

El capítulo VII ofrece un análisis de otra situación social de disputa y conflicto relacionado a los niños en los albergues escolares. Se trata del caso de la enfermedad de los niños lobos, que ocurrió en los albergues de la comunidad vecina de Santa Catarina y que

permitió discutir las actividades estatales con los niños de las comunidades. El objetivo es contrapuntear esta experiencia con situaciones similares de la comunidad de estudio y hacer ver la importancia política de los albergues, la escuela y los niños.

En el capítulo VIII se plasma la percepción de la niñez indígena de San Sebastián, al mismo tiempo que se muestra el trabajo etnográfico realizado dentro de la CNI y escuela Nicolás Bravo de San Sebastián para esta investigación. El objetivo de esta sección es dar cuenta de que los niños tienen cosas que decir respecto a la forma en que viven en las CNI y las escuelas.

En las reflexiones finales se hace un recuento de todos los capítulos y un balance de la problemática, de cara a futuras interrogantes o posibilidades de investigación.



# I. MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO



*El acercamiento con los niños de San Sebastián. Claudia Bautista, 2019*

Como se revisó antes, el problema de investigación de esta tesis atraviesa y forma parte de otros hechos y fenómenos sociales de la comunidad, por ejemplo, la organización familiar, la transmisión de conocimientos tradicionales. El problema también es parte de la dinámica económica interna y pasa por las estructuras de gobierno local, municipal, estatal y federal. Esta investigación trata de ofrecer una mirada de entendimiento y reflexión sobre lo que implica el modelo educativo en la sierra *wixarika* y algunos de los programas que la impulsan, para lo cual comienzo con una exposición de los conceptos y teorías que guiaron el análisis.

## Coordenadas teóricas

Dado que se busca dar cuenta de las interfases sociales en el proceso de intervención sobre los niños y las niñas, es imprescindible retomar la teoría del actor social de Norman Long (2007). Los postulados de dicha teoría también forman parte de la metodología que se usó para recabar datos durante el trabajo de campo.

Me interesa resaltar los encuentros y desencuentros entre la cultura de la comunidad y las bases ideológicas de los programas de intervención del Estado. Si bien dichas interacciones o interfases sociales se han suscitado desde hace siglos, se parte de un entendimiento distinto y de una posición diferente de vivir el mundo. Con lo anterior me refiero a que se parte de una concepción distinta de lo que es ser niño o estudiante, a la que hay que sumar la relación subalterno y dominante que se da entre la comunidad, el niño indígena y los programas sociales. Por tanto, encuentro un eco importante en la postura y propuesta de la ontología política y la cosmopolítica que han desarrollado Marisol de la Cadena (2015) y Mario Blaser (2009) para alcanzar los objetivos de la investigación en cuanto a entender el resultado de las interfases sociales cuando las partes involucradas tienen cosmologías distintas.

Dado que las bases de las relaciones entre la comunidad y el Estado son distintas, es importante discutir y reflexionar sobre la concepción de la niñez en la literatura antropológica y sociológica, además de cómo es que se ha trabajado el tema. Con esto se quiere llegar a entender una concepción de niñez indígena o étnica, si es correcto. Encuentro esta parte ligada a la problemática de la biopolítica, que entiendo como la forma en que el Estado manifiesta su soberanía en ciertos procesos para los cuales despliega dispositivos que le son propios. Por ello se han usado los planteamientos de Michel Foucault (1975; 1979) y los de Giorgio Agamben (1995) respecto a la biopolítica.

## La perspectiva

Ontología política y cosmopolítica son conceptos que van de la mano, y que suponen una referencia general para mi trabajo, aunque no los aplique directamente a mi objeto de

estudio. Los retomo por el precedente que sientan en las luchas ambientalistas de algunos pueblos indígenas de Perú y Ecuador, y porque han sido estos escenarios el telón de fondo para el desarrollo de la discusión que abrió el giro ontológico en antropología, con Philippe Descola (2005) y Eduardo Viveiros de Castro (2010) como puntas de lanza. Dicha corriente plantea que hay un pluriverso de mundos que coexisten al mismo tiempo, y es desde esa perspectiva que Mario Blaser retoma el concepto:

El término ontología política implica simultáneamente una cierta sensibilidad política, una problemática y una modalidad de análisis crítico. La sensibilidad política se puede describir como un compromiso con el pluriverso, o lo que es lo mismo, un compromiso con sostener el devenir de mundos diversos y parcialmente conectados a pesar del empobrecimiento generado por el universalismo dominante. Al hablar de mundos parcialmente conectados, me refiero a que estos mundos no están separados unos de otros, están ciertamente conectados, pero, sin embargo, no hay un principio único que se pueda deducir de estas conexiones y que harán esta multiplicidad un universo (Blaser, 2019:8).

Para Blaser la solución que el enfoque relativista culturalista ofrecía a los conflictos medioambientales de los pueblos indígenas era insuficiente, pues sólo se tomaba en cuenta la perspectiva de las agencias gubernamentales y no la perspectiva de los indígenas respecto a las relaciones que sostenían con los no humanos.

Marisol de la Cadena también parte de la crítica a las soluciones del relativismo cultural y hace notar que en un conflicto hay dos puntos de vista sobre una misma cosa, es decir, dos puntos de vista reales sobre una sola cosa, al mismo tiempo. De esta manera es como para la autora se da la coexistencia de mundos o el surgimiento de una ‘cosmopolítica’. Este punto de vista retoma la idea de Marilyn Strathern (2004) sobre las conexiones parciales de los sujetos que los hacen tener distintas relaciones con los no humanos.

Por lo anterior, pensar en la niñez indígena de San Sebastián y en las políticas públicas y programas que ahí se aplican desde la óptica de la ontología política y la cosmopolítica ayudarán a mostrar los equívocos y sus soluciones sobre la concepción de niñez, escuela y educación y de la manera en que estas se resuelven o coexisten en la comunidad.

## La teoría del actor social

Norman Long propone un análisis dirigido a las complejidades y dinámicas de las relaciones sociales entre ‘mundos de vida’ diferenciados y a los procesos de construcción cultural (Long, 2007: 110). La teoría del actor social de Long echa mano de la perspectiva de la ‘interfaz’ ya que provee una estructura conceptual y metodológica sistemática para analizar los mundos de vida y proyectos entrelazados. En este tipo de análisis los actores también deben incluirse en las narrativas, intereses, repertorios culturales, acciones estratégicas y modos de sustento de todos los involucrados de modo directo o indirecto, de forjamiento, construcción de los escenarios del desarrollo y sus resultados (ibid.: 181).

Norman Long defiende que hay que partir de una posición etnográfica en la cual los momentos de interfaz deben ser centrales, pues permiten observar las articulaciones sobre las unidades de acción relevantes que nos van a decir las actitudes de la gente y su agencia sobre ciertas problemáticas (ibid.: 181). El problema central es saber cómo los actores se esfuerzan por dar significado a sus experiencias mediante una serie de representaciones e imágenes, comprensiones cognoscitivas y respuestas emocionales (ibid.:182). La teoría de Long hace uso de la noción de ‘campo social’, el cual:

...evoca un cuadro de espacio abierto: un paisaje irregular con límites mal definidos, compuesto de distribuciones de elementos diferentes y dónde ningún principio individual enmarca la escena entera. Cualquiera que sea la configuración de elementos y relaciones que constituya el campo, éstos son producto de intervenciones humanas y no humanas, tanto locales como globales, así como el resultado de los procesos tanto cooperativos como competitivos (Long, 2007: 122).

Long usa los conceptos de ‘dominio’ y de ‘arena social’ como herramientas heurísticas para analizar los procesos de ordenamiento, disputa y regulación de los valores sociales (ibid.:124). La noción de dominio se usa para dar cuenta de aquellas áreas de la vida social que están organizadas por referencia a un núcleo de valores. Son sitios en los que se reconocen ciertas reglas, normas y valores que implican un grado de compromiso social (Villarreal, 1994:58-65 citado en Long, 2007: 124).

Las arenas sociales a las que se refiere Long son los momentos en los que suceden contiendas por diferentes prácticas y valores (ibid.: 125). En otras palabras, en las arenas suceden los distintos momentos de interfaz social. Elijo tomar las interacciones que se



suscitan en la dinámica cotidiana de las Casas de la Niñez Indígena (CNI) o albergues escolares y la escuela, además de los festejos de la clausura escolar social como arenas en donde se traslapan diferentes campos sociales. Para el análisis de las situaciones retome la perspectiva de Max Gluckman, quien dice:

Las situaciones sociales son gran parte del material crudo del antropólogo. Son los acontecimientos que observa y, a partir de los cuales y de sus interrelaciones en una sociedad particular, abstrae la estructura social, las relaciones, las instituciones, etcétera, de dicha sociedad (Gluckman, 1958: 1).

El dar cuenta de los momentos de interfaz social a la luz del análisis situacional permite identificar de manera clara los puntos en que convergen o se reconcilian dos puntos de vista que parecen opuestos. Esto último me lleva a mencionar la noción de ‘ensamblaje social’ de Deleuze y Guattari (1980):

El ensamblaje es una multiplicidad que se compone de muchos términos heterogéneos y que establece enlaces, relaciones entre ellos a través de edades, sexos y naturalezas diferentes. Así, la única unidad del conjunto es el de co-funcionamiento: es una simbiosis, una "simpatía" (Deleuze y Parnet, 1987: 69).

En este estudio las filiaciones de los actores sociales son importantes en cuanto a que se identifican como parte de un mismo grupo, familia, localidad, comunidad. La idea del ‘*yeiyari*’ o ‘el costumbre’ como un camino a seguir por individuos y grupos es parte de una filiación que no puede ser dejada de lado en el análisis. Las alianzas que los *wixaritari* establecen con las estructuras de poder dominantes no son del todo aleatorias, sino que son situaciones especialmente creadas para tal motivo. El sacrificio de reses para celebrar clausuras escolares, la organización de autoridades del gobierno federal a la comunidad, un plantón que cierra los accesos a la comunidad o la larga caminata desde la Sierra Madre Occidental en Jalisco hasta la Ciudad de México para conseguir la restitución de la tierra, son ejemplos de la manera en que puede dar inicio el co-funcionamiento que suponen los ensamblajes.

La investigación de Solórzano (2020) sobre el pueblo Siona en Ecuador y los ensamblajes con su territorio me hizo reflexionar sobre el caso de la niñez *wixarika* y la educación en relación con la noción de ensamblaje social, pues, el encuentro de dos

maneras de relacionarse con el mundo —el *yeiyari* y el sistema de educación del Estado—, como sucede en San Sebastián, puede dar pie a una forma original de función y sentido de las ideas, valores y estructuras que son negociadas durante las interfases.

Un punto importante que entender y tener en cuenta es que las relaciones que constituyen la forma de vida *wixaritari* son muy distintas a las que suponen los programas educativos gubernamentales. No se trata sólo de una cuestión epistemológica, sino de la concepción del ser, es decir, que se trata de diferencias ontológicas que pueden ser observadas en las formas de reproducción social. Por ello, considero útil la perspectiva que aporta la ontología política a mi problema de investigación.

## Biopolítica

Michel Foucault utiliza el término ‘biopolítica’ para referirse a una forma específica de ejercicio del poder que se centra en la gestión y control de la vida humana y las poblaciones. El Indigenismo en México es un claro ejemplo de este tipo de gestión estatal sobre la vida. Foucault acuñó este concepto en su curso de conferencias en el Collège de France, en la década de 1970, y lo desarrolló en sus obras posteriores, como "Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber" (2007/1977) y "Nacimiento de la biopolítica"(2007).

Para Foucault, la biopolítica se diferencia de las formas tradicionales de poder, que se enfocan principalmente en la vida individual y el control de los cuerpos. La biopolítica, en cambio, se centra en la gestión de la vida a nivel poblacional y social, abarcando áreas como la salud pública, la demografía, la política de natalidad, la higiene, la alimentación y la regulación de los cuerpos en función de la salud y productividad.

Foucault sostiene que la biopolítica se desarrolla en la modernidad como una respuesta a los desafíos planteados por la aparición del fenómeno de la vida como objeto de conocimiento y gobierno. La vida humana y las poblaciones se definen como objeto de intervención y gestión por parte del poder estatal y otras instituciones.

La biopolítica se ejerce a través de técnicas y dispositivos disciplinarios y reguladores que buscan normalizar y optimizar la vida y los comportamientos de las personas y las poblaciones. Estas técnicas incluyen el control y la vigilancia de los cuerpos, la producción

de conocimientos científicos y estadísticos, y la implementación de políticas y prácticas de gestión de la vida.

En resumen, para Foucault, la biopolítica se refiere al conjunto de técnicas y estrategias de poder que buscan regular y controlar la vida humana y las poblaciones en la sociedad moderna. Representa un cambio en el poder, centrado en la gestión y optimización de la vida a nivel poblacional, más que en el control de los cuerpos individuales.

Por otro lado, la perspectiva de Giorgio Agamben permite argumentar que los pueblos indígenas son parte de la intersección entre el poder soberano y la biopolítica. Los pueblos indígenas han experimentado históricamente formas de exclusión, dominación y despojo de derechos, lo cual puede relacionarse con la figura del *homo sacer* en la medida en que se les ha negado la protección legal y se les ha tratado como sujetos desechables o marginales.

La biopolítica, como se ha mencionado anteriormente, se refiere al ejercicio del poder sobre la vida y los cuerpos de los individuos y poblaciones. En el contexto de los pueblos indígenas, las políticas y prácticas coloniales y postcoloniales han llevado a la marginación, desposesión de tierras, violencia y negación de sus derechos culturales, sociales y políticos. Esto puede interpretarse como una forma de biopolítica, ya que el poder soberano se ejerce sobre la vida y los cuerpos de los pueblos indígenas, excluyéndolos y sometiénolos a condiciones de vulnerabilidad y precariedad.

Además, la noción de "vida desnuda" en la obra de Agamben (2006/1995) se relaciona con la situación de los pueblos indígenas en cuanto a la negación de su autonomía y la imposición de modelos culturales y sociales ajenos a sus cosmovisiones y formas de vida. En muchos casos se ha buscado imponer una visión homogeneizadora y asimilacionista que niega la diversidad cultural y los derechos específicos de los pueblos indígenas.

El indigenismo se refiere a las políticas y prácticas estatales y sociales dirigidas a los pueblos indígenas, y ha tenido diferentes manifestaciones históricas en México y otros países de América Latina. Desde esta perspectiva, el indigenismo ha tenido indicaciones biopolíticas sobre los pueblos indígenas. A lo largo de la historia, las políticas indigenistas han buscado controlar y regular la vida de los pueblos indígenas, influenciando aspectos como su identidad, cultura, territorio y formas de vida. Esto ha implicado la imposición de modelos culturales y sociales hegemónicos o -que buscan serlo-, la asimilación forzada, la

regulación de la población y la gestión de los recursos naturales en sus territorios. En este sentido, el indigenismo ha ejercido un poder estatal sobre sus vidas y cuerpos, interviniendo en sus formas de existencia y reproducción.

Debido a su influencia y regulación, el indigenismo en México puede ser considerado una biopolítica sobre la vida de los pueblos indígenas. El indigenismo busca normalizar y regular la vida de los pueblos indígenas a través de la implementación de políticas de desarrollo y programas que reiteradamente han buscado modernizar a las comunidades indígenas, imponiendo estándares de educación, vivienda, salud y trabajo que se ajustan a los valores y expectativas del Estado. Esto implica una intervención en la vida de las comunidades indígenas y un intento de regular sus formas de existencia.

En el caso específico de las CNI —o albergues escolares— se observan algunos elementos que reflejan la biopolítica, por ejemplo, la regulación del tiempo de las actividades, la imposición de una dieta, la vigilancia 24 horas al día, se busca la normalización a través de los castigos. Si bien las políticas educativas y los programas como el Programa de Apoyo a la Educación Indígena han mutado y se adecuan a estándares internacionales o regionales, los métodos o dispositivos -en términos de Foucault- han persistido y forman parte de una estructura de gobierno Estatal que parece no estar interesado en cambiar su estrategia de intervención en las comunidades indígenas, en el caso que ocupa a esta investigación, en la niñez.

## La concepción de niñez

En esta investigación la niñez *wixarika* tiene un papel central, por lo que es importante dar un marco de referencia desde el cual la abordo. Definir niñez puede parecer algo sencillo, pues es un concepto que en nuestra sociedad occidental se concibe como natural, y que es parte de una etapa o proceso de vida. Sin embargo, Philippe Ariès, en su investigación sobre la población infantil en la edad media, da cuenta que el concepto de infancia es el resultado de una profunda transformación en las creencias y estructuras mentales que trajo como consecuencia la aparición de la familia nuclear moderna, es decir aquella limitada a los padres y los hijos que surge en las ciudades a principios del siglo XV. Los niños hasta antes

de ese entonces eran vistos como personas pequeñas que vivían mezclados con el resto de la sociedad (Ariès, 1987).

Luego de ese momento en la historia, surge un sentimiento por cuidar de la infancia y crear instituciones que atendieran sus necesidades, ya que se les dotó de valores y conductas que aún les son inherentes: inocencia o ingenuidad, pureza, vulnerabilidad. Daniel Calderón Carrillo (2015) menciona que, a partir del año de 1990, cuando se declara la Convención de los Derechos del Niño, estos adquieren un nuevo valor moral y a nivel internacional son atendidos por proyectos de investigación científica (Carrillo, 2015: 128).

En una revisión sobre los estudios e investigaciones antropológicas enfocados en la niñez, varios autores (Calderón 2015, Moscoso 2008, Chacón 2015, Szculc 2008; 2015, Pachón 2009) coinciden en que cómo tal no existe una línea de investigación desde la antropología que se oriente en aplicar métodos y técnicas o conceptos precisos para abordar el tema de la niñez o infancia.

Esta situación puede deberse al adultocentrismo, que explica María Fernanda Moscoso en las siguientes líneas:

El adultocentrismo vendría a constituir, desde esta perspectiva, un sistema de relaciones que tienden a naturalizar el ser niño/a o adulto, como si ciertas actitudes, actividades y modos de relacionarse con el mundo fuesen solo de adultos o de niños. En un régimen adultocéntrico, la infancia sería pues el espacio de la ajenidad, de la otredad, de la exclusión en las distintas esferas de la vida social (cultural, económica, estética, política, etc.). Luego, estar fuera de los regímenes de discursividad significa ser pues, un subalterno o hallarse en condición de subordinación, entendida en términos de clase, casta género, oficio o, en este caso, en términos de generación. Esto es importante pues explica por qué la teoría social dominante excluye sistemáticamente el pensamiento y la experiencia de los niños (Moscoso, 2008: 4).

Con base en lo anterior, la antropología tiene la tarea de hacer visible esta situación y como la misma Moscoso lo expresa, una teoría social de la infancia debe tomarla como un hecho social, un objeto sociológico ligado a distintas problemáticas (ibid.). Esta propuesta hablaría de la infancia como una construcción social, en cuanto representa categorías sociales a la que los grupos, a lo largo del tiempo, les asignan a significados. Luego, habría que observar las diferencias materiales entre las generaciones que conforman los grupos sociales pues así se observa la continuidad y el cambio en el mundo social. Por último,

Moscoso considera la infancia como un fenómeno social desde un enfoque estructural: la infancia no vista como una transición sino como una categoría social permanente.

Jerry Chacón, al igual que Moscoso, identifica que la mirada adultocéntrica no permite visualizar a los niños y que hay una desvalorización de sus aportes a la vida en términos individuales y sociales, por lo que, desde la antropología, una manera de ver la infancia es en función de su cultura (Chacón, 2015: 136). Esto significa comprender las relaciones sociales que se establecen entre los miembros de distintas generaciones, pero a la vez, dentro de cada una de ellas (ibid.). La comprensión de la infancia significa entender que: a) la cultura es el centro fundamental de la relación adulto-infancia, y no solo las condiciones biológicas y psicológicas; b) las relaciones entre infancia y adultez no son universales; c) la comprensión de estos fenómenos sólo se puede hacer desde la interacción con los sujetos y sus contextos y, d) la infancia no es sólo el tiempo cultural para la formación del adulto (ibid.: 142).

A lo anterior cabe agregar que al desnaturalizar la concepción cosificada y esencialista sobre la niñez conduce a reconocer la capacidad de agencia de los niños, que no equivale a considerarlos como objetos pasivos y meros portadores de estructuras. Por lo tanto, los niños son sujetos activos y posicionados (Szulc, 2008: 606).

Andrea Szulc en su libro titulado *La niñez Mapuche. Sentidos de pertenencia en tensión*, hace notar que las investigaciones de la corriente norteamericana de cultura y personalidad aportaron importante material comparativo, sobre cuya base se instaló la posibilidad de pensar en una pluralidad de infancias en lugar de un estatus singular y universalmente unívoco. Sin embargo, se debe reconocer que en dichos estudios los niños estaban posicionados como meros receptores de la cultura de los adultos que el objetivo de esas investigaciones era esclarecer la relación entre el individuo y su cultura (Szulc, 2015).

Ante este panorama la autora hace ver que la niñez también está situada en una dimensión de desigualdad en la que dependiendo del lugar en que se encuentre en la estructura social, factor que ha hecho que se separen “unos” niños de “otros”. Sumado a esto hay que tomar la forma en que la niñez es representada a lo largo de la historia y por ende se transforma y se percibe (Ibid.).

De igual manera la niñez tiene un carácter relacional y social, pues no se trata de solo una experiencia individual, sino que es colectiva y es parte de la complejidad de relaciones de una sociedad. Debido a que es producto sociohistórico, resultado de procesos conflictivos, en los cuales diferentes actores y saberes se disputan la definición de qué es la niñez (Ibid.).

La bibliografía consultada indica que la teoría antropológica de la infancia sigue en desarrollo y se encuentra relacionada estrechamente con la manera en que se enfoca al objeto de estudio. Recapitulando de las propuestas de Chacón, Moscoso y Szulc se pueden señalar los siguientes elementos teórico-metodológicos que resultarán de utilidad en el desarrollo de la presente investigación:

- Cada niñez es particular y surge en el seno de cada cultura por lo que para comprenderla es necesario objetivarla como un hecho social relacionado a otras variables.
- Además, es necesario entender los significados de las categorías sociales que les son impuestos.
- La niñez es parte de la estructura social: son sujetos que interactúan en la sociedad a la que pertenece, por lo que se ven afectados por los demás y también son capaces de afectarlo.
- La niñez se encuentra en constante disputa

### Apartado metodológico

Como he consignado en las páginas precedentes, esta tesis aborda la vida de los niños y las niñas de la comunidad *wixarika* de San Sebastián Teponahuastlán o *Wautia*<sup>9</sup>, y uno de sus objetivos es visibilizar la dinámica de los albergues escolares y las escuelas de dicha comunidad. No obstante, antes de entrar en materia propiamente dicha, es indispensable realizar un ejercicio de reflexividad para explicar la manera en que llegué a este tema de

---

<sup>9</sup> San Sebastián Teponahuastlán y *Wautia* son los dos nombres con los que se le conoce a la comunidad; el segundo es en lengua *wixarika*. A lo largo del texto usaré ambos. La cabecera de la comunidad es un pueblo que también lleva dichos nombres, así que especificaré cuando hable de la comunidad entera y cuando me refiera sólo a la cabecera municipal.

investigación. Para lograrlo, en la primera parte de esta sección narro hechos relacionados con mi formación profesional y con la comunidad, que me llevaron a realizar esta tesis. Quizás se puede considerar un apartado autoetnográfico que ayuda a aclarar mi posición y la relación que tengo con “los otros” al momento en que he construido y plasmado el conocimiento. En la segunda parte expongo mi proceder con los niños y las niñas durante el trabajo de campo y las lecciones que obtuve. Considero que esto es parte de la metodología, pues supone hacer una revisión del camino que he recorrido desde que formulé el proyecto de investigación hasta la presentación de esta Tesis.

Comenzaré por decir que desde el 2007 he tenido contacto con la comunidad de estudio y mantenido relaciones de distinta índole con sus comuneros y comuneras. Asombro, alegría, tristeza, miedo, orgullo, sorpresa, confianza, pertenencia, amistad, amor, coraje, angustia, diversión, cansancio, etc., he experimentado en *Wautia* y con su gente. Así como lo señala la frase inicial con la que se abrió el texto, considero que es mi turno de escribir aquello que no entendí cuando me encontraba en trabajo de campo; aquello que luego de observarlo y vivirlo me generó cuestionamientos que ahora trato de contestar. Parto del análisis de algunas de las situaciones que he vivido dentro y fuera de la comunidad las cuáles me llevaron a contemplar a los niños y las niñas como sujetos sociales de una investigación de corte antropológico.

## La mirada

Quiero señalar que esta investigación tiene un enfoque etnográfico. Con esto me refiero a la manera en que observé la realidad social de la comunidad de estudio y la forma en que capturé el sentido de los hechos o fenómenos que ahí sucedían. Elsie Rockwell escribe que la etnografía es entendida en las ciencias sociales como un método o una técnica, pero en antropología es más un enfoque o perspectiva. La etnografía combina procedimientos y saberes propios de la metodología y de la teoría, pero no ataca sus problemas (Rockwell, 2009:1). Para esta autora, la etnografía no puede prescindir de la experiencia prolongada en una localidad y de la interacción con quienes habitan. La etnografía debe de ser reflexiva y



producir un documento descriptivo en el cual se inscribe la realidad social no documentada y se integra el conocimiento local (ibid.: 18-25).

El investigador se mira a sí mismo y se desconoce, la etnografía invierte su camino y se observa a sí misma. Y esto sucede al tiempo que el asombro y la sorpresa del otro aún están en carne viva. Es la gran oportunidad de ser para sólo estar. Algunos lo entienden y su mundo se transforma. Otros son vencidos por el miedo y vuelven a su pasado. El otro sigue estando ahí, y no sólo está afuera, también nos habita aguardando el tiempo de su entrada desquiciante en escena, la etnografía es una de sus puertas (Galindo, 1988: 348).

Jesús Galindo Cáceres expresa en el fragmento anterior como al hacer etnografía o trabajo de campo, el encuentro del investigador con “el otro” construye un conocimiento en relación. Para el mismo autor, reflexionar sobre el proceso de mirar al otro y luego mirarse a sí mismo da como resultado el enfoque etnográfico. Galindo Cáceres concibe la etnografía como el oficio de la mirada y el sentido; una experiencia que cambia o transforma al investigador sobre todo cuando éste reflexiona en ello.

A lo largo de mi formación como antropólogo he aprendido el valor que tiene reflexionar acerca de las experiencias personales que se tienen durante la etapa de investigación de campo. Este ejercicio ayuda a entender la manera en que se construye el conocimiento o por qué el autor escribe lo que escribe y la manera en que lo hace. A los antropólogos se nos enseña en las aulas la utilidad de llevar un registro paralelo a los datos que recabamos en trabajo de campo. Este registro tiene un carácter opcional. Sin embargo, nos brinda la oportunidad de verter, casi en el momento en que se han generado, las impresiones subjetivas de lo vivido durante la recolección de los datos.

Relacionado a lo anterior, Mercedes Blanco (2012) concibe la autoetnografía como un ejercicio de análisis de la sociedad y cultura de las que parte el individuo, que hace uso de la biografía, autobiografía y de elementos literarios para su presentación como texto (ibid.: 49-74). Desde mi entendimiento, la autoetnografía parte de la reflexión que hace el autor acerca de su posición personal en el desarrollo de la investigación y en la construcción del conocimiento, además de brindar un contexto histórico importante para el análisis. La autoetnografía es entonces una poderosa herramienta analítica.

El problema de investigación que abordo en esta tesis es la manera en que se aplican sobre la niñez indígena ideas sobre el ser y el hacer, a través de dispositivos —centros ceremoniales, familia, ritual, albergues escolares, escuelas— situados dentro de la comunidad

de San Sebastián Teponahuastlán. En mi caso, yo no pertenezco ni a la etnia ni a la comunidad donde desarrollé el estudio y tampoco soy parte del grupo etario en el cual me he enfocado. El objetivo de reflexionar sobre mis pasos es ayudarme a entender las razones y circunstancias que me llevaron al tema de la investigación y a los sujetos. Esto también ayudará al lector a entender la perspectiva desde la que he dado forma a los argumentos y conclusiones.

He tenido la oportunidad de realizar dos tesis de grado profesional sobre San Sebastián Teponahuastlán y también he presentado algunas ponencias y otros trabajos académicos derivados de la misma experiencia en la comunidad. Cuando he escrito estos documentos he tratado de borrar me, de ocultarme, ya sea por cuestiones de estilo narrativo o por recomendaciones de mis profesores y sinodales. Como la mayoría de los antropólogos, tan sólo al principio de estos trabajos he dedicado unas pocas líneas para introducir de manera breve a los lectores a la comunidad y agradecer a mis interlocutores o informantes por su ayuda para obtener información, por facilitarme el hospedaje en la comunidad o por el hecho de brindarme su amistad.

El resultado de la práctica narrativa generalizada en la antropología me parece muy similar a ver un video: puedes observar la imagen, escuchas lo que sucede, pero no conoces el rostro del camarógrafo, no sabes nada de quién sostiene las luces y los micrófonos. Renato Rosaldo (1989) y Clifford Geertz (1987) ya han hecho el ejercicio, cada uno a su manera, de aparecer a cuadro en el momento en que el video se está grabando. El resultado es una poderosa imagen de lo que sucede en el lugar y un mejor entendimiento del problema de investigación. En el caso de Rosaldo, este antropólogo entendió la profunda tristeza que provocaba a los ilongotes el escuchar los viejos cantos previos a una cacería de cabezas, luego de experimentar la dolorosa pérdida de su esposa en un accidente. La descripción profunda de las peleas de gallos en Bali que realizó Geertz cobró un sentido más profundo luego de que el autor reflexionara sobre el sentimiento que experimentó al tener que correr a causa de la redada de policías en una de las peleas que observaba. En ambos casos se trató de un ejercicio de reflexividad en el que se logra entender las situaciones sociales del lugar de investigación a partir de las experiencias propias, aunque hay que decir que estos dos autores no intentaron crear una autoetnografía.

En ese tenor, debo de recapacitar acerca de la manera en que me he introducido en la comunidad de *Wautia*. En nuestra formación y entrenamiento profesional se nos inculca

que nuestra presencia debe influir lo menos posible en la vida cotidiana de los sujetos, con el fin de percibir la realidad de la manera menos distorsionada posible. Lo anterior también responde a la idea de no llevar a la comunidad o al grupo social de estudio elementos ajenos que alteren la vida social de manera más o menos permanente. En la actualidad, considero que pensar de esa manera puede parecer un tanto ingenua. Es verdad que como agentes externos en algún momento tenemos que dejar la comunidad y regresar a los centros de trabajo y universidades a escribir los resultados de nuestras actividades.

Por la razón anterior, se debe de evitar llevar problemas o crear situaciones que no podremos resolver durante nuestra estadía en trabajo de campo. Hay que reconocer que por más sutiles que queramos ser o más integrados a la vida cotidiana que parezca que estemos, nuestra simple presencia ya genera en las personas con quienes tenemos contacto toda una serie de preguntas, acciones, incertidumbres, emociones y prejuicios nuevos en sus vidas. En ocasiones los lugareños se interesan tanto en el visitante que llegan a hacer una investigación de este, aunque esto no se haya previsto por el propio investigador. Pienso que las personas con quien compartimos durante el trabajo de campo llegan a conocernos mucho mejor a nosotros de lo que nosotros llegamos a conocerlos a ellos.

Por otro lado, debemos considerar que las comunidades y grupos sociales en los que investigamos se pueden relacionar con el mundo de distintas maneras: migración, turismo, pandemias, redes sociales digitales, el sistema económico global, etc., por lo que la presencia de los investigadores en comunidades y grupos sociales tiene un efecto que no podemos eludir ni deshacer. Sin embargo, podemos reflexionar sobre ello al mismo tiempo que formulamos nuestras preguntas impertinentes, participamos en actividades grupales como lo son los rituales e incomodamos la vida cotidiana de los otros con visitas inesperadas a sus hogares en horarios no convenientes.

He decidido ofrecer mi experiencia personal en el desarrollo de esta investigación al lector para que pueda entender mi tipo de interés por el tema y problemáticas de la niñez indígena *wixarika* y que les sea posible emitir sus propios juicios y críticas hacia mi trabajo y las situaciones que viven los sujetos de la investigación. También es una ventana para explicar cómo es que se ha ido construyendo el conocimiento en mi relación con la comunidad de estudio y con los niños que han sido interlocutores.

## El viaje

El inicio de mi camino profesional está marcado por un viaje. Esteban Krotz (1997) nos dice que el viaje antropológico lleva al viajero a conocer al otro. Este viaje es un desplazamiento geográfico hacia los lugares de estudio, pero también es un viaje que separa al sujeto que dirige la investigación de su propia cultura. Para este autor, el viaje produce un cambio constante en el viajero que sólo es percibido cuando se redactan los hallazgos o se vuelve a viajar al lugar de estudio (ibid., 1991: 50-57).

Mi viaje antropológico inició en mayo del 2007 cuando acompañé en calidad de asistente a tres de mis profesores de la licenciatura de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí para llevar a cabo un registro de los lugares sagrados que el pueblo *wixarika* visita en su peregrinación hacia el desierto de Real de Catorce. El objetivo de tal viaje era sistematizar la información e integrarla a un plan de manejo de la reserva del Sitio Sagrado Natural de Huirikuta<sup>10</sup>. Para poder realizar dicha tarea debíamos viajar primero a las comunidades *wixaritari* en el estado de Jalisco donde se desarrollaban sus asambleas comunales. Ahí debíamos obtener permiso ante estos órganos máximos de representación y formalizar la cooperación entre ambas partes con la participación de guías que conocieran los lugares sagrados.

Antes de subirme a la camioneta de la universidad que nos llevaría a la sierra yo no sabía mucho de los *wixaritari* y tenía dudas sobre acompañar a los profesores. En ese momento mis intereses estaban en los estudios rurales, la política y la ecología cultural. Lo poco o casi nada que sabía acerca de los estudios sobre pueblos indígenas me llevaba a pensar que sólo se trataba de folklore como la ritualidad y la cosmovisión. Confieso que me apeno al escribir esto, pero en ese entonces mi panorama de las temáticas que abordan las ciencias sociales y los problemas de los pueblos indígenas era más obtuso de lo que es ahora. Lo que terminó de motivarme para subir a la camioneta fue la oportunidad de viajar a un lugar lejano (que hoy ya no me lo parece tanto), con la promesa de mis profesores de

---

<sup>10</sup> Ese es el nombre oficial con el que quedó registrado el sitio, sin embargo, en el alfabeto *wixarika* debe escribirse *Wirikuta*.

que terminados los 10 días que duraría la tarea de asistente, podría luego elegir una comunidad para realizar el trabajo de campo obligatorio de la materia de Etnografía.

Las personas con las que viajé a la sierra era un grupo multidisciplinario de trabajadores de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) entre los que había médicos, biólogos, geógrafos, comunicólogos y antropólogos. El primer día de viaje partimos de la ciudad de San Luis Potosí hacia el municipio de Colotlán, en Jalisco. En Colotlán pernoctamos y nos reunimos con el maestro y activista *wixarika* Jesús Lara Chivarra, quién impulsaba la investigación con el fin de que los sitios sagrados de *Wirikuta* fueran reconocidos por la ley del estado de San Luis Potosí, para así prohibir las actividades mineras que los ponían en riesgo<sup>11</sup>. El segundo día partimos hacia la sierra entrando por la ruta del pueblo minero de Bolaños.

La primera comunidad que visitamos fue la de San Sebastián Teponahuastlán, *Wantia*. La asamblea comunal se llevaba a cabo en la localidad de Ocota de la Sierra, en territorio que colinda con el estado de Nayarit. Luego de presentarnos ante la asamblea y de que esta designara a nuestros guías y colaboradores, nos dirigimos al poblado de Pueblo Nuevo, en la comunidad de Santa Catarina Cuexcomatitlán, *Tuapurie* en *wixarika*. El recorrido de Ocota de la Sierra a Pueblo Nuevo nos obligó a cruzar casi todo el territorio oriental de la sierra que pueblan los *wixaritari*. A mis 19 años esta experiencia fue inolvidable. Me invadía un sentimiento de aventura que no había experimentado nunca, y al mismo tiempo sentía la responsabilidad de hacer un buen trabajo como asistente y aprender de ello.

En ese viaje también supe lo que se sentía ser señalado y observado por la otredad: los *wixaritari* que asistían a la asamblea comunal. Antes de partir a la sierra, Jesús Lara Chivarra nos comunicó que el uso de cámaras fotográficas y videocámaras estaba estrictamente prohibido para los foráneos. Así que cuando llegamos a Ocota de la Sierra y la asamblea permitió que sacáramos las cámaras con el fin de documentar el viaje, algunos de los *wixaritari* ahí presentes llegaron a decirnos que si tomábamos una foto de ellos nos iban a chingar. Cuando nos decían lo anterior, reían y hablaban entre ellos en *wixarika*, por lo que no entendíamos nada.

---

<sup>11</sup> A la fecha siguen en riesgo.



*Equipo multidisciplinario de la UASLP en el cruce de Banderitas camino a la asamblea de Ocota de la Sierra. Me encuentro sentado en segundo lugar de derecha a izquierda. s/d del autor. Mayo 2007*

Luego de salir de las comunidades acompañados por nuestros nuevos guías *wixaritari*, emprendimos una especie de peregrinación a *Wirikuta*. En cada sitio sagrado que parábamos, los *wixaritari*, nos explicaban el significado que el lugar tenía para ellos. Al llegar a cada punto debíamos limpiar nuestro cuerpo con una rama seca frente a una pequeña hoguera que encendían para invocar la presencia de *Tatewari*, el abuelo fuego. También teníamos que tomar una piedra y pasarla por nuestro cuerpo. Además, había que prender una vela y ofrecerla a las deidades y ancestros que ahí residían. Rodolfo, uno de los *wixaritari* de Santa Catarina que nos acompañaba, me explicó que lo que hacíamos era una limpia para protegernos, pues, por donde pasábamos eran lugares poderosos y podíamos enfermarnos si no pedíamos permiso para estar ahí. Rodolfo también comentaba que, en realidad, la información que nos daban era lo más básico, porque el conocimiento de cada sitio sólo estaba reservado para los que en verdad se lo ganaban con el sacrificio de peregrinar ayunando, no comiendo sal y evitando todo contacto sexual con su pareja. Rodolfo estaba disgustado, porque semanas atrás, a causa de su cargo como jicarero en el centro ceremonial de *Keuruvitia* en Santa Catarina, había tenido que ir a la peregrinación y ya estaba muy

agotado. Pero como la asamblea de su comunidad lo designó como guía, no le quedó más opción que acompañarnos.

Los otros tres *wixaritari* que hacían el viaje con nosotros eran más reservados y callados. En el caso de dos de ellos se debía a que no podían hablar el español con fluidez. El otro, de nombre José Guadalupe<sup>12</sup>, iba callado a causa de una infección en la garganta. Luego de que buscáramos ayuda médica en Charcas, San Luis Potosí y él se sintiera mejor descubrí que estaba muy dispuesto a contestar a nuestras preguntas. Al término de los 10 días que duró el trayecto por el desierto, Don Lupe me invitó a su comunidad para que la conociera. Luego de separarme de mis profesores, de que me dieran los últimos consejos y me prestaran dinero, me encontraba con cuatro *wixaritari*, al lado de una carretera en medio del desierto, esperando un autobús con un destino que me parecía incierto.

Durante esta parte del viaje mis pláticas con Rodolfo fueron sobre el desagrado que él sentía por el gobierno mexicano que siempre dejaba de lado a su gente, o que les prometía oportunidades de desarrollo o servicios dignos como caminos y escuelas, pero nunca recibían nada. Rodolfo también me platicó que, durante las fiestas de la danza del peyote, el *Hikuri Neixa*, llegaban turistas extranjeros a su comunidad “personas altas, blancas, pelos güeros: gringos, esos”, decía Rodolfo, se quedaban viéndolos bailar con la boca abierta. Dijo que cuando esto pasaba se sentía como un objeto, pero para él, bailar era su tradición. Rodolfo me brindó la visión que tenía de nosotros y me dijo que para los *wixaritari* todos los que no eran *wixaritari* eran *Teimari*, que en español significa mestizo. Al principio esa construcción sobre el no indígena me causaba confusión, pues en la distinción entre indígenas y no indígenas suele aplicarse el término mestizo a quienes tienen un origen indígena y no indígena. En el caso de Rodolfo y de los *wixaritari*, la palabra mestizo se aplicaba a todo lo diferente a ellos.

Nos separamos de Rodolfo en el crucero conocido como Cerro de la Puerta, en los límites de las comunidades de Santa Catarina y San Sebastián. Nunca he vuelto a ver a Rodolfo. He tenido diversos encuentros con otros *wixaritari* de la comunidad a la que él pertenece y tienen algún tipo de relación con él, así que he aprovechado para enviarle saludos. Lo último que supe de él por terceras personas, fue que era maestro de preescolar y artesano. Es curioso que cuando conocí a Rodolfo, él criticaba muy duro a los artesanos,

---

<sup>12</sup> De ahora en adelante su nombre aparecerá como Don Lupe.

pues aseguraba que lo que hacían era vender parte de su cultura milenaria y de igual manera estaba en contra de las imposiciones de la educación estatal.

Al final del viaje de regreso a la sierra, cuando entramos al pueblo de San Sebastián, Don Luis, el otro *mará'akame* que nos acompañaba en la camioneta que nos facilitó el municipio de Mezquitic, señaló con el dedo hacia la derecha del camino y me dijo “ahí está el *callibuey*”. Del otro lado de un arroyo logré ver un grupo de casitas con techo de zacate. Entre los edificios sobresalía uno de forma ovalada con un gran techo cónico. “Ahí está el *tukipa*” remató Don Luis, refiriéndose al centro ceremonial del que yo tanto había estado preguntando durante todo el camino. En ese entonces casi todo el pueblo se erigía a lo largo de la calle principal que era continuación de la carretera. Los solares que habitaban las familias se formaban a ambos lados del camino que atravesaba el arroyo, gracias a un puente, y continuaba hasta llegar al terreno en donde estaba la telesecundaria. El centro del pueblo era y sigue siendo el patio en el que se reúnen las autoridades, una Casa Real a la que también nombran *callibuey* y *katsariani*, una capilla que denominan *teyupani* y las oficinas de las autoridades con el adoratorio a *Tatei Yurienaka*, la madre tierra.

Las tres primeras semanas que pasé en San Sebastián fueron como un vendaval de emociones y pensamientos respecto a por qué estaba en ese lugar. Don Lupe me explicó que no cualquier visitante era bien recibido en la comunidad. Me platicó que años antes un reportero gringo había desaparecido en una de las barrancas cuando se encontraba viajando sólo. Luego de una larga búsqueda encontraron su cadáver y dieron con dos culpables. Después de aquel incidente, la asamblea comunal decidió que se prohibiera la entrada a investigadores y turistas para así evitar ese tipo de situaciones. El caso mencionado era el del reportero Phillip True<sup>13</sup>, quien en 1998 había llegado a la comunidad luego de caminar por la sierra y sus barrancas. Antes de llegar a territorio de San Sebastián estuvo en Guadalupe Ocotán, comunidad *wixarika* ubicada en territorio de Nayarit. El norteamericano estaba haciendo un reportaje para un periódico de la ciudad de San Antonio. Durante su estadía en la comunidad, las autoridades tradicionales le habían llamado la atención tres veces a causa de su conducta sospechosa. Los dos asesinos de Philip True dijeron que al verlo caminar por la sierra pensaron en proteger los bienes de la comunidad pues se decía que recolectaba piedras preciosas con intención de venderlas.

---

<sup>13</sup> Ver Robert Rivard, *Trail of Feathers: Searching for Philip True: A Reporter's Murder in Mexico and His Editor's Search for Justice* New York: Public Affairs, 2005



Esta historia causó en mí algo de miedo y preocupación. Los familiares de Don Lupe me dijeron que eso no iba a pasarme por ser invitado de él, quien era respetado por ser el presidente del Consejo de Mayores de la comunidad. De hecho, Don Lupe me llevó con las autoridades tradicionales para presentarme de manera oficial y les informó que yo era parte del equipo que escribiría el Plan de Manejo de *Wirikuta*<sup>14</sup>. Este nombramiento, por decirlo de alguna forma, me otorgo el permiso para estar en la comunidad.

Durante esta primera visita, las familias que vivían en el pueblo me veían con desconfianza. En mis intentos por acercarme a la gente, entraba a cuanta casa estuviera abierta buscando platicar con alguien. Estas impertinencias causaron que las autoridades me pidieran que dejará de preguntar cosas a la gente o que si lo hacía debía invitarles por lo menos un refresco. Ante estos inconvenientes pensé en que lo mejor era regresar a San Luis en cuanto la corrida de San Sebastián a Mezquitic fuera habilitada, ya que el camión se encontraba en reparación. Por tres días no salí de la casa de Don Lupe para que la gente no me viera y así no tener que responder a las preguntas “¿usted quién es? ¿qué hace aquí? ¿quién le dio permiso?”. También me preocupaba que pudiera causarle problemas a la familia, pues luego supe que eran criticados porque siempre recibían a los foráneos. El último extranjero que habían hospedado fue un suizo, que un hermano de Don Lupe conoció en el municipio de Huejuquilla el Alto. El suizo vivió un año en la comunidad y era conocido por sus extravagancias, la más recordada de ellas fue haber construido una casa de madera sobre un árbol de aguacate. Si bien la gente no tenía nada en contra de aquel visitante europeo, les molestaba que solo estuviera con esa familia pues aseguraban que él les daba dinero para “llevarse la cultura” lo cual despertó enojo y envidias de los demás.

Don Lupe, al percibirme triste y apartado, comenzó a llevarme a pasear por los cerros de alrededor del pueblo y a compartirme cosas de su cultura y de su vida. Esto me animó y aborté la idea de abandonar el pueblo de forma prematura, así que me dispuse a generar los datos para escribir una pequeña monografía. Hice amistad con un nieto de Don Lupe que era 5 años menor que yo e hice amistad con los sobrinos y sobrinas que eran de mi edad. Todos ellos se mostraban muy cómodos y confiados conmigo. Obtuve más oportunidades de hacer camaradas y amigos cuando vieron que me gustaba jugar fútbol y

---

<sup>14</sup> Debo señalar que, si bien mis notas de ese viaje debieron ayudar a la información que mis profesores vertieron en el plan de manejo, yo ya no tuve participación directa en la redacción y producción de dicho documento.

me integraron a un equipo cuando se organizó un torneo para recaudar fondos para la escuela primaria. La gente del pueblo se fue acostumbrando a mi presencia y la desconfianza se volvió curiosidad cuando demostré mi interés en conocer su cultura e idioma. Esto llevó a que las hijas de Don Lupe me confeccionaran un traje *wixarika* el cual usé algunos días ante la mirada extrañada de la gente, pues a sus palabras los jóvenes de mi edad ya no querían usar el calzón de manta.

Las tres semanas que pasé por primera vez en San Sebastián cambiaron mi forma de ver la vida, me hicieron cuestionar todo. Me impactó la pobreza material y los escasos recursos con los que vivía una familia a causa de la falta de empleos, a pesar de que el espacio de la sierra podría ofrecer bastantes oportunidades de desarrollo. Aprendí también cuan orgullosos se sienten los *wixaritari* de su cultura y las tradiciones que moldean su forma de vida. Ahora puedo decir que vi también cuan cerca o unidos son a su territorio y que lejos estaban<sup>15</sup> de los planes de la nación a los que ese territorio pertenece.

A mi regreso a la ciudad de San Luis Potosí, al continuar con los estudios de licenciatura me hice a la idea de que tenía que hacer mi tesis de grado de la comunidad de San Sebastián, sin embargo, faltaba aún mucho tiempo para ese momento pues no llevaba ni la mitad de la carrera cursada. Recibí la orientación de los maestros a los que asistí en la peregrinación y me decanté por el tema ritual. La lectura de los trabajos publicados por Johannes Neurath, Arturo Gutiérrez del Ángel y Olivia Kindl me atrajo a ese camino. Con esta idea en la mente hice varias visitas a San Sebastián a lo largo de los siguientes tres años, situación que me permitió registrar el ciclo festivo de la Cabecera.

Mi presencia no dejó de extrañar a las personas, así que, para evitar preguntas, aunque tenía el permiso de las autoridades vigentes, Don Lupe le decía a la gente que yo era su hijo, pero que de niño me mandó a estudiar a San Luis Potosí y por fin regresaba a la comunidad. Años más tarde supe que hubo gente que lo creyó porque Don Lupe y su esposa Petra, tuvieron un hijo que murió a la edad de 8 años por picadura de alacrán, así que para quienes no supieron con certeza la causa de la desaparición del niño, yo era ese hijo.

En el 2009 se le detectó a Don Lupe un cáncer de próstata contra el cual luchó hasta el año 2013. El momento de su muerte coincidió con mis estudios de maestría y con mi presencia en San Sebastián, en donde estaba realizando el trabajo de campo para mi investigación de

---

<sup>15</sup> O están.

grado. Su muerte se sumó a la muerte de sus dos hermanos menores, quienes habían fallecido dos meses antes, a consecuencia de traumatismos craneoencefálicos producidos durante una pelea, que cada uno de ellos tuvo en lugares y momentos distintos. Fue toda una tragedia y la tristeza de la familia era inmensa. Debido a la coincidencia de la causa de las muertes se llegó a pensar que lo que pasaba con la familia era un ataque de brujería de algún enemigo que les tenía envidia.

Días previos a que sucediera la ya ineludible muerte de Don Lupe, los hijos y la esposa de él me pidieron opinar acerca de si lo mejor era conseguir una caja fúnebre para que fuera enterrado en el panteón del pueblo o llevar el cuerpo a incinerar como era la voluntad de Don Lupe. Esta situación me hizo pensar acerca del rol que tenía dentro de la familia y como es que iba a lidiar con ello. Esto despertó sentimientos encontrados en mí, así que el día que Don Lupe murió decidí irme de la comunidad. Presentía que si presenciaba los rituales funerarios yo también moriría ese día.

Alentado por las experiencias previas entre la familia de Don Lupe, mi proyecto de investigación para la maestría fue un estudio de parentesco en San Sebastián. Luego de presenciar la muerte de Don Lupe y sus hermanos y las consecuencias que estos hechos produjeron entre la familia me interesó profundizar en cómo el parentesco organizaba el territorio de la comunidad como un cuerpo social. Sin embargo, en el argumento central de la tesis no incluí la situación social de las muertes que presencié, quizás porque tenía tan cerca el problema que me fue muy difícil desarrollarlo. Ahora me doy cuenta de que valdría la pena reescribir el trabajo desde ese punto de vista.

Al terminar los estudios de maestría trabajé como maestro de historia y ciencias sociales por 3 años y medio en una preparatoria privada en la ciudad de San Luis Potosí. Yo ya tenía en mente cursar un doctorado, pero no tenía muy claro aún el tema. Luego de leer un artículo de Aurora González Echeverría (2010) que criticaba los aspectos más estructurales de las teorías de parentesco, creí que empezaba a encontrar el hilo de la investigación. Al final de ese trabajo, la autora llama a investigar la crianza de los niños, pues considera que esta es la base de las relaciones sociales de un grupo o sociedad. Tiempo después llegué por coincidencias a un taller metodológico para la antropología de la infancia del proyecto *Child Herit* en El Colegio de San Luís, centro de investigación donde yo había estudiado la maestría. Si bien el taller fue más una reunión entre los integrantes del equipo de

investigación, las exposiciones de los investigadores despertaron mi interés en el tema de las infancias, al recordar, por ejemplo, como es que los niños *wixaritari* de San Sebastián vivían y eran criados en sus familias.

En mayo de 2017, dos días después de asistir al taller de metodología, hice una visita a San Sebastián, ya que había sido invitado a presenciar la fiesta de *Hikuri Neixa*, en el centro ceremonial de Tierra Morada —*Mukuxeta*— en donde la familia de Don Lupe tiene responsabilidades rituales. Pensé en aprovechar la visita para aterrizar de mejor manera un posible tema de investigación para el doctorado y consensuar entre las autoridades si se me permitiría hacer la investigación. Durante la visita supe que la preparatoria que operaba en la comunidad necesitaba maestros; Se me ocurrió ofrecerme para trabajar ahí e ir recolectando información. También pensé en lo que significaba la experiencia de vivir un año en San Sebastián. Comunicué al director de ese plantel mi deseo de ser maestro en la comunidad y me tomó en cuenta para dar clases en el semestre agosto-diciembre de ese año. Regresé a San Luis sólo para avisar a mi familia la decisión que acababa de tomar.

En el transcurso de los dos primeros meses de esta nueva experiencia, el director de la telesecundaria me ofreció atender un grupo de su escuela, pues faltaban maestros para atender a todos los alumnos. Por lo tanto, el ciclo escolar 2017-2018 viví en San Sebastián como maestro de tiempo completo: por las mañanas atendía un grupo de 3er grado de telesecundaria y por las tardes iba a la preparatoria que funcionaba en las instalaciones de la escuela primaria. Mis amigos y conocidos me hicieron saber que ser maestro era ayudar a los jóvenes de la comunidad a superarse. Uno de mis mejores amigos en la comunidad me dijo una vez “aquí te hiciste profesional, aquí te hicimos porque nosotros te lo dimos todo y aquí sigues ahora trabajando para la comunidad”. Quizás las cervezas de más que habíamos tomado ese día le hicieron dedicarme esas palabras y a mí me hicieron derramar algunas lágrimas. La cuestión es que yo no había dimensionado de esa manera mi presencia en la comunidad y por tanto no había reflexionado acerca de mi relación con las personas. Pasé de ser el estudiante e intruso a maestro.

Años atrás, durante la celebración de la fiesta del carnaval en 2010 había tenido la oportunidad de experimentar lo que significaba estar dentro de la comunidad participando casi como un miembro. En uno de los 14 días que dura el carnaval, se realiza un viacrucis. Un amigo me pidió que participara de Cristo. El consideraba que como yo traía el cabello largo, me asemejaba mucho a la imagen bíblica de Jesús de Nazareth. En la fiesta del

carnaval la comunidad se divide en dos bandos, uno apoya a la virgen María y sus partidarios usan el color amarillo como señal de ello, y la otra mitad apoya a Cristo y usa el color negro para representarse y distinguirse<sup>16</sup>.

Cuando acepté participar me quitaron las ropas que vestía y me dieron un trozo de tela de manta para que hiciera una especie de tapa rabos. El amigo que me reclutó hizo una corona de espinas y me hicieron cargar una cruz de madera. Me untaron pintura roja que asemejaban heridas sangrantes. Cuando la gente me vio llegar al lugar del viacrucis hubo caras de sorpresa, de risa, aplausos y ovaciones. Al final del viacrucis carnalesco se simuló la crucifixión. Una señora aún me sigue llamando Cristo por aquel día y asegura que varios creyeron que yo era el santo que estaba en la capilla y había bajado del altar para participar de la fiesta.

Aunque el acto fue bien recibido por la mayoría, el líder del bando de la virgen no estuvo de acuerdo en que yo participara de las actividades, pues yo era mestizo. El amigo que me invitó a participar me explicó que lo que tenían los contrincantes era envidia porque los habíamos hecho ver mal y seguro que ganaríamos la competencia<sup>17</sup>. Otra participación que tuve durante la misma fiesta fue danzar en el centro del patio. El baile consiste en burlar las embestidas que hace el personaje del toro para quitarle las bolitas de pinole que cuelgan en sus cuernos. Mi participación también fue del agrado de los presentes y recibí felicitaciones y muestras de aprecio. En ese momento yo estaba muy contento y me llegué a pensar aceptado. Sin embargo, al término del carnaval la persona que no había permitido que me siguiera presentando como Cristo me pidió que me retirara de la comunidad, a lo cual obedecí, pues era una autoridad agraria quien me lo solicitaba, y no quería provocar problemas para la familia de Don Lupe y mis amigos. Esta situación, que modificó mi

---

<sup>16</sup> En la celebración de las danzas del peyote o *Hikuri Neixa* los wixaritari usan la raíz de un arbusto llamado *uxa* que crece en el desierto de *wirikuta* para pintar sus rostros de color amarillo, pero en esta fiesta no es usada. Para el carnaval recolectan el polen de los pinos y lo mezclan con agua. El negro se hace con las cenizas de los olotes al mezclarlas con agua. Mis informantes me platican que el color negro también se puede conseguir extrayendo el aceite de un tipo de árbol especial para ello. Una de sus ramas se coloca en el fuego hasta que dicho aceite escurre. Yo he visto en ocasiones que los colores negros usados para adornar ofrendas son conseguidos luego de calentar la tinta de los bolígrafos y los químicos de las pilas. Durante el carnaval algunos de los participantes pintan sus mejillas o rostro con dichos colores, pero también se hacen adornos con listones, papel de china, cartulinas alusivas al bando y el color de cada uno.

<sup>17</sup> Al final de la fiesta se coloca una urna en la mesa de las autoridades y los pobladores emiten un voto a favor del cristo o de la virgen. Considero que es una sátira a la democracia, pero este método también se utiliza para elegir a las reinas de los bailes y las fiestas patronales.

situación frente a la comunidad de un momento a otro, pone de manifiesto el faccionalismo y la tendencia a utilizar a los *teimarixi* como apalancamiento para distintos fines políticos, y tienen resonancia con eventos que trataré en los capítulos siguientes.

Con las experiencias anteriores quiero hacer notar que mi relación con la comunidad y sus pobladores fue y ha sido de muchos altibajos. El ser considerado como maestro incluso ahora, aunque ya no lo soy, me ha dado un estatus más estable debido al significado que tiene para ellos<sup>18</sup>. La última experiencia que he tenido en cuanto a mi relación con la comunidad sucedió durante el trabajo de campo para esta investigación, en el año de 2020. Una mañana desperté enfermo: me sentía bastante cansado, no tenía hambre y el olor de las tortillas recién hechas me causaba asco. La pandemia por el COVID no tenía mucho tiempo que se acababa de declarar en México y mis actividades de trabajo de campo estaban en un punto muerto pues mi objetivo de estudio, los niños y las niñas, estaban resguardados en sus hogares y no asistían a la escuela o a la Casa de la Niñez Indígena, lugar donde yo entonces pernoctaba.

Al tercer día de mis malestares fui a visitar a Petra, la viuda de Don Lupe. Al explicarle como me sentía, ella me aseguró que lo que tenía se llamaba *'iki* o maíz, es decir, que tenía una semilla de maíz pegada en el estómago y que tenía que ir con el *mara'akame* para que me curara. En todos los años que visité y viví en la comunidad nunca había recurrido a un curandero por una enfermedad. Dominga, hija de Petra, me recomendó que fuera con su tía. Yo le dije que iba a ir a la clínica primero. Al otro día amanecí mucho más débil por no comer a falta de apetito. La consulta de la clínica empezaba a las 10 am y yo no sabía si podía esperar tanto tiempo. Salí del albergue a buscar a Dominga para que me llevara con la curandera, pero en el camino me encontré con otro amigo al que le platicué mis síntomas. Al escucharme, me preguntó “¿Crees en lo que nosotros creemos? Si es así, ahorita te llevo con un buen curandero”. Le pedí que me llevara. Llegando al solar en donde el médico tradicional atendía, mi guía le explicó lo que yo tenía y accedió a tratarme. Me pidió que me quitara la playera y me acostó sobre un pedazo de cartón en el piso. Con su *muvieri*<sup>19</sup> recorrió mi cuerpo por los puntos vitales que son la cabeza el pecho y el abdomen.

---

<sup>18</sup> Mientras escribía la última versión de esta tesis conseguí empleo en el Instituto Nacional de Los Pueblos Indígenas como encargado de la gestión de proyectos culturales en Jalisco, lo que también ha reconfigurado mi relación con la comunidad.

<sup>19</sup> El *muvieri* (*muvierite* en plural) es un artefacto usado por los mara'akate para curar. Es un palo de unos 15 a 25 centímetros de largo y en uno de sus extremos hay un par de plumas de ave atadas con

Luego de escupirme saliva en el abdomen puso ahí mismo la cabeza del *mumieri* y absorbió con su boca una semilla de maíz morado que estaba pegado sobre una pequeña piedra blanca circular que asemeja un *tepari*<sup>20</sup>. Al terminar el procedimiento, la curandera se alejó de mí y fue a toser la enfermedad fuera del patio. Luego procedió a quemar el maíz. Los presentes estaban sorprendidos porque como me dijo una señora que observaba “solo los *wixaritari* nos enfermamos de eso”. A su regreso, la curandera me pidió que regresara al otro día por la mañana, pues esa noche tenía que soñar que era lo que me pasaba. Mi amigo me explicó que los dioses introducen cosas en nuestro cuerpo como recordatorio de que algo no estamos haciendo bien. También se mostró sorprendido porque esa enfermedad no afecta a los mestizos. La persona que 10 años atrás me había pedido que me fuera después del carnaval ahora me ayudaba a sanar.

Cuando fui a la clínica me dijeron que estaba deshidratado y tenía un cuadro de colitis y gastritis, así que me pusieron suero vía intravenosa para combatir la deshidratación. Eso me ayudó a recuperar fuerzas. Al otro día pude ir yo solo con la curandera. Esta vez sacó de mi abdomen la punta de una flecha de carrizo, con las que dicen que se hace brujería. Uno de los pacientes en espera tradujo para mí el mensaje que había soñado la curandera: *Tatei Yurienaka* me había puesto el maíz porque no le había llevado velas, así que quería que le llevara una vela grande. *Tatei Yurienaka* decía que yo era bien recibido en la comunidad pero que no dejara de ir a verla. La flecha era señal de que algo o alguien me estaba haciendo un mal, así que tenía que regresar al otro día para que me hiciera una limpia.

Luego de terminar los tres días de tratamiento debo decir que experimenté un gran alivio, aunque a la semana siguiente tuve una recaída que me hizo volver a la clínica donde se me diagnosticó hepatitis A. Esto último explicaba otros síntomas como la ictericia. Sin pensarlo, había seguido el mismo camino terapéutico que hacen los *wixaritari* cuando enferman: primero consultan al curandero y luego asisten al médico si es que no ven mejoría.

---

estambre. El extremo opuesto que es puntiagudo es el lado por donde se le sujeta con la mano. Hay distintos *mumierite* para cada deidad a la que se le rinde culto. En san Sebastián cada jefe de familia, aunque no sea *mara' akate* tiene su *mumieri* con el que reza a los ancestros en las fiestas tradicionales.

<sup>20</sup> El *tepari* es una piedra circular con un orificio en el centro. Por lo regular son de cantera y tienen pintadas o esculpidas una serpiente enroscada, una pareja de venados o águilas. Son de unos 40 centímetros de diámetro y están colocadas arriba de las puertas de los adoratorio o cubren el piso de los patios ceremoniales en el lugar donde se deben verter los sacrificios ofrecidos a las deidades

En esta última experiencia entendí qué tan dentro podía estar en la comunidad y el nivel de reconocimiento que podía tener por parte de la gente de San Sebastián. No quiero decir que me crea *temi*, es decir una persona wixarika, ni tampoco que mis amigos o las personas de la comunidad lo crean. Sino que, por momentos, las relaciones llegaban a ser muy estrechas.

Como conclusión a esta primera parte puedo decir que mi relación y experiencias en *Wantia* me han ayudado a entender distintos hechos y fenómenos desde distintos ángulos. Repito, la intención es dar a conocer los niveles por los que pasa mi entendimiento en mi relación con la comunidad y las personas con las que he compartido mi vida.

## El camino hacia los niños

En el apartado anterior he explicado la relación que tengo con la comunidad de estudio y sus habitantes. También he dicho la forma en que llegué a interesarme por el tema de la niñez o las infancias. Para continuar y llegar al objetivo de este apartado necesito remitirme a mi etapa como profesor en la telesecundaria de San Sebastián. En ese ciclo escolar observé muchas situaciones que me hicieron reflexionar sobre las distintas problemáticas que enfrentan los habitantes de la sierra.

Como maestro de grupo notaba que los alumnos, al carecer de computadoras o dispositivos electrónicos, tenían un limitado acceso a información académica actualizada para realizar todas las actividades escolares que marcaba el programa. La mayoría de mis alumnos de tercer grado tenía problemas para adquirir material básico como un cuaderno, lápices y bolígrafos. Además, la mayoría de los alumnos de la telesecundaria son originarios de las rancherías alrededor del pueblo y viven solos en cuartos habitación que sus padres rentan o que algún familiar o conocido puede prestarles. Al vivir solos, los jóvenes administran mal el poco o mucho dinero que sus padres pueden brindarles y su alimentación se ve muy limitada, lo que afecta su salud y rendimiento escolar. Aunque en ese entonces había un comedor escolar parte de un programa del DIF de Mezquitic, este no funcionaba con regularidad debido a que los alimentos tardaban muchos días en llegar desde la cabecera municipal a la comunidad.



Pensé entonces en hacer un estudio acerca de los programas sociales que se enfocaban a mitigar la pobreza, como fueron en su momento el Programa de Desarrollo Humano OPORTUNIDADES y el PROSPERA. Desde mis primeras visitas a la comunidad me di cuenta de que las actividades de estos programas sociales tenían un impacto visible en la comunidad. Por un lado, para que las familias fueran beneficiarias del programa, los niños debían de ir a la escuela mientras que padres y madres de familia debían de asistir a diversas actividades en la clínica del pueblo o la escuela. Algunas de las labores que debían hacer los beneficiarios consistían en asistir a pláticas de temas diversos sobre la salud o economía del hogar o se organizaban grupos de trabajo para recoger la basura del pueblo.

Cuando llegaba el pago del programa, cada dos meses, en la cabecera de la comunidad se reunían las familias beneficiarias. Con los agentes de las instituciones que llevaban el pago llegaban vendedores ambulantes con diversos productos, como ropa, calzado, telas, radio grabadoras, herramientas, electrodomésticos. También llegaban vendedores de frutas y verduras, pollo asado, tacos, nieves. Las tiendas locales se surtían con suficiente cerveza y otras bebidas alcohólicas pues son productos muy solicitados los días del pago. A veces, las fiestas post pago de los programas de asistencia social duraban dos días. Al parecer la nueva modalidad del programa llamado Beca Benito Juárez sigue reproduciendo la misma dinámica de economía de mercado esporádica e intensa.

Con todo esto en mente, mi intención era entender cómo las instituciones y sus programas operaban en la comunidad y creaban dinámicas o situaciones específicas que no siempre eran las esperadas. Terminé de entender lo anterior durante el inicio de la celebración del *Hikury Neixa* en el centro ceremonial de Tierra Morada. Una familia que participaría tardó en aparecer en el lugar y retrasó la ceremonia; cuando llegaron se disculparon y explicaron que tenían que estar en la clínica en una plática obligatoria del PROSPERA y no les dieron permiso de faltar. Es decir, los programas sociales trastocan el tiempo y la vida social *wixaritari* y estos últimos son los que terminan por adaptarse. Un ejemplo más claro de esto es que cada vez es más frecuente que las fiestas del ciclo agrícola se calendaricen los fines de semana para que los estudiantes no pierdan clase y los familiares que viven fuera de la comunidad puedan asistir.

Tras estas reflexiones me di cuenta de que el foco de atención de los programas sociales es la familia, y los miembros considerados como los más vulnerables son los niños.

He aquí las estrategias de la biopolítica estatal. La cantidad de dinero que otorgaba OPORTUNIDADES y PROSPERA a las familias se definía con base en la cantidad de niños que esta tenía. Además, las familias asumían la obligación de que los niños estuvieran inscritos en la escuela y asistieran a ella. Para cotejar la asistencia de los niños del programa, los directores de las escuelas entregaban las listas de asistencia a los promotores locales una vez al mes. También me llamaba la atención la presencia del albergue escolar llamado ahora Casa de la Niñez Indígena que opera en la localidad. Es decir que, de manera directa o indirecta, los apoyos están destinados a modificar las condiciones de vida de los niños y las niñas. A partir de esto, es como percibí que los apoyos y programas van modificando la estructura social, al incidir en el sistema de crianza de los *wixaritari*. Esto último lo abordó con mayor atención en el capítulo tres de esta tesis.

En un primer momento, pensé en orientar la investigación en el análisis de las acciones de las instituciones en la comunidad sobre los niños. Tenía la noción de los conceptos de Foucault respecto de las microfísicas del poder, las instituciones totales y la manera en que estas moldean cuerpos y personas. Pronto me di cuenta de que debía precisar el ámbito de mis indagaciones, y me enfoqué en la expresión de las microfísicas del poder que atañen al proceso de educación estatal, en temas como la repartición de los recursos y, en general, las acciones cotidianas tocantes a la administración de las escuelas. Cabe mencionar que en las comunidades indígenas del país la educación tiene la modalidad de Educación Bilingüe Intercultural (EBI), y se ayuda y complementa con el Programa de Apoyo a la Educación Indígena (PAEI) del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) que administra las Casas de la Niñez Indígena.

Ahora, considero que el trabajo de campo para esta investigación comenzó en la ciudad de Guadalajara, cuando me entrevisté con el representante de la oficina del INPI en Jalisco, quien autorizó mi presencia en el albergue de la localidad de San Sebastián para observar cómo vivían los niños. El INPI atravesaba en ese momento por un cambio administrativo y de identidad, debido a la llegada de la presidencia de la República de Andrés Manuel López Obrador. Al encargado de la oficina de Jalisco le interesaba tener información acerca de la forma en que funcionaban los albergues, con la intención de hacer cambios de personal<sup>21</sup>. Mi acercamiento con la escuela fue similar, pero también influyó el

---

<sup>21</sup> Declaro que la información que socialicé con el representante del INPI en Jalisco no hace referencia a la manera en que empleados realizan su trabajo, así como que nunca mencioné ni sugerí que el personal

hecho de que conocía a autoridades escolares que facilitaron mis observaciones en las escuelas de la zona 03, a la que pertenece San Sebastián. Expreso que la información que socialicé con el INPI no incluye nombres de los trabajadores y describe de manera general las situaciones que a mi parecer podían mejorarse para atender a los niños según lo que establece el propio reglamento del PAEI.

Antes de realizar el trabajo de campo en 2019, yo estaba influenciado por lecturas metodológicas y éticas de una vertiente de la antropología de la infancia que proviene del sur del continente americano. Estos autores proponen ver a la niñez como un hecho social en la cultura en que se encuentran, sin olvidar que son un grupo con capacidad de acción social. Estas lecturas también proponen y discuten la ética del trabajo con los niños y las niñas. Con todo esto en mente llegué a San Sebastián buscando formar una relación horizontal con los niños y las niñas, con claridad sobre mis objetivos y con el consentimiento de sus padres y respectivas autoridades.

Como ya dije, mi interés estaba en observar la vida en el albergue escolar o Casa de la Niñez Indígena Nicolás Bravo, del pueblo de *Wautia*. Se me permitió pernoctar en dicho albergue el tiempo que duraría mi trabajo de campo, en una habitación especial para las visitas. En la medida de lo posible, acompañé las actividades de los niños al mismo tiempo que colaboré con los trabajadores de esa institución.

Con el permiso de los maestros observé clases en la escuela, y ello me permitió afinar mis instrumentos de observación. Durante mis tardes en el albergue, jugaba con los niños porque así me lo pedían. Esto me ayudó a entender cómo es que debía preguntarles cosas, en qué momento tenían mayor confianza o cuándo no hacerlo.

De esta manera pude comenzar una serie de actividades respecto a la forma en que ellos se concebían como niños y niñas en la comunidad. El sentimiento que les causaba estar en el albergue, sus aspiraciones a futuro, su vida fuera del albergue, lo que pensaban de la escuela, etc.

Por las noches, luego de que los niños y las niñas cenaban, yo procuraba estar con ellos en el patio mientras esperaban la indicación para formarse e ir a los dormitorios. En ese tiempo les contaba algún cuento, chiste o les preguntaba sobre lo que les había pasado durante el día. Una de esas noches uno de los niños de 5to año me dijo “Kevin, tú si eres

---

de las CNI debía ser retirado. De hecho, el mismo personal sigue laborando en los lugares donde hice observación.

bueno”. Le pregunté qué quién no era bueno. Respondió que los adultos. Volví a preguntar qué porque yo era bueno y me dijo que yo les preguntaba cosas de su vida, pasaba tiempo con ellos, los hacía reír, entendía que me preocupaba por ellos. Pregunté si en el albergue los adultos no eran así y dijo que no, que tampoco en su casa conviven de esa manera y que de hecho ni los maestros. En la experiencia de este niño, los adultos siempre estaban ahí para corregirlos y regañarlos. Luego de meditar sobre lo que el chico había dicho, comencé a observar las relaciones entre los niños y sus diferentes cuidadores. Si bien la conducta de los adultos que describía el niño no estaba generalizada, sí se percibía una fuerza coercitiva hacia ellos —la microfísica expresada en el dominio de la disciplina escolar y su papel como dispositivo del Estado—. Tal fuerza se tornaba observable en las frases más usadas para hablarles, tales como no griten, no corran, no se porten mal, hagan caso, cállense.

Mis observaciones y preguntas con los adultos acerca de su trabajo con los niños no reflejaron abuso como el que supuse luego de la confesión del niño aquella noche. En cambio, aparecía a veces una objetivación de los niños como material de trabajo. Esto también me preocupó, porque de alguna forma yo estaba objetivando su vida. No es que hubiera una deshumanización de los trabajadores hacia los niños, sino que en algunos casos se les veía sólo como una parte de su trabajo. Era evidente que para algunos de los cuidadores el lidiar con la conducta de los niños era un gran problema pues no estaban de todo capacitados para hacerlo.

En el caso de los padres de familia, en especial del niño ya mencionado, estos suelen salir de la comunidad periódicamente para trabajar como jornaleros agrícolas. Puede ser que debido a que los niños suelen vivir de lunes a viernes en los albergues escolares durante el ciclo escolar (agosto- junio), las relaciones personales se hacen distantes. Para muchas familias enviar a los niños a los albergues es parte de una estrategia en que aseguran una mejor alimentación a los hijos, a la vez que están resguardados mientras ellos trabajan.

Al respecto de las relaciones entre los niños y sus cuidadores siempre pareció una discusión acerca de quienes estaban a cargo de los niños. Cuando fui maestro en la telesecundaria, una de las madres de familia fue a presentarse conmigo. Me dijo que ahora yo iba a ser como el papá de los muchachos, que los cuidara, que los aconsejara, que fuera buenos con ellos. En el momento, esto me causó una gran emoción respecto a la confianza que tenían los padres conmigo como maestro, pero luego reflexioné y me di cuenta de que quizás se me estaba pidiendo demasiado o había una confusión sobre mi papel. Cuando

conocí a otros maestros de la región me di cuenta de que habían tenido experiencias similares en las que se les trataba de responsabilizar cuando los alumnos obraban mal fuera de la escuela.

En la reunión de capacitación del programa PAEI, realizada en agosto de 2019, los cuidadores de las casas de la niñez de la región *wixarika* identificaban que los padres de familia descuidaban a los niños y estos a su vez les exigían mejor atención. Algo similar pasaba con los maestros de la escuela del pueblo de San Sebastián quienes percibían de manera general el descuido y poco esfuerzo de los padres en el bienestar y educación de sus hijos. Por su parte, los padres de familia se dividían entre quienes criticaban el trabajo del personal del albergue y de los maestros y quienes percibían un buen trabajo de estos dos tipos de cuidadores. Los primeros tenían como argumento para criticar que como el gobierno les pagaba, tenían que esforzarse aún más. Respecto a esto me surgió la incógnita sobre quién está a cargo de los niños y las niñas según la perspectiva de la comunidad. Parece una obviedad decir que sus padres y familias, pero la cuestión es que los niños en edad escolar circulan entre instituciones de asistencia social del Estado y los hogares de distintos familiares.

Ante esto, caben las anécdotas de algunos maestros respecto a que, previo al inicio de cada ciclo escolar, debían de ir a visitar las rancharías para “pedir” a los niños para la escuela y los albergues. Esto significaba hacer labor de convencimiento con padres y abuelos para permitir que los niños fuesen a la escuela. Una de las maestras de la escuela de la localidad de *Amultita* me comentó que a ella le tocó ir a buscar niños que vivían con sus familias en cuevas cerca de la ribera del río Chapalagana. También cabe señalar que esta labor de ir a buscar niños es necesaria para alcanzar el número de alumnos que justifica la contratación de personal docente.

En algunas ocasiones, los niños y las niñas circulan en la comunidad de distintas maneras. Cuando los niños llegan a quedarse desprotegidos, ya sea por la separación de sus padres, que la madre establezca un nuevo matrimonio o que hayan quedado huérfanos, los niños pueden ser reclamados por alguno de sus parientes. Los abuelos, se cree, son quienes tienen el poder de intervenir en favor del bienestar de los niños, si es que observan que la situación es desfavorable en casa de los padres. En ocasiones, cuando una pareja no puede tener hijos propios llega a pedir a sus familiares un niño para criarlo como un hijo o se les puede regalar uno sin pedirlo expresamente. Los niños, en estos casos, son vistos como

futura ayuda en las labores domésticas y agrícolas, es decir, que desarrollan un papel indispensable como fuerza de trabajo dentro de la economía del hogar. Sin embargo, la felicidad y el cariño por tener a un nuevo integrante en la familia es auténtico y duradero.

Con todo esto en mente, volqué el argumento de análisis en la observación de los puntos o momentos en que la confluencia de acciones sobre los niños organizaba su vida y el efecto que esto tiene para la comunidad. Como se verá en el cuerpo de este texto y como he dicho en el apartado teórico de mi trabajo, uso el concepto de ‘interfaz social’ y la noción porque me permiten detectar en qué punto las acciones sobre los niños articulan la forma de pensar de la comunidad y la del Estado mexicano, es decir la relación de la cosmología política. En otras palabras, observar cuándo, cómo y bajo qué circunstancias la comunidad se articula al sistema biopolítico del Estado, que se pretende hegemónico, aunque no lo sea a causa de las resistencias sutiles de la población.

Quiero hacer notar que el trabajo etnográfico con los niños no supone un enfoque novedoso en antropología, sino que significa reconocer otros grupos sociales que son dignos objetos de investigación. Lo que supone la investigación etnográfica o antropológica con los niños es por un lado formar una relación distinta a la que el antropólogo hace con los adultos y al mismo tiempo la que niños y niñas pueden hacer con los adultos. Por otro lado, y relacionado al punto anterior, este tipo de investigación requiere el uso de técnicas y herramientas distintas y creativas. Esto no quiere decir que sea imposible, por ejemplo, hacer entrevistas o historias de vida con ellos, sino que hay que buscar la manera en que ellos puedan expresarse y saber parar cuando los niños no desean hablarte.

## El trabajo de campo con los niños

Decidí usar un enfoque etnográfico porque este permite explorar la infancia como una construcción cultural e histórica, en lugar de darla por sentado como un fenómeno universal y natural. También la etnografía permite adentrarse en las prácticas y representaciones sociales que constituyen la niñez en cada contexto (Szulc et al. 2012: 3-5).

Antes realizar el trabajo de campo para esta investigación, diseñé estrategias para realizar observaciones directas en las situaciones sociales en las que los niños interactuaban,

es decir, el ámbito doméstico, la escuela y la Casa de la Niñez Indígena o albergue. El diseño de las estrategias tenía el objetivo de conocer el contexto a profundidad, saber más de las dinámicas diarias de los niños y niñas e identificar a aquellos que pudieran ser mis informantes claves y con quienes después podría desarrollar técnicas como el *grupo focal*, entrevistas guiadas a manera de conversaciones abiertas o talleres acerca de algún tema que ayudara a profundizar en el problema principal, que es la educación y la vida en el albergue.

Mi experiencia previa en *Wautia* como maestro de telesecundaria me había facilitado el reintroducirme a la comunidad y ser aceptado por la población como investigador. Antes de establecer contacto con los menores y los padres de ellos solicité el consentimiento a las autoridades educativas del estado de Jalisco, así como a los representantes del INPI para poder realizar la investigación en los espacios institucionales de San Sebastián. No tuve mayor problema que exponerles mi proyecto de investigación, señalando que quizás la información que produjese les podría ser de utilidad en el futuro. De igual manera, al llegar a la comunidad tuve que presentarme ante la asamblea y exponer el objetivo de mis actividades, las cuales fueron aceptadas. En la escuela y en el albergue me presenté varias veces ante los padres de familia y luego de responder a sus inquietudes aceptaron mi presencia y contacto con los niños, aunque muchos entendieron que yo era un trabajador de la escuela y el albergue por la explicación que el supervisor de la zona escolar les daba.



*Niño observando al antropólogo a través de las ventanas de la puerta del cuarto de visitas de la Casa de la Niñez Indígena. Kevin Escalante Carbajal, mayo 2019*

## Problema metodológico y ético

Luego de pocos días en trabajo de campo entendí que a pesar de las facilidades que ya tenía para acercarme a los sujetos de la investigación y a la problemática, me enfrentaba a otros problemas metodológicos y éticos. El primero de los inconvenientes consistió en la manera en que podía establecer un canal de comunicación claro con los niños y niñas. Mi dominio de la lengua *wixarika* no es para nada perfecto; tengo desarrollada la habilidad de comprensión auditiva, pero mi participación es pasiva, pues sigo desarrollando la habilidad para articular ideas complejas al hablar. Los *wixaritari* en su mayoría son bilingües debido a que el castellano lo aprenden al entrar a la escuela primaria. En nuestras conversaciones la barrera lingüística aparecía cuando alguna de las partes intentaba hablar de algo para lo cual no sabía cómo se decía en el otro idioma. Cabe señalar que gran parte de las interacciones se hacían en castellano por lo que no tengo duda de que exista algún tipo de sesgo. Mis muchos intentos por establecer una plática larga con generaban risas por parte de ellos al escuchar mi mala pronunciación de las palabras. Estos episodios terminaban en una lección de lengua materna que los niños y niñas me daban.



Otro de los problemas era la manera en que podía establecer una relación horizontal con los niños y niñas, razón por la que desde el principio pretendí hacer observación participante en la medida de lo posible. Algunos factores que complicaron este objetivo metodológico fueron mi edad adulta, mi condición de mestizo o no *wixarika*, mi estatus como maestro y el tutelaje de los adultos hacia los niños. Todos estos factores actuaban a la vez en mi relación con los niños. El día que llegué a la Casa de la Niñez Indígena del pueblo de San Sebastián, el supervisor de este centro formó a los niños en el patio y me presentó ante ellos como alguien que había llegado para jugar con ellos y que al mismo tiempo iba a ayudar al personal que ahí laboraba. Antes de esta presentación había pasado 8 horas de viaje desde el municipio de Colotlán a la comunidad hablando con el supervisor sobre las actividades que pretendía realizar y la manera en que quería establecer una relación con los niños. Este episodio quizás haya sido un intento del supervisor por hacer llegar la información a los niños y niñas de una manera que pudiera ser asimilada por ellos o lo hizo pensando que de cualquier forma los niños por ser niños no iban a lograr entender la verdadera razón de mi presencia. Cualquiera que haya sido la motivación de dicho discurso, los menores ya se habían creado expectativas hacia mi persona, que eran las de “jugar” y la de una “autoridad”.

Aunque entre los *wixaritari* la diferencia de edades no es impedimento para las relaciones de amistad e incluso hay niños y niñas que aseguran que son amigos de otros adultos, en mi caso la diferencia de edad se sumaba a los aspectos físicos y materiales que eran señalados por ellos mismos: el color de mi piel un poco más clara que la de ellos, mi cabello un poco ondulado, el vello facial de mi rostro, ropas diferentes a las suyas y el hablar un idioma distinto a su lengua materna. Todo esto les resultaba extraño. Los primeros días que pernocté dentro de la casa de la niñez en la habitación destinada a los visitantes, tuve la presencia de varios niños y niñas que con su mirada curiosa y vacilante se atrevían a preguntar mi nombre, mi lugar de origen, si tenía familia, si sabía hablar *wixarika*, si estaba casado, si tenía hijos. Así como yo quería conocerlos, ellos también necesitaban conocerme. Logré establecer la primera relación con ellos a través del juego, el cual no utilicé como herramienta para recabar datos, sino como una forma de socializar con ellos. Teníamos partidos de fútbol y voleibol; jugábamos a las escondidas y a las estatuas de marfil. Esto hizo que los niños y niñas me buscaran por sí solos para jugar, platicar o para delatar la travesura de alguien más, porque también me identificaban como alguien que ayudaba a la

coordinadora del albergue y a las ecónomas en sus tareas diarias. Con esto último quiero hacen énfasis en que, a pesar de causarles simpatía a la mayoría, me consideraban como una figura con cierta autoridad, por lo tanto, al final la relación no fue del todo horizontal.

Con pleno conocimiento de lo anterior, una tarde después de comer reuní a los niños de 10 a 12 años en el tejabán del albergue. Ahí les expliqué que yo era un antropólogo y que los antropólogos nos dedicábamos a la investigación de las costumbres y problemas sociales de muchos lugares alrededor del mundo, pero que mi interés desde hace algún tiempo era la cultura *nixarika*. Por lo tanto, también me interesaba saber cómo era que ellos vivían en el albergue y con sus familias. Uno de los niños mayores preguntó: “¿y eso para qué?” Admito que me sorprendió que un niño formulara una pregunta que, en ese momento, me parecía intentar poner en duda mi objetivo y trabajo como antropólogo, pero que, a la postre, bien podría haber indicado un mero cuestionamiento a la importancia de su cultura para los otros. Le contesté que para mí era importante saber qué era lo que ellos hacían y sabían, porque también eso era parte de su cultura, y que como niños también eran importantes. No sé si mi respuesta dejó del todo conforme a los niños, pero cuando les pregunté si les gustaría ayudarme con mi trabajo, todos aceptaron.

A partir de ese día, luego de jugar con los niños trataba de desarrollar alguna dinámica grupal e individual que me ayudara a la recolección de datos. Durante un par de sesiones pensé que podía construir un espacio para escuchar la voz de los niños. Sin embargo, el espacio que estaba creando estaba aún muy inducido por lo que yo quería saber de ellos y no por lo que los niños querían expresar de ellos mismos. Se trataba de una voz parcializada y orientada. Esta primera etapa de ensayo y error sirvió para identificar los temas que se podían profundizar. Al final los temas que trabajé con los niños del albergue se relacionan a su identidad como niños y como niñas, pero también como *nixaritari*, participación en labores domésticas y de producción, participación y comprensión de su cultura.

Otro de los temas que eran de mi interés fue abordar la diferencia entre la vida en sus ranchos y el albergue y lo que opinan al respecto. En general, a los niños y niñas les interesó hablarme acerca de las fiestas tradicionales que realizan los adultos, las historias que escuchan de sus abuelos, su familia, lo que opinan de los adultos, lo que les gusta y lo que no. La forma en que traté de ir tejiendo este diálogo fue a través de pláticas grupales, similares a un grupo focal en el que yo preguntaba algo a los niños y ellos iban

respondiendo y complementado las opiniones de los demás. Debido a que luego de observar la forma de trabajo de la escuela y la recomendación de algunos maestros de que, a través del dibujo a la mayoría de los se les facilita reafirmar lo que acaban de aprender, opté por utilizar el dibujo como manera de representación de lo que acabábamos de hacer. Aunque a la mayoría les interesaba hacer el dibujo había quienes preferían no hacerlo o realizaban dibujos con temas libres. Los dibujos siempre se quedaron con los niños. Luego yo tomaba foto del dibujo y escribía notas de lo que los niños me explicaban que era su creación. Me quedé con algunos de los dibujos que los niños tuvieron a bien obsequiarme.



Niñas terminando de explicar su dibujo después de una sesión de trabajo  
Kevin Escalante, 2019

En total, pude realizar 5 sesiones de este tipo y no duraron más de una hora. A medida que transcurrían los días los niños fueron perdiendo el interés en las actividades y decidí no presionarlos para seguir con estos trabajos. Aprovechando el material para dibujar y pintar que yo había llevado, los niños y niñas que así lo querían podían ponerse a dibujar luego de terminar sus tareas escolares.



*Niños viendo una película luego de participar en las actividades de la investigación  
Kevin Escalante, 2019*

Al término de esta etapa de observación en el albergue, me enfoqué en las actividades escolares. Los niños que asisten a la escuela son los mismos niños del albergue y se le suman los que viven con sus padres o familiares en el pueblo de *Wautía*. Además de las observaciones de los actos cívicos y clases, pensé en que necesitaba una manera de hacer surgir la voz de los niños. Luego de ver el contenido de las materias de la primaria se me ocurrió la idea de hacer un concurso con los niños de los grados 4to 5to y 6to. Dicho concurso consistió en que me escribieran una carta en la que me platicaran algún aspecto de su vida en la comunidad. La idea era que quedara claro para los niños y maestros quién era yo y cuál era el objetivo de estar observándolos y conviviendo con ellos. En la convocatoria expliqué qué era la antropología y que hacía un antropólogo. Si bien, esta presentación ya tenía un filtro que inducía el contenido de la información que yo podía recabar en los escritos de los niños, me

pareció importante la manera cómo los niños podían reaccionar en comparación con los adultos.

El contenido de las cartas podía ser una anécdota personal, algo ocurrido en el pueblo y hasta la explicación de alguna de sus fiestas tradicionales, es decir, lo que ellos gustaran platicarme. Cuando fui a presentar la convocatoria en un salón de 6to año pregunté si sabían qué era lo que hacía un antropólogo y una niña contestó que “los antropólogos estudiaban los rasgos culturales y sociales de las sociedades contemporáneas y del pasado”. Al preguntarle que cómo sabía eso respondió que cuando se enteró que yo era antropólogo lo había buscado en internet. Me había quedado más que claro que los niños del pueblo también se interesaban por mí y que también era observado. También me di cuenta de que algunos de ellos aprovechaban los recursos a su alcance para saciar su curiosidad o dudas, y que existen desigualdades entre ellos respecto al acceso de medios de comunicación y de información. De los 104 niños que sumaban los 3 grados que podían participar en el concurso recibí 28 cartas con temas variados, pero muy interesantes. El ganador de ese concurso recibió un premio en efectivo de 300 pesos.



*Algunas de las cartas recibidas para el concurso*

Luego de la clausura del ciclo escolar 2018-2019 organicé en el pueblo un taller con los niños y niñas as que pudieran estar interesados en actividades lúdicas y al mismo tiempo

actividades de mi investigación. Tenía como objetivo aplicar técnicas del cuadernillo de trabajo del proyecto de “Los niños del milenio” (Ames, Rojas, Portugal, 2010) desarrollado en 2001 en Perú. Las técnicas de dicho cuadernillo pretenden ser una herramienta para acercarse a la vida diaria de los niños, su percepción del lugar en el que viven y los conocimientos que obtienen de los adultos. Luego de consultar con algunos padres y madres de familia si permitirían que sus hijos asistieran, me hicieron notar que justo en esa época del año, cuando comienzan las lluvias, algunas de las familias se trasladan de forma temporal a los ranchos en donde siembran maíz y otras van y vienen todos los días del pueblo a su campo de cultivo, por lo que sería difícil que los niños pudiesen asistir. Las pocas madres que permanecerían con los niños en el pueblo mostraron interés en que una de las actividades fuese la enseñanza de inglés, así que lo incluí en las actividades diarias. Cada día, luego de impartir una clase básica de inglés, realizar juegos lúdicos, pintar o dibujar, aplicaba una técnica del cuadernillo adecuada al contexto y los materiales con que contaba.

A esta “escuela de verano”, como le llamé, asistieron 15 niños entre los 4 a los 13 años. Por las responsabilidades que los niños y niñas as tienen en esa época del año la asistencia fue variada. Las actividades guiadas que realicé con los niños abordaron temas relacionados a su percepción del bienestar, participación dentro de actividades productivas y culturales, roles de género, historias de vida y expectativas de futuro. Al final, se elaboró un periódico mural que sintetizó las actividades de los 10 días de trabajo.



*Algunos de los niños que participaron en “la escolita de verano”*

En la segunda temporada de trabajo de campo, que sucedió de enero a agosto de 2020, tenía contemplado el diseño de grupos focales con niños y niñas as con temas relativos a los derechos humanos, la percepción de la educación, la identidad de los niños como mexicanos. Sin embargo, la epidemia de covid-19, que produjo el cierre temporal de la Casa de la Niñez Indígena y la escuela me impidieron que me acercara a los niños de la misma forma en que lo había hecho durante la primera etapa de trabajo de campo. Sólo en una ocasión tuve la oportunidad de reunirme con un grupo de 15 niños y niñas as durante una hora en la que se exploró el tema de su identidad étnica en relación con el contexto nacional. También, con 3 niños y niñas as que aceptaron participar, con el permiso de sus padres, pude aplicar una técnica en la que los niños escribieron un diario durante 15 días. Esto tenía el objetivo de reunir información sobre su vida en el hogar. A pesar del imponderable de la pandemia, el conjunto de los materiales reunidos en contraste con la voz de los adultos nos muestra la forma en que los niños se miran a sí mismos y perciben su vida en la comunidad



*Niños y niñas viendo una película como parte de las actividades de “la escolita de verano”*

Por último, pero no menos importante, cabe señalar que en su momento consulté a cada uno de los informantes adultos, padres de los niños y niñas y -a ellos mismos- sobre de qué manera podía citar la información que me proporcionaron, si bajo un seudónimo o nombre falso. Los adultos respondieron que su nombre verdadero estaba bien, ya que lo que decían no eran mentiras. Los padres de los niños consultaron siempre a sus hijos y estos decían que su nombre estaba bien. Explique que a lo mejor a alguien le parecía mal que me dieron información y contestaban que toda la gente ya sabía que estaba haciendo en la comunidad no habría ningún problema. Al final, solo use el nombre propio de un solo niño. De igual manera todos les pedí firmar un documento en que me autorizaban a usar sus nombres y yo me comprometía a usar la información con responsabilidad, pero solo una persona quiso firmarlo. El hecho de firmar un documento hacía que sintieran dudas y se reusaban, sin embargo, no retiraron el permiso.





## II. CONTEXTO HISTORICO Y SOCIAL DEL PUEBLO *WIXARIKA* Y LA COMUNIDAD DE SAN SEBASTIÁN TEPONAHUASTLÁN



*Cabecera de Wautia vista de norte a sur. Kevin Escalante Carbajal julio 2019*

El objetivo de este capítulo es introducir al lector en la región donde se ubica la comunidad de estudio y ofrecer un panorama de las dinámicas internas de la comunidad y de su organización social. Los temas que se mencionan pueden parecer periféricos, pero es importante entenderlos antes de entrar de lleno al tema que nos interesa, el cuál es la infancia *wixarika* y su vida en las Casas de la Niñez Indígena (CNI). Además, sirve como nexo al contenido e ideas del siguiente capítulo.

El pueblo *wixarika* es un grupo indígena del occidente de México. Es más conocido por el nombre huichol. Su lengua materna tiene el nombre de *wixarika niukiyari*, y pertenece a la familia lingüística yuto-nahua, junto con los idiomas de los pueblos *naayeri* (cora) *o'dam*

(tepehuano del sur), *odami* (tepehuano del norte), *raramuri* (tarahumaras), *o'otam* (papago), *hiaknooki* (lengua *yoemem* o yaqui), *yoremnokki* (lengua yoreme o mayo), oichkama no'oka/oishkam no'ok (lengua o'ob o pima) y náhuatl (INALI, 2009). El idioma *wixarika* tiene 4 variantes que se hablan en las distintas regiones en que viven (INALI, 2009).

Las comunidades y poblados que los *wixaritari* habitan se ubican en territorios de los estados de Jalisco, Nayarit, Durango y una pequeña porción del estado de Zacatecas, en un área de la Sierra Madre Occidental denominada como El Gran Nayar. Los *wixaritari* comparten esta región con otros grupos etnolingüísticos, como son los *naayeri*, *o'dam*, mexicaneros (hablantes de *náhuatl*) y mestizos.

De los siglos XVI al XVIII la sierra del Gran Nayar era una región poblada por diferentes grupos étnicos que vivían en constantes conflictos bélicos entre sí (Tello 1968 [1638-1653], Arregui 1851 [1737], Neurath 2002). Las fuentes históricas de la época colonial permiten conocer que los *náayeri* o coras tenían un dominio de la región gracias a alianzas estratégicas con otros grupos como los *wixaritari* y *o'dam* (que aún persisten), pero también al sometimiento violento de otros pueblos. Los *náayeri* hicieron frente a los conquistadores españoles adoptando distintas estrategias además de la guerra. Por ejemplo, el rey Francisco Nayar I aceptó la entrada pacífica de evangelizadores en la región y aceptó ser bautizado en 1531 lo que produjo relaciones pacíficas con los conquistadores.

Johannes Neurath (2002, 16-31) hace notar que, desde la llegada de los conquistadores hasta la caída del Gran Nayar en 1722, esta fue una región de refugio de muchos pueblos originarios que tuvieron que huir a la serranía debido al avance de los españoles en otras regiones como el área del altiplano central.

Lo que se sabe de los *wixaritari* en esas épocas parece ser referenciado en algunos mapas de los siglos XVI y XVIII que han sido analizados por diversos antropólogos e historiadores (Neurath 2002, Téllez et al. 2019; Medina 2020). Por un lado, dichos mapas—como el "Mapa de la Nueva Galicia 1550" y el "Mapa de Ortelius" de 1612 y otras fuentes como las crónicas los frailes y misioneros— no mencionan a ningún grupo con el nombre de *wixaritari*, *wixarika* o huichol. Esto ha provocado distintas conjeturas acerca de cuál grupo pudo ser al que pertenecían los *wixaritari* y el espacio en que vivían. Como bien lo dice Medina (2020), la investigación se torna difícil ante la falta de evidencias claras, pero se puede ir deduciendo y descartando quiénes eran los ancestros de los actuales *wixaritari* y en qué área habitaban. Los documentos analizados por Rojas (1992,1993) y el nuevo análisis de

Medina (2020) señalan que para el siglo XVIII los *wixaritari* ocupaban la frontera oriental de la región, dependiendo de las autoridades de San Luis de Colotlán y teniendo la obligación de ser “indios flecheros” que protegían a la región de los ataques de otros pueblos o grupos que aún no eran sometidos.

Avanzando en el tiempo, se sabe que entre los siglos XIX y XX los *wixaritari* de esa época, se vieron obligados a migrar de manera constante a causa de los movimientos armados que influyeron en El Gran Nayar. Los hechos a los que se hace referencia son la Rebelión de Manuel Lozada (1873), la Revolución Mexicana (1910-1921) y la Guerra Cristera (1926-1929). Los *wixaritari* participaron de manera activa en estos eventos en distintos bandos de las refriegas a conveniencia de lo que fuese mejor para sus comunidades y líderes. A pesar de ello los *wixaritari* se vieron obligados a recorrer la sierra huyendo de la violencia fundando nuevos poblados y ocupando territorios abandonados por antiguos poseedores. El desarrollo de estos hechos históricos y sus resoluciones influyeron en gran medida para la integración de las 3 comunidades jaliscienses y los ejidos y poblados ubicados en los estados de Nayarit y Durango. Gracias al análisis de Norris (2020) se puede comprender que la región del Gran Nayar era un punto clave para el control territorial que los gobiernos pretendieron desde el término de la Revolución Mexicana y el Cardenismo.

### Organización social de los *wixaritari* de Jalisco

Las comunidades de Jalisco ocupan los territorios de los municipios de Mezquitic, Tuxpan de Bolaños y una pequeña parte de Huejuquilla el Alto. El territorio de las 3 comunidades se encuentra a ambos lados de la corriente del río Chapalagana o Atenco que cruza el municipio de Mezquitic; en el lado occidental del cauce se encuentra San Andrés Cohamiata cuyo etnónimo es *Tateikie* y en la parte oriental están Santa Catarina Cuescomatitlan o *Tuapurie* y San Sebastián Teponahuastlán o *Wautia*; al sur de San Sebastián se encuentra su anexo territorial Tuxpan de Bolaños o *Tutsipa*. Al sur del territorio de San Andrés se encuentra el ejido de Guadalupe Ocotan o *Xatsitsarie* que se ubica en el municipio de la Yesca, en el estado de Nayarit.

Estos territorios tienen la similitud de contar con una forma de organización conocida como cabecera y gobernancia (Téllez 2011). La cabecera se refiere al poblado de

mayor importancia de la comunidad o ejido y gobernancia al sistema de gobierno cuya máxima autoridad es un gobernador indígena denominado *Tatuani*.

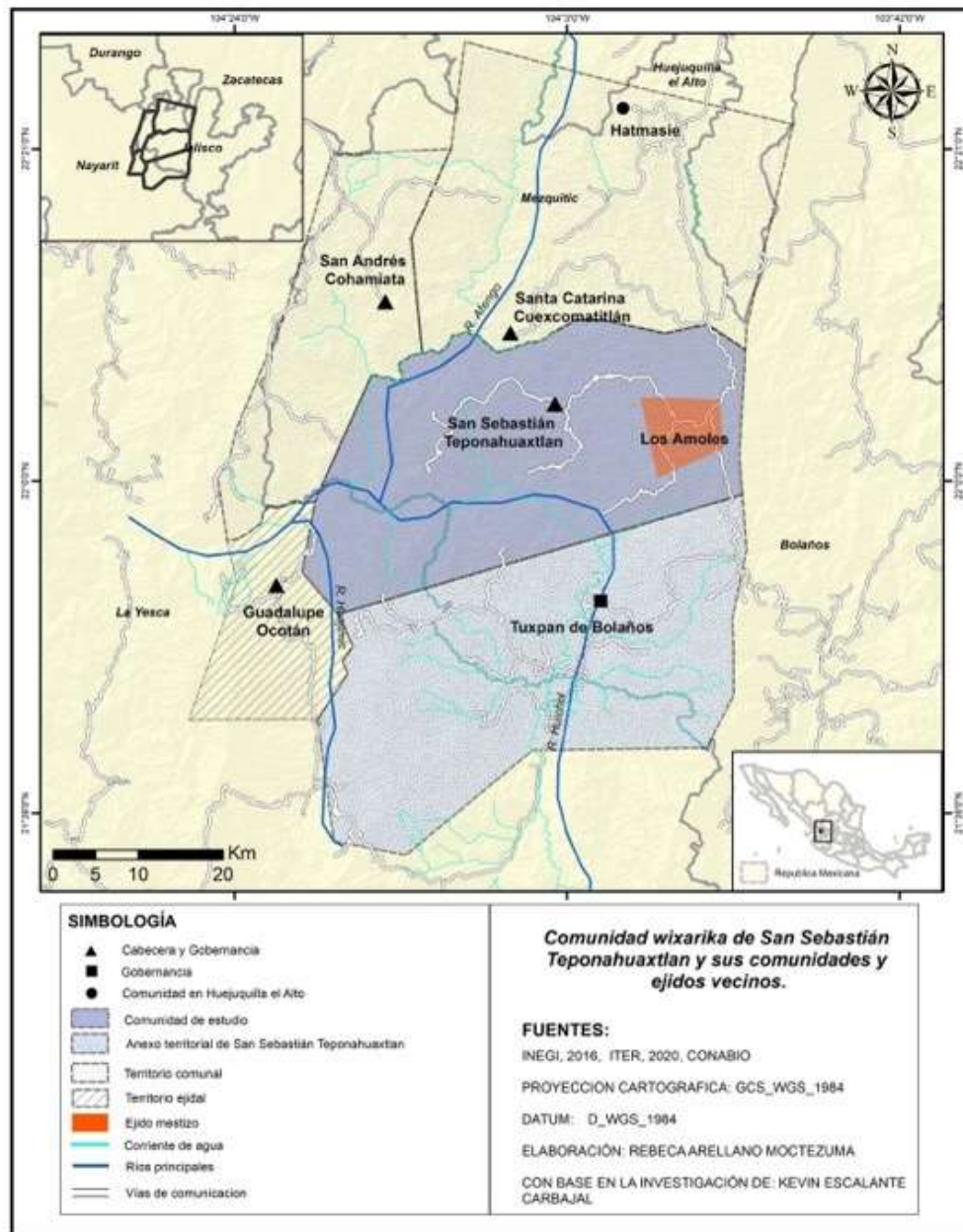
En la actualidad, los *wixaritari* de Jalisco se organizan con base en una compleja red de relaciones jerárquicas y horizontales cuyo fin principal es administrar el territorio comunitario que poseen y la reproducción de sus valores y cultura. El sistema de cargos contempla diferentes niveles de organización político-religiosa que van de lo local y particular a lo comunal y colectivo y todos los comuneros y comuneras tienen la oportunidad y responsabilidad de ostentar un cargo al menos una vez durante su vida; se trata de un escalafón político: quiere decir que se comienza por el cargo de menor jerarquía con la oportunidad de ir obteniendo uno de mayor rango cada vez que se sea llamado a integrar alguna de las estructuras de poder.

San Sebastián Teponahuastlán, la comunidad de estudio tiene un territorio de 2343.3 km<sup>2</sup>. De esa porción, 1156.9 km<sup>2</sup> corresponden al anexo territorial de Tuxpan de Bolaños (Torres, 200: 85). Las fracciones de San Sebastián y Tuxpan de Bolaños tienen cada una un gobierno independiente con la forma de gobernancia, esto quiere decir que cuentan con la figura de un gobernador o *tatumani* como máxima autoridad, pero la cabecera de la comunidad es San Sebastián. El órgano del Comisariado de Bienes Comunales y su mesa directiva representan a toda la comunidad. De hecho, las asambleas comunitarias integran a los comuneros de San Sebastián y Tuxpan de Bolaños y se realizan cada 4 meses en localidades de ambas fracciones territoriales. Cabe señalar que en cada gobernancia se lleva a cabo de forma independiente un ciclo ritual que incluye el cambio de varas (autoridades), la Semana Santa, el carnaval, sacrificios durante las épocas previa y posterior a la siembra y cosecha.

El análisis de las funciones del sistema de cargos *wixarika* puede llegar a ser complicado, pues se trata de una serie de estructuras de gobierno concebidas como originaria, impuestas o asimiladas y luego superpuestas y adaptadas en un periodo de tiempo que abarca desde la época colonial al presente. Los conceptos antropológicos de “sistema de cargos” o “jerarquía cívico-política” denotan dureza e inmovilidad. Sin embargo, considero que para el caso *wixarika* se trata de una red dinámica, plástica y permeable. Las funciones de los cargos a veces pueden parecer confusas o contradictorias hasta para las mismas autoridades *wixaritari*, quienes están en constante diálogo interno para evitar tensiones y duplicación de funciones y responsabilidades. En San Sebastián

Teponahuastlán se pueden identificar tres tipos de órganos de poder político-religioso: 1) los *'itsikate* o gobierno tradicional – que integra a la figura de comisarios;- 2) Comisariado de Bienes Comunales y 3) los *xukuri'ikate* o jicareros de los templos *tukite*. Hay otro par de figuras políticas y religiosas importantes que son los mayordomos y los *kawiterutsixi* o consejo de ancianos.

Considero que los *kawiterutsixi* y los mayordomos son parte de del sistema jerárquico de la comunidad, pero sus relaciones tienden a la horizontalidad en lugar de la verticalidad



Mapa 1. Comunidad de San Sebastián Teponahuastlan y su Anexo Tuxpan de Bolaños

en comparación con las otras estructuras del gobierno. Estos grupos suelen acompañar y dar consejo a cualquiera de los grupos de autoridades ya mencionados en ceremonias religiosas, asambleas y reuniones especiales. Podemos decir que tienen un carácter mucho más moral que político, aunque los *kawiterutsixi* hacen la política interna, pero con base en sus usos y costumbres. Una de las actividades de los mayordomos es llevar a los santos por todos los ranchos familiares de la comunidad para que se les brinde el sacrificio de una res, venado, guajolote o sangre de bagre y así estos correspondan a las familias con buena salud y prosperidad. Por su parte los *kawiterutsixi*, a quienes también se les conoce como Consejo de Mayores, guían la elección de nuevas autoridades tradicionales y comisarios. La mayoría de sus integrantes son iniciados en el conocimiento chamánico o ya tienen la categoría de *mara'akame* por lo que son respetados y temidos. Otra de sus funciones es resguardar y transmitir conocimientos sobre el origen de la comunidad, los santos, la manera de hacer el ciclo festivo de la cabecera, en otras palabras, del *yeiyari* o el costumbre de San Sebastián.

### Los *itsikate*

Los *'itsikate* (*'itsikame* en singular) o gobierno tradicional se distinguen de los otros grupos por ostentar como símbolo de poder una vara de mando, que es entregada por vía de la transmisión. Según el mito cosmológico de la comunidad, las varas (que en idioma *wixarika* se dicen *'itsi* (*sing.*) e *'itsite* (*plural*)) fueron entregadas por *Xaturi* —que es la figura *wixarika* de Cristo— luego de ser perseguido y crucificado por los judíos. Las varas, se dice, son el corazón de Cristo que en *wixarika* se dice *'iyari*, lo cual es muy significativo, pues *'iyari* también es una esencia anímica que es legada por los ancestros y deidades. Este órgano de gobierno se compone de los cargos de *Tatuvani* o Gobernador, *Harikati* o Juez, *Harivaxi'ari* o Alguacil y *Pirikixa* o Capitán; estas autoridades deben residir en la cabecera comunal durante 1 año, que es el tiempo que dura el servicio de autoridad. Cada una de las autoridades tradicionales tiene a su mando una especie de mozo o mensajero llamados *tupiri* o *topil*.

Las autoridades tradicionales tienen como principal templo el *Kaxeriani*, que en español recibe el nombre de Casa Real, a veces se le llega a nombrar con el vocablo náhuatl de *callibuey* que significa casa grande. Esta es una construcción hecha de adobes y techo de zacate de doble agua en cuyo interior se realizan ceremonias y se veneran a los bastones de

mando originales que solo son sacados a la vista de la población en las fiestas del ciclo ritual. En ese edificio también se encuentra el cepo donde se castiga a quienes infringen las normas comunitarias.

Frente al *kaxeriani* hay un patio en cuyo centro está una cruz de madera enterrada en el suelo. Ese lugar es considerado el centro de la cabecera, un lugar de poder. En el patio se ubica la banca de las autoridades desde donde se atienden las quejas o juicios por disputas entra dos o más personas. En medio de la banca de las autoridades esta un poste de madera en el que antiguamente azotaban a quienes habían cometido un delito o crimen. Alrededor del patio hay otra serie de edificios destinados a la vivienda de las autoridades tradicionales y mayordomos. En la década de 2000 se construyó un edificio de ladrillos y cemento para que fuera ocupado como archivo y oficina de los *itsikate*. Hoy en día ese lugar tiene una planta alta y se le conoce como oficina de gobierno.

El *Tatuwani* es el cargo de mayor jerarquía, funge como líder y representante de la comunidad ante las autoridades de los gobiernos federales, estatales y municipales. También se encarga de gestionar recursos y proyectos que se desarrollan dentro de la comunidad. En San Sebastián, el gobernador se encarga de presidir reuniones de organización para faenas comunales o recibir funcionarios del gobierno que van a la comunidad a promover programas y servicios.

El juez se encarga de la administración de la justicia y de imponer sanciones o proponer soluciones a problemas entre los comuneros. En ocasiones el juez y el Gobernador comparten la función de impartir justicia, pero la decisión del Gobernador es la que se impone sobre la de todos. El alguacil representa la fuerza del Juez y del Gobernador pues dirige junto con el Capitán de guardia las faenas cuando se requiere un trabajo comunitario o cuando se necesita llevar a alguna persona ante la justicia. El alguacil organiza a los topiles o policías que acompañan a cada autoridad y vigilan el pueblo por las noches brindando seguridad. Al gobernador lo acompaña un suplente, el cual recibe el nombre de segundo gobernador. Hay un cargo de secretario del gobernador y un suplente.

La organización de Gobernador, Juez, Alguacil y Capitán es parte de la estructura de gobierno impuesta en la época colonial y que tuvo que ser adoptada cuando a los *wixaritari* se les hizo vivir en las misiones franciscanas. Este modelo de organización parece ser semejante, con sus respectivas diferencias, en las comunidades indígenas de la región de El Gran Nayar.





*Kawiterutsixi preparando los itsi en su entrada a la Cabecera de Wautia durante el Cambio de Varas.*

*Kevin Escalante, 2020*

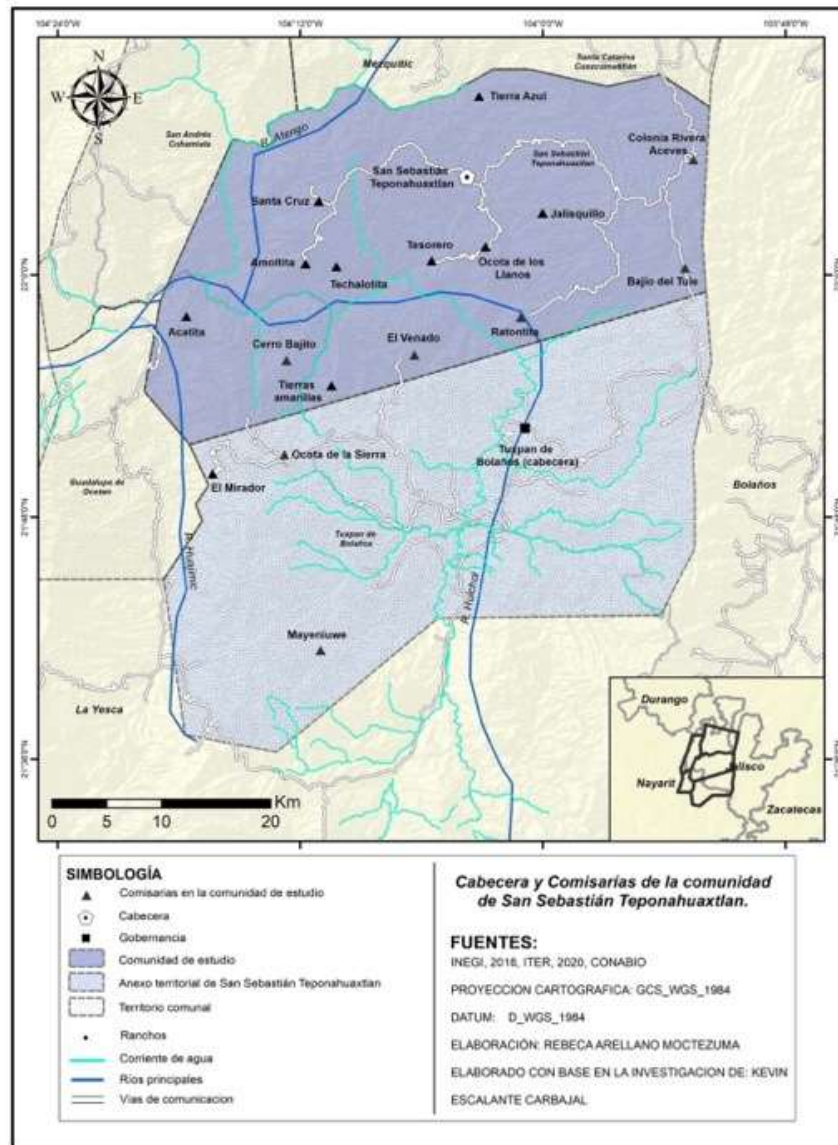
## Comisarios

Los comisarios también portan una vara de mando que les es entregada en el mismo ritual que a las autoridades tradicionales, sin embargo, fueron introducidos al sistema de cargos a mediados de la década de 1950, cuando a través de una resolución presidencial se reconoció a la comunidad la posesión de su territorio actual (testimonio de Ramon López, 2020). Los comisarios no son considerados como *'itsikate*, pero entran en una estructura de gobierno tradicional que atiende asuntos relacionados a la repartición de lotes para vivienda, delimitación de potreros o problemas de linderos entre predios vecinos, cuestiones que los *'itsikate* atienden con los comisarios para mediar en conflictos, principalmente. Las autoridades tradicionales atienden con mayor frecuencia temas como la impartición de justicia.

El Comisario es el representante y autoridad de una localidad, a la que se le designa como comisaría; ésta se compone por varios núcleos de población (ranchos) que ocupan un territorio, el cual es registrado y aceptado ante la asamblea comunal. En el pasado, las comisarías recibían el nombre de delegaciones o agencias municipales; sin embargo, debido a fricciones con el gobierno municipal de Mezquitic por el control del recurso federal destinado a las comunidades indígenas, la asamblea comunal decidió que su gestión fuera interna y no permitió que el municipio interviniera sin consultarlos y volverlas a denominar comisarías. En la actualidad San Sebastián cuenta con 18 comisarías reconocidas por la asamblea comunal.

El Comisario de San Sebastián, que es la cabecera comunal, tiene mayor jerarquía que los de las otras comisarías y funge como un líder de todos ellos, al que deben de rendirle informes mensuales de sus actividades. En cada comisaría, el Comisario local organiza en coordinación con su secretario, tesorero, topiles y suplentes las asambleas locales donde se discuten los problemas y necesidades de la comisaria y las posibles soluciones. En cada comisaría se forman comités para dirigir y organizar el trabajo para tareas específicas; por ejemplo, en las localidades donde hay red de agua potable debe haber una comitiva del agua o un encargado de la distribución y mantenimiento de la red; si hay algún programa social operando en la comisaría, como un comedor infantil, debe haber un comité que rinda cuentas de su funcionamiento a la asamblea local.

El comisario también se encarga de resolver problemas entre los habitantes de su localidad suscitados por disputas por la posesión de predios, peleas, robos y adulterio, principalmente. Si alguno de estos conflictos sobrepasa su capacidad de acción, deriva la situación ante el comisario de San Sebastián o ante las autoridades tradicionales si es necesario. El comisario de San Sebastián tiene una relación cercana con las autoridades tradicionales para organizar la ejecución de proyectos o trabajos que trastocan las responsabilidades y funciones de ambos órganos de gobierno, por ejemplo, los juicios locales, trámites ante el estado o municipio por alguna solicitud de servicios y obras públicas.



Mapa 2. Comisarías de San Sebastián Teponahuaxtlan

Por último, hay que mencionar que los comisarios tienen un edificio de trabajo y en el mismo tienen un altar en donde colocan su vara recibida a principio de año. En cada comisaría hay un altar similar en donde en momentos de fiestas a las varas se les ofrecen velas y se les unta sangre de venado o res como alimento.

### Comisariado de Bienes Comunales

El siguiente grupo de autoridades es el Comisariado de Bienes Comunales, órgano que surgió en las comunidades *wixaritari* a partir de la entrada en marcha del plan Huicot

—Huicot, Cora, Tepehuano— a mediados de la década de 1970. En principio, el Comisariado administraba el programa conocido como fondos regionales, una bolsa de recurso monetario cuyo fin era capitalizar la región y detonar el desarrollo de esta, a través de la puesta en marcha de proyectos productivos de índole agrícola y ganadera.

El Comisariado de Bienes Comunales se forma por una mesa directiva integrada por un presidente, un secretario y un tesorero, también tienen suplentes. Al Comisariado se integra un Consejo de Vigilancia y un comité llamado de Concertación agraria que se integran con mesas directivas similares a las del Comisariado. En San Sebastián Teponahuastlán el cargo de Comisariado tiene un periodo de trabajo de 3 años y es elegido por voto directo durante el desarrollo de una asamblea general. Cada tres años San Sebastián Teponahuastlán y Tuxpan de Bolaños se alternan el derecho de que la mesa directiva del Comisariado de Bienes Comunales sea ocupada por comuneros de su fracción territorial, pero todos los comuneros tienen el derecho a votar. En 2020 fue el turno de una terna de comuneros de Tuxpan de Bolaños de ser votados para encabezar la mesa directiva y a los comuneros de San Sebastián les correspondió integrar el Consejo de vigilancia. La mesa de la concertación agraria se integra por ambas fracciones. Los miembros de las dos últimas mesas directivas son elegidas por la asamblea a través del consenso.

Las responsabilidades del Comisariado de Bienes Comunales, hoy en día, son defender el territorio comunal al cuál se le concibe como *Tatei Yurienaka* quien es la madre tierra para los *nixaritari*. Al mismo tiempo que la defienden la representan. Como las otras autoridades, el Comisariado es responsable de la atención de un pequeño templo contiguo a la oficina de las autoridades tradicionales de San Sebastián en donde se encuentra una copia de la resolución presidencial de 1953 en la que se reconoce la posesión del territorio, instrumento que ha servido para la defensa legal de la comunidad frente a invasores foráneos como son los vecinos de Huajimic o al establecer límites territoriales con las comunidades de San Andrés Cohamiata y Santa Catarina Cuescomatitlan.

Durante los últimos 5 años —desde el asesinato del ex Comisariado Miguel Vázquez Torres y su hermano—, la comunidad ha llevado a cabo una lucha para restituir 10000 has de territorio comunitario que se encuentra en manos de ejidatarios de Huajimic. La figura del Comisariado cobró protagonismo debido a las acciones que encabezó para que el gobierno estatal y federal restituyeran las tierras y garantizaran seguridad en la región.

En 2018, la comunidad acordó, mediante asamblea general, manifestarse para que se continuara con la ejecución de la restitución del territorio. Se establecieron plantones en los caminos y carreteras de acceso a la comunidad con el fin de impedir la presencia de las instituciones en la región, así como no participar en los comicios para elegir gobernantes de ese año. La manifestación terminó cuando se les prometió a las autoridades que se continuaría con los tramites de la restitución y su debida ejecución. En el mes de mayo de 2022, también a través de la voluntad de la asamblea, se acordó que emprenderían una marcha hasta la Ciudad de México para solicitarle al presidente Andrés Manuel López Obrador agilizar la restitución de del territorio. Luego de lograr la audiencia con el presidente, se acordó una agenda de trabajo para resolver el conflicto.

Además de la defensa del territorio comunal, el Comisariado organiza el territorio interno mediando en conflictos de linderos entre ranchos o comisarias y gestionando recursos y proyectos ante las dependencias públicas y privadas. Estas tareas a veces las realizan en conjunto con las autoridades tradicionales y los comisarios. El Comisariado de Bienes Comunales tiene una casa habitación en la cabecera de San Sebastián y en Tuxpan de Bolaños en donde residen, pues la agenda de trabajo los hace ir de un lugar a otro de manera constante. En San Sebastián tienen una oficina en donde realizan las actividades y trabajos que les competen.

En cuanto a las obligaciones religiosas que tiene el Comisariado se encuentra el realizar peregrinaciones por peyote y agua sagrada de los manantiales de *Wirikuta* e ir a dejar ofrendas a la basílica de Guadalupe en la Ciudad de México y llevar consigo agua bendita hasta la comunidad.

### Los *xukuri'ikate* y el *tukipa*

Los *xukuri'ikate* o jicareros son las personas a cargo de celebrar y ejecutar los rituales correspondientes al ciclo ritual anual en los complejos *tukite* durante 5 años. El ciclo ritual está estrechamente relacionado al ciclo agrícola del maíz. La palabra *xukuri'ikate* puede significar en español “los que traen o guardan las jícaras”. Cada *xukuri* está hecha con la mitad de una calabaza del género *lagenaria siceraria* (Kindl, 2003) y su interior tiene una serie de grabados realizados con cuentas de chaquira pegadas con cera, que representan a un

ancestro deificado que mora en uno de los templos *xiriki* que son parte de los centros ceremoniales *tukipa*.

El sistema de cargos de los *xukuri'ikate* es una jerarquía que toma como base de su organización el papel de las deidades durante el descubrimiento del fuego, la creación del Sol o la primera cacería del venado. En teoría, los *xukuri'ikate* representan a los primeros hombres que vivieron en un *tukipa* y que encontraron al fuego *Tatewari*, se trata de una familia mítica que durante las fiestas del ciclo ceremonial y las peregrinaciones recrean el mundo siguiendo el guion establecido en los mitos de creación que el sacerdote y guía del grupo entona en cada ritual.

El número de cargos varía entre cada centro ceremonial y se relaciona a su organización interna y complejidad. Las jícaras se dividen en dos grupos: *Tateitema* y *Tatakima*. El primer grupo refiere a las deidades femeninas relacionadas a la temporada de lluvias, la siembra, la fertilidad e inframundo; el segundo grupo se integra por las deidades relacionadas a los ancestros masculinos, la temporada de secas y el lugar donde se eleva el sol. Por lo regular los miembros de mayor jerarquía son *Tayaupa* “nuestro padre sol” y *Tatewari* “nuestro abuelo fuego”. Luego según sea la organización de cada *tukipa* a estos dos primeros se integran el resto de los jicareros.

El ciclo ritual que se lleva a cabo en el *tukipa* está relacionado al ciclo agrícola. En cada celebración un *marakame* o cantador dialoga con el fuego central del *tukipa* que es *Tatewari*, nuestro abuelo fuego. El cantador comunica a los jicareros y presentes en la ceremonia los deseos de las deidades, las faltas que se han cometido, las causas de las enfermedades que han provocado y la forma sanarlos. También, en las fiestas el cantador entona los mitos de creación del mundo de la manera en que los *wixaritari* lo conciben.

El ciclo ceremonial se divide en dos partes, la temporada de lluvias y la temporada de secas que se llaman *tikarika* y *tukarika*, respectivamente. *Tikarika* refiere al tiempo de la oscuridad, previo a la llegada del fuego y del sol, un momento de noche eterna, humedad y frío en que la tierra fue destruida por un diluvio y los ancestros de los *wixaritari* fueron creados. El tiempo de *Tukarika* refiere a la domesticación del fuego, la creación del *tukipa*, el nacimiento del Sol, la cacería primigenia de venado y por ende el consumo de peyote. El tiempo de *tikarika* comprende del 5 de junio al 4 de octubre. Estas fechas están calendarizadas con la ceremonia del volteado de mesa, que se realiza en la cabecera y que además marca un receso para autoridades en sus obligaciones que les permite dedicarse a la

siembra, el cuidado de sus milpas y la cosecha. Por lógica, el tiempo de *tukarika* comprende las fechas desde el 4 de octubre al 5 de junio, en este tiempo los comuneros se dedican a la tumba, quema y roza de los campos de cultivo.

Para los *wixaritari* de San Sebastián el ciclo de fiestas comienza con la celebración de *Namawita Neixa* entre los meses de mayo y junio; en septiembre se realiza el *mamarixa* en que se sacrifican una res para ofrendar a las deidades en agradecimiento por las lluvias que hacen crecer los campos de cultivo de maíz; en octubre se celebra el *Tatei Neixa* fiesta en que los niños menores de 5 años son presentados con los ancestros del desierto de *Wirikuta* y también se hace para poder comer elotes y calabazas tiernas de la primera cosecha; del mes de noviembre hasta antes de semana santa comienzan los preparativos para la peregrinación a *Wirikuta* donde se recolecta el peyote; luego del regreso de *Wirikuta* se prepara la fiesta del *Hikuri Neixa*, y una vez acabada se vuelve a hacer *Namawita Neixa*.

Entre cada una de las ceremonias los jicareros deben realizar actividades que les permitan comenzar las fiestas y darlas por terminadas, por ejemplo, deben de ir a entregar ofrendas y sacrificio a los lugares sagrados, ir a la sierra a cazar venado, trabajar en grupo para preparar los campos de cultivo de todos los integrantes. Cuando se necesita, colaboran para cambiar el techado de alguno de los templos o se construyen cuartos habitación y cocinas. Los jicareros representan a la familia primigenia *wixarika*, de alguna manera el grupo de jicareros debe de actuar como una familia.

El vocablo *tuki* hace referencia al templo principal de un conjunto de adoratorios. *Tukipa* quiere decir donde se encuentra el *tuki*. Este templo es una construcción semicircular de unos 6 metros de diámetro hecha de piedras amalgamadas con barro a una altura aproximada no mayor a 1.6 m. El techo es de zacate seco, tiene una forma cónica y es soportado por dos enormes vigas de pino que pueden rebasar los 6 metros de altura. El *tuki* y los templos *xiriki* se encuentran alrededor de un amplio patio en donde se desarrollan parte de los rituales anuales. El *tukipa* es una representación del territorio sagrado de los *wixaritari* y los templos a su alrededor representan lugares en donde sucedieron hechos importantes en la historia del pueblo *wixarika*, a su vez, toman el nombre de los ancestros primigenios que crearon el mundo o ayudaron en esa tarea. El *tuki* se ubica al poniente del patio mirando hacia el oriente. Este templo representa la región del inframundo lugar relacionado con la costa. También tiene relación con un útero y la fertilidad femenina con que se asocia a la tierra. Al oriente del patio está el *xiriki* de *Parikuta* que hace referencia al

Cerro quemado lugar de donde emergió el Sol que es llamado *Tayan*. Alrededor del patio se encuentran los templos *xiriki* de dimensiones de no más de 2 metros por lado y hechos de adobes y techo de dos aguas de zacate.

El número de cargos de jicarero es distinto en cada centro ceremonial. Por lo tanto, el número de templos varía en cada uno de ellos. Cabe señalar que los centros ceremoniales de la comunidad de San Andrés Cohamiata y los ubicados en el sur de Durango y Nayarit sólo cuentan con la estructura del *tuki* y el templo de *Parikuta*, pero tienen gran número de cargos de jicareros.

En San Sebastián Teponahuastlán hay 6 centros ceremoniales reconocidos por la comunidad y 3 en Tuxpan de Bolaños. Los ancianos de San Sebastián reconocen que estos centros ceremoniales pertenecen al menos a dos tradiciones. Esto quiere decir, a dos formas en que se lleva a cabo el ceremonial y a como se interpreta el significado de los actos.

Se me ha explicado varias veces que la ubicación de los centros ceremoniales corresponde a uno de los 5 rumbos cardinales que forman la figura de quincunce: centro, derecha, izquierda, frente y atrás. El quincunce es una figura de poder que sintetiza el territorio *wixarika*. El quincunce de los *tukite* de San Sebastián se integra con el centro ceremonial de *Hukutsarie* en Ocotá de los llanos al centro, y es considerado el más importante de todos, de hecho, es el que tiene un *tuki* más grande. En el sector de la derecha está el centro ceremonial en la localidad de Ratontita. El *tukipa* de la izquierda corresponde al de Tierra Morada en la entrada a la cabecera de San Sebastián. La parte de atrás es el *tukipa* de Tsakuxapa en Techalotita. El *tukipa* que corresponde a la parte de adelante ya no existe, pero se ubicaba en la comisaría de Jalisco en donde algunos dicen que está el lugar y se alcanzan a ver los cimientos. Al parecer, durante las revueltas armadas que corresponden a la guerra cristera la población de estos lugares huyó y se asentó en nuevos territorios. De hecho, el *tukipa* de Tierra Morada fue reconstruido en la década de 1960 con el fin de conservar el centro ceremonial como se decía que existía marcado en el título virreinal de la comunidad que Pedro de Haro logró recuperar en la década de 1950.



## Los mayordomos

Los mayordomos o *maritumatsixi* son los encargados de cuidar de los santos/*yutsis* que habitan en el *teyupani* o capilla que se ubica en la cabecera de San Sebastián. En el altar de este templo se encuentran las efigies de dos cristos crucificados que reciben el nombre de *Xaturi tsim+pe* (pequeño) y *Xaturi 'am+pa* (grande). Entre las imágenes de los santos se encuentra un óleo de la Virgen de Guadalupe y otra imagen de una virgen que recibe el nombre de Señora o *Tanana*. El patrón del Pueblo, San Sebastián recibe el nombre de *Xepastiani* o *Xapaa*, que quizás sea una adaptación morfológica de una palabra extranjera al idioma *wixarika*. Otra imagen que representa a San Sebastián recibe el nombre de *Tatata*. Por último, está el santo de San José al que llaman *Tsakutse*. Todos los santos tienen un mayordomo que al igual que las autoridades deben de estar casados o casadas.

El cargo de mayordomo de ambos cristos tiene una duración de 5 años y reciben su cargo en la semana santa. Los cargos de mayordomo de San Sebastián, *Tatata* y San José duran un año y se recibe al igual que los cristos en la Semana Santa. Los cargos de La virgen de Guadalupe y Señora también duran un año, pero la recepción y entrega de dicho cargo se hace el 12 de diciembre de cada año, el día de la Virgen de Guadalupe.

Cada mayordomo recibe un cuarto habitación para vivir el año en que desempeña su función. Además, cada uno de ellos tiene un *puyste*, [que al igual que los topiles de las autoridades tradicionales, sirve junto con su esposa a cada mayordomo designado: ir a la leña, recolectar agua, ir cada viernes por flores al cerro para los santos, ir a la cacería de venado para los santos, acompañar a los santos por las rancherías durante la temporada de secas. Hay mujeres que cumplen una especie de manda o voluntariado y reciben el nombre de tenanches, estas pueden ser mujeres solteras o viudas y durante la celebración de los rituales y fiestas acompañan a los santos, ayudan a las esposas de los *puyustes* en la preparación de alimentos, limpian el atrio y el interior de la capilla, prenden copal y lo ofrecen a los santos, etc.

La presencia de los santos y de los mayordomos son indispensables en la celebración de la Semana Santa, el carnaval, el día de la virgen y desde hace unos 10 años en las fiestas patronales de San Sebastián que se realizan el 25 de febrero. Los mayordomos con mayor rango son los de *Xaturi*, debido a que duran 5 años, pero todos son importantes.

Los mayordomos son personas que tienen una figura moral de importancia en la cabecera y en la comunidad.

### *Kawiterutsixi*

El consejo de ancianos o de mayores o *kawiterutsixi* se integra por los adultos varones a los que se les considera que tienen la suficiente experiencia en otros cargos para emitir opiniones de peso sobre los problemas que debe enfrentar la comunidad y sus localidades. En cada una de las comisarías hay un Consejo de Mayores integrado por un presidente, un secretario y dos vocales. Son consultados con regularidad por los comisarios para resolver conflictos internos. El Consejo de Mayores hace reuniones periódicas en la que sus miembros intercambian puntos de vista sobre los problemas que observan y emiten recomendaciones; también deben en vísperas de la elección de nuevas autoridades tradicionales, comisarios y Comisariado de Bienes Comunales proponer candidatos o demeritarlos.

En la cabecera de San Sebastián se reúnen de forma periódica los presidentes del Consejo de Mayores de cada una de las comisarías y hacen un balance de su trabajo. Semanas antes de que se vaya a realizar una asamblea comunal tienen una sesión en la que ellos proponen temas para discutir en el pleno de la asamblea. Los *kawiterutsixi* al igual que los mayordomos, son una figura moral de la comunidad. La mayoría de ellos este iniciado en el conocimiento chamánico de los *mará'akate*, por lo que son consultados para discutir temas de preocupación religiosa y cultural. El pleno del Consejo de Mayores elige cada año un *kawiteru* que debe ser *mará'akame* para que acompañe a las autoridades tradicionales, a los comisarios y al Comisariado de Bienes Comunales. Este *kawiteru* canta los mitos del ciclo festivo y también entra en comunicación con los santos, varas y deidades comunicando su voluntad a las autoridades y ayudándole a las autoridades a cumplirlo. En ocasiones los grupos de autoridades no confían en el *kawiteru* designado y piden tener otro de su agrado para que los guíe.

Con la disputa legal que la comunidad de San Sebastián mantiene con el municipio de Mezquitic sobre el derecho que tiene a administrar manera autónoma e independiente los recursos federales destinados para la población indígena, se prevé la necesidad de crear un

órgano administrativo de dichos recursos que puede traer cambios a toda la organización ya descrita.

### El estatuto comunal

El estatuto comunal de San Sebastián es un instrumento de aplicación de leyes internas a la comunidad y sus comisarías. Este documento se comenzó a redactar en 1998 con la intención de mejorar la organización interna y tener bases legales para la densa del territorio y sus recursos. También es visto por los comuneros como un ejercicio de autonomía al autogobernarse por sus usos y costumbres. El estatuto comunal se ha ido ampliando y perfeccionando con el paso del tiempo; toma como base artículos de la ley agraria, la constitución política de los estados unidos mexicanos y los usos y costumbres de la comunidad. Cada año luego del cambio de varas, se realiza una reunión para analizarlo y formular cambios o producir nuevos artículos. El estatuto comunal contiene las obligaciones puntuales de cada autoridad, comunero, hombre, mujer, jóvenes y niños. Cabe mencionar que en un apartado relacionado a la familia menciona que los niños deben atender a las indicaciones de los padres de familia y demostrarles obediencia; Al mismo tiempo niños y niñas tienen derecho y obligación de asistir a la escuela y mostrar ahí respeto hacia sus compañeros y maestros. Los padres deben de mantener a sus hijo para que puedan estudiar y no les falte techo y alimentación, principalmente.

### La ranchería

Ya he mencionado que los *wixaritari* de San Sebastián tienen una forma de organización y administración del territorio conocida como cabecera y gobernancia, y que hay localidades esparcidas por la comunidad llamadas comisarías. Ahora toca describir la forma de su organización a nivel doméstico.

La palabra en *wixarika* que se usa para referirse a los grupos de parentesco es *iwamari*, que se asemeja a expresar “parentela” y un acercamiento conceptual podría ser el de familia extensa. *Niunwari*, es una palabra que como se me explico se usa para nombrar la

relación que se tiene con un cónyuge y la descendencia que procrean juntos. Para algunos *wixaritari* el sentido refiere a una raíz, sin embargo, como otros me han explicado difiere entre las comunidades en donde algunos no la conocen o no la usan. Este último término, dadas las explicaciones de mi informante en San Sebastián se asemeja al concepto de familia nuclear, pero he observado que también se usa dentro de la poligamia, la cual es aceptada entre los *wixaritari*, pero no es la norma.

La organización del grupo de parentesco gira en torno al *kie*, el cual es un rancho constituido por un conjunto de casas habitación y en cuyos terrenos aledaños se desarrollan actividades agrícolas, de pastoreo, caza, pesca<sup>22</sup> y recolección de frutos, semillas y brotes comestibles. En el *kie* también se llevan prácticas religiosas y de culto a los ancestros y deidades y santos patronos particulares y de la comunidad. Cada *iwamari* tiene un rancho principal o central al cual llaman *xiriki*. Este reúne a todos los miembros del linaje para la celebración del ciclo ritual anual y toma su nombre de los templos *xiriki* que se erigen alrededor de un patio circular llamado *takma*. Al igual que en el *tukipa*, en el centro del patio vive el abuelo fuego, *Tatewari*, en forma de una hoguera que, idealmente, no debe de apagarse nunca. Este rancho está a cargo del varón de mayor edad del linaje cuyas tareas son calendarizar el día en que se llevarán a cabo los rituales del ciclo ceremonial, programar actividades agrícolas, cuidar las reliquias y antepasados que habitan el rancho. Idealmente, el jefe de la familia debe ser un *marakame*<sup>23</sup> o al menos un iniciado en el conocimiento chamánico. Este cargo es heredado al hijo mayor, quien se supone es criado para tal encomienda; el nombre que encontré en San Sebastián para esta persona es *tibu'ukame*, *kiekame*<sup>24</sup> o *ukiratsi*.

En San Sebastián los templos o adoratorios *xiriki* tienen una base rectangular —en San Miguel Huaxtita y San Andrés Cohamiata los hay circulares— y sus paredes están construidas con adobes o piedras amalgamadas con barro; el techado es de dos aguas, fabricado con troncos de roble o pino, zacate y fibras que se encuentran en la sierra. El *xiriki* suelen medir de 1 a uno 1.5 metros de frente por 2 a 2.5 metros de lado y su altura no

---

<sup>22</sup> En el caso de los ranchos en territorios cercanos al río Chapalagana

<sup>23</sup> Es el especialista ritual que intercede ante los dioses para sanar a las personas. Posee el don de ver conocido como *nierika*, por lo que se comunica con las deidades a través de cantos rituales. Entre los *wixaritari* hay varios tipos de especialistas en curar como los sanadores, sobadores y hierberos quienes se cree o se sabe tienen también el don de ver.

<sup>24</sup> Una traducción literal de esta palabra es “poblador de un rancho”. Los *wixaritari* de San Sebastián me la han traducido como “el casero”.

rebasa los 2.5 metros. Pero, también se les puede encontrar en proporciones mayores. La forma en que se construyen estos templos hace que el interior este hundido con respecto al exterior; cuando se entra en ellos por la pequeña puerta del frente se tiene la sensación de bajar una escalera y entrar a una cueva ya que estos edificios carecen de ventanas. Los templos dedicados a *Parikuta* y *Tayanpa* (deidades solares), por el contrario, se encuentran elevados sobre el nivel del suelo y para entrar en ellos se debe subir por una pequeña escalinata de piedras. Johannes Neurath (2002) ha dicho que se trata de edificios con una base piramidal (Neurath, 2002).



*Xiriki dedicado a Parikuta en el rancho de La mesa de San Francisco.  
Kevin Escalante Carbajal s/f*

La función de estos templos es servir de morada a los ancestros del linaje, así como a las deidades y santos a los que se encomiendan. Cada adoratorio que se construye sirve para albergar a distintos ancestros o diferentes grupos de ancestros, por ejemplo, el adoratorio de *Tatei Nivetsika* es hundido, está dedicado a la deidad del maíz que tiene ese mismo nombre y

ahí se guardan las jícaras y *mumierite*<sup>25</sup> de las deidades que habitan en el poniente, lugar asociado a lo oscuro. También ahí se guarda el *hauri*<sup>26</sup> al que cada año antes del comienzo de la temporada de lluvia cada integrante amarra en él un pequeño listón. En los contextos donde se despliega una. En el *xiriki* se guarda gran parte de la parafernalia ritual y las semillas de maíz que serán usadas para la temporada de siembra.

Durante el ciclo anual, los ancestros y deidades son saciados de sus deseos de sangre de venado, res, guajolote o pescado y a cambio, ellos aseguran la lluvia, la salud, prosperidad y fertilidad del grupo. Por esto y más, algunos investigadores han considerado al *xiriki* como un granero ritual y como la unidad mínima de organización *wixarika* (Neurath, 1999; Durin y Manzanares, 2008).

El espacio del *takwa* es el espacio de uso común del rancho; este tiene una forma circular cuya extensión varía en cada complejo y puede ir de los 10 a 20 metros de diámetro. En el patio se reúnen todos los miembros para platicar, descansar o como en el caso de los niños y las niñas jugar. La primera y la última tarea que realizan las mujeres es barrer el patio, ya que siempre debe estar limpio. En torno al patio, las mujeres desarrollan la mayoría de sus actividades diarias como bordar, elaborar artesanías, confeccionar ropa, desgranar maíz, cuidar a los niños o vigilar las aves de corral.

Alrededor del patio también suele haber otros edificios llamados *kaxetuni* o carretones, que son una especie de tapanco con paredes hechas de otate y carrizos con techado de zacate a dos aguas. El carretón está elevado del suelo a por lo menos metro y medio con la finalidad de que sea más difícil para los roedores o insectos alcanzar el maíz y otras semillas de la cosecha que dentro de él se almacenan. El carretón también puede servir de habitación durante los meses más calurosos.

Debido a que los *iwamari* alcanzan varias docenas de miembros, no todos ellos pueden vivir dentro de los límites del rancho principal o *xirikite*, sino que los *Nimwarite* se esparcen en otros ranchos dentro del territorio común que pertenece al linaje. Este conjunto total de rancherías es llamado *kiekari*, término que puede ser aplicado a todo el territorio comunitario y lo que este contiene, pero en el universo que comprende a los

---

<sup>25</sup> El *mumieri* es una flecha votiva con plumas de aves que le cuelgan por el culatín. Entre los wixaritari estas flechas son instrumentos que usan los *mara'akate* para comunicarse con los dioses. Cada deidad tiene un *mumieri* al que cada año se le agrega una pluma nueva.

<sup>26</sup> Es un cirio en el que los *wixaritari* amarran un pequeño listón por cada uno de sus miembros. Los listones son renovados cada año.

miembros del *iwamari* se trata del conjunto de ranchos habitados por los *niowarite* ubicados en el territorio común del linaje.

En algunos de los ranchos satélites al *xiriki* principal, sus habitantes pueden edificar su propio *xiriki* si así lo desean. Este servirá para guardar las semillas de maíz destinadas a sembrarse, así como acoger a las deidades, ancestros o santos a los que se encomienden o con quienes ya se tiene una relación más estrecha como es el caso de quienes ya han sido *xukuri'ikate*<sup>27</sup> o jicareros.

En los ranchos en los que conviven distintos *Niowarite* se nota una marcada distinción entre los espacios que ellos habitan. Cada *Niowari* tiene su propia casa habitación llamada *ki*, en la que pernoctan todos sus miembros; a veces el *ki* separa el espacio de los conyugues y el de los hijos y otras veces se construyen dos o tres *ki* independientes entre sí para que sean ocupados por miembros de la misma familia. Los cuartos son construidos con adobes que se fabrican con materiales que se encuentran dentro del mismo rancho. Las dimensiones son rectangulares con medidas entre los 3 a 5 metros de largo por 2 a 3 metros de ancho. Los pisos son de tierra apisonada en su mayoría, pero suelen verse pisos firmes de cemento. Los techos pueden ser de tierra o lamina y su altura varía de los 2 a 3 metros.

Dentro de los ranchos, las cocinas son un espacio muy importante pues es el lugar en que se preparan los alimentos; ahí se guardan utensilios considerados indispensables como el molino de mano, el metate, molcajete, cucharas, cuchillos, platos y vasos. Estas herramientas pueden ser compartidas con las otras familias, pero se les guarda gran celo, tanto que el no devolver un plato prestado puede desencadenar serios conflictos entre los integrantes de las familias. Las cocinas al igual que los cuartos habitación, están hechos de adobe con techo de zacate o laminas. En el interior de las cocinas, además de los utensilios, se encuentra un pretil que sirve para colocar el metate para moler maíz o para la preparación de los alimentos. Por lo regular, junto al pretil o sobre él se encuentra el fogón.

Los proyectos de transferencia de tecnología de los programas de desarrollo social dejan ver distintos modelos de estufas ecológicas que han sido adaptadas a los espacios de las cocinas *wixaritari*. También es común que en la sierra las mujeres tengan sus fogones para cocinar al aire libre y a la sombra de alguna ramada construida para tal propósito. Por

---

<sup>27</sup> El ser *xukuri'ikate* significa cuidar durante cinco años la jícara y la flecha de una de las deidades de los centros ceremoniales. La persona que toma este cargo adopta el nombre de la deidad correspondiente. Al final de los cinco años se le entrega una réplica de la jícara y flecha que puede agregar a su *xiriki* para seguir adorando.

lo regular, cuando la mujer permanece en el rancho de sus padres luego del matrimonio ella usa la misma cocina que su madre y sus hermanas solteras. Cuando la mujer va a vivir al rancho de su marido, este deberá construir una cocina, aunque es bien visto que la nuera asista a la cocina de la suegra para ayudar en la preparación de tortillas y otros alimentos.

He observado que cuando la población de un *xiriki* aumenta y el espacio para construir casas habitación es insuficiente, suele haber conflictos que terminan con la expulsión residencial de algunos de los miembros del linaje, quienes se ven obligados a construir su *ki* o *kie* fuera de estos dominios. Si alguno de los expulsados lo desea puede construir su propio *xiriki* para realizar el ciclo ceremonial de manera particular. Esto lo puede lograr si es capaz de trasladar a *Tatenari* (el abuelo fuego que reside en el centro del *takwa*) hacia el nuevo rancho para así seguir alimentándole y escuchar sus peticiones. Trasladar el fuego es considerada una tarea difícil y delicada debido a la gran cantidad de actos rituales que se deben realizar. Si durante estos actos se cometen errores o disgustos a los ancestros se pueden acarrear desgracias personales, como enfermedades o una pobre cosecha. Cuando la persona que desea llevar el fuego a su patio está iniciada como *mara'akame* la tarea dicen resulta más fácil y entre la percepción de la gente los que se llevan el fuego desean ser *mara'akame*.

Son pocas las familias que al salir de su patio principal fundan su propio *xiriki*. De cualquier forma, la separación al linaje no siempre es total, pues *Tatenari* los mantiene unidos. Aunque el fuego se encuentre físicamente en dos patios los *nixaritari* consideran que es el mismo y esto termina a obligar a las personas a seguir participando en el patio familiar del que salieron pues temen caer en enfermedades o no tener buena fortuna. Por lo tanto, el conjunto de rancherías de un linaje puede llegar a ser un complejo sistema de fiestas dentro de un territorio común a un linaje. Esto último puede ser constatado en las localidades de Ocotá de los Llanos, Calabacillas, Tierra Azul y en los ranchos del paraje de *Yaraisie* que habita la familia Serio y Díaz cerca de la cabecera de San Sebastián Teponahuastlán donde las rancherías mantienen relaciones de parentesco y compromisos rituales entre ellas. Por ejemplo, para la celebración de un sacrificio los ancestros o santos de los demás *xirikite* son llevados al *takwa* donde se lleva a cabo la fiesta con la intención de alimentarlos. Esto quiere decir que se sigue reconociendo un origen común, a pesar de que el origen de sus templos se deba a un cambio de residencia por un conflicto.



La extensión del territorio que pertenece a los grupos parentales extensos tiene un “reconocimiento cultural”. Este término, según algunos informantes, surgió cuando se intentó regularizar la posesión de los predios con la reforma agraria. El objetivo de la regularización era acceder a los beneficios de los programas productivos que ofrecía el Estado. El término de reconocimiento cultural implica que los habitantes de la comunidad reconocen los límites de cada territorio ocupado por los *iwamari* y estos límites no están en discusión. La reforma agraria y las luchas locales por el territorio que poseían ilegalmente invasores mestizos, promovieron los desplazamientos de la población *wixarika* hacia nuevas tierra para formar nuevos asentamientos como lo son ahora las localidades de Bajío del Tule o Colonia Rivera Aceves donde se expulsaron a los invasores mestizos.

Los comuneros que aspiran a ser poseedores de un predio en cualquier lugar de la comunidad deben presentar su solicitud ante la asamblea comunal, este órgano de representación y organización decide a favor o en contra de tal petición. Una de las responsabilidades que se contraen en el caso de que la solicitud sea aprobada, además de dedicarse a la agricultura y pastoreo, es la de realizar actividades culturales y rituales. Esta es una razón por la cual algunos *wixaritari* de San Sebastián se ven obligados a participar en la fiesta dentro del rancho de sus padres o abuelos y realizar luego los rituales en el *xirikite* en los predios que les han sido cedidos por la asamblea de comuneros. Esta práctica es una forma de ir integrando los territorios al sistema de fiestas comunitario, justificar la posesión del predio y fundar su propio rancho en el que idealmente estará toda su descendencia.

## El cuerpo social

Hasta el momento he mencionado que los grupos de parientes mantienen una estrecha relación entre sí y con las deidades y ancestros. Considero que estas complejas relaciones dan paso a la formación de un cuerpo social que incluye deidades y ancestros, territorio, adoratorios y por supuesto a la población. Ya he mencionado que los *wixaritari* mantienen delicadas relaciones con los ancestros y con los parientes consanguíneos con base en una serie de intercambios rituales y cooperación interna. El eje rector que une estas prácticas es el concepto de *iyari*, el cual está relacionado con *Tatenvari*, del que se dice que es una especie de registro civil *wixarika* que lo sabe todo de las personas. El *iyari* es una sustancia anímica

que habita en los cuerpos de personas y deidades que permite formar una especie de vínculo. Durkheim escribió en “Las estructuras elementales de la vida religiosa” que el parentesco es construido por una sustancia que es compartida por los miembros de un grupo, lo que genera, entre otras cosas, solidaridad y reglas (Durkheim, 1912). Se debe de entender el *‘iyari* como esa sustancia amalgamadora para comprender la lógica de organización social de los *wixaritari*, sus límites y la definición de los grupos domésticos o familiares, matrimonios, transmisión o sucesión de cargos, parentesco ritual, intercambios rituales y sacrificios.

Según un mito sobre la creación del hombre, recolectado por Mariana Fresán en San Andrés Cohamiata, los *wixaritari* fueron creados por los ancestros con trozos de la naturaleza como el barro, la jícama, la enredadera del monte, la raíz amarilla *‘uxa* y la memoria de los antepasados, que es el *‘iyari*, que fue depositado en diversas partes del cuerpo en forma de gotas de rocío. La finalidad de la creación del hombre fue que las deidades tuvieran personas que sirvieran en los centros ceremoniales *tukite* (Fresán, 2012: 91). De esta versión se destaca que al *‘iyari* se le nombra la memoria de los antepasados que se introduce en el cuerpo. En castellano los *wixaritari* identifican al *‘iyari* con el alma y con el corazón, tal vez debido a la influencia de las etnografías como la de Peter Furst (1972), quien comparaba el *‘iyari* con el concepto de alma; sin embargo, el *‘iyari* guarda una relación más cercana con el tonal de los antiguos nahuas (López-Austin, 1980). Algunos huicholes dicen que el *‘iyari* se gana y se pierde. Se nace con una parte pues es una herencia de sus antepasados y ancestros.

El *‘iyari* concebido como un devenir histórico, es ganado por las personas a lo largo de su vida. Esto puede ser observado en los adoratorios de los ranchos donde se guardan las imágenes de los santos, crucifijos o fotos de los parientes muertos. Cada santo o antepasado que habita en estos lugares tiene una jícara y una flecha con la que comunica sus necesidades de obtener un sacrificio durante los rituales. De esta manera, el *xiriki* y su parafernalia sintetizan la historia del grupo, es el hogar del *‘iyari*, un *ki’iyari* como se me dijo que se les llamaba a los adoratorios. En el fondo de los adoratorios se encuentra un altar que recibe el nombre de *niveyame* o vientre, sobre él se colocan durante las fiestas toda la parafernalia ya mencionada. Este espacio tiene una connotación materna.

Los *wixaritari* que han sido iniciados en los *tukite*<sup>28</sup> comentan que los actos rituales, sirven para generar *'iyari* o crear memoria. El concepto de *yeiyari* entre los mismos *wixaritari* se relaciona al de tradición por lo que todos los actos rituales y conocimientos tradicionales están englobados en él. Cuando en castellano se menciona que hacen su costumbre están diciendo que llevan a cabo su *yeiyari*. Esto significa llevar a cabo una gran tarea, pues en los rituales se establece una comunicación con los ancestros mediante sacrificios recíprocos, casi como una alianza.

Algunos *marakate* describen el ciclo agrícola como una metáfora del crecimiento de una persona, pues se considera a la tierra como la madre y a las semillas del maíz como a los hijos que van creciendo. Lo anterior es parte de una analogía en que la tierra es un cuerpo femenino, específicamente, la vagina. En esta misma analogía, las semillas del maíz son el semen que fertiliza a la tierra y engendra la vida. Los brotes del maíz son los niños a los cuales también se les dice *xuturi*.

Paul Liffman encontró en la comunidad de San Andrés Cohamita una explicación sobre cómo la enredadera *nanayari* une todos los fuegos de las rancherías, y aunque sus habitantes cambien el lugar de residencia siguen teniendo arraigo al rancho al que pertenecen (Liffman, 2005, 52-79). En San Sebastián he encontrado la misma explicación respecto a cómo todo el territorio está unido por una gran guía o enredadera cuyo origen se encuentra en el fuego del lugar sagrado de *Teakata*. De esta manera los fuegos de los *xirikite* y los centros ceremoniales están unidos. Por lo tanto, los *wixaritari* al tener el mismo *'iyari* forman parte de este corpus.

---

<sup>28</sup> Los *xukuri'ikate* o jicareros, son iniciados en el conocimiento chamánico. La peregrinación que realizan hacia el desierto de San Luis Potosí en busca del peyote



*Miembros de un inamari colocando sus ofrendas previo a una ceremonia para iniciar la siembra.  
Kevin Escalante Carbajal julio de 2017*

### III. EL LUGAR DE LOS NIÑOS EN LA SOCIEDAD WIXARIKA



*Hakeli 'uki en el centro ceremonial de Mukuxeta esperando el momento de su participación para entregar el sacrificio y ofrendas a los ancestros en el ritual de Karuanime. Kevin Escalante Carbajal, enero del 2020*

El objetivo de este capítulo es mostrar la forma en que los *wixaritari* conciben la niñez y el papel que ésta tiene en su sociedad. Para los fines que persigue esta investigación, este tema es de mucha importancia, pues permitirá entender la diferencia entre la concepción de niñez que hay entre el pueblo *wixarika* y la occidental. Esto ayudará a entender cómo es que las prácticas que se generan a partir de estas formas de pensar interactúan en la vida diaria de la población de la comunidad de San Sebastián Teponahuastlán, especialmente en los niños. Los capítulos que siguen a este -II, III y IV- muestran justo la interacción de las concepciones a partir de actividades impulsadas desde las instituciones.

Para poder explicar el lugar de los niños y las niñas *wixaritari* dentro de su sociedad, primero es necesario entender el mundo en el que viven y cómo se compone, describir la manera en que se forjan las relaciones sociales, cómo las mantienen o las pueden deshacer. También es importante observar el tipo de actividad o responsabilidad que les son asignados a niñas y niños de acuerdo con su edad y género; y lo que se espera de ellos. Por lo tanto, en este capítulo empieza por describir y analizar algunos aspectos de la organización social de los *wixaritari* que tienen importancia para comprender a este grupo etario. Los temas son la organización de los grupos de parentesco, la crianza y la socialización. Luego se pasará a un análisis de la manera en que niñas y niños son mencionados en pasajes mitológicos y su papel en las prácticas rituales.

### *De tuwainuxi a tewi*

Los *wixaritari* emplean diferentes palabras para referirse a los niños y las niñas según distintos momentos de su vida y contextos. En San Sebastián Teponahuastlán encontré varios vocablos usados de manera general para referirse a un grupo etario y otros que demuestran su posición en el sistema de parentesco y la cercanía que pueden llegar a tener en la relación de los niños con sus familiares. *T̄ixixi* es el vocablo que mis interlocutores consideran más preciso para hablar de los niños y las niñas. *Nunutsi* es el término que se usa desde el nacimiento hasta que el niño aprende a caminar, más o menos al año de edad. Es equivalente a bebé; esta palabra del castellano también es muy usada. *Xuturi*, es otra palabra usada para referirse a los bebés y significa retoño o brote pequeño. En ocasiones puede señalársele como *nunutsi* a algunos niños un poco más grandes, sobre todo cuando están en presencia de niños mayores. Cuando los niños y las niñas ya saben caminar, pueden comer solos, son capaces de articular palabras y oraciones se les comienza a llamar *tsimutewi*, que de manera literal significa persona mediana o pequeña. Todas estas palabras se usan como categorías que clasifican la edad y las capacidades de los niños y las niñas.

Si bien estos conceptos parecen ser homólogos a los de las teorías de las etapas del desarrollo de la infancia que algunos sociólogos y psicólogos han propuesto (Erickson, Piaget), los conceptos que usan los *wixaritari* para clasificar a los niños tienen más referentes en su integración a la vida social de los grupos a los que pertenecen (ranchería, familia

extensa y comunidad) y las capacidades y habilidades requeridas para ser parte de ellos de una forma plena.

Los niños y las niñas *wixaritari* reciben cuidados desde que se encuentran en el vientre de sus madres son parte de un cumulo de conocimientos y prácticas, que podemos llamar etnoteorías parentales.

Las etnoteorías parentales guían la organización cultural de la variabilidad biológica al estructurar el nicho de desarrollo del niño. Se trata de construcciones sobre el significado de la niñez y de ser padres que tienen sus raíces en la historia colectiva de la comunidad cultural y la experiencia cotidiana de los individuos, y se expresan en los otros dos componentes del nicho de desarrollo: el medio físico y social del niño, y las prácticas de crianza. Desde antes de nacer, el niño tiene la capacidad de participar en el intercambio de significados. Es un ser activo que a la vez de ser influido por el nicho de desarrollo es capaz de influirlo. Por tanto, co-construye con sus cuidadores su desarrollo y contribuye a la continuidad y cambio cultural (Cervera, 2007).

Los cuidados que los padres *wixaritari* y otros familiares dan a los niños antes de su nacimiento son parte de una etnoteoría parental *wixarika*; esta incluye la participación en rituales y el cumplimiento de mandas en forma de peregrinaciones para llevar ofrendas a los ancestros que moran algún sitio sagrado dentro y fuera del territorio *wixarika*. Estas prácticas son parte del proceso de socialización por el cual los niños y las niñas se integran a sus familias y comunidades; estas prácticas están relacionadas a los conceptos de persona, es decir, que ayudan a que se genere una persona que sigue o hace el *yeiyari* o el costumbre. Así los *wixaritari* pasan de ser seres incompletos llamados *taiwanuri* (*taiwanuritsixi* pl.) a *tewi* cuya traducción es gente.

Este proceso de integración social al grupo y sus actividades no solo permite ver las etapas de crecimiento de una persona dentro de la cultura *wixarika*, sino que permite observar las formas en que los niños y las niñas se relacionan desde temprana edad con otros seres y personas de su sociedad que no son humanos, como los ancestros y deidades llamados *kaka'iyarite*.

Para llegar a ser persona *tewi*, los *wixaritari* atraviesan por una serie de etapas ligadas a rituales de paso. Los recién nacidos no son considerados de manera automática como miembros de su sociedad hasta que completan dicho proceso. Esto no significa que su valor

sea menor o se les niegue afecto y protección, sino todo lo contrario, son seres que necesitan una serie de cuidados especiales pues son seres frágiles que necesitan madurar.

Los *kaka'iyarite* o ancestros deificados son quienes envían la esencia anímica a los hijos al interior de la madre en la forma de una gota de rocío que se desarrolla en el útero (que en idioma *wixarika* se dice *niveyame*) hasta que nacen. La gota de rocío es la energía anímica que se conoce como *'iyari* y se identifica principalmente con el corazón al que se le dice de la misma manera.

El *marakame* como experto ritual e intermediario entre los ancestros y los *wixaritari* ayuda a los padres a conocer qué deidad envió al niño para así complacerle y evitar enfermedades de la mujer embarazada y el niño en el vientre. Al respecto, Estela Islas (2009) recabó un testimonio sobre un caso de infertilidad en una pareja *wixarika* de San Andrés Cohamiata y en él describe algunas de las practicas realizadas por los *marakate* para conseguir que las mujeres tengan hijos:

el *marakame* les pide a los dioses que la mujer pueda quedar preñada; después con las plumas de sus *muwierite* “agarra al bebé” y lo pone en el vientre de la mujer. También el *marakame* puede elegir el sexo de un bebé, sobre todo cuando sólo se han procreado niñas y se quiere a un niño, entonces le realiza una curación de manera análoga a la descrita anteriormente, en la que “agarra al niño” y lo pone en el vientre de la madre. Los niños que nacen por la petición del *marakame* son “delicados”, no se les puede regañar ni pegarles, tampoco dejar de alimentarlos porque se enferman y mueren. Es indispensable criarlos con mucho amor y cuidado. Algunas veces, *Tatei Niwetúkame* cambia el sexo del bebé cuando la mujer está embarazada. El feto puede ser una niña, pero si así le parece conveniente a la diosa, le cambia de sexo y nace como niño, por eso existen hombres con rasgos físicos finos, “como de mujer” (*ibíd.*, 2009: 12).

En el pueblo de San Sebastián hay varios curanderos y curanderas, además de *marakate* que se especializan en la salud de las mujeres embarazadas, el feto y los bebés. Utilizan diferentes técnicas y métodos (tacto en el abdomen, masajes o sobadas, hierbas, sanaciones tradicionales que incluyen soñar) para sanar enfermedades y prevenir problemas durante el embarazo, parto y primeros meses de vida de los *wixaritari*. Por ejemplo, si estos especialistas se lo proponen pueden soñar el sexo del bebé incluso cambiarlo (tal como se



dijo en la cita anterior), soñar para saber si alguna deidad o persona de la comunidad está causando la enfermedad y así emprender un camino de acción para encontrar la cura al padecimiento. También a través del tacto sobre el abdomen pueden cambiar la posición del feto en el útero para que sea un parto adecuado.

Se debe mencionar que el sistema de salud del estado de Jalisco, a través de los médicos de clínicas y casas de salud en las rancherías, se encarga de la vigilancia de la salud de las mujeres embarazadas en toda la comunidad. En cada cita médica se les hace una prueba rápida de glucosa en la sangre, revisan la presión arterial, registran peso y talla, les brindan vitaminas y ácido fólico. Cuando los médicos detectan algún tipo de anomalía en el embarazo envían a las mujeres a los hospitales de los municipios de Bolaños, Colotlan o Tlaltenango para que puedan recibir una mejor atención que la que les pueden brindar en las clínicas de la sierra. Así mismo, la atención para los recién nacidos bebés, niños y niñas es constante y los padres de familia los acercan con los médicos para chequeos mensuales. Hay que decir que los programas sociales de sexenios anteriores hacían obligatorias las visitas médicas para recibir apoyos monetarios.

A pesar de la presencia de los médicos y programas de salud en la comunidad, hay cierta resistencia o situaciones que hacen difícil y complicada la asistencia médica para muchas mujeres embarazadas y recién nacidos; sobre todo en las rancherías alejadas de la cabecera. Por lo tanto, son las mujeres con más experiencia (madres, abuelas, tías, primas, hermanas, cuñadas o suegras) o *mará'akate* quienes aconsejan, cuidan y atienden a las primerizas. Las mujeres que tuvieron la confianza de platicar conmigo acerca de su experiencia de embarazo y parto me dijeron que por el lado de la “costumbre” no llevan un calendario que les indique el momento de dar a luz.

También hay tabúes impuestos a las mujeres, que de ser transgredidos provocan daño a su matriz y a los niños hijos que puedan concebir a lo largo de su vida. Por ejemplo, las mujeres tienen prohibido sentarse en los bancos llamados ‘uweni pues esto provoca que los niños y las niñas no se coloquen en la posición de parto y la vida de los dos se ponga en peligro. También se dice que las mujeres embarazadas no deben mostrarse a las personas ajenas a la familia ya que una sola mirada de envidia, puede hacerla enfermar a ella y al bebé. Otra prohibición para las mujeres es la de enterrar con sus propias manos a un hijo fallecido, incluso deben de alejarse del lugar cuando este acto se lleva a cabo, pues se dice

que al enterrar el fruto de su mismo vientre es enredarse a sí misma y el resultado es la infertilidad.

Las parejas jóvenes que esperan el nacimiento de un hijo aspiran a trasladarse a un hospital fuera de la comunidad con la idea de que el parto sea seguro. Los médicos de la clínica alientan a que tomen estas decisiones ante la posibilidad de complicaciones como que el niño aun no esté en la posición adecuada o que la mujer pueda sufrir hemorragia después del parto. Uno de los médicos me comentó que si en la clínica tuvieran los aparatos necesarios para saber con mayor certeza los estados de los embarazos podrían mejorar la atención e intervenir oportunamente a los casos de riesgo.

Cuando las mujeres en estado de embarazo presentan alguna complicación como dolor abdominal, mareos, cansancio o sangrado leve, primero asisten con el médico tradicional que es el *marakame*. Si luego de tratarse con este método no se nota mejoría, consultan al médico de su clínica más cercana. Sin embargo, pese al monitoreo de los médicos y la presencia de médicos tradicionales que intervienen en la etapa del embarazo y parto, aún hay muchas mujeres que no reciben ningún tipo de atención, principalmente por las largas distancias que se tienen que caminar desde sus hogares a las clínicas.

Una mujer me contó que cuando estaba embarazada ella tenía 17 años de edad. Una mañana comenzó a sentir dolor en la parte baja del vientre. Ella pensó que se trataba de algún achaque pasajero y decidió ignorarlo; siguió con su rutina diaria, pero al tercer día no se podía ni levantar de su cama. Su madre le aconsejó visitar aun *marakame* que contaba con buena reputación atendiendo mujeres embarazadas y partos. La joven me platicó que, al llegar junto con su pareja a la casa del curandero, éste le pidió que se recostara en el suelo del patio. El *marakame* uso su muwieri y escupió en su vientre. Luego de esto, tocó su abdomen con las puntas de los dedos. El *marakame* le dijo a la pareja que los dolores se debían a que el niño no podía colocarse bien y que quizás se estaba ahorcando con el cordón umbilical. Lo que debían de hacer era ir a dejar una vela a los santos para que curaran al bebé en el vientre. La joven y su pareja obedecieron al *marakame* llevando la vela a la capilla.

Al día siguiente la joven comenzó a sentirse mejor, pero por precaución fue a la clínica para una consulta. Ahí le dijeron que podría tratarse de un malestar que entraba dentro de la condición de normal del embarazo, pero le recomendaron descansar. El tratamiento con el *marakame* duró dos sesiones más y éste aseguró que todo estaba en

orden y que el niño venía bien. Luego de un par de semanas, la joven presentó un leve sangrado vaginal por lo que sin pensarlo fue a la clínica en donde le recomendaron guardar reposo, pues quizás su embarazo estaba en riesgo; le dieron un pase para ser atendida en el hospital de Colotlán.

La joven tuvo que realizar un viaje de 8 horas en el camión de pasajeros para poder llegar al hospital. Ahí le dijeron que no tenía por qué preocuparse que su estado era óptimo. Meses más tarde, cuando se acercaba la fecha del parto, su marido decidió que lo mejor era trasladarla a Tlaltenango como precaución para evitar sorpresas desagradables. En el hospital dio a luz a un varón saludable, pero, aunque tuvo la atención médica oportuna, ella se sentía un poco triste pues dijo que el trato en el hospital es frío y ella hubiera preferido un parto en su rancho con la compañía y cuidado de su madre y abuela.

Otra de mis informantes me platicó que el parto de su primer hijo fue en la cocina con piso de tierra del rancho de sus papás y fue atendido por su mamá, quien es reconocida como partera tradicional en la comunidad. Recuerda que cuando se le rompió la fuente todavía no oscurecía; llamó a gritos a su madre quién la tranquilizó y la llevó a la cocina donde la sentó en una silla. El padre y el hermano llevaron leña para prender el fuego y calentar el lugar. La madre comenzó a preparar té de la corteza del árbol de cuachalalate. Cuando aumentaron las contracciones y ella sintió como empujaba el bebé, su madre le indicó cómo es que debía de ponerse en cuclillas para que el bebé naciera casi solo, es decir con mínimo esfuerzo. Ella apoyó su espalda contra la pared mientras su madre la sostenía para que no cayera tratando de aflojar el cuerpo como le indicaban. Cuando el niño nació cayó al suelo y empezó a llorar; su madre lo recogió y con un cuchillo esterilizado en agua hirviendo cortó el cordón umbilical. Luego con un trapo lo limpió y lo envolvió en una cobijita que habían comprado para él. Luego de que ella aseó sus genitales con otro trapo, su madre los acostó ahí mismo en la cocina para pasar la noche. La madre estuvo dándole de tomar el té de cuachalalate para que ella recuperara fuerza. Mi informante expresó que ella quería aliviarse en un hospital por la experiencia que ella había obtenido siendo estudiante de enfermería, pero sin un esposo que la apoyará le fue imposible costear el traslado.

Como ya se dijo en este texto, para los *wixaritari* los niños y las niñas recién nacidos no son considerados personas, *tewi*. Luego de un proceso de socialización e iniciación dentro de su grupo más cercano, los neonatos logran un reconocimiento colectivo y la

adscripción al grupo. En esta etapa se les llama con cariño *xuturi*, que quiere decir retoños. La clasificación que se hace de ellos no quiere decir que sufran falta de cuidados o atención por parte de sus padres, por el contrario, estos deben de poner en marcha una serie de prácticas (mandas, peregrinaciones, sacrificios de reses, cacerías de venado y de aves) que les aseguren a sus hijos la integración al grupo y la salud. Cumplir con estas tareas ayuda a que los niños alcancen un desarrollo pleno dentro de su cultura. Las prácticas y cuidados aplicados al niño se deben a que son vistos como seres frágiles, inacabados, tiernos como los frutos de la milpa: elotes y calabazas.

Desde el nacimiento del hijo, padre y madre están obligados a llevar ofrendas a los sitios sagrados de *Ni'arivameta*, una cueva ubicada en el territorio de Santa Catarina cerca de los linderos con San Sebastián. Dentro de la cueva los padres dejan una ofrenda que consiste en una pequeña jícara y una flecha. La flecha que es elaborada con carrizos delgados lleva amarrados por el culatín –la parte trasera de la flecha-- un adorno que consiste en un pequeño pedazo de tela, en el que se borda la figura de un niño o niña según corresponda. El adorno también viene acompañado por figuras en miniatura de huaraches, un arco y un carcaj si es niño, un metate o una prensa para tortillas si es niña. Algunos padres y abuelos van a ese lugar para bañar por primera vez a los niños pues también hay un manantial y su agua se considera sagrada.

Idealmente al quinto día después de su nacimiento, el niño es llevado a la casa de los padres del varón; cada uno de los abuelos ha soñado dos nombres para el nieto. Los nombres se presentan en visiones nítidas durante el sueño. La capacidad de soñar, dicen mis informantes, es algo que se va aprendiendo conforme la persona se introduce en el conocimiento que se puede denominar chamánica. Si los abuelos no saben soñar se recurre a un *marakame* para que sueñe con el nombre y se lo comunique a los abuelos. Dentro del *xirikite* de *Tatei Nivetsika* los abuelos toman al niño en brazos y frente a donde se encuentran los santos y las reliquias como el *hauri* o cirio, los *muwieris* -o plumas utilizadas por el chamán en sus curaciones (ver Lumholtz, 1986: 242-245)- y las jícaras de la familia, comienzan a rezar. Las palabras, según me platicaron, invocan a los ancestros que ahí viven, se les dice que hay un nuevo miembro que estará presente en ese rancho y que espera que lo

cuiden<sup>29</sup>. Al finalizar se dice el nombre o los nombres que fueron soñados. Acto seguido, el bebé es desnudado y sobre el piso mientras los abuelos lo sostienen vierten agua sobre la cabeza del niño, especialmente en la parte trasera, luego en los brazos y en las piernas. El agua es recolectada en alguno de los manantiales de los sitios sagrados, siendo los predilectos *Niarimameta* y *Tuamuxawita*, de San Sebastián.

Aunque no tiene que ser inmediatamente después de ser presentados al rancho del padre, a los niños también se les lleva al rancho de los padres de la madre, en donde se realiza un acto similar en el que los abuelos maternos le brindan otros cuatro nombres. He observado que en ocasiones incluso los tíos y tías de los padres dicen haber soñado nombres para el recién nacido, por lo que también ellos aportan un nombre. Sin embargo, casi todos estos nombres son olvidados, para quedarse con el apelativo más usado por los padres.

A los niños recién nacidos se les faja por la cintura y la cabeza para asegurarse de que su cuerpo al que se le considera acuoso se termine de formar sin dificultad. El fajo es tejido en telar y se usa uno para el abdomen y otro para la cabeza. Esta práctica parece estar en desuso. Las mujeres a las que pregunté sobre esto mencionaron que las mujeres jóvenes han dejado de hacerlo por la inconveniencia de tener que estar colocando y quitando los fajos varias veces durante el día. Otra razón es que se me dijo es que los fajos son caros o difíciles de conseguir por lo que se les faja el abdomen con paliacates o pañales de tela. Al niño se le faja hasta que se le cae el cordón umbilical es decir hasta más o menos el mes de edad.

Aunque los niños ya están siendo introducidos al grupo con la presentación a los ancestros, deidades y dándoles nombres que los integran al sistema de pensamiento *wixarika*, los niños no son considerados como personas *wixarika* hasta que no han participado cinco veces en el ritual de la fiesta del tambor, en la que a través de un viaje onírico son transportados con ayuda de un *mará'akame* hasta el cerro del quemado en *Wirikuta* en el desierto de Real De Catorce en San Luís Potosí. Durante este tiempo, los niños son llamados o clasificados como *tuwainuxi*<sup>30</sup>. Al cumplir con el ritual cinco veces,

---

<sup>29</sup> En 2019 pude observar y registrar en audio y video este rezo. Antes de poder trabajar en la traducción de este rezo extravié la memoria digital con la mayoría del contenido audiovisual de 4 meses de trabajo de campo. Queda pendiente investigar sobre las palabras de este rezo.

<sup>30</sup> Durante el trabajo de campo mis informantes aseguraron que así se les decía a los niños que se encontraban en esa transición.

alcanzan la clasificación de *tewi*. Sin embargo, no son considerados adultos, sino que son *t̄irixi*, es decir niños. Como ya mencioné se les dice *tsimutewi*.

Cabe señalar que para los *wixaritari* de *Wautia* desde el nacimiento, una persona tiene un camino que le es proporcionado por una deidad tutelar. La persona debe seguirlo de acuerdo con lo que dicta la cultura y tradición. En ese camino se encuentran los cargos que tendrán que desempeñar a lo largo de su vida, pero no siempre la persona podrá acceder a ellos por diversas razones, ya sea por cambio de residencia o alguna enfermedad que se lo impida. Incluso si las personas no los cumplen, serán transmitidos a alguno de sus hijos ya que son consideradas deudas con los dioses.

Para los adultos, el papel de los niños y las niñas dentro de su cultura es el de participar, observar para que cuando crezcan sepan cómo se hacen las fiestas y qué significan los elementos que las componen. Por ejemplo, los testimonios de algunos jóvenes coinciden en que cuando son niños durante la ceremonia de la fiesta del tambor ellos adquieren conocimientos culturales gracias al canto del *marakame*. También en este ritual, es el acercamiento de los niños y las niñas a elementos importantes como el uso de las velas que representan la vida y las extenuantes jornadas de actividad ritual como sacrificio. Durante este viaje onírico el *marakame* cuida de los niños protegiéndolos de las deidades que quizás quieran enfermarlos, pero también identifica dones que les va dando a los niños y las niñas. Al finalizar los 5 años ya se recibieron todos los dones que se necesita para ser persona.

Dichos dones pueden ser útiles para ser buen cazador, tener facilidad para criar ganado, obtener dinero, ser curandero, ser buen agricultor, tener muchos hijos, ser buena cocinera, tener buena salud y condición física. Es deber de los padres y de los niños a lo largo de su vida conservarlos y utilizarlos. Algunas veces padres y niños pueden solicitar algún don a las deidades a cambio de sacrificios o mandas de ofrendas a lugares sagrados.

## Organización social y parentesco

Los *wixaritari* de Jalisco viven en las comunidades de Santa Catarina Cuexcomatitlan, San Andrés Cohamiata y San Sebastian Teponahuastlán -y su anexo territorial Tuxpan de Bolaños- que se ubican en el municipio de Mezquitic. En cada una de estas comunidades

hay una cabecera en donde residen las autoridades tradicionales -llamadas *Itzikate*- en turno y los mayordomos de los Santos del templo *Teyupani*. Las cabeceras también son lugares en donde se focalizan los apoyos de las instituciones gubernamentales y los apoyos de los programas sociales llegan con mayor facilidad. Por ejemplo, la cabecera de San Sebastián Teponahuastlán tiene la única escuela primaria completa donde se imparten los 6 grados escolares; las demás escuelas son multigrado con solo uno o dos maestros.

Con relación a la presencia de servicios como la escuela o los centros de Salud, la memoria de los pobladores de San Sebastián señala que la cabecera empezó a poblarse a principios de la década de 1970 cuando se construyó la escuela y el albergue escolar. Antes de esto solo vivían por un año las autoridades tradicionales y los mayordomos además de un par de familias. Los terrenos adyacentes a los edificios del *Kaxeriani* -edificio de gobierno- y el templo *Teyupani* eran usados como campos de cultivo de maíz y pastoreo de ganado. La población de la cabecera comenzó a incrementarse durante la década de los años 2000 cuando la energía eléctrica llegó a la comunidad. En ese momento se repartieron lotes para vivienda y se trazaron las calles del pueblo llegando a formar algunas colonias.

A pesar de la atracción que ejerce la cabecera a la población por la presencia de servicios y apoyos de programas de gobierno, el grueso de la población vive en conjuntos de rancherías, que en *nixarika* se dice *kie*. Estos ranchos se constituyen por una extensión de territorio en posesión de un grupo de individuos que reconocen una filiación común, se puede decir que se trata de un gran linaje.

El lugar central o de mayor importancia de estas unidades es un complejo arquitectónico de viviendas -*ki*, *sing*-, cocinas, graneros y adoratorios - *xirikite*-. En dicho lugar hay al menos un adoratorio -*xiriki*- en cuyo interior vive y se resguarda a *Tatei Nivetsika*, la madre del maíz, que se materializa en la forma de semillas de maíz que son usadas para la siembra. En algunos ranchos hay otros adoratorios en donde residen otros ancestros deificados. Estos pequeños adoratorios de adobes y techos de dos aguas fabricados con zacate se erigen alrededor del patio -*takwa*- que sirve como espacio de reunión de los miembros del rancho y lugar donde se desarrollan danzas y otras actividades rituales como sacrificios de reses, comidas grupales y cantos del *mará'akame*. En el centro del patio se encuentra *Tatewari* -nuestro abuelo fuego- en forma de una hoguera cuyas brazas no deben apagarse. En el suelo de los patios suele haber orificios circulares en cuyo fondo hay un *tepari* en donde se vierte el alimento (sangre de venado, de reses inmoladas,

guajolotes y gallinas; cal, atole, trozos de tortillas, galletas, chocolate) a *Tatei Yurienaka* - Nuestra Madre Tierra- durante las ceremonias del ciclo ritual.

En el territorio de los ranchos se desarrollan las actividades agrícolas, de pastoreo, caza, pesca<sup>31</sup>. Así como la recolección de frutos, semillas y brotes comestibles. La principal actividad agrícola es el policultivo (maíz, calabaza, frijol); y relacionado a esta práctica se sigue un ciclo anual de ceremonias que se divide en dos periodos de tiempo: las secas - *tukaripa*- de noviembre a mayo; y las aguas -*t+karipa*- de junio a octubre. El ciclo anual revive distintos acontecimientos primigenios de los ancestros de los *wixaritari* que señalan las etapas del proceso agrícola: roza, tumba y quema de los campos de cultivo, la siembra del maíz, calabaza y frijol, el deshierbe del campo y la cosecha de los frutos. Las actividades incluyen la visita al rancho de los santos de la comunidad y la entrega de ofrendas a los lugares sagrados en *Wirikuta* en el desierto de San Luis Potosí; *Haramara* en San Blas, Nayarit; *Xapawillemeta* en el lago de Chapala; *Teakata* en el territorio de la comunidad de Santa Catarina Cuexcomatitlan; y Hauxamanaka en Durango.

La intensa actividad agrícola y religiosa deriva en una compleja organización entre los habitantes de la ranchería. Aquí es importante señalar que el parentesco *wixárika* sigue reglas de un sistema cognaticio o bilateral. Esto quiere decir que se reconoce como parientes a los parientes de la madre y del padre a la vez. Por ende, desde el nacimiento un *wixarika* es parte de la organización de dos grupos, pero en muchos casos la residencia termina por influenciar en cuál de los dos grupos de parientes se tiene una mayor actividad y responsabilidad. Las parejas en matrimonio deben asistir y ayudar en la tareas de los ranchos de sus conyugues pues sus hijos pertenecen a ambos grupos.

En el territorio que comparte toda la parentela puede haber varios complejos de viviendas o ranchos. Cada uno de ellos es habitado por un *neumari* cuya definición más cercana en castellano es la de familia extensa. Pero el rancho donde se encuentra el adoratorio de *Nivetsika* tiene una mayor jerarquía sobre los demás. El *'ukaratsi* -anciano mayor del grupo- debe organizar la celebración de las fiestas del ciclo ritual. Él debe convocar a los parientes de los otros ranchos para que asistan a las fiestas y cumplan con las peticiones de las deidades y ancestros.

Durante el ciclo anual, los ancestros y deidades son saciados de sus deseos de sangre de venado, res, guajolote o pescado y a cambio, ellos aseguran la lluvia, la salud, prosperidad

---

<sup>31</sup> En el caso de los ranchos en territorios cercanos al río Chapalagana.



y fertilidad del grupo. Por esto y más, algunos investigadores han considerado a estos ranchos y al adoratorio *xiriki* como un granero ritual y como la unidad mínima de organización *mixarika* (Neurath, 1999; Durin y Manzanares, 2008).

El espacio del *takwa* es el espacio de uso común del rancho; este tiene una forma circular cuya extensión varía en cada complejo y puede ir de los 10 a 20 metros de diámetro. En el patio se reúnen todos los miembros para platicar, descansar o como en el caso de los niños y las niñas jugar. La primera y la última tarea que realizan las mujeres es barrer el patio, ya que siempre debe estar limpio. En torno al patio, las mujeres desarrollan la mayoría de sus actividades diarias como bordar, elaborar artesanías, confeccionar ropa, desgranar maíz, cuidar a los niños o vigilar las aves de corral.

Alrededor del patio también suele haber otros edificios llamados *kaxetuni* o carretones, que son una especie de tapanco con paredes hechas de otate y carrizos con techado de zacate a dos aguas. El carretón está elevado del suelo a por lo menos metro y medio con la finalidad de que sea más difícil para los roedores o insectos alcanzar el maíz y otras semillas de la cosecha que dentro de él se almacenan. El carretón también puede servir de habitación durante los meses más calurosos.

En los ranchos en los que conviven distintos *neumarite* –plural de *neuwari*– se notan límites entre los espacios que cada uno de sus miembros habita. Cada *neuwari* tiene su propia casa habitación llamada *ki*, en la que pernoctan todos sus miembros; a veces el *ki* separa el espacio de los cónyuges y el de los hijos y otras veces se construyen dos o tres *ki* independientes entre sí para que sean ocupados por miembros de la misma familia. Los cuartos son contruidos con adobes que se fabrican con materiales que se encuentran dentro del mismo rancho. Las dimensiones son rectangulares con medidas entre los 3 a 5 metros de largo por 2 a 3 metros de ancho. Los pisos son de tierra apisonada en su mayoría, pero suelen verse pisos firmes de cemento. Los techos pueden ser de tierra apisonada o laminas galvanizadas; la altura varía de los 2 a 3 metros.

Dentro de los ranchos, las cocinas son un espacio muy importante pues es el lugar en que se preparan los alimentos; ahí se guardan utensilios considerados indispensables como el molino de mano, el metate, molcajete, cucharas, cuchillos, platos y vasos. Estas herramientas pueden ser compartidas con las otras familias, pero se les guarda gran celo, tanto que el no devolver un plato prestado puede desencadenar serios conflictos entre los integrantes de las familias. Las cocinas al igual que los cuartos habitación, están hechos de

adobe con techo de zacate o laminas. En el interior de las cocinas, además de los utensilios, se encuentra un pretil que sirve para colocar el metate para moler maíz o para la preparación de los alimentos. Por lo regular, junto al pretil o sobre él se encuentra el espacio destinado a prender fuego para cocinar.

He observado que cuando la población de un rancho donde hay un *xiriki* aumenta y el espacio para construir casas habitación es insuficiente, suele haber conflictos que terminan con la expulsión residencial de algunos de los miembros, quienes se ven obligados a construir su *kei* o *kie* en otra porción del territorio del grupo o solicitar a las autoridades un predio en otro lugar y edificar su hogar. Si alguno de los expulsados lo desea, puede construir su propio *xiriki* para realizar el ciclo ceremonial de manera particular. Esto lo puede lograr si es capaz de trasladar a *Tatemari* -el abuelo fuego que reside en el centro del *takwa*- hacia el nuevo rancho para así seguir alimentándole y escuchar sus peticiones. Trasladar el fuego es considerada una tarea difícil y delicada debido a la gran cantidad de actos rituales que se deben realizar. Si durante estos actos se cometen errores o disgustos a los ancestros se pueden acarrear desgracias personales, como enfermedades o una pobre cosecha. Cuando la persona que desea llevar el fuego a su patio está iniciada como *marakame* la tarea dicen resulta más fácil pues se tiene el poder y conocimiento para hacer esto.

Dentro de las relaciones entre parientes hay una que debe de interesarnos más y es la que un niño o niña puede tener con sus abuelos. Al abuelo se le dice *teukari* y a la abuela *waru*<sup>32</sup> y estos usan los mismos términos para referirse a sus nietos, por lo que se trata de una relación recíproca. Los abuelos *nixaritari* suelen ser bastante cariñosos con los niños y las niñas; les prestan bastante atención, pero también les demandan respeto y pueden aplicar disciplina a través de un regaño o castigo cuando sea necesario. El término de *teukari* parece cerrar la red de relaciones del grupo parental, ya que a partir de la generación superior/inferior las distinciones terminológicas dejan de ser pertinentes (Durin y Manzanares 2008: 669). El *teukari* tiene la responsabilidad de iniciar a los nietos dentro del grupo y de presentarlos con las deidades al brindarles un nombre al quinto día de su nacimiento. El *teukari* y la *waru* deben de soñar al menos dos nombres para el nieto o nieta recién nacido y luego otorga otro cuando los nietos terminan su participación de cinco años

---

<sup>32</sup> Alejandra Manzanares en su investigación sobre el parentesco de

en la fiesta *kwaxa wixa*, mejor conocida como *Tatei Neixa* o fiesta del tambor. Al término de su participación en esos rituales los niños y las niñas son consideradas una persona *wixarika*.

La relación que los *wixaritari* tienen con otros parientes colaterales como los hermanos y hermanas de los padres deben de tomarse en cuenta en esta parte del análisis. El nombre para la madre es *netei* y a las hermanas de las madres se les dice *netetei*. En la práctica, los niños y las niñas reciben muchas atenciones y cuidados por parte de todas las mujeres del rancho. Esto hace que a veces a las tías se les considere casi como otra madre con quien se tienen confianzas y cariño mutuo. Los hermanos de los padres a quienes se les dice *tatatsi*, son una figura de respeto y al igual que en el caso de las tías se tienen relaciones estrechas de confianzas y admiración.

Los matrimonios que se forman con la libertad de elección de los novios se han dado, según los mismos *wixaritari* de San Sebastián, a raíz de la llegada de las escuelas a la comunidad. La reunión de los niños, niñas y jóvenes en los albergues escolares y la convivencia diaria en los distintos niveles educativos que van de primaria a bachillerato puede desembocar en los noviazgos. Es común que, al terminar los estudios dentro de la comunidad, las parejas jóvenes decidan unirse ante el temor de ser obligados a casarse con una mujer u hombre que no sea de su elección y agrado<sup>33</sup>. Por lo tanto, los matrimonios comienzan cuando se tiene la edad entre los 15 a 18 años<sup>34</sup>.

Los jóvenes que tienen la oportunidad de salir de la comunidad para cursar carreras profesionales en los centros urbanos de Colotlán o Guadalajara suelen establecer uniones libres con otros *wixaritari* originarios de otras comunidades. Estas parejas suelen residir en el mismo lugar en que estudiaron por un tiempo, pero regresan a sus comunidades para la celebración de rituales o durante la temporada de siembra. Otra razón para regresar de manera más definitiva es el llamado de la asamblea para ocupar algún cargo en el escalafón político de la comunidad o administrativo como el cargo de secretario del comisario local o del gobernador.

---

<sup>33</sup> Amigos y amigas de la comunidad que tuvieron la experiencia de un matrimonio arreglado manifiestan que esperan que sus hijos tengan un matrimonio con quien ellos deseen y no pasen por la misma experiencia que ellos tuvieron.

<sup>34</sup> Según la población de San Sebastián a las personas se le casaba a la edad de entre 12 y 14 años cuando terminaban de cursar la escuela primaria. En San Sebastián se ha percibido que con la llegada de la escuela telesecundaria la edad para contraer matrimonio ha aumentado.

En cualquiera de las dos formas de matrimonio las parejas reciben por parte de sus familias una jícara y una flecha, las cuales los representan. La jícara es la mujer y la flecha es el hombre. De ahora en adelante esta jícara y esta flecha deberán de colocarse durante las ceremonias de la familia y en ella deberán entregar sus respectivas ofrendas a los ancestros y deidades. Los matrimonios también reciben semillas de maíz que deberán cuidar para poder sembrarlas y así poder comer maíz.

Los colores del maíz *wixarika* son cinco: *yuwawime*-azul, *tairawime*-rojo, *tusame*-blanco, *taxawime*-amarillo y *tsinawime*-pinto. No todos los *wixaritari* tienen semillas de los cinco colores porque cada uno de ellos se les van transmitiendo de distintas formas. Una de ellas es por medio del matrimonio en la que los suegros y padres heredan una semilla a los hijos. Se dice que si los padres tienen los cinco colores del maíz a cada hijo deberán de darle un color diferente. El varón y la mujer casados tienen por separado sus propias semillas, pero las siembran juntos. Una amiga me platicó que cuando asistió por primera vez a una fiesta a la casa de su esposo con quien había formado un matrimonio en unión libre, su suegra le entregó una jícara y una flecha. Luego le entregó un atado de 3 mazorcas de maíz de color azul y le dijo que ahora debía de cuidarlo, de sembrarlo. Esto también la obligaba a participar en las fiestas, pues debía presentar su jícara y flecha a los dioses. El esposo de mi amiga cuando era niño desempeñó un cargo en un *tukipa* o centro ceremonial, por lo que él ya tenía su propia semilla de maíz que era de color blanco. Otra forma de obtener una semilla de maíz es cumplir un cargo como jicarero: al término de los cinco años se le entrega a cada uno de los encargados la semilla del maíz que cada año sembró dentro de los terrenos del centro ceremonial (Irma Serio, julio 2019, San Sebastián).

Algunas partes del *xiriki* reciben el nombre de partes del cuerpo, como la puerta *kitenie* que literalmente quiere decir la lengua de la casa. En el fondo de los adoratorios se encuentra un altar que recibe el nombre de *niveyame* o vientre. Sobre él se coloca durante las fiestas toda la parafernalia ya mencionada.

### Los niños en la mitología *wixarika*

En la mitología *wixarika*, muchos de los personajes principales son niños que devienen en otros seres como la lluvia, el viento o el sol. Por otro lado, hay personajes que tienen características relacionadas a los niños como el ser travieso. Estos personajes pertenecen al

tiempo mítico, es decir un tiempo en desorden que remite al origen de los elementos del territorio sagrado y el origen del *yeiyari* o costumbre *wixarika*.

A lo largo de mi contacto con la comunidad de San Sebastián he registrado algunas versiones de relatos míticos y cuentos en los que los niños son protagonistas de dramas y de hazañas. Estos niños por alguna razón se desprenden de sus padres o grupo social y emprenden un viaje o camino para reencontrarse con ellos o encontrar un nuevo hogar.

Una de estas versiones comenzó de la siguiente manera luego de preguntar a un anciano sobre cómo había nacido el Sol:

“bueno, primero fue la lluvia... [...]. Los *wixaritari* venimos de una perra, de ahí nacimos. Entonces, una vez, antes de que hubiera sol, una pareja tenía dos hijos. El mayor era invalido (no podía caminar). El menor era saludable. Ambos eran niños. El padre cuidaba de ellos todo el día. Un día el padre se hartó de cuidarlos porque tenía otras cosas que hacer en el monte y los dejó a cargo de la mujer. Esta no les puso cuidado y los dejó en el patio jugando mientras ella torteaba. Luego de un rato les echo una mirada, ahí estaban. Pasó otro rato y volvió a mirarlos, estaban un poco retirados, pero aun cerca. La tercera vez, los niños estaban afuera del patio jugando. La cuarta vez que la mujer volteó para vigilar a los niños ya no los vio, ya no estaban ahí. El niño que podía caminar tomó en brazos al que no podía y se fueron alejando, hasta llegar a *Tatei Matinieri*, el manantial en *Wirikuta*. Cuando el padre regresó a su casa preguntó por sus hijos. La madre le explicó lo sucedido, añadiendo que intentó buscarlos, pero eso era mentira. El padre siguió el rastro que los niños iban dejando hasta que los encontró en el manantial y les pidió que regresaran. Los niños se negaron a regresar debido a que los dejaron solos y la madre los trataba mal. Los niños pidieron al padre que les llevara juguetes, que ahora son las ofrendas que llevamos ahí. Si el padre no les llevaba los objetos -flecha, jícara, *nierikate* o pequeño retablos decorados de estambre-- ya no iba a llover. Cuando el padre regresó después de llevarles las ofrendas comenzó a llover y reconoció en la lluvia a su hijo el invalido”

Otras versiones del origen de la lluvia o *Tatei Niarivame* relatan que el niño que no puede caminar tenía otros problemas de salud como constantes diarreas que la madre no quería

atender. Además, el viaje de los niños hasta el manantial duraba días y en cada uno tenían un encuentro con el padre quien trataba de convencerlos de regresar, pero cada vez se iban más lejos. Incluso el mito tiene referencias geográficas dentro de la comunidad pues quienes relatan saben en qué rancho o en que cueva sucedió el acontecimiento narrado.

La versión sobre el origen del Sol dice lo siguiente:

“cuando ya hubo fuego, pero no día, los *mara'akate* o cantadores se dieron cuenta que necesitaban algo que les diera luz, que los iluminara. Con esa idea, a través de los sueños se dieron cuenta de que debían de arrojar un niño al fuego para que se convirtiera en el sol. Por los cuatro rumbos buscaron al niño, primero al norte luego al sur, después al este y al oeste. Al niño que creía que sería el indicado lo aventaban al fuego, pero no pasaba nada. Al final encontraron a un niño en el centro, era un niño cojo, no podía caminar y tenía deformidades. Al principio los padres del niño no querían que eso sucediera, pero los *mara'akate* explicaron que ese era su destino. El niño lo aceptó. Un día hicieron un fuego grande, muy grande y ahí arrojaron al niño. Luego de 5 días de un viaje por debajo de la tierra el niño salió por el cerro del Quemado, pero ya como sol”

Acerca del origen de la luna, se dice que había una niña que nunca estaba en su casa. Salía jugar toda la noche y regresaba muy temprano tan solo a comer. Los padres, se preguntaban que podía hacer todo el día, pues la niña sólo les decía que estaba jugando. Un día los padres decidieron espiarla. Salieron tras ella y se dieron cuenta de que era la luna y que bajaba del cielo solo para comer. Al consultar a los cantadores, estos dijeron que la niña debía de quedarse siempre en el cielo pues alumbraba algunas noches. Se les dijo a los padres que cuando regresara no le dieran de comer, así dejaría de bajar del cielo. Y así sucedió. Algunas veces parece que la luna va a bajar otra vez, pero los *mara'akate* le envían chocolate y tortillas a través de sus *muwierite*<sup>35</sup> y ya no tiene que bajar.

La versión acerca del origen del viento es similar. Había un niño que nunca estaba en su casa. Le gustaba correr de cerro a cerro todo el día. A su casa sólo llegaba a comer. Sus padres le preguntaban sobre qué era lo que hacía todo el día y el solo les contestaba que

---

<sup>35</sup> El *muwieri* -en plural *muwierite*- es un instrumento usado por los *mara'akate* para comunicarse con los ancestros y deidades.

estaba corriendo. Un día el niño no llegó a comer y pasaron varios días sin que regresara. Los padres pidieron ayuda a un grupo de *mará'akate* para localizarlo. Los *mará'akate* empezaron a buscarlo en el cerro en donde sus padres les dijeron que él iba a correr. Al subir, sintieron que alguien les hablaba, algo les llegaba directo a la cara, los golpeaba. Esto era el viento, era el niño, pero los *mará'akate* no podían escucharlo. Los *mará'akate* decidieron dormir en la cima de ese cerro y en el sueño el niño les habló, les dijo que era *Eaka*, el viento y que tenía hambre. Los *mará'akate* desde entonces le brindan galletas, chocolate y tortillas además de las ofrendas.

En otro tipo de narraciones tradicionales que no son mitos, sino quizás leyendas o fabulas, hay un cuento que tiene como protagonista a *Takutsi Nakawe*, la deidad más longeva del panteón *wixarika* y a un par de hermanos quienes al huir de los malos tratos de su madre se encuentran con esta mujer, que pretende comerlos. Los niños escapan con ayuda del marido de *Nakawe* y la diosa muere esparciendo semillas por todo el territorio de la sierra.

Acerca de *Kauyumali*, el primer *mará'akame* y personaje a quien los *mará'akate* invocan para poder hablar con los dioses, se dice que era un personaje sumamente travieso, casi como un niño. Sin embargo, al mismo tiempo *Kauyumali*, se presenta como un personaje que transgrede los tabús sexuales.

Es así como los niños en la mitología se presentan con una capacidad de agencia alta, que son capaces de contradecir o no acatar las instrucciones de sus padres y mayores. El potencial volitivo de las acciones de estos niños es parte del orden actual sobre el cual se funda la cultura *wixarika*, del *yeiyari*. Cabe resaltar que algunas de las características de los niños de las mitologías escapan de lo que se podría considerar normal, pues son niños que están fuera del hogar, que están enfermos o deformes y necesitan alimento. También, hay que hacer notar que los niños tienen un don especial que les permite adoptar dicho papel. Los relatos señalan, además, la relación de desapego de las madres y el fuerte lazo con los padres, esto solo en el relato mítico, pues la realidad puede ser muy distinta.

Otro punto de interés es la manera en que se presenta el fin de la infancia luego de comenzar o iniciarse en la sexualidad. En el relato de *Parikuta*, sus actitudes cambian luego del encuentro con las hermanas venado y se entrega en la cacería para que su visión en forma de *hikuri* o peyote sea compartida por la humanidad. Este sacrificio es el que crea las cosas del mundo como fue el sacrificio del sol, la lluvia, la luna, el viento.

### *Hakelitsixi*, sacrificio y participación ritual de la niñez *wixarika*

Los niños y las niñas también tienen un cargo dentro de la organización social de las rancherías familiares y de los centros ceremoniales o *tukite*. El cargo de los niños y las niñas dura cinco años y se especifica como *bakeli 'uki* para los varones, *bakeli 'uka* para las mujeres y *Hakelitsixi* en plural. La tarea de estos niños es la de recibir y entregar los objetos ceremoniales o de poder y las ofrendas que se entregan a las deidades y ancestros. En los patios familiares y centros ceremoniales de San Sebastián se elige a un niño y a una niña entre los 5 y 10 años de edad.

En 2009 tuve la oportunidad de observar la elección de estos niños en un rancho de San Sebastián. La noche en que terminó la fiesta de *Tatanana kwenixaxa mawaxira* en el mes de mayo, el *maraxakame* que oficiaba la ceremonia y quien era el *tihu'ukame* de ese *xiriki* pidió que los niños varones se colocaran frente al fuego del *takwa*, justo al lado contrario de donde él se encontraba. El oficiante sostenía su *muwieri* y lo movía frente a sus ojos los cuales observaban con mucha seriedad a los niños. Después de que pasaron un par de minutos señaló con el dedo índice a uno de ellos, quien era hijo de una de sus sobrinas y tenía 6 años. Luego pidió que las niñas se colocaran frente al fuego y repitió el acto. Esta vez, apuntó a la hija de otra de sus sobrinas que tenía 8 años. Al preguntarle al *maraxakame* sobre el porqué de la elección de los niños me respondió que estos, al ser puros, al no tener pecado, al nunca haber tenido relaciones sexuales eran agradables a los dioses y por tal motivo, eran los indicados para entregar la comida que se prepara para satisfacer a las deidades.

Otra explicación que recibí respecto a la elección de estos cargos es que las deidades les exigen esta tarea debido a que con anterioridad han curado o ayudado a los niños o a los padres de estos; se puede decir que es el pago de una manda. Un amigo que acababa de servir cinco años como *Tatwari* en el centro ceremonial de *Muku'uxata* en la cabecera de San Sebastián, me explicó que durante el tiempo de su cargo una de sus hijas enfermó y tuvieron que recurrir al *maraxakame* para que la sanara. En el momento en que se designaron a los nuevos integrantes del *tukipa*, el *maraxakame* comunicó que había soñado a la niña para que ocupara el cargo los siguientes cinco años. Mi amigo intentó negarse a participar otros



cinco años del ciclo ceremonial, pero se le hizo saber que de negarse la niña moriría a causa de alguna enfermedad. Ante esta advertencia la niña tuvo que tomar el cargo<sup>36</sup>.

Durante las ceremonias, los *Hakelitsixi* portan un cintillo tejido de estambre en la cabeza. En el cintillo se les atora un *muwierite*. Las niñas además portan un *xikuri*, prenda como *quexquémil* que les cubre la blusa y que les ayuda transportar las ofrendas, *muwierite* y jícaras ya que no se les debe tocar directamente. En los patios familiares, cuando el *mará'akame* se encuentra frente al fuego dispuesto a comenzar con el canto ritual, frente a sus pies se coloca un petate o un costal en donde *bakeli 'uka* con ayuda del *xikuri* y la supervisión de su madre traslada los *muwierite* y jícaras de las deidades que habitan el rancho. *Hakelitsixi 'uki* y *'uka* son los primeros en verter las galletas de animalitos y el chocolate que se usan para preparar las ofrendas en los vasos que cada uno de los matrimonios coloca en el petate. También es a través de los *Hakelitsixi* que se encienden las velas que se usan toda la ceremonia y que son entregadas a las deidades en los adoratorios.

Cuando se llevan a cabo los sacrificios, el *bakeli 'uki* y *'uka* son los primeros que le dan de comer en la boca al becerro que va a ser inmolado las galletas con chocolate. Luego ellos, con la ayuda del paño sostienen el cuchillo con que se le dará muerte al animal y se le indica que dibuje una cruz imaginaria sobre el pecho del animal. Cuando el adulto encargado de clavar el cuchillo en el animal termina su tarea el *bakeli* también recolecta sangre para luego untarla en el *hauri* y el resto de las velas que se entregan a los dioses. También los *bakeli* son los primeros que asperjan a las jícaras y *muwierite* del rancho con las ofrendas preparadas.

---

<sup>36</sup> En el año de 2017 cuando era profesor de la telesecundaria una de las alumnas de primer año con 14 años de edad era *bakeli 'uka* del centro ceremonial de tierra morada. Un día en la escuela comenzó a sentirse enferma y fue enviada a su casa. En su hogar decidieron llevarla a la clínica del pueblo. La joven presentó síntomas de una apendicitis así que fue trasladada hasta el hospital del municipio de Bolaños, el centro urbano más cercano a 4 horas de camino en terracería. La niña murió en el traslado. Luego de un peritaje que llevó la Comisión Estatal de Derechos humanos Jalisco, se concluyó que se había actuado de forma correcta y que no había negligencias en ninguna de las partes. Según la tradición *nixarika* al morir una persona un *mará'akame* puede encontrar las causas que ocasionaron el deceso. Para el caso de la niña, el *mará'akame* dio a conocer que murió debido a que siendo *bakeli* ya mantenía relaciones sexuales con algún hombre, por tal motivo, los dioses la enfermaron para castigarle.



*'Akeli Uki y Uka prendiendo la vela al inicio de una ceremonia.  
Kevin Escalante 2018*

Héctor Medina ha explicado por qué los niños cumplen con su papel durante los sacrificios:

“En principio, para los *nixaritari*, los niños son blandos y húmedos. Están asociados con los nuevos frutos, los elotes antes de convertirse en mazorcas, las calabazas tiernas, las nubes y la lluvia. Es decir, los niños no son todavía seres humanos del todo. En contraste con ellos, quienes están vinculados al poniente, el inframundo y mítica serpiente acuática del océano, están los adultos y los iniciados, asociados al oriente, el cielo y el desierto potosino. Como bien ha señalado Neurath “la iniciación significa alejarse de todo lo relacionado con el mar y acercarse al sol naciente”. En otras palabras, los niños son como las diosas madres de la lluvia, pero con el paso de los años y su participación en las ceremonias van asemejándose más a los ancestros que habitan la árida tierra del peyote o al Sol si se prefiere. Se van secando y endureciendo. De manera que un niño no experimenta un choque con alteridad alguna cuando se sacrifica a un bovino, ambos pertenecen al mismo género. Sin embargo, un crío no cuenta con la fuerza ni el valor necesario para asestar una puñalada a un bovino,

por lo que es preciso que el *marakame* designe a un sacrificador que degüelle al toro en nombre de los angelitos” (Medina: 2014, 29).

Por su parte, Séverine Durin (2005) ha contemplado que el sacrificio de reses entre los *wixaritari* es una sustitución del sacrificio humano. Para la autora, los bovinos y los humanos son similares, sobre todo por lactar durante un periodo de vida. La presencia de los *Hakelitsixi* que idealmente acaban de ser destetados y la vestimenta que usan señalan que en realidad son ellos los que se están inmолando, pero no por completo sino tan solo una parte de ellos (ibíd.: 89-102). Conuerdo con Durin en que el sacrificio es una sustitución, pero, debe operar con la lógica de la similitud que ha propuesto Medina. Con esto no estoy diciendo que Medina diga que el sacrificio de reses sea una sustitución, sino que por similitud los niños son comparados con las reses. En cuanto al auto sacrificio se debe recordar cómo *Parikuta*, héroe mítico *wixarika*, que es un venado, durante la primera cacería mítica se entrega a los cazadores al transformarse en peyote. Otro caso similar, que ya comentamos es al anterior dentro de la mitología *wixarika* es el del niño que de manera voluntaria se tiró al fuego para convertirse en Sol e iluminar el mundo.

Testimonios de comuneros de San Sebastián dicen que entre los *marakate* ha surgido la preocupación acerca de la necesidad de sacrificar algún niño, sobre todo aquellos que tienen discapacidades o deformaciones, pues en su visión del mundo, para eso son esos niños. El sacrificio de ese tipo de niños ha dejado de hacerse, sin recordar la fecha exacta o sin que se sepa si alguien alguna vez presenció tal acto. Los niños y personas con este tipo de deformaciones rara vez salen de su casa, ya sea por la dificultad para moverse en el territorio y el miedo a que como dicen un *marakame* pueda hacerles daño a través de brujería.

Al respecto, una joven amiga me platicó que le oía decir a su bisabuela que antes de la llegada del gobierno se sacrificaban bebés y niños arrojándolos a los manantiales de los lugares sagrados. La joven asegura que su bisabuela debe tener más de 100 años y que es originaria de alguna de las comunidades *wixaritari* de Nayarit. La anciana llegó a territorio de San Sebastián junto con su familia huyendo de la guerra (quizás la revolución o la guerra cristera). La misma joven me platicó que se dice que aquellos que quieren ser brujos, o que

ya lo son, matan bebés para poder beber su sangre. Se dice que en el pasado las personas interesadas en ello eran capaces de transformarse en un animal para raptar a los niños<sup>37</sup>.

La cualidad de pureza de los niños también es utilizada durante las velaciones en Semana Santa. Los niños y las niñas son llevados al interior del templo o *teyupani* durante la noche del jueves santo. Los niños deben recolectar con ayuda de unas tijeras la mecha carbonizada de las velas que la gente llevó para los santos. La ceniza se va recolectando en platos y al mezclarse con agua es untada en las mejillas de la gente que asiste al templo el domingo de resurrección. Otra vez por ser puros los niños pueden hacer esta tarea pues las velas son consideradas alimento de las deidades.

Durante la fiesta del carnaval en la cabecera de San Sebastián a los niños se les hace participar de una larga pelea ritual, que tiene más tintes de un acto cómico que una escena bélica. Luego del miércoles de carnaval, surgen los personajes llamados *kuyaxi*, los cuales son soldados. Conforme van avanzando los días se forma gran ejército en el que todos los hombres son reclutados como soldados, incluyendo a los niños. Las mujeres y niñas participan como cocineras.

Los niños son repartidos entre los diferentes pelotones que se forman y se les entrega un arma de madera y un otate para que simulen que se trata de un caballo. Los niños que no desean participar se esconden dentro de sus casas o en el cerro, pero las tropas que patrullan los hacen unirse al juego.

Se me ha dicho que los niños tienen que participar para que ellos sepan cómo es que se realiza esa fiesta para que lo lleven siempre en la memoria. En 2018 luego de que se reanudaron las clases a causa de un cierre que la comunidad hizo de las escuelas, las autoridades visitaron a los niños en sus salones para explicarles que lo sucedió fue a causa de una lucha que tienen por recuperar territorios. Las autoridades explicaban cronológicamente los hechos, los participantes más importantes y los logros obtenidos con lujo de detalle. Cuando fueron a la telesecundaria nos explicaron a los maestros mestizos que esto lo hacían para que los niños estuvieran informados y supieran como actuaron, con

---

<sup>37</sup> Esto último me recordó que luego de terminada la fiesta de carnaval y hechos los sacrificios de res para tal ocasión, los *torus* y *makeros* –préstamos del español que han sido lexicalizados en lengua wixárika-, quienes personifican a los toros en una fiera batalla, beben una jícara de la sangre de una de las reses inmoladas. Se me dijo que beber la sangre de los toros sacrificados les da fuerza física y poder.

la intención de que quizás en el futuro ellos, los niños y jóvenes tendrían que defender a la comunidad.

En una plática con una anciana, ella sostuvo que el papel de los niños en su cultura era el de observar y aprender cómo era que se realizaban las ceremonias en sus casas para que cuando fueran adultos supieran para qué se hacían esas actividades, para que el costumbre no se perdiera. También agrega que el cambio que produjo en la escuela hizo que cambiaran las relaciones sociales y la forma de vida, lo que ha producido pérdidas de conocimiento. Este aspecto sobre la vida de los niños en la comunidad y la escuela será el tema del siguiente capítulo.

El trabajo de investigación con niños y niñas en el medio indígena requiere conocimiento previo de los roles y divisiones de género de la cultura en donde se desarrolla la investigación. Al conocer las normas y las pautas de las relaciones entre hombres y mujeres, niños y niñas, adultos e infantes, se podrá planear de mejor manera que tipo de técnicas se pueden desarrollar con niños y con niñas, el espacio en donde es más adecuado realizarlas y se podrá pensar en solicitar la ayuda y asistencia de maestros, padres de familia o autoridades de la comunidad.

Me percaté de lo anterior a partir de las primeras interacciones en la casa de la Niñez Nicolás Bravo con los niños y las niñas que ahí vivían cuando asistían a la escuela. En esas las primeras visitas había un grupo de niños y niñas de entre 6 a 8 años de edad que al verme corrían a abrazarme y se colgaban de mis brazos y piernas. Jugaba mucho con ellos, tratando de evitar que quien tuviera contacto físico con ellos fuera yo. Con el tiempo un grupo de 4 niñas de entre 11 y 13 años empezaron imitar a los niños más pequeños y al verme entrar a la Casa de la Niñez corrían a abrazarme. Poco después de que estas niñas tuvieran esa actitud hacia mí, de la nada dejaron de hacerlo y se comenzaron a mostrar esquivas ante mi presencia y preguntas. Cuando pregunté a la coordinadora del albergue sobre lo que estaba sucediendo, me explicó que ella pidió a las niñas que dejaran de hacerlo, pues el contacto de esa manera entre un varón y una mujer era visto con otras intenciones. La coordinadora les había explicado que el hacer eso podía parecer una incitación hacia mí; si alguien fuera del albergue se daba cuenta de ese comportamiento yo, ellas y la coordinadora pudiéramos tener problemas por un malentendido. La coordinadora siguió explicándome que el contacto corporal entre hombres y mujeres era mal visto dentro de la

cultura *wixarika*, aunque se tratara de un matrimonio; el contacto entre un hombre y una mujer, aunque fuese leve, era considerado una incitación para tener relaciones sexuales. Esta forma de pensar, aunque cierta, está cambiando al menos en la cabecera de San Sebastián, donde ahora es común ver parejas de novios jóvenes tomados de la mano o besándose. La coordinadora me confió que cuando estaba como encargada del albergue de Santa Gertrudis ella y su esposo salían a pasear tomados de la mano hasta que las autoridades de la localidad les llamaron la atención por exhibirse de esa manera. Lo que la coordinadora me platicó explicaba porque los matrimonios de adultos evitaban ese tipo de contacto en público, también terminaba de entender la forma de saludar de manos de un hombre y mujer en que las palmas apenas tienen contacto y se separan rápidamente. Por otro lado, la acción de la coordinadora de parar la actitud solo de las niñas de 11 a 13 años significaba que para ella ya no eran niñas cuando a mis ojos si lo eran.

A partir de entonces puse mayor cuidado en la forma en que les hablaba a todos los niños y las niñas; también cuidaba la forma en que jugábamos, los espacios en los que me encontraba con ellos y sobre todo explicando una y otra vez quien era yo y las intenciones de la investigación.

Los niños y las niñas *wixaritari* son parte de la mano de obra productiva en sus familias y ranchos. A ellos se les atribuyen responsabilidades dentro de la reproducción de sus valores sociales y culturales. Desde pequeños son adentrados a la vida social de manera activa, participando en rituales de paso que los afianzan a sus grupos sociales y comunidad

En los pasajes de la mitología *wixarika*, los niños tienen la capacidad de detonar procesos cosmológicos de creación que derivaron en elementos importantes de mundo, como el Sol, las lluvias y representan aspectos culturales que aún persisten. Como mencioné arriba, a los niños se les atribuye una fuerza anímica especial ya que son seres puros, sin pecado, es decir que no han tenido relaciones sexuales. Esta cualidad permite a algunos niños relacionarse con los ancestros y deidades de una manera más estrecha cuando tienen el cargo de *bakeri*. Estos niños se encargan de ser los primeros en preparar y entregar las ofrendas previas a la celebración de una fiesta. También son ellos los primeros que ofrendan la sangre del animal sacrificado. Debido a que los niños están alejados del pecado sexual son más aceptados por los ancestros y deidades. Esto último vuelve más delicados los caprichos de las deidades, quienes los enferman en caso de observar alguna falta por parte de ellos o sus padres.

La idea de que los niños y las niñas son puros da paso a algunas opiniones internas respecto a que las deidades tienen tiempo solicitando el sacrificio de algún niño sobre todo los enfermos. El testimonio de una anciana acerca del tema dice que la razón de ser de los niños que nacen con deformaciones y discapacidades es la de ser sacrificados a las deidades. Pero ni ella misma ha presenciado o sabido que esa práctica se haya llevado a cabo, sino que es una creencia muy antigua.

La división de los géneros entre niños y niñas comienza a temprana edad; después del nacimiento la fabricación de ofrendas con objetos miniatura de flechas, lazo para cazar venado cuando se trata de un niño o de un metate o un vestido bordado propios de una niña ya indican el rol esperado en la familia y en la comunidad.

Los niños se incorporan a las tareas del hogar con base en su sexo. Comienzan con la observación de las tareas de los padres y con la imitación de lo que hacen a manera de juego, sobre todo cuando son niños menores de 5 años. Los niños varones acompañan a sus familiares varones a la leña, a buscar las vacas, vigilar el crecimiento de la milpa; mientras las niñas observan como sus madres preparan los alimentos, las tortillas, acarrear agua, o cuidan a los hermanos menores. Cuando niños y niñas alcanzan más o menos los 11 años por lo general realizan estas tareas sin ayuda. Los niños y las niñas son mano de obra de la economía doméstica de los ranchos *wixaritari*.

A los niños y las niñas *wixaritari* se les atribuye una capacidad de agencia para tomar decisiones sobre su vida a pesar de su corta edad, como el hecho de asistir o no a la escuela. Sin embargo, hay otras decisiones que no están a consideración como el deber ayudar en las tareas del campo como lo son sembrar y pizcar. Hay un entendimiento de lo que se debe de hacer como *wixaritari* y de las opciones que se tiene en lo que consideran como el mundo mestizo.

Para los adultos mayores, el papel de los niños en su sociedad es la de observar y aprender para que cuando sean adultos puedan realizar las mismas fiestas. Esto dicho de una manera simple. Los niños son los encargados de la reproducción social pues a partir de su introducción y su devenir en adultos repetirán el ciclo. Para algunos este ciclo ha cambiado, sobre todo debido a la salida de jóvenes de la comunidad para estudiar o trabajar como jornaleros agrícolas, labor a la que se incorporan cada vez más los niños y las niñas *wixaritari* pues su trabajo también puede dejar ganancias económicas a sus familias.

## Conclusiones

Para comprender el lugar de las niñas y niños *wixaritari* dentro de su sociedad, es fundamental comprender cómo se estructura mundo. Desde el lenguaje se dio cuenta que los términos usados para referirse a niñas y niños -*nunutsi, tiri, tuwainu, tsimutevi*- están más relacionados con su integración social y las habilidades necesarias para participar plenamente en la comunidad, en lugar de seguir las etapas de desarrollo propuestas por las teorías occidentales de Erikson (1987, 2000,) o Piaget (2008). Desde ahí se trata de un tipo de niñez distinta, particular.

También se hizo notar que antes de nacer, niñas y niños *wixaritari* forman parte de una serie de saberes y prácticas transmitidas por sus padres y familiares, entre los que se encuentran rituales y peregrinaciones para ofrecer ofrendas a ancestros y deidades. Estas prácticas son parte de su proceso de socialización e integración a la cultura *wixarika* en las que se les enseña su *yeiyari*, su camino por andar. Importante hacer énfasis en que, durante este proceso, se les presentan a los antepasados y se les dan los nombres que los integran a la organización *wixarika*: familia y comunidad. Las prácticas corporales como fajar a los recién nacidos o el primer corte de cabello aseguran el correcto desarrollo del cuerpo de los menores.

En resumen, el lugar de los niños *wixarika* dentro de su sociedad se basa en su integración social, participación en rituales y adquisición de conocimientos culturales a lo largo de su crecimiento. Las niñas y niños son vistos como seres frágiles que requieren cuidados especiales para su desarrollo y se espera que conserven y aumenten los dones que les otorgan las deidades y ancestros a lo largo de sus vidas. La niñez *wixarika* desempeña un papel importante en la continuidad de las prácticas culturales y la transmisión de conocimientos a las generaciones futuras.





## IV. LA CASA DE LA NIÑEZ NICOLAS BRAVO



*Casa de la Niñez Indígena Nicolás Bravo vista desde la escuela primaria un día lluvioso.*

*Kevin Escalante Carbajal Junio de 2019*

En los capítulos anteriores se observó la forma en que tome la decisión de realizar una investigación sobre la vida de los niños y niñas wixaritari en las “Casas de la Niñez Indígena” (CNI). También se dio cuenta de la importancia que tiene la niñez en un nivel social como miembros de sus grupos al ser partícipes de procesos que movilizan aspectos culturales y económicos que le permiten la sobrevivencia al grupo entero.

El objetivo de este capítulo es observar las dinámicas que se dan en el interior de una CNI. Las CNI o albergues escolares son vestigios de una estructura destinada a intervenir en la población indígena del país para que esta desechara sus costumbres y se integraran a la nación como mexicanos. Los objetivos actuales que persigue el Programa de Apoyo a la Educación Indígena (PAEI) a través de estos albergues, son evitar la deserción escolar de la población indígena para que obtengan cada vez un grado académico mayor. También, de esta manera el PAEI persigue la integración de la población indígena a las

dinámicas nacionales, pues supone que la educación es una vía de acceso a los derechos y el ejercicio de la ciudadanía.

A casi 100 años de la creación del proyecto educativo “la casa del estudiante indígena” en 1923 en México, parece que aún se sigue un esquema de atención que no ha resuelto las desigualdades estructurales que sufre la población indígena en lo referente al acceso a la educación. La vida de los niños y las niñas en el interior del albergue permite observar la manera en que se hace presente el Estado dentro de sus comunidades y su vida diaria y la manera en que los agentes estatales operan el programa. Parto del supuesto de que el albergue es un dispositivo de poder por el cual el Estado ha pretendido modificar las relaciones sociales y la vida de niños indígenas. Sin embargo, se trata de un dispositivo con diversas contradicciones a causa de la forma en que opera a nivel local.

Aleksandra Jablonska ha realizado recientemente un análisis sobre la importancia que tuvieron los albergues escolares durante el periodo del Instituto Nacional Indigenista y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Esta autora recalca que el INI fue creado para incorporar a los niños indígenas a la sociedad nacional mediante el control cultural centralizado -Teoría del control cultural formulada por Guillermo Bonfil Batallas- y coordinar diversas acciones estatales en las zonas indígenas. Aunque se implementaron programas para mejorar la educación y las condiciones de vida en comunidades rurales a través de albergues escolares, la política indigenista encontró resistencia y demandas de autonomía y revitalización cultural por parte de las etnias (Jablonska 2021: 69).

La autora realiza un análisis sobre videos y documentales creados por el INI y la CDI para impulsar la imagen de los entonces llamados albergues escolares. La autora señala que la importancia de los albergues plasmada en los videos señala la alimentación brindada a niños y niñas, así como la seguridad que estos tienen en los dormitorios de los albergues y la facilidad de estudiar. Sin embargo, se nota en los videos las contradicciones, pues no dejan de ser discursos en los que solo unas personas tienen voz.

Para Jablonska debido a la falta de presupuesto, las críticas a la educación intercultural y al panorama internacional respecto a las condiciones de los albergues para niños esta forma de intervención se encuentra en declive.

Séverine Durín, señala con claridad que la política indigenista ha dado lugar a cambios en la región *mixarika*, generando la aparición de nuevos funcionarios indígenas, como los profesores bilingües, comerciantes y ganaderos. Pero, al asumir el rol de profesor dificulta la participación cultural y religiosa en los centros ceremoniales *tukite*, lo que provoca conflictos entre las figuras tradicionales de autoridad y los representantes de las burocracias estatales. También se señala que, aunque existe consenso sobre la necesidad de aprender a leer y escribir en español, la conversión al evangelismo de algunos nativos presenta un nuevo desafío. Las creencias de los conversos son incompatibles con ciertas prácticas rituales, lo que limita el espacio de negociación entre la organización social y las nuevas creencias (Durín 2003)

## La vigilancia y el poder

Los albergues escolares operan con el ideal de ayudar a la población con la problemática de acceso a la educación. No se puede negar que los albergues escolares desde su creación han llevado beneficios a niños, familias y comunidades. Sin embargo, me gustaría responder de qué manera y a que costo se ha logrado esto.

En el congreso Indianista de 1910 el entonces senador Miguel Bolaños Cacho presentó una ponencia en la que propuso la “educación nacional” como solución al problema indígena. Desde su perspectiva había que crear escuelas a las que se debía obligar a los niños indígenas a asistir durante al menos 4 años. Dicha escuela debía tener una granja con un área arbolada. La escuela debería estar delimitada por un gran muro que evitará la deserción de los alumnos; sólo debía de existir una única puerta principal. La disciplina tendría que ser severa y una vigilancia rigurosa, asegurando así la reclusión y el orden (Calderón, 2018: 68-70). La idea de la escuela que el senador Bolaños propuso se asemeja mucho a una prisión, la cual tienen como fin reeducar a las personas para que luego de un tiempo se reinserten a la sociedad.

En “El nacimiento de la prisión”, Foucault (1975) analiza los procedimientos por los cuales a través de la historia se disciplina a los cuerpos para volverlos manejables, dóciles. El concepto de disciplina se refiere a estos métodos que permiten el control

minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad – utilidad (Foucault, 2009:159).

El momento histórico de las disciplinas es el momento en que nace un arte del cuerpo humano que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades, ni tampoco a hacer más pesada su sujeción, sino a la formación de vínculos que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil y viceversa. Se conforma entonces una política de las coerciones que constituye un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos. El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una anatomía política, que es así mismo una “mecánica del poder”, está naciendo; define como se puede apresar el cuerpo de los demás, no simplemente para que hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se les determina. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles” (ibíd., 160).

La disciplina según, Foucault, emplea distintas técnicas, sin embargo, hay elementos que son necesarios que lleva a cabo como la construcción de espacios especiales y su distribución en ellos. Los espacios de la disciplina son lugares cerrados o clausurados, con espacios divididos o celulares. Estos espacios también deben de ser útiles. Los elementos también deben ser intercambiables (ibíd., 162- 172).

Para que la disciplina sea efectiva esta lleva del control del tiempo, de la duración de los movimientos y de la correlación entre cuerpo y gesto y la articulación cuerpo objeto (ibíd.). Así mismo la disciplina supone una observación jerárquica de todo lo que sucede en un espacio. Las sanciones en forma de castigos ante las faltas y por último se encuentra el “examen” que combina los dos dispositivos anteriores (ibíd.).

Las “microfísicas” son todas aquellas técnicas heterogéneas que buscan alcanzar la disciplina. Un ejemplo puede ser un castigo a un niño por no realizar la tarea o el fusilamiento de un soldado que ha desertado del ejército. Foucault considera a la prisión, la escuela, el ejército y los hospitales como fábricas de cuerpos dóciles, que echan manos de los dispositivos antes mencionados.

Las ideas como la del senador Bolaños, proyectos educativos y programas buscan a través de las escuelas e internados de instrucción el cambio del ser indígenas a ser mestizo, ladino o mexicano. En el caso del albergue Nicolás Bravo de la comunidad *mixarika* de San Sebastián Teponahuastlán, se dan una serie de actos disciplinarios sobre los niños cuya

finalidad es su formación como personas. Se dan de una manera tan sutil que pueden pasar desapercibidos o pasados como algo normal.

Nelson Arteaga (2012) retoma a Foucault y explica que la vigilancia es un dispositivo que se articula a partir de campos de problematización que movilizan verdades respecto a los que se considera un riesgo para la reproducción de la sociedad. La vigilancia permite distinguir entre lo que se considera un comportamiento social normal (digno de reproducirse) de otro anormal (Arteaga, 2012: 21).

Siguiendo con la idea anterior, si la vigilancia es más que un dispositivo estratégico del poder, no puede considerarse como un proceso meramente impersonal y sistémico, sino como un espacio de construcción social donde los actores involucrados son agentes capaces de definir y crear, en el marco de normas y valores, su desenvolvimiento (ibíd.,:89) Con base en esto los internados y/o albergues indígenas vigilan la conducta y establecen en sus prácticas un comportamiento social aceptado, lo mismo sucede con las normas de conducta de las escuelas.

En otras palabras, los albergues escolares o CNI son dispositivos por los cuales se dan procesos de dominación en los lugares en los que se encuentran operando. Al integrar a la población a las dinámicas de la nación no se les está ayudando, sino que los hacen parte del mismo juego recursivo que no cambia los papeles, sino que los acentúa porque ahora el sistema puede hacer uso pleno de ese individuo o colectividad. Sin embargo, siguiendo los planteamientos anteriores y con base en la experiencia empírica, la resistencia de diferentes actores y la puesta en marcha de los programas dan resultados que no han sido los esperados.

### Antecedentes del programa de apoyo a la educación indígena

El antecedente más remoto del PAEI y de la CNI es el proyecto Educativo impulsado por Enrique Corona: las “casas del pueblo”. Dicho proyecto tenía como objetivo crear un espacio de socialización que desplazaran a la familia y a la iglesia como ámbitos primarios de convivencia (Calderón, 2018: 35-36) con el fin de generar un cambio social. En las “casas del pueblo” el maestro rural desarrollaba sus actividades académicas con los alumnos. Las actividades de esta escuela eran complementadas con las “Misiones Culturales”, las cuales realizaban capacitaciones referentes a la salud, los buenos modales, innovaciones

tecnológicas. Las “misiones culturales tenían la tarea de impulsar el autodesarrollo del medio rural (ibíd.: 28-44). En otras palabras, se trataba de dispositivos por los cuales se pretendía llevar a cabo la tarea de eliminar el problema que representaba el atraso de la población Indígena del país.

Con el fin de "inducir el cambio cultural de las comunidades indígenas y promover el desarrollo e integración en las regiones interculturales a la vida económica, social y política de la nación", en 1948 se instituyó el Instituto Nacional Indigenista (INI). En 1951 inició operaciones el Centro Coordinador Tzeltal Tzotzil en Chiapas, con promotores propuestos por las comunidades indígenas y quienes se convirtieron en los primeros trabajadores del Instituto Nacional Indigenista (INI), con el propósito de implementar estrategias para la educación de los pueblos indígenas. Además, se implementó el programa bilingüe a todos los grupos étnicos del país, con lo que se estableció el servicio de promotores y maestros bilingües en el ámbito nacional.

En 1959, en la zona mixteca, donde se localizaba el Centro Coordinador del INI en Oaxaca, se estableció el sistema de escuelas radiofónicas, como uno de los primeros intentos por desarrollar un sistema educativo para la atención de la población indígena, con el propósito de contribuir a resolver problemas de asistencia escolar y a generar continuidad en los estudios de la población indígena.

En 1972, en Jalisco, surgió el internado de Mezquitic, el cual funcionó para la atención de alumnos que no habían terminado la primaria, hablantes de “cora, huichol y tepehuano”, para cursar 5° y 6° grados de primaria, con recursos aportados por los gobiernos de Jalisco y Nayarit para la alimentación de los alumnos internos. En ese mismo año, la SEP, bajo la cual estaba sectorizado el INI, estableció los primeros albergues escolares indígenas, y fue a finales de 1972 que se creó El Programa de Albergues Escolares Indígenas, con el objetivo de “facilitar el acceso a la educación primaria a niños indígenas procedentes de comunidades con asentamientos dispersos, que carecían de servicio educativo o bien que no contaban con escuelas de organización completa”.

En 1988, el INI, juntamente con la SEP, suscribieron un Acuerdo de Coordinación y Colaboración para fijar las bases de la administración y operar el Programa de Albergues Escolares Indígenas. En dicho acuerdo se estableció que el instituto sería el responsable de la operación de los albergues, y la dependencia, la encargada de la evaluación de los servicios educativos, además de contribuir con el pago de los maestros y el personal de

apoyo. Fue en 2001 que se emitieron las reglas de operación, seguimiento y evaluación de los albergues escolares. En 2003 entró en vigor el decreto por el que se expidió la Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y se abrogó la Ley de creación del Instituto Nacional Indigenista. El objetivo general de los albergues continuó bajo los mismos criterios de facilitar el acceso a la educación primaria a niños indígenas procedentes de comunidades con asentamientos dispersos.

A partir del 2004, la CDI amplió el apoyo de educación primaria a educación básica y se incorporó como prueba piloto el apoyo a los albergues comunitarios, que son operados y administrados por las propias comunidades. Además, se constituyó la Coordinación General de Fomento al Desarrollo Indígena, como unidad responsable de la operación del Programa Albergues Escolares.

Con base en evaluaciones del CONEVAL, en 2010, el 49.0% de la población indígena tenía rezago educativo; el 27.0% de los jóvenes indígenas mayores de 15 años era analfabeta; el 13.0% de los niños y las niñas de entre 6 y 14 años no asistía a algún circuito escolar, y sólo el 70.5% tenía aptitud para leer y escribir; además, únicamente el 1.0% de jóvenes indígenas accedía a la educación superior.

Para 2014, con el propósito de dar continuidad a la atención de dicha problemática, la CDI cambió el Programa de Albergues Escolares a Programa de Apoyo a la Educación Indígena, con la finalidad de “apoyar la permanencia en la educación de niños y jóvenes indígenas, inscritos en escuelas públicas, a través de diferentes modalidades de atención, priorizando aquellos que no tienen opciones educativas en su comunidad”.

Para ello, la CDI, mediante el programa, se enfocó en beneficiar con hospedaje y alimentación a la población indígena que no contó con servicios educativos en sus comunidades y que se ubicó en las localidades cercanas a las “Casas del Niño Indígena”. Con esto, pretendió contribuir a mejorar las oportunidades de los niños y jóvenes indígenas, con miras a conformar el capital humano necesario para superar el círculo vicioso de la pobreza y la inequidad. A partir de 2018, el Programa opera bajo la dirección del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI)



## La casa de la niñez

La Casa de la Niñez Indígena Nicolás Bravo se encuentra ubicada en la zona noreste de la cabecera de la comunidad de San Sebastián Teponahuastlán. Fue construida en 1970, al mismo tiempo que la escuela, en las inmediaciones del arroyo en un espacio que puede ser considerado como la periferia del pueblo. El testimonio de un informante indica que para poder construir los edificios de la escuela y del albergue, el terreno tuvo que ser nivelado, por lo que fue rellenado con material del arroyo y de otros lugares cercanos al poblado. También se tuvo que construir un puente que permitiera el acceso a las personas, pues durante la temporada de lluvias el crecimiento de las aguas del arroyo impedía el paso. Cuando el albergue fue inaugurado estaba integrado a la escuela primaria y era administrado por los mismos maestros. En esa época, los albergues escolares eran sostenidos por la SEP y el entonces INI a través de acciones coordinadas.

En sus inicios el albergue contaba con un comedor, un dormitorio para las niñas y uno para los niños, dos baños, un almacén, un corral donde criaban cerdos y gallinas, una cocina donde se preparaban los alimentos y una habitación y oficina para el maestro a cargo del albergue. Todos los edificios antes mencionados estaban construidos con bloques de adobe y techos de lámina montadas en estructuras de herrería. El espacio de la escuela y del albergue carecía de resguardo del perímetro de sus límites por lo que no había una diferencia entre el espacio de cada uno. Los habitantes de la comunidad recuerdan que la mayoría del mobiliario de la escuela y el albergue llegaba por avioneta y la gente del pueblo los acarrea desde la pista. Otros materiales y artículos tenían que ser llevados en burros y mulas desde la cabecera municipal de Mezquitic pues las avionetas no los podían transportar. Con el pasó de los años la construcción de caminos y carreteras en distintos puntos de la sierra facilitaron la creación de otras escuelas y albergues en otras localidades.

En el año 2001 el albergue Nicolás Bravo sufrió una serie de reestructuraciones administrativas y físicas. Con el establecimiento del PAEI, los albergues pasaron a ser administrados de manera completa por la CDI por lo que los maestros dejaron de operar en ellos y surgió la figura del “Jefe de albergue”, quien se hacía cargo de los niños y las niñas y coordinaba las tareas de las cocineras que pasaron a llamarse ecónomas. Estas últimas, empezaron a recibir capacitaciones técnicas que las facultaba para preparar alimentos aptos

para los niños. El jefe de albergue reportaba sus acciones al enlace del PAEI que operaba en las oficinas del centro coordinador ubicado en la cabecera municipal de Mezquitic, Jalisco. En cuanto a las remodelaciones físicas hechas durante el cambio administrativo, se construyó un comedor nuevo, así como una cocina más amplia. El comedor antiguo fue adaptado para convertirlo en el dormitorio de niñas. El dormitorio de los niños fue demolido y se construyó uno nuevo frente al de las niñas. Los baños fueron remodelados y se hizo una nueva fosa séptica. Se habilitó un área con un pergolado techado con zacate en donde se colgó la campana. Además, se habilitó un centro de cómputo con internet satelital y un aula de usos múltiples con material didáctico y académico. También se construyó una nueva oficina de dirección con dormitorios para el personal, se amplió el cuarto para visitantes y se habilitó un segundo almacén. Se garantizó el agua potable a través de una red de tubería proveniente de un ojo de agua cercano al pueblo de Wautia. Esto último también benefició a la escuela y a la clínica de la comunidad. Se instaló una red de paneles solares para abastecer de energía eléctrica al complejo, pero al mismo tiempo se tenía la instalación de la recién llegada luz eléctrica a la comunidad. Se colocó alrededor del inmueble un cerco de resguardo perimetral hecho de maya ciclónica separando el espacio del albergue y de la escuela.

En la actualidad la CNI Nicolás Bravo es un polígono irregular que ocupa alrededor de 6750 m<sup>2</sup>. Junto a él se sigue encontrando la escuela primaria que lleva el mismo nombre y frente a ambas instituciones se encuentra la clínica del pueblo. La cancha de fútbol de la localidad se ubica a un costado del albergue y la escuela. Entre la clínica y la escuela se encuentra la oficina de inspección escolar de la Zona 03 a la que pertenecen las escuelas ubicadas en la comunidad de San Sebastián.

El espacio antes descrito, se asemeja a un complejo gubernamental pues ahí se reúnen las instituciones estatales y federales que son consideradas como más importantes o esenciales dentro de la comunidad. Su ubicación periférica dentro de la localidad contrasta con la posición central que tiene la Casa Real o Callihuey y el patio principal donde despachan sus asuntos las autoridades tradicionales. En el patio, en la casa Real y en el templo *teyupani* se realizan rituales comunales cada año, por lo que adquieren un carácter sagrado permanente y su uso es restringido a las autoridades. Hay que mencionar que el espacio de otras instituciones como el DIF municipal o la telesecundaria se ubican también en terrenos periféricos del Pueblo de *Wautia*. El Colegio de bachilleres del estado de Jalisco operó

durante casi 10 años en las aulas de la primaria en horario vespertino debido a que hasta el año del 2021 carecía de su propio plantel. Otras instituciones como el CONAFE o los promotores de los programas institucionales a nivel federal y estatal no cuentan con un espacio de trabajo dentro de la comunidad, además de que su presencia es esporádica. Cuando visitan las localidades, se les permite el uso del de los tejabanos donde se realizan las reuniones comunitarias.

El acceso a la CNI Nicolás Bravo es a través de una reja de herrería que se ubica en la parte oeste del cerco perimetral. Dicha reja se encuentra oxidada y vencida. Al entrar lo primero que se puede observar es una mampara hecha de ladrillos y cemento. Hasta antes del 2020 la mampara enmarcaba una placa que conmemoraba la remodelación hecha en el 2001, pero esta fue desprendida del muro el cual fue revestido de color blanco y se pintaron el nombre del albergue y el logo del INPI. La placa se encuentra recargada detrás de la mampara en un lugar que ya no es visible.

Como ya mencioné, la casa cuenta con distintos espacios destinados a brindar apoyo para que los niños y las niñas de la comunidad continúen y culminen su educación. En sus reglas de operación el PAEI estipula que las casas de la niñez pueden hospedar estudiantes de 6 a 29 años, sin embargo, por logística local solo se permite pernoctar a niños y niñas que cursen la primaria. En 2020 se habilitó el apoyo de comedor para alumnos del bachillerato, pero no para los alumnos del a telesecundaria, quienes son beneficiados con el apoyo de un comedor escolar del DIF municipal.

Durante mi trabajo de campo en 2019 me dediqué a observar las interacciones que ocurrían en el interior del albergue entre los trabajadores institucionales, los niños y otros miembros de la localidad. Mi intención también era conocer la forma en que la CNI operaba y la manera en que el PAEI aterriza ahí, las acciones que se implementaban y el impacto que podían tener. Continuare con la exposición de las practicas diarias que suceden en el albergue dentro de lo que podría llamarse un día “normal”

### Caminar para llegar a la escuela

La ubicación estratégica de la escuela y el albergue en la cabecera atrae a la población infantil de las rancherías aledañas. Los niños y las niñas inscritos en la CNI Nicolás Bravo de la cabecera deben caminar para poder llegar. Cada domingo alrededor de 90 niños y

niñas entre los 6 y 13 años de edad se trasladan desde sus hogares hasta el albergue, lugar donde reciben alimentación y hospedaje hasta el viernes a mediodía cuando termina la jornada escolar. El número de niños del albergue entre 2019 y 2022 representó la tercera parte de los niños inscritos en la escuela. Sin embargo, otros 40 niños que residen en el pueblo de Wautia son beneficiarios del comedor.

Es común que el recorrido desde sus rancherías de origen lo hagan en compañía de otros niños y niñas que son casi siempre sus familiares. Los niños y las niñas mayores cuidan de los más pequeños, a quienes se les puede dificultar superar algunos tramos del camino. Las distancias que cada uno de los niños debe de caminar varían mucho. Hay quienes caminan hasta cinco horas debido a los accidentes del terreno, mientras que otros llegan al albergue en menos de 30 minutos, pues el rancho en donde viven queda muy cerca. Los niños y las niñas que viven en la parte alta de la sierra aprovechan la ruta del camión de pasajeros que cada tarde llega a San Sebastián desde la cabecera del municipio de Colotlán, así que el domingo se acercan a la carretera y esperan a que el chofer se detenga para tomar el raite, el cual es cortesía del chofer. Son pocos los padres y madres de familia que acompañan a los hijos hasta la puerta o los encaminan por lo menos hasta la mitad del trayecto.

En la introducción de esta tesis se mencioné el recorrido que debía de hacer Gabino desde el rancho en donde vive, que por cierto se llama “El Carbón” y pertenece a la localidad de Tierra Azul que es parte de la comunidad de San Sebastián. El rancho es habitado por los parientes de Gabino: sus abuelos paternos, tíos, primos y hermanos. La madre de Gabino murió cuando él tenía la edad de cinco años. Después de un tiempo su padre volvió a casarse con otra mujer originaria de una localidad vecina. Ante la carencia de empleos en la comunidad, el padre de Gabino se ve obligado a pasar la mayor parte del año en Fresnillo, Zacatecas, donde se desempeña como jornalero agrícola en alguna de las empresas agroindustriales que ahí se han establecido y que atraen la mano de obra de los wixaritari de la comunidad San Sebastián, San Andrés y Santa Catarina. La madrastra de Gabino también vive en el rancho y cuida de la casa que construyó su esposo. Ella es artesana y maquila piezas de chaquira para otros artesanos que se dedican a vender la artesanía al mayoreo en distintos centros urbanos del país; también vende servilletas bordadas con estambre cuando se presente la oportunidad y se encarga de cuidar a Gabino y a su hermana mayor, Celestina, de 15 años de edad, quien estudia la telesecundaria también en la cabecera de San Sebastián.

Los domingos por la tarde Gabino, Celestina y su hermanastro Pablo de 9 años, emprenden el camino para llegar al pueblo de San Sebastián donde pernoctan en el albergue. Celestina se hospeda en la casa de otros familiares pues el albergue no acepta alumnos de la telesecundaria ni del bachillerato.

Para los wixaritari, caminar es una actividad muy importante y desde pequeños a los niños se les enseña, motiva y obliga a caminar largas distancias. En palabras de uno de mis compadres:

Cuando los niños ya pueden caminar bien, que ya los viste que pueden, los mandas solos si ya conocen el camino. Van por ahí al cerro por pochotes, a los barrancos por ciruelas, si ya pueden pues a juntar leña, a buscar agua, a buscar las vacas, a cuidar la milpa. Pero no muy pequeños, porque luego se pueden desbarrancar. Si están bebes, así de brazos hasta los 6 o 7 años tú los tienes que cargar o conseguir un burro para llevarlos ahí; cuando empiezan a saber a andar te vas al paso de ellos, aunque te tardes, pero deben saber caminar pronto (Venancio Serio, 2019).

Caminar en la sierra representa un riesgo para todos los que ahí viven, se está expuesto a la picadura de algún animal ponzoñoso como las serpientes de cascabel, coralillo o alacranes y también se corre peligro de lesionarse a causa de alguna caída. En la sierra se camina para llevar a cabo muchas de las actividades que definen la identidad étnica y cultural de los wixaritari, por ejemplo, peregrinar, cazar venado, coamilear, pastorear bovinos. El que los niños caminen solos para ir a la escuela es parte de un proceso de su formación como personas, sin embargo, tampoco están exentos de los peligros ya mencionados.

Cuando vivía en casa de una pareja de amigos en San Sebastián, la señora de la casa era maestra en la localidad de Tesorero, un conjunto de rancherías a 3 horas de camino a pie al sur del pueblo de San Sebastián. Los lunes a las 5 am la maestra tomaba camino para llegar hasta su centro de trabajo. Su hija de 10 años y su hijo de 8 años partían a las 6 am y tardaban en llegar unas 5 horas. La maestra me decía que se iba más temprano porque si los esperaba llegaría muy tarde a su salón de clases. Los niños, señalaba la maestra, se van jugando, van descansando a cada rato. Por eso era mejor que ellos fueran a su propio paso. A los niños siempre los acompañaba un perro, eso le daba seguridad a la maestra pues sabía que los cuidaba.

Para los hijos de la maestra con quienes podía platicar los fines de semana, el camino les parecía largo y cansado porque de ida la mayor parte del recorrido consiste en ir

subiendo cerros y solo al final hay una pronunciada bajada hacia el valle en donde se encuentra la escuela. Por lo tanto, el regreso es similar de pesado. Los niños me platicaban que un par de veces encontraron por el camino un zorro, un coyote y una gran serpiente de color negro. También en una ocasión el más pequeño se perdió en el camino pues se atrasó descansando, pero su hermana logro encontrarlo antes de que fuera a un área peligrosa.

En estas experiencias, dicen haber sentido miedo, pero recordaron las palabras de su mamá sobre seguir caminando y no molestar a los animales o tener algo como una piedra o un palo para defenderse. La vez que encontraron el coyote por el camino, los niños se sorprendieron de que su perro se hubiera asustado en lugar de ladrarle. En esa ocasión, la solución fue rodear el camino y salir hacia otra brecha que ya conocían. Cuando comenté con la maestra si no le preocupaba que a los niños pasaran por este tipo de peligros me contestó que ningún padre o madre que piense que sus hijos están en verdadero peligro dejaría que sus niños caminaran. Ella era consciente de que a veces se corren peligros, ella misma se había torcido el tobillo más de una vez, pero reconocía que sus hijos sabían caminar bien y podía cuidarse solos pues podían manejar cualquier situación que ella había previsto “así son los niños aquí” finalizó.

Cuando pude ir a visitar la casa de Gabino, mientras caminábamos él me platicó que ese mismo recorrido lo hacía con sus padres o tíos cuando los acompañaba a algún mandado a San Sebas. El camino que hicimos aquella vez me dijo, era uno fácil porque yo lo acompañaba y en su casa le dijeron que como no sabían si yo caminaba bien, me condujera por ese camino. Los otros caminos pasan cerca de otros ranchos y localidades; pueden resultar más rápidos o con un paisaje espectacular, pero en cambio, ofrecen mayores dificultades como subidas y bajadas más pronunciadas. El que hicimos ese día, dijo Gabino, iba por lo parejo y la mayor dificultad era subir desde el lecho de un arroyo hasta lo alto de la meseta donde se encontraba el rancho de su familia. Gabino me platicó que aprendió los caminos cuando tenía que caminar con sus primos mayores para ir a la escuela o a algún viaje de la familia a San Sebastián. Cuando llevaban el burro o la mula podían ir por los caminos de herradura sin tener que rodear tanto como nosotros lo hicimos. Por el camino, Gabino me explicaba en qué lugares podía tener señal de celular o donde podíamos descansar un momento con sombra. De igual forma, sabía la dirección en las que se encontraban otras poblaciones y quienes vivían en ellas, si eran sus familiares etc. También sabía por dónde llegaban las nubes que traían la lluvia y a qué hora era más probable que

lloviera. En comparación y con mucha obriedad, Gabino sabía más que yo y eso lo convierte en una persona con mayor probabilidad de sobrevivir en el medio.

## UN DÍA DE ACTIVIDADES EN EL ALBERGUE

Como los niños llegan al pueblo de Wautia a distintas horas del domingo es común verlos rondar por distintos lugares del pueblo antes de ingresar al albergue. Aquellos que tienen la oportunidad de recibir algo de dinero de sus padres, aprovechan para ir a gastarlo en alguna de las tiendas a cambio de golosinas. También con ese dinero compran útiles escolares como lápices, bolígrafos, borradores o sacapuntas. Si el arroyo del pueblo lleva agua, los niños aprovechan para ir bañarse lavar alguna prenda del uniforme y jugar. Otros niños y niñas visitan la casa de algún familiar o amigo que viva en Wautia hasta que sean las 8 pm, hora en que la puerta del albergue se cierra. La encargada del albergue Nicolás Bravo hace sonar la campana a las 7:45 pm para hacer llegar a los niños que saben que están por los alrededores.

Al ingresar al albergue niños y niñas llevan sus pertenencias al dormitorio que les corresponde. Cada uno tiene asignada una gaveta donde guardan sus pertenencias. Antes de que den las 8pm el resto de las trabajadoras del albergue encargan a los niños y las niñas diferentes tareas como recoger la basura que ha llevado el viento, barrer el patio, acarrear agua del aljibe a los tambos para el uso de los baños. Cuando los niños terminan se desplazan a distintos lugares del albergue a convivir con otros de los niños ya sea jugando o simplemente platicando acerca de lo acontecido en sus hogares.

Al dar las 8 pm, la jefa del albergue vuelve a sonar la campana. Niños y niñas forman por separado en el patio en dos filas. En una libreta de control, la Jefa cuenta el número de niños y de niñas que han ingresado al albergue para llevar un control de la asistencia. En el ciclo escolar 2019-2020 los niños y las niñas que pernoctan en las instalaciones de la casa de la niñez son 84, pero por lo regular los domingos llegan unos 50. El resto se incorpora el día lunes por la mañana o después de la escuela. Luego de la formación, la Jefa les permite pasar al comedor en donde les espera una merienda que por lo regular consiste en avena o en leche con chocolate y una fruta como lo es el plátano. Luego de terminar el alimento, los niños deben de salir a lavar la loza que usaron y luego las apilan en una mesa fuera de la cocina. Los trabajadores del albergue les dan entre 10

minutos y 15 minutos para que se esparzan por el patio y luego vuelven a tocar la campana para que se vuelvan a formar y poder enviarlos a sus dormitorios.

Las mañanas comienzan con la campanada de las 6:30 am que indica a los niños que se deben levantar. Estos van al baño y luego se visten. La coordinadora del albergue les reparte tareas de limpieza de las áreas abiertas del albergue. Los divide en 6 equipos que deben de barrer hojas secas tierra y basura. En lo que estos niños realizan las tareas, comienzan a llegar los niños que viven en el pueblo pero que son beneficiarios del comedor del albergue. Estos niños no se integran a las tareas de limpieza, solo esperan la hora para pasar al comedor.

Otra de las tareas de algunos de los niños es preparar la mesa para el desayuno la comida y cena. Llevan los alimentos en platos a cada uno de los lugares en las mesas del comedor. A las 7:30 am se hace sonar nuevamente la campana que les indica a los niños y las niñas que deben de ir a lavarse las manos y luego ir a formarse en el área del pergolado, donde se forman 6 largas filas que siguen la estatura y la edad de niños y niñas. Desde el toque de campana los niños y las niñas cuentan hasta 20, es el tiempo que tienen para llegar a formarse, de lo contrario serán los últimos en pasar al comedor. Cuando todos los niños están formados, la coordinadora del albergue le indica a un niño y niña que fungen como monitores de niñas y varones que, vigilen a los niños y niñas as hasta que ella de la orden de entrar al comedor.[disciplina!] Regularmente los primeros en pasar son los niños y las niñas más pequeños. Los monitores hacen pasar cada fila de niños al mismo tiempo que les revisan si tienen las manos limpias, de no encontrarlas pulcras los envían al baño a lavárselas y tienen que esperar al final para ingresar a tomar sus alimentos. Tener que esperar molesta a algunos de los niños que se ponen inquietos, por lo que la mayoría trata de seguir las reglas para evitar ese castigo. En el interior del comedor se encuentra la coordinadora y las ecónomas que vigilan que los niños se comporten y les indican en qué lugar sentarse. En cada mesa se pueden sentar hasta 10 niños cómodamente. Cuando todos los niños ingresan al comedor la coordinadora levanta la voz para decirles pueden almorzar y los niños responden con un Gracias al unísono. El silencio que predominaba se rompe por murmullos y risas de los niños que cuando son muchas la coordinadora apaga con un grito: ¡kaiwate! que significa silencio.

El desayuno consta de un guiso acompañado por una guarnición, una cucharada de salsa, y tres tortillas, además de un vaso de leche o avena. Regularmente el desayuno es



huevo con frijoles. Los niños y las niñas que deseen una porción extra pueden ir a solicitarla a la puerta de la cocina. Cuando los niños están satisfechos toman su plato, cubiertos y vasos y salen del comedor para lavarlos. En un bote todos los niños tiran los residuos de la comida y luego hacen fila frente a unas ollas con agua y jabón que las ecónomas dejan para que los niños laven los utensilios que usaron. Cuando los niños terminan esta tarea deben entregar la loza a una de las cocineras que las va apilando en una caja. Cuando ve que algún plato o vaso no está bien lavado, lo regresa a los niños para que repitan la tarea de buena manera.

Luego del desayuno niños y niñas tienen unos pocos minutos de reposo, pues a las 8 am vuelve a sonar la campana que indica a los niños que se deben de formar frente a la reja de acceso a la escuela para comenzar con su día de clases. En la escuela permanecen hasta la 1:30 pm. La escuela está inscrita en el programa de escuelas de tiempo completo, esto quiere decir que la jornada escolar debiera terminar a las 4 pm tiempo en que podrían realizar distintas actividades académicas, artísticas y lúdicas. En el tiempo en que realicé el trabajo de campo sólo vi que estas actividades se realizaron 4 días. Al preguntar a los maestros sobre esto me explicaron que la razón del programa era que a los niños se les da alimento para luego continuar con otras actividades extraescolares, pero como los alimentos tardan en llegarles hasta la sierra, no pueden obligar que los niños que no van a comer al albergue permanezcan con el estómago vacío y por eso los envían a casa.

Luego de la escuela los niños y las niñas regresan al albergue, la coordinadora cuenta el número de niños que recibe por parte de algunos de los maestros y compara con las cifras de la mañana. A veces, los niños que viven en el pueblo no regresan a comer y prefieren ir a sus casas, pero también hay niños que pernoctan en el albergue y en lugar de regresar van a deambular por el pueblo aprovechando que la escuela tiene otra salida.

Los niños y las niñas que pernoctan en el albergue se dirigen a sus respectivos dormitorios en donde cambian su ropa para mantener el uniforme limpio. Los niños que solo van a comer esperan en alguna parte del patio la hora en que suena la campana para realizar la formación tal como sucede en la mañana. Mientras se llega el tiempo niños y niñas aprovechan para jugar con alguna pelota. Regularmente la campana suena a las 2pm. El menú de la hora de la comida consiste en un guiso y una guarnición, una porción de fruta y un vaso de agua fresca. Además de las tortillas. Regularmente se consumen verduras de temporada guisadas, arroz, frijoles. Las proteínas vienen de la sardina y el atún enlatados

y de pollo fresco, también de la carne fresca de res, pero en menor medida debido a la escases de ella en la sierra.

Después de comer, los niños del pueblo se marchan a su hogar mientras que los niños que permanecen dentro de las instalaciones tienen un tiempo libre que a palabras de la jefa es para que se relajen de la escuela, ya que a las 4 pm los niños deben de realizar su tarea supervisados por las ecónomas. Las 5 ecónomas reciben un grupo de niños y niñas por grado escolar y se esparcen por algún lugar del albergue para hacer su tarea. Las ecónomas les ayudan resolviendo las dudas que tengan y puedan contestar debido a que algunas veces ellas tampoco saben cómo responderlas. El programa PAEI contempla que en cada casa de la niñez indígena trabajen promotores especializados en salud, escuela, lengua indígena etc. para que desarrollen actividades con los niños y les instruyan en diferentes temas como cultura, derechos humanos, higiene y asesore en temas académicos. Los ciclos escolares 2018- 2019 y 2020-2021 en el albergue Nicolás bravo no se contaba con tales promotores. Como el supervisor de la zona me explicó, a veces la falta de presupuesto para poder contratarlos o la falta de personas que llenen los requisitos hacen difícil llenar estos puestos. El supervisor hacía en los albergues las veces de promotor de algunos temas para los niños y las ecónomas hacían también de cuidadoras aparte del papel de cocineras. Luego de que los niños y las niñas acaban la tarea escolar pueden dedicarse a jugar en el patio o a convivir de otra manera con el resto de sus compañeros. Los varones prefieren jugar al fútbol en la cancha de usos múltiples con porterías y cestas de basquetbol. A veces niñas y niños juegan al fútbol y al basquetbol en el mismo espacio lo que les ocasiona regaños por parte de la jefa y cocineras si ocurre algún accidente. Otro de los juegos populares son las canicas y los tazos. Tanto las canicas como los tazos son objetos que circulan entre los niños de distintas maneras. A veces los niños apuestan en sus partidas alguna canica con un valor especial por su tamaño o belleza, de igual manera pasa con los tazos. En las tiendas de la localidad las canicas se pueden comprar en morrales que contienen alrededor de 40 a 50. El precio de estos morrales no es accesible para todos los niños, por lo que comienzan a circular en cuanto son ganadas a algunos de los niños cuyos padres han podido darle el dinero para conseguirlas. Los tazos, por su parte, aparecen en las bolsas de frituras de la marca Sabritas. Cada bolsa se vende por al menos 12 pesos y contiene un tazo. El precio también es alto para los niños por lo que nuevamente la forma en que circulan es a través de ganarlos en una partida a un niño. Otra forma de obtener

canicas, tazos y a veces otro juguete es cuando lo encuentran tirado en algún lugar del patio del albergue, del patio de la escuela o en la calle. Muchas veces vi a los niños del pueblo hurgar en la basura para encontrar un tazos. También hay que decir que los tazos y las canicas se pueden robar entre los compañeros cuando uno de ellos se descuida.

La cena se sirve pasadas las 7:30 pm. Luego de tomar estos alimentos los niños pueden seguir deambulando por el albergue hasta que suena la campana de la última formación cerca de las 9 pm. En este último momento, la coordinadora los hace esperar un poco más de lo habitual en la formación. Ella espera que guarden silencio y estén quietos para darles una especie de sermón. La coordinadora les enlista todas las faltas que han cometido durante el día, por ejemplo, que los baños estén sucios por no usar agua, que alguien no lava bien sus platos o que niños y niñas hacen del baño afuera de los dormitorios y no en los sanitarios, si alguien se ha peleado ahí resuelve el asunto y elige algún tipo de sanción que puede ser ayudar en el acarreo del agua, la limpieza de algún área del albergue o tener que llevar a su tutor para zanjar el asunto si este lo amerita.

Cuando los niños y las niñas van a su dormitorio se les da 10 minutos para que se metan a la cama y luego apaguen la luz. Dos ecónomas duermen con los niños y dos ecónomas con las niñas para vigilarlos durante la noche.

## A manera de conclusión

Durante el trabajo de campo tuve distintas formas de interactuar con los niños y las niñas del albergue. Luego de cenar contaba cuentos a los niños o hacía que ellos me los narraran. En una ocasión uno de los niños de 6to grado me dijo “tú si eres buena gente”. Le pregunte que quien no lo era o porque pensaba eso. Me contestó que en el albergue los adultos no platicaban, solo ordenaban, no les importaba lo que sentían o como estaban. Le pregunté que cómo se sentía en la escuela y dijo que a veces se sentía bien con el profesor a veces se sentía ignorado.

Otros niños y niñas también sentían este tipo de interacción con la jefa y con las ecónomas o los papas miembros del comité a quienes acusaban de solo ir al albergue a comer en la cocina hasta llenarse. Estos testimonios o puntos de vista de los niños hacen notar que ellos sienten de alguna manera la fuerza que ejerce la estructura del albergue sobre ellos.

Los albergues escolares o casas de la niñez indígena son dispositivos que ejercen desde distintos ángulos fuerza a los niños que los van moldeando por así decirlo. Si bien los objetivos de dichas instituciones han ido cambiando a lo largo del tiempo es claro el objetivo de influir en su forma de vida. La principal forma de intervenir a través de las CNI quizás sea por la alimentación que ofrecen a los niños becarios y el resguardo dentro de sus instalaciones. Además, es el vehículo de acceso a la educación, la cual se percibe como una forma de movilidad social.

Por medio de la disciplina que significa que los niños se alimenten de manera adecuada, tengan un comportamiento aceptable o normal dentro de las instalaciones de la CNI es como se trata de normalizar una niñez ideal, es decir una niñez sana y ordenada, igual o similar al resto de niños y niñas del país, claro que con su respectiva identidad étnica. [] El capítulo siguiente aborda este problema a partir del análisis de la situación que causó la pandemia en la escuela primaria Nicolás Bravo



## V. EDUCACIÓN Y ESCUELA EN SAN SEBASTIAN TEPONAHUASTLÁN

El objetivo de este capítulo es analizar la manera en que opera el sistema de educación bilingüe intercultural aplicado en la escuela primaria Nicolás Bravo de la comunidad de San Sebastián Teponahuastlán. En este apartado se retoma la discusión respecto a cómo es que el Estado a través de la educación construyó un nacionalismo y como es que supone resolver el problema indígena del país. También se retoman los testimonios de los pobladores de San Sebastián respecto a la llegada de la escuela a territorio comunitario y lo que significó para ellos.

Por último, a la luz de vivencias y situaciones provocadas por el inicio de la pandemia de SARS-CoV-2 en México se tratará de dilucidar las diferencias estructurales a las que se enfrenta el funcionamiento del sistema educativo en una región indígena y lo que esto implica para niños y niñas, padres de familia y maestros.

### La educación indígena en México

La situación de los niños y las niñas de *Wantia* en torno a la escuela no es un presente fortuito, sino que es resultado de la aplicación de una serie de ideas, planes, proyectos dirigidos a resolver “el problema indígena” de la nación. En distintas épocas las diferencias de los pueblos indígenas que vivían en el país eran consideradas grandes obstáculos que no permitían la consolidación de un Estado Nación homogéneo. Elizabeth Martínez Buenabad ha señalado que:

El Estado construyó lo “nacional” a partir de un sistema de clasificación que implicaría inclusiones y exclusiones. [...]el diseño de políticas educativas y lingüísticas conllevan este fin: la construcción de una nación homogénea. Por su parte, en el marco legal, la Constitución Política Mexicana avaló por décadas esta búsqueda de “forjar patria”, mostrando la igualdad de todos los mexicanos sin detenerse en la

naturaleza pluricultural. El estado impuso sus instituciones negando todo tipo de reconocimiento a los derechos de los pueblos originarios identificados como si fueran homogéneos y exagerando las diferencias entre elementos insertos en dos clases diferentes y opuestas, como lo es la dicotomía india/mestizo. Esta doble operación, explica Oehmichen (2005), “implica la construcción de estereotipos que niegan la complejidad cultural de los ‘otros’ y desdibujan sus identidades propias y autodefinidas (Martínez, 2015: 114).

La misma autora describe que durante la época colonial, la etapa posterior a la Guerra de independencia y el porfiriato se pusieron en marcha diferentes proyectos para educar a los indígenas, cada uno con fines específicos. En la primera etapa mencionada, cuando sucede la conquista espiritual, la Corona española, a través de los evangelizadores, aplicó una serie de políticas lingüísticas para acercar el evangelio en la propia lengua de los conquistados y luego enseñarles el castellano. Después de consumarse la Independencia de México la política fue alfabetizar a los indígenas para asegurar derribar las barreras culturales y eliminar supersticiones, idiomas diversos, y formas antiguas de gobierno, con el fin de lograr la integración de una nación. Durante el porfiriato se volvió central la idea de convertir a los indígenas en ciudadanos a través de la educación para así alcanzar el desarrollo económico, social y cultural (Martínez, 2015: 103-105).

Marco A. Calderón Mólgora escribe que en la etapa posrevolucionaria de México la escuela rural impulsada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en las décadas de 1920 y 1930 tenía el objetivo de mexicanizar a la población indígena a través de distintas estrategias, como llevar a las comunidades maestros conferencistas, maestros misioneros, construir casas del pueblo, establecer misiones culturales, organizar festivales cívicos, enseñar la educación física, establecer las escuelas normales rurales y los internados indígenas, fomentar la producción artesanal, así como llevar el teatro, el cine y la radio. Esta educación rural era previa a un programa indigenista institucional y buscaba la industrialización del campo, lo que implicaba cambios drásticos en la organización social, en los hábitos de trabajo, en las expectativas, en las formas de pensar, en las creencias vernáculas, en suma, en el “ethos moral” (Calderón, 2018:21-23).

Tras tres décadas de debates y proyectos cancelados como el de la educación bilingüe del gobierno cardenista en 1939, la SEP propone hasta 1963 una política de educación bilingüe, recuperando las técnicas y objetivos del Proyecto Tarasco. Aunque con buenas intenciones, el programa de 1963 estuvo salpicado de críticas que iban de las

denuncias por corrupción en la manera en que se seleccionaba a los instructores y maestros, hasta los señalamientos de que el programa no revertía las relaciones de subordinación entre la población indígena y el resto de la sociedad como era la propuesta original. Los detractores acusaban que, lo que en realidad se había logrado era sacar al indio de la comunidad para dejarlo dominado por los mestizos en las ciudades o áreas urbanas (Martínez, 2015: 105-108).

Para Angélica Rojas a partir de 1968 surge el paradigma etnicista, el cual se institucionaliza con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). La DGEI buscaba revalorizar la cultura y lengua de cada grupo étnico para adquirir el conocimiento de la “cultura nacional”. En ese momento la Educación bilingüe-intercultural planteaba tomar en cuenta la cultura y lengua locales. Sin embargo, estas siguen encontrándose subordinadas a la cultura y sociedad mayoritaria. Los contenidos de las escuelas indígenas son guiados por los programas nacionales y sus contenidos solo se traducen a la lengua indígena (Rojas, 1999:43-45).

Guillermo de la Peña argumenta que luego de las críticas al indigenismo y el surgimiento de líderes indígenas en las décadas de 1970 y 1980 (De la Peña, 1999: 6-10), los movimientos y organizaciones indígenas fueron ganando espacios logrando, por ejemplo, la reforma en 1992 del artículo 4to de la constitución en el que la nación se declara multicultural luego de incorporar el acuerdo 169 de la OIT a la legislación (ibíd.: 10). La rebelión zapatista logró llevar al debate en 1996 ciertas propuestas cristalizadas en los acuerdos de San Andrés Larráinzar que fueron legislados en el 2001 (De la Peña, 2006). Estos acontecimientos influyeron sin lugar a duda en el rumbo de las políticas del Estado mexicano respecto a los asuntos de la población indígena.

Luego de los movimientos indígenas de la década de 1980 y el movimiento zapatista de 1994, las políticas educativas en México se fueron alineando con los ideales de reconocimiento y valoración de la diversidad de la población mexicana. Martínez (2015) destaca la creación de la Educación Intercultural Bilingüe (EBI) en el año 2000, pues representa, al menos en el discurso, el comienzo de un cambio en que se valora la diversidad nacional. A partir de entonces y hasta la fecha México se concibe como un país con diversas realidades. El objetivo de esta educación es formar ciudadanos libres, conscientes, con identidad y razón (Martínez 2015: 110-112). El fin era formar o transformar a la ciudadanía. Esta última cuestión continúa siendo la misma que motivó las primeras políticas de



educación indígena que ya se mencionaron en este apartado. La misma Elizabeth Martínez Buenabad señala que el concepto de ciudadanía esconde la idea de homogenizar a la población cuando se supone que lo que se quiere es abrir el pensamiento al reconocimiento de lo diverso. La tarea de la educación indígena debería ser la búsqueda de un nuevo concepto de ciudadanía que logre articular cada una de las realidades del país y no termine por reproducir las relaciones de desigualdad basadas en las categorías étnico-raciales que predominan en México (ibíd., 119-125).

### La escuela y el Instituto Nacional Indigenista en San Sebastián Teponahuastlán

Desde mi primera visita a San Sebastián Teponahuastlán noté la importancia que la escuela tiene en la comunidad. La gente se preocupa por lo que sucede dentro de ella, así como lo que hacen los maestros dentro y fuera de las aulas. Casi siempre es motivo de conversaciones y discusiones en las asambleas locales y comunales. De manera similar sucede con otras de las instituciones que se encuentran en la comunidad como las clínicas, los albergues escolares o las telesecundarias.

También en mis primeras visitas a la comunidad, cuando pasaba junto al albergue observaba a los niños y las niñas tras la malla que delimitaba el albergue y me preguntaba por qué los niños para acceder a la educación tenían que separarse de sus familias. ¿Acaso no todos éramos mexicanos y teníamos los mismos derechos?

Nathaniel Norris (2020) en su investigación de corte histórico sobre la presencia del gobierno y/o Estado en la Sierra del Gran Nayar, muestra cómo es que, acabada la Revolución Mexicana, los distintos proyectos de gobierno –desde el Grupo Sonora hasta la etapa del Cardenismo– intentaron por diversos medios mantener la paz social y así controlar dicha región. En sus avanzadas y en relación con el contexto nacional, siempre estuvo la presencia –sino que al menos el plan de llevarlos– de maestros con la misión de educar a la población indígena de las comunidades.

La presencia de maestros en las comunidades *wixaritari* de Jalisco sucedió desde 1920, aunque de forma interrumpida a causa de los conflictos armados que azotaron la región. El análisis de Norris permite ver como distinto a lo que pudiese pensarse o parecer, la intervención educativa en el Gran Nayar fue temprana en el siglo pasado e intensa, esto

señala que el Gran Nayar era visto como un punto estratégico de control político, seguramente los recursos del territorio impulsaron dichas empresas.

En mi trabajo de campo, me di cuenta de que la memoria respecto a la escuela en la comunidad no llega hasta 1925, cuando un maestro llevó la escuela, sino que se recuerda desde 1959, impulsada por Pedro de Haro, líder y héroe comunitario. Este personaje era de origen mestizo y fue adoptado por una familia *wixarika* de la localidad de Ocota de la Sierra cuando era apenas un niño. Pedro de Haro se distinguió por la lucha que encabezó para defender el territorio comunal. Al respecto, se le reconoce que, por hablar el español, leerlo y escribirlo, facilitó la búsqueda en un archivo de la ciudad de México del título virreinal de la comunidad que se consideraba perdido<sup>38</sup>. Con dicho documento se avalaba la legítima posesión de las tierras a los indígenas de San Sebastián Teponahuastlán.

Pedro de Haro veía en la escuela una herramienta para resistir a los embates de los vecinos mestizos de Puente de Camotlán y Huajimic quienes seguían amenazando con usurpar territorio comunitario. La educación también podía ayudar a contrarrestar a las comunidades de Santa Catarina y San Andrés con quienes hasta la fecha tienen problemas por la delimitación territorial de las comunidades. La trayectoria personal de Pedro de Haro era un vivo ejemplo de que el conocimiento del idioma castellano, la lectura y escritura de este podían ser un arma importante para conservar y defender el territorio de la comunidad.

Ante esto, los otros líderes de la comunidad de aquel tiempo aceptaron la idea de abrir una escuela con la intención de que las nuevas generaciones se prepararan para defender la comunidad, pero el número de alumnos fue restringido a tan sólo diez. Estos primeros alumnos eran jóvenes varones que pertenecían a diez distintos linajes o familias. Si bien ya se conocían las ventajas de saber leer y escribir también se percibían los cambios que esos mismos conocimientos podrían producir al interior de la comunidad. A los líderes ancianos también les preocupaba que la educación pudiera cambiar las relaciones con el exterior, como se percibió en el caso del general Mezquite, del que se dice que por dominar el castellano le había creado problemas a la comunidad con los mestizos. Es por ello el restringido número de alumnos a los que se les encomendó la tarea de convertirse en defensores de la comunidad.

---

<sup>38</sup> Cuando el informante me relató esta parte señaló que Pedro de Haro cuando buscaba título en los archivos de la ciudad de México, soñó como lo hacen los mara'akate (chamanes wixaritari) el lugar donde estaba el documento. El mismo narrador agregó que el Título Virreinal le hablaba a Pedro de Haro para que la comunidad le entregara sacrificios de res y venado

Pedro de Haro contrató como maestra de esa primera escuela a la joven Sacramento Pinedo, una mestiza proveniente de una familia de arrendatarios de territorio comunal de San Sebastián. Ella enseñó el alfabeto sin que los alumnos tuvieran conocimiento previo del español. El salón era un jacal oscuro de techo de palma y muros de piedras revestidos con barro. Con ayuda de piedras y tablonés de pino los alumnos tenían bancas en donde sentarse para escuchar a la maestra.

[...] una vez me trajo mi papá [a la cabecera de San Sebastián]. No sé qué asunto tendría con las autoridades. Escuché por ahí que se escuchaba- aaaaa, eeee, iiiii. ¿qué será eso? fui buscando donde se escuchaba. ¡Aquí va a ser! pensé y pues me asomé dónde estaba el cuarto (de la escuela). Yo estaba chiquillo, no sabía nada de español, traía nomás mi calzón de manta, andaba descalzo. Adentro vi ahí sentados a los muchachos. Uno me vio y me dijo - vengase siéntese aquí, no tenga miedo. Pues ya me metí, me senté. La maestra me saludó, yo creo, pues yo no entendía nada. El que me metió me dijo que ellos ya estaban aprendiendo las letras, las palabras y que ya le entendían algo a la maestra. Volvió a decirme que me quedará, que ahí les daban de comer. Pues me quedé un tiempo, mi hermano mayor también estaba ahí (Martín Domínguez, julio de 2019).

En el presente del testimonio anterior, la cabecera no estaba poblada como en la actualidad. El grueso de la población estaba distribuido en ranchos esparcidos sobre el vasto territorio de relieve caprichoso. La cabecera no estaba habitada más que por los ranchos de dos linajes. Las autoridades tradicionales que cada año cambiaban de cargo y los mayordomos de los santos ocupaban (hasta la fecha) un complejo de pequeños cuartos habitación que al mismo tiempo son adoratorios de los ancestros de la comunidad. Autoridades y mayordomos también ocupaban las antiguas casas de los Franciscanos que según el testimonio de uno de los ancianos de la comunidad fueron expulsados en la década de 1940. Así pues, estos eran todos los edificios de la cabecera.

Ante la falta de otros espacios físicos se construyó una habitación para que los jóvenes alumnos pernoctaran, así como una cocina en la que alguna mujer les preparaba los alimentos. Quizás por esto mis interlocutores hablan de que los padres de familia *entregaron* a los muchachos a la escuela: fueron separados de sus familias.

Los recursos para pagar a la maestra los \$75 pesos mensuales acordados y los alimentos para los alumnos provenían de las contribuciones de los arrendatarios mestizos, quienes en lugar de tener que pagar la renta completa con dinero podían pagar una parte

con maíz y otros alimentos. Esta escuela duró alrededor de 4 años y fue suspendida por la llegada de los maestros rurales que fueron enviados por el Estado.

La llegada del Instituto Nacional Indigenista (INI) a la comunidad de San Sebastián Teponahuastlán representó para la población de este lugar la llegada del gobierno: “A nosotros nos llegó el gobierno con el mentado INI. Aquí la gente no sabía de gobierno, éramos libres. Nos dijeron que éramos mexicanos y sabe que tanto” (Martín Domínguez, 2020). Antes de esa fecha la presencia de agentes gubernamentales en San Sebastián parece ser que era nula. Se recuerda que en 1963 comenzó la construcción del albergue escolar y la escuela Nicolás Bravo. Desde la cabecera del municipio de Mezquitic se hacían llegar herramientas y materiales cargados en remudas. La gente de la comunidad realizó los trabajos de mano de obra supervisados y dirigidos por los ingenieros que enviaba el INI.

Diez años más tarde, en la década de los 1970, las pistas de avioneta permitieron el transporte de alimentos y otros insumos difíciles de conseguir en la sierra como colchones, camas, mesas, pizarras para el albergue y la escuela que en esos tiempos eran administrados por los mismos maestros.

Los primeros maestros rurales de la década de 1960 en San Sebastián provenían del exterior de la comunidad y esto les daba la categoría de mestizo. En ese formato educativo solo se atendía hasta el tercer grado. El cuarto, quinto y sexto grado de primaria tenía que cursarse en la cabecera de Mezquitic o a la ciudad de Tepic en el estado de Nayarit. Los *wixaritari* que lograron concluir los estudios completos de primaria tuvieron la oportunidad de ser contratados como maestros en las distintas localidades y comunidades de toda la Sierra. Por ello, la educación se comenzó a percibir como una forma de ganarse la vida pues permitía conseguir un empleo remunerado.

José de Jesús Torres menciona que la llegada del INI a la Sierra Madre Occidental ocurre hasta 1963, 16 años después de su creación y llega como un instrumento de la política de integración del indio a la vida de la nación mexicana. Lo primero que se emprendió fue la creación de las escuelas en el interior de los pueblos de la región, porque según la política estatal, está sería la solución al problema de la pobreza (Torres, 2000: 189)

Con el transcurrir de los años y buscando nuevas estrategias de intervención educativa, los profesores mestizos que trabajaban en San Sebastián fueron sustituidos paulatinamente por maestros de origen nahua y *wixarika*. A mediados de la década de 1990 el departamento de Educación Indígena en el estado de Jalisco tenía la tarea de colocar

maestros que hablaran la lengua de las comunidades para mejorar así el aprendizaje de los niños. Por lo tanto, se reclutó a jóvenes con estudios mínimos de secundaria y se les capacitó en cuestiones pedagógicas básicas para que pudieran enseñar (Irma Torres, 2019).

Los maestros que me narraron esa experiencia llegaron al servicio en la comunidad entre los años de 1994 y el 2002. Sus antecesores, se habían formado en la práctica diaria y algunos de ellos, como las cocineras de los albergues escolares que construyó el INI, solo fueron capacitados para atender alumnos con la intención de seguir ocupando una plaza de trabajo.

Algunos de los profesores llegados en esos años tuvieron la responsabilidad de abrir por primera vez una escuela en localidades y/o rancherías en lugares apartados de la sierra. Cada uno de los maestros tuvo diferentes experiencias y resultados, pero se veían a sí mismos como agentes de cambio con la tarea de enseñar para modernizar o, en sus palabras, “levantar a la comunidad”. El discurso del Estado era que la escuela fuese el motor de desarrollo, que introdujera a los niños a la sociedad mestiza y que se lograra tocar a las familias. Los albergues escolares fueron piezas claves para evitar las deserciones escolares y consolidar dicho proyecto (Torres, 2000:190).

Pero también, la tarea representaba para ellos un trabajo que les permitiría ganarse la vida o alcanzar otras metas como sostener a sus familias o conseguir un título universitario. La posición de los maestros en la comunidad les hizo emprender distintas acciones en coordinación con padres de familia y autoridades locales como, por ejemplo, el trazado de calles en torno a las escuelas de las localidades o campañas de higiene y buena alimentación entre la población de toda la comunidad y no solo entre sus alumnos.

Según uno de los maestros, se les capacitó como promotores de las comunidades. El promotor para Torres se deriva del papel que esos intermediarios jugaron en la comunidad, en un principio como parte del INI y luego como parte de la SEP. El plan era ir sometiendo a los promotores a un proceso de adiestramiento cada vez más intenso para que pudieran ser los agentes del cambio sociocultural (Torres, 2000: 245-247).

Aunque en la década de 1990 fueron enviados maestros a las pequeñas localidades de la comunidad, el sexto grado sólo se podía cursar en la escuela Nicolás Bravo en la cabecera de San Sebastián, por lo que los alumnos interesados en concluir sus estudios debían de inscribirse en el entonces albergue escolar del INI que era administrado por los maestros.

El tener que enviar a los hijos al albergue a concluir la escuela hizo que más de una familia se acercara a vivir a la cabecera, dejando sus ranchos abandonados junto con el ganado. Uno de mis informantes relata que para que sus hijos e hijas estudiaran vendió sus 40 cabezas de ganado para construir su casa en la cabecera. Además, tuvo que ayudar en las tareas de acarreo de alimentos desde la pista de la avioneta hasta el albergue. Todo esto, con la esperanza de que sus hijos se convirtieran en maestros y tuvieran un trabajo remunerado. El mismo informante comenta con algo de ironía y a la vez desagrado: “Maldita escuela ¡no me dejó nada! Perdí mucho dinero, animales, tiempo, trabajo. ¡Para nada! Ninguno de mis hijos se hizo maestro, licenciado, doctor, ¡Nada!” (Martín Domínguez, 2020). La misma persona agrega que la escuela solo ha servido para que los jóvenes vayan olvidando como se trabaja el campo.

Por otra parte, las personas con trayectoria de éxito escolar promueven en su entorno la idea de estudiar para algún día conseguir un buen trabajo, al mismo tiempo que quizás podrían beneficiar a la comunidad. Un licenciado en enfermería originario de la comunidad quien trabaja como docente en la preparatoria de San Sebastián comenta al respecto:

Yo siempre trato de decirles a los muchachos que le echen ganas para que el día de mañana al menos tengan la satisfacción de decir que acabaron la prepa. Pero también para que salgan de la comunidad y el mismo día de mañana sean ellos los que trabajen en la comunidad: en el centro de salud, las escuelas, el albergue (Santos Reza López, 2019).

La escuela, dice Torres, en lugar de beneficiar lleva consigo cambios como el desconocimiento del costumbre entre los más jóvenes y niños. Los testimonios que Torres recolecta mencionan que el hecho de que los niños se vayan cinco días al albergue hace que se erosione el conocimiento sobre sus tradiciones y afecta la vida ceremonial, por ejemplo, las deidades piden la presencia de los niños en todos los actos rituales (Torres, 2000: 192-194).

## La escuela Nicolás Bravo y sus maestros<sup>39</sup>

En el momento en que se realizó el trabajo de campo para esta investigación la zona escolar 03 en la que se encuentra integrada la comunidad de San Sebastián contaba con doce escuelas primarias. De todas las escuelas de la zona 03, sólo el plantel Nicolás Bravo ubicado en la cabecera de San Sebastián, era el único que operaba bajo la modalidad de escuela completa, esto quiere decir que es una escuela que cuenta con un maestro para cada grado escolar de 1ro a 6to. El resto de las escuelas que integran la zona escolar operaban en la modalidad de multigrado, es decir, que un maestro puede atender a los alumnos de dos o más grados en la misma aula. Las escuelas de la zona escolar 03 se encuentran en el marco de la Educación Intercultural-Bilingüe, la modalidad educativa para las escuelas indígenas de todo el país que establece la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), órgano institucional que se desprende de la Secretaría de Educación Pública (SEP)<sup>40</sup>.

Durante los ciclos escolares 2019- 2020 y 2020-2021 la escuela Nicolás Bravo tenía doce maestros trabajando en sus aulas. Cinco de ellos eran mujeres y siete hombres. Cabe mencionar que el director del ciclo escolar 2019-2020 y una de las maestras son de origen Nahuatl del estado de Hidalgo y Veracruz, respectivamente. El director tenía 25 años de experiencia trabajando en las escuelas de la región y la maestra 18 años de trabajo en la comunidad. Décadas atrás la DGEI enviaba maestros de origen nahua a la sierra *wixarika* como estrategia ante la falta de maestros originarios de la región y con la intención de que los nahuatl, que eran maestros formados en escuelas normales, actualizarán o ayudaran a los maestros *wixaritari* con metodología pertinente pues en su mayoría solo habían recibido cursos de capacitación. Los otros maestros de la escuela Nicolás Bravo son *wixaritari* originarios de las comunidades de Santa Catarina, San Andrés Cohamiata, San Sebastián Teponahuatlán, Guadalupe Ocotán y el Roble. Las dos últimas de Nayarit.

Cada maestro atiende un grupo y un grado escolar, por lo que hay dos grupos por grado. Cada grupo cuenta con alrededor de 20 a 30 alumnos. Las actividades escolares se realizan cada día de 8 am a 1:30 pm con excepción de los viernes, día en que se les permite la salida las 12pm para que los niños que tienen que regresar caminando a sus casas lo

---

<sup>39</sup> Toda la información fue obtenida en trabajo de campo y registrada en diario. los datos no obtenidos de esta manera muestran su referencia.

<sup>40</sup> en el siguiente enlace se encuentra una explicación más amplia de la organización y atribución de esta dependencia <https://educacionbasica.sep.gob.mx/site/direccion/6>

hagan con el tiempo suficiente y la noche no los sorprenda en su trayecto, sobre todo en el tiempo de lluvias. Durante el tiempo de la investigación de campo, la escuela estaba integrada al programa Escuelas De Tiempo Completo. Esto significaba que luego del horario escolar a los niños se les debía de dar de comer y luego los maestros tenían que implementar actividades extraacadémicas con los alumnos hasta las 4 de la tarde. Sin embargo, rara vez se cumplió con la jornada ampliada debido a que el alimento que se debía de dar a los alumnos tardaba semanas en llegar a la escuela. Los maestros optaban por enviar a los niños a sus casas o al albergue, respectivamente, para que comieran, previniendo así que pudieran sentirse mal.

Los lunes, la primera actividad de la semana que se realiza en la escuela Nicolás Bravo son los honores a la bandera. Cada semana uno de los grupos de la escuela se encarga de organizar y efectuar el acto cívico. Uno de los integrantes del grupo se desempeña como maestro de ceremonias, otro dirige el canto del himno en castellano y en *wixarika*, uno más guía el juramento a la bandera y un grupo de alumnos lee o recita de memoria las efemérides de la semana. Los alumnos se esmeran en participar, pero al mismo tiempo muestran su timidez y miedo a hablar en público y en español. Los maestros orientan estas actividades y tratan de motivarlos y poner orden cuando es necesario<sup>41</sup>.

Además de dirigir el acto cívico el grupo y el maestro tienen a su cargo “la guardia” durante una semana. El maestro a cargo tiene la obligación de recibir a los niños que ingresan desde la Casa de la niñez indígena del INI. La coordinadora de esta institución le entrega al maestro los niños en la puerta y los cuentan para saber la asistencia. Al finalizar la jornada escolar el mismo número de niños deberá regresar de la escuela al albergue. Otra de las actividades de la guardia escolar es hacer sonar la campana a la hora de entrada, del recreo y de salida, así como, recoger la basura de toda la escuela después del recreo.

Los maestros tienen reuniones semanales que coordina el director del plantel y es un espacio para tratar asuntos internos del trabajo como estrategias pedagógicas, la organización de eventos como el día de la bandera el 24 de febrero, el 30 de abril día del niño, 10 de mayo día de la madre, el aniversario de la independencia el 16 de septiembre, aniversario de la revolución mexicana el 20 de noviembre. Al mismo tiempo se tratan

---

<sup>41</sup> En mi experiencia como maestro en la telesecundaria las veces que mi grupo estuvo a cargo de los honores a la bandera intenté que sólo cantáramos el himno en *wixarika* para reducir el tiempo del evento, pero los alumnos se oponían con el argumento de que entonces nos iban a criticar por no hacer el acto como se debía hacer.



asuntos de descontento con la forma de trabajo entre sus compañeros como salir antes de tiempo, llegar tarde o a veces faltar sin previo aviso o que el intendente no realiza un buen trabajo manteniendo limpia la escuela. Todas estas son cuestiones que los maestros consideran que hacen que la escuela funcione de manera adecuada.

Cada dos meses se llevaron a cabo los Consejos Técnicos Escolares (CTE) que tienen el objetivo de establecer una línea de trabajo en las escuelas de todo el país para tratar temas importantes de una agenda nacional y también para que el personal docente establezca estrategias de mejora en sus centros de trabajo, por lo que los asuntos a tratar son cómo mejorar el aprovechamiento académico de sus alumnos o la capacitación en algunos temas como acoso escolar o la comunicación asertiva entre los docentes y alumnos. Debido a que la escuela Nicolás Bravo es la única completa de la zona y sus instalaciones son amplias, el CTE se celebra en conjunto con otras tres escuelas multigrado de localidades aledañas y es dirigido por el supervisor escolar de la zona.

La forma de trabajo en las aulas se da de la siguiente manera: cada uno de los maestros realiza planeaciones anuales de trabajo que luego desglosan por bimestre, mes, semanas y por día. La planeación de trabajo la realizan tomando como referencia los contenidos temáticos de cada grado escolar, así como, los objetivos esperados en los niños y las niñas de cada grado escolar. Los maestros se apoyan en los libros de texto que entrega la DGEI al inicio de cada ciclo escolar. Además, por ser el sistema bilingüe intercultural reciben libros de lecturas en lengua *wixarika* de primero a sexto grado. También reciben una guía que les ayuda a trabajar los temas y contenidos en relación contexto de trabajo. Los libros de texto están hechos en español (salvo los libros de lecturas ya mencionados).

Los maestros señalan que los libros de texto manejan ejemplos para alumnos que viven en la ciudad o las actividades de los libros de ciencias naturales necesitan de materiales que no siempre consiguen en la comunidad. Por lo tanto, una de las principales tareas de los profesores es buscar ejemplos de la vida cotidiana que sean fáciles de digerir para los niños. Algunos de los maestros no usan los libros de manera regular, sino que basan su trabajo en los contenidos temáticos de las diferentes unidades que componen el ciclo escolar y los desarrollan en actividades durante una semana. Por ejemplo, la maestra de sexto grado en la materia de historia de México para ayudar a la comprensión de lo que sucedió durante los sexenios de los últimos 6 presidentes del país elaboró una línea del tiempo en segmentos de 6 años. En los sexenios correspondientes a los mandatos presidenciales de Vicente Fox,

Felipe Calderón, Enrique Peña Nieto y López Obrador colocó los nombres de los programas sociales que cada uno de ellos manejó como presidente: Progresá, Oportunidades, Prospera y Beca Benito Juárez respectivamente. Cuando le pregunté a la maestra por qué había elegido esa clase de referencia me contestó que para los alumnos esa había sido la forma más sencilla de entender que había sucedido en el tiempo porque son programas de los que han oído hablar o de los cuales han sido y son beneficiarios.

También de manera general los maestros consideran que los contenidos del plan escolar manejan conocimiento o conceptos elevados para los alumnos de la sierra pues en los primeros tres grados se dedican a tratar de que los alumnos se familiaricen con el manejo del español. La traducción que los maestros hacen del conocimiento para los niños hace que se pierda tiempo y, aun así, como mencionan los maestros, no todos los alumnos terminan de comprender o aprender lo necesario.

Durante la jornada de actividades por el día de la lengua materna celebrada el 14 de febrero de 2020 la Secretaría de Cultura del Estado de Jalisco en coordinación con la DGEI organizó talleres en algunas escuelas de la región *wixarika* con el fin de obtener un diagnóstico rápido de la situación de la lengua materna en relación con la escuela. Durante el evento asistieron los 50 maestros de la zona 03 además de padres de familia, algunas autoridades tradicionales, integrantes del consejo de ancianos de la comunidad y alumnos de todos los niveles escolares de la comunidad. Uno de los temas que se tocaron fue la poca cantidad de materiales para trabajar la lengua materna y lo desactualizados que estaban. Esto representaba una doble desventaja 1) la pérdida paulatina del idioma y 2) la poca oportunidad de enseñar contenidos en la misma lengua materna. Un maestro dijo en su participación que cada año les preguntaban lo mismo y cada año responden que necesitan nuevos materiales, pero nunca les hacen caso y siguen sin materiales.

El día del mismo evento los invitados a la reunión dijeron que les gustaría que en el contenido de las clases se incluyera conocimientos culturales y tradicionales, que incluso los tomaran en cuenta a ellos para tratar algún tema, porque observan pérdidas de dicho conocimiento y cambios en la conducta de los niños.

En su día a día cada maestro es consciente de que tiene distintas tareas. Por un lado, debe de educar a los niños y por otro debe de estar atento a situaciones que dificulten esta labor como vigilar la salud de los niños o reconocer si dentro de sus familias se está pasando por alguna situación difícil. Las experiencias que algunos maestros me narraron les

ayudan a saber cuándo un niño llega mal comido de su casa o es víctima de algún tipo de maltrato. Algunos intentan actuar de manera ética y tratar de solucionarlo hablando con los padres, mientras que otros prefieren ignorarlo para evitar problemas.

Varios maestros y maestras perciben que algunos de los padres tienen a los niños en una situación similar al abandono al enviarlos a la CNI o al dejarlos con algún familiar mientras ellos salen fuera de la comunidad a trabajar como jornaleros o vendedores de artesanía. Un maestro me relató que cuando trabajó en una escuela multigrado en una de las localidades, había un par de niños que no comían más que duraznos que cortaban de los árboles. Esto se debía a que el rancho en donde vivían los niños estaba lejos de la escuela y por instrucción de sus padres se quedaban a dormir dentro uno de los salones. Los maestros que conocían la situación les prestaban cobijas. Los viernes estos dos niños se iban a su casa y regresaban el lunes.

En general los maestros y maestras de la zona han experimentado distintas formas de relación con los padres de familia y sus alumnos resultando estas positivas y negativas. Para los maestros existe una sensación de estar siendo vigilados por la gente de la comunidad de forma permanente en su manera de actuar: “No te puedes estar echando una cerveza, aquí sentado, porque ya van a empezar a decir que te la pasas de borracho”, [a poco ya no hay maestros borrachos] comentan algunos maestros que se sienten señalados. Y la verdad es que la población, tanto padres de familia como autoridades tradicionales esperan de los maestros un comportamiento que sirva de ejemplo a los alumnos. Por su parte, algunos de los maestros que se enfrentan a las críticas y chismes dicen que “es pura envidia porque a nosotros nos pagan y ellos no tienen nada”.

Algunos de los maestros con mayor tiempo de servicio en la comunidad perciben que:

“- [...]con anterioridad se nos tomaba más en cuenta. A los maestros nos consultaban cosas de importancia en la comunidad, había una relación más estrecha, organizábamos trabajos, dábamos pláticas de todo tipo. En donde me tocó trabajar cuando llegué organicé a los padres de familia para trazar las calles alrededor de donde está la escuela (Salvador Sánchez, agosto 2020)”.

## Lo intercultural en la escuela

El modelo educativo bilingüe intercultural parte del reconocimiento de las diversas identidades culturales y múltiples formas de construcción del conocimiento que existen en el mundo. El enfoque intercultural advierte una defensa de saberes, valores y normas de convivencia, que se ven enriquecidos con las aportaciones de todos quienes conforman una sociedad (SEP, ABC DE LA INTERCULTURALIDAD, 2017).

Desde este mismo marco, la educación intercultural debe proveer al educando de saberes y habilidades que le permiten al participar de manera activa en la sociedad. En el inicio de esta sección ya se mencionó que la educación intercultural es una adecuación a la política en torno a los pueblos indígenas, cuyos movimientos y reivindicaciones se visibilizaron con mayor fuerza a partir del movimiento zapatista de 1994. Luego de reformas constitucionales y legislaciones se otorgan derechos ciudadanos a la población indígena y sus comunidades. El formato educativo y sus enfoques son parte de uno de estos derechos.

El enfoque intercultural de la manera en que lo enuncia la SEP necesita de un diálogo y una negociación entre los saberes y valores que entran en contacto. En el caso de la escuela Nicolás Bravo y la comunidad de San Sebastián Teponahuastlán el diálogo o la mediación es realizada por los maestros, quienes al ser parte de las comunidades influyen en estas para que los valores de la escuela sean aceptados o tomados en cuenta. Por ejemplo, los maestros con más años de servicio recuerdan que antes del inicio del ciclo escolar recorrían las rancharías aledañas para realizar un censo de la población infantil en edad escolar. Esto lo hacían con la intención de encontrar más niños y “pedirlos” para la escuela y el albergue. En estas visitas se hacía labor de convencimiento a los padres quienes veían como una desventaja que los niños se ausentaran del hogar para vivir en los albergues. Los maestros apelaban a que el niño iba a comer mejor y que en el futuro podrían convertirse en profesionistas y así podían llegar a tener una mejor vida.

Para los maestros y maestras de la zona escolar 03, el contenido intercultural de los grados académicos que enseñan consiste en conocer que existen otros pueblos indígenas en el país que hablan sus propios idiomas, que ejecutan su música y danzas tradicionales, y además, visten trajes típicos similares a los *wixaritari*. Al mismo tiempo, entienden que en la interculturalidad está el ser mexicano y por ende ser parte de la sociedad mexicana.

En las clases que logré observar cuando uno de los maestros enseñaba sobre la diversidad humana en el mundo, a los niños les interesaba observar en los libros de texto las imágenes que hacían referencia a otras poblaciones del mundo.[interesados en la otredad a pesar de la ideología etnocentrista que se vio reflejado en los dibujos dicotómicos sobre el supuesto contraste *mixa*/mexicano, ejemplo tal vez del indigenismo esencialista más destilada] Al ver los rasgos de las personas que aparecían en las fotografías intentaban adivinar de dónde eran “chinos, japoneses, de África” gritaban los niños. Cuando el profesor explicaba a qué parte del mundo correspondía cada imagen y luego con base en un texto les explicaba que actividad hacían las personas, trataba de dar un ejemplo de las cosas similares que ellos tenían en la comunidad, por ejemplo, las fiestas tradicionales, el tipo de vestimenta y el idioma.

Otras de las estrategias que utilizaban los profesores era el rescate de conocimientos de la comunidad. En sexto año, en la materia de ciencias los alumnos elaboraron un catálogo de plantas de la comunidad describiendo los usos que puede tener. Los alumnos deben de investigar con sus familiares mayores sobre el uso que se le da a cada planta y al final deben hacer un terrario y exponerlo en el aula. Otros profesores, sobre todo en las escuelas multigrado de las rancherías optan por salir del aula durante la jornada y dar ejemplos con las cosas que ven. Una maestra me relató que durante sus excursiones si la clase o el tema es de matemáticas pide a los alumnos que encuentren conjuntos de cosas similares que estén viendo a su alrededor, por ejemplo, montones de piedras, arboles, flores, aves, nubes. Luego pide que los dibujen en el cuaderno y con eso empiezan a entender de números.

Las materias de historia, educación cívica complican un poco más a los maestros, pues dicen que los datos que se manejan para los niños son complejos debido a lo alejado del contexto en que viven. Las fechas históricas, los caudillos y héroes de batallas no hacen mucho eco en ellos. Además, la falta de textos académicos de nivel escolar básico sobre la historia de la comunidad y sus personajes causa desinterés, a veces, entre los propios maestros. Hace apenas unos 5 años se comenzó a circular un libro de 20 páginas ilustradas editado por el gobierno del Estado de Jalisco sobre el General Mezquite, un caudillo *mixarika* de la Revolución Mexicana y la Guerra Cristera. Otros héroes o líderes locales son identificados por los niños debido a historias que les transmiten sus mayores, por ejemplo,

Pedro de Haro quién recuperó el título Virreinal y gracias a eso se otorgó un título de propiedad comunal.

Otras de las prácticas escolares que al parecer acercan a los niños y las niñas a las nociones de ser parte de la sociedad mexicana son los actos cívicos como los honores a la bandera y los desfiles del 24 de febrero y 20 de noviembre que organizan en la cabecera de San Sebastián y al parecer en todas las escuelas de la zona escolar 03. Para los niños y las niñas con los que pude conversar sobre el tema, entonar el himno nacional, jurar respeto a la bandera y participar de dichos actos los hacen ser mexicanos; también vivir en el mismo país. Sin embargo, los niños y los adultos trazan una diferencia entre ellos como *wixaritari* y el resto de los mexicanos a quienes designan como mestizos.

El mestizo es para los *wixaritari* un no indígena que no lleva a cabo las costumbres que ellos realizan, como es hacer las fiestas tradicionales del ciclo agrícola del maíz y por ende no agradecer o respetar a las deidades, especialmente con *Tatei Yurienaka*, la madre tierra. De manera específica, para los niños y las niñas el mestizo es aquella persona de piel blanca, que usa ropa diferente a la de ellos y hablan español. Los mestizos que conoce la mayoría de los niños son los vecinos del Ejido de los Amoles a unos 40 minutos de distancia por la carretera, quienes se aparecen en el pueblo para vender mercancías en las tiendas y comprar ganado. Otras veces, los vecinos de los Amoles hacen acto de presencia en los bailes que llegan a organizarse en la cancha de San Sebastián.

Para los niños y las niñas de san Sebastián, ellos mismos entran en la categoría de mexicanos cuando pueden usar ropa de mestizo, es decir pantalón de mezclilla en lugar de su pantalón de manta; camisa vaquera o playera de algodón en lugar de la *kamixa* que también se confecciona con manta. En el caso de las niñas el uso de pants o licras en lugar de sus faldas hechas por sus madres. Los niños y las niñas prefieren las ropas mestizas por la comodidad que representan para moverse y como protección frente a cambios de clima como el frío durante el invierno. Otra cuestión que los hace sentirse mexicanos es el uso de artefactos y herramientas que han llegado de fuera de la comunidad como el automóvil, el celular, estéreos y bocinas, computadora, el internet, refrigerador, licuadora, luz eléctrica, internet o las armas de fuego.

Los niños y las niñas que han tenido la oportunidad de vivir fuera de la comunidad a causa de las migraciones temporales en las que sus familias se emplean como jornaleros agrícolas, piensan que la vida con los mestizos es más difícil. Algunos de los obstáculos que

perciben es encontrar vivienda adecuada, entender el idioma para comunicarse en clases o con los otros niños y la discriminación por ser diferente. Sin embargo, aprecian como positivo el hecho de vivir en centros urbanos cerca de comodidades como luz eléctrica o internet, además de tener al alcance diversos productos que en la comunidad no se conocen.

## El COVID en San Sebastián Teponahuastlán

En México a causa de la pandemia en el país, se adoptó como medida para frenar los contagios de COVID el cierre de las escuelas en todos sus niveles. En México el cierre oficial de las escuelas se implementó el 20 de marzo de 2020. En la escuela Nicolás Bravo, el 17 de marzo de 2020 los maestros decidieron que al día siguiente dejarían de trabajar. Al término de la jornada escolar reunieron a los niños en el patio. El director les informó a los niños sobre la presencia de una enfermedad en todo el mundo la cual era muy contagiosa. La enfermera de la clínica estaba presente y explicó a los niños la manera en que debían de lavarse las manos con agua y jabón en casa, el uso de cubrebocas y pidió que evitaran salir de sus hogares.

Los maestros dijeron a los alumnos que tendrían que regresar a clases luego del descanso programado por la Semana Santa, es decir el lunes 20 de abril. A los alumnos de cada grupo se les entregaron una serie de actividades y tareas suficientes para ese lapso de tiempo que consistían en su mayoría de operaciones aritméticas en el cuaderno y ejercicios de gramática en español y lengua materna. Cuando se les explicó a los niños la causa de porque debían adelantar las vacaciones se encontraban distraídos y ansiosos por salir de la escuela, así que al final muchos niños no sabían la razón exacta de la suspensión de clases. Al otro día, los padres de familia iban a la escuela a preguntar con exactitud por qué razón la escuela cerraba sus puertas.

Una semana antes de la decisión de cerrar la escuela, uno de los grupos de 6to año tenía la tarea de investigar sobre la enfermedad del COVID y exponer sus hallazgos en clase. Cuando los alumnos expusieron los resultados de su pesquisa, se notó la variedad de fuentes que cada uno pudo utilizar, desde preguntar a sus padres hasta la consulta de internet. En la comunidad se sabía de la enfermedad a través de las redes sociales de la cual se sabía en la comunidad por noticias en redes sociales. También a través del personal de la

clínica quienes de manera informal comentaban a la población los síntomas de la enfermedad y lo peligrosa que era.

Cuando se hizo oficial el cierre de las escuelas comenzó de manera oficial la campaña de sana distancia y el uso de cubrebocas. La Secretaría de Salud enviaba a los centros de salud material para que fuera distribuido en las localidades. En las tiendas de abarrotes se exhibían estos posters informativos sobre cómo prevenir el contagio, que hacer si se presentaban síntomas y la forma adecuada de lavarse las manos. Con el paso del tiempo la información de los carteles preventivos ya se encontraba en lengua *wixarika*.

Una parte de la población del pueblo de *Wantia* argumentaba que dicha enfermedad solo podía afectar a los mestizos así que no se sentían preocupados y podían viajar fuera de la comunidad. Por otro lado, había quienes no creían que existiera tal enfermedad y que se trataba de un cuento del gobierno. Un señor que podía ver las noticias todos los días en la televisión me decía que lo que quería el gobierno era crear miedo, porque se iba a venir un cambio importante. Comparó esta situación con el chupacabras del cuál, dice, salía en las noticias del radio y “nomás estaba la gente asustada cuidando el ganado toda la noche para que al final todo fuera mentira”. También hubo quien dijo que esa enfermedad ya había pasado por la comunidad, pues durante los meses de noviembre 2019 a enero 2020 hubo mucha gente que se contagió de una gripe fuerte y estuvieron varios días en cama. Al contrastar la sintomatología decían que eso había sido el COVID.

La confianza de los comuneros de San Sebastián acerca de que no existía el COVID o que no los podía enfermar, hizo salir a trabajar a muchas familias en las agroindustrias de Fresnillo a pesar de las recomendaciones que ya circulaban en la comunidad sobre evitar salir. Previo a la celebración de la Semana Santa, el consejo de ancianos dijo haberse reunido para consultar con los *mara'akate*, acerca de la enfermedad y la estrategia que debían de seguir. En primera instancia los *mara'akate* dijeron haberse coordinado con las otras comunidades y realizarían una ceremonia en la que protegerían a la comunidad. Sin embargo, tal reunión no se dio, pero el ritual si fue realizado en San Sebastián por un *mara'akame*.

Quién celebró el acto dijo que luego de invocar a las deidades levantó algo semejante a una red, una trampa de venado alrededor de todo el territorio de la comunidad, así la enfermedad del COVID no entraría. La misma persona me explicó que los *mara'akate* son capaces de ver las enfermedades a lo lejos, de saber en qué parte se encuentran y cómo



avanzan. En el caso del covid-19, al ser una enfermedad nueva les resultaba difícil percibirla para estudiarla. El oficiante de la ceremonia se encargó de llevar confianza a la gente diciéndoles que él ya había protegido a toda la comunidad y podía estar tranquilos.

Luego del fin de las vacaciones de semana Santa, el 20 de abril de 2020 los niños regresaron a la escuela solo para recibir la noticia de que debían ausentarse durante otras dos semanas debido al aumento de contagios de COVID en el país y el estado de Jalisco. Para ese entonces 5 de los maestros de la escuela se encontraban aun en sus hogares fuera de la comunidad. Las especulaciones y circulares oficiales de la zona escolar 03 los habían hecho decidir permanecer en casa para cuidar a sus familiares y evitar un viaje que pudiera producirles un contagio.

Los maestros que permanecieron en la comunidad comenzaron a trabajar con la estrategia de educación a distancia con adaptaciones al contexto de la comunidad. La educación a distancia implementada en las escuelas de todo el país consistió en el uso de dispositivos electrónicos como laptops, tabletas y celulares para mediante video conferencias los maestros y alumnos tuvieran clases. Otra forma de educación a distancia fue la apertura de la señal de Edusat en la televisión abierta con contenido educativo que los alumnos debían ver y luego entregar tareas a profesores. En la cotidianidad de la región *mixarika* la educación a distancia no era posible debido a que los niños con dificultad tenían acceso a un dispositivo y el internet se rentaba a 12 pesos la hora con una de las 10 personas del pueblo que tenía el servicio. La misma escuela y la mayoría de los maestros no tenían internet.

Debido a lo anterior los maestros optaron por el diseño de actividades para los alumnos las cuales entregaban cada dos semanas en la escuela. En ese tiempo los maestros y alumnos aprovechaban para retroalimentar el trabajo que los alumnos habían realizado. Los maestros de toda la zona implementaron un trabajo similar. Cuando se recibió la autorización del uso de la escuela para la entrega recepción de tareas se puso en marcha el protocolo COVID el cual consistía en tener gel antibacterial en la entrada, un termómetro para la temperatura y el uso de cubrebocas. En ese momento la escuela no tenía gel antibacterial ni termómetro por lo que luego de la gestión del supervisor ante la secretaría de salud se brindó a la escuela y a las autoridades tradicionales suficiente gel y termómetros para lo que luego fue un puesto de control anti COVID en la entrada del pueblo.

Conforme pasaron los días, el descontento de los padres de familia de la escuela hacia la forma de trabajo de los maestros fue en aumento. Los padres exigían que los maestros que se encontraban fuera de la comunidad regresaran a atender a los alumnos y querían que la escuela fuera abierta ya que consideraban que la nueva forma de trabajo no beneficiaba el aprovechamiento académico de los niños. Argumentaban que las hojas de tarea que entregaban a los hijos no eran entendibles. Alumnos y padres de familia tenían también la incertidumbre sobre si tendrían que repetir el año escolar y había preocupaciones sobre la manera en que se llevaría a cabo el evento de clausura escolar.

Los niños por su parte, al principio se mostraban contentos por no tener que ir a la escuela y estar en casa. Sin embargo, con el paso de las semanas comenzaron a sentirse aburridos tristes y/o hasta fastidiados o inconformes por tener que permanecer en casa. Los alumnos de los maestros que permanecieron fuera de la comunidad durante la primera etapa de la contingencia dijeron sentirse tristes por la ausencia del profesor, ya que sin ellos creían que no estaban aprendiendo y no podrían cumplir sus objetivos de superación. Esto último me quedaba claro que era una repetición del discurso de los padres, pero había un sentimiento de nostalgia por no poder compartir todos los días con los compañeros en el aula

En otro aspecto, niños y niñas manifestaban sentirse confundidos y con temor respecto a la situación de la pandemia pues no sabían cuándo podría terminar o si ellos mismos estaban a salvo. También hacían notar que las recomendaciones de higiene como lavarse las manos constantemente no podían cumplirse pues en casa no todos los días tenían agua potable o gel antibacterial. Tampoco tenían cubrebocas, aunque pronto las madres comenzaron a confeccionarlos con retazos de tela.

La última semana de abril de 2020, se llevó a cabo otra reunión de comuneros en la localidad de San Sebastián con el fin de dar a conocer circulares informativas de la Secretaría de Salud de Gobierno del Estado, de la Secretaría de Educación Pública y del municipio. En ellas se alertaba sobre la enfermedad del COVID 19, las medidas preventivas y propuestas de acciones a implementar. Las participaciones que se dieron durante la reunión expusieron preocupación por el cierre de las escuelas, el tener que permanecer aislados dentro de la comunidad y la llegada de gente fuera de la comunidad. Una de las acciones que se acordaron esa fecha fue el puesto de control sanitario para todos los que

llegaban a la comunidad, la prohibición de la venta y consumo de alcohol y la interrupción del camión de pasajeros que llegaba cada día desde Colotlán.

Respecto a la situación escolar de todos los niveles, estando presentes las autoridades escolares acordaron implementar mejores estrategias como las asesorías personalizadas y pedir el regreso de los maestros a la comunidad. Pesé a que hubo disposición del director de la primaria y del supervisor de la zona escolar no pudieron obligar a los maestros a regresar y la dinámica de trabajo continuó siendo la misma.

Con el paso de los días y las semanas fue visible el uso casi generalizado del cubrebocas en espacios abiertos. Aunque no estaba prohibido salir a la calle o reunirse, también se prohibieron las actividades deportivas para todos. De alguna forma el miedo e incertidumbre se hicieron presentes entre la población y quienes estaban acostumbrados a viajar como jornaleros agrícolas se quedaron en la comunidad, pero tuvieron el problema de que irse quedando sin dinero para alimentos y otras necesidades.

Desde el momento en que cerraron las escuelas y hasta que reabrieron, el INPI entregó despensas quincenales a todos los niños becarios en las Casas de la Niñez Indígena. Las despensas consistían en 2 bultos de maíz blanco de 20 kg c/u, aceites, pastas, leguminosas, galletas, alimentos enlatados, jabón, gel antibacterial y otros artículos de higiene personal. De esta manera los niños y sus familias aseguraban parte de su alimentación, aunque a veces vendían los bultos de maíz debido a que era difícil trasladarlos hasta sus casas y porque tenían excedentes de su cosecha del mismo grano. Otras instituciones hicieron llegar a toda la población despensas y dinero en efectivo para mitigar el que no pudiesen salir a trabajar.

A pesar de los apoyos recibidos y las recomendaciones de las instituciones de salud, a mediados de mayo, contratistas llegaron a la comunidad para llevar trabajadores a fresnillo a cortar tomate. Al final se fueron tres camiones llenos de familias que veían como una oportunidad viajar juntos ya que no había escuela que los detuviera, esto les permitiría tener mejores ingresos.

La forma de trabajo en la escuela Nicolás Bravo continuo de la misma manera hasta finalizar el ciclo escolar la primera semana de julio. En vísperas de la fecha de la clausura los contagios habían bajado un poco. En la comunidad no se habían registrado casos así que se permitieron trabajar con los alumnos de manera alternada, al menos con los que no viajaron con su familia a trabajar. Los niños becarios del albergue originarios de alguna de las

rancherías iban un día en específico para tener retroalimentación de sus profesores. Para principios de junio todos los maestros estaban presentes y poniéndose al corriente con sus objetivos.

Durante el principio de la pandemia se organizaron 2 consejos técnicos extraordinarios cuyo objetivo era el de organizar estrategias de trabajo y diagnosticar el avance, retraso o situaciones provocadas por la pandemia. Los testimonios de los profesores eran similares en cuanto a la dificultad de la forma de trabajo elegida o impuesta pues decían que, aunque el niño llevara la tarea, los padres no están al pendiente de que las hagan o no les ayudan o si les ayudan no tienen el conocimiento suficiente para guiar a sus hijos. También en las escuelas multigrado resultó un problema por las familias que viajaron a trabajar llevando a los hijos.

En general, los maestros de la zona escolar 03 estaban en desacuerdo con las exigencias de la forma del trabajo que imponía la pandemia. Sentían que no se les tomaba en cuenta para tomar decisiones pues la educación a distancia era imposible. Los maestros notaban rezago de aprovechamiento pues lo que ellos creían que ya habían aprendido sus alumnos se les estaba olvidando. La forma de calificar el año escolar también parecía ser un gran problema y se ponía a debate la forma de hacerlo. Al final todos debían aprobar. Algunos no veían la razón de seguir trabajando si solo parecía que estaban entreteniéndolos a los alumnos. Otros maestros y maestras por su cuenta iban a visitar a los niños en casa para supervisar su trabajo. Los maestros de las escuelas multigrado hacían lo mismo en medida de lo posible.

Algo en lo que se estaban de acuerdo las autoridades escolares, maestros, padres de familia y autoridades de la comunidad era que los más perjudicados eran los niños y niñas porque ya no estaban aprendiendo como deberían y no sabían cómo se iba a poder reponer ese tiempo. Algunos padres llegaron a preguntarme con algo de preocupación si yo creía que a los alumnos los iban a dejar inscribirse en la telesecundaria pues consideraba que no iban a llegar bien preparados. Esto me decía que había una concepción de que la escuela y la educación era parte de un camino de la vida, casi como el camino de la vida cultural que llevan los *wixaritari* en la que si por alguna razón no llevas como lo dicen los ancestros, pierdes todo lo que llevabas avanzado.

Al final del ciclo escolar, pese a todas las expectativas de los niños y las niñas que egresaban de la educación primaria no hubo un evento público de clausura. No hubo un

banquete en el salón de reuniones de la comunidad, ni tampoco baile. El sacrificio de la res a las deidades por motivo de la graduación tampoco se realizó, así que cada estudiante y su familia ofreció por separado sangre de guajolote o gallina a *Tatei Yurienaka* y llevaron sus velas a los santos. La mañana en que a los alumnos se les entregó su certificado, los maestros les dedicaron palabras de felicitación y aliento para que continuaran sus estudios. Cada familia decidió festejar de forma privada pese a las recomendaciones de no hacer dichos convivios

### A manera de conclusión

Antes del inicio de la pandemia por COVID, los maestros y padres de familia de las escuelas de la zona escolar 03 eran conscientes de las deficiencias escolares a las que se enfrentan. En otros momentos como durante el plantón de las carreteras realizado en 2018 en donde se demandaba la restitución de tierras a la comunidad, se sumaron demandas para las escuelas como construcción de aulas y mantenimiento de las existentes, redes de internet y más plazas para maestros.

La situación de pandemia agudizó e hizo visibles las carencias de las escuelas. Hizo más que evidente la brecha que separa el sistema educativo de las zonas rurales con respecto a las zonas urbanas. Nadie en el país estaba listo para enfrentar la enfermedad del COVID 19, sin embargo, esta no es una excusa para que prevalezcan dichas deficiencias en las escuelas rurales del medio indígena. La adopción de una estrategia de educación a distancia a través de dispositivos que usan el internet o la señal satelital solo evidenció la poca empatía hacia el medio rural indígena o el desconocimiento de las condiciones en que las escuelas se encuentran.

Desde la realidad que se vive en las comunidades como en donde se encuentra la Escuela Nicolás Bravo, la pandemia dejó ver que el modelo bilingüe intercultural es una simulación de acceso a la ciudadanía que tiene la población indígena. En su funcionamiento general, el supuesto diálogo en que se funda este sistema educativo termina de convertirse en una forma de dominación cultural de lo “mexicano” sobre lo *wixarika*, sin que este último aspecto termine por influir transformar algo de la sociedad del país. Cabría la discusión y el debate acerca de la visibilidad que en los últimos años ha recibido el pueblo

*mixarika* respecto a la lucha que mantiene por conservar sus lugares sagrados en el desierto de San Luis Potosí y el respeto y asombro que despiertan sus rituales, artesanías y vestuarios a un amplio sector de la población del país y del extranjero. Sin embargo, pese a la visibilización e influencia en medios de comunicación masiva los planes educativos no han cambiado y las dificultades para que niños y niñas asistan a las escuelas o se alimenten bien continúan.

La pandemia sacudió la cotidianidad de la comunidad pues alteró la dinámica de uno de sus principales ejes, que es la escuela. En San Sebastián, alrededor de la escuela suceden muchas cosas y una de ellas es la organización del tiempo. Diariamente las madres de familia realizan sus actividades con relación a los horarios escolares. Las familias planean sus rituales los fines de semana para que los miembros que son maestros y los niños puedan estar presentes en las fiestas. También en las vacaciones escolares se aprovecha para viajar todos como jornaleros agrícolas y se organizan las faenas para la siembra del maíz. El COVID o las medidas para prevenirlo trastocaron estos tiempos e interrumpió etapas importantes como la clausura escolar.



## V. ANALISIS DE LA SITUACIÓN SOCIAL DE LA CLAUSURA ESCOLAR COMO INTERFAZ Y ENSAMBLAJE SOCIAL



*Graduados de la primaria Nicolás Bravo durante el Ciclo escolar 2019-2020  
Kevin Escalante, 2020*

### La odisea de estudiar en la Sierra

En lengua *wixarika* la palabra para decir niños es *tírixi*, pero hay otras como *nunutsi* y *tsimutewi* que se usa para todos ellos, aunque en realidad la primera se refiere a los bebés. No existe una palabra que se pueda traducir como infancia. Incluso la concepción del desarrollo de la persona es distinta al que conocemos en las sociedades occidentalizadas. Los niños se



inician a la vida social luego de haber participado en el ritual de *Tatei Neixa* en el que son presentados a las deidades que viven en el desierto de *Wirikuta*. Hasta que alcanzan edad reproductiva a los hombres se les llama *temaikí* y a las mujeres *'imari* (Rojas, 2002: 215). Quiero resaltar que mantenerse estudiando alarga el periodo de infancia en los estudiantes pues al entrar en la categoría de *temaikí* o *'imari* idealmente están listos para el matrimonio y no es un sinónimo de adolescencia.

Estudiar en la sierra no es cosa fácil. Como ya se ha hecho mención muchos niños se ven obligados a ir a vivir a los albergues escolares CNI para recibir la educación. Otros tienen la facilidad de ser asistidos por sus propios padres en el pueblo, pero esta situación no significa que no existan otros problemas para los estudiantes.

Los niños que son inscritos en la CNI Nicolás Bravo deben trasladarse desde sus ranchos en las localidades aledañas a pie. Casi siempre caminan en compañía de otros niños que son parientes suyos como hermanos o primos. Son pocos los niños que llegan acompañados por su papá o mamá. El domingo por la tarde es común observar niños con mochilas que andan jugando de un lado para otro en el pueblo. Entre las 6 pm y las 8 pm los niños comienzan a llegar a la CNI. La coordinadora y las cinco ecónomas menos que recibirlos les vigilan que vayan a los dormitorios correspondientes y les preparan leche con chocolate en polvo o se les da una fruta como cena.

Los niños y las niñas inscritos en la CNI reciben las tres comidas diarias de lunes a viernes. El servicio del comedor también es abierto a los niños que viven en el pueblo, pero no todos lo aprovechan. Una madre de familia que tuvo a sus hijos inscritos en el comedor me confió lo siguiente: “yo saqué [del albergue] a los niños [sus nietos] porque era mucho trabajo. Ahí anda uno arrimando leña que, lavando cobijas, asistiendo a juntas. No, ¡yo tengo mucho trabajo para ir a perder el tiempo ahí!” (María de Haro, 2020). La coordinadora percibe que las condiciones de los niños que atiende son de abandono al hacer notar que sólo en el albergue comen bien, que sus ropas y calzado están muy gastado y que los padres ni entregan a los niños en la puerta ni van por ellos. También nota que no todos los maestros hacen su trabajo ni tratan bien a los niños<sup>42</sup>.

Los niños con los que tuve la oportunidad de convivir y platicar decían sentirse tristes en el albergue por estar lejos de sus padres. El estar encerrados todo el día y bajo la

---

<sup>42</sup> Algunos maestros y padres de familia perciben que la coordinadora no hace bien su trabajo. En otro capítulo se aborda un análisis extenso del albergue escolar.

vigilancia de las ecónomas y la coordinadora les hace sentirse menos libres. Cuando se vive en los ranchos los niños y las niñas desarrollan actividades como ir por agua, recolectar leña, vigilar el ganado, recolectar frutos: actividades al aire libre. Sin embargo, reconocen que comen mejor en el albergue, pues en sus casas a veces solo comen una vez al día y sólo tortillas con chile. Por tal motivo entre maestros y la coordinadora se percibe que a los niños los mandan a comer más que a otra cosa.

Los niños y las niñas en el albergue establecen diferentes tipos de relaciones entre ellos. En primer lugar, varios de ellos son hermanos o primos que provienen del mismo rancho o localidad. Esto los hace convivir estrechamente y cuidarse. A veces la afinidad crea lazos de amistad que les ayudan a sobrellevar la sensación de soledad. Es común que entre niños y niñas surjan distintos tipos de problemas como hurtos de sus cosas y peleas que no siempre la coordinadora puede solventar, lo que causa jerarquías internas basadas en la fuerza ejercida de los mayores hacia lo menores. Algunos niños se unen a los bravucones y otros se aíslan creando otros grupos. Cuando ‘*Ukay*, el hijo de unos amigos míos entró al albergue le costó mucho trabajo adaptarse. El niño de 9 años estaba acostumbrado a estar bajo el cuidado de sus padres y casi no convivía con otros niños que no fueran sus familiares. Su hermana mayor Fátima también ingresó al albergue, pero ella logró hacer amigas con facilidad por lo que no le prestaba atención a *Ukay*. Cada semana, *Ukay* perdía o le robaban alguna prenda de ropa o material escolar. A veces los niños mayores lo hostigaban o intentaban golpearlo. Un par de niños mayores, al darse cuenta de esos abusos, lo incluyeron en su grupo para protegerlo. La relación con ellos fue tan buena que llegó a llamarle a cada uno “*nematsika*” que significa mi hermano mayor.

El que los niños estén dentro del albergue no significa que estén ahí todo el tiempo. Hay partes de la malla que tiene agujeros por el pueblo que permite a los más atrevidos hacer incursiones al pueblo para ir a jugar con sus compañeros o ir a gastar algunos pesos para comprar golosinas. Las condiciones de seguridad del albergue permiten con frecuencia que alguien ingrese a la cocina o a la bodega para robar comida. La coordinadora sabe que los que hacen eso son jóvenes o niños que conocen la manera de entrar sin hacer ruido y que tienen la necesidad urgente de hacerlo. No descarta que los padres de los niños los manden a robar.

## Organización de la clausura

A medida que se va acercando la fecha de la clausura del ciclo escolar en San Sebastián, el interés por el evento va en aumento y en las conversaciones de las personas es habitual escuchar comentarios como “ya se viene la clausura”, “ya me pidieron ser padrino”, “yo tengo un hijo que va a salir. Estén al pendiente para que se arrimen al tejuino”, “a ver si alguien nos invita un plato de comida”, y “hay que arrimarse, aunque sea a ver”.

Las clausuras escolares son consideradas eventos importantes del año en la comunidad y atraen la atención de casi todos los habitantes. Dicho acto implica un sacrificio de res cuya sangre es ofrecida a *Tatei Yurienaka* / Nuestra Madre Tierra. En el *teyupani*<sup>43</sup> se le lleva a los Santos ofrendas en forma de velas unguadas con sangre de la res inmolada para la ocasión y, en el atrio se realizan compadrazgos. Le sigue un acto cívico-cultural en el patio de la escuela que atrae cientos de miradas. Luego en la cancha de la comunidad se lleva a cabo un banquete entre las familias de los graduados y sus padrinos que precede a un baile de música regional en el que abunda el *nawa*<sup>44</sup> y la cerveza.

Las clausuras se llevan a cabo en cada uno de los 12 centros educativos de la Zona Escolar 03 del norte de Jalisco, así como en los 15 centros que atienden los líderes comunitarios de CONAFE<sup>45</sup>. Los planteles de telesecundaria y bachillerato también hacen su clausura de ciclo de manera similar a la de las primarias.

Para la organización de la clausura en la escuela Nicolás Bravo ubicada en la cabecera de San Sebastián Teponahuastlán, los padres de familia de los alumnos que cursan el sexto grado elijen por mayoría de votos a una comitiva integrada por un presidente, un tesorero y un secretario. En el ciclo escolar 2018-2019 los padres comenzaron a organizarse desde principios del mes de mayo. Consideran importante esta organización pues dicha

---

<sup>43</sup> Es el nombre en wixarika con el que se refieren a la capilla. Una traducción, ofrecida por uno de mis informantes, es “donde viven o están nuestros dioses”.

<sup>44</sup> El *nawa* recibe el nombre de tejuino en español. Es una bebida alcohólica hecha a base del grano del maíz que luego de ser germinado en tierra húmeda es molido para después ponerse a hervir en agua durante una noche y un día hasta que fermente. [no se fermenta mientras se hierva sino después cuando repose en bules]

<sup>45</sup> Información proporcionada por el Supervisor de la zona escolar 03 y el supervisor de los líderes comunitarios de CONAFE de San Sebastián Teponahuastlán.

comitiva busca financiamiento con algunas instituciones, agentes institucionales, personajes con la capacidad económica de costear la comida de la fiesta, contratar al grupo musical para el baile o rentar el equipo de sonido. Este grupo de personas también coordinan la elección y la compra de telas para la confección del traje de los graduados que por elección de los alumnos de ese año fue de mantilla blanca con bordados en color azul.

Por su parte, los dos maestros de los grupos de sexto grado coordinaron, con ayuda de un padre de familia, la coreografía de un vals y el programa cívico del evento. El día de la clausura todos los grados participan con algún bailable tradicional, tabla rítmica, poesía, etc., por lo que los maestros de la escuela dedican los últimos días del curso a ensayar su número.

En pleno trabajo de campo de una investigación que pretende analizar los procesos de intervención en la niñez de aquella comunidad, me ofrecí a regalar a cada alumno y alumna próximo a graduarse una foto de su grupo, acompañada por un retrato de cuerpo completo. Al preguntarle al director de la escuela sobre si creía que era buena idea me respondió que toda la ayuda era bienvenida. Los maestros de sexto grado tomaron con entusiasmo la idea y acordamos el día en que iría a la escuela con la cámara y el tripié para la sesión. Cuando la profesora del grupo de 6to B les anunció a los alumnos que el próximo jueves debían de ir con su uniforme de “huichol” para que les tomara la foto causó agrado en los alumnos. Comprendí que los alumnos esperan con ansias ese día pues se les celebra y reconoce un logro. También recibí sus comentarios respecto a las fotografías: “¿cuántas fotos les iba a tomar?” “sí llevaría la cámara grande, si ellos podían usarla”.

Tomé las fotos con tres semanas de anticipación pues para imprimirlas y montarlas debía viajar ocho horas al municipio de Colotlán en el único camión de pasajeros que tiene corrida a la comunidad. Debido a esta misma situación los padres de familia de la comitiva de la clausura salen anticipadamente a buscar fuera de la comunidad las telas para la elaboración de los trajes, así como las velas para la ofrenda a los santos.

Otra tarea de la comitiva de padres de familia para la clausura es la de encontrar padrinos para el evento. Ser invitado como padrino de generación es percibido como una gran responsabilidad y un gran reconocimiento. El padrino de generación debe comprar la res que será sacrificada a *Tatei Yurienaka*. También es él quien debe costear la preparación de la carne en birria. La comitiva de padres de familia requiere ese favor a aquellos personajes de la comunidad o fuera de ella que saben pueden costear la compra de la res, cajas de vino para el brindis o rejas de refrescos. Quienes cuentan con tal capacidad son los comerciantes,

trabajadores de alguna institución fuera de la comunidad, el presidente municipal o algún miembro de su cabildo, autoridades agrarias locales, y comerciantes mestizos que venden productos al interior de la comunidad.

Para darle formalidad a estas peticiones, la comitiva dirige un oficio a dicha persona y se lo entregan personalmente. En el ciclo escolar 2018-2019 no hubo quien aceptara ser el padrino de generación de la primaria “Nicolás Bravo” pues, a quienes se lo propusieron argumentaron tener compromiso en otra escuela o que ya habían sido varios los años consecutivos en los que han apoyado. Uno de los personajes que habitualmente participa como padrino de generación es el dueño de la tienda de abarrotes más grande de la comunidad, es a la vez asistente técnico en la clínica del pueblo y varias veces ha ocupado algún cargo dentro de la organización política de la comunidad: Comisariado de Bienes Comunales, Gobernador tradicional, *Timawame*<sup>46</sup> en el centro ceremonial. De hecho, en el 2019 fue elegido Gobernador Tradicional, por lo que su excusa es que precisamente tiene muchos compromisos con las fiestas que se realizan en la cabecera. Al final ofreció aportar la cantidad de dinero para preparar la comida. El padrino de brindis fue el Secretario de este Gobernador quién, además, es comerciante y tiene un cargo administrativo en la empresa forestal de la comunidad.

Al no encontrar patrocinador de la res, todos los padres de familia acordaron cooperar para dicho animal. En total, los padres de familia aportaron la cantidad de 500 pesos que cubrió el costo de la tela para los trajes, las velas para las ofrendas. Se acordó que cada familia iba a compartir tortillas para los padrinos e invitados de honor al igual que el *nawa* al momento del banquete. El esposo de la presidenta de la comisión fue elegido para que contratara un grupo musical. Ante esto alguien mencionó: “Ni modo que dijera que no. Su hijo se va a graduar. Él trabaja en el programa de las becas (Benito Juárez) y tiene la tienda de la Diconsa de allá abajo”.

A medida que se acercaba la fecha de la clausura, los alumnos y las alumnas mostraban más entusiasmo y nerviosismo por esa celebración. Las niñas se preguntaban entre ellas si ya habían acabado de bordar sus ropas o si ya se sabían los pasos del vals. Los

---

<sup>46</sup> Este cargo tiene como objetivo sacrificar un animal durante alguna de las múltiples ceremonias dentro de los *Tukjpa* (centros ceremoniales), *xiriki* (patios familiares) y cabecera. El gobernador acababa de cumplir 5 años proporcionando una res durante la fiesta de *Hikuli Neixa* en el centro ceremonial de *Mukuxeta* en las cercanías a la cabecera. Cuando su tiempo se lo permitía se sumaba a las actividades de la cacería de venado y el coamileo (preparación de las tierras de cultivo) de todos los integrantes del centro ceremonial.

varones expresaban una actitud de sentirse mayores y planeaban como iban a divertirse aquel día, por ejemplo, oí que uno de los próximos graduados les decía a sus compañeros: “si quieren tejuino se arriman a mi mesa, ya de noche nadie nos va a ver”.

Al igual que los preparativos de la clausura, los padres de familia están obligados a dar el nombre con anticipación del padrino de su hijo o hija. Los *wixaritari* asumen que el padrino tiene la responsabilidad de apoyar al ahijado en el avance de sus estudios, siempre en medida de sus posibilidades. Los padrinos mestizos son bien vistos pues representan una oportunidad de apoyo cuando la expectativa de la familia es que el hijo salga a estudiar fuera de la comunidad. Se espera que estos padrinos puedan facilitar hospedaje o algún apoyo monetario. Los padrinos mestizos por lo regular son trabajadores del ayuntamiento de Mezquitic, trabajadores de alguna institución estatal u ONG, vecinos del Ejido de los amoles o antropólogos que visitan la comunidad con fines académicos.

En el mes de junio del 2019, las clausuras del ciclo escolar en las primarias estaba previsto que se celebraran del 8 al 12 de julio del mismo año. Debido a instrucciones de la SEP se adelantó una semana. Entre los maestros de cada escuela se pusieron de acuerdo para establecer una nueva fecha. Los docentes de la escuela Nicolás Bravo eligieron el 5 de julio para celebrar su ceremonia de clausura. El reajuste de fechas tomó en cuenta varios factores, como los días en que otras escuelas iban a realizar sus clausuras o incluso la necesidad de los mismos maestros de estar de regreso en sus hogares. Por ejemplo, el director de ese ciclo escolar deseaba viajar el 5 de julio a la comunidad de *Haimatsie* para ayudar a su esposa, quien es maestra de preescolar, en la clausura de su escuela. La mayoría de los maestros optó por la fecha del 5 de julio, pues eso les permitía a cuatro de ellos ir a sus comunidades en Nayarit y asistir a las graduaciones de sus hijos y otros familiares.

El cambio de fechas también trae dificultades a otros centros escolares de la localidad. Cuando se decidió cambiar la fecha, un padre de familia del preescolar me preguntó si yo, que me la pasaba en la escuela, sabía la fecha exacta del evento. Cuando le referí que sería el 5 de julio me expresó: “ya ni la chingan los profes. Nosotros (los padres de preescolar) desde hace un mes dimos esa fecha para que no se empalmaran eventos”. La preocupación del padre de familia era debido a que se solicita el espacio público de la localidad para hacer la comida, además de que sólo un par de personas rentan bocinas para el baile y que hay personas que deben de estar al mismo tiempo en las dos clausuras. El padre de familia que me explicó esto es parte de la comitiva de la clausura de preescolar

quien en ese momento fue a buscar a otros padres de familia para decidir qué hacer. Otra prueba de que es importante para las personas no empalmar fechas es que los padres de educación inicial organizaron la clausura el 6 de julio fecha en la que no se contemplaban otras actividades.

En esa misma temporada yo pasaba mucho tiempo en La casa de la niñez Indígena (CNI) que es un albergue escolar dirigido por el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI). El objetivo de la CNI es brindar hospedaje y alimentación a los niños originarios de rancherías y localidades en donde no hay escuelas para que estudien en la primaria Nicolás Bravo. La coordinadora de este albergue también me preguntó acerca de si sabía la fecha de la clausura pues, ese es el último día que se atienden niños. Ya que los padres de esos niños deben de hacer limpieza de los dormitorios, así como lavar las cobijas que se les proporcionan, la coordinadora debe citarlos con anticipación para hacer esas tareas. La encargada del albergue se expresó con molestia de la organización de los maestros pues dijo que nunca le avisan nada con tiempo y ella no es adivina. La forma en que ella notó que la fecha se acercaba fue porque observó, a través de la malla ciclónica que separa a la escuela del albergue, que ya se encontraban ensayando el vals.

El adelanto de la fecha también puso en predicamentos a algunas madres de familia pues trabajaron a marchas forzadas el bordado de los trajes de los graduados y también por tener un poco de menos tiempo para liquidar la cooperación de los \$500.00 pesos.

Debido a que no era la primera vez que yo me encontraba en la comunidad durante una clausura sabía que uno de los momentos importantes del proceso de la celebración era el sacrificio de un toro. El acto sacrificial es importante en el contexto del ciclo ritual de los centros ceremoniales de los *wixaritari* así como de los rituales en las rancherías parentales pues se le relaciona con procesos de regeneración, fertilidad y de relación con los ancestros y deidades (Neurath, 2002: 242). Por tal motivo mis preguntas hacia los maestros y padres se volcaron hacia el sentido que este acto tenía para ellos. Los maestros argumentaron que era algo que desde que llegaron se venía haciendo. Un amigo me dijo: “Ya ves cómo somos los huicholes, para todo se necesita una res, un *maxa* (venado), o un guajolote. Según que aquí hay un dios, un *kakarijari* ¿si sabes verdad? Y nos pide ese alimento” (Ángel Díaz, 2019). Otros maestros comentaron que cuando ellos llegaron, la clausura ya se hacía así: “Mataban la res y hasta tomaban (alcohol) todo el día en la escuela” (María del Carmen, 2020). Para algunos padres de familia el sacrificio de la res puede ser una parte ineludible de

la clausura, pero para otros es un acto fuera de contexto. Esto lo observe durante una reunión el 30 de junio de 2020, en la que los padres discutían acaloradamente sobre si era necesario sacrificar una res a pesar de no poder hacer una clausura normal debido a la pandemia. Algunos padres expresaban que hacer el sacrificio era necesario para el bienestar de sus hijos, otros decían que el sacrificio en la escuela estaba de más, era un invento:

...lo de matar la res como yo sé que pasó, se hacía para festejar la graduación. Los maestros de ese entonces [mestizos o nahuas] mandaban matar una vaca para el convivio. Pero a alguien se le ocurrió usar la sangre y llevarle al santo y untar las velas. Ya luego se hizo como ahora. Como yo llevo mi tradición pues eso está de más. Aparte ahí andamos como limosneros, poniendo la cara buscando quien hace el favor. Por cómo está la situación [pandemia] yo creo que no debemos matar al animal. En mi caso yo ya hice fiesta con mi familia y matamos un res, ahí iba todo pues: mis hijos, mi milpa, mi ganado, mi dinero (Cuauhtémoc, 2020).

Otro padre de familia argumentó a favor del sacrificio:

“...puede ser que así se haya iniciado. Pero ya es una tradición, ya es un costumbre.

Ya se le dio de comer aquí a *Tatei Yurienaka* y no se lo podemos quitar. Es por el bien de los niños sino se nos van a enfermar. Si nos interesan los niños, si queremos estar bien con la familia pues debemos seguir cumpliendo y hacer ese esfuerzo por hacer las cosas como son” (Santos Reza, 2020)<sup>47</sup>.

En la clausura del 2019 se me dijo que el sacrificio del toro sucedería el 4 de julio. Ese día desde temprano merodeé la escuela para no perder detalle. Luego de almorzar me dirigí a la escuela para entregar las fotos de los alumnos a sus respectivos maestros. Al llegar al lugar se estaba haciendo un ensayo general del evento. Iban en el vals. La canción era “Tiempo de vals” interpretada por Chayanne. La coreografía comenzaba con los niños sentados en sus bancas alrededor del patio cívico, en el lugar en el que iban a estar sentados durante el acto cívico de la clausura. De pie los alumnos al escuchar la música comenzaban a “valsar” en su lugar y luego formaban dos círculos concéntricos en el centro del patio. El interior de ellos

---

<sup>47</sup> En esa ocasión se acordó que cada familia debía de hacer lo que creyera necesario.



estaba formado por las mujeres y en el exterior los varones. Luego de que los alumnos giraban cambiando de parejas, todos se abrazaban al final en señal de despedida. Al finalizar, los graduados debían dirigirse otra vez a sus bancas.

Esperé a que terminara el ensayo para entregar a los maestros el respectivo paquete de fotografías de sus alumnos. Cuando los niños de sexto se percataron de que traía las imágenes corrieron hacia mí, queriendo verlas. Entre jalones pude avanzar hasta los profesores para entregarles los paquetes sin que nadie pudiera arrebatármelos. La maestra de sexto B me entregó a cambio una invitación del evento no sin antes hacerme notar que mi nombre aparecía como padrino de foto. Me percaté que la invitación indicaba el nombre que los padres eligieron para la generación el cual era *Tamatsi Kawyumarie*, una de las deidades más importantes de la cultura *wixarika*.

Poco antes de las 10 am dos padres de familia arriaron a la escuela al becerro que iba a ser sacrificado por la tarde. Lo amarraron a la sombra de un árbol detrás de la dirección del plantel. En un descuido ingresó un perro llamado Duvalín a quién se le teme en el pueblo por ser bravo. El perro entró a la escuela siguiendo a su dueña quien se dirigía al aula de Educación inicial que también se encuentra dentro de las instalaciones de la primaria. El perro se encaró con el becerro y le tiro varias mordidas al pescuezo. Los gritos de los presentes no se hicieron esperar y el director y algunos padres de familia aventaron pedradas al perro y baldes de agua para que dejara de morder al becerro. Al final, la dueña consiguió que Duvalín soltara a la res, quién solo tuvo con una mordida superficial, pero quedó muy asustado. Los padres de familia y el director pedían a los niños alejarse del animal para que este se tranquilizara y así evitar que la carne saliera dura para hacer la birria. Sin embargo, las suplicas no eran escuchadas ya que el espectáculo era ir a ver la mordida que había dejado Duvalín en el becerro.

El sacrificio estaba agendado a las 4 pm. Los alumnos que se iban a graduarse comenzaron a reunirse junto con sus familiares dentro de la escuela. La comitiva de padres de familia comenzó a repartir las velas y las galletas de animalito que le correspondían a cada uno de ellos. En ese momento la comitiva aprovechó para cobrar a quienes aún faltaban de liquidar la cooperación. Una madre de familia le dio a la tesorera un billete de 200 pesos como abono a la deuda. La presidenta, al percatarse de esto, le rechazó el billete y le dijo que no estaban recibiendo por partes porque si no luego ya no iba a pagar los \$500. Sin embargo, le dieron sus velas y las galletas de animalitos.

Al terminar de repartir las velas, el oficiante de la ceremonia, quién es un *kaviteru*<sup>48</sup> y *mara'akame* contratado especialmente para este trabajo, ordenó que llevaran la res al patio y que fuese colocada muy cerca de donde hay un hoyo en el piso donde dicen que se debe depositar la sangre. En los centros ceremoniales y en los ranchos donde realizan los rituales, en estos agujeros hay enterradas piezas de cantera labrada en forma circular con un orificio en el centro. Estas piedras reciben el nombre de *tepari* y se dedican a distintas deidades. Pregunté a los presentes sí en ese sitio había un *tepari* y se me dijo que no, pero que cuando hicieron el piso de cemento se pidió que se dejaran el hoyo para poder seguir realizando ahí los sacrificios<sup>49</sup>.



*Res prepara para el sacrificio para el fin de cursos del ciclo 2018-2019*  
Kevin Escalante 2019

---

<sup>48</sup> Integrante del consejo de ancianos. Estas personas son consideradas consejeros y se les debe de respetar por ser mayores que conocen casi todos los aspectos de la comunidad y de la cultura.

<sup>49</sup> En la telesecundaria no hay ningún hoyo o sitio para sacrificios. La res que sacrifican para la clausura se mata en el atrio del teyupani, en donde hay una cruz de madera de color azul y en cuya base hay un orificio donde se vierte la sangre de los animales sacrificados.

Luego de que los papás llevaron al becerro y lo tiraran junto al hueco, el *mará'akame* dirigió unas palabras breves en *wixarika* a los niños y a los padres acerca de la importancia del acto para agradecer a la madre tierra y así tener salud (traducción de Lino De La Cruz 2019). Desde que el animal es maniatado y puesto junto al hoyo se le colocó una soga en la base de los cuernos cuya punta se dirige en dirección al asta bandera. El oficiante sacó de su morral un encendedor y prendió la vela que los padres de familia le entregaron. Después de esto pidió a los niños que se acercaran a prender una de las velas que ellos tenían. La siguiente instrucción que dictó fue que cada alumno le entregara al animal un puño de galletas de animalitos directamente en su hocico. Por último, cada graduado debía tomar el cuchillo con el que se iba a matar al animal y trazar una cruz en pescuezo del animal, justo en el lugar donde se le introduce el punzón para darle muerte.

Cuando el cuchillo regresó a manos del oficiante, éste preguntó “¿Quién va a ser el bueno?” refiriéndose a quien iba a matar al animal. Los padres de familia señalaron a un hombre anciano y este se acercó, tomó el cuchillo, hizo la señal de la cruz sobre el pecho del animal y se lo clavó. Esto provocó el bramido del animal y una serie de bufidos acompañados de un chorro de sangre que fue recolectada en una cubeta.

La presidente de los padres de familia vertió algo de la sangre en el orificio. Luego cada uno de los alumnos fue recolectando sangre con ayuda de algún bote de aluminio o plástico que cortaron por la mitad. La sangre sirve para untar las velas que van a entregar a los santos por la madrugada. Cuando los participantes de la ceremonia han terminado, se llevan los restos del becerro a la sombra de un árbol para ser destazada y luego llevarla a la persona que preparará la birria. En un momento a solas le pregunte al *mará'akame* sobre si ya le habían entregado la paleta de carne que le corresponde a los *mará'akate* cuando ofician un sacrificio en las fiestas tradicionales. Me dijo que aquí no le tocaba una paleta, sino que le pagaban con dinero y le regalaban sólo un trozo de carne pues se trataba de situaciones diferentes.

Las actividades de la clausura reanudan por la madrugada del 5 de julio. Los graduados son citados a las 4 am en el atrio del *teyupani* junto con sus familiares y padrinos. El oficiante de esta ceremonia es el mismo que ayudó en el sacrificio de la res. Conforme

los participantes van llegando se les indica que formen dos filas. En la del lado izquierdo se deben de ir formando los padrinos y del derecho los padres de familia y el alumno. Cuando llegan todos, el *mara'akame* enciende la misma vela que utilizo el día anterior. Todos los participantes deben encender su vela con ayuda del fuego de la vela del oficiante. Acto seguido, el mayordomo de *Xaturi*<sup>50</sup> abrió la puerta del templo y la comitiva entró. Por indicaciones de los oficiantes, las dos filas se colocaron sobre la derecha de la nave de la capilla. Cuando la parte delantera llegó al altar donde están los santos, el oficiante dio la orden de hincarse y comenzó a rezar lo que me parecieron ser un “Ave María” y luego un “Padre nuestro”. Después los graduados pasaron a dejar la vela a los santos, así como a asperjar las galletas de animalito remojadas en refresco de cola con la ayuda de su *munieri*<sup>51</sup>. Las instrucciones sobre cómo hacer estos acto se, se las dan los padres a los hijos. Algunos dejaron monedas a los santos como parte de esa ofrenda. El oficiante asperjó agua<sup>52</sup> a los presentes cuando pasaron al altar y estos al terminar de ofrendar caminaron por el lado izquierdo hasta llegar a la puerta del templo. Cuando los 45 alumnos junto con sus familiares y padrinos terminaron este acto, los del frente de la fila que estaban en la puerta volvieron al altar en donde el oficiante volvió a pedir que los participantes se hincaran mientras el volvía a rezar. Cuando este acto terminó todos avanzaron hacia la salida, donde el mayordomo en compañía de su topil (o *tupiri* en *wixarika*)<sup>53</sup> pidieron cooperación por su ayuda.

De regreso a las afueras del *teyupani*, el oficiante dio indicaciones a los padrinos para que ocuparan ahora el lado derecho y los graduados el lado izquierdo. El *mara'akame* dirigió unas palabras en las que dijo que “-ahora sí, ya se pueden hacer compadres”. El ahijado lleva al padrino o los padrinos un jomate de tejuino y los padres le dirigen unas palabras. La explicación que me fue dada es que les dicen que “... haz de cuenta que te entregan al niño. Te dicen que lo tienes que ayudar, que te eligieron porque te observan que eres buena persona” (Jesús Álvarez, 2019). Luego de la especie de sermón que se recibe, los nuevos

---

<sup>50</sup> El mayordomo de *Xaturi* es el encargado de la imagen de Cristo. Esta persona tiene dicho cargo por cinco años y se le considera el de mayor jerarquía del resto de los mayordomos. El *mara'akame* y el mayordomo son hermanos.

<sup>51</sup> Flecha de oración fabricada de un trozo de madera con plumas de algún ave.

<sup>52</sup> El agua se me dijo, era traída de ciertos lugares sagrados en donde hay manantiales. El agua que se utilizó en esta ceremonia no fue traída especialmente, sino que el mayordomo la tenía guardada y la compartió.

<sup>53</sup> Cada autoridad y mayordomo es acompañado por una especie de sirviente personal que recibe el nombre de *tupil* o *puyuste*.

compadres se saludan de la manera en que solo lo hacen los compadres: se comienza por estrecharse mutuamente la mano derecha, luego tocando el hombro izquierdo y luego el derecho del compadre y terminar en otro apretón de manos que simula que ambos se besan la mano. El padrino puede y debe beber el tejuino que le entregó el ahijado. Algunos compadres se ofrecen tortillas y un poco de comida y durante todo el día se encargan de atenderse de la mejor manera posible.

Debido a que aún era temprano, los participantes volvieron a sus casas para arreglarse para el evento cívico en la escuela, el cual se programó a las 9 am. Los alumnos que en la mañana fueron al *teyupani* con sus ropas regulares, lucían en la escuela sus trajes blancos con bordados en color azul. Las niñas adornaron su cabello largo con alguna diadema o moños. Algunas se notaban con un poco de maquillaje. En los varones se notaba el esmero en el peinado y en algunos casos se veía que lo acababan de recortar.

Fuera de los salones que se ubican alrededor del patio de la escuela había hileras de pupitres para cada alumno, sus padres y sus padrinos. Los pupitres que correspondían a los alumnos se distinguían por la presencia de paquetes de regalos, bolsas decoradas con papel picado y globos. Estos son los regalos que los padrinos entregan a los ahijados.

La escuela se llena de espectadores que son familiares de los graduados o de los padrinos. La clausura es un evento que nadie se quiere perder. En alguna ocasión una de mis informantes me dijo con motivo de la clausura del COBAEJ: “¡Vamos a ver qué están haciendo en la escuela”! Luego de preguntarle que qué íbamos a ver ella respondió: “Pues nomás. A ver a la gente a ver qué hace”. Con esta idiosincrasia muchos de los presentes observan y están atentos a todo lo que ocurre y lo que se dice.

Cuando llegué a la escuela, los maestros me pidieron que me integrara a la mesa de invitados de honor que estaba dispuesta en el fondo del patio delante de una enorme lona que tenía impreso “Generación 2013-2019 *Tamatsi Kaunyumarie*”. El ser padrino de fotos me había hecho ganar ese asiento. El resto de la mesa estaba integrado por los otros padrinos y por autoridades de la comunidad. Entre ellos se encontraba el supervisor de la zona escolar (a quién en últimas instancias se le solicito ser padrino de generación para llenar el hueco), la directora del centro de salud, la coordinadora de la CNI, el gobernador tradicional, el comisario tradicional, los padrinos de música, brindis, comida, lona, refrescos, sonido y vals. En el caso del gobernador quien estuvo ausente lo represento su hija quien es la directora del COBAEJ que está en la localidad.

El acto de graduación comenzó a las 10:05 am y fue dirigido entre el director de la escuela y los dos maestros de sexto grado. Ninguno de los tres habla la lengua *wixarika* como lengua materna, por ello el idioma que se utilizó en todo momento fue el español. El primer acto que se realizó fueron los honores a la bandera en los que se dio el acto de cambio de escolta y la toma del juramento a los nuevos integrantes. Luego se entonó el himno nacional en *wixarika* y en español. Le siguieron la participación de los distintos grupos con bailables y las tablas rítmicas. Luego los alumnos de sexto bailaron el vals ante el asombro de los presentes que aplaudieron con mucho ánimo. Una de las alumnas de sexto grado leyó unas palabras de agradecimiento a sus padres y luego una del quinto grado les dedicó unas palabras de despedida a los graduados.



*Director de la Escuela Nicolás Bravo felicitando a uno de los mejores promedios del ciclo 2018-2019  
Kevin Escalante 2019*

El clímax del evento es la entrega de los certificados. Los maestros nombraron a cada uno de sus alumnos, quienes al escuchar su nombre pasaron a la mesa de honor junto con

sus padres y sus padrinos a recibir su certificado de primaria. Todos saludan a los invitados de honor y se muestran contentos, orgullosos y a la vez humildes. Aparecen las primeras lágrimas en los niños y en los padres, quienes aprovechan para agradecer a los maestros. El uso de las cámaras de los teléfonos móviles permite a los espectadores obtener una imagen del momento en que cada graduado recibe la carpeta con su certificado. Algunos niños pueden abrir sus regalos en los que descubren desde un pantalón, una blusa hasta un teléfono celular.

Cuando terminó el acto, los maestros invitaron a todos los presentes a ayudar a guardar los pupitres en los salones pues es el último día de actividades de la escuela. Los graduados aprovechan para tomarse fotos con familiares y amigos frente a la lona del evento. Luego de un rato la gente se fue dispersando para ir llevando las cosas necesarias para la comida a la cancha. Por lo regular, la comida se hace en el techado de la comisaría, pero este espacio ya estaba ocupado por las familias de los niños que egresaron del preescolar pues ellos reservaron el espacio antes que los de la primaria. La cancha fue ocupada en su perímetro lo que dejó el centro libre para poder bailar.

La comida comenzó a las 4 pm. A cada graduado se le repartió una porción de birria. Algunas de las familias llevaban otro platillo como arroz, mole o pozole, pues en su experiencia la carne de la res no alcanza para todos, ya que se les ofrece comida a sus compadres y otros amigos. En la mesa de invitados de honor estaba el maestro Ramón López quién cumple con el cargo de *tatsini* en Semana Santa pues sabe rezar en español. Se le invitó para bendecir la comida, pero nadie reparó en este acto y comimos sin bendición cosa que molestó a Ramón. Por ello, cuando el padrino de brindis se acercó al micrófono para abrir la primer botella Ramón se le acercó para pedirle que lo dejara bendecir y ya luego el hiciera el brindis. Frente al micrófono Ramón pidió que todos se descubrieran la cabeza y se pusieran de pie. Tomó la botella con ambas manos y dijo unas frases inaudibles que le siguieron a girar la rosca de la tapa y llenar un vaso y entregárselo al padrino. En las mesas todos se apresuraron a abrir la botella y a llenar sus vasos. A los graduados se les dio refresco o tejuino para brindar. El padrino de brindis levantó la copa y dijo que felicitaba a los alumnos por este éxito y que esperaba que todos siguieran estudiando. Para finalizar animo a todos a levantar el vaso con la bebida y declaró: “Para arriba, para el centro y para adentro”. Luego siguió una bulliciosa ola de aplausos que se mezclaba con la música del

convivo de la clausura de preescolar. El grupo contratado tocó hasta las cuatro de la mañana, pero la fiesta para algunos duró hasta tres días.

## Conclusiones

En esta celebración, a mi parecer, se aprecia el espacio de encuentro o de reunión de *el costumbre* o *yeiyari* con la escuela y discursos y prácticas. Si bien, se encuentran elementos de lo que he estado insistiendo como mundos que conviven cada uno con sus reglas, este espacio no es ni uno ni lo otro sino una cosa nueva. Así mismo, considero que se hace uso de los repertorios culturales que fundamentan la identidad comunitaria y la de su forma de vida. Esta síntesis, es la que hace ser a la escuela algo comunitario.

En las rancherías, el objetivo principal de la organización es la reproducción de los valores comunales que se fundamenta en las prácticas rituales relacionadas al cultivo del maíz, la protección del territorio comunitario. La educación y la escuela se piensan como un medio para transformación individual y luego de la comunidad de una forma positiva, una manera no niega a la otra.

La situación de la clausura permite observar cómo en distintos momentos en las arenas de la fiesta, las formas de ser y hacer se entrelazan y configuran las situaciones y espacios de manera creativa. Quizás la razón de que para llevar a cabo la celebración de la clausura escolar se deban suceder actos tan minuciosos, responde a las confrontaciones entre actores vinculados con mayor fuerza al *yeiyari* o a las ideas de modernización y desarrollo escolares. Como se nota en la discusión entre los padres de familia acerca de si se debe de llevar a cabo o no el sacrificio de la res, la estrategia de uno de los padres de familia es hacer uso de manera explícita de los valores de *el costumbre* para presionar a los demás a aceptar el acto. Aunque en esa ocasión no se sacrificó el toro, algunas familias mataron una gallina y luego llevaron sangre y velas al nicho de la escuela. También fueron al *teyupani* e hicieron el compadrazgo.

Los actores sociales pueden hacer uso de ambos dominios a su conveniencia incluso en la misma arena y en el mismo momento, echando mano de diversas estrategias. A veces, en el caso de los padres de familia el no presentarse a las reuniones es una estrategia en la que se priorizan los valores de un dominio sobre otro. La señora que sacó a los hijos del



comedor de la CNI para evitar trabajar se dedica sobre todo a tareas domésticas y cuidado de su ganado y cultivos en sus ranchos en la parte alta de la sierra. Debido a que ella no estudió, no percibe en la educación una utilidad como la percibe en el trabajo agropecuario que paradójicamente pertenece al *dominio del cambio* y a los paquetes tecnológicos que llegaron en la etapa del plan Huicot en la década de 1970 (Torres, 2000: 167-270). Por otra parte, las familias que migran para tener una entrada económica lo hacen con la idea de mejorar su calidad de vida con una entrada de dinero. Otras familias migran temporalmente a los campos de trabajo agrícola con la idea de generar un recurso que permita costear las fiestas en sus rancherías, es decir continuar con *el costumbre*.

Este ir y venir de los actores entre normas y valores puede observarse en los mismos maestros. En algunas ocasiones cuando se presta la situación, los maestros me dicen que ellos no están de acuerdo con los valores de *el costumbre* pero deben de estar presentes en los rituales de las rancherías a las que pertenecen para no crear conflictos entre sus familias. Otros maestros muestran un gran apego a las tradiciones y fiestas y tratan de llevarlo al aula. En este sentido, también puede obedecer a los currículos interculturales que plantea la educación en el medio indígena. Los maestros más que nadie tiene esta ambivalencia.

Séverine Durin y Angélica Rojas (2005) mostraron en el caso de la comunidad de San Andrés Cohamiata que la puesta en marcha de la escuela causa conflictos y traslapes en distintos ámbitos de la vida social, siendo el más importante el del uso del tiempo (Durin y Rojas, 2005). Paul Liffman en su análisis sobre el proyecto de la secundaria técnica *Tatutsi Maxakmaxi* de San Miguel Huaxtita muestra la forma en que a partir de intervenciones externas y al echar mano de procesos culturales, como incorporar a la escuela dentro del sistema ritual, se fragua un proyecto que parece ser de resistencia a los embates de lo que no es *wixarika* (Liffman 2012: 185-209). En ambos casos los dominios sociales que identifiqué como *el costumbre* y como *el cambio* son puestos en marcha por los actores para crear algo nuevo que se verá reflejado en sus prácticas.

Trabajos como el de José de Jesús Torres (2000) o Rubén Patiño (2000) permiten analizar las consecuencias de la implementación políticas del desarrollo que poco tienen que ver con el contexto al que se dirigen. Sin embargo, esta línea de ideas no permite vislumbrar ni entender cómo es que la población entiende estos cambios y hace frente a ellos. La perspectiva del actor social permite demoler el viejo mito de que las comunidades indígenas

tienden al equilibrio social y a que las relaciones dentro de ellas son armónicas y, también ayuda a dar cuenta de que los actores no son estáticos, sino que de manera constante interactúan y crean respuestas a cada situación que se presente.

Queda ahora preguntarnos qué es lo que entra en disputa en torno a la escuela. En las arenas sociales que describí, los actores mantienen entre sí distintos tipos de antagonismo, incluso si pertenecen al mismo grupo de actores. Entre ellos vigilan constantemente el comportamiento del otro y en la primera oportunidad que se presente lo hacen notar. ¿Por qué la gente descargaba conmigo tal cantidad de información a sabiendas de que yo me relacionaba con todos y podía acusarlos con su contraparte? Quizás por una necesidad de desahogo, pero también para desacreditar al otro y así tratar de que yo generara un juicio a favor o en contra de alguien. En las reuniones de padres de familia, maestros y hasta asambleas comunitarias<sup>54</sup> los actores buscan hacer valer su punto de vista sobre el de los demás. Se busca el control, el poder. Eso es lo que está en disputa: La capacidad para influir en los procesos de la vida social, pues así uno se asegura no tener contratiempos o cambios en su forma de vida o por el contrario generar esos cambios. El campo social de la educación es vista como una oportunidad de influir en los demás, de destacarse y generar otra forma de vida.

La acción sutil de Ramón durante la clausura al ir con el padrino de brindis y cumplir con su tarea de *tatsini* nos habla de la importancia que tiene para algunos actores cumplir con su papel y hacerse presentes. El *marakame* que ayudó a officiar el sacrificio y el compadrazgo entiende claramente que es una situación en que los dos dominios se entretrejen y al igual que sucede en el caso de la secundaria *Tatutsi Maxakewaxi* la escuela entra en el sistema de intercambios rituales del dominio de *el costumbre*. Teniendo en cuenta la historia de la escuela en la comunidad, considero que la articulación del ritual es parte de una estrategia de resistencia mucho más amplia, que comprende no sólo macroeventos, sino también pequeños actos y actitudes cotidianas. Los cambios sociales siempre están sucediendo, son dinámicos y el ritual, que representa la relación con los ancestros y las deidades, viene a actualizar o mantener la identidad étnica.

Los niños se encuentran en el medio de la disputa de los actores que representan ambos dominios encarnados tanto en instituciones como en la comunidad. ¿Quién tiene derecho a decidir por ellos? Ya hice notar que la educación alarga el periodo que nosotros

---

<sup>54</sup> En otro capítulo se hará un análisis de ellas

consideramos como infancia. Al hacer esto, se produce un cambio en la forma de ser de las personas. Entre más estudien los niños cada vez se parecen menos a sus padres y mucho menos a sus abuelos. Los *wixaritari* no abandonan por completo los valores de *el costumbre* pero notan que se acercan a una edad ya muy avanzada por ejemplo, a iniciarse en la vida chamánica. Es por ello por lo que los niños son vistos como un bien al que se le debe asistir, sobre todo ante los ojos del Estado.

Una de las estrategias de acceso a la educación que me fueron relatas constantemente por los adultos en la edad de 35 a 60 años es que los padres sólo apoyaban a algunos de los hijos para que estudiara. Los otros debían dedicarse a las actividades propias de lo que se considera la vida *wixarika*: cultivo del maíz y celebración de fiestas. Esta estrategia pensaba asegurar la reproducción de *el costumbre* familiar y asegurar la entrada de dinero con el hijo que se lograra profesionista. Un maestro me explico esta forma de intentar equilibrar fuerzas de la manera en que el la entendió:

En la escuela en la que estaba trabajando me invitaron a una reunión en la que el Consejo de Mayores iba a elegir al comisario de la localidad. El año anterior se había elegido a un joven que recién había regresado a la comunidad luego de terminar la preparatoria en Nayarit. Este joven había conseguido buenos apoyos así que cuando me di cuenta de que el elegido era un señor que no sabía leer ni escribir dije: ¡oye! ¿pues qué está pasando aquí? Hice ver que de elegirlo iba a ser un retroceso, pues se necesitaba alguien que supiera hablar [español], hacer diligencias, escribir. El *kawiteru* principal me dijo que precisamente eso buscaban. Ya un año habían avanzado mucho, ahora tocaba detenerse un poco (Salvador Sánchez: 2020).



## VI. TENSIONES, DISPUTAS Y CONFLICTOS EN TORNO A LA NIÑEZ



*El Director General del INPI con los niños becarios de la CNI Nicolás Bravo durante su visita a Wautia.  
Kevin Escalante Carbajal enero de 2019*

En un capítulo anterior se hizo ver el lugar y papel de las y los niños *wixaritari* en su cultura. En otro de los apartados de este trabajo se observó la manera en que a través de la disciplina que se impone en la Casa de la Niñez Indígena (CNI) y en las aulas de escuela los niños son guiados hacia una manera de ser distinta al camino que sigue el *yeiyari*. Es decir que se aplica la biopolítica del Estado, pero como hemos visto no es del todo hegemónica.

Luego, en otra sección se describió la interfaz de los actos de clausura escolar en San Sebastián. En este momento se puede observar, por un lado, la convergencia de las concepciones de niñez que hay en la comunidad a causa de la intervención de las

instituciones y programas de gobierno. Otra cuestión observable durante dicho evento, es la manera en que se detonan relaciones sociales al interior de la comunidad a causa de los compadrazgos que se tienen que realizar para que los niños graduados de la escuela estén acompañados de un padrino. Otra cosa de importancia que sucede en las clausuras escolares, son los rituales de sacrificio de reses y el ofrecimiento de la sangre que se hace a los *kaka'iyarite* que habitan en la comunidad, pero principalmente al de la escuela; estos actos terminan de fijar la escuela como parte de la estructura comunitaria al introducirla en el sistema de relaciones sociales de la comunidad, sin mencionar que es un aspecto ya cotidiano en la vida de los *wixaritari* de San Sebastián.

En este capítulo se analizan otras situaciones -más conflictivas- en las que también entran en juego las diferentes concepciones de niñez y la agencia social que este grupo etario tiene. El objetivo es dar cuenta de los momentos en que los niños son parte de una disputa por -una suerte- de hegemonía entre actores, estructuras de organización social, figuras coercitivas, discursos y practicas propias de la comunidad y el gobierno/Estado. Esto da cuenta de que niñas y niños tienen cierto valor político para todos ellos. Además, se observará el valor y los problemas que representan las CNI en las comunidad *wixaritari*.

En primer lugar, se expondrán dos situaciones observadas en diferentes etapas en mi trabajo de campo en la comunidad. La primera situación ocurrió en 2019, durante el trabajo de campo que llevé en la CNI Nicolás Bravo en San Sebastián, cuando 4 niños tuvieron una especie de juicio ante las autoridades tradicionales por robar alimentos a la bodega de la CNI. La segunda data del año 2007 y contrapuntea el primer caso. En esta situación 5 niños tuvieron un juicio público en el patio de las autoridades por el robo que cometieron a una pequeña tienda ubicada en San Sebastián.

En la segunda parte se analizará el caso de la enfermedad de los niños Lobo que ha tenido lugar entre 1993 y el año 2000 en dos las CNI de la comunidad de Santa Catarina Cuescomatitlán. Para retomar la cronología de los hechos retomo el análisis hecho por Yuri Escalante (2000), Rosa Rojas, Francisco Trujillo y Tamara Rojas (2000), pero también agrego el testimonio de un maestro que fue parte de este sucesos.

¡Tenían hambre ¿verdad?!

El sábado primero de junio de 2019 pasadas las 11p.m. la ecónoma encargada de la guardia del fin de semana en la CNI Nicolás Bravo escuchó ruidos que provenían de la bodega donde se guardan los alimentos. Ella se encontraba en su habitación con su hija de 2 años. Se comenzó a alarmar al escuchar ladrar a los perros, pero no se atrevió a salir. La misma ecónoma había pasado una situación similar el año pasado en la que dos hombres trataron de entrar a su habitación al darse cuenta de que ella estaba ahí sola. Tal experiencia la hizo quedarse en total silencio en la cama junto a su hija esperando que nadie tratara de abrir la puerta de su dormitorio. Por la mañana la ecónoma fue a revisar el almacén; notó que la puerta estaba abierta y que faltaban arpiás de fruta, varias bolsas de tostadas, alimentos enlatados como atún y sardina, cajas de gelatina, bolsas de pasta, aceites y condimentos. La ecónoma, se dirigió con el comisario local para reportar los hechos tal como lo marca la normativa interna de la CNI.

A lo largo de esa misma semana, en todo el pueblo se platicó que el domingo anterior alguien entró a una de las aulas de la pequeña escuela de preescolar y había robado material de papelería tal como libretas, cartulinas, colores, plumones, lápices, gomas, sacapuntas. La maestra estaba muy triste y enfadada, pues el material provenía de su salario y los padres de familia estaban igual de enojados porque los ladrones rompieron un cristal de la ventana que ellos habían cambiado hacía menos de un mes.

En el pueblo se corrió con rapidez el rumor de que ya se sabía quién o quiénes eran los autores de ambos robos, debido a que una señora que pasa casa por casa vendiendo comida notó que en la habitación que rentaba un niño de la primaria -que vivía solo debido a que su rancho de origen estaba lejos del pueblo de San Sebastián- había varias arpiás con fruta y material de papelería tirado por todo el piso. La señora que conocía lo que había pasado fue a hablar con las autoridades quienes enviaron a los topiles a la casa del niño. A este, no le quedó más que confesar y delatar a sus cómplices, que eran beneficiarios de la CNI Nicolás Bravo. Estos al enterarse de que habían sido descubiertos dejaron de asistir a la CNI y no se les vio en el pueblo por un par de días hasta que el padre de uno de ellos que estaban fuera de la comunidad trabajando como jornalero regresó a la comunidad.

Cuando la Coordinadora de la CNI se enteró que niños habían participado en el hurto fue a hablar con los maestros de la escuela primaria para que la ayudaran a tomar las medidas señaladas en los lineamientos del PAEI, pues esa infracción ameritaba la expulsión del programa. El subdirector, en ausencia del director, le rogó que dejara pasar el asunto por el bien de los niños ya que esa era la entrada de alimento y techo para que pudieran seguir estudiando, a la vez que se rehusó a levantar el acta correspondiente y a acompañarla con las autoridades. La coordinadora argumentó que uno de los 4 implicados era muy indisciplinado y el año anterior tuvo una falta similar que se dejó pasar por la situación social que atravesaba él y su familia.

Aunque la coordinadora estaba firme en su decisión de dar de baja a los niños como beneficiarios, estaba consternada de que dos de ellos fueran capaz de haber robado. Estos niños el año anterior pernoctaban en el albergue, eran muy buenos estudiantes y se acomodaban a ayudar en todas las tareas. Uno de ellos era el representante de los varones en el albergue y era como ella lo expresaba era muy educado. El ciclo escolar en que sucedió el robo, los padres de los niños no los inscribieron en el programa para que pernoctarían en la CNI, sino solo para que fueran beneficiarios del comedor escolar. Uno de los niños provenía de una localidad en la parte serraña de la comunidad; su padre lo enviaba hasta San Sebastián porque era el albergue más de más fácil acceso; así el niño tendría alimento y cuidado mientras él y su esposa se empleaban como jornaleros por temporadas. La familia del otro niño tenía una situación similar en la que sus padres a pesar de tener el cargo de *puyuste* de uno de los mayordomos, salían de la comunidad para emplearse también como jornaleros agrícola. En el primer caso, la coordinadora cree que al niño lo sacaron de la CNI porque los padres no querían cooperar con la leña, la limpieza y la asistencia a las reuniones. En el segundo caso, el niño debía cuidar la casa mientras los padres no estaban, pues ya estaba en 6to grado, además podía ya cuidar de su hermana de 4to grado que también fue cómplice.

Cuando los topiles encontraron a los niños en su casa el 5 de junio, fueron llevados a la comisaría para que declararan los hechos. Ese mismo día a las 11 de la noche en el albergue se apareció uno de los *tupiri* solicitándole a la coordinadora que fuera a la comisaría para presenciar la declaración de los niños. Enfadada por la hora, la coordinadora se hizo a acompañar de 3 de las ecónomas y yo me sumé. La coordinadora se preguntaba enfadada qué tenía que ir a hacer a la comisaría con las autoridades si las reglas del programa eran



muy claras y su trabajo era seguirlas. No estaba de acuerdo en que las autoridades trataran de cambiar la decisión, como era que ella sospechaba era el objetivo de tal reunión.

Al entrar al espacio de 3x5 metros de la comisaría se sintió el bochorno sofocante de las noches de junio. El calor se percibía aún más debido a que adentro de ese espacio estaban el alguacil, el capitán, el secretario, 4 niños, 2 padres de familia y las 5 personas del albergue. El juicio como le llamó el comisario dio inicio cuando el capitán nombró a cada uno de los niños. Me sorprendió que 3 de los 4 niños ya tenían antecedentes de quejas por robo. El que más tenía eran 5 por lo que el capitán le llamó el patrón, era el niño que provenía de la localidad alejada. Luego de formarlos en orden de número de faltas le preguntó a cada uno la razón por que actuaron de esa manera. Al principio no contestaron, se quedaron en silencio. Dos de ellos se echaron a llorar y no se atrevían a levantar la mirada. Uno de los padres de familia era el puyuste por lo que su rostro también se veía avergonzado. Al no obtener respuestas, el alguacil hizo les hizo la pregunta “¿tenía hambre verdad? por eso robaron” El niño patrón asintió con la cabeza. El alguacil dijo “¡Ves!, es porque no te dan de comer. ¿Dónde comes?” “En el albergue” respondió. El alguacil repitió lo mismo con los otros niños quienes repitieron lo mismo que el patrón. Luego dirigió una especie de sermón en que les hizo ver que, tomar lo que no te pertenece está mal y porque al entrar a un lugar – la CNI- donde estaba una mujer sola significaba que la querían violar y lo niños no hacían eso. El alguacil agregó a su discurso que todo eso lo hicieron porque nadie cuida de lo que hay en el albergue e incluidos los niños. Luego de esas palabras, la coordinadora no pudo contenerse e interrumpió al alguacil para señalar que sí había alguien cuidando el albergue, pero por su propia seguridad no había salido ante el temor de que quienes habían ingresado fueran hombres y de que sus intenciones fueran otras -violarla-. Dijo, además, que en el albergue siempre les dan de comer bien a los niños y que ella siempre les infunde buenos valores y disciplina.

El padre presente -puyuste- dijo que si las ecónomas hacen bien su trabajo eso no hubiera pasado, que, si les dieran de comer bien, los niños no tendrían hambre y que no hubieran robado. La jefa le contestó que el año pasado su hijo que vivía en el albergue y era muy diferente a ahora que vivía en el pueblo en casa de sus papas, solo sin supervisión. Cuando ella lo cuidaba no se había metido en ningún problema. “¿de quién era el problema? El ya no está conmigo” sentenció la coordinadora. El padre de familia salió del recinto con cara de rabia. El alguacil presionó a las mujeres del albergue diciendo que ahí no había

control de nada y que como autoridad él necesitaba saber quiénes trabajaban ahí y en qué horarios, para así poder responsabilizar a las personas cuando pasaran esas situaciones. Ante esta petición la coordinadora guardó silencio, pero en su cara y la de las ecónomas se notaba la molestia. El comisario intervino en el diálogo e intentó cambiar el rumbo de la discusión al presentar los artículos robados que incautaron e hizo la pregunta “¿Qué se hace con esto?” La jefa contestó que las cosas estaban maltratadas: las latas abolladas, las cajas rotas, las tostadas echas polvo. El asunto no era que devolvieran la comida sino, el sentido del hecho de haber entrado en la noche a robar. Ella siguió hablando, señalando que la CNI necesitaban que las autoridades estuvieran al pendiente para evitar estos robos que ya eran cada vez más comunes. A la vez, hizo ver que habían sido niños, pero si hubieran sido adultos ¿qué habría pasado?

Después de esto el padre de familia volvió a entrar y dijo que de alguna manera tanto autoridades como padres de familia eran responsables de lo sucedido y estaba apenado. Había cambiado su discurso. Su esposa que permanecía en la comisaría había comenzado a llorar cuando su hijo terminó de escuchar hablar a su padre.

El Comisario preguntó a la jefa que qué iba a suceder, cómo los iban a castigar, si es que había una propuesta para remediar la situación. Se mencionó que la directora de preescolar había retirado la queja luego de hablar con el subdirector. El mismo comisario propuso que los niños trabajaran en el albergue haciendo alguna actividad como acarrear materiales si se necesitaban, llevando leña extra, etc. La coordinadora fue muy clara al señalar que ya no los podía tener ahí y que la falta ameritaba la expulsión del comedor. El alguacil enfadado le dijo en voz alta que entonces ella no apoyaba a su gente. Ella le contestó que esa era la consecuencia de los actos de los niños y que, si cedía la situación iba a volver a suceder con los mismos niños o con otros. El padre de familia estuvo de acuerdo, aceptó el castigo, pero seguía ofreciéndose para reparar el daño de alguna manera.

El Comisario se veía poco satisfecho con las palabras de la Coordinadora, pero terminó por aceptar la baja de los niños del programa, aunque sentenció a los padres de familia a trabajar en la CNI durante una semana en alguna actividad en la que el presidente de la mesa directiva de padres de familia del albergue lo requiriera. Los abarrotes robados fueron donados a las familias de los topiles. También se acordó que los padres de los dos niños que no estaban presentes impondrían el castigo y serían buscados para informarles de lo sucedido.

Cuando salieron los niños y padres de familia de la comisaría el alguacil volvió a hacer hincapié en que las mujeres del albergue necesitan mejorar su trabajo y que el necesitaba poner orden, pues era su función. Yo mencioné una situación en la que parece que los encargados del orden no tienen control en la que durante las noches desde afuera del perímetro de la CNI avientan piedras a los techos de los dormitorios. Le hice ver que si alguna piedra llega a dar en el vidrio podría causar un accidente con los niños. En el camino de regreso la Coordinadora vociferó varias veces “pinche viejo”.

Luego de platicar sobre lo sucedido con la Coordinadora, recapitular los hechos, pedir la traducción y aclaración de lo observado, me mencionó que algo difícil del trabajo en la CNI es lidiar con las autoridades porque no siente apoyo de parte de ellos, sino todo lo contrario. En lugar de ayudarla quisieron culparla y terminaron imponiendo una sanción para los padres de familia que el programa no prevé. La coordinadora me platicó que el año anterior sucedió algo similar con unos muchachos de la telesecundaria que entraron a robar instruidos por una señora quien recibía la mercancía desde afuera. Por el ruido que hacían alguien se dio cuenta y enviaron a los topiles para enviarlos a la cárcel de la gobernación. Al otro día en el patio de las autoridades todos fueron enjuiciados, pero la señora no admitía haber robado, ya que para ella robar es entrar y sacar algo y ella no entró ni sacó nada, ella recibió algo que los muchachos robaron. Según la Coordinadora pasaron más de 3 horas y el gobernador tradicional no hizo que la señora cambiara de idea y para no perder más tiempo a la señora no se le castigó.

En otras ocasiones he visto como la gente es enjuiciada durante el día en el patio de las autoridades, lugar donde se desarrollan los juicios o se presentan quejas. Cuando alguien presenta una queja los implicados son llevados al patio y comienza el juicio. La situación puede ser por denuncia de robo, problemas con el conyugue, peleas, violaciones.

En mayo de 2007 presencié un juicio en el que al menos 5 niños y jóvenes de entre 11 y 15 años entraron de noche a una tienda y robaron cerveza, refresco y una grabadora. El afectado presentó la queja contra los muchachos pues había testigos que los vieron saliendo por la ventana del establecimiento con la mercancía. Cuando fueron llevados al patio por los topiles, el entonces gobernador tradicional de 57 años tenía una videograbadora y me pidió asistirlo para grabar parte del juicio y así “ficharlos”. Los niños lloraban desconsoladamente y uno de los jóvenes reía con nervios. La directora de la escuela fue llamada para que impusiera un castigo para los infractores. El gobernador tradicional

propuso la expulsión de los niños de la primaria, pero ella dijo que el asunto no era parte de la escuela y ella no tenía responsabilidad. El gobernador tradicional señaló que en sus tiempos dos de sus compañeros en 4to de primaria robaron dinero de una tienda y fueron expulsados de la primaria y ahí ya se acabó su vida. A pesar de solicitar el castigo reiteradamente la maestra no cedió a la petición y se retiró. En mi diario de campo no aparece el castigo final, pero si se menciona que los padres de los muchachos les exigían que si eran hombres aceptaran lo que habían hecho y así ya podía enmendarse.

En 2017 supe de dos niños de 5to de primaria que entraron a la casa de una viuda y robaron su rifle calibre 22 que guardaba debajo de la cama de otate y luego lo vendieron por 2700 pesos a un comunero de Ocota de la Sierra que estaba de paso en la cabecera. El acuerdo fue pagar el precio de 8000 pesos de la factura de rifle o devolverlo. La viuda iba de vez en cuando a cobrarle a los niños algo de la deuda, pero terminó por olvidarse del asunto para no hacer corajes.

Durante esta última temporada de campo un niño de 10 años aprovechó el descuido de un maestro vecino para entrar a su casa y sacar de uno de sus cajones de ropa la cantidad de 6000 pesos. El dinero lo repartió entre sus compañeros de escuela durante el recreo. Al enterarse del robo su sobrino relacionó el hecho y le platicó lo que sucedió en la escuela. El maestro fue a hablar con los padres del niño. Para evitar enfrentarse a las autoridades en el patio llegaron al acuerdo de que los padres le darían un becerro que pintaba para semental y ahí se acabó el problema.

Otra situación que emerge y que se relaciona al capítulo V, es la importancia que tiene para la comunidad que los niños tengan un lugar donde dormir y alimentarse para ir a la Escuela. Al mismo tiempo la preocupación de los encargados de las instituciones porque las situaciones de hurto no se vean inmiscuidos los niños porque los niños no deben de ser de esa manera.

Algo que también debe de observarse con cuidado es la importancia restitución del acto provocado por las acciones de los niños- quizás similar a los casos con los adultos- inquieta a los padres y la comunidad en donde se difunde con rapidez los hechos y se busca darle una solución pronta. El no poder resarcir el daño causa otro tipo de problemas para los involucrados en donde el honor es primordial. Así mismo, en cuanto al género se causa estigmas sobre todo en las actividades sexuales, el problema no era que una menor tuviera relaciones sexuales, sino que una mujer se interponía en el camino de un hombre.

En general y como se ido viendo en otros capítulos, la educación es importante en la vida diaria de todos estos casos, tanto que estar fuera de un programa representa un asunto que afecta de manera muy negativa en la vida de los niños y los estigmatiza en el futuro. Tal como lo señaló el gobernador que me pidió filmar el juicio cuando se refirió a los dos compañeros que fueron expulsados: “ahí se acabó su vida”.

## La enfermedad de los Niños Lobos

Las situaciones que se van a comenzar a describir en esta sección hacen referencia a una enfermedad que afectó a un buen número de los niños becarios de las CNI de Nueva Colonia, Cajones y Pueblo Nuevo en la comunidad de Santa Catarina Cuexcomatitlán de manera intermitente entre 1993 y 2000. En dicha situación los becarios de las CNI mencionadas manifestaban una sintomatología que fue catalogada por psiquiatras como casos de histeria colectiva y que luego fueron relacionados a prácticas de brujería o hechicería.

La primera vez que tuve conocimiento de esta situación fue en una plática durante mi primera visita a la sierra con el grupo interdisciplinario de la UASLP. Nuestro anfitrión el maestro Jesús Lara Chivarra, al explicarnos los efectos de una planta llamada *kieiri* comentó que esa misma planta había enfermado a niños de uno de los albergues escolares de la entonces CDI y que para aliviarlos hubo que realizar “ceremonias y cantos”. Otro de los acompañantes *wixaritari*, habitante de una de las localidades en donde se presentó la enfermedad corroboró lo platicado.

En mi tiempo de contacto con la comunidad de San Sebastián un par de veces escuché de voz de los maestros versiones del caso. La parte que contaban con mayor emotividad era cuando decían que los niños asustados tomaban una fuerza sobre humana y no los podían calmar. Sumado a lo anterior estaba la parte en que un grupo de niños mataban a quién los había embrujado. Yo siempre pregunté si algo similar había ocurrido en la comunidad y la respuesta era que en San Sebastián eso nunca había pasado. Sin embargo, se agregaban menciones o explicaciones acerca de que sabían que los *marakate* eran

capaces de hacer brujerías y los afectados tenían esos síntomas: veían personas armadas con cuchillos y una máscara o cara de perro negro o lobo con dientes afilados.

Con el objetivo de esta investigación traté de preguntar a algunos maestros de la escuela primaria originarios de Santa Catarina datos o versiones de la situación. Las respuestas eran breves y similares a las que contaban en San Sebastián y a veces el responsable era el *kieri*, otras un brujo o hasta un maestro.

Como se menciona en un apartado de esta tesis los niños son seres puros, frágiles, Además de que tienen un papel en sus familias como asistentes en el ámbito económico y religioso. A los niños se les ve como una semilla que debe crecer y dar más frutos, es decir estarán encargados de la reproducción social y cultural de la familia y de la comunidad.

Una referencia a la fragilidad y acecho del cual pueden ser víctima los niños y niñas se encuentra en un pequeño extracto del libro de Horacia Fajardo (2007), en donde se menciona como un *mara'akame* es acusado de matar a un niño luego que de días antes le acaricio la cabeza cuando pasaba por la calle. Relacionado a esto, sucedía a dos de mis alumnos –cuando fui maestro en la telesecundaria de San Sebastián– que faltaban demasiado a clases y sus padres me explicaron que se debía a que estaban siendo víctimas de un embrujo o “chamaneada” como a mí me lo explicaban: “es pura envidia profe, si un *mara'akate*, ve que traes algo más poderoso que él, te lo quita o te mata”. Esa era la explicación que recibía cuando pedía que los niños no se ausentaran e hicieran las tareas mínimas para aprobar el años escolar.

Lo sucedido en los albergues escolares de Cajones, Nueva Colonia y Pueblo Nuevo en Santa Catarina Cuexcomatitlán tiene distintos puntos de vista y de análisis. Relataré los hechos con base en un testimonio y colocare la cronología de hechos proporcionada por Rojas et al (2000). El análisis quedara al final de la sección

Nueva Colonia 1993:

A continuación, se presenta el testimonio de un testigo:

Esa fue una sensación muy, pues no sé, problemática, desconocida, porque fue la primera vez que surgió y no había surgido en ninguna otra escuela. Más bien, ahí fue la primera vez que los niños empezaron a enfermar. Se empezaban a quedar así tristecitos y de pronto veían cosas. Así estaban quietos y de pronto arrancaban, por

el cerro, la sierra -y como ahí es parejo, es sierra-. Entre los pinos se iban así por el camino, así corriendo y siempre se iban a un lugar, no se iban para otro lado, siempre se iban a ese mismo lugar. Entonces tuvimos ahí el problema, casi todas las secas. No nada más en niños grandes, ¡no! no fue digamos la prioridad de un grupo, sino que eran de varios grados también. O sea, todos eran lo mismo, los mismos síntomas que sentían; veían, oían las mismas cosas. Tuvimos que aislarlos a ellos en un salón, a los que estaban enfermos. Teníamos que vigilarlos en la noche nosotros y los padres de familia. De pronto en sueños, entre ellos empezaban a platicar que andaban en la costa, que ahí estaba tal fulano. “allá mira, ahí están los padres de fulano”. Y los papás de los niños sí andaban allá (en la costa). Como que en sueños (los niños) se iban hasta allá a la costa a caminar y decían “ahí está, mira el que se está burlando, aquí está”. Entonces una vez así, también en sueños dijeron “mira el fulano ahí está dormido. Acaba de entrar en tal casa. Es el que nos está haciendo la vida imposible y el que manda los lobos aquí, que nos habla ahí afuera, atrás del salón. Ahí está haciendo que les hablaban (los lobos)”, Así pues, en su lengua (hablaban), pues que (los lobos) les enseñaban comida o les enseñaban así dulces, pues para que se los dieran (los lobos a los niños) “y ahí está miren y no tiene vergüenza”.

Los padres, ahí lo fueron a ver (al señor), a ver si es cierto (que estaba en la casa que los niños dijeron). Y ahí donde dijeron, ahí estaba el señor dormido –al que le echaban la culpa–. Total, que ya tuvimos que recurrir a las autoridades, y pues que hay que traer un *mará'akame*, para que se siente aquí en la escuela y una noche cante. Que pregunte a los dioses a ver qué onda, pues qué está pasando. Total, que ya en la noche, ahí se hizo la ceremonia. Aparte de eso, pues (se hicieron) los preparativos para la fiesta: ir a cazar el venado. Todo los padres de familia se organizaron, algunos profes se incluyeron. Dejamos de comer 5 días sal. Cuando encontraron el venado, un nuevo problema. Se hizo la ceremonia, se mató el venado, ya el *mará'akame* le pregunto a los dioses y estos le dijeron que el motivo era que cómo la escuela de Nueva Colonia está situada en medio de lugares sagrados, entonces allí había algarabía, había fiesta, había alegría, comían, bebían, se divertían. En los lugares sagrados donde están las deidades, ahí no. No les llevaban nada. Así que supuestamente por eso. En respuesta a nosotros (los maestros) les dijimos (a los padres de familia), quedamos con los comités, ¿usted sabe cuáles son los lugares sagrados? pues que allá en la cueva, que el cerro, que el arroyo que la piedra. Ah pues cada que haya un festival, pues ya saben qué es lo que se lleva ¿no? Van a hacer velas, van a hacer flechas o platos de lo que comen aquí, se van a llevar caldo, lo que ustedes saben que hay que ir a llevarlos. Total, que pasó eso. A ese grupo de alumnos que eran unos 12, 15. Los llevamos a Guadalajara al hospital psiquiátrico que está en Zapote. Allá los llevamos, los internamos allá. Y decían los muchachos, los alumnos, que ese señor que supuestamente les estaba haciendo mal. Hasta allá iba en el caballo; que se quedaba afuera, detrás del cerco, que, seguido de muchos perros de muchos lobos, pues que vengan (les decía), que llevaban comida y juguetes. Les hicieron estudios de todo y pues salieron negativos. Hasta me acuerdo de que me dieron los expedientes.

Hasta una vez un señor (los trató) mediante hipnosis, creo que también ahí, por ese medio y porque también así la persona puede decir que tiene o por qué está así. Llevaron a los niños, los más radicales y los indagó y pues no salió nada.

Cuando hicimos la ceremonia en Nueva Colonia, que es todo ese protocolo, paró el problema, pero brotó en cajones allá también lo mismo los mismos alumnos los mismos síntomas. ya para ese tiempo yo ya estaba en Colotlán (Agustín Soto Quiroz, San Sebastián, 2022).

#### La situación de Cajones y Pueblo Nuevo<sup>55</sup>

En mayo de 1998, cuatro niñas del albergue de Cajones referían sentir la presencia de lobos, perros y tigres que las querían atacar con cuchillos, les golpeaban los vidrios de las ventanas y les jalaban el cabello para atraparlas. Lo que ellas sentían las obligaba a salir corriendo de sus cuartos hacia los cerros aledaños. Luego sus padres las encontraban como si estuvieran dormidas, con la lengua de fuera y salivación profusa (Rojas et al, 2000:138).

Las investigaciones internas de la comunidad dieron con que dos *mará'akate* eran los responsables y fueron obligados a retirar del lugar los fetiches para retirar el hechizo que afectaba a 20 niños. A pesar de las labores para limpiar el lugar la enfermedad continuaba, el 13 de junio se programó una ceremonia en el albergue de cajones. Cuando el *mará'akame* iba llegando al lugar 6 de los niños que estaba siendo afectados lo atacaron a golpes hasta matarlo.

El lunes 31 de agosto 1998 se reiniciaron las clases y al estar los niños juntos volvieron las situaciones de trance y posesión de manera más aguda, por lo que se decide trasladar a 16 niños afectados a la ciudad de Guadalajara, donde permanecieron hasta el cuatro de octubre. Durante su atención en el hospital psiquiátrico, sólo 2 de los 16 casos presentaron síntomas positivos, pero conforme transcurrieron los días de su estancia hospitalaria estos fueron decreciendo hasta quedar completamente asintomáticos 3 días antes de su regreso. Se les dio un tratamiento integral y se tomó la decisión de regresarlos a cajones.

El día 5 de octubre de 1998 en la comunidad se programó una reunión con las autoridades indígenas de los padres de familia y el personal de la escuela se explicó el origen de los trastornos como crisis disociativa equiparadas con el antiguo mal de San Vito.

---

<sup>55</sup> Cronología tomada de Rojas y Hernández (2001)



El día lunes 19 de octubre llegó un psicólogo y en su estancia descubrió que los trances desencadenantes de la crisis estaban representados por un profesor del albergue, el cual ejercía fuerte influencia sobre los niños desencadenando en ellos la condición psiquiátrica que les aquejaba

Otros *mará'akate* comentaron que esos eventos estaban sucediendo porque el albergue fue construido en un lugar sagrado y eso representó una afrenta a los dioses. Se recomendó que se tenía que hacer una serie de ceremonias y rituales y una peregrinación para llevar ofrendas a sus lugares sagrados. Destacando entre ellos un viaje hasta el volcán Popocatepetl.

Del 20 al 23 de enero de 1991, la delegada estatal del INI fue testigo presencial de las alteraciones de los niños, las cuales fueron muy similares a las observadas en cajones. Ella convocó a una reunión de padres de familia en donde se analizaron los lineamientos de un programa educativo integral para solucionar este problema y se organizó una reunión de capacitación para los profesores, jefes de albergue, cocineras médicos de la zona misma que llevó a cabo el personal del hospital psiquiátrico de Jalisco. Sin embargo, en la fecha referida se pudo constatar como un evento descontextualizado de la realidad indígena puede llegar a provocar estados de ansiedad y miedo en los niños albergados. Ejemplo de ello fue la presentación de una obra de títeres por el grupo la cucaracha de la universidad de Guadalajara cuya temática versaba en torno a unos monstruos del medio ambiente evidentemente esto desencadenó una serie de temores que los niños asociaron a su cosmovisión.

Pero el 22 de septiembre de 1999 apenas iniciado el siguiente ciclo escolar se informó que en Pueblo Nuevo 8 niños de nueva cuenta habían iniciado con los problemas de crisis, pero el número mayor y con más intensidad ya que los niños empezaron a autolesionarse mordiéndose la parte interna de los labios lo que les produjo un sangrado profuso alarmó a los maestros y a los padres de familia quienes solicitaron apoyo inmediato al INI Se descubrió que uno de los huicholes contratados por el sistema DIF para un programa de intervención vespertino decía que era el kieri.

La delegación Jalisco del INI convocó a una reunión de trabajo el día 14 de enero del 2000 en la que participaron el consejo técnico del INI y antropólogos especialistas de oficinas centrales que analizaron a profundidad el problema y trataron de contar con

critérios y líneas institucionales que permitirán abordar esta compleja problemática. Para ello se buscó compartir toda la información alrededor de la temática encontrando que los casos de transposición estaban muy ligados a los de hechicería en el análisis se buscó identificar actores actitudes y conductas que permitieran esclarecer el entorno de las problemática.

### Niñez en disputa

Así como Andrea Szulc menciona respecto a la niñez mapuche se encuentran en una constante tensión (Szulc, 2015) los niños wixaritari pasan por una situación similar. Desde el principio de esta tesis se habló de la importancia de entender la sociedad y la comunidad de estudio y la relación que tenía con las estructuras fuera de sus límites o con las que interactuaba desde el interior. Se prestó atención sobre todo a las instituciones de gobierno o estatales, las cuales desde su lógica buscan establecer un control sobre la población infantil a través de prácticas y discursos en dispositivos como la escuela y la CNI o albergues. Con esto quiero mencionar que los niños y niñas están en el centro de esta relación que por una parte busca controlar y por otra resiste.

Dichas disputas parecen suceder en distintos planos con acciones más o menos sutiles. Por ejemplo, el uniforme escolar para los niños *wixaritari* que aporta el Sistema Educativo del estado de Jalisco, es una muestra del lugar que señalan para los niños indígenas. Se puede refutar diciendo que el traje fue consensuado o propuesto por los mismo profesores de la región para que los niños conservaran su identidad y costumbre, lo que reitera el lugar que cada parte espera del “deber ser” de los niños y niñas.

Los ejemplos que aparecen en este apartado muestran la disputa por la gestión de los niños y niñas alrededor, de la escuela, la casa de la niñez o albergue escolar y la comunidad, y de aquellos que han salido del guion esperado por los actores. ¿qué hacer con ellos? Parece ser la pregunta y la acción es tratar de restituir su situación o dejar de ser tratado como niños con derechos a entrar a programas y a la escuela.

El caso de la enfermedad de los niños lobos intensifica la disputa entre las estructuras y demuestra que el poder que el Estado cree tener no es hegemónico. Si bien Yuri Escalante (2001) nos dice que las acusaciones de brujería en el caso de cajones son una formas de sancionar actos antisociales de los curanderos para devolver la estabilidad a la

comunidad, el desarrollo de los hechos muestra que es más complicado que esa solución que ofrece, pues, aunque se haya dado la muerte de uno de los curanderos acusados a manos del grupo de menores de edad, son los niños y el albergue lo que está en disputa, en el centro.

El asunto puede tratarse como un conflicto entre generaciones, pues es sabido en la sierra que los mayores siempre han estado en contra de la escuela pues como dicen los niños ya no quieren ir a las ceremonias, ya no obedecen, ya no saben trabajar. Estas palabras que parecen ser simples frases conllevan una fuerte carga sobre lo que se espera de los niños que es ser mano de obra en las faenas domésticas y su papel de sumisión ante los padres. Sumado a esto está la abundancia que representan los albergues en la región en que se encuentran. Los trabajos en las CNI son codiciados pues representa un sueldo mensual y acceso a alimento. La actitud de las autoridades hacia el personal de la CNI Nicolás bravo es parte de esa relación.

Al estar los niños, las semillas del futuro en las escuelas y sin tener participación en las cultura, los *mara'akate* pueden tener una motivación para que los niños dejen el lugar o tratar de que ya no asistan al albergue, sin embargo, puede ser muy debatible debido a que se les ataca y se les hace daño a los niños, sería una paradoja que para salvar a los niños hay que hacerles daño.

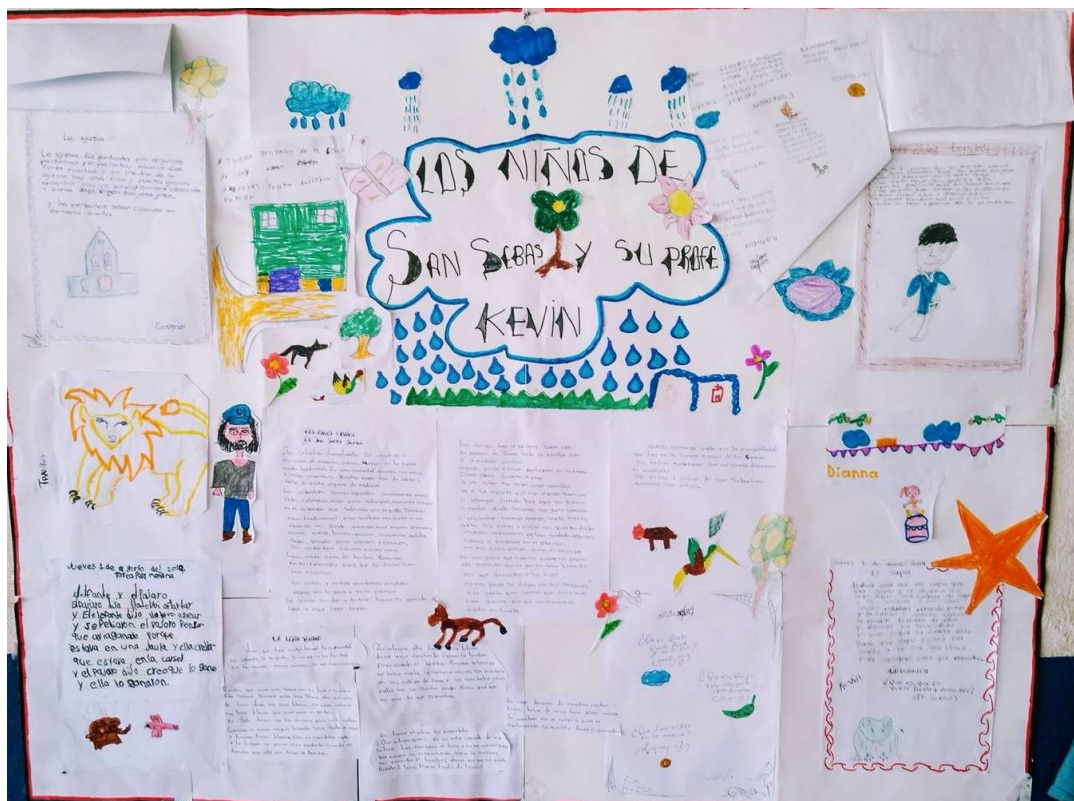
Entonces en la cronología y el relato presentado entra la acción de los ancestros y deidades respecto a que se les debe de entregar ofrendas a ellos para que la enfermedad cese. Incluso el albergue y la escuela pueden ser comparados con un centro ceremonial *tukipa*. Ambos lugares tienen espacios destinados a la actividad de aprender, pero con diferente metodología. El *tukipa* y los adoratorios del centro ceremonial son casa de los jicareros mientras que los niños y niñas pernoctan en los dormitorios. En ambos hay comidas, con la diferencia de que el *tukipa* llama más a la penitencia y abstención y el albergue puede ser visto como un exceso por la comida y la “algarabía” que hay con los niños cantando y jugando. Los wixaritari con los que he platicado sobre el tema siempre comparan el centro ceremonial con los niveles educativos, pues el conocimiento cultural y chamánico se adquiere en distintas etapas dentro del centro ceremonial; el avance educativo se da por etapas de la primaria a la universidad. Por ende, las deidades y ancestros necesitan la ofrenda, que también puede ser visto como una retribución de la escuela y sus maestros

hacia la comunidad. Quizás el acto antisocial no era el del curandero, sino el de los maestros y las instituciones por su forma de actuar.

En todo caso, lo aquí expuesto demuestra que en el centro de las relaciones asimétricas entre comunidad y gobierno se encuentra la niñez.



## VII. LA VISIÓN Y LA VOZ DE LOS NIÑOS DE SAN SEBASTIÁN



Periodico mural de los niños de San Sebastián Teponahuastlan

El objetivo de este capítulo es analizar la forma en que los niños y las niñas *wixaritari* de *Wautia* perciben su vida en la comunidad, en su hogar, en la escuela y en el albergue. Parto del supuesto que los niños y niñas tienen una agencia social, es decir que como actores sociales tienen la capacidad de influenciar o modelar las estructuras dentro de las que mantienen sus relaciones sociales (Szulc, 2019). Los niños tendrán mayor o menor capacidad de agencia dependiendo del campo social en el que se encuentren. Con esto, hay que recordar que asumimos que los niños se encuentran en una posición de subordinación frente a los adultos (también en la cultura *wixarika*), pero esto no significa que los niños y niñas no tengan la capacidad de expresarse o formarse una opinión más o menos particular

de lo que viven. Giddens (1995), en su teoría de la estructuración social, explica que la vida social es comprendida como una producción dinámica de acciones cotidianas de los individuos, a través de las cuales se va reproduciendo la propia estructura. Las estructuras inciden en las acciones y estas a su vez están determinadas estructuralmente. La agencia es expresada por los actores sociales al actuar en un contexto determinado que los constriñe, pero también ofrecen oportunidades de nuevas acciones sociales (Magistris 2018).

Para el análisis de las agencias infantiles hay que tener en cuenta que las sociedades son adultocentristas, por lo que se generan relaciones de desigualdad y subordinación de los niños con los adultos. Elodie Razer (2018) al respecto hace ver que el concepto de niñez es concebido como una posición de subalterno a los adultos. Si bien, los niños tienen agencia social no debemos asumir que estos están en igualdad de condiciones que los adultos. Ante esta situación Andrea Szulc (2019), llama a tener cuidado de no sobrestimar la agencia infantil, así como a no sobrevalorar las llamadas “culturas infantiles”. La misma autora hace énfasis en que, es a través de ejemplos etnográficos como se puede hacer notar las capacidades que tienen los niños de tomar decisiones e influir en las acciones de los adultos dentro del contexto en que viven (Szulc 2019). Voltear la vista hacia los niños para observar su vida con detenimiento y escucharlos es dar cuenta de la agencia social que pueden llegar a tener y por ende reconocerles como actores sociales a pesar de la condición subalterna en que pueden llegar vivir.

### Agencia y representaciones sociales de la infancia *wixarika*

Como se mencionó en el capítulo III, los niños y niñas as *wixaritari* pasan por un proceso de al menos cinco años para ser considerados personas o miembros plenos de la comunidad. A través de la participación y ayuda en labores de producción doméstica y ritual a los as se les transmiten normas, valores, conocimientos, formas de ser y hacer que les brindan las posibilidades de su acción social. Para los niños y niñas, estas experiencias son tanto individuales como colectivas. En este sentido lo individual no debe ser entendido como se le concibe en occidente, sino que se refiere a lo que se puede entender como individual dentro del contexto sociocultural. Por ejemplo, los rituales y ceremonias en las que se le

brinda un nombre a los bebés tienen un carácter individual, pero también tienen un sentido colectivo, pues supone un paso para integrarse a la vida social de su grupo.

Por otro lado, también se encuentran las ideas generalizadas sobre cómo son o deben ser los niños y niñas. En el trabajo de campo en San Sebastián encontré una constante acerca de que a los niños y niñas se les considera como “muy traviosos”, “inquietos”, “juguetones”, “llorones”. Este tipo de comportamiento que se cree que tienen todos los niños pasa a ser una condición inherente a su esencia por lo que las travesuras son parte de la agencia social que se les asigna dentro de su cultura. Cuando en el hogar algo se ha perdido o se ha roto lo primero que se pregunta es si habrán sido los niños los culpables. Aunque a los menores se les aconseja no hacer este tipo de cosas, casi siempre solo se dice “pues así son los niños, ellos no entienden”, y de alguna forma se tolera la travesura dentro de los límites de la conducta y respeto. A esta idea general sobre lo que son los niños, debe añadirse lo señalado en el capítulo anterior respecto a los atributos que los niños reciben, por ejemplo, de la mitología.

Los adultos *wixaritari*, al mismo tiempo que ven en los niños seres inquietos cuya conducta a veces puede ser indomable, suelen tomar en cuenta su voluntad y deseo cuando estos tienen que realizar alguna actividad fuera de lo que les sería común, por ejemplo, asistir a la escuela. Esto me quedó claro cuando un compadre mío que vive en San Sebastián me comentó una vez que él primero le iba a preguntar a sus hijos si quieren ir a la escuela, demostrando con esta acción que la hegemonía de las instituciones biopolíticas no se da por sentado, y los padres de familia no quieren obligar a sus hijos a hacer algo que no les guste. En el momento de esa conversación su hija mayor, mi ahijada, tenía 4 años y tocaba que empezara su educación preescolar. Cuando les pregunté si ya habían ido a inscribirla, la respuesta fue que la niña todavía no sabía si quería ir. Mi comadre mostraba interés en que la niña asistiera a la escuela porque cuando ella era niña no pudo asistir, pues a sus padres no les gustaba la idea de que sus hijos vivieran en el albergue. Mi compadre recordó que cuando él inició el primer grado de primaria en la escuela de San Sebastián se escapaba todos los días. Su padre al darse cuenta de que había vuelto al rancho lo llevaba de regreso a la escuela con la amenaza de golpearlo con un otate. Un día su padre le dijo que estaba bien, que ya no fuera a la escuela, pero que le iba a ayudar a cuidar los chivos. Mi compadre dijo que aceptó gustoso a cuidar de los chivos porque esa era la vida que le gustaba e iba a estar siempre con su familia. Varios de mis informantes relatan episodios



similares en los que, a través de rogar a sus padres, mentirles, escaparse de casa, estos les permitieron dejar la escuela o inscribirse en ella y el albergue escolar. Cabe añadir que existen casos contrarios, en los que los hijos ruegan por ir albergue para mejorar su nivel educativo, ya que existe la percepción de que las escuelas con albergue son mejores que las escuelas multigrado.

Al respecto de las capacidades o agencia que los niños y niñas *wixaritari* pueden tener en sus contextos, algunos de los maestros que laboran en las escuelas primarias de la región de San Sebastián comentan que a veces se dan cuenta que los niños están viviendo solos cuando llegan al aula con las ropas sucias, con mala higiene o con hambre. Durante ciertas temporadas del año los adultos se ven obligados a irse a trabajar como jornaleros agrícolas fuera de la comunidad. Entre más miembros de la familia vayan a trabajar serán mayores los ingresos económicos que puedan obtener, por lo que casi siempre van el padre y la madre. Cuando los niños aun no pueden trabajar y representan un estorbo en los lugares de trabajo<sup>56</sup> los dejan en casa, solos o con la supervisión de un familiar cercano.

Cuando pregunté si había casos de denuncias o castigos de la comunidad a los padres por este tipo de situaciones, los maestros me explicaron que ese tipo de asuntos solo concierne a la familia involucrada y nadie tiene derecho a decir nada; es un asunto de usos y costumbres, así como de autonomía familiar. Para los mismos maestros resulta preocupante, pero también recuerdan que cuando eran niños a ellos les tocó vivir de esa manera en la comunidad. Considero que este último tipo de situaciones no deben confundirse con situaciones de maltrato infantil ni con la idea de que los niños y niñas pueden gozar de libertad plena como individuos, sino que se trata de situaciones en las que las familias adaptan su organización tomando en cuenta las capacidades y recursos que tienen al alcance.

## La visión de los niños en la localidad

A continuación, describiré los resultados de los materiales recabados. Estos los he dividido en temas, los cuales fueron surgiendo en los momentos de la investigación ya mencionados.

---

<sup>56</sup> Los padres saben que los campamentos de jornaleros no son siempre los mejores lugares para que los niños y las niñas vivan mientras sus padres trabajan todo el día

Durante las actividades de investigación que realicé durante el 2019 en el evento que llamé “escuela de verano” una de las actividades más significativas fue la actividad del paseo guiado por la localidad. En esta actividad participaron 17 niños. El objetivo de la actividad era conocer cómo es que los niños perciben su entorno y qué pueden decir de él, conocer cuáles son sus espacios que pueden hacer suyos y el significado o sentido que le dan.

El recorrido por el pueblo comenzó a las 10 am. Luego de dar las indicaciones para la actividad que consistió en que ellos debían de enseñarme el pueblo cómo si fuese la primera vez que lo visitaba. Debían de llevarme a los lugares que consideraran más importantes y explicarme que es lo que sucedía en ellos, además de decirme si es que ellos tenían algún lugar preferido. El paseo debía durar alrededor de dos horas. Luego de regresar a la casa de reuniones de la localidad pedí a los niños que dibujaran o pintaran en una hoja de papel los lugares que para ellos eran más interesantes y luego lo comentáramos entre todos.

El paseo comenzó desde centro de la localidad, en el patio de las autoridades, después, nos dirigimos a la capilla, que está cerca de la cancha de basquetbol, la oficina del gobernador y la tienda de abarrotes de Juana. Luego, cruzamos el puente del arroyo que conecta el centro con el albergue la escuela y la clínica. Los niños me guiaron hasta la telesecundaria y la última de las “colonias” de la localidad. Cruzamos el arroyo por su parte más baja y regresamos al centro del pueblo por el otro lado. Se podría decir que dimos vuelta al arroyo, al menos la parte que cruza San Sebastián.

Cuando fue momento de realizar los dibujos de los lugares que les gustaban más, los fuimos pegando en la pared con la idea de realizar una especie de mapa. Además de los lugares físicos como la escuela o la capilla, los niños también decidieron hacer dibujos del arroyo, de los árboles y flores. Algunos de ellos dibujaron sus casas y las colocaron en un lugar más o menos acorde dentro del mapa.

Para los niños y las niñas cada lugar tiene un sentido que va de acuerdo con su experiencia vivida o como les fue transmitido cierto conocimiento. Al empezar el recorrido por el patio de las autoridades hicieron énfasis en señalar la cruz del centro del patio y lo explicaron como “algo muy sagrado” y por lo tanto no pueden cruzar ese lugar sin ninguna razón. Sus padres les dieron esa información y ellos la siguen.

Otro lugar que les genera admiración y respeto es el templo *teyupani* en el cual dicen en semana santa algunos de ellos participan durante las velaciones recogiendo cenizas de las

velas que los devotos dejan a los santos. Este lugar, dijeron los niños que es “muy sagrado” porque ahí viven los santos de la comunidad, en especial *Xapa* o San Sebastián. Este lugar les es interesante por las historias que lo rodean pues “hay niños que cuentan que por las noches han visto fantasmas en el patio de la capilla”. De hecho, los adultos cuentan que cuando eran niños o jóvenes se retaban entre ellos para ver quien era capaz de visitar ese lugar a la media noche. Antes del año 2000, el atrio de la capilla era el cementerio de la localidad, pero este fue reubicado a las afueras del pueblo. Por su parte, el cementerio, aunque no lo visitamos les parecía un lugar importante e interesante justo por las historias respecto a la aparición de entes sobrenaturales que podían aparecerse en ese lugar.

Algunos niños señalaron como importante las oficinas del gobernador y del comisario porque ahí es donde trabajaban las autoridades, personajes muy importantes para la comunidad: “ellos son los jefes, mandan a todos” decían los niños. Un par de niños también mencionó al centro ceremonial de Tierra Morada que se ubica fuera del pueblo y que no fue visitado. Estos niños decían que era un lugar de importancia, porque los jicareros eran jefes de alguna forma y se hacían ceremonias. De igual manera, los niños consideraban al *tukipa* como un centro de poder.

A la par de las percepciones de los niños en torno a las instituciones tradicionales, podemos situar también la importancia que los niños, sin excepción, le atribuyen a la escuela y la clínica. Por un lado, en la escuela estudian para algún día tener una profesión y un buen trabajo, por otro, la clínica es el lugar en el que los curan cuando se sienten mal. Ante esto último, la mayoría de los niños dijo que también iban con el curandero o *mara'akame*, y que dependía de la enfermedad y el criterio de sus padres para elegir entre una u otra terapéutica. De esta manera es como se explica que todos los niños van a la escuela y la acónica, pero no todos han asistido al centro ceremonial.

El albergue sí era un lugar importante porque ahí comían los niños que eran de otros ranchos. Los niños con los que pude realizar la actividad eran originarios del pueblo de San Sebastián y tenían la facilidad de comer en sus casas. El albergue era visto por ellos como un espacio de juegos al que podían entrar a jugar cuando sus maestros lo solicitaban a la jefa de albergue. Sin embargo, no era un lugar en el cual les gustaría vivir porque dijeron les podían pegar los piojos o ser golpeados por los alumnos mayores. De hecho, para los

niños que se hospedan en el albergue de lunes a viernes, este espacio es ambivalente pues les provee de alimento y techo, pero causa incomodidades y miedos al no ser su hogar<sup>57</sup>.

La cancha de futbol o estadio *Nakawe* es uno de los lugares que a niños y niñas les pareció más importante pues es un espacio de juego en horario escolar y fuera de este. Es un espacio que comparten en ocasiones con los adultos o del que son excluidos cuando estos hacen uso de ella. Cada sábado y domingo durante la mañana y medio día hay partidos de futbol de la liga local que reúne a un buen número de equipos de las rancherías. El futbol infantil ha sido incluido recientemente, por lo que el espacio de la cancha es aún más importante. En otro ejercicio en el que discutimos sobre lo que les gustaba y no del lugar donde vivían, muchos niños varones eligieron este espacio sobre cualquier otro.

Todos los niños consideraron como muy importantes las tiendas de abarrotes. Frente a la cancha de basquetbol hay dos de ellas. Los niños conocen a los dueños y les reconocen porque para ellos son personas muy ricas e importantes. Para los niños la importancia de la tienda es que de ahí provienen los alimentos que consumen en su día a día y porque ellos son los encargados en sus casas de ir a la tienda. Estos establecimientos también ofrecen un sinnúmero de alimentos que los niños consumen como frituras de maíz, golosinas y refrescos. Por otro lado, estas tiendas surten material de papelería que niños y niñas necesitan para elaborar sus tareas de la escuela.

En un par de dibujos que representaban el puente, los niños autores expusieron que era importante porque cuando sube al agua del arroyo les permite pasar sin peligro. También explicaron que cuando lo remodelaron y tardaron mucho tiempo en tenerlo listo (9 meses) era difícil cruzar pues tenían que rodear hasta las partes menos hondas que se encuentran lejos de donde está la escuela.

Otro lugar de importancia fue el mismo arroyo, pues a sus palabras el arroyo les daba agua para hacer todo: bañarse, lavar trastes, lavar ropa, beber. Los adultos les decían que el agua estaba viva y debían respetarla no tirando basura en él. Esto último a algunos les pareció muy contradictorio pues los adultos son los que arrojan la basura en el arroyo: pañales, latas de refresco y cerveza, bolsas de plástico etc. En relación con el arroyo, los niños plasmaron en sus dibujos el paisaje que rodea a la localidad como lo son los manchones de robles y encinos y las flores que florecen durante la temporada de lluvias.

---

<sup>57</sup> Esto será abordado en un capítulo sobre el albergue escolar

En el tramo que caminamos fuera del pueblo para cruzar dicho arroyo, los niños reconocían plantas y algunos de sus usos. Si bien, no hicimos esta observación sistemática, los niños reconocían que este conocimiento lo obtenían de sus padres cuando por alguna razón debían de caminar por los cerros y bosques.



*Representación de la cabecera de San Sebastián a partir de los dibujos de los niños*

## Problemas en San Sebastián Teponahuatlán

Otro de los temas que abordé durante esta escuela de verano fue el de los problemas que ellos percibían en el lugar en donde vivían. Este tema se trabajó en varias partes. Primero desde la parte individual, es decir de aquello que los preocupa personalmente y luego de aquello que perciben de manera general en los demás. Esto último podía incluir todo tipo de situaciones.

En el primer ejercicio, pedí a los niños que hicieran equipos de niños y niñas. Cada equipo tenía la tarea de inventar una historia sobre el día normal de un personaje masculino y femenino respectivamente. El objetivo era que niños y niñas comentaran cuales eran las actividades diarias que realizaban, pero al mismo tiempo algunos problemas que sus personajes podían tener durante el día.

Las historias de las niñas comenzaban cuando la protagonista debía levantarse temprano, bañarse y luego ayudar a preparar los alimentos. Luego ir a la escuela, hacer la tarea, jugar, seguir ayudando en el hogar, obedecer a sus padres y dormir temprano. Las historias de los varones no diferían mucho de las de las niñas, salvo en que en vez de preparar alimentos algunos partían leña o ayudaban a acarrear agua para lavar o preparar alimentos.

Los personajes de niños y niñas tenían como problema principal ser muy pobres y por tanto no poder comer suficiente. Sus personajes tenían como otra desventaja tener que cuidar a sus hermanos menores pues esto les impedía desde ese punto de vista divertirse a plenitud.

En la vida diaria, como se ha venido explicando a lo largo del texto, los niños ayudan a complementar el trabajo de los adultos a la vez que aprenden y perfeccionan conocimientos útiles, pero a la vez se les asignan responsabilidades. Ese es considerado el rol del niño. En un siguiente ejercicio le pedí a niños y niñas que dibujaran en una hoja de papel a una niña o niño muy feliz y del otro lado un niño triste. Les indiqué que dibujaran a detalle porqué los niños eran felices o tristes, qué era lo que tenían o no tenían. Luego un par de niños expusieron sus dibujos frente a todos. En su mayoría, niños y niñas dibujaron niños felices que tenían satisfechas sus necesidades, es decir tenían ropas limpias, comían bien, tenían juguetes, sus espacios estaban limpios y recibían cariño. Los niños y las niñas tristes estaban sucios, los representaban con ropas sucias, descalzos, heridos. Sus cosas personales estaban rotas y eran maltratados.



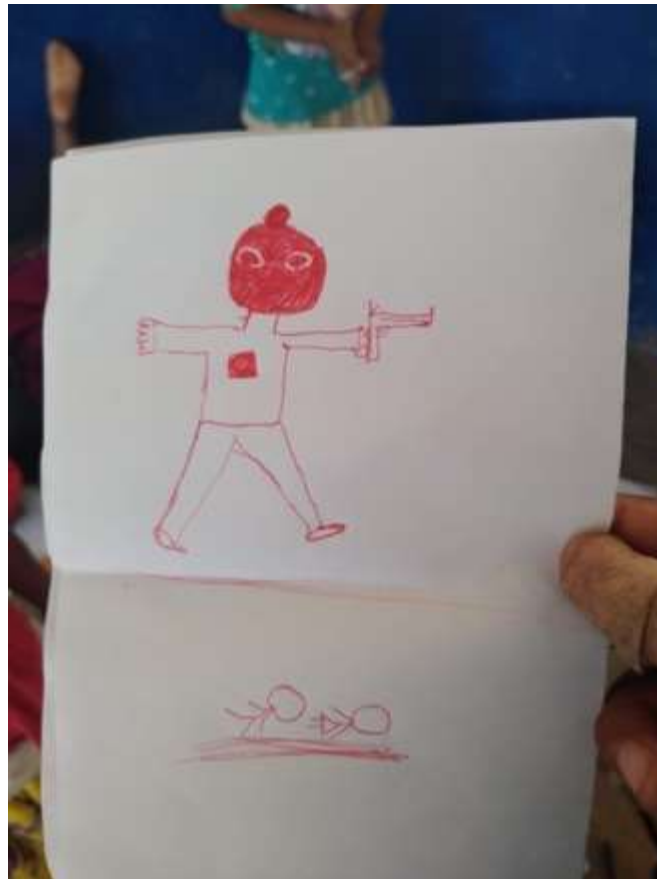
*Ejercicio de un niño al que le va bien y al que le va mal*

Luego pregunté que ellos como se veían si como niños felices o tristes. Luego de pensarlo un poco tres niños compartieron que a veces felices o a veces tristes porque hay tiempos en que reciben algo nuevo o cuando sus padres consiguen dinero están bien. Sin embargo, cuando no hay dinero no hay comida, no hay ropa. También señalaron que conocen niños y niñas que son muy tristes porque en sus casas “hay problemas”.

En el último ejercicio luego de explicarles a los niños y las niñas que era un problema, pedí que de la manera en que quisieran representaran los problemas que ellos veían en la comunidad. Algunos niños hicieron dibujos, otros listados y otros decidieron explicarlo de manera oral. Uno de los problemas principales que los niños y las niñas veían era la contaminación del medio ambiente. En el ciclo escolar que acaban de finalizar, los maestros de la escuela tenían como proyecto escolar hacer campañas y actividades con ese tema. Una de las acciones era una vez al mes recorrer toda la localidad para recoger la basura de las calles. Luego los maestros llevaban la basura al tiradero comunal. Otras estrategias de los maestros en sus aulas era el diseño de trípticos con el tema o dibujos a manera de posters. Los niños me explicaron que hay que dejar de contaminar para que siempre haya agua, para que no se acaben los árboles.

Otro de los problemas principales que los niños tocaron era el alcoholismo de los varones durante los bailes, pues se provocaban pleitos públicos o con sus familias. En la exposición de este problema los niños decían sentir miedo cuando veían algún borracho porque quieren pelear con todos. Otro de los problemas del alcoholismo, para los niños es

que el dinero que se gastan en alcohol es dinero que no se gastó en alimentos o ropas para la familia, lo que para ellos provoca pobreza.



*Dibujo de un niño referente a las problemáticas de la comunidad*

Las situaciones que los niños describieron se acentúan durante los bailes que se organizan en la localidad para recaudar dinero para alguna obra pública o necesidad de algún grupo de personas como los maestros de CONAFE o para la administración de escuelas. También cuando se entrega el pago de los apoyos de programas de bienestar social mucho del dinero pagado se gasta en alcohol.

Durante el tiempo en que realicé ese periodo de trabajo de campo, la comunidad vivía el acoso de un grupo de sujetos armados que presuntamente pertenecían a un cartel de las drogas. Si bien, el grupo de personas nunca se aproximaba a la localidad de San Sebastián, eran vistos en los caminos y carreteras que unen a las distintas localidades. Muchas historias eran y son contadas sobre la manera en que en los retenes los *wixaritari* son interrogados a punta de pistola sobre el lugar al que viajan y la ocupación que



desempeñan. Estas historias llegan a oídos de todos y también a los de los niños a quienes en ese entonces alarmaba tal situación. Para los niños como para los adultos la presencia de los sicarios era muy peligrosa pues con el poder de las armas me decían podían hacer lo que quisieran. Ante esto, cabe añadir que el acceso a medios audiovisuales e internet aumenta la exposición a este tipo de contenido. En otros contextos los niños me comentaban que habían visto videos e imágenes de encapuchados disparando armas y que esos eran los sicarios.

## Género, identidad y etnicidad

Como se ha venido mencionando desde la introducción de esta investigación los niños y niñas que viven en los albergues son originarios de alguna de las rancherías en donde no hay escuelas. Por lo que para acceder a la educación los niños deben de ingresar a alguno de los albergues más cercanos a sus hogares. En las rancherías los niños y niñas viven con sus familias siendo parte de la fuerza de trabajo para llevar a cabo distintas tareas como recolectar agua, recolectar leña, ayudar a criar el ganado y aves de corral, recolectar frutos y semillas, ayudar en la siembra maíz, ser parte de los trabajos de deshierbe, limpia de los campos de cultivo, así como de la cosecha de los frutos. Sin olvidar las tareas para desgranar el maíz y a veces para preparar los alimentos de cada día. El trabajo de los niños y niñas complementa al de los adultos y es importante porque así los niños y niñas aprenden a realizar cada uno de los trabajos de subsistencia. De igual manera, los niños son parte de las actividades de los rituales del ciclo agrícola que son parte del ciclo productivo de los *wixaritari*<sup>58</sup>.

En el albergue trabajé con los niños las características que desde su punto de vista los hacía a niños y niñas. Al final del diálogo que entablé al respecto con un grupo de 10 niños y 10 niñas de 10 a 13 años, les pedí que divididos por sexo dibujaran en una cartulina un niño y una niña respectivamente y que plasmaran con letras o más dibujos lo que los hacían ser niños y niñas. No di ninguna instrucción más, sólo que tomaran en cuenta lo que habíamos platicado por cerca de 25 minutos. El resultado fue el siguiente:

---

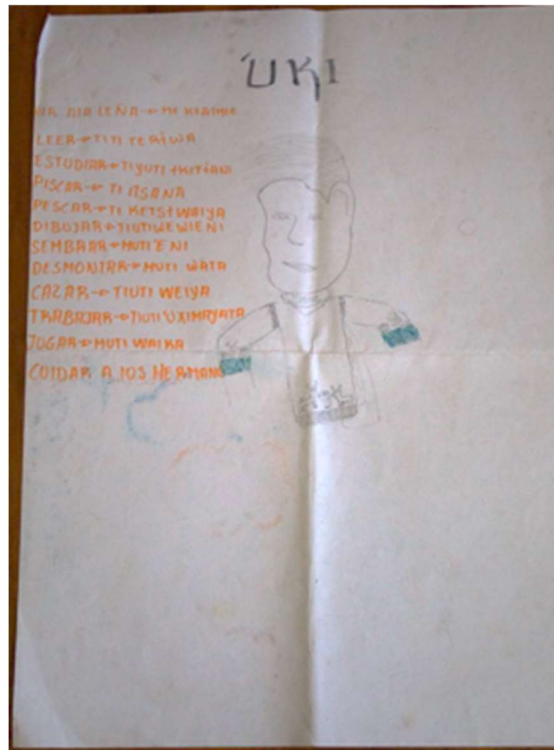
<sup>58</sup> Ver capítulo “el lugar de los niños”



Dibujo realizado por las niñas

Lo primero que llama la atención es el título de su dibujo. Niños y niñas no usaron ninguna palabra que los designa como niños, tales como *tñiri*, *nunutsi* o *tsimutewi*, sino que usaron la palabra que define el sexo, en el caso de las niñas usaron *'ukaratsi*, el plural de *'ukari*, que es el honorífico para mujer, y los niños *'uki* (plural *'ukitsi*), que es hombre.

Las niñas dibujaron a una niña que usa una falda y una blusa de corte tradicional. La niña usa aretes, además de un moño en el cabello, el cual llega hasta los hombros y lo lleva suelto. La niña esboza una sonrisa en su rostro. Alrededor de la niña escribieron en español y en *nixarika* las palabras que desde su punto de vista las definen por ser parte de sus actividades, algunas de las cuales desarrollan en el albergue y la escuela y otras en sus ranchos con sus familias.



*Dibujo que realizaron los niños*

Los niños no terminaron el dibujo porque el encargado de hacerlo no estaba conforme con su propio trabajo y lo borró varias veces, así que el equipo terminó por fastidiarse. Al igual que las niñas, el equipo de los niños dibujó un niño en ropas tradicionales con bordados de venados. El corte de pelo del niño parece “moderno” a causa del copete pronunciado. La boca del niño expresa dureza, casi enojo. Los niños también optaron por hacer un listado de las palabras en español y *wixarika* de las actividades que realizan en su vida cotidiana.

Durante la plática, los niños y las niñas mencionaron que las actividades que realizan dentro del albergue y la escuela son bastante similares. Pues en ambos espacios en algún momento del día deben escribir, leer, estudiar, dibujar o jugar. En sus hogares destacaron que una de las principales actividades es el trabajo del campo, lo que conlleva, coamilear, desmontar el campo, quemar el campo, sembrar y pizar. Solo algunos mencionaron como importante el tener que cuidar o vigilar el ganado, pues como explicaron las vacas y toros

andan libres por la sierra pastando y son los adultos quienes a caballo pueden ubicarlas y luego arrearlas a los corrales.

Las tareas que se relacionan a una actividad propia de las niñas en el hogar son moler el maíz, tortear, acarrear agua, hacer artesanía con chaquira, coser, lavar ropa y lavar loza. Los niños por su parte escribieron como algo propio de su sexo el desmontar el campo, pescar, cazar y cuidar a los hermanos. Cabe señalar que hay muchos varones adultos que se dedican a hacer artesanía de chaquira, así como al bordado de morrales y confección de ropa. Aunque los niños fueron los que escribieron que es su tarea cuidar a los hermanos menores, las niñas también cuidan a sus hermanos y hermanas menores, además de que, en algunas ocasiones, atienden a los hermanos mayores preparándoles alimento. Las otras actividades que realizan “sólo” los niños se dan en un contexto ritual. Durante el desmonte del coamil, la cacería y la pesca los hombres salen del hogar para llevar a cabo dicho trabajo. Mientras los hombres están fuera del hogar, las mujeres preparan los alimentos con los que reciben a los varones. La pesca y la caza también suceden fuera del contexto ritual, pero son actividades que excluyen o minimizan la participación del rol femenino. En todos estos trabajos, los niños que son considerados capaces de al menos seguir el ritmo de la caminata de los adultos son llevados para que comiencen a aprender, por ejemplo, a seguir el rastro del venado o a disparar el rifle para derribar alguna paloma.

Durante la plática previa a la realización del dibujo las niñas y los niños estuvieron de acuerdo de que su vida dentro del albergue y la escuela es diferente debido principalmente, al espacio en el que viven o con quien viven. En el albergue realizan algunas tareas similares que en el hogar como el barrer o lavar los trastes. Las actividades consideradas exclusivas de la escuela son leer, escribir, estudiar y dibujar. Se habló mucho de que, si bien en sus ranchos también se juega, la mayoría de los niños y niñas consideró que en el albergue y en la escuela se juega más, pues al llegar a casa los padres les asignan sus tareas correspondientes. En el albergue también se tienen tareas, pero son distintas en tiempo y en esfuerzo. Contradictorio a la cuestión de la libertad del juego o del tiempo libre en el albergue escolar, los niños se sienten con mayor libertad dentro de sus ranchos, pues, aunque se tengan delimitaciones en forma de bardas circulares las tareas que pueden realizar las hacen en el campo que en comparación con el albergue tiene límites mayores.

Desde la visión de los adultos, todas las actividades que realizan los *wixaritari* son parte de su forma de vida, de su forma de ser. Es decir, que esas actividades son las que los

hacen ser *wixaritari*. Muchas veces, los adultos me explicaron que la diferencia entre ser y no ser *wixarika* radicaba principalmente en el hecho de saber trabajar, es decir, saber sembrar el maíz y cuidarlo haciendo fiestas y realizando sacrificios a los ancestros. En castellano mis informantes le dicen a esto hacer “el costumbre”, en lengua *wixarika* se podría traducir como *yeiyari*.

Los ancianos de San Sebastián hacen notar que cuando llegó la escuela a la comunidad es cuando se notó o se comenzó a percibir con mayor claridad la presencia del gobierno en su vida cotidiana<sup>59</sup>. Para los maestros que atienden a los niños en las localidades o rancherías más alejadas de la comunidad la escuela es el único contacto que la población puede tener con el exterior. Cuando entrevisté a una joven que estudia la universidad en la ciudad de Guadalajara, me hizo ver a través de su experiencia que los niños sufren un cambio radical en su vida cotidiana con el hecho de trasladarse de su rancho al albergue escolar. Además de la separación temporal de sus padres, los niños tienen contacto con personas que provienen de otros lugares de la comunidad y del exterior de esta. Se convive con otros niños y adultos que no son sus familiares. Los niños y niñas también tienen cierta relación con la visita de distintos supervisores del programa PAEI y trabajadores del INPI de origen no indígena.

La misma joven platicó durante nuestra entrevista que en la escuela es donde tienen el primer contacto con la idea de que viven en un país llamado México, en donde vive gente diferente a ellos, que llaman *teimarixi*<sup>60</sup>: “[...] todo nuestro mundo es la comunidad y no sabemos que hay más allá hasta que salimos. Para los que viven en las localidades y ranchitos más lejanos, venir al pueblo ya es un gran viaje. ¡Imagínate lo que significa ir a Colotlán o Guadalajara!” (Haiwima Aguilar, 2020). Las experiencias de otros jóvenes y adultos son similares al testimonio anterior, aunque interiorizan cada experiencia de forma particular, es decir, a algunos sí les gustaba la escuela, y a otros no. Algunos desde muy

---

<sup>59</sup> Tengo que profundizar a través de testimonios o documentos la manera en que se instaura el ritual de cambio de autoridades, el cual implica una peregrinación al municipio de Mezquitic donde el gobierno municipal enviste a las nuevas autoridades tradicionales. Es decir, que esta ya es una forma de contacto directo con el gobierno que es previa a la presencia de la escuela en la comunidad.

<sup>60</sup> También hay que profundizar y comparar como es que se inculca a los niños en el medio no indígena la idea de ciudadanía o nacionalidad. No estoy descubriendo el hilo negro, pero es parte de un dispositivo importante en la construcción de la identidad.

temprana edad salían de la comunidad acompañando a sus padres en el trabajo agrícola o como artesanos.

## Niñez y ciudadanía étnica

En la escuela primaria Nicolás Bravo, al igual que en las escuelas primarias del resto del estado de Jalisco y del país, a los niños se les inculca de distinta manera la relación que tienen con el contexto en que viven dentro del estado nación. Los honores a la bandera y la entonación del himno nacional mexicano en idioma español y en *wixarika* son una forma de ligar esta identidad étnica a la identidad nacional. La divulgación de los Derechos humanos y los Derechos de los niños se da a través de jornadas especiales en las que los maestros y el personal de los albergues escolares con apoyo de materiales lúdicos como loterías o memoramas vierten la información en los niños y las niñas.

Los niños y niñas *wixaritari* con quienes tuve oportunidad de conversar no suelen salir de la comunidad con frecuencia y cuando lo hacen es para acompañar a sus padres a las empresas agroindustriales. El contacto que tienen con el exterior se da en el contexto de los campos de trabajo y con los centros urbanos por los que transitan. Los niños y niñas y jóvenes a la comunidad llevan ropas mestizas, es decir, cambian el pantalón de manta por el de mezclilla, así como el *kutuni* (camisa) por playeras de colores y los huaraches de correas por sandalias de plástico o tenis deportivos.



*Niña recibiendo alimento en el comedor*  
Kevin Escalante, 2019

En el caso de las mujeres es más común que ellas sigan usando las faldas largas hasta los tobillos, pero su *kutuni* está siendo cambiada por playeras, al igual que los varones. Los niños y niñas del albergue y de la escuela le llaman a esto andar de “mestizos”. Para los varones el pantalón de mezclilla es más cómodo porque no tienen que estarlo fajando constantemente para evitar que se caiga. Para las mujeres usar un pantalón en lugar de la falda puede ocasionarles burlas y propiciar que les falten el respeto, pues se dicen que con esas prendas se les notan los genitales. Además del cambio material de las ropas, el contacto con el exterior ha propiciado el uso y la aceptación de nuevas tecnologías como teléfonos celulares, cámaras fotográficas y de video<sup>61</sup>, que consideran parte del mundo mestizo.

---

<sup>61</sup> En mi primera visita a la comunidad en 2007 mi anfitrión me pidió que no sacara la cámara fotográfica que llevaba para evitar problemas con las autoridades. En el desarrollo de los rituales estaba prohibido que cualquier persona fuese wixarika o visitante sacara alguna cámara fotográfica pues se tiene la idea de que se hace con la intención de vender las fotografías y a los wixaritari solo se les usa. La aparición de teléfonos celulares accesibles ha hecho que en casi todas las ceremonias haya personas documentando lo que sucede y a veces con ayuda del internet comunitario transmitiendo en vivo en redes sociales.

Luego de tener una charla con algunos niños de 6to de primaria acerca de lo que ellos pensaban que era ser *wixarika* y mexicano les pedí que en una hoja de papel tamaño carta dibujaran del lado izquierdo lo que para ellos los hacía ser *wixaritari* y del lado derecho lo que era ser mexicanos o mestizos. Los niños y las niñas optaron por dibujar en su mayoría aquellas cosas materiales que provenían de su “cultura” y de lo mexicano o mestizo y que suelen usar día a día o que reconocen como parte de lo *wixarika* o mexicano por su experiencia dentro y fuera de la comunidad. De las cosas que les hacen ser *wixaritari* están sus ropas tradicionales, artesanía de chaquira, la forma de sus casas, alguna explicación de los rituales. Lo que para ellos es ser mexicano es el poder tener acceso y usar las cosas materiales como ropas mestizas, tecnología como cámaras o el uso de medios de transporte. Incluso algunos de los niños asumen que ser mexicano o mestizo está relacionado con el narcotráfico y la violencia que ha afectado a la región *wixarika*. Así el ensamblaje, aunque en apariencia dicotómico, dado los rasgos diferenciadores en los que parece descansar, en realidad responde a la apropiación que hacen los niños *wixarika* de discursos e ideas nacionalistas que se reproducen en la escuela mexicana desde sus comienzos.



Dibujos de los niños en la actividad



Llama la atención que los niños y niñas que optaron por escribir algunos guiones explicando lo que era ser *wixaritari* y mexicano destacara que les gusta ser *wixarika* porque “a veces” usan ropa bordada. Lo que sucede durante las celebraciones del ciclo festivo anual en los ranchos de sus familias. De igual forma lo mexicano se resalta o surge cuando están fuera de la comunidad y usan las ropas mestizas. Este discurso de los niños y niñas me resulta algo contradictorio, pues es común verlos a ellos por el pueblo que un día vistan un conjunto de ropa tradicional y al otro día vistan de pantalón de mezclilla. En la escuela y en sus familias se les inculca que valoren su cultura y sus tradiciones, tales como los rituales y fiestas y el uso de la lengua *wixarika*. En el día a día los adultos usan ropas “mestizas” y a veces algún conjunto de ropa tradicional gastado o viejo y cuando es el momento de celebrar un ritual en sus hogares usan sus indumentarias de gala que regularmente son ropas de manta con delicados bordados con figuras de símbolos culturales como soles, peyotes, venados, águilas o serpiente. El estado de Jalisco a través de la Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior (RECREA) ha hecho entrega durante tres años de un paquete de ayuda escolar que incluye una mochila con útiles escolares, un uniforme escolar que es un traje tradicional que consta para los niños de un pantalón de manta y un *kutuni* de tela de color. En el caso de las niñas se trata de una falda de alguna tela de color y un *kutuni* de manta blanca. También cada alumno recibe un par de huaraches de correas. Uno de los objetivos de dicha acción es que la ropa tradicional no caiga en desuso<sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup> Es muy interesante hacer un análisis acerca de la imagen que le interesa al gobierno y al estado mantener de lo que es indígena y de niño indígena, pues, aunque se brinden este tipo de apoyos a los alumnos hay otras áreas a las que no se les ha dado una solución como lo es un plan escolar que atienda lo bilingüe y lo intercultural como lo marca la ley.



Publicidad RECREA

Fuente de la imagen:

<https://www.facebook.com/GobiernoJalisco/photos/a.413850912567/10158578969502568/?type=3>

Nota de la imagen: Los paquetes escolares de **#Recrea** respetan los rasgos y las costumbres de nuestros pueblos originarios, por ello, los materiales entregados en estas comunidades cumplen con lo necesario para mantener sus tradiciones. En Jalisco, nos preparamos para volver a la presencialidad.

Durante la plática que sostuve con los niños surgió que una de las similitudes o lo que a ellos los hacía ser mexicanos era el haber nacido en el territorio que es parte de México y el compartir los símbolos patrios a los que cada lunes se les rinden honores. Sin embargo, estos símbolos no aparecieron en los dibujos a pesar de que para los alumnos de 6to grado y sus padres de familia es un tema importante saber quiénes serán los niños y niñas que integran la escolta y quién tendrá el honor de ser el/la abanderada o el/la encargado de dar las órdenes. A los maestros que consulté respecto a cómo los niños se identifican como mexicanos, señalan que quizás se deba a lo que se vive en la localidad respecto con el resto del país: “[...] Es todo un reto hacer que los alumnos entiendan quienes eran los héroes de la independencia o de la revolución. Son hechos descontextualizados de lo que sucedió en la comunidad” (Entrevista con Francisco Benítez, 2020). Para una de las maestras que atiende

la primaria Nicolás Bravo el hacer que los niños entiendan el contenido de sus libros como ciencias o historia se logra relacionándolo a algo que sucedió en la comunidad en cierto tiempo. Para uno de los temas de la materia de historia de México, los alumnos de 6to grado deben de hacer una línea del tiempo en la que coloquen los hechos más importantes de la nación. A partir del año de 1994 a la fecha el libro de texto indica que los alumnos identifiquen hechos importantes durante los sexenios de cada presidente. La maestra del grupo me explicó que le funcionó enunciar los programas sociales que se impulsaron con cada presidente, pues para los niños y niñas y sus familias es una experiencia bastante cercana.



*Niños ensayando un baile para la clausura escolar*  
Kevin Escalante, Junio 2019

## Manifiesto de los niños de San Sebastián Teponahuastlán

Por último, me gustará cerrar el capítulo con la exposición del resultado del evento “escuela de verano”, el cual fue un periódico mural en el que los niños sintetizaron el contenido de las actividades que realizamos en las dos semanas. En dicho periódico mural niños y niñas debían elegir lo más representativo de sus actividades y plasmarlo a manera de collage. De antemano les hice ver que el objetivo era exponer quienes eran ellos como niños, que pensaban y que sentían respecto a lo que habíamos hecho.

Niños y niñas hicieron dibujos en cartulina que colorearon y recortaron, algunos transcribieron trabajos pasados y unos tenían la tarea de sintetizar un dialogo previo en el que niños y niñas respondieron a las preguntas quiénes somos, dónde vivimos, qué hacemos, qué pensamos, qué nos gusta, qué queremos ser. El periódico fue titulado “Los niños de San Sebastián y su profe Kevin”. El hecho que las actividades estuvieran enmarcadas bajo una categoría de escuela me convertía en su “profe”, sin embargo, en el titulo me hicieron parte de su equipo, lo cual considero como cierto pues juntos aprendimos algo nuevo.

En el centro del periódico mural casi como manifiesto los niños escribieron de manera general sobre ellos y su comunidad:

San Sebastián Teponahuastlán se ubica en el municipio de Mezquitic, Jalisco, México en la Sierra Madre occidental. En esta comunidad vivimos los niños y niñas *wixaritari*. Nuestras casas son de adobe y techo de pasto, algunas de material. Los *wixaritari* somos agricultores, sembramos maíz, chile, calabaza, frijol para sobrevivir, nuestra lengua es el *wixarika* que hablamos con orgullo. Tenemos ropa tradicional pero también nos gusta ropa mestiza. En donde vivimos hay muchos animales como: vacas, burros, pájaros, serpientes, ardilla, sapo, venado, zorro, alacrán y conejos. Los *wixaritari* hacemos fiestas como tambor, naxiwillari, fiestas patronales, para que los dioses estén con nosotros. Los niños y niñas ayudamos a nuestros papas en la casa y en el campo. Las niñas ayudan a tortear, hacer la comida, lavar la ropa, lavar trastes.

Los niños van a leña lavan ropa en épocas de lluvia toda la familia va y siembran juntos. Algunos niños y niñas participan en las fiestas como hakeli durante 5 años. A los niños nos gusta jugar aprender, ir a la escuela, por eso algunos viven en el albergue. Cuando hay agua nos gusta caminar y recolectar naranja, mango, ciruela, tarutsi, wexu. Los niños y niñas nos gustaría ser doctores, maestros, enfermero, policía, soldado, algunos o trabajar en el albergue.

No nos gusta pelear, gritar i empujar, no nos gusta que nuestros papas nos golpeen, nos molesta que la gente está borracha porque descuidan a sus hijos. No nos gustan las drogas porque envenenan a la gente. Pensamos que está mal tirara basura porque contamina al medio ambiente. A veces tenemos miedo por la inseguridad que en la sierra a causa de los sicarios. Los niños quisiéramos que no se nos discrimine ni maltrate. Los niños y niñas de San Sebastián queremos ser felices.



*Niños que participaron en la actividad "escuelita de verano"*



## VIII. REFLEXIONES FINALES

La investigación social con niños y niñas es una oportunidad para descubrir la perspectiva de un problema desde su punto de vista, pues es común que se minimice su participación en el problema por el hecho de ser niños. En el marco de la educación, por ejemplo, es incuestionable que los niños asistan a la escuela, pero es muy observado cuando no asistan o no reciben la instrucción escolar como lo marca la norma. Por ende, no se cuestiona la presencia de instituciones como la Casa de la Niñez Indígena, pues coadyuva a que los niños reciban el derecho de la educación. Sin mencionar que en estos espacios su alimentación está asegurada.

Quizás gran parte de lo expuesto a lo largo de estas páginas no hable propia o directamente lo que viven los niños desde su propia perspectiva. Pero es gracias a fijar la vista en la posición de ellos respecto a la relación entre vida cotidiana en las instituciones que se puede llegar problematizar, por ejemplo, la disputa y las fricciones que viven en la comunidad.

No se puede cuestionar que niños y niñas trazan distintas relaciones -por intermediación de los adultos- con quienes los rodean y eso los hace formar parte del tejido social. Como también se mencionó, niños y niñas viven en una condición de subalterno respecto a los adultos, aunque algunas de las actitudes y discursos de los padres les den cierta libertad para elegir ir o no ir a la escuela. Esto último quizás sucedía más en generaciones anteriores.

Estas características de niños y niñas tienen el matiz particular de ser parte de una comunidad indígena. Esto significa, que además de estar una posición subalterna frente a los adultos, su comunidad se encuentra en una posición subalterna frente a las estructuras de poder dominante. Esto la hacer ser una niñez diversa y segmentada (Szulc, 2015).

La diversidad de la niñez *wixarika* se constituye por las características que le son atribuidas como el rol social o su capacidad de agencia, etc. En nuestro caso particular también nos encontramos con que una de las maneras en que los niños se encuentran en

relación con las estructuras de poder dominante es su tránsito por la educación formal que ofrece el Estado; en este caso son el servicio de los albergues escolares llamados Casas de la niñez indígena. Los niños y las niñas de San Sebastián transitan entre el mundo de sus hogares, de su cultura, y por el de las instituciones. Esto no quiere decir que se trate de una vida dividida, sino una sola que se encuentra en tensión constante por al menos estas Todo esto suma a que se forme un tipo de infancia muy particular con problemas particulares; a la vez es una infancia con bastantes similitudes a de los grupos indígenas que viven situaciones similares y en donde operan de la misma manera programas educativos y de asistencia social.

### Albergues

En México, las investigaciones de corte antropológico sobre los albergues indígenas son relativamente pocas. Con una perspectiva centrada en la vida de los niños destaca la tesis de Zulema Gelover Reyes (2008) en la que observa el sentir de los niños y niñas en su vida cotidiana con relación en su forma de ser niño y niña indígena en una comunidad tzotzil de los Altos de Chiapas. Destaca la problematización respecto a si en el albergue hay una figura de autoridad o de afectividad y la manera en que la experiencia de los becarios está condicionada por los adultos. Este enfoque de alguna manera es similar al de una antropología de la niñez. En el caso de esta investigación se ve una similitud entre la vida de los niños y niñas *tzotzil* y *wixaritari* en torno al albergue y la escuela. Se nota la tensión en que viven debido a que -aunque la autora no lo menciona- existe una disputa por la niñez entre la institución y las comunidad y sus valores.

Otro ejemplo similar, aunque más lejano es la niñez mapuche, cuya situación describe y analiza Andrea Szulc (2015). La tensión se centra en la educación que los salesianos imparten en la comunidad y la forma en que se les induce a pensarse como católicos, con una identidad trabajadora que los guía a una postura en un complejo entramado social. En el inicio de las operaciones de los albergues escolares en México durante la década de 1960, llevaron la tensión y la disputa por la niñez y el deber ser a las comunidades. Esta cuestión también es vista en las comunidades *wixaritari*, pues los niños - como lo marca la normativa del modelo educativo mexicano- están impuestos a una serie de



rituales civiles, e imposición del conocimiento de la sociedad hegemónica, por ejemplo, los honores a la bandera y las clases de historia nacional. Considero que la esta concepción de los propios niños de lo que es ser *wixaritari* y mexicanos sintiéndose parte de todo el país y sus tradiciones es resultado de las practicas del dispositivo Estatal en la comunidad.

Sin embargo, también en esta investigación se puede notar la resistencia de la comunidad a ser engullidos por la escuela y en los niños se nota el orgullo por hablar su lengua y participar de sus fiestas tradicionales. Esta cuestión puede ser problemática ya que esto habla de una cultura objetivada a la que los niños aun no pueden entrar de lleno en el conocimiento pleno de ella, ya sea porque aún no están iniciados y a que el tiempo en la escuela les hace perder esa oportunidad.

## Panorama de la Educación Bilingüe Intercultural

No se puede hablar de que la escuela está cambiando las relaciones de los niños y las niñas con su familia y comunidad, sino que, desde hace décadas estas relaciones han ido cambiando y reajustándose a los tiempos y espacios que la vida escolarizada demanda para los niños y padres de familia, por ende, para la comunidad

Para el Estado, los niños y las niñas son ciudadanos en potencia que se sumarán a la nación y reproducirán sus valores, se insertarán en la vida nacional como ciudadanos, o eso se espera. La intención de la creación de la escuela en México en la etapa posterior a la Revolución Mexicana es la propagación de un discurso nacionalista y de unidad como pueblo. Con el paso del tiempo la educación en México ha modificado objetivos y estrategias. En teoría el modelo de la Educación bilingüe intercultural es acercar a los niños y las niñas indígenas a la nación, por lo que se les forma para que devengan en ciudadanos. Lo que sucede en el caso *wixarika* es que se busca incorporar a la escuela a la comunidad, a través de las prácticas rituales.

La forma en que se aplica, al menos en las escuelas de la región *wixarika*, la EBI, delata una mala planeación sobre el tema e interés sincero de modificar las relaciones de los pueblos indígenas dentro de la estructura del poder; si como tal el discurso de la interculturalidad se queda en discurso, la escuela intercultural se convierte en una simulación

en la que las personas que participan reproducen valores, conocimientos y actitudes que no empatan con su realidad.

En las escuelas, los rasgos culturales de los *wixaritari* son exotizados y explotados para legitimar el discurso oficial. Es decir, que se presentan para decir que se están resguardando ese tipo de conocimientos, cuando estos están siendo sacados de su contexto al ser presentados de otra forma. Por ejemplo, en los eventos de fin de curso de la primaria todos los grupos de la escuela presentan un número de danza tradicional en el que los alumnos ataviados en sus trajes tradicionales bailan al ritmo de la música que se usa para danzar en los templos *tukite* y en los patios familiares. Si bien en esos momentos la mayoría de los presentes son *wixaritari* es una forma de informar que se les enseña algo de su cultura, pero como ya se mencionó sucede de forma descontextualizada.

Los albergues escolares llegaron a la región en la década de 1970. Al principio los estudiantes que ahí ingresaban tenían edades por arriba de los 13 años. Los *kawiterutsixi* o consejos de mayores de esa época no estaban de acuerdo en que los niños y jóvenes fueran a la escuela pues entendían el cambio que significaba en sus relaciones sociales, aunque también se veía la conveniencia de que los hijos tuvieran acceso a mejores alimentos. Los padres de familia de aquella época solo dejaban ir a alguno de sus hijos, quizás para no perder mano de obra en sus ranchos, pero para algunos el que asistieran a la escuela era para “echarse a perder”.

La pandemia de COVID-19 hizo ver con mayor agudeza las carencias de las escuelas de la sierra *wixarika* y que a pesar del discurso intercultural el ejercicio de la ciudadanía plena se encuentra lejos. Las medidas que implementaron el gobierno federal y los gobiernos estatales para continuar con los servicios escolares no contemplaron el contexto de las escuelas de la sierra, por lo que los maestros, padres de familia y alumnos tuvieron que establecer conforme a sus alcances la manera de continuar aprendiendo.

La preocupación de los padres y de los maestros fue causa de una crisis, pues al no funcionar la escuela ni el albergue, los padres no sabían qué hacer con los niños. Si bien, los *wixaritari* tienen su forma “tradicional” de educación y de adentrarse a conocimientos y saberes de su medio, la preocupación por el aprendizaje dentro de las escuelas hizo ver el cambio cultural y entender que quizás no son las familias las que cuidan o atienden a sus hijos niños y niñas, sino que es el Estado el que está a cargo de los niños y ante la ausencia de esas instituciones no había otra alternativa de atención como lo pudo ser enfocarse en

aprendizajes del medio cultural. Cabe señalar que lo mismo sucedió en todas las áreas del país cuando se cerraron las escuelas y que hace falta una reflexión profunda sobre el papel del Estado a través de las escuelas públicas en la crianza, socialización y cuidado de los niños y las niñas mexicanos.

Lo anterior revela más problemas respecto a la educación intercultural y el papel del estado en las comunidades indígenas, pues en lugar de ofrecer alternativas para seguir con la enseñanza, los esfuerzos de padres, maestros y autoridades comunitarias fue el de empecinarse a seguir reproduciendo el modelo escolar de las escuelas estatales. Las casas de la niñez indígena de igual manera no detuvieron a la entrega de alimentos en forma de despensa para los niños y sus familias. En otras palabras, las relaciones con el estado no podían desvanecerse.

Aunque en San Sebastián se entiende que las escuelas, el albergue, las clínicas y casas de salud pertenecen a lo que ellos entienden como mestizos o gobierno, gran parte de sus necesidades y expectativas de seguridad giran en torno a las instituciones. Los *wixaritari* desde hace siglos han sabido mediar las relaciones entre las estructuras de la comunidad y las del exterior.

Considero que lo más significativo relacionado al tema principal de la investigación son las ceremonias y rituales de los actos de clausura del ciclo escolar. Como se notó en el texto, los *wixaritari* realizan sacrificios de reses para sus ancestros y deidades en sus centros ceremoniales *tukite* y *xirikite*. El sacrificio que se hace en la escuela primaria y que es entregado con los santos del *teyupani* es la manera en que se liga la escuela como un espacio del territorio comunitario. El sacrificio realizado durante el acto de clausura es un gesto con una fuerte carga ideológica que no representa un cambio en el corto plazo para la organización social, pero que sí hace patente las prácticas de dominación y su negociación paulatina o sutil, además de las consecuencias que esto tiene para la economía tradicional y el plano religioso. Al hacer la entrega de las ofrendas y alimento a las deidades estas no interfieren con las actividades de los niños provocándoles alguna enfermedad como se piensa que sucedería en caso de no realizarse. En el caso de los *xirikite* y *tukite* si las familias o los centros ceremoniales no hicieran fiestas con sus respectivas ofrendas las enfermedades invadirían a la comunidad. La invención de esta tradición de las clausuras escolares sintetiza este pensamiento, hay que sacrificar a las deidades para que nos cuiden porque estamos haciendo algo importante que puede disgustarles.

A lo anterior hay que recordar el caso de la enfermedad de los niños lobos suscitada en los albergues de Nueva Colonia y en Cajones. Una de las versiones de lo sucedido que explica la enfermedad es que el albergue se encuentra entre ciertos lugares sagrados habitados por deidades. Estos al ver que el albergue era un lugar de juego, donde se comía y se reían, ellos desearon que igual les dieran algo de eso. Parte del proceso de curación que pararon las crisis de histeria de los niños fue que se realizaron sacrificios a las deidades y se les entregó su respectiva ofrenda. Antes de comenzar una fiesta o ceremonia en un rancho o centro ceremonial, se elaboran jícaras, flechas untadas con la sangre del animal que será inmolado y se llevan a sitios sagrados, se me ha explicado que es para pedir permiso. En el caso de Nueva Colonia antes de comenzar la clausura escolar se deben de llevar las ofrendas.

El caso de la enfermedad de Cajones bastante similar a la de Nueva Colonia se asocia a la brujería realizada por un anciano del poblado que terminó asesinado a mano de los niños y jóvenes del albergue. El peritaje oficial y los testimonios de algunos testigos señalan que parte del problema fue el hecho de que los *kawiterutsixi* se sentían desplazados por la influencia de las instituciones, por lo que a manera de llamar la atención o venganza se tramó enfermar a los niños del albergue.

En la casa de la niñez Nicolás Bravo no se ha presentado una situación similar. Solo una ocasión un par de *marakate* coincidieron que sentían que en la escuela comenzaba una enfermedad, así que realizaron una ceremonia para limpiar de peligro la escuela y la casa de la niñez. Considero que en San Sebastián la relación entre la estructura de poder de los *kawiterutsixi* y las instituciones escolares es estable y se debe a que a los *marakate* y consejo de ancianos han sido tomados en cuenta, sobre todo en los rituales de sacrificio de reses de las clausuras escolares.

Relacionado a lo anterior es algo común escuchar que algún niño está enfermo porque alguien le hizo daño porque le tenía envidia. Solo supe de un par de niños en San Sebastián que decían soñar con un hombre que llevaba una máscara de lobo y un gran cuchillo y que les perseguía. Los niños habían sido curados por el *marakate* que informaba a su familia que alguien más les estaba haciendo daño por envidia. Los niños inteligentes son aquellos de quienes se piensa que tienen una cualidad o don especial, como es la inteligencia, y son por esto los más propensos a sufrir dichos ataques.

Los rumores en la comunidad acerca de que los que se dedican a la brujería son capaces de degollar niños para beber su sangre y obtener poder se relaciona a la enfermedad de los niños lobo y a la cualidad de pureza asociada a los niños y las niñas que es agradable a deidades y ancestros; el que los niños y las niñas se encuentren reunidos en un mismo lugar los hace ser un capital social que está en disputa. De hecho, el albergue escolar es un sitio codiciado y disputado por los recursos que ahí se encuentran: alimento, comida y niñez.

A lo largo de estas páginas se describen procesos de interfaces sociales que involucran a diversos sectores de la población de una comunidad indígena. Estos son procesos en el que dos partes diferentes de un todo logran unirse a través de un anclaje y funcionar. En el caso de esta investigación se puso énfasis en la manera en que la comunidad de estudio establece ensamblajes con estructuras del sistema o sociedad dominante.

En el caso que he tratado de desarrollar acerca de la educación y la niñez indígena, el punto de anclaje del ensamblaje de la comunidad con las estructuras externas se da justo en el concepto que cada una de las dos partes tiene de niñez. Las políticas públicas y los programas educativos atienden a un tipo de niñez y tratan de producirla al reproducir en ellos ciertos valores y conocimientos, además de prácticas y hábitos como sucede en los albergues escolares.

Debido a que la escuela ha tenido o intentando tener presencia en la sierra y sus comunidades desde 1920, esta se ha convertido en parte de la vida cotidiana de los wixaritari. Las generaciones de comuneros que fueron formados en las escuelas primarias y en los albergues escolares son quienes reproducen en sus hijos los valores y expectativas de la educación. Pero, aunque esto suceda sigue habiendo cierto tipo de resistencia al cambio debido a que se percibe erosión en los conocimientos y prácticas sociales y culturales que engloban el *jeiyari*. Dichas resistencias pueden ser tan sutiles como el silencio de los niños que rechazan contestar alguna orden de sus cuidadoras en el albergue o tan abiertas como decidir dejar de estudiar a temprana edad.

El anclaje sobre los conceptos de niñez que cada una de las partes tiene hace que los niños transiten entre el mundo de la comunidad y el de las instituciones. Niños y niñas al igual que los adultos, están en contante aprendizaje, síntesis y traducción de cierto tipo de conocimiento. En el caso de niños y niñas su proceso esta mediado por los adultos, quienes

motivan o frenan las acciones de los niños en cualquiera de las dos áreas, sea el de su costumbre o el de la escuela.

Para los padres *wixaritari* la iniciación de los niños a su cultura es algo que no está en discusión, pues de esta manera se le brinda seguridad al hijo o hija. Al mismo tiempo tampoco hay duda de que los hijos deben de estudiar al menos desde el preescolar. Quiero decir a que el anclaje sobre lo que debe hacer un niño y su devenir como persona ha hecho que en la comunidad se combinen y se viva como una sola forma. Las fronteras entre lo que es parte de la tradición *wixarika* y la educación institucionalizada son muy claras en algunas áreas, mientras que en otras son bastante difusas, para ejemplo de esto se debe recordar los rituales y sacrificios de reses con motivo de las clausuras escolares.

La escuela se institucionaliza y se legitima en la comunidad gracias al ritual, por lo tanto, la vida de los niños en los albergues escolares y en las escuelas se valida. Entonces se hace necesario que los niños asistan y vivan en los albergues y que cada vez más jóvenes *wixaritari* salgan de sus comunidades para convertirse en maestros que sirvan en su comunidad o en algún lugar de la sierra. Muestra de esto es la reciente apertura en 2022 de la nueva carrera de Educación Indígena ofertada en el Campus Universitario de la zona Norte de la Universidad de Guadalajara que se ubica en el municipio de Colotlán.

## Roles y géneros

El trabajo de investigación con niños y niñas en el medio indígena requiere conocimiento previo de los roles y divisiones de género de la cultura en donde se desarrolla la investigación. Al conocer las normas y las pautas de las relaciones entre hombres y mujeres, niños y niñas, adultos e infantes, se podrá planear de mejor manera que tipo de técnicas se pueden desarrollar con niños y con niñas, el espacio en donde es más adecuado realizarlas y se podrá pensar en solicitar la ayuda y asistencia de maestros, padres de familia o autoridades de la comunidad.

Me di cuenta de lo anterior a partir de las primeras interacciones en la casa de la niñez Nicolás Bravo con los niños y las niñas que ahí vivían cuando asistían a la escuela. En esas las primeras visitas había un grupo de niños y niñas de entre 6 a 8 años de edad que al verme corrían a abrazarme y se colgaban de mis brazos y piernas. Jugaba mucho con ellos, tratando de evitar que quien tuviera contacto físico con ellos fuera yo. Con el tiempo un

grupo de 4 niñas de entre 11 y 13 años empezaron imitar a los niños más pequeños y al verme entrar a la Casa de la Niñez corrían a abrazarme. Poco después de que estas niñas tuvieran esa actitud hacia mí, de la nada dejaron de hacerlo y se comenzaron a mostrar esquivas ante mi presencia y preguntas. Cuando pregunté a la coordinadora del albergue sobre lo que estaba sucediendo, me explicó que ella pidió a las niñas que dejaran de hacerlo, pues el contacto de esa manera entre un varón y una mujer era visto con otras intenciones. La coordinadora les había explicado que el hacer eso podía parecer una incitación hacia mí; si alguien fuera del albergue se daba cuenta de ese comportamiento yo, ellas y la coordinadora pudiéramos tener problemas por un malentendido. La coordinadora siguió explicándome que el contacto corporal entre hombres y mujeres era mal visto dentro de la cultura *wixarika*, aunque se tratara de un matrimonio; el contacto entre un hombre y una mujer, aunque fuese leve era considerado una incitación para tener relaciones sexuales. Esta forma de pensar está cambiando al menos en la cabecera de San Sebastián, donde ahora es común ver parejas de novios jóvenes tomados de la mano o besándose. La coordinadora me confió que cuando estaba como encargada del albergue de Santa Gertrudis ella y su esposo salían a pasear tomados de la mano hasta que las autoridades de la localidad les llamaron la atención por exhibirse de esa manera. Lo que la coordinadora me platicó explicaba por qué los matrimonios de adultos evitaban ese tipo de contacto en público, también terminaba de entender la forma de saludar de manos de un hombre y mujer en que las palmas apenas tienen contacto y se separan rápidamente. Por otro lado, la acción de la coordinadora de parar la actitud solo de las niñas de 11 a 13 años significaba que para ella ya no eran niñas cuando a mis ojos sí lo eran.

A partir de entonces puse mayor cuidado en la forma en que les hablaba a todos los niños y las niñas; también cuidaba la forma en que jugábamos, los espacios en los que me encontraba con ellos y sobre todo explicando una y otra vez quien era yo y las intenciones de la investigación.

## Técnicas y creatividad

En el texto he escrito que la investigación con niños y niñas no implica un cambio drástico en el proceder metodológico, por lo que las mismas técnicas y herramientas en la

investigación con adultos pueden usarse con los niños. Mantengo lo dicho, sólo que estas técnicas y herramientas deben de ser adecuadas la mayoría de las veces a las necesidades de la investigación y tomando en cuenta a quien se les va a aplicar. En mi situación, el trabajar con niños bilingües me obligó a ser muy claro al momento de dar indicaciones, usar un lenguaje adecuado a sus edades y saber en qué momento valerme de la ayuda de un traductor.

Investigar con niños y niñas demanda creatividad para implementar y adecuar técnicas y también para resolver problemas en el desarrollo de estas. Muchas veces hay cuestiones del contexto del lugar de estudio que pasamos por alto en el diseño de una técnica y no nos damos cuenta de ello hasta su aplicación. En ese momento debemos tomar la decisión de ajustar la actividad, cambiarla o eliminarla.

En mi caso, tomé una técnica de un cuadernillo de trabajo de una experiencia de investigación en Perú. Para llevarla a cabo los niños debían usar celulares o grabadoras para entrevistar a personas importantes de la comunidad. Mi entusiasmo no me permitió prever que no tenía grabadoras suficientes y que a los niños con los que estaba trabajando en ese momento sus padres no les iban a prestar sus teléfonos inteligentes. La actividad tenía como objetivo final realizar un pequeño programa de radio en el que se describía la comunidad. La modificación que hice consistió en hacer notas periodísticas con las que ellos estaban acostumbrados a trabajar en la escuela. Esa actividad fue la base del periódico mural en que los niños hicieron su manifiesto.

Otra experiencia me enseñó que no se deben de eliminar o evitar herramientas por prejuicios. Al inicio del diseño de la investigación decidí no usar el dibujo como técnica argumentando que era usado porque se daba por hecho que a todos los niños les gustaba dibujar. En mi experiencia en la telesecundaria de San Sebastián yo sabía que el dibujo se les daba muy bien a los alumnos, pero quería dar con una técnica “novedosa” que no colocara a los niños en el cajón de niños.

Luego de algunos fracasos con entrevistas grupales, los maestros de la primaria me orientaron para usar el dibujo haciéndome ver que los alumnos estaban acostumbrados a eso y que hacían síntesis del tema que se estaba tratando. El uso de dibujos me sirvió no para analizarlos por sí mismos o bajo una técnica proyectiva, sino que su análisis es contextual con el desarrollo de la actividad y el tema que se tocó.



## El entusiasmo y el fracaso

Cuando emprendemos la investigación con niños y niñas hay momentos de gran entusiasmo y hay otros en los que pensamos en que no se avanza lo suficiente para llegar a nuestros objetivos. Esto se puede deber a que tuvimos un buen día en el trabajo y comunicación con los niños y las niñas y luego tuvimos una racha negativa, aunque estemos seguros de que la herramienta y la técnica fueron bien aplicadas. Ante esto debemos de saber interpretar los momentos en que los niños y las niñas tienen el ánimo, la voluntad y el placer de ayudar.

Una de las posibles causas de que los niños muestren desinterés se puede deber a la falta de confianza cuando hay dudas sobre nuestra presencia, a que nuestro entusiasmo los aburme de actividades monótonas y sin sentido para ellos. Por otro lado, se puede deber a que sobreestimamos y subestimamos la capacidad de los niños y las niñas para abordar ciertos temas. A todo lo anterior hay que sumarle y ser conscientes del tipo de canal de comunicación que se tiene con los niños y las niñas, sobre todo si no dominamos la lengua materna de ellos. También hay que entender que puede que los niños no tengan interés en participar en la investigación o que han recibido la instrucción por parte de sus padres de no hablar contigo.

Cuando yo tuve mis rachas buenas no sabía en qué momento era prudente parar o dejarlos descansar; entre más los saturaba con preguntas y actividades las relaciones con ellos se hacían distantes. Cuando me di cuenta de ello, decidí relajarme e implementé otra serie de actividades lúdicas relacionadas a la retribución de su tiempo y conocimiento.

## La retribución

Considero que durante y después del trabajo de campo el investigador debe de retribuir a los participantes de la investigación y a la comunidad con algo significativo y al mismo tiempo que sea algo solicitado por las partes y que, además, esté dentro de la capacidad del investigador para no causar falsas expectativas. En mi caso, cuando realicé el concurso de escribir una carta al antropólogo Kevin para conocerlos, pregunté entre los niños que les gustaría recibir como premio o compensación por su participación, la mayoría quería recibir

dinero y gastarlo en lo que quisiera. Por eso el premio fueron 300 pesos, también era algo que estaba dentro del rango que mi bolsillo podía permitirse. Yo tenía pensado en regalar balones, o algún juguete de venta en las tiendas de San Sebastián, pero cuando se inició el concurso y empecé a recibir las cartas los niños que me veían caminar por las calles me decían que si ellos ganaban se iban a comprar una bocina, audífonos o una memoria para escuchar música.

Otra de las formas en que retribuí a los niños, maestros y sus familias fue entregando una fotografía de grupo a cada uno de los niños egresados de 6to año. El detalle fue muy agradecido porque era la primera vez que una generación recibía algo parecido. Cuando asistí en 2022 a la clausura escolar, la generación de la primaria tenía un padrino de fotografía, es decir, que ese rol se volvió parte del protocolo de la festividad.

En las actividades que planteé desarrollar con los niños del albergue mi retribución con ellos fue el devolver los dibujos que hacíamos en las actividades de investigación y la libertad de usar el material para pintar y dibujar que yo había llevado conmigo: una vez a la semana veíamos películas en mi laptop y el ultimo día organicé un pequeño convivio en el que le llevé postres y bolsas con dulces a cada uno y a petición de ellos mismos.

En el caso particular de Gabino y de Omar, otro de los niños con los que más contacto tuve, cuando les pregunté que si había una forma en que podía pagar su ayuda y tiempo me hicieron ver que con que fuéramos amigos era suficiente. Sin embargo, cada vez que los veía y yo tenía la posibilidad les invitaba algo de la tienda.

La retribución con los adultos, padres de los niños, consistió en incluir una pequeña clase de inglés a las actividades del taller que hice con los niños. Al hacer el anuncio y que se corriera la voz de que había una clase de inglés, más madres de familia enviaban a los niños. Estos claro tenían la oportunidad de dejar de asistir al resto de las actividades si no eran de su agrado.

La retribución a las instituciones que me permitieron la entrada a las casas de la niñez indígena y las escuelas fue un par de reportes de mis actividades y la descripción de situaciones en las que yo consideraba que la atención a los niños podría mejorar. No acusé a ningún trabajador porque no era mi intención y porque no había necesidad de eso, sino que propuse implementar otras dinámicas y nuevos actores que ayudaran a conseguir los objetivos de atención que las instituciones pretenden.

## Los niños en su cultura y comunidad

Los niños y las niñas *wixaritari* son parte de las actividades productivas en sus familias e *imamari* y ranchos. A ellos se les atribuyen responsabilidades dentro de la reproducción de sus valores sociales y culturales. Desde pequeños son adentrados a la vida social de manera activa, participando en rituales de paso que los afianzan a sus grupos sociales y comunidad.

En los pasajes de la mitología *wixarika*, los niños tienen la capacidad de detonar procesos cosmológicos de creación que derivaron en elementos importantes de mundo, como el Sol, las lluvias y representan aspectos culturales que aún persisten. A los niños se les atribuye una fuerza anímica especial ya que son seres puros, sin pecado, es decir que no han tenido relaciones sexuales. Esta cualidad permite a algunos niños relacionarse con los ancestros y deidades de una manera más estrecha cuando tienen el cargo de *bakeri*. Estos niños se encargan de ser los primeros en preparar y entregar las ofrendas previas a la celebración de una fiesta. También son ellos los primeros que ofrendan la sangre del animal sacrificado. Debido a que los niños están alejados del pecado sexual son más aceptados por los ancestros y deidades. Esto último, vuelve más delicados los caprichos de las deidades quienes los enferman en caso de observar alguna falta por parte de ellos o sus padres.

La idea de que los niños y las niñas son puros da paso a algunas opiniones internas respecto a que las deidades tienen tiempo solicitando el sacrificio de algún niño, sobre todo los enfermos. El testimonio de una anciana acerca del tema dice que la razón de ser de los niños que nacen con deformaciones y discapacidades es la de ser sacrificados a las deidades. Pero ni ella misma ha presenciado o sabido que esa práctica se haya llevado a cabo, sino que es una creencia muy antigua que nos habla de una posible práctica histórica que no se puede comprobar.

La división de los géneros entre niños y niñas comienza a temprana edad; después del nacimiento la fabricación de ofrendas con objetos miniatura de flechas, lazo para cazar venado cuando se trata de un niño o de un metate o un vestido bordado propios de una niña ya indican el rol esperado en la familia y en la comunidad.

Los niños se incorporan a las tareas del hogar con base en su sexo. Comienzan con la observación de las tareas de los padres y con la imitación de lo que hacen a manera de juego, sobre todo cuando son niños menores de 5 años. Los niños varones acompañan a sus familiares varones a la leña, a buscar las vacas, vigilar el crecimiento de la milpa;

mientras las niñas observan como sus madres preparan los alimentos, las tortillas, acarrean agua, o cuidan a los hermanos menores. Cuando niños y niñas alcanzan más o menos los 11 años por lo general realizan estas tareas sin ayuda. Los niños y las niñas son mano de obra de la economía doméstica de los ranchos *wixaritari*.

Derivada de esta temprana participación en las tareas del hogar, a los niños y las niñas *wixaritari* se les atribuye una capacidad de agencia para tomar decisiones sobre su vida a pesar de su corta edad, como el hecho de asistir o no a la escuela. Sin embargo, hay otras decisiones que no están a consideración como el deber ayudar en las tareas del campo como lo son sembrar y pizcar. Hay un entendimiento de lo que se debe de hacer como *wixaritari* y de las opciones que se tiene en lo que consideran como el mundo mestizo.

Para los adultos mayores, el papel de los niños en su sociedad es la de observar y aprender para que cuando sean adultos puedan realizar las mismas fiestas. Esto dicho de una manera simple. Los niños son los encargados de la reproducción social pues a partir de su introducción y su devenir en adultos repetirán el ciclo. Para algunos este ciclo ha cambiado, sobre todo debido a la salida de jóvenes de la comunidad para estudiar o trabajar como jornaleros agrícolas, labor a la que se incorporan cada vez más los niños y las niñas *wixaritari* pues su trabajo también puede dejar ganancias económicas a sus familias.

## BIBLIOGRAFIA

Agamben, Giorgio

1995 *Homo sacer. El poder soberano y la vida nuda*. Pre-textos. Valencia

Ariès, Philip

1987 *El niño y la familia en el antiguo Régimen*. Taurus. Madrid

Arlegui, José

1851 *Crónica de N.S.P.S. Francisco de Zacatecas*. Cumplido. México D.F.

Arteaga Botello, Nelson

2012 *Vigilancia poder y sujeto. Caminos y rutas después de Foucault*. Ítaca/UAEM. México.

Blanco, Mercedes

2012 Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos  
*Andamios. Revista de Investigación Social*, vol. 9, núm.19, mayo-agosto, 49-74

Blaser, Mario

2009 PolíticaL Ontology. *Cultural Studies*, 23: 5, 873-896

Calderón Carrillo, Daniel

2015 Los niños como sujetos sociales. *Nueva Antropología* 28(82) 125-140

Calderón Mólgora, Marco A.

2022 “La casa del estudiante indígena y la educación rural en México (1926-1932)”  
en *Educación em Revista*, Curitiba, v. 38, e84655

2018 *Educación rural, experimentos sociales y estado en México: 1910-1933*

Colmich, Zamora

Chacón C, Jerry J

2015 Antropología e infancia: reflexiones sobre los sujetos y objetos. *Cuicuilco número 64, septiembre-diciembre*. 134-153.

Deleuze, Gilles y Guatari, Félix

1997 *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos Valencia.

Descola, Philippe:

2012 *Más allá de naturaleza y cultura*. Amorrortu editores Buenos Aires.

De la Cadena, MARISOL

2015 *Earth Beings. Ecologies of practice across Andean Worlds*. Duke University Press  
Durham and London. London

De la Peña, Guillermo

1999. Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada.

*Desacatos. Revista de Antropología Social*. Centro de Investigaciones y  
Estudios Superiores en Antropología Social, N°1. México.

2004 Etnicidad y región: de los modelos indigenistas a las propuestas autonómicas.  
Primer foro regiones culturales, culturas regionales Consejo Nacional para la Cultura  
y las Artes.119-134.

2006 Derechos indígenas, ciudadanía étnica y cambios constitucionales en México.  
En Christian Gros y Marie-Claude Strigler (coords.), *Être indien dans les Amériques*  
(Éditions de l'Institute des Amériques), pp. 281-294. IHEAL y Sorbonne Nouvelle,  
París.

2018 El enfoque situacional y el estudio de redes y asociaciones urbanas en  
contextos pluriétnicos. *Nueva antropología vol.31 no.89 México* jul./dic.

De León Pasquel, Lourdes (coord)

2019 *Nacer y crecer en Mesoamérica y los Andes: teorías parentales y prácticas de crianza infantil contemporáneas* CIESAS, Ciudad de México.

Durín, Severin y Manzanares Alejandra

2008 "Ser jicarero para pagar una manda De la importancia de la relación entre teukari en la reproducción social wixárika", en Carlo Bonfiglioli (coord), *Las Vías del Noroeste II. Propuesta para una perspectiva sistémica e interdisciplinaria*, UNAM, México, p. 661-675.

Durín, Séverine y Rojas Cortés, Angélica

2005 "El conflicto entre la escuela y la cultura huichola. Traslape y negociación de tiempos" en *Relaciones101, invierno Vol. XXVI Pp.148-190*

Durín, Séverine

2003 "Redefiniciones identitarias. Sacrificio de toro e intervención institucional entre los Wixaritari (Huicholes), *Revista de Antropología Experimental*

2005 "Sacrificio de res y competencia por el espacio entre los *wixaritari* (huicholes)", *Revista Alteridades, número 28, Universidad Autónoma de México Unidad Iztapalapa*, pp. 89-102.

Escalante Betancourt, Yuri

2000 "Notas sobre el caso de Cajones" en Rosa Hernández, Agustín (Coord) *Rostros y palabras. El indigenismo en Jalisco*. PP. 125-135. INI delegación Jalisco, Guadalajara.

Erikson, Erik H.

2000 *El ciclo vital completado*. Paidós, Barcelona.

1987 *Infancia y sociedad*. Horme. Buenos Aires

Fajardo Santana, Horacia

2007 *Comer y dar de comer a los dioses. Terapéuticas en encuentro: conocimiento, proyectos y nutrición en la Sierra Huichola*. U de G/Colsan San Luis Potosí

Foucault, Michel

2007 *Nacimiento de la Biopolítica. Curso en el Collège de France*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires

2002 [1975] *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires

2000 *historia de la Sexualidad I. La voluntad del saber*. Editorial SigloXXI, México D.F.

1979 *Microfísica del poder*. Las Ediciones de La Piqueta. Madrid

Furst, Peter

1972 El concepto huichol del alma en Peter Furst Mitos y arte huicholes Secretaría de Educación Pública. México D.F.

Galindo Cáceres, Luis Jesús

1998 “etnografía: el oficio de la mirada y el sentido” en Luis Jesús Galindo Cáceres (COORD) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (1ª ed pp 347-432 Addison Wesley Longman)

Geertz, Clifford

1983 *La interpretación de las culturas*. Gedisa, Barcelona

Giddens, Anthony:

2011 *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu, Buenos Aires.



Gonzalbo Aizpuru, Pilar.

1990 “Educación y orden colonial”. In *Historia de la educación en la época colonial: El mundo indígena* (pp. 235-246). El Colegio de México. México, D.F.

González Echeverría, Aurora

2010 “Jardines analíticos de coral. La naturaleza y la cultura en el parentesco occidental y en la teoría antropológica”. En Rodrigo Díaz Cruz y Aurora González Echevarría (eds.), *Naturalezas, cuerpos, culturas. Metamorfosis e intersecciones* México DF Universidad Autónoma Metropolitana/Juan Pablos Editor: 45-80.

Gutiérrez del Ángel, Arturo Humberto

2002 *La peregrinación a Wirikuta. El gran rito de paso de los huicholes*. INAH México.

Gluckman, Max,

1958 “Análisis de una situación social en Zululandia moderna” en *Rhodes-Livingstone Paper*, núm. 28. Manchester University Press  
Manchester.

Islas Salinas, Laura Estela

2009 “Persona sana, persona enferma. Cuerpo, enfermedad y curación en la práctica del chamán huichol”, *Gazeta de Antropología*, 25 (2), artículo 42

Jablonska, Aleksandra

2021 “Función sociocultural de los albergues escolares en la mirada del Instituto Nacional Indigenista”, *Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* 91 (42) Julio-diciembre de 2021 pp. 67-92.

Kindl, Olivia

2003 *La jícara huichola. Un microcosmos mesoamericano*. INAH, México.

Kleinman, Arthur

1997 *Social Suffering*. University of California Press. Berkeley:

Krotz Esteban

1991 “Viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico” en *Alteridades* (1): 50-57.

Liffman Paul

2012 *La territorialidad wixarika y el espacio nacional. Reivindicación indígena en el occidente de México*. COLMICH y CIESAS, Zamora y México DF.

2005 “Fuegos, guías y raíces: estructuras cosmológicas y procesos históricos en la territorialidad huichol”. *Revista Relaciones*. Invierno. Año XXVI. Núm. 101: 53-79. Zamora: COLMICH

1996 “Reivindicación territorial y convergencia democrática de los *wixaritari* (huicholes)”. En Jorge Alonso y Juan Manuel Ramírez (coords.), *La democracia de los de abajo: el caso de Jalisco*, pp. 41-76. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, CIESAS, Universidad Nacional Autónoma de México, Consejo Electoral del Estado de Jalisco.

Lumholtz, Carl

1986 *El arte simbólico y decorativo de los huicholes*. Instituto Nacional Indigenista. México D.F.

Long, Norman

1999 “the multiple optic of interface analysis” (working title) UNESCO Background Paper on Interface Analysis Revisado en <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/claspo/workingpapers/multipleoptic.pdf>

2007 *Sociología del Desarrollo: una perspectiva centrada en el actor*. CIESAS, El Colegio de San Luis. México D.F.

López Austin, Alfredo

1980 *Cuerpo humano e ideología: las concepciones de los antiguos nahuas*. UNAM. Instituto de investigaciones antropológicas. México D.F.

Magistris, Gabriela Paula

2018 “La construcción del niño como sujeto de derechos y la agencia infantil” en *Journal de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo*, Año 6 N° 11

Martínez Buenabad, Elizabeth

2015 La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? En *Relaciones. Estudios de historia y sociedad* vol. 36 no.141: xxx-xxx.

Moscoso, María Fernanda

2009 “La mirada ausente: Antropología e infancia”. En: *Aportes Andinos No.24*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador; Programa Andino de Derechos Humanos, abril. 8 p. xxx

Neurath, Johannes

2003 “La maison de Lévi-Strauss y la casa grande wixárika”. En *Flechadores de estrellas*. Jesús Jáuregui and Johannes Neurath, eds. México: INAH. pp. 99-112.

2002 *Las fiestas de la casa grande. Procesos rituales, cosmovisión y estructura social en una comunidad huichola*. INAH/UDEG, México, D.F.

2000 ““El don de ver”: el proceso de iniciación y sus implicaciones para la cosmovisión huichola”, *Desacatos*, v. 5, 2000, p. 57-77

1998 “*Xiriki, tukipa*, cabecera. El triángulo estructural de la organización social de una comunidad *wixárika*”. Cuicuilco, Nueva época 6(17): 223-246

Nuñez Patiño, Rubén

2002 *Reflexiones sobre la educación básica indígena en el norte de Jalisco* en Rojas, Rosa Hernández, Agustín (Coord) *Rostros y palabras. El indigenismo en Jalisco*. INI delegación Jalisco, Guadalajara.

Oberg, Kalervo

1960 *El shock cultural: el ajuste a nuevos medios culturales*. New Canaan, Conn. Practical Anthropology.

Pachón Castrillón, Ximena

2009 “¿Dónde están los niños? Rastrando la mirada antropológica sobre la infancia” en *Maguaré*, No 23 pp. 433-469,

Piaget, Jean

2008 *La representación del mundo en el niño*. Morata. Madrid.

Razy, Élody

2018 “La antropología de la infancia y de los niños: historia de un campo, cuestiones metodológicas y perspectivas”, en Alvarado Solís, Neyra Patricia et al. *Infancias mexicanas contemporáneas en perspectiva*. San Luis Potosí COLSAN-COLMICH pp 33-51,

Rockwell, Elsie

2009 *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós. Buenos Aires.

Rojas, Beatriz

1992 *Los huicholes: documentos históricos*. México: INI /CIESAS.

Rojas Cortés, Angélica

2002. *Escolaridad e interculturalidad Los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes*. Tesis de maestría en antropología social(CIESAS Occidente)

Rosa Hernández, Agustín (Coord)

2000 *Rostros y palabras. El indigenismo en Jalisco*. INI delegación Jalisco, Guadalajara.

Rosaldo, Renato

1989 “Aflicción e ira de un cazador de cabezas Renato Rosaldo”. En: Rosaldo, Renato, *Cultura y Verdad. Nueva propuesta de análisis social*. Ed. Grijalbo, México. Introducción, pp. 15-31.

SEP

ABC DE LA INTERCULTURALIDAD secretaría de educación pública dirección general de educación intercultural y bilingüe en [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/269056/ABC\\_digital.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/269056/ABC_digital.pdf)

Solórzano Granada, María Fernanda.:

2020 *Los sionas de Soto tsiaya y su territorio (sia 'ye ba 'iji mai airo): ensamblajes e interfases sociales en su cosmoexistencia*, tesis de doctorado en Ciencias Sociales (Ciesas Occidente)

Strathern, Marylin:

2004 *Partial Connections*. ALTAMIRA. California.

Szulc, Andrea et al.,

2012 *Naturalism, agency and ethics in ethnographic research with children. Suggestions for debate* en *AnthropoChildren*, 2012, 2, Szulc et al., <http://popups.ulg.ac.be/AnthropoChildren/document.php?id=1270>

Szulc, Andrea

2008 *Antropología y niñez*, en *Diccionario Latinoamericano de Bioética*, pp. 603-606, Universidad Nacional de Colombia, UNESCO y Red Latinoamericana y del Caribe. Bogotá

2015 *La niñez mapuche: sentidos de pertenencia en tensión*. 1ª. ed. Buenos Aires: Biblos

2019 “Más allá de la agencia y las culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche”, *Runa*, vol. 40, núm. 1, pp. 53-64

Téllez Lozano, Víctor Manuel

2012 *Xatsitsarie. Territorio, gobierno local y ritual en una comunidad huichola*. COLMICH. Zamora

Tello, Fray Antonio,

1984 [1638-1653] *Crónica miscelánea de la santa provincia de Xalisco por[...] Gobierno del estado de Jalisco-Universidad de Guadalajara*, Instituto Jalisciense de Antropología e Historia.

Torres, José de Jesús

2000 *El hostigamiento a el costumbre huichol: los procesos de hibridación social*. COLMICH/ U DE G, Zamora.

Eduardo Viveiros de Castro

2010 *Metafísicas caníbales. Líneas de antropología posestructural*. Katz. Madrid.

Villarreal Martínez, Magdalena

1994 *Wielding and Yielding: Power, Subordination and Gender Identity in the Context of a Mexican Development Project*. Ph.D thesis, Wageningen Agricultural University.