

**INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE**  
**Centro de Investigación y Formación Social**

**Desarrollo con inclusión**

**PROYECTO DE APLICACIÓN PROFESIONAL (PAP)**  
**Programa Intercultural y de Comunidades Indígenas**



**2C01-Procesos Comunitarios Indígenas Interculturales**  
**“A’ra peréripo: la gramática rarámuri del vivir bien”**

**PRESENTA**

Lic. en Ciencias de la Comunicación. Natalia Ramírez Gutiérrez

Profesor PAP:

Óscar G. Hernández Valdés

Heliodoro Ochoa García

Tlaquepaque, Jalisco, Julio de 2017

<b>ÍNDICE</b>	
<b>Introducción</b>	6
<b>En suelo rarámuri</b>	7
I. Geografía rarámuri	7
II. Rarámuri Pagotúame	8
III. COMUNARR: Construcción de Mundos Alternativos Ronco Robles	11
IV. Aprendiendo en colectivo	11
<b>Aprehender para el Buen Vivir: Norogachi</b>	13
I. Tejiendo comunidad	13
<b>Construyendo alternativas</b>	15
I. Primer acercamiento	15
II. Trabajo interregional	17
III. Estar en lo cotidiano	18
IV. Sesiones regionales Norogachi	21
V. Necesidades y concretos	22
VI. Apoyo en otras sesiones	23
VII. Binomios de aprendizaje	23
<b>Vivir Bien vs. Buen Vivir</b>	25
I. Democracia, ciudadanía, autonomía y nautonomía	26
II. Sumaq Kawsay: Buen vivir	28
III. Pensamiento abismal	31
IV. <b>Discursos ocultos, una negación creativa</b>	32
<b>¿Flotando en el deber ser?</b>	33
I. Estructura y discurso del Programa de Aprendizaje para el Buen Vivir	33
II. La ejecución de los proyectos	35
III. Herramientas de/para la compartición	35
IV. Repensando la práctica	36
<b>La comunicación como construcción de ciudadanía</b>	37
I. Ma'pu regá rarámuri	37
II. Documentando la práctica	39
<b>Amarre</b>	40
<b>Agradecimientos</b>	44
<b>Bibliografía</b>	45

**Anexos**

47

I. Ejemplos de registros

55

## **REPORTE PAP**

### **Los Proyectos de Aplicación Profesional (PAP) del ITESO**

Los Proyectos de Aplicación Profesional son una modalidad educativa del ITESO en la que los estudiantes aplican sus saberes y competencias socio-profesionales a través del desarrollo de un proyecto en un escenario real para plantear soluciones o resolver problemas del entorno. Se orientan a formar para la vida, a los estudiantes, en el ejercicio de una profesión socialmente pertinente.

A través del PAP los alumnos acreditan el servicio social, y la opción terminal, en tanto sus actividades contribuyan de manera significativa al escenario en el que se desarrolla el proyecto, y sus aprendizajes, reflexiones y aportes sean documentados en un reporte como el presente.

## **RESUMEN**

Este texto es un compendio de experiencias y diario de campo en torno al acompañamiento a diez jóvenes de bachillerato, rarámuri y mestizos de la Alta Tarahumara; integrantes del *Programa de Aprendizaje para el Buen Vivir*, iniciativa de la organización SINÉ-COMNARR. Proyecto que surge como alternativa para la des-estabilización de los monopolios a los imaginarios sociales y colectivos en lo educativo. Y que abona a la producción de conocimiento comunitario y a la colectivización del mismo en la región. A través de la construcción de redes de aprendizaje en las comunidades de práctica y de la vinculación de este aprender / desaprender en lo cotidiano, con la raíz.

## **ABSTRACT**

This text is a compendium of experiences and notes from a field diary around the accompaniment to a group of ten students rarámuri and mestizos from Alta Tarahumara; members of the Learning Program for the Good Living, initiative of the organization SINÉ-COMNARR. Project that emerges as an alternative for the destabilization of the monopolies to the social and collective imaginaries in the educational field. And that enables the production of community knowledge and its collectivization of the same in the región. Through the construction of learning networks in the communities of practice and the linking of this learning / unlearning procesess in everyday, with their roots.

## Introducción

Hace cuatro años me descubrí siendo con ellos. Se trataba de unos muy ellos; unos que pisan ligero, que narran el mundo desde un “nosotros”, que resisten en silencio.

Ellos, los que esconden bajo sus pies inmensas barrancas. Los que le danzan a Dios que es Padre y Madre para que el mundo siga girando. Los que preguntan por los sueños. Los que dicen todo sin palabra alguna.

Ellos, los rarámuri.

En su silencio, en la cima de la montaña, tomando *kobisi* o haciendo tortillas, me enseñaron y me siguen enseñando a caminar distinto. A mirar diferente.

Compartí con ellos dos años. Un parpadeo para mí. El día que partí me di cuenta que este estar, a paso rarámuri no había terminado ahí.

Desde entonces mi corazón se quedó en Tarahumara, lleno de sus colores, sus matices. Desde que dejé de caminarla pensé en regresar para retribuirles el abrirme sus puertas, tanta vida compartida; dejarme participar de sus procesos. Hacerme sentir parte de su comunidad, convertirse en mi familia. Esta es la única manera que tengo y la que me hace feliz: acompañarles en su lucha.

El presente texto pretende dar cuenta de las experiencias entrelazadas a través del acompañamiento a jóvenes mestizos y rarámuri de las comunidades: Norogachi, Kwechi y Ciénega de Norogachi durante los periodos de Otoño 2016 y Primavera 2017; integrantes del “Programa de Aprendizaje para el Buen Vivir”. Experiencias que derivan en un diagnóstico del trabajo realizado en esta zona con base en el discurso que propone el Programa de Aprendizaje y su operación en campo.

Este programa es iniciativa de COMUNARR (Construcción de Mundos Alternativos Ronco Robles) y la alianza interinstitucional entre la Universidad Iberoamericana y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

Partiendo de estas nociones, a continuación se procederá a descomponer los conceptos clave, medulares en el ejercicio de dicho programa, así como el contexto en el que éste se encuentra inmerso.

## **En suelo rarámuri**

### **I. Geografía rarámuri**

La palabra rarámuri se compone de las partículas “rará” (pie) y “muri” (corredor); que juntas significan “pie corredor”. En lo cotidiano, ellos se reconocen como los de “pies ligeros”.

La Sierra Madre Occidental, que atraviesa Chihuahua, el suroeste de Durango y Sonora; es el hogar de los rarámuri. Este territorio es compartido con los tepehuanes, pimas, guarijíos y mestizos.

La Sierra Tarahumara está ubicada al suroeste del estado de Chihuahua y es una región agreste de 65 mil kilómetros cuadrados; formada por una cadena de montañas y profundas barrancas que alcanzan hasta 2,800 metros sobre el nivel del mar; con climas extremos tanto en verano como en invierno; en el primero las temperaturas llegan hasta los 40°C y en el segundo, -20°C. Está conformada por 23 municipios.

Geográficamente, se divide en Alta y Baja Tarahumara; donde, además del cambio de paisaje, se presentan variaciones lingüísticas. La Sierra Rarámuri se caracteriza por viviendas apartadas, desde rancherías hasta cuevas.

La Alta Tarahumara es la zona de cumbres frías y boscosas de alta montaña, localizada en los municipios de: Balleza, Bocoyna, Carichi, Cusihuirichi, El Tule, Guachochi, Guadalupe y Calvo, Guerrero, Madera, Matachi, Nonoava, Rosario, San Francisco de Borja y Temósachi.

Por su parte, la Baja Tarahumara se caracteriza por integrar la tierra caliente y se ubica en los municipios de: Batopilas, Chínipas, Guazapares, Maguarichi, Morelos, Moris, Ocampo, Urique, Uruachi.

A los no indígenas se les llama “chabochis”; y por lo general, se encuentran en las cabeceras municipales, centros mineros o madereros, así como en poblaciones con mayor acceso a vías de comunicación.

Los procesos históricos de colonización, llevaron a los rarámuri a asentarse en las profundidades del bosque. En zonas prácticamente aisladas que complican el acceso a los servicios básicos; en las cuales, desde hace más de 90 años, se presenta una sequía permanente, según afirma Víctor Mendoza Valdés, director del Centro de Participación y Difusión Universitaria de la Universidad Iberoamericana (Ibero) Puebla; por lo tanto las cosechas son insuficientes y la falta de alimentos es constante.

La Alta Tarahumara es la zona que abraza el Programa de Aprendizaje para el Buen Vivir. Para este proyecto se agrupó a las comunidades de aprendizaje por niveles: Bachillerato, Licenciatura y Maestría; y en regiones: Norogachi, Creel, Bawinokachi y Tewelichi.

## II. Rarámuri Pagotúame

Hablaré de ellos como los Rarámuri, porque así se dicen ellos [...] Tendré que hablar de su vida toda, porque ellos no hacen distinciones entre algo en lo que su Dios tuviera que ver y algo que no le corresponda; porque sus autoridades actúan en el nombre y con la autoridad de Dios; porque en todo colaboran con él para recuperar continuamente la armonía del pueblo, para conservar su vida fraternal  
(Robles, SJ; 1994)

Narrar la cultura rarámuri, en palabras del Ronco Robles (1994) es navegar en un sistema de abstracciones simbólicas; de interpretaciones continuas de elementos ancestrales y nuevos. De enriquecer los contenidos de su fe sin perder su identidad.

En mi experiencia de casi tres años, acompañando a comunidades rarámuri desde distintas trincheras –y sin afán de generalizar- si tuviera que describirlos en esta tónica simbólica; lo haría como una faja. Como un tejido de relaciones donde *Onorúame* –Dios Padre y Madre, dador de vida; no se relaciona con el *tarahumar* de manera jerárquica. Sino que se entrelaza con ellos al prestarles los elementos y el territorio para habitarlo; en la danza y las fiestas como agradecimiento y forma de saberse como instrumento de él/ella, como dueño/dueña de su alma. En los *nawésari* (consejos) que dan las autoridades para compartir el sentir de la comunidad (ejercicio de una política de abajo y colectiva), en el recordarle antes de hacer palabra. En la ofrenda y despunte del maíz. Dónde él/ella come primero, para después compartir y celebrar en comunidad:



No fuimos nosotros los que hicimos las cosas. Las hizo Dios para que nosotros tengamos aliento comiéndolas y vivamos en este mundo obsequiándolas, sin negárselas (a Dios y a los hombres) [...] Cuando nosotros los rarámuri, tal vez no obedecemos, algo nos va a pasar: tal vez enfermemos o nos fulmine un rayo [...] lo bueno será vivir creyéndole, cumpliéndole de verdad, no yendo en falsedad.

-Feliciano Espino (Robles SJ; 1994)

Pero ¿Qué elementos van forjando el ser rarámuri a lo largo de su caminar? A continuación, una síntesis de los componentes que le dan coherencia a su forma de habitar el mundo, su sentido de pertenencia. Sus formas de construir ciudadanía.

Para este apartado me valdré de mí caminar con el rarámuri y del testimonio de Ricardo Robles SJ, quien también acompañó a este pueblo.

En la Tarahumara los sentidos son clave. Y mi parecer, la forma del rarámuri de habitarlos, de des-localizarlos y sumarle más, a los cinco conocidos, es clave en su relación con lo otro: “De ahí que los rarámuri aprendan todo en la vida o a propósito de lo vivido. A trabajar se aprende viendo, intentando y, finalmente, logrando [...] Sólo viviendo se puede aprender; así se va haciendo el rarámuri, asimilando experiencias de vida y muerte” (Robles SJ; 1994).

El rarámuri hace del “nosotros” una posibilidad para la construcción y reafirmación de su relato identitario. En lo cotidiano, nombra y ocupa distintas maneras de colectivizar sus acciones: “La comunidad hace al individuo, lo va formando al ritmo que avanzan su vida, sus relaciones y su experiencia. El individuo sabe que se debe a su comunidad.” (Robles SJ; 1994: 25).

En este tejido comunitario, cohabitan y se entrelazan: lo económico, lo político, lo social y lo espiritual. Robles SJ (1994) menciona que en la cultura rarámuri, el uso y el destino de la propiedad, es comunitario y que éste sólo existe para darle a los sujetos la oportunidad de compartir libremente con su comunidad.

Menciona también elementos intrínsecos de la cultura:

1. **Las fiestas** que suponen fiesteros elegidos entre quienes tienen más posibilidades.

2. **El trabajo comunitario** que considera el agradecimiento a manera de agua y bebida, que se dan en proporción a lo que se tiene, sin tomar en cuenta el trabajo realizado.
3. **El comercio** en el que las cosas no tienen precio, sino que depende de las posibilidades de ambas partes.
4. **La kórima** o el derecho de cualquiera a compartir y que se le comparta.
5. **En las apuestas** durante sus ancestrales carreras (juegos tradicionales) se da lo que se tiene; se realizan entre comunidades, lo que abona al intercambio de recursos entre las mismas.

En el ámbito político, las autoridades son elegidas por consenso comunitario. La comunidad propone a los candidatos y, una vez escogidas las autoridades; establece los momentos para cambiarlas. El hecho de tener un cargo es visto como un servicio a la comunidad, no como una relación de poder jerárquico ni como un acto de dominio sobre los demás. Dichos cargos demandan tiempo y esfuerzo, sin embargo no son remunerados.

En la Tarahumara, las relaciones sociales son para convivir y hacer pueblo; para respetar al otro y no hacer que esté triste. (Robles SJ; 1994).

Un aspecto clave es su comunicación en silencio: “[...] permanecen juntos en silencio, como sintiendo juntos, sin preguntarse ni comentarse nada [...] en formas diferentes esta comunicación es frecuente en la vida familiar y social”. (Robles SJ; 1994).

En el terreno espiritual, el evangelio rarámuri es la danza. A Onorúame se le celebra en lo abierto, debajo del cielo. Se le danza para agradecer la cosecha, para pedirle perdón, para festejar la vida. Para la realización de la fiesta, tanto hombres como mujeres cumplen con ciertos encargos. Las mujeres son responsables de la preparación de alimentos, de la elaboración del *batari* (bebida sagrada hecha de maíz fermentado) y los hombres de las ofrendas (sacrificio del animal, cantar durante la fiesta, ritos de sanación). En estos ritos participa la comunidad, tanto de los encargos como de la celebración. Danzan y beben hasta que se termina el *batari*.

Así, en la cultura rarámuri, la danza es sinónimo de resistencia. Es una acción que conecta con el creador, en lo colectivo. Que simboliza el encuentro. En la cosmovisión rarámuri se

danza para que el mundo siga girando y en orden. Cada paso le da coherencia a su estar con lo/los otros. Se resiste en lo cotidiano, en silencio. Es morir danzando.

### III. COMUNARR: Construcción de Mundos Alternativos Ronco Robles

COMUNARR (Construcción de Mundos Alternativos Ronco Robles), antes SINÉ (Servicios Integrales Émuri), es una asociación civil de la Sierra Tarahumara, ubicada en Creel, Chihuahua.

En 2005 surge el equipo SINÉ, integrado por dos tarámuri y dos mestizos. Su principal objetivo era acompañar comunidades indígenas y sus procesos, al Proyecto de Fe Compartida en Tarahumara (PROFECTAR); así como ofrecer servicios educativos y de comunicación (Madrid, 2016).

En el 2012, se vincula con universidades jesuitas (ITESO e IBERO México), formándose una nueva sociedad llamada Construcción de Mundos Alternativos Ronco Robles "COMUNARR".

Alianza que busca empoderar personas y grupos a partir de la construcción en conjunto, el acompañamiento a colectivos para vincular y articular proyectos; el impulso a colectivos de aprendizaje, la construcción colectiva de conocimiento e intercambio de prácticas y saberes; y la consolidación de redes de comunicación, retroalimentación y acción. Es decir, forjar espacios de encuentro, diálogo e intercambio de saberes entre culturas.

### IV. Aprendiendo en colectivo

El Programa de Aprendizaje para el Buen Vivir, según COMUNARR (2016) está dirigido a jóvenes indígenas profesionistas ligados a la región serrana, líderes comunitarios (de grupos u organizaciones locales o regionales), miembros de la sociedad civil, educadores en activo con una práctica que parta de una dimensión socio-política y cultural; personas ligadas a procesos comunitarios y sociales que tengan un espacio de gestión social y vinculación con comunidades, grupos locales y regionales.

Este programa busca potencializar los procesos sociales de la región rarámuri, que abonen a la construcción del Buen Vivir, articulados a la producción de conocimiento local en incesante vinculación con la comunidad. Y que, proporcionen sustento propio.

Es decir, es una apuesta por procesos de formación de sujetos, que fortalezcan la autonomía en los ámbitos personal, grupal y comunitario. Al igual que la capacidad de recreación y reconstrucción; partiendo de su comunidad, contexto social territorial y económico.

Esto implica un currículo enfocado a los procesos de los individuos, sus necesidades y posibilidades; para generar reflexiones que permitirán el impulso de procesos que influyan en los ámbitos:

1. Comunitario: Habilidades para la vida en la comunidad, detección de problemas en sus propios términos, formulación y propuesta soluciones y proyectos y comprensión y valoración los cambios en la comunidad y en el entorno.
2. Intercultural y de complementariedad desde la diversidad: Para generar diálogos de saberes y experiencias diversas, para vincularlos, para establecer dinámicas de encuentros, traducciones interculturales y construcción de complementariedades; socializar, dialogar y solucionar los conflictos propios.
3. Territorialidad: Para vivir en nuestro territorio de manera sostenible, generar relaciones sostenibles, vivir de lo que produce el territorio y generar intercambios que no vulneren a las comunidades y para generar e implementar tecnología.
4. Complejidad: Para sistematizar prácticas y generar conocimiento y teoría, evitar dependencias y producir autonomías. Llevar las palabras y prácticas con otros colectivos. Entendiendo por colectivos, a las comunidades de práctica de los proyectos que COMUNARR acompaña en las comunidades.

En este sentido el Programa de Aprendizaje para el Buen Vivir se materializa en tres grados: Bachillerato, Licenciatura y Maestría. Situados en las regiones de: Norogachi, Creel y Bawinokachi.

La modalidad de trabajo consiste en armar proyectos con una vinculación comunitaria, que responda a los ejes explicados anteriormente. Y compartir su práctica (momentos concretos en este quehacer de su proyecto) en sesiones por grado y regionales. En las primeras, se reúnen los inscritos al programa de Licenciatura y Maestría en Creel; con la finalidad de

generar un escenario de compartir prácticas de forma inter-regional. Y, por otro lado, a las sesiones regionales asisten de los tres niveles a la comunidad centro.

### **Aprender para el Buen Vivir: Norogachi**

El PAP en el que participé durante los periodos de Otoño 2016, Primavera y Verano 2017 consistió –en un primer momento- en la inserción al Programa de Aprendizaje a nivel Bachillerato de la región de Norogachi, así como el acompañamiento a los inscritos a Licenciatura y Maestría de esta región.

El Programa de Aprendizaje para el Buen Vivir arrancó de forma oficial en Agosto de 2016. En este sentido me tocó arrancar con lxs chavxs el proceso de armado, ejecución y registro de sus proyectos.

#### **I. Tejiendo comunidad**

Siguiendo esta tónica del fortalecimiento a la autonomía en los ámbitos personal, grupal y comunitario de los individuos participantes de este programa; la construcción de sus proyectos pretende entonces la re-ligación de los sujetos con sus comunidades de manera que el ejercicio de los mismos, abone a la producción, diálogo y gestión colectiva de saberes entre ambas agencias.

A continuación, una esquematización de los proyectos acompañados durante este ciclo escolar:

<b>Otoño 2016</b>	
<b>Proyecto</b>	<b>Producto esperado</b>
Plantas medicinales	Recetario de medicina tradicional de la comunidad de Ciénega de Norogachi, con el objetivo de compartir estos saberes con la comunidad, que las personas conozcan los beneficios de las plantas que hay en su territorio y promover una salud que valore

	los saberes ancestrales; depender menos de los servicios de salud locales, externos. Curarse con lo propio.
Rituales de muerte en la cultura rarámuri	Anecdotario con historias de los rituales de muerte rarámuri de comunidades aledañas a Norogachi para que los jóvenes tanto rarámuri como mestizos conozcan, valoren, respeten y participen en las ceremonias realizadas en la comunidad.
Conservación de la identidad rarámuri en Kwechi	Torneo de juegos tradicionales y exposición fotográfica sobre festividades rarámuri de la comunidad de Kwechi para propiciar espacios de convivencia y diálogo entre miembros de la comunidad.
Historia y características de los matrimonios rarámuri	Audio con la historia de los rituales de matrimonios para la comunidad de Norogachi; para que los niños conozcan las historias de los abuelos sobre cómo era antes: “conocer lo que nos hace rarámuri”:

<b>Primavera-Verano 2017</b>	
<b>Proyecto</b>	<b>Producto esperado</b>
Huerto comunitario	Anecdotario que recopila las experiencias (narraciones y fotografías) del aprendizaje en la siembra y el trabajo comunitario del grupo de mujeres del barrio “El manzano” de Norogachi. Y que, como segunda etapa de socialización, el proyecto pretende revitalizar el trueque en el barrio y acrecentar el huerto con sus vecinos. Re-construir los lazos de su comunidad próxima.
Revitalización de juicios tradicionales rarámuri	Documentación de los procesos de juicios tradicionales rarámuri de Norogachi, de manera que el gobierno seccional de la región retome el uso de esta forma de hacer justicia en los casos rarámuri. Necesidad que la comunidad ha hecho explícita.

Formas de gobierno rarámuri en la comunidad de Kwechi	Documentación (registros de reflexiones, videos y fotografías) del compartir de experiencias de los abuelos de la comunidad de Kwechi a los niños de la escuela Benésika Anagupi, sobre el sistema de gobierno por “usos y costumbres” de la comunidad: tareas del siríame y de los sujetos con cargo. Además de un mapa de Kwechi que ubica espacios relevantes al ejercicio de ciudadanía rarámuri y de los saberes comunitarios.
---	---

Por otro lado, el acompañamiento a lxs integrantes de licenciatura y maestría consistió en seguir su proceso de apropiación y posicionamiento de su práctica. En este darse cuenta del conjunto de acciones que conforman su quehacer cotidiano y de los aprendizajes/ desaprendizajes (explícitos e implícitos) que de ésta se desprenden. Además del cuestionamiento al registro de su práctica, a las acciones que emprendieron ante cuestionamientos que surgieron sobre la marcha y en la elaboración de materiales que evidenciaran los movimientos y rupturas que les provocaron.

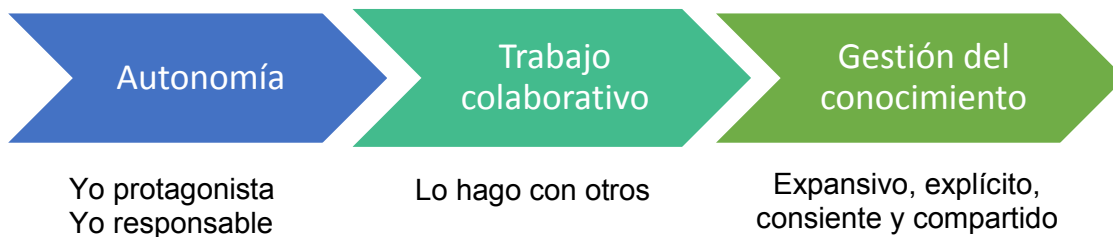
Me parece que la intención de acompañarlos, es fortalecer espacios de encuentro de manera que ellos se sitúen en su práctica en tres ámbitos: en lo individual, inmersos en una red de aprendizaje de su comunidad de práctica más próxima (con sujetos clave y flujo de saberes) y como miembros de comunidades de aprendizaje por grado y nivel.

## **Construyendo alternativas**

### **I. Primer acercamiento**

Como primera aproximación a este proyecto, tuve una reunión con los acompañantes de cada una de las regiones para conocer los ejes, conceptos rectores y no negociables del programa con la finalidad de que el trabajo producido se moviera dentro de estos parámetros y que entendiera la propuesta de esta modalidad de aprendizaje.

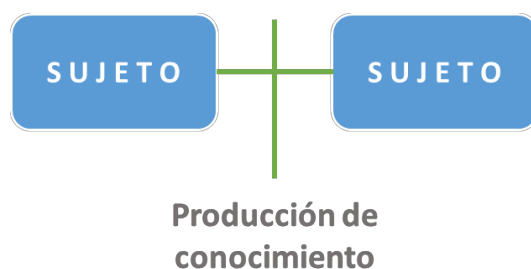
Los conceptos rectores del Programa de Aprendizaje para el Buen Vivir se definen como:



Partiendo de estos conceptos, los ejes que atraviesan la ejecución de cada uno de los proyectos (a la par de los contenidos propuestos por la Secretaría de Educación Pública) son:

- Partir de la raíz
- Registro, análisis y compartir de la propia práctica
- Pensamiento complejo
- Sujetos al contexto-región
- Experiencia crítica y autocrítica
- Identificar lógicas de dominación y vicios internos
- Hilar complementariedades entre los proyectos

Estos ejes abonarán a un aprendizaje libre y comunitario; a una relación horizontal:



Y la labor del acompañante, además de dar seguimiento al proceso del sujeto, consiste también en detectar intereses y gustos, problematizar y cuestionar los proyectos a través de preguntas potencializadoras, reflexivas, críticas, prospectivas y generadoras; elaborar un diagnóstico sobre las formas de producir saber en la comunidad; así como una bitácora personal, colectiva y planes de trabajo de la región.



## II. Trabajo interregional

Después del acercamiento al proyecto, en el primer periodo de mi Proyecto de Aplicación Profesional, tuve la oportunidad de colaborar tanto en el acompañamiento como en sesiones del colectivo de bachillerato en la región Creel.

Las actividades desempeñadas fueron las siguientes:

- Reunión de inducción: esta sesión fue meramente informativa. En ella se explicó que este programa consiste en un aprendizaje sin muros, en el ejercicio de una serie proyectos que vinculen el aprendizaje con la comunidad y otros de carácter complementario, que incluyen -de forma práctica- los saberes propuestos por la Secretaría Educación Pública.
- Puesta en común de intereses: Los cuatro jóvenes de esta región, compartieron las posibles líneas de acción de sus proyectos, todas orientadas a temas que les eran familiares o con alguna vinculación en lo cotidiano.
- Esquema del proyecto: Una vez hecha la lluvia de ideas, se procedió al llenado de este recuadro con los elementos que detectaban para el desarrollo de su proyecto:

<b>Nombre del proyecto:</b>	
<b>¿Qué?</b>	
<b>¿Por qué?</b>	
<b>¿Para qué?</b>	
<b>Resultados</b>	

Posteriormente se compartía esta información para que los demás compañerxs hicieran comentarios, sugerencias o expresaran dudas al respecto. Con el objetivo de nutrir los trabajos y visibilizar conexiones entre los mismos.

- Revisar competencias: Posterior al llenado de este esquema, y con base en los resultados que los chavxs pretendían alcanzar al final de semestre, se revisó la rúbrica de la SEP para trazar los contenidos implícitos/explicitos que incluían dichos proyectos, para potencializarlos en la práctica.

- Cronograma de acciones: Los chavxs realizaban calendarizaciones semanales de las actividades que llevarían a cabo cada día. Dentro de las características de estas actividades, tenían que incluir al menos dos en las que -además de investigar en fuentes de información como libros o internet- interactuaran con personas de la comunidad que les pudieran ayudar. Intercambiar saberes a nivel local. Ejemplo:

<b>Sujeto 1</b>		
<b>Nombre del proyecto: Lesiones, golpes y remedios para los caballos</b>		
Día #1: Investigar qué tipos de lesiones sufren los caballos.	Día #2: Conocer los remedios locales para curarlos.	Día #3: Ubicar en el mapa de anatomía del caballo, dónde se localizan estas enfermedades.
*Internet *Revistas	*Visita a conocidos de Cusárare para compartir remedios	*Mapa realizado con fuentes de internet y con conocimiento de mi papá

Además de estas actividades registradas en sus agendas del proyecto, se insistía en la recuperación de estos momentos (las visitas, los encuentros con otros) y de todas aquellas actividades que se desprendían de cada uno de estos momentos, que no estaban planeadas y que influían en el trayecto de su práctica.

### III. Estar en lo cotidiano

Para la ejecución de mi Proyecto de Aplicación Profesional, trabajé con Norma y Pancho Palma, pareja rarámuri que acompaña el Programa de Aprendizaje en la región de Norogachi. Juntos hicimos el visiteo a las comunidades de práctica de los chavxs y diseñamos en conjunto las actividades para cada proyecto.

Si de metodología se trata, me parece que el trabajo con colectivos rarámuri es de carácter intuitivo, las peticiones no son explícitas; incluso Memo Palma lo comentaba: “el rarámuri te lo dice como autocrítica, te lo hace saber a manera de preocupaciones. Tú escuchas, tú intuyes. En el proceso encontramos las soluciones”.

A la par de esta **relación escucha-percepción**, yo detecto un elemento clave e imprescindible en este acompañamiento rarámuri-mestizo: **la deslocalización de los espacios de trabajo y el reconocimiento de los espacios íntimos como sitios de intercambio y puesta en común de sentires e ideas entre el equipo acompañante.**

Es decir, quitar el carácter de exclusivo y descentralizar los espacios asignados para trabajar en el Programa de Aprendizaje y reconocer aquellos momentos de la convivencia cotidiana con mi equipo de trabajo, como detonadores de acciones que movilizan e influyen en: la trayectoria de los proyectos, las formas de acompañar, el diseño de las actividades y en la construcción de una relación horizontal entre el mismo equipo y con los sujetos acompañados.

Como espacios íntimos entiendo: las caminatas, los trayectos en camiones, las charlas en la cocina, el hacer tortillas. Compartir alimentos y quedarme a dormir tanto en Basigochi como en Kwechi. Estar en lo cotidiano.

En este sentido, puedo decir que la planeación de las actividades para la región de Norogachi, se rigió en dos vertientes: esta línea de peticiones implícitas tanto del colectivo como de cada uno de los sujetos, puestos en común e influenciados por los espacios íntimos de compartir.

Partiendo de este contexto, las actividades realizadas a lo largo de los tres PAP fueron las siguientes:

- Reuniones en Norogachi, Kwechi o Basigochi (previas al visiteo de los bachilleres): elaboración de agenda previa con actividades y herramientas que respondieran a las necesidades particulares de cada proyecto y estudiante; los tiempos pertinentes para estar en las comunidades –para que el acompañamiento no entorpeciera sus dinámicas y se volviera dependiente- así como asignar al responsable de la ejecución de las mismas.
- Visiteo a los bachilleres: Una semana de cada mes visité Norogachi, Kwechi y la Ciénega de Norogachi. La estancia en estas comunidades dependía de las ocupaciones paralelas al Programa de Aprendizaje que tuviera mi equipo de trabajo. El sentido de esto era brindar un acompañamiento lo más integral posible (tomando en cuenta el contexto de cada uno) con la presencia de los tres para dialogar y compartir percepciones a nivel particular y colectivo, para nombrar los proyectos en lengua rarámuri y fortalecer el ser comunidad entre nosotros.

El visiteo era en dos modalidades: acompañamiento cotidiano (quedarme en sus casas y participar de sus actividades diarias) e incorporación a la práctica (participar de las acciones de su proyecto): recolección de plantas medicinales en la Ciénega y alrededores, diálogo con abuelos de las comunidades aledañas a Norogachi, sesiones de aprendizaje con niños de Kwechi o hacer presencia en las clases de las integrantes de la maestría.

- Sesiones colectivas: Además de estas aproximaciones a nivel personal para encontrarnos con su práctica, necesidades, inquietudes y trayectoria del proyecto; optamos por reunirnos también a nivel colectivo por comunidad; es decir, una sesión con todos los bachilleres de Kwechi, otra con las de la Ciénega y con los de Norogachi; para conocer los movimientos que los proyectos causaban a nivel grupal; el impacto en la comunidad y dar retroalimentación.
- Diseño de actividades: El planteamiento de las actividades se efectuaba con base en: lo específico (el proceso de los sujetos y su relación con los proyectos) y en el grado (las mismas actividades para todos, correspondientes al bachillerato). Ejemplo:

	<b>Nombre del proyecto</b>	<b>Actividad a realizar</b>
<b>Actividades específicas</b>	Plantas medicinales	-Investigar la historia de las tensiones entre medicina alópata y medicina tradicional. -Censo comunitario sobre el uso de medicina natural en la Ciénega de Norogachi -Mapeo de enfermedades y cómo impacta la medicina tradicional en qué partes del cuerpo -Diferencias entre mezcla, infusión, solución
	Rituales de muerte en la cultura rarámuri	-Charlar con <i>siríames</i> y autoridades de tres comunidades sobre las características y significados de estos ritos. -Llevar un registro de estos encuentros (qué pasó, cómo me sentí, qué percibí, qué aprendí)
	Juegos tradicionales	-Hacer una visita a las casas donde juegan quince para aprender de la práctica de los mayores.

		-Transmitir el conocimiento obtenido en un pequeño torneo de quince en mi comunidad de práctica.
	Historia y características de los matrimonios rarámuri	-Categorización de matrimonios rarámuri por: bisabuelos, abuelos, hijos y nietos. -Realizar una gráfica con las edades de los matrimonios y sacar media y promedio para contrastar con la información recibida a través de las entrevistas con abuelos de la comunidad
<b>Actividades de grado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar un mapa de la geografía de la comunidad</li> <li>- Elaborar un mapa para identificar los saberes comunitarios</li> <li>- Organigrama de conocimiento en red con conexiones sobre ¿Quiénes participaron directa/indirectamente en mi proyecto?</li> </ul>	

- Monitoreo: Dar cuenta de las trayectorias de aprendizaje de los chavxs mediante bitácoras individuales y grupales derivadas del acompañamiento; plasmando sus intereses, inquietudes y procesos. Posteriormente se hizo un vaciado de esta información a formato digital para llevar el registro de avances, acuerdos y valoraciones.

#### IV. Sesiones regionales Norogachi

Estas sesiones fueron una plataforma que de cierta manera, agrupó el conocimiento producido en los tres niveles: bachillerato, licenciatura y maestría. Y que, al ser compartido, detonó en la vinculación entre proyectos, se entretejieron inquietudes y posibles aportes en lo colectivo.

Este compartir abonó a que los sujetos hicieran suyos elementos, productos y experiencias de las prácticas de sus compañeros, para incorporarlas a la propia. Sin importar el grado.

Estas reuniones se llevaron a cabo una vez por mes. La agenda de trabajo del equipo COMUNARR en estos espacios, variaba según las necesidades explícitas/implícitas de estos colectivos.

El trabajo que desempeñé en este rubro consistió en participar en la planificación y la recuperación de lo ahí compartido. En cuanto a la planificación de la sesión, se expresaban las interpretaciones de cada miembro del equipo, consecuencia del acompañamiento dado durante la semana; se detectaban necesidades y con base en esto, se decidía cuál sería la dinámica para la sesión: realizar trabajo separando por nivel (bachillerato, licenciatura y maestría) para compartir y cuestionar su práctica, desestabilizar las prácticas entre grados, sesión de plenario, exposición de productos, reflexión sobre el trabajo realizado o diálogos sobre el rol que juegan las comunidades en el ejercicio del proyecto.

#### V. Necesidades y concretos

El visiteo a las comunidades de los bachilleres y la convivencia con ellos en espacios de su cotidianidad me reveló ciertas necesidades en las que podía intervenir de forma directa: clases de computación y fuentes de información para complementar sus investigaciones.

Hubo clases de computación en Kwechi y en Ciénega de Norogachi. En la primera comunidad, la sesión estaba dirigida a bachilleres rarámuri. Me enfrenté a un gran desafío: la lengua. Fue una lucha interna sobre el vocabulario que iba a usar, tratar de ser lo más explícita posible, nombrar en rarámuri ciertas acciones hasta donde me fuera posible, no obviar pasos ni dar por sentado que me estaban entendiendo. Ser paciente, trabajar y respetar sus silencios, su ritmo, su tranquilidad.

En Ciénega, el trabajo fue diametralmente distinto. La sesión fue a dos mestizas con ciertas nociones de computación. Ahí percibí otras dinámicas y ritmos de trabajo. En el ambiente permeaba más su desesperación y preocupación por no olvidar los pasos o por equivocarse.

En cuanto a las fuentes de información, uno de los obstáculos de la región es que la biblioteca más cercana, con internet y computadoras se localiza Norogachi. Y desplazarse hacia allá no es sencillo. Mi rol ante esto era, tanto en las sesiones colectivas como individuales; indagar sobre recursos a los que no tuvieran acceso y tratar de tender puentes: entre proyectos y grados, con sujetos concretos para compartir conocimiento o proporcionándoles algunos materiales en mis vueltas desde Creel.

## VI. Apoyo en otras sesiones

Como se menciona anteriormente, las sesiones eran de dos tipos: regional (Creel, Norogachi, Bawinokachi) y por grado (Licenciatura y Maestría).

En mi caso -además del trabajo en la región Norogachi para sesiones de grado y regionales- apoyé las sesiones de región (los tres grados) y las de licenciatura y maestría que se llevaron a cabo en Creel.

El apoyo constó de dos momentos: la planeación previa a la sesión y la recuperación de las mismas.

El primer momento consistía en poner en común las inquietudes y necesidades detectadas en los colectivos para determinar qué acciones se realizarían, a la par de revisar el material producido en sesiones anteriores y así trazar la guía de trabajo. Al delinear las actividades, se asignaba un responsable de acompañar dicho momento.

Una actividad medular en ambos tipos de sesiones era que el grupo compartiera su práctica y así, se entretajaran los proyectos. Este compartir se realizó de distintas formas: en una feria de proyectos, narrando su biografía, en preguntas reflexivas y descriptivas de momentos concretos.

Otras actividades que se realizaron fueron: posicionar su práctica en torno a los ciclos de su comunidad (agrícola, festividades, juegos tradicionales, escolar) para dar cuenta de cómo éstos influyen en la propia práctica y que agentes son clave en el desarrollo de la misma. Un diagnóstico y mapeo de saberes comunitarios, examen de admisión a la licenciatura y reflexiones sobre sus trayectorias de aprendizaje.

La evidencia de estas sesiones se obtenía en forma de reporte escritos, fotografía, audio y video.

## VII. Binomios de aprendizaje

Gracias al acompañamiento a estos jóvenes rarámuri y mestizos tanto en los espacios de ejercicio del proyecto como en lo cotidiano, puedo señalar el siguiente gráfico con los factores que considero motores y detonadores de procesos de aprendizaje con impacto en lo colectivo.

Un elemento clave en el entramado de relaciones que comprendió su proyecto y que se mencionó constantemente en los espacios íntimos y de trabajo, era este religar a **la comunidad** con sus proyectos. Este recibir consejo de autoridades, abuelos y familiares en momentos dentro y fuera de su práctica: “tejer redes con otros que son próximos a mí”.



Un intercambio de experiencias y saberes que los desestabilizó, que los cuestionó. Que trazó rumbos quizás imprevistos para sus proyectos; que complementó o que les hizo darse cuenta del rol que juega la comunidad en la viabilidad de los mismos. A no obviar el proceso que ésta lleva. Es por eso que este factor recibe el nombre de: **la comunidad como criterio de validación**. Toda acción emprendida para los proyectos, regresaba a la comunidad que cumplía un papel de trampolín, de respaldo.

Posteriormente, encuentro dos hilos conductores, impredecibles de estos procesos.

El primero es la relación: **nombrar en su lengua- afectos y vinculación**.

En este sentido, entender el acto de nombrar cada proyecto en su lengua materna no sólo como un acto de resistencia y de existir en tanto nombrar. Sino como un vehículo para la defensa del territorio, para la construcción de comunidad hacia adentro y hacia afuera del colectivo y como plataforma para la expresión de la vinculación afectiva al tema de éste. De posicionarse en su práctica y de trazarla con base en la gramática en la que narran y habitan el mundo.

Este acto de acompañarlos en su lengua, hacía explícita la relación horizontal acompañante-bachiller. En dicha relación el proyecto se relataba desde sus afectos; desde lo que les sacudía internamente. Fortalecía y hacía explícita ese vínculo con la comunidad. Era nombrar y sentir en lo colectivo. El “yo” es colectivo. Era humanizar este acompañamiento, entrar en la esfera de lo personal con sus matices y potencialidades en otros ámbitos. Era entender en qué punto se situaban. Conocer los vínculos tan suyos con el proyecto. Porque éstos no respondían meramente a fines académicos, sino a la raíz. A los afectos.



Percibí que esta relación, provocó que ellos se apropiaran de su proyecto, los motivó a tejer más redes de saberes, colectivizarlos. El querer enriquecer su práctica con la de otros precisamente para compartirlo en la comunidad. No ser los únicos o aparentes beneficiados.

La otra relación que detecté es **experiencia propia-la oralidad**. Esta dupla en el aprendizaje se manifestaba tanto en el acompañamiento individual como en las sesiones regionales en los momentos de compartir redes y conexiones de saberes comunitarios.

En estos espacios de plenario encontré un común denominador, ellos, de forma implícita o quizás no con la intención; para referirse a su tema, tejían **experiencias** (demás de la propia), hilando sujetos, acontecimientos y saberes de generaciones hacia atrás de ellos. Incluso, la generación de los abuelos jugaba el rol de criterio de validación. Aunque también había riesgo de que esto se convirtiera en un lugar común para aportar o desechar información.

Noté también esta cuestión nata de contar historias, la oralidad cotidiana; una forma que yo considero muy rarámuri de compartir lo que se sabe. El aprender cosas nuevas para contárselas a otros. A otros cercanos, a otros muy otros.

En este sentido, **lo propio se hacía común**. Lo propio se nombraba colectivo. Su práctica era de otros. Estaba intervenida por otros.

## **Vivir Bien vs. Buen Vivir**

*La alternativa del “buen vivir” aparece como una utopía realizable. Precisamente porque no se presenta como una meta preconcebida y acabada, sino más bien como un proyecto en proceso de elaboración donde intervienen la memoria del pasado y el anhelo de un futuro de convivencia humana, expuesto al diálogo intercultural*  
Alfonso Ibáñez

En este proceso de casi doce meses de acompañamiento y documentación de los procesos de este programa en la región de Norogachi, he detectado momentos en los que se pone

en juego el ejercicio de la ciudadanía rarámuri. Espacios que desestabilizan y me cuestionan sobre qué postura de enunciación asumimos al habitar este proyecto, es de decir, si estamos partiendo de una narrativa del encuentro o que implícitamente impone formas, que colonializa al mantener la mirada fija a un discurso: el arraigo y el diálogo de saberes. En este sentido, me surgen las siguientes interrogantes: ¿Cómo estamos entendiendo este proyecto? ¿Qué entendemos por interculturalidad? ¿Qué rol jugamos los asesores? ¿Este programa tiene incidencia en la comunidad? ¿Se re-colectivizan los saberes? ¿Qué demandas hace explícitas el contexto de las comunidades y cómo se potencializa la voz de las mismas con este programa?

A continuación, pretendo descomponer estos momentos y espejearlos con elementos intrínsecos de la cultura rarámuri, de tal manera que se visibilicen los matices, inercias u obstáculos en el ejercicio de ciudadanía rarámuri que propone el Programa de Aprendizaje para el Buen Vivir.

#### I. Democracia, ciudadanía, autonomía y nautonomía

Como primera aproximación a estos términos, Ceja e Ibáñez (2005) mencionan que América Latina ha estado envuelta en un proceso de re-democratización, derivado de accidentes históricos y relaciones de poder que se tejen de manera asimétrica, provocando condiciones de exclusión social. Producto de una noción eurocéntrica, neoliberal del “desarrollo”, haciendo de éste, el eje transversal para la ejecución un proyecto civilizatorio que homogeneiza a las sociedades. Donde los límites a la extensión de los derechos son impuestos desde el poder.

Y en el cuál, según estos autores (2005), la democracia -además de responder a circunstancias históricas diferenciadas- se ha sedimentado únicamente en el marco de las sociedades capitalistas, respondiendo a un orden mundial que reproduce esquemas de desigualdad: “El estado de precariedad democrática ha sido una constante a lo largo de la historia de la humanidad, ha propiciado que el vocablo democracia se haya ligado a un concepto oligárquico, elitista o de exclusión” (Ceja e Ibáñez; 2005:4).

Partiendo de este supuesto y al contrario de esta noción de la práctica de la relación democracia-poder entendida como cualidad/privilegio de las jerarquías que detona en la

enajenación a ejercerla por parte de las colectividades subyugadas, en términos de Alain Touraine (1994: 47), entenderemos como democracia al:

"Reconocimiento del derecho de los individuos y de las colectividades a ser los actores de su historia y no a verse liberados únicamente de sus cadenas". Es el régimen democrático la forma de vida política que da la mayor libertad al mayor número, el que protege y reconoce la mayor diversidad posible".

En este contexto, América Latina ha sido objeto de rezago histórico. Y el ejercicio de la democracia ha sido nulo para grupos sociales excluidos: no hay respeto a la autonomía y se fracturan y desarticulan las redes locales de los pueblos. Esta exclusión no sólo ha detonado en condiciones de reproducción de modelos democráticos precarios, sino en la pérdida de la ciudadanía (Ceja e Ibáñez; 2005).

Entendiendo autonomía como: "La capacidad de un pueblo de definir sus proyectos y sentidos fundamentales desde su historia y contextos particulares. La capacidad de construir posibilidades diversas para la comunidad y de establecer relaciones de interdependencia con otros actores y colectivos, sabiendo que el contexto condicionará la vida, mas no la determinará" (Díaz Polanco; 1988)

En este sentido, me parece que el Programa de Aprendizaje para el Buen Vivir, pretende fracturar esta reproducción sistemática de condiciones de precariedad, en este caso en el ámbito educativo. Es decir, re-construir escenarios para la re-articulación de redes de aprendizaje locales de tal manera que se potencialicen las voces y posibilidades de participación de los individuos y sus comunidades. Que se ejerzan relaciones de poder horizontales, una democracia desde abajo que fortalezca "las relaciones políticas y sociales que construyen cotidianamente entre los actores dentro de un ámbito territorializado" (Ceja e Ibáñez; 2005:15).

En este ambiente dónde la democracia emerge a los lados, entra –en términos de Thomas Marshall (en Ceja e Ibáñez; 2005)- una manera común de relacionarse con los y lo otro, el **sentido de pertenencia que comprende una serie de acciones cotidianas que religan y reafirman a los sujetos hacia eso que esta sin estar, esas acciones inconscientes y sentires implícitos en su práctica, que los hace ser: la ciudadanía.**

Sin embargo, en este ejercicio de la ciudadanía como en el de la democracia, convergen esferas de poder; tejido de relaciones sujetas a contextos de interacción en los cuales el poder moldea las perspectivas de vida de los sujetos. Y que según, Ceja e Ibáñez (2005: 20) son **estructuras de reproducción de la nautonomía: “producción y distribución asimétrica de perspectivas de vida que limitan y erosionan las posibilidades de participación política”**.

Partiendo de este presupuesto, existen condiciones nautonómicas que inhiben el ejercicio de la autonomía y la ciudadanía. Que obstaculizan y desvalorizan aquellas formas de construcción de “un esquema de cooperación social que implica la existencia de un nosotros como una posibilidad viable de una sociedad” (Ceja e Ibáñez; 2005:20) y que pretendería desmantelar del poder y sus instituciones; de las formas antidemocráticas de ejercerlo y de pasar por encima de los pueblos.

Y el Programa de Aprendizaje no es la excepción, ya que se presentan tensiones entre la pedagogía indígena y la forma chabochi (*mestiza*). A lo largo de este periodo de trabajo en la zona de Norogachi, específicamente en las sesiones de trabajo por región, alcancé a percibir que más que fortalecer espacios democráticos, de encuentro, la balanza se inclina –involuntariamente- a las formas mestizas. El diálogo está condicionado a sus tiempos y gramáticas. En estos espacios, los integrantes rarámuri habitan estas formas intrínsecas antes mencionadas: el silencio, la contemplación. Incluso no cuestionan la práctica de sus compañeros mestizos. Creo que si estas inercias se van solidificando, se convertirán en hábitos que posteriormente será difícil desestabilizar, desmantelar.

Me parece que estos espacios están reproduciendo lógicas nautonómicas, de dominación mestiza. Desde mi perspectiva se tiende a auto-adscribir a los rarámuri a esta narrativa del mundo y a desligarse de sus formas, erosionando, violentado y trastocando elementos tan suyos y que ejercen ciudadanía en lo cotidiano, como la lengua materna, el silencio, la kórima. Obstaculizando esta posibilidad de encontrarnos como un nosotros.

## II. Sumaq Kawsay: Buen vivir

*Romper, queremos romper.  
Queremos crear un mundo diferente, ahora.  
Nada más común, nada más obvio,  
nada más sencillo, nada más difícil.  
John Holloway*

Un eje transversal en el ejercicio de la ciudadanía y en este programa de aprendizaje es la noción del Buen Vivir. Para fines de este trabajo, definiré este concepto en dos vertientes: matices rarámuri y la concepción occidental:

“La posibilidad de vincular al hombre con la naturaleza desde una visión de respeto; porque es la oportunidad de devolverle la ética a la convivencia humana; porque es necesario un nuevo contrato social en el que puedan convivir la unidad en la diversidad; y porque es la oportunidad de oponerse a la violencia del sistema”.

(Ibáñez, 2011:4)

Partiendo de esta aproximación que presupone agrietar la estandarización, totalización y homogeneización, que excluye otras formas de relacionarse con el mundo, de producir y nombrar lo que es conocimiento; El Programa de Aprendizaje para el Buen Vivir –en el discurso- propone perforar estas dinámicas de aprendizaje tradicionales, fundamentadas en lo lineal, en las relaciones de poder verticales, de subordinación; sedimentadas en formas de producir saber, jugando a “poseer ‘la verdad objetiva y universal’, como si ésta fuera ‘supra-cultural’, y sobre todo que la imponga por la violencia material y simbólica a las demás” (Ibáñez, 2011:5); para de-construirlas; re-configurarlas y re-significarlas.

Pretende materializar estas lógicas en proyectos que detonen una ruptura epistemológica con las prácticas de occidente y que generen e intercambien conocimiento enlazado a los saberes ancestrales, comunitarios; que abonen a la construcción de procesos de aprendizaje autónomos y colaborativos.

Que abracen elementos ontológicos comunitarios, sujetados al contexto, a la experiencia propia y de otros. Es decir, que este programa de aprendizaje se convierta en un conducto hacia la raíz y que des-estabilice los monopolios a los imaginarios políticos y colectivos en lo educativo.

Y en este sentido, cimentar este proyecto bajo esta noción, alimenta el sentido de pertenencia y fortalece las maneras comunes rarámuri de entender el mundo. Por lo tanto, el Programa de Aprendizaje supone el ejercicio de la autonomía al re-significar la práctica cotidiana y re-articularla con la raíz. Al abrazar el contexto y las particularidades de la comunidad para trazar otras posibilidades de hacer educación, fortaleciendo las relaciones entre actores y su comunidad, para beneficio colectivo, potencializando su voz en la toma

de decisiones en dicho ámbito. Esto se habita al darles la decisión y cuestionarles sobre qué quieren aprender con sus proyectos a lo largo nivel que cursan y no delimitarles, imponerles ni crearles necesidades con visiones de fuera.

Creo que si de discurso se trata, lo anterior enmarca una noción del Buen Vivir bastante conveniente para la operativización del Proyecto de Aprendizaje, pero que, desde mi perspectiva y pensando en términos de las experiencias compartidas este periodo, a paso rarámuri; no hace explícito de qué va el buen vivir en la Tarahumara.

De igual manera, esto me cuestiona sobre qué tanto este Programa se rige en marcos occidentales y equivalencias de conceptos. En este sentido yo plantearía la necesidad de encontrar la gramática rarámuri con este discurso, es decir de emplear equivalentes homeomórficos que “respetan la especificidad del concepto y permiten la construcción puentes entre ellos sin caer en confrontaciones equívocas” (Panikkar; s/f).

Partiendo de este supuesto, creo que un equivalente homeomórfico para el Sumaq Kawsay -nombrado en la cotidianidad rarámuri- es el **A'rá perpéripo ma'pu regá rarámuri: vivir bien.**

Y es aquí dónde encuentro una primera tensión. Me cuestiono en qué tanto se auto-adscribe a los integrantes rarámuri a estas formas de Buen Vivir; alejándolos de sus propias formas de ejercer ciudadanía, de Vivir Bien, de participar en la vida comunitaria, en la milpa, la kórima, la contemplación, la fiesta, narrar en su lengua materna. Su pedagogía. Un punto importante es no dar por fija esta concepción del Vivir Bien porque se puede caer esencializar. Las formas de ser buen rarámuri van mutando, es importante no tomar sus narrativas como un “hecho ya consumado, sino como una producción que nunca está completa, que está en proceso y se constituye dentro de la representación y no fuera de ella” (Hall; 2010).

Desde mi trayectoria acompañando este Programa, creo que en el acompañamiento a lxs chavxs en su cotidianidad, en estos espacios íntimos de casa, se pueden percibir estas formas de Vivir Bien y cómo se vinculan con los binomios de aprendizaje antes mencionados. Se construyen relaciones horizontales y de confianza, de diálogo de saberes, de ejercicio de la palabra explícita e implícita. Brota en la práctica esta coherencia que les da el compartir saberes de forma oral y en el silencio, la movilización de los afectos cuando se retoma la propia experiencia. Lo fluido de la palabra cuando se habla en lengua materna.

Es decir, habitar los espacios íntimos cotidianos de convivencia con ellos para entenderlos como detonadores de acciones que colectivizan y gestionan conocimiento. Y por tanto hacer presencia.

Me parece que en este momento, dichos elementos se presentan como constante entre los integrantes rarámuri de este proyecto.

Y creo que si se alimentaran también estas relaciones, se abonaría entonces a la decisión de un arraigo al territorio, de religación con la comunidad o que aportaría al descubrimiento de otras formas de reapropiación de los espacios, formas, imaginarios, participación. Sin esencializar, sin reproducir imaginarios.

El proceso de encuentro entre ambas formas es un reto constante. Y creo que el cómo equilibrar sin que permee el dominio de grupos hegemónicos, sigue siendo interrogante.

### III. Pensamiento abismal

En lo personal, me parece que este proyecto de COMUNARR se sitúa ante lo que Boaventura de Sousa Santos (2010) llama “pensamiento abismal”, que consiste en “conceder a la ciencia moderna el monopolio de la distinción universal entre lo verdadero y lo falso [...] El carácter exclusivista de este monopolio se encuentra en el centro de las disputas epistemológicas modernas entre formas de verdad científicas y no científicas”.

Es decir, un pensamiento que traza un sistema de distinciones, atravesado por una línea que invisibiliza se otro conocimiento; esas otras formas de habitar y entender el mundo, de tal manera que, según De Sousa Santos (2010) “el otro lado de la línea’ desaparece como realidad, se convierte en no existente [...] No existente significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser”.

Es decir, “lo que es producido como no existente es radicalmente excluido porque se encuentra más allá del universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su otro” (De Sousa Santos; 2010: 13).

Partiendo de este presupuesto, este sistema de pensamiento forja una cartografía de conocimiento valiéndose de mecanismos coloniales, de negación del otro, para imponer sus verdades absolutas.

Relaciono el Programa de Aprendizaje para el Buen Vivir como una alternativa –que en su estructura- supone la perforación a estos discursos. Pretende ser un escenario que abona a la co-presencia y convergencia entre los saberes rarámuri y occidentales; encaminados a lo que Boaventura (2010) nombraría como Pensamiento Pos-abismal o Ecología de Saberes, ya que re-configura estos espacios y formas de aprendizaje rarámuri que habían sido rechazadas y negadas sólo por ser distintas.

Sin embargo, me pregunto qué tanto estas imposiciones involuntarias de tiempo, forma y narrativas, favorecen a una ecología de saberes o qué tanto están favoreciendo al diseño de proyectos desechables que vinculan a la comunidad en tanto la duración del proyecto. Sólo por cumplir, sólo por encajar con el discurso del Programa ¿Discurso aprehendido o aprendido?

#### **IV. Discursos ocultos, una negación creativa**

En esta tónica, considero a este proyecto en términos de Holloway (2010) como una grieta, es decir, una ruptura espacio-temporal que desmantela mecanismos hegemónicos nautonómicos; en este caso en particular, de lo que se define por conocimiento en ambos lados de la línea, de su producción asimétrica y de lo que implica aprender. Representa una fractura a la predictibilidad de lo educativo. Esta grieta moviliza en los afectos, cuestiona los límites de lo posible, de lo comunitario. Incita a renombrar en colectivo. Negación creativa, mundos que todavía no, conjugados en plural.

Vincularía al Programa de Aprendizaje para el Buen Vivir, con los discursos ocultos que propone James Scott (2004). Esos discursos de abajo que rompen con las tecnologías de poder y dominación que ponen orden y vigilan a los sujetos. Estas lógicas que no entran en el campo semántico de la producción, que ponen en escena estas otras formas de ser, estas otras pedagogías. Que personifican el otro imaginario colectivo, el otro poder de creación y autodeterminación. La otra educación, la que desafía los monopolios en los imaginarios políticos, la que empodera a los individuos y los sujeta a lo comunitario.

Estos momentos de construcción colectiva en los proyectos: de hacer común lo propio, de situarte en estos otros saberes; desestabilizan, irrumpen en lo cotidiano. Forjan “un mundo que existe todavía no”; de estos no lugares que sólo se habitan en ese compartir, en el



saber ancestral: en la oralidad, en lo comunitario. Factores cruciales en el ejercicio de ser ciudadano rarámuri: hacer palabra con los otros, hacer palabra en los silencios. Y que surgen a partir de esta negación que Holloway (2010) diría que es creativa; porque reafirma al sujeto en lo particular y porque re-configura un acto político en tanto visibiliza al otro. En tanto construye un nosotros.

Y esto, para mí, abraza la complejidad de acompañar los procesos del Programa de Aprendizaje para el Buen Vivir en el que conviven dos maneras comunes, distintas de relacionarse y entender lo otro.

### **¿Flotando en el deber ser?**

En este apartado se visibilizan los matices entre el discurso del Programa de Aprendizaje y lo sucedido en su ejecución.

#### **I. Estructura y discurso del Programa de Aprendizaje para el Buen Vivir**

Desde mi perspectiva, podría decirse que el Programa de Aprendizaje para el Buen Vivir se consolida, en términos de Luis Villoro (1999) a partir de este encuentro con una realidad distinta, de la necesidad de reconocer lo/ los radicalmente otro(s) en su igualdad y diversidad. En el sentido que le dan al mundo:

Sólo una figura del mundo que admita la pluralidad de la razón y del sentido, puede comprender la igualdad a la vez que la diversidad de los sujetos. Reconocer la validez de lo igual y diverso a nosotros, es enunciar a toda idea previa de dominio, es perder el miedo a descubrirnos iguales y diversos en la mirada del otro. (Villoro; 1999:12)

En este sentido, este espacio de aprendizaje pretende ser “El lugar donde se tocan los imaginarios con el sistema levantado por las sociedades” (Reguillo; 2002:77). Donde convergen formas de pensamiento producto de formas distintas de aproximarse al mundo, y además de coincidir, la intención es abonar al encuentro entre ambas.

Es forjar un encuentro que rompa con los imaginarios coloniales y que penetre en la opacidad relacionada con el otro. Es hacer frente a esta crisis ontológica – en este caso de las tensiones entre lo rarámuri-mestizo- frente a otras formas de vida (Reguillo; 2002).

Partiendo de estas nociones, me parece que se están obviando ciertos procesos de la cultura rarámuri, dando por sentado varios supuestos y términos difusos.

Si este programa pretende entonces, formar sujetos en vínculo con su comunidad, contexto social-territorial y económico a través del eje epistemológico y la gestión intercultural del buen vivir, me surgen estas preguntas en torno a la estructura del mismo:

- ¿De qué posición y contexto de enunciación estamos partiendo? ¿Indígena o no indígena?
- ¿De las necesidades de quién se pretende construir este programa de aprendizaje?
- ¿Buen Vivir para quién o según quién?
- ¿Responde a las formas de autonomía rarámuri? o ¿Responde a las necesidades que los no indígenas leen en las comunidades?
- ¿Perfora las representaciones monopólicas del rarámuri o las reproduce al esencializarlo? ¿Cómo deconstruir estos relatos?
- ¿La interculturalidad es la meta, es un camino?
- ¿Las comunidades participaron en la formación de este programa? ¿Fueron consultadas?
- Estos espacios y las formas de convivencia entre mestizos y rarámuri ¿son voluntarios y decididos por los rarámuri o son impuestos?
- ¿Cómo hacer que el trabajo realizado incida en las comunidades?
- ¿Será pertinente forjar un espacio que los integrantes del Programa hagan suyo como primer ejercicio de arraigo? ¿Establecer un espacio para compartir, aprender/desaprender y gestionar el conocimiento?
- ¿Cómo detonar procesos de reflexión en los integrantes? ¿Les hace sentido lo que hacen? ¿Cómo saber qué les mueve?
- ¿Cómo entendemos (ellos y nosotros) este Programa de Aprendizaje?

A veces creo que el apegarse al discurso y teorización del Buen Vivir, recae en reproducir imaginarios y a descuidar lo que sucede en la ejecución de los proyectos. Y que conlleva a

suponer que por permitir el diálogo, negociación, decisión y re-significación de su práctica y formas de aprendizaje, hay un aparente ejercicio de la autonomía.

Además de que puede malinterpretarse como un espacio dónde el otro, más que productor de su relato identitario, es entendido como objeto de estudio de la organización. Es decir, que el conocimiento producido sirve de bien de consumo para dar cuenta a otros, de los procesos que se viven en la región. Sejando de lado la relación humana entre pares, derivada del acompañamiento a los integrantes del Programa de Aprendizaje.

## II. La ejecución de los proyectos

Me parece que la intencionalidad del Programa de Aprendizaje, en el discurso considera al “sujeto colonizado como otro antropológico capaz de apropiación y resistencia frente a la cultura dominante [...] capaz de producir su propio relato” (Reguillo; 2002).

Sin embargo, en la práctica hay otros factores que influyen en el ejercicio de oposición a las representaciones asignadas: los tiempos de la cultura, el contexto y la metodología del proyecto. Y al acompañar estos procesos, se puede caer en provocar lo que el acompañante quiere que suceda. Hay una línea delgada entre soltar e incitar a la colectivización de la producción de conocimiento y otra, en fortalecer condiciones que favorezcan a los resultados que se esperan. Recapitulando los cuestionamientos anteriores ¿Qué tanto se consolidan proyectos que religuen a los vínculos sujeto-comunidad y qué tanto se producen proyectos desechables, sin trascendencia en lo colectivo? Únicamente por cumplir con los requisitos impuestos por el propio programa. ¿Cómo acompañar? ¿Cómo definir el parámetro temporal de este acompañamiento?

## III. Herramientas de/para la compartición

Otro punto importante es el de las herramientas para compartir e hilar el conocimiento producido en las distintas regiones y niveles de trabajo. Actualmente se está utilizando una plataforma tipo “moodle” para licenciatura y maestría. Para el grado de bachillerato, no se

ha decidido una herramienta para gestionar y difundir el conocimiento producido en estos espacios.

Una constante en este proceso de compartir la información, es la familiarización y aproximación de los sujetos a estas tecnologías. Percibo, que a los que vienen de las comunidades –además de que su contexto no es propicio para digitalizar y compartir información en la red por falta de equipo y/o conectividad- no les hace sentido esta forma de narrar lo que les sucede en el ejercicio de los proyectos. Están regresando a la oralidad como vehículo para colectivizar sus propios procesos pues no están habituados a las formas digitales de hacerlo.

Creo que tratar de homogeneizar los contextos de los cuales provienen los sujetos que participan en este programa y asumir que todos tienen las mismas posibilidades de intervención; hace olvidar las particularidades de cada uno de los integrantes del proyecto, sus condiciones, limitantes, procesos y de estas otras formas; quizás más propias, que pueden responder a esta necesidad de colectivizar y comunicar lo producido a través de canales más propios y con una trascendencia hacia lo comunitario. Y que, se niegan e invisibilizan por apostar a otros métodos. Sin haberlo dialogado antes con ellos.

Me parece fundamental que el uso de las narrativas y tecnologías occidentales siga un proceso de familiarización, de tal manera que se presente como un encuentro y no como imposición. Que les haga sentido y se apropien de ellas.

#### IV. Repensando la práctica

Creo que si este proyecto pretende hacer de la práctica rarámuri, una punta de lanza con impacto comunitario, social y territorial; el acompañamiento a este pueblo ha revelado varios elementos que se están ignorando en el ejercicio del mismo.

Primero que nada, considero que tanto la estructura del programa como las sesiones regionales, de acompañamiento y su proyecto per sé, sea narrado en su lengua materna.

Creo que no sólo porque en un salón se reúnan mestizos y rarámuri a compartir elementos de su práctica, quiere decir que es un espacio intercultural. Es importante definir y poner en común cómo entendemos interculturalidad. Y en este sentido, abonar a la construcción de un ambiente de encuentro entre ambos mundos, sin forzar gramáticas, ni posiciones de

enunciación ajenas a la raíz. Respetando esta comunicación en silencio, los tiempos de llegada; las experiencias de vida, la oralidad que abraza a la cultura.

Porque de otra manera se están reproduciendo formas de colonizar al otro: inscribiéndolo a mis formas de trabajo, a mi figura del mundo que responde a categorías occidentales de entender y relacionarme con lo otro, imponiéndole mis términos y mi lenguaje, mis formas de conocer y de decir cómo se conoce; obligándolo a ser otro que no es, reproduciendo imaginarios de la cultura dominante para obtener lo que quiero que el otro me dé, con una voluntad de dominio implícita. Erosionando toda posibilidad de participación.

En este sentido me parece urgente dinamizar y adaptar la metodología de trabajo. En estas sesiones de compartir fragmentos de su práctica, relacionada con los avances de sus proyectos, predomina la participación de los mestizos, los rarámuri –en su lengua– preguntan en qué lengua deben compartir y cada vez participan menos por iniciativa propia.

### **La comunicación como construcción de ciudadanía**

Perfilándome hacia las recomendaciones finales y sumando a las delimitaciones anteriores, me parece que un eje crucial para esta re-construcción y ejercicio de ciudadanía rarámuri, es la comunicación; acto político que interpela y manifiesta implícita y explícitamente (en silencio, la contemplación; en la fiesta, el *wiroma*, en el *nawésari*, en las caminatas) elementos del ser y estar a modo rarámuri. En este apartado pretendo abordar de qué va este ejercicio de ciudadanía y su vinculación con los actos comunicativos.

#### **I. Ma'pu regá rarámuri**

En términos de Daniel Valencia Nieto (2010) y para fines de este texto, considero imprescindible partir del presupuesto de la asunción de la comunicación como una producción social que interrelaciona, expresa y re-significa. Y que en términos de Martín Serrano (1986) implica cuatro aspectos centrales: actores (sujetos que actúan en voz propia o como voceros de otros), instrumentos o sustancia expresiva (instrumentos tanto tecnológicos como biológicos que abonan a la producción, intercambio y recepción de

información, las acciones expresivas (comportamientos que producen expresiones y significados en otros) y finalmente, las representaciones (organización de datos derivados del producto comunicativo).

La articulación de estos elementos, de entender al otro como productor de su propio relato identitario puede detonar en la construcción de otras ciudadanías, que se reapropien –en términos de Boaventura de Sousa Santos (1998)- de las subjetividades y la emancipación, condiciones arrebatadas por la modernidad y que han contribuido al detrimento de la ciudadanía que refuerza este “vínculo” unívoco entre el concepto de “ciudadano” con “el estrecho marco de los derechos que otorga el Estado” (Valencia, 2010:387).

En el caso concreto de los rarámuri, que nos obliga a abordar las crecientes tensiones entre las formas de ejercer el ser ciudadano entre los mestizos y los *tarahumares*. Y que nos obliga también a cuestionarnos ¿Cómo construimos una ciudadanía que cohabite entre los dos mundos? ¿Qué rol juega la comunicación en esta producción de sentido, resignificación y ejercicio del buen vivir? ¿El Programa de Aprendizaje para el Buen Vivir reproduce lógicas de dominación, estrategias de producción, consumo y de democracia de masas?

Creo fundamental, que, para la reapropiación de estos espacios de emancipación y reconfiguración de subjetividades, de compartir maneras comunes de (co)habitar el mundo y entenderlo (entre mestizos y rarámuri) y construir a partir de abrazar estas realidades de fragmentación entre ambas culturas, de un diálogo constante con la interculturalidad, que detone en el ejercicio del buen vivir y de la ciudadanía de las comunidades que dicho proyecto acompaña. Se debe transitar de entender a la comunicación como un espacio único de paso de información a una vía que potencializa “el intercambio de sentidos, circulación y apropiación activa de significados, la comunicación habla entonces de los nuevos modos de encuentro que se generan socialmente [...] Son espacios de disfrute y creación” (Rey, 1998).

Y que en el Programa de Aprendizaje para el Buen Vivir, estos espacios de coherencia y producción de sentido se manifiestan en el **A'rá perpéripo**: la oralidad, lengua materna, el mitote, la contemplación, la danza, el silencio, la espera, las charlas a cielo abierto. Y que quizás, en este proyecto, en los espacios de aprendizaje colectivo, aparentemente diseñados para el ejercicio de una comunicación plural y de compartición de maneras comunes entre los participantes de este proyecto; están siendo violentados al no dejar en

claro estos elementos rarámuri que son actos políticos y comunicativos, que producen, re-significan y abrazan una carga simbólica de igual o mayor fuerza que el ejercicio de la palabra en un espacio de monopolio de la palabra por parte mestiza, que no son en lengua rarámuri ni a modos rarámuri. Que impone formas más no el encuentro de las mismas.

En este sentido, el acompañamiento brindado por parte de los distintos agentes a este proyecto, debe enfocarse en los “procesos de comunicación que resultan de las interacciones [...] que comparten un escenario común y enfocan el sentido y la intensidad de la acción a las que les convoca” (Valencia, 2010). Y el Programa de Aprendizaje, consolidarse como un espacio de intervención política que aliente a la diversidad y la pluralidad, en el que se “integren y den visibilidad y viabilidad al agenciamiento de los intereses y demandas de los diferentes grupos que lo conforman, que construya o forme parte de las redes de acción colectiva, que genere movilización en torno a los objetivos que ellos trazan” (Valencia, 2010).

Respetando estos espacios y sus formas, abonando a la construcción de espacios de encuentro entre mestizos y rarámuri, se fortalecerá la participación, la articulación entre sujetos y su comunidad para detonar redes de acción colectiva, solidificar el vínculo con su raíz sin esencializar, y el hecho de hacer palabra. Es decir, transitar de un espacio multicultural a uno entre culturas. Intercultural, partícipe en la construcción del Vivir Bien en dichas comunidades de la Sierra Tarahumara.

## II. Documentando la práctica

Ante esta invitación a re-pensar la práctica encontrando el Buen Vivir con el A'rá peréripo, esta pedagogía rarámuri de lo cotidiano, de la observación; sumando los procesos de comunicación que emergen de los espacios del Programa de Aprendizaje como punta de lanza para el intercambio de sentidos y significados, sugiero que el equipo de COMUNARR enfatice en lo siguiente: el diseño de una guía para la sistematización de la experiencia (para el equipo y para los participantes), delimitar la temporalidad del acompañamiento brindado a los proyectos. También establecer un espacio que sirva de comunidad de referencia para los integrantes, que y explorar otras narrativas para darlos a conocer.

Creo que en un primer momento sería pertinente trazar una guía semestral que conduzca el trabajo con los colectivos, que incluya las trayectorias de aprendizaje tanto grupales como

individuales, que establezca objetivos a alcanzar a través de actividades disparadoras que favorezcan a la religación con la comunidad, a la par de las que requiera su proyecto.

Sugiero también la elaboración de fichas de trabajo en la que los integrantes del Programa registren momentos clave de aprendizaje con su comunidad de práctica, rupturas y movimientos. Una vez conociendo esta información, me parece que se pueden detectar necesidades explícitas e implícitas que pueden ser atendidas con un acompañamiento constante y puntual. Así como detectar de qué manera este conocimiento producido se puede regresar a la comunidad, qué narrativa potencializa la voz de los sujetos.

Es decir, hacerlos protagonistas con su propia gramática de tal manera que se perforen estos monopolios al imaginario político, de participación en la comunidad. Que en lo personal, percibo que ya está sucediendo. Como ejemplo puedo tomar el proyecto de “Huerto Comunitario” de Rosy Bustillos, quien está empezando a detectar otras formas de vivir de forma sustentable, de producir los propios alimentos; colectivizando esta producción. Y que, en el trayecto, en sus palabras “Ha aprendido sin querer”, compartiendo conocimiento, buscando espacios para dialogarlo y gestionarlo. Re-apropiándose del barrio, re-significando las prácticas que ahí se viven.

En este sentido propondría el armado de un plan de medios comunitarios de tal manera que los agentes externos seamos oyentes de la voz de los integrantes del proyecto. Proponerles herramientas que diversifiquen la forma de registrar su práctica y espacios de familiarización con las mismas: biblioteca de audio, fotografía, documental experimental y/o participativo, correo comunitario, géneros periodísticos, herramientas de diseño y/o computación.

## **Amarre**

*La alternativa del “buen vivir” aparece como una utopía realizable. Precisamente porque no se presenta como una meta preconcebida y acabada, sino más bien como un proyecto en proceso de elaboración donde intervienen la memoria del pasado y el anhelo de un futuro de convivencia humana, expuesto al diálogo intercultural*

*Alfonso Ibáñez*



Durante mi Proyecto de Aplicación Profesional no viví en comunidad como tal, sino que me vinculé con las comunidades gracias al acompañamiento a los bachilleres. Sin embargo, creo que el haber vivido en la región (Kwechi-Norogachi) hace unos años, convivir – curiosamente- con algunos de los bachilleres tanto en espacios laborales como hogareños y haber desarrollado lazos afectivos con varios de ellos fue clave en el trabajo que desempeñé en este periodo. Me refiero a la confianza y la apertura de incluirme en sus actividades cotidianas, en su práctica; estar en sus casas, tiempos y espacios. Fue una relación más íntima, cercana, horizontal. No éramos desconocidos. Quizás, hasta cierto punto fue menos invasivo.

Aunque también esto fue un reto bastante grande. No hacer de esta confianza un lugar común, dónde se reprodujeran lógicas de confort, de privilegios, de *chiplearlos*. Fue un desafío para mí reconocer que no en todas los momentos mi rol era el de la amiga. Y sobre todo asumirlos.

En cuanto a la compañía de mi equipo de trabajo rarámuri, no considero estos vínculos previos como algún tipo de ventaja, si así podía llamársele. Cada día era una nueva enseñanza. Me refiero a la relación laboral donde convergieron dos modos de pensar y de actuar distintos. Fue reconocer sus tiempos, interpretar sus silencios. Sus otras formas de expresarme lo que sentían. Respetarlas.

Fue dialogar en las caminatas, en los trayectos. Fue dejarme interpelar por un territorio que no está condicionado por el reloj sino por los ciclos de la tierra. Adaptarme y recordar. Fue compartirnos con *weja* en mano mientras Pancho tocaba el violín o haciendo tortillas con la familia de Norma. Fue trasladar el trabajo a los espacios para vivir la fiesta, danzar a Onorúame. Ir a piscar.

Fue desaprender mis formas de ser y de estar. Fue pensarme en colectivo. Pensarme con ellos. Olvidarme de este tiempo teleológico, de esta búsqueda incesante de resultados. Fue olvidarme de la inmediatez. Fue cuestionarme mi práctica, mis formas de conocer y de lo que consideraba como conocimiento.

Un aprendizaje crucial en este proceso, tanto en lo profesional como en lo personal, fue **humanizar mis/ las formas de comunicar**. Es decir, abonar a la construcción de una comunicación desde distintas voces y miradas; sujeta a otros tiempos y dinámicas. En una relación más horizontal y colaborativa. Fue entender que esta acción en la cultura rarámuri

se habita desde distintas lógicas, se materializa en otros momentos: en escucha, en el silencio, contemplando. Simplemente estando.

A nivel contextual, me parece que también me percaté de este juego de intereses que está acaparando la sierra. De estas luchas en distintas comunidades por la defensa del territorio, de las fragmentaciones que han provocado las trasnacionales. De las relaciones de poder que aquí se dan, del choque entre dos nociones de desarrollo opuestas.

Este conflicto entre trasnacionales y comunidades rarámuri me recordó una texto de Jaime Morales (2010) que explicaba que los modelos de desarrollo que conocemos responden a una visión del mundo, a sus valores y símbolos; a un proyecto civilizatorio; a una forma de entender y relacionarse con la naturaleza y de organización de la sociedad. En este caso, a un proyecto civilizatorio occidental y modernizador; que se sirve de la naturaleza y ejerce sobre ella una relación de poder económica, de dominio, de producción. Básicamente una visión del mundo de control, orden y progreso. Que le concede a la ciencia, ser un criterio de validación y camino único hacia el conocimiento. Esto implica:

La exclusión de otros saberes y conocimientos, una arraigada intolerancia hacia la diversidad cultural y los conocimientos generados por las culturas rurales, tradicionales e indígenas, que son rechazados a priori y consideradas como un obstáculo para la modernización y, por ende, para el desarrollo. (Morales; 2010: 35)

De un modelo que en esta región ha violentado y mutilado comunidades. Despojado territorios, trastocado el sentido de la común unidad. Donde se respira una preocupación por el caminar rarámuri, por su resistencia. Memo Palma lo comentó en una sesión de PROFECTAR: **“Ya no es danzar o morir. Es morir danzando”**.

Quiero aclarar que considero este espacio más que como un apartado para escribir conclusiones, para compartir mi sentir ante el proceso acompañado. Como una especie de pausa, de mirar hacia atrás el camino recorrido e inconcluso.

Si tuviera que escoger un concepto que englobara la experiencia de este PAP, sería: “desaprender”. Y es que describe el cuestionamiento constante que representó el haber participado en este proyecto de COMUNARR.

“Desaprender” es más complejo que aprender. Y no se reduce a los saberes; a olvidar o guardar en un cajón lo que se me dijo era conocimiento. Sino a lo intangible, a lo que está sin estar.

Implica soltar, salir del confort, estar de otro modo. Salir de lo general para ver lo particular. Aprender de otros. Implica también respetar esos otros modos que pueden ser ajenos a los propios; sin emitir juicios anticipados. Escuchar del silencio. Tirarte al vacío, disfrutar la incertidumbre que en momentos, esto se convirtió en eso: en lo impredecible.

“Desaprender” es caminar ligero, es que las palabras no alcancen para nombrar.

“Desaprender” representó para mí una reconstrucción en lo personal, en lo profesional, en lo colectivo. Un desafío constante al estar en contacto y acompañar a personas tan diversas, de contextos múltiples. “Desaprender” terminó siendo una aventura. Un sube y bajas de formas, herramientas, espacios, métodos, gramáticas y lenguajes. De caminos recorridos, de compartirnos en la risa, en la fiesta, en la ruta.

## Agradecimientos

A Román Ramírez y Otilia Gutiérrez

Al *Muchímarí* del *warú surachí*. Al Hermano Carlos Preciado Rodríguez, el del gran corazón, el de los pies ligeros. El que me desafió a encontrarme en el silencio, en la mirada del rarámuri. El que me contagió el amor por esta tierra, el que me enseñó a participar de esta lucha, de este silencio.

A los Hermanos Alfredo Alba, Polo Zárate, Noé Sotelo, Juan José Ramírez y Nora Saucedo del Voluntariado Marista Tarahumara, quienes me acompañaron y me iniciaron en esta locura en Mesa de Mulatos, en Chinatú.

A Oscar Hernández, por el acompañamiento y su confianza.

Al equipo SINÉ-COMUNARR: Víctor Ojeda, por los permisos, silencios y charlas.

A Cristy Madrid, Emma Medrano, Memo Palma, Toño Castillo y Maic Cárdenas, por dejarme formar parte de su equipo.

A la familia Palma Aguirre, a la comunidad de Kwechi por el recibimiento. Por este ser y estar, de corazón a corazón. A la comunidad de Norogachi: a Martha, Lupita, Rosy, Mague, Esther, Bertha, Chelina y a Juan Cordero; por confrontarme y cuestionarme a lo largo de este camino.

Wa'ru Matétera ba!

## Bibliografía

Díaz Polanco, Héctor. (1988) Autonomía regional. La cuestión étnico-nacional, México, Editorial Fontamara.

De Sousa Santos, Boaventura (1998). De la mano de Alicia, lo social y lo político en la posmodernidad. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.

De Sousa Santos, Boaventura (2010). Para descolonizar occidente: Más allá del pensamiento abismal. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.

COMUNARR. (s/f). Nosotros. Noviembre 2016, de COMUNARR Sitio web: <http://www.comunarr.org/>

CDI. (2009). Tarahumaras. Noviembre 2016, de CDI Sitio web: [http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com\\_content&task=view&id=607&Itemid=62](http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=607&Itemid=62)

Fundación Tarahumara José A. Llaguno. (2014). La Sierra Tarahumara. Noviembre 2016, de Fundación Tarahumara José A. Llaguno Sitio web: <http://www.tarahumara.net/lasierra.html>

Hall, Stuart. (2010). *Identidad cultural y diáspora* en: Sin garantías. Colombia: Envién Editores.

Holloway, John. (2011). Agrietar el capitalismo: El hacer contra el trabajo. Buenos Aires, Argentina: Herramienta ediciones.

Ibáñez, Alfonso. (2005). Un paisaje latinoamericano. Historia, cultura y democracia. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.

Ibáñez, Alfonso. (2011). Un acercamiento al "buen vivir". Contextualizaciones Latinoamericanas, 5, 1-13.

Marshall, T. H., "Citizenship and Social Class", en Marshall, T. H. Y Tom Bottomore, *Citizenship and Social Class*, Londres y Concord, Mass., Pluto Press, 1992, pp. 3-51.

Martín Serrano, Manuel (1986). La producción social de comunicación. Madrid, España: Alianza.

Morales, Jaime. (2010). Sociedades rurales y naturaleza: En busca de alternativas hacia la sustentabilidad. Guadalajara, Jalisco: ITESO.

Panikkar, R. (s/f). Equivalentes homeomórficos. Julio 2017, de Raimon Panikkar Sitio web: <http://www.raimon-panikkar.org/spagnolo/gloss-equivalentes.html>

Reguillo, Rossana. (2002). El otro antropológico. Poder y representación en una contemporaneidad sobresaltada. *Antropología de la comunicación*, 29, 65-77.

Rey, Germán. (1998). Balsas y medusas. Visibilidad comunicativa y narrativas políticas. Bogotá, Colombia: CEREC, Fundación Social, FECSOL.

Robles, Ricardo SJ. (1994). Los rarámuri Pagótuame. Chihuahua: Diócesis de la Tarahumara.

Scott, James. (2004). Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos. Buenos Aires, Argentina: Era.

Touraine, Alain, ¿Qué es la democracia?, Madrid, Ediciones Temas de Hoy, 1994.

Valencia Nieto, Daniel. (Julio-diciembre 2010). La comunicación como proceso de construcción de ciudadanía y de agencia política en los colectivos juveniles. *Signo y Pensamiento*, XXIX, 384-399.

Villoro, L. (1999). Sahagún o los límites del descubrimiento del otro. *Estudios de náhuatl*, 29°, 566.

Anexos



*Sesión regional, Kwechi*



*Acompañamiento en la práctica, Kwechi*



*Los otros espacios de trabajo con el equipo, Basigochi*



*Los otros espacios de trabajo: Fiesta del Pilar; Norogachi*





*Sesión por grado: Licenciatura, Creel*



*Acompañamiento en la práctica, Kwechi*



*Sesión de PROFECTAR Centro, Norogachi*



*Clase de computación, Kwechi*



*Casa Palma Aguirre, Kwechi*



*Rumbo a la visita de las bachilleres, Ciénega de Norogachi*



*Rumbo a la visita de los bachilleres, Norogachi*



*Visita a Rosy, Norogachi*

*Sesiones por nivel, Norogachi*





## I. Ejemplos de registros

<p><b>Nombre:</b> Maricencia  <b>Número:</b> 1  <b>Fecha:</b> 22 de febrero 2017  <b>Comunidad:</b> Kwechi  <b>Proyecto:</b></p>	<p><b>Bachillerato Proyecto de Aprendizaje Región Norogachi</b></p>
<p><b>SÍNTESIS DE LA OBSERVACIÓN</b></p> <p>Nos reunimos durante el receso de los niños de primaria.</p> <p>Nos quedamos en silencio por algunos minutos.</p> <p>Le pregunté sobre su trabajo con niños en el programa de Educación Inicial. Me dijo que iba bien. Hay doce mamás inscritas en este programa, pero sólo asisten cinco. Que trabaja junto con Esperanza.</p> <p>Le pregunté que qué era lo que le gustaba más sobre su trabajo. Me dijo que a ella no le gustan los niños, que no le gusta estar ahí. Que lo hace por el apoyo económico que recibe como promotora.</p> <p>Entonces le cuestioné sobre qué es lo que le gusta hacer. De inmediato me contestó: A ti Natalia, ¿Qué te gusta hacer? Le contesté que me gusta tomar fotografías y escribir. Ella me respondió que lo que más le gusta hacer es pasear, caminar. Estar en su casa, en Rosánachi. Que tarda una hora para bajar y dos horas y media para subir.</p> <p>Después le pregunté por las autoridades de su comunidad. Me dijo que el abuelo de Ubaldo es owirúame y que Pedro es el siríame.</p> <p>Pasamos como quince minutos platicando sobre cómo es Rosánachi. Luego nos quedamos calladas viendo cómo jugaban los niños. Después de esa pausa me dijo: “Quiero aprender computación, qué tiene una computadora. Quiero saber usarla bien. Quiero aprender a buscar cosas importantes”.</p> <p>Le pregunté que qué cosa importante sería lo primero que buscaría en la computadora. Sólo me contesto “de otros, cómo son los otros”. Le pregunté a qué se refería con “los otros”. En otros términos me dijo que le gustaría conocer otras culturas. Desde las propias de Chihuahua hasta de lugares más alejados.</p>	<p><b>ANÁLISIS</b></p> <p>Desde que inició la participación de Maricencia en el Proyecto de Aprendizaje, me cuestioné y me sigo cuestionando sobre qué tanto participa del proyecto por iniciativa propia o por iniciativa de otros.</p> <p>En este encuentro la sentí distinta. Y creo que fue porque nos topamos en un espacio neutro para ella. En el que no tenía que cumplir con las expectativas de la familia o responder ante ciertas tensiones.</p> <p>Sabía que el objetivo de esta visita era preguntarle sobre sus inquietudes. Tratar de dar con eso que no la está moviendo o que la está frenando.</p> <p>Esta vez fue espontáneo, surgió como diálogo y creo que eso ayudó bastante. Fluyó. Fue a sus tiempos. No estaba presionada.</p> <p>Al platicar sobre su experiencia en Educación Inicial, pude darme cuenta de dos elementos que -desde mi perspectiva- influyen y condicionan su proceso: entorno familiar y territorial.</p> <p>En este caso hizo explícito que no quiere estar en Kwechi. Y creo que esta falta de arraigo es la causa de la no ejecución de los proyectos. No le hace sentido el lugar donde está y sus actividades en la comunidad están definidas y quizás impuestas por otros.</p> <p>Esto me preocupa porque no sé qué tan posible es que realice lo que se propone. Porque representa otro tipo de relaciones que influyen y limitan. Que violentan ciertos procesos y que obstaculizan otros.</p> <p>Honestamente aquí no sé cómo entrar. Creo que la dinámica familiar es muy pesada. Y no quiero fragmentar relaciones, la suya con ellos y la mía con</p>

<p>*Tomando en cuenta que la laptop para la región está en reparación y que el acceso a internet es ocasional sólo en Norogachi.</p> <p>Le cuestioné si en la biblioteca de la primaria había libros sobre “otros” de acá de Chihuahua. Me dijo que ya había hojeado algunos.</p> <p>Me comentó también que le gustaría aprender a dibujar. Que no sabe cómo hacerlo y es algo que realmente quisiera aprender.</p> <p>Le dije que si conocía a alguien de la comunidad que supiera hacerlo. Dijo que sí.</p> <p>Llegó Jaime a donde estábamos charlando. Terminó la plática.</p>	<p>ellos. Sobre todo porque hay confianza entre las partes involucradas.</p> <p>Creo que en la próxima sesión y visita, con base en su asistencia o compartir; puedo ir trazando por dónde acompañar o qué hacer.</p>
<p><b>COMPROMISO PREVIO</b></p> <p>-Tratar de llevar un registro de su práctica en Educación Inicial para encontrar posibles detonantes para desarrollar un proyecto.</p>	
<p><b>AVANCES</b></p> <p>-----</p>	
<p><b>ACUERDOS</b></p> <p>-Agendar clases de dibujo con miembros de la comunidad que ya detectó</p> <p>-Platicar al grupo (en la próxima sesión regional) sobre alguna cultura que haya encontrado en algún libro</p>	



**Sesión grupo Maestría****Número: 1****Fecha:** 4 y 5 de febrero de 2016**Participantes:** COMUNARR 6, ITESO 1, 15 asistentes**Elaboró:** Natalia Ramírez**Comentado:****Agenda**

- Tutorial de pagos
- Darse de alta en la plataforma
- Recapitulación de registros, autobiografía, mapa de actores y vínculos y lecturas

**Desarrollo**

Inicia la recapitulación de lo trabajado con las preguntas:

- ¿Qué necesito leer desde lo que estoy pensando y reflexionando desde mi práctica? ¿Qué movimientos tuve en mi práctica? ¿Qué preguntas le hago a mi práctica?

Las preguntas son el eje, la relación entre lo que digo que es la práctica y mi experiencia. Las preguntas me van a ayudar a formular perspectivas o proyectos, pero que no estén fundados en la nube, sino en lo que estamos experimentado. Eso que estamos experimentamos, yo lo registro y lo reflexiono. ¿Qué estoy viendo? ¿Qué me hace sentir? ¿Qué me evoca? Que los ejercicios estén referidos a la práctica, que las preguntas nos vinculen con la misma.

Lectura de productos entregados y su relación:

- ¿Hay una unidad entre la autobiografía? ¿Se relaciona con la práctica o fue un ejercicio ajeno? ¿Qué relaciones importantes identifiqué o no identifiqué en el mapa con mi trabajo? ¿Algún texto que leí tuvo o no tuvo relación con mi práctica? ¿Qué relación tuvo? ¿Cuáles fueron las fuerzas más importantes de esos movimientos o de los registros que identifiqué en relación a mi práctica?

Se comparten elementos de la autobiografía que influyen en la práctica y elementos de las lecturas sugeridas que generan preguntas a la misma.

Óscar: Si nos damos cuenta de qué sucede con nosotros y con los que interactuamos, estamos más conscientes de lo que hacemos. Y tenemos más control. Es un ejercicio permanente de aprendizaje de la práctica.

**Valoración**

Me pareció que en esta sesión, el compartir de la práctica todavía está centralizado. Es decir, está enfocado en el sentir de cada uno de los integrantes con respecto a cómo delimitar su práctica y a las rupturas que encuentran en la misma. En cómo éstas los afectan directamente a ellos sin mencionar las consecuencias directas/indirectas, implícitas/explicitas en su colectivo.

Manifestaron su preocupación por los registros. Percibo difusa la distinción entre los registros y su práctica.

En este sentido, creo que esto propició que se alejaron de los concretos para echar rolo; y un rolo de parte de los mismos. ¿Cómo van las de la región Norogachi?

Por petición de los acompañantes están empezando a detectar algunos nodos, gente vinculada a su práctica y aprendizajes derivados de este tejido de relaciones.

Esta sesión me hizo cuestionarme lo siguiente: Dentro de su práctica ¿en qué lugar se están posicionando? ¿Desde dónde enuncian su discurso? ¿Dónde queda el contexto y su relación con los otros? ¿Qué les está moviendo?

Víctor: Imponer nuestra visión en nuestra convivencia con otros. Irnos hacia atrás para saber cómo construimos esta visión. Cómo opera esta imposición en experiencias concretas. Preguntarnos

- ¿Qué hacemos? ¿Por qué lo hacemos? ¿Cómo interfieren nuestras acciones en la práctica/ la desestabiliza? ¿Qué detona?

A veces un texto me ayuda a nombrar elementos que no había identificado, a posicionarlo y situarlo. Bajar los textos a la experiencia. La lectura modifica los roles. Culturalmente el libro es el que sabe. Primero leerlo para saber. La invitación es leer desde la práctica. ¿Qué me dice? ¿De qué me doy cuenta? ¿Qué veintes me cayeron?

Primero ¿Qué estoy haciendo? Este ejercicio es empezar a dejar fluir ese diálogo con la práctica. Cuestionar generalizaciones, desmenuzar las acciones.

Se ponen en común las rupturas: Ir a los registros e identificar un par de rupturas y qué movimientos concretos de acciones identifico y quiénes lo padecieron/ ejecutaron.

Víctor: Todos los actores cuando hay rupturas, provocan cambios relevantes, se rompen lógicas y personas. Las afectaciones no son unidireccionales.

De esta comunidad, identifiquen algo con lo que se hayan conectado, que se vincule con ustedes. Hacer explícito que se nos hace relevante de los otros. Compartirlo en una frase, hacer explícita una relación. Gestionar conocimiento es hacerlo conocido.

Vamos a tratar de encontrar nuestra práctica, dialogar las formas de encuentro con ella, preguntar qué pasó con ella, organizar las preguntas que alimentan nuevas prácticas. Hacer madejas con otros que alimenten nuestra práctica. Compartir lo que estamos haciendo. Impulsarnos entre todos.

También me hizo pensar, en qué magnitud están forzando los materiales de las lecturas para que explicar y dar estructura a los fragmentos de su práctica o qué tanto están forzando lo plasmado en la autobiografía para justificar conductas o vicios de su práctica.

**Sesión regional Kwechi**

**Número:** 2

**Fecha:** 11 de marzo de 2017

**Participantes:** COMUNARR 3, Bachillerato 3, licenciatura 3, maestría 6

**Elaboró:** Natalia Ramírez

**Comentado:**

**Agenda**

- ¿Qué aporta a la comunidad lo que estamos haciendo?
- ¿En qué nos apoya la comunidad?
- Cuestionamientos de los demás compañeros

**Desarrollo**

Pancho guía la reunión y Norma hace la traducción al rarámuri del compartir de los compañeros mestizos.

Inicia Arturo. Antes de hablar de su práctica pregunta en qué lengua tiene que hablar, si en rarámuri o en *chabochi*. Comenta que este mes hizo visitas en su comunidad para proponerles el trabajo de huerto. Que empezaron a hacerlo pero que las chivas se comieron lo que hicieron y tuvieron que volver a empezar. Y que también quiere proponer el trabajo de artesanía desde casa, entre las familias.

Mónica Caraveo le pregunta si está trabajando con los niños sobre los ciclos: en qué temporada se siembra o se hacen artesanías.

Rosy comparte que está trabajando un huerto comunitario con cuatro señoras de su colonia. Que para ella ha representado un reto porque no había participado en actividades de este tipo y no con tanta gente. Una vez que cosechen, les gustaría hacer trueque con otras personas.

Pancho le sugiere aprender sobre composta y lombri-composta.

Lorena platica que la semana pasada participó en un torneo de juegos tradicionales entre varias escuelas. Que a ella le tocó acompañar el juego del quince. Y que se cuestionó por qué ella no sabía cómo jugarlo y que no sabía a quién preguntarle.

Noé cuestionó sobre si realmente saben cuáles son los juegos tradicionales rarámuri.

Las maestras de Norogachi coinciden en que no saben cómo enseñar a los niños pues la realidad les demanda otro acompañamiento. Que quieren involucrar a los papás en los procesos de los niños para trabajar en conjunto.

**Valoración**

Me pareció que esta sesión tuvo matices interesantes. Fueron los ausentes y otros muy constantes se ausentaron.

Por un lado creo que lxs mestizxs están acotando más su práctica. Su participación – a pesar de que rondó en rollos y deber ser- incluyó momentos más concretos y cuestionamientos en torno a esas particularidades.

Por otro lado, creo que este espacio también se convirtió en la rendición de cuentas del presidente y su esposa. Creo que ni Pancho ni Norma ni yo, supimos cómo frenarlos. Cada que alguien compartía un momento de su práctica, lo ligaban a algo relacionado con sus obras.

Incluso mencionaron que ellos se propusieron no hablar, pero como hay mucho silencio ellos deciden tomar la palabra.

Le comentamos que el silencio es también un modo rarámuri de participar y que debemos procurar respetar estos momentos. Que no se trata de estar todo el tiempo hablando. Hay que darle chance a los que no participan.

Sentí un diálogo entre mestizos y rarámuri, muy atropellado, no son

<p>Mónica comparte que ella tiene una pizarra donde registra qué niños van haciendo la tarea, les pone una palomita o una cruz. Y que nota que no da resultados. Que ella nota que son los mismos lo que siempre hacen la tarea y los mismos, los que fallan.</p> <p>Sus compañeros le comentan que evidenciarlos así, quizás no es la forma adecuada. Que quizás debe involucrar a los padres o pensar en otro tipo de actividades que les interese más.</p> <p>Jaime pidió la palabra. Leyó el texto de la sesión anterior que justifica su proyecto.</p> <p>Al finalizar, le pedí que compartiera un momento concreto de la ejecución del proyecto, una experiencia. No pudo. Tampoco pudo contestarme qué está aprendiendo. Se dirigía únicamente a lo que los niños tienen que aprender.</p> <p>A diferencia de Enrique. Quien en rarámuri compartió que está platicando con los niños sobre autoridades tradicionales. Que le han surgido varias dudas que está resolviendo con sus papás y con otras personas de la comunidad.</p> <p>El grupo acordó que le gustaría conocer más sobre los juegos tradicionales y que para la próxima sesión, cada quién traería información recolectada con otras personas, sobre los juegos; para compartirla en la sesión.</p>	<p>pacientes con los rarámuri que se toman su tiempo para participar y los cuestionan de forma muy abrupta, hacen juicios sobre su práctica, les dicen cómo deben hacerlo. No es una retroalimentación horizontal (caso Eva).</p> <p>Lxs mestizxs se cuestionan entre ellos con preguntas que ya tienen respuesta. No siento que se hagan preguntas que realmente los interpele, sino que únicamente reafirman sus supuestos. Se dicen lo que quieren oír.</p> <p>Preguntas con respuestas anticipadas o que propician rollos. A veces en exceso descriptivos.</p> <p>Falta trabajar cómo realizar preguntas para concretizar la práctica. Noto que en sus relato detallan actividades que están realizando pero que no las perciben como actividades detonadoras de otros procesos sino como algo accesorio, quizás hasta sin importancia (caso de Arturo).</p> <p>Percibí también que las personas que han faltado a las sesiones, llegan a las reuniones con otra dinámica y obstaculizan las formas de compartir, no dejan que hablen los otros.</p> <p>Algo que me causa conflicto es el equipo de Kwechi. No sé cómo hacer aterrizar a Jaime y que dejé a los otros hacer lo que ellos quieren. Les impone los temas y las formas. Si no hacen lo que él dice, no les permite ir a las sesiones. Me parecen muy violentas sus formas, su discurso. No hay horizontalidad.</p>
---	---