

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA LEÓN

ESTUDIO CON RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL POR
DECRETO PRESIDENCIAL DE 3 DE ABRIL DE 1981



**“RECORRIDO DE VIDA DE MAESTRAS RARÁMURI:
EXPERIENCIAS QUE LAS HAN FORMADO”**

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN EDUCACIÓN

PRESENTA

LUCÍA OLIVAS ESPINO

ASESORA

DRA. MARÍA CECILIA FIERRO EVANS

León, Gto.

2019.

Reconocimiento, dedicatorias y agradecimientos

Agradezco profundamente a la Dra. Cecilia Fierro por invitarme a postular para candidata al programa del Doctorado Interinstitucional en Educación. Por orientarme a caminar de forma firme en el proceso de la formación académica. Así también por ayudarme a entender cada uno de los pasos para realizar una investigación relevante. Además, por compartirme las herramientas de sus saberes y conocimientos que serán útiles en mi vida futura como investigadora y docente.

A la universidad Iberoamericana de León por permitirme entrar a estudiar la maestría en Competencias para la Innovación Educativa en el curso 2010- 2012. Que en lo personal fue una Universidad en la que me dieron herramientas para continuar con lo posterior, es decir, por volverme a dar una segunda oportunidad y abrirme las puertas para seguir adquiriendo herramientas útiles y necesarias para mi estudio de posgrado.

A los compañeros que me aceptaron como una mujer indígena y por su apoyo cuando lo necesité en su momento. Por compartir también ese proceso formativo y por las palabras de aliento, cuando enfrenté dificultades de emociones, tristeza y esas ganas de reír en los seminarios de las cuatro sedes que se vio como una experiencia única, y como una forma de crecimiento personal como investigadora.

A los integrantes del comité de evaluación ya que las voces del Doctor y de las Doctoras contribuyeron de forma significativa en mi trabajo de tesis. Que, sin duda, sus comentarios fueron claves para seguir mejorando la escritura y la estructura del documento. Igual forma aprendí de cada uno de ellos, así como sus modos de entender el tema que estaba investigando.

A mi familia: A mi esposo Jorge Vallejo por apoyarme, dándome sus palabras de ánimos cuando me sentía débil, y sin fuerzas para seguir aprendiendo y ampliando la tesis. Por apoyarme con el cuidado de la niña Itzel cuando tenía que quedarme a altas horas de la noche al final de cada semestre para tener el trabajo y enviarle al comité. También a mi hija Itzel Vallejo por ayudarme a levantar con su presencia y sus palabras inocentes de “mamá tú eres muy trabajadora” “te quiero mucho, mamá” y otras que me hacía reflexionar por no dedicarle mucho tiempo a ella “tú no tienes tiempo de jugar conmigo, yo sé que tienes mucho trabajo” “cuándo vas a acabar de trabajar”. También por la alegría que veía en su rostro por las noches porque la costumbre fue acompañarla a la cama y a leerle cuentos o platicar de sus anécdotas de día. Todas estas emociones y tristezas pasaron en mi trayectoria de formación de

doctorado. También agradezco a mi suegro por su apoyo y con el cuidado de la niña Itzel cuando tenía que ir a los seminarios fuera de la Ciudad de León, por esa sencillez que ha mostrado en estos años de mi formación y sobre todo apoyo para revisión de la ortografía de mi tesis. Agradezco también las llamadas telefónicas de mis padres y hermanos que desde lejos me daban ánimos y algunas veces requerían de mis consejos por ser la hermana mayor.

INDICE

Resumen	7
Introducción	8
Capítulo 1. Planteamiento del problema: la asimetría y la falta de valoración cultural	16
1.1 Antecedentes: Ubicación de mi tema en la investigación educativa en México	16
1.2. Problemas de la formación de maestros indígenas.....	21
1. El maestro tiene un conocimiento fragmentado de su cultura (Gasché, 2004).	23
2. El maestro adquiere herramientas desvinculadas de su cultura (asimetría)	25
3. Desarrollar juicios negativos de su cultura como resultado de experiencias de discriminación	28
4. Cuentan con herramientas limitadas para trabajar pedagógicamente aspectos de lengua, metodología y culturas indígenas.....	29
5. La formación inicial y continua de los maestros indígenas no retoma sus experiencias y aprendizajes en su recorrido de vida como elemento importante para su ejercicio docente. 31	
1.3 Objetivos:	36
1.4 Justificación.....	36
1.5 Pregunta principal y secundaria	37
Capítulo 2. marco teórico	38
2.1 Dos polos sobre los procesos de formación	39
2.2 Heteroformación (dar forma)	40
2.3 Autoformación (formarse).....	42
2.4 La prueba.....	51
2.5 Subjetivación.....	52
2.6 Subjetivación en contexto indígena rarámuri	57
2.7 Agencia como desarrollo de repertorios de prácticas.....	60
Capítulo 3. marco contextual: la comunidad rarámuri	65
3.1 La cultura rarámuri: La educación propia de la comunidad rarámuri	68
3.2. La educación escolar de la comunidad indígena rarámuri	83
Capítulo 4. Método.....	94
4.1 Enfoques Epistemológicos Interpretativos y enfoques Analíticos	95
4.2 Método	99
4.3 Técnicas e Instrumentos	108
4.4 Etapas de la investigación	112
5. Resultados. análisis transversal: pruebas que comparten las cuatro maestras.....	118
5.1 La separación familiar temprana y la distancia como condición de vida.....	121

a) Los aprendizajes adquiridos en el hogar se fortalecen en la escuela: aprender a integrar de hacer y ser nuevas formas de vida	122
b) Primeras reacciones: enfrentar los retos del contexto escolar	130
c) Regresos a casa: volver con la familia	135
d) Vivir la ausencia de un familiar: “aprender a ser fuertes”	145
5.2 La violencia escolar y familiar	148
a) Características de una familia rarámuri (rasgos culturales del hombre y la mujer).....	150
b) Maltrato familiar	155
c) El maltrato escolar afecta la autoestima de las personas	160
d) La mujer vive la subordinación como una condición de género.....	163
5.3 Castellanización en un contexto escolar de asimetría cultural	169
a) Aprender el español como una condición no bien aceptada que se impone en la escuela.....	170
b) Aprender español fue un medio para entender el mundo.....	173
c) Aprender el español les permitía comunicarse con otras compañeras indígenas que tenían variantes dialectales.....	174
d) El español les permite comunicarse con el mundo mestizo y es el único pasaporte para tener una profesión.....	175
e) Castellano sí, olvido no	180
5.4 Alcanzar la profesión docente	186
a) Hacerse independientes económicamente para seguir estudiando	187
b) Capitalizar hábitos de estudio y disciplina como estudiantes indígenas	189
c) La docencia como elección o mejor opción	193
d) Formarse como docente de primaria y preescolar.....	197
e) Atender las exigencias del sistema educativo para el ingreso y ascenso	206
f) Continuar los pasos de una adaptación a personas y lugares nuevos	216
6. Discusión de resultados y Conclusiones	221
1) “Distancia sí, olvido no”: sobre el sentido de pertenencia cultural.....	221
2) Sobre las situaciones de violencia vividas por las maestras rarámuri.....	226
3) De la imposición de ir a la escuela a decisión de alcanzar una profesión.....	232
4) Hacerse maestra rescatando e integrando su cultura rarámuri en la profesión	237
5 ¿Qué recursos, qué ayudas, qué figuras fueron significativas para enfrentar las pruebas vividas en distintos momentos de su recorrido de vida?	240
Referencias Bibliográficas	256
Anexos.....	264

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1. La guía para analizar las historias de vida.....	108
Tabla 2. Datos generales de las maestras.....	111
Tabla 3. Pasos adaptados para la investigación.....	114

FIGURAS

Figura 1. La ubicación de mi tema de investigación.....	17
Figura 2. Problemas de formación de docentes indígenas.....	22
Figura 3. Conceptos relevantes para la investigación.....	39
Figura 4. El contexto de la comunidad rarámuri.....	68
Figura 5. Procesos de la investigación.....	95
Figura 6. Dinámica recursiva para la elaboración de la tesis.....	116
Figura 7. Proceso de la formación de la persona.....	240

MAPA

Mapa 1. Ubicación de los grupos étnicos del Estado de Chihuahua	
---	--

Resumen

En la tesis se trató de darles la palabra a los docentes rarámuri para recuperar y reconstruir las experiencias y acontecimientos que han sido significativas en su formación. Asimismo, será posible sólo si se toma en cuenta la palabra de estos sujetos sobre su propia experiencia, ellas podrán evocar sus vivencias para dar un testimonio verídico (Baudouin, 2016). También consistió en identificar de qué manera la escuela aporta en el desarrollo de la agencia de mujeres, docentes rarámuri, desde sus experiencias como alumnos, la formación para la docencia y el ejercicio profesional. Los conceptos esenciales que apoyaron en esta investigación fueron las “pruebas”, “dar forma”, “formación-autoformación”, “subjetivación”, “agencia”, y educación intercultural. Todos los conceptos se conectan entre sí, son procesos que formaron a las personas. Se realizó en la Sierra Tarahumara, con cuatro maestras de origen rarámuri, hablantes de la lengua materna rarámuri y todas con la formación docente. Se utilizó el enfoque cualitativo, el método biográfico, se trabajó con los relatos de las maestras rarámuri. Los hallazgos de esta investigación fue que las mujeres rarámuri cuentan con pocas palabras las pruebas más duras, dolorosas que las han hecho crecer como personas, así también se descubrió que ningunas de las maestras vivió la violencia en su vida de adultas. La escuela les ayudó a ser mujeres distintas a las demás de su origen y comunidad.

Introducción

Me presento antes de que comiencen a conocer la investigación que aquí se presenta. Soy estudiante de doctorado mujer de orígenes rarámuri, hablante de la lengua rarámuri y con una larga trayectoria de vida, que me ha enseñado a tomar las decisiones para seguir estudiando y ampliando mi vocabulario y adquiriendo nuevas herramientas que han sido útiles hasta ahora. Me surgió el interés de estudiar el doctorado para dominar la estructura de una investigación, esa ha sido mi idea, aprender a ser una investigadora.

Antes de iniciar con la investigación del tema de interés pude recuperar las experiencias que compartían los maestros sobre su quehacer docente, al trabajar en la Universidad Pedagógica Nacional, campus Guachochi, Chihuahua. Esto me permitió conocer algunas vivencias de los maestros, así como darme cuenta de los retos que enfrentaban en sus centros laborales, las estrategias que usaban para fortalecer la lengua de los pueblos originarios y recuperar las historias de vida de las maestras que ya están en servicio. Esta idea y preocupación me nació después de conocer algunas historias de los maestros-estudiantes que estaban en servicio en las comunidades indígenas y no indígenas. Entonces me nacieron varias preguntas sobre la labor y formación de los docentes indígenas: ¿cuáles son las condiciones de los docentes indígenas? ¿A qué se enfrentan en los primeros años de servicio en su centro laboral? ¿Cuáles son los retos más comunes que requieren solucionar en su proceso formativo?

En las comunidades indígenas los docentes no tienen herramientas que les permitan desenvolverse adecuadamente en sus centros laborales, ni son formados desde su percepción indígena, sino que su formación está basada en la educación estandarizada. Porque la tarea de la educación indígena se ha centrado en capacitar a los jóvenes que han egresado de nivel medio superior, y son enviados a las zonas rurales, llevando consigo una falta de herramientas para fomentar en el quehacer docente.

Es así como en esta investigación interesó entrar al mundo de experiencias y acontecimientos de formación de los docentes indígenas, ya que la labor del maestro se basa en su formación académica y personal. Es relevante conocer los acontecimientos que vivieron los docentes indígenas en su trayectoria de vida; posiblemente, para llegar a esta profesión tuvieron que enfrentar varios retos durante

su trayectoria formativa, para esto se escuchará sus voces para comprender sus conflictos que vivieron para estudiar.

Si los maestros tienen quebrantada su estructura cultural difícilmente llevarán a cabo esos saberes y conocimientos en los centros escolares, porque sus intereses son otros y no se centran en rescatar y valorar la propia cultura de los niños.

El maestro indígena no puede mejorar su práctica si no modifica la manera de valorar su propia cultura y la de los niños con que trabaja. Para modificar la manera de valorar su cultura no lo puede hacer sin revisar su trayectoria de vida. Un maestro no puede valorar el trabajo, no puede respetar a los niños, no puede relacionarse con la comunidad si tiene rota su propia imagen como persona indígena, menos puede aplicar los saberes tradicionales indígenas. Dicho de otra manera, el docente no puede dejar de repetir lo que ha vivido sin una reflexión profunda, de cómo recibió la formación; requiere desaprender el maltrato y la discriminación para aprender a relacionarse con el otro.

El concepto indígena está basado también en la identificación colectiva que el propio pueblo indígena pueda hacer de sí mismo, y, por lo tanto, de cada uno de sus miembros. El autorreconocimiento, es decir, el derecho de la comunidad a definir sus propios miembros, en un ejercicio de identidad colectiva indígena. En definitiva, lo que define a un pueblo indígena y determinada su visión holística del mundo es la identidad que él tiene de sí mismo en cuanto comunidad que forma parte de la naturaleza, de “lo creado” (Aguilar, 2006:4).

En los aspectos anteriores se explica el problema que hay en la formación de la persona, ya que el maestro antes de ser profesional es persona. Por esto, lo que se quiere conseguir o conocer en esta investigación es darles la palabra a los docentes rarámuri para recuperar y reconstruir las experiencias y acontecimientos que han sido significativos en su formación. Asimismo, será posible sólo si se toma en cuenta la palabra de estos sujetos sobre su propia experiencia, ellas podrán evocar sus vivencias para dar un testimonio verídico (Baudouin, 2016). Identificar también de qué manera la escuela aporta en el desarrollo de la agencia de mujeres, docentes rarámuri, desde sus experiencias como alumnos, la formación para la docencia y el ejercicio profesional.

El trabajo compuesto por cinco capítulos, en cada uno se explica su contenido y los puntos claves que permiten entender cuáles temas se abordan y el interés y profundidad que se les da:

En el capítulo 1. Se presenta el planteamiento del problema. Este contiene las preocupaciones, los conflictos que existen en la educación indígena. En específico se aborda el problema de la formación de los maestros indígenas. Además, se explica el proceso de la transculturación, es decir, los indígenas en su trayectoria de vida van adaptando costumbres y tradiciones de la cultura occidental, incluso, algunos omitiendo los elementos de su propia identidad cultural.

En este apartado se hace una revisión de las investigaciones que se han hecho sobre el tema de la educación indígena. En esta ocasión como problema es la falta de formación de los maestros indígenas que laboran en escuelas de educación indígena. Las instituciones superiores no cuentan con las condiciones para atender a las necesidades de los estudiantes indígenas-docentes, sino son formados desde la percepción de los mestizos, su estructura de formación es estandarizada. Uno de los problemas que siempre ha estado en auge es la falta de capacitación de los maestros indígenas.

Asimismo, se describen algunos otros temas que están asociados con esta labor, pero se enfatiza en gran medida, de la formación docente. Al conocer y revisar las investigaciones existentes se hicieron varias preguntas que se relacionaban más con la persona misma, es decir, qué episodios existen detrás de la vida de los docentes indígenas, ¿qué trabajos se han orientado a profundizar y conocer más sobre la vida que han construido y de qué manera esas situaciones impactaron en su vida futura y en su servicio profesional docente? La pregunta principal de investigación que guió este trabajo es: A lo largo de la vida: ¿Qué acontecimientos y experiencias en su recorrido de vida representan las pruebas más importantes que impactaron y les ayudaron a formarse como personas y profesionistas?

En el capítulo 2. Se presenta el marco teórico de la investigación. Se revisaron los procesos de formación de la persona, para esto se retomaron algunos conceptos que permitieron entenderla, a la vez estos conceptos fueron trabajados en el análisis de los resultados. Aquí se hace una amplia conexión con las diversas percepciones de los autores, sus coincidencias y de cómo desarrollan o comprenden los conceptos de: “*la prueba*” que se retomó de Baudouin (2015) la prueba como concepto central de la investigación, ya que permitió analizar los resultados desde las pruebas que han enfrentado las maestras rarámuri. El concepto de “*Heteroformacion*” (dar forma) es retomado de Ducoing (2003), son pruebas que son impuestas o autoelegidas para las personas. El concepto de “*autoformación*” (formarse) es un término que es trabajado por varios de los autores, se aborda como formación

académica, formación profesional y en este caso desde la formación de la persona y se revisa desde las percepciones de Ducoing (2003); Anzaldúa (2009); Baudouin (2016); Curcu (2008); Weiss (2016) entre estos coinciden sus ideas al definirlo.

Además, se revisó el concepto de la *subjetivación* como una manera de vivir las pruebas impuestas o autoelegidas de forma reflexionada, sin duda, estas forman parte de la persona, que permiten construirlas y conllevar a tomar las decisiones pertinentes. Y la subjetivación se analizó desde el modo de enfrentar las situaciones, cómo las pruebas fueron reflexionadas para poder aprender y darles un significado propio a las vivencias duras.

Y el concepto de repertorio de prácticas es asumida desde la agencia como la capacidad de tomar las decisiones y seguir su propio destino, se retomó de Leiva (s.f) y Gómez (2012). Dicho concepto se revisó también desde la concepción de Weiss (2012), Leiva (S. f), Ducoing (2003), entre otros autores que ayudaron a entender lo que implica tener una agencia de poder para visualizar el horizonte. La teoría utilizada en esta investigación ayudó a entender los procesos de formación de la persona.

En el capítulo 3. Se trata de acercar al lector al marco contextual, en este se describe las características de la comunidad rarámuri, se explica lo que compone esta cultura, incluso, en una de las partes se les hace énfasis a las condiciones de las mujeres de esta etnia, para relacionar con las experiencias y acontecimientos que han narrado las maestras en sus relatos de vida. Esta parte de la descripción también ayudó a entender cómo es aceptada la mujer en la comunidad, cómo participan en la educación de sus hijos.

También se describe la educación propia de la comunidad rarámuri. La comunidad tiene sus propias maneras de enseñar a los hijos, inculcarles valores con ejemplos tomando en cuenta la vivencia cotidiana. Los padres de familia y personas expertas en el tema o trabajo son aptos para enseñarles a las nuevas generaciones. Los saberes y conocimientos de la cultura indígena se adquiere en cualquier círculo social, sea familiar y comunitaria.

Se le dio énfasis a las condiciones que viven las mujeres rarámuri, cómo son tratadas en sus comunidades. Así también, en años anteriores las mujeres no eran tomadas en cuenta para asumir algunos compromisos ante la comunidad. En la organización indígena encabezan algunos puestos para ser cuidados de su gente. Esto sólo debía cumplir los hombres. Las mujeres no podían participar con facilidad

como lo hacen en la actualidad algunas de las mujeres que tienen liderazgo. La comunidad rarámuri se ha dado cuenta que las mujeres también tienen las mismas oportunidades de asumir un cargo ante la comunidad.

Y la educación formal que reciben en las escuelas más cercanas a sus comunidades. Vista como una actividad que tiene continuidad a los contenidos curriculares. Allí adquieren las operaciones de las cuatro operaciones básicas y a leer, que es lo que les interesa a los padres de familia, tengan nociones para solucionar problemas de la vida diaria.

En marco contextual también se explica que algunas de las mujeres rarámuri en sus propios contextos viven condiciones de maltrato, de subordinación, que son generadas por sus cónyuges. Sin embargo, son quienes aportan en la educación de sus hijos, inculcándoles los valores que se practican en la comunidad rarámuri. Así como a mantener viva las costumbres y tradiciones de esta etnia. Las mujeres ayudan también en las labores domésticas y del campo, además de dedicarse al cuidado de sus hijos.

En el capítulo 4. Se explica el enfoque interpretativo que orientó el método biográfico que guió de manera adecuada esta investigación. Así también se hace una explicación de los instrumentos y técnicas que se utilizaron y fueron útiles para reunir los relatos de vida de las maestras rarámuri en el norte del país. El trabajo de campo se llevó en la Sierra Tarahumara con cuatro mujeres de origen rarámuri, hablantes de la lengua originaria y en su profesión como maestras de educación básica.

En esta investigación se trata de darle la palabra a los docentes rarámuri para recuperar y reconstruir las experiencias y acontecimientos que han sido significativos en su formación. Asimismo, fue posible tomar en cuenta la palabra de estos sujetos sobre su propia experiencia; pudieron evocar sus vivencias para dar un testimonio verídico (Baudouin, 2016). El trabajo consistió en identificar de qué manera la escuela aportó en el desarrollo de la agencia de las mujeres rarámuri y como docentes. Se utilizó el método biográfico diseñado por Baudouin (2015). Este autor ha trabajado con la formación de adultos. Las maestras redactaron sus relatos de vida y a partir de sus historias se hizo las preguntas para ampliar sus textos. De esta manera se hizo una entrevista a profundidad para conocer más sobre sus relatos de vida. Se siguió algunos procedimientos que apoyaron para realizar una buena investigación.

En el capítulo 5. Se explican los resultados de las pruebas encontradas en los relatos de vida, se trabajó con las pruebas que comparten entre las maestras. Así en este capítulo también se enfocó a hacer el análisis de los resultados, es decir, a entender por qué vivieron estas pruebas, cómo las vivieron y sobre todo cómo ellas tuvieron la capacidad de enfrentar las pruebas vividas en su vida pasada, y de qué forma impactaron en su ser. En este apartado, se trabajó cómo fueron sus procesos de formación, qué pruebas las formaron y cómo.

Se analizaron cuatro pruebas que fueron identificadas en los relatos de las maestras:

1) La separación familiar. Con los relatos de vida de las maestras se encontró que las cuatro tuvieron que separarse de su familia, de su contexto, para seguir buscando la superación personal. Asimismo, ocurrió en años posteriores, ya que la profesión les impuso el seguir viviendo lejos de su núcleo familiar. Las maestras tuvieron que alejarse de su familia para poder recibir una formación integral y académica, fue la única opción para formarse a sí mismas. En el paso a la escuela las maestras fueron adquiriendo herramientas de subjetivación.

2) La violencia familiar y escolar. En esta prueba se percibe que todas las maestras sufrieron violencia y maltrato en sus propios hogares. Vivieron esta desprotección más en su casa que en la escuela y en otros sitios sociales. Ninguna de las maestras vivió la violencia en su etapa de matrimonio, tuvieron la oportunidad y posibilidad de vivir sin violencia. Esta manera de construirse como mujeres diferentes se relaciona con los conocimientos que adquirieron en la escuela.

3) La castellanización en un contexto escolar de asimetría cultural. En las historias de vida de las maestras se encontró que esta segunda lengua, fue promovida en la escuela al tener relación con compañeros de la cultura occidental. Esta ha sido un puente para seguir adquiriendo nuevas herramientas y seguir con la formación académica e integral.

4) Hacerse maestra. Fue una prueba única autoelegida por las maestras, por una o por otra razón llegaron a concluir la carrera profesional. Para esto, en las historias de vida se identificaron las palabras claves de las maestras, es decir, lo que ha significado con el quehacer del docente, así como moverse de un lugar a otro para acatar las exigencias del sistema educativo.

Se explica detenidamente los resultados que se recogieron en el trabajo de campo, para entender cada una de las pruebas identificadas y que comparten las

maestras en sus relatos de vida. Se hizo una descripción densa para poder conocer cuáles fueron las causas y consecuencias de estas pruebas. Se integró una tabla del resumen al inicio de cada una de las pruebas para comprender más por qué viven estas situaciones estas maestras. A partir de las palabras de las maestras se trató de conocer y entender sus pruebas vividas en la vida pasada.

El eje central de análisis fue identificar las pruebas vividas por las maestras, que dio origen a las interpretaciones y explicaciones de los hallazgos de las pruebas que coincidieron en sus relatos de vida, así como; las experiencias y acontecimientos de las maestras rarámuri que vivieron en diversas etapas de sus vidas. Asimismo, se identificó las pruebas que fueron impuestas por terceras personas, sin embargo, a pesar de ser impuestas esas pruebas, sus acciones y decisiones formaron parte de sus vidas que dieron como resultados “dar forma”, algunas de las pruebas están encaminadas a formar a las personas.

En las pruebas de estas maestras se observó cómo las decisiones tomadas por los padres de familia, u otras personas les dieron forma y contribuyeron a su formación desde distintas formas. Las maestras al relacionarse con las demás personas en sus vidas les permitieron aprender de la información importante que fueron formando sus propias percepciones, de las acciones que les beneficiaron, en otras palabras, relacionarse con persona de una cultura distinta les ayudó a seguir formándose, tomando como esencial atención a la autorreflexión.

De esta manera, las maestras en su trayectoria de vida se hacen cargo, de cierta manera responsable de sus pruebas. En otras palabras, a pesar de tener pruebas complejas en su vida, que les han “dado forma”, descubren que han sido parte de sus vidas, estas experiencias de vida les deja enseñanzas porque son reflexionadas, es decir, le encuentran sentido y le asignan un significado y las adoptan como parte de sus vidas. Las maestras son únicas con sus historias tan valiosas que ayudaron a comprender y a reflexionar para mostrar el hallazgo de esta investigación.

En los relatos se observa el quehacer de las docentes, desde las experiencias y de sus palabras nos permiten conocer que en sus centros laborales han hecho una tarea importante para seguir aprendiendo. Además, han sido reconocidas por la comunidad estudiantil y por padres de familia. En su labor han hecho un esfuerzo, se sienten satisfechas de los resultados que reflejan los alumnos y también por cumplir con sus deberes y obligaciones.

En la discusión de resultados. En esta indagación se encontró que las cuatro docentes reconocen y valoran su identidad cultural, porque se aceptan a sí mismas, siguieron con sus repertorios de prácticas en las escuelas. Por esta misma razón en su vida futura ya en la vida profesional lograron poner en prácticas todos sus saberes y conocimientos sobre sus costumbres y tradiciones, han sabido fortalecer sus componentes relevantes en la educación de los niños y niñas indígenas y no indígenas.

En la formación de maestras indígenas se encontró que las pruebas forman a las personas, sean duras, dolorosas o positivas. Estas impactan y también forman parte de la vida de las personas, sea con o sin profesión. En este caso las maestras llegaron a formarse también como maestras al haber formado ya como personas, sus hábitos, su formación recibida les ayudaron a llegar a ser maestras. Las personas se forman personas antes de llegar a cumplir una meta, a convertirse en profesiones. Llevan consigo los valores culturales.

Y finalmente se hace una conclusión que permiten mostrar la ideas más relevantes y profundas lo que se encontró al trabajar con cada uno de los capítulos de la tesis.

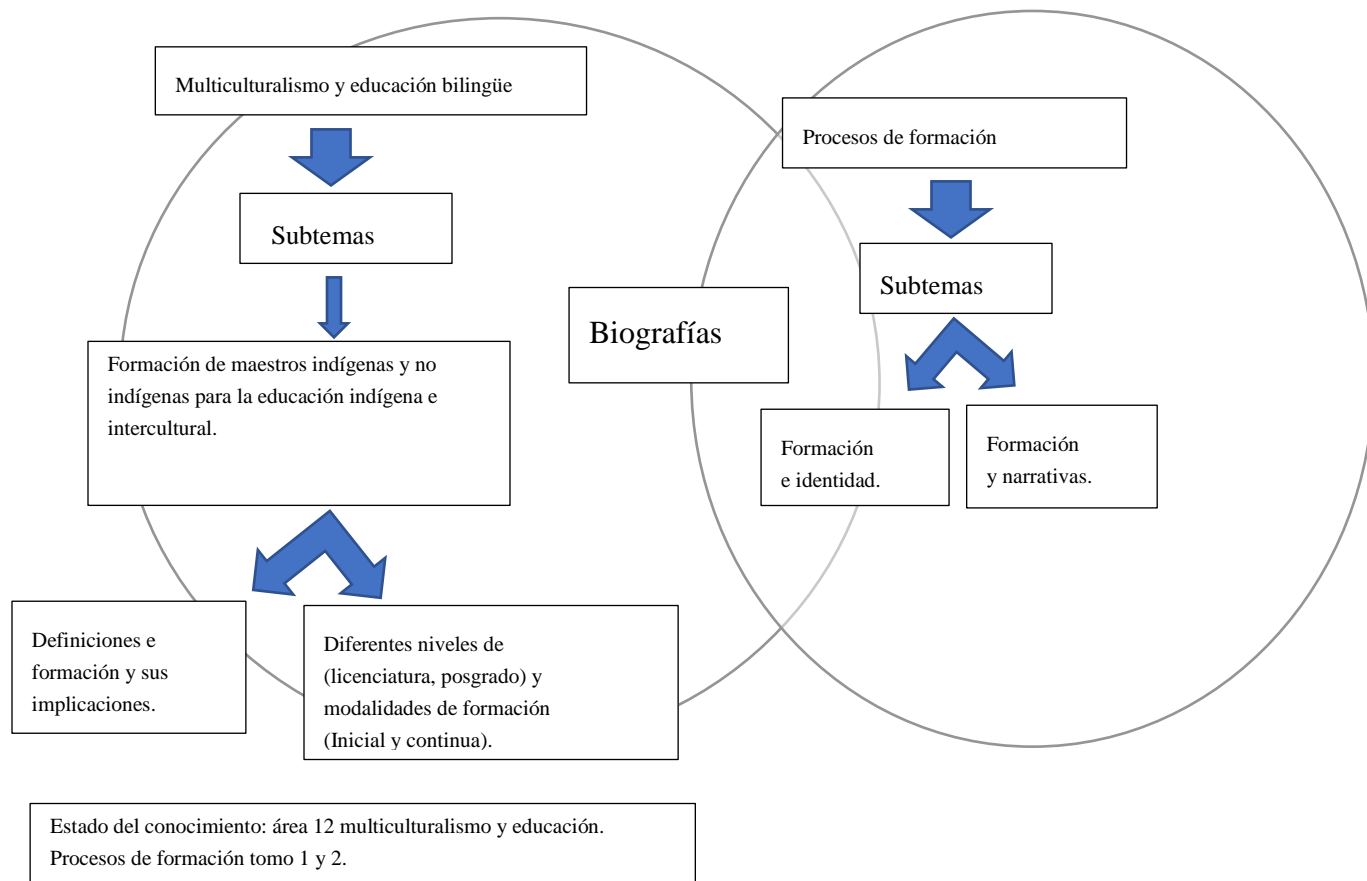
Capítulo 1. Planteamiento del problema: la asimetría y la falta de valoración cultural

1.1 Antecedentes: Ubicación de mi tema en la investigación educativa en México

En este apartado se trabaja con dos subtemas que da relevancia al tema de la formación docente. En este primer apartado se integra las indagaciones que han realizado algunos investigadores desde diferentes disciplinas de la formación de las maestras y de los maestros. Se revisa las investigaciones que están más cercas o tiene relación con el presente hallazgo. En el segundo apartado se hace una descripción de los problemas que existen en la formación de los docentes que laboran en contextos de la educación indígena y como maestros indígenas.

La siguiente figura representa la ubicación de mi investigación en los estados del Conocimiento COMIE.

Figura 1. Ubicación de mi tema de investigación



Fuente: elaboración propia con base en COMIE.

Formación de maestros indígenas y no indígenas

La revisión en la literatura en el tema de la formación de los maestros indígenas permitió localizar algunas indagaciones y hallazgos que han encontrado en el ámbito educativo y en otras áreas.

A continuación, me refiero de manera breve a cada uno de ellos, se explica en resumen los hallazgos y el método que se utilizó para llegar al resultado de la investigación.

Quilanco, D. (2007) en el artículo trabaja con el tema de “formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile”. Se realizó a través del método cualitativo. El resultado muestra cinco categorías agrupadas de acuerdo con los logros de la formación de los maestros y los desafíos que representan para los

profesores egresados de la carrera de pedagogía de la educación intercultural de la Facultad de Universidad Católica de Temuco. Los hallazgos describen las cualidades que presentan los profesores con respecto a su origen sociocultural y ético. Esta indagación se relaciona con el tema de mi investigación, ya que se trabaja con docentes indígenas y analizan la formación de los maestros y los desafíos, mientras que en mi indagación se les dará énfasis a las pruebas encontradas en las historias de vida de las mujeres de origen rarámuri.

Madrigal, J. Carrera, C. y Vergara, M. (2018) realizaron una investigación con 294 maestros y maestras, las cuales fueron 169 mujeres y 15 hombres. Los 91% de los maestros y maestras son originarios de la Sierra Tarahumara. Se encontró que, el grupo magisterial participante, cuatro maestros han cursado solo la secundaria, 103 bachillerato, 167 que también ingresan al sistema con perfil de bachiller pero que actualmente reportan tener LEPEPMI'90 de UPN; sin embargo, gran parte de ellos no lo han concluido, diez son licenciados del CAM, por último, se identifican seis casos en que los maestros estudian maestría y en un mismo número doctorado. Esta investigación concuerda con el contexto de investigación y la diferencia es que se trabaja con las historias de vida de las maestras de origen rarámuri, mientras que esta muestra la falta de formación en la docencia.

Ortiz, F. (2017). Realizó una indagación con el tema de la etnopedagogía rarámuri en una escuela intercultural en la Sierra Tarahumara, “ha explorado prácticas pedagógicas que incorporan quehaceres y saberes culturales rarámuri en la formación integral del estudiantado y la vida escolar de la secundaria intercultural bi(tri)lingüe de Basihuare, Sierra Tarahumara, Chihuahua” (Ortiz, 2017:1). Igualmente, esta investigación tiene relación con mi tema de investigación porque se realiza en un contexto de la Sierra Tarahumara y con las prácticas del docente indígena en una comunidad de educación bilingüe.

Galván (2016) publicó un libro con el título sobre “la formación de docentes y problemática en la práctica de profesores en las comunidades indígenas, 2016”. En el caso de Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato. Hace un análisis y las propuestas de formación inicial y continua, dirigidas al desarrollo de la educación intercultural de los estados mencionados. También en su investigación muestra los datos que permiten entender el interés del autor: “del total de docentes, el 47% considera que domina el idioma español, un 32% tiene un nivel básico, y el restante 21% considera que tiene un nivel bajo en el dominio de este idioma” (Galván: 2016:164). A partir de la investigación realizada se encontró que en la educación

primaria indígena lo atienden docentes que al ingresar al sistema no cuentan con una formación docente inicial sistemática o consistente y que se detectó que la mayoría de los maestros que atienden la educación indígena son personas que tienen el Bachillerato. Además, expone que el sistema educativo mexicano actualmente en Chihuahua les da oportunidades a las personas que no tienen formación docente en el subsistema indígena en primaria, sólo busca estrategias para capacitarlos a través de diversos cursos, como un problema que genera en la persona porque no tiene una formación inicial sólida. Asimismo, la investigación realizada en LEPEPMI '90 declara que tienen carencias que se suponen son cubiertas cuando los sujetos adquieren una formación docente para atender la educación indígena como: creaciones ambientes de aprendizaje, dominar estrategias de enseñanza más dinámicas y que estén ligadas a las necesidades del niño, una formación intercultural, lograr el dominio de contenidos. Se declara, además que tienen carencias de competencias comunicativas en la lengua indígena. Aclaro que los otros problemas mencionados en el capítulo del problema son nacionales como la falta de manejo del Plan y Programas de Estudio y el manejo de las TIC's.

Las indagaciones realizadas por el tema de la formación docente se han hecho dentro del Estado de Chihuahua, con docentes indígenas y no indígenas. Las cuales dan un acercamiento a las nociones de cómo es la formación que tiene el docente, las carencias que refleja en su perfil.

Formación e identidad

En la investigación de la literatura se analiza la identidad de docentes en ejercicio de educación. En este subcampo, Roldán (2009; 2011), ha hecho investigación con el tema de la identidad de docentes en ejercicio en medios indígenas, mientras que Rodríguez (2004) muestra los procesos que conforman la identidad del profesor de diversos niveles educativos. Roldán (2009) expone los procesos relacionados y biográficos en los cuales se ha configurado la identidad de los profesores egresados de la UPN- Hidalgo, sede regional de Tulancingo de Bravo, que laboran en el medio indígena de la región nahua y otomí-tepehua. Presenta la reconstrucción analítica de los relatos de vida de cuatro profesores, obteniendo a través de la entrevista abierta con respecto a la lengua, etnia y la condición docente. Se enfatizan los procesos en que éstos han constituido sus trayectorias sociales y sus identidades (Dubar, 2002 y Giménez, 1997, 2007). El análisis de los procesos de configuración y reconfiguración de la identidad se documenta a través de cuatro ejes: las pertenencias lingüísticas y étnicas, la identidad docente y las formas

reflexivas presentes en la dinámica de identidad de estos profesores. Mi investigación se relaciona con la investigación de Roldán (2009) porque trabaja con docente indígenas pero los objetivos son distintos, el tema a trabajar se puede sumar a esta línea de investigación, se usará el mismo método que han utilizado estos tres autores en su investigación.

Vargas, M. (s.f.). Trabaja con el tema de “la formación docente y cultura de origen indígena”. La investigación se realiza con maestros que están en servicio, que son de origen indígenas. Se le da énfasis a los conflictos culturales que enfrentaron en su trayectoria escolar, después de haber dejado sus comunidades de origen, en la escuela experimentan la discriminación, exclusión, estigmatización, así como la pérdida de su lengua materna, sentimientos de inferioridad, entre otros. Esta investigación recupera el papel que ha jugado en la constitución de su identidad étnica y cómo ésta se ha ido configurando a través de su influencia. Se analiza de lo que ocurre con la identidad de los maestros en su trayectoria formativa en las instituciones escolares y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) unidad 153 Ecatepec, México, se detectaron dos posturas: “los que reconocen que su estancia en la Universidad contribuyó a mirar de manera diferente a su cultura de origen y los que no han tenido gran impacto en cuanto a la reflexión sobre su cultura”. Por lo tanto, la investigación da cuenta que la escuela no cumple un papel fundamental de asimilación, es decir, abandonar sus comunidades y acceder a mayores niveles de escolaridad, no implica, necesariamente, abandono y negación de su identidad étnica. Esta investigación también está estrechamente vinculada con mi tema de investigación, ya que dentro de análisis se encontró que una de las pruebas vividas en el recorrido de vida de las maestras fue dejar sus comunidades para acceder a la escuela y la distancia no es el impedimento para dejar de lado los elementos de la cultura.

Meza, I. (2002). En su artículo expone desde la perspectiva de la antropología histórica y en combinación con la ecología política, las cuales muestra la resistencia indígena entre los mayas macehuales de Quintana Roo. La investigación se realizó en tres comunidades para conocer el modo de vida comunal, con la finalidad de entender las propuestas alternativas para el desarrollo de los pueblos de quienes trata este texto. Se usa el método etnográfico rescatando dos elementos de su vida cotidiana, como el ritual y productivo, destacando como parte de un modelo específico de la naturaleza y de la construcción de los ecosistemas. Esta indagación da cuenta de que los pueblos indígenas son poseedores de modelos cognoscitivos,

modos de entender y de relacionarse con el mundo y formas de organización y producción social, así también la manera en que conservan los valores culturales. También tiene de alguna manera relación con mi tema de interés porque en la historia de vida de las maestras se refleja el repertorio de prácticas.

Formación y narrativas

En este apartado se revisa las investigaciones que se han hecho con el método de las narrativas biográficas, se describe también con que sujetos y contexto han hecho las indagaciones.

Huchim, D. y Reyes, R. (2013). En un ensayo realizó un recuento de investigación biográfico-narrativa utilizando como metodología en el campo educativo, especialmente para el estudio de los docentes. Explica que este método no se ha trabajado en el ámbito educativo, mucho menos en el estudio de los docentes. Por tal motivo, el documento tiene como objetivo presentar el desarrollo de este método: las fuentes, los campos de aplicación e instrumentos para realizar estudios en educación.

López, O. (2010) en su tesis trabaja con el tema de “otra historia: historia de maestros indígenas teneks y nahuas de San Luís Potosí”. Los maestros relatan cómo las agendas públicas colocan el eje de hacer de México un país pluricultural. La investigación se hace desde el método cuantitativo, su objetivo se centra en recuperar las reflexiones sobre la perspectiva individual y subjetiva de la biografía de los profesores, quienes se convierten en una investigación- acción.

Estos son algunos de los temas que se han trabajado y que permite acercarse al tema que interesa estudiar. En esta investigación, lo que preocupa y toca abordar es sobre las experiencias y acontecimientos significativos que han vivido las maestras en su trayectoria de vida. En este capítulo también se hace una descripción del problema que hay detrás de la vida de las maestras indígenas.

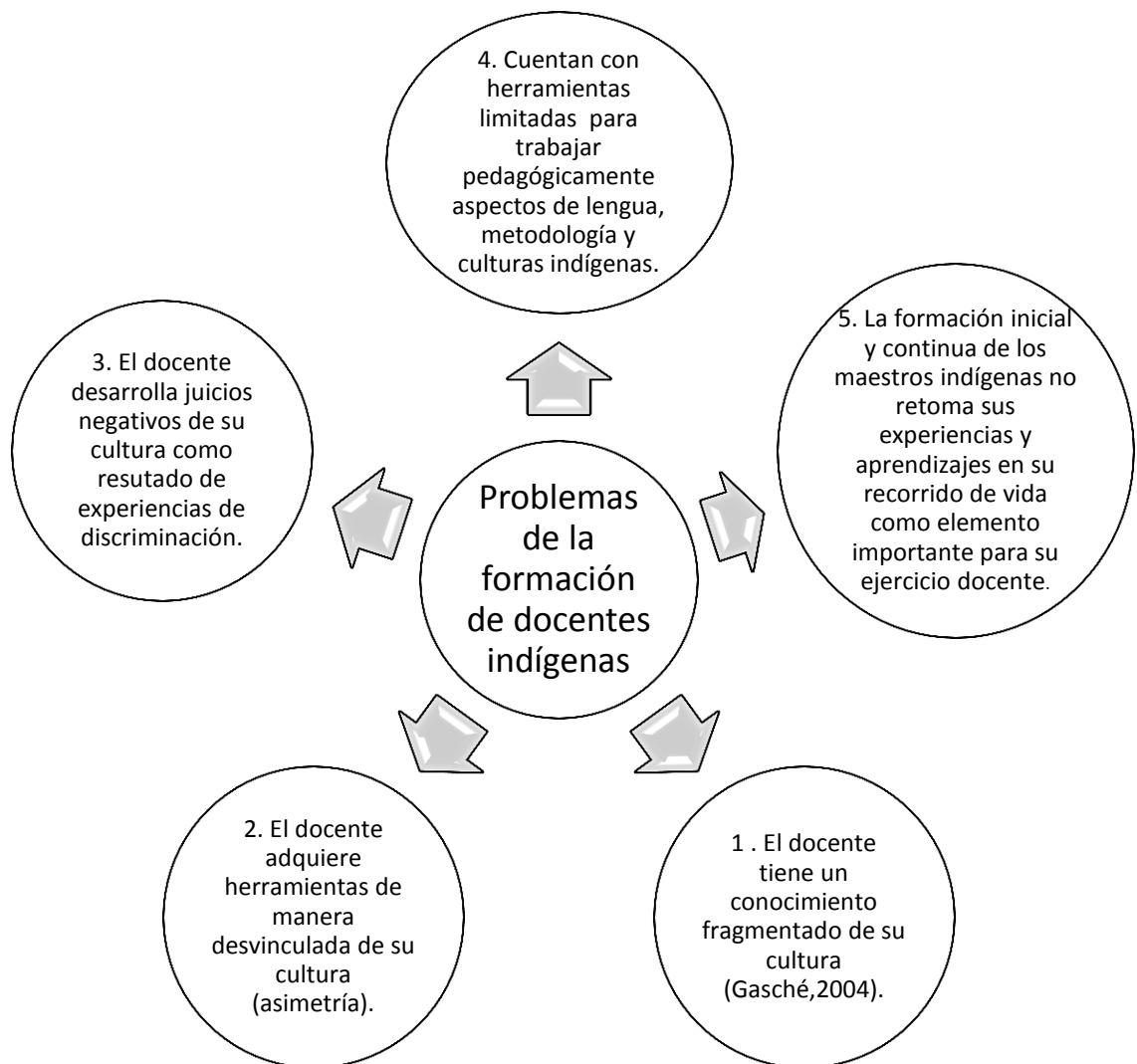
1.2. Problemas de la formación de maestros indígenas

La trayectoria formativa de los maestros se proyecta en su servicio profesional, al relacionarse con los estudiantes, con los actores educativos y padres de familia. Para la enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas indígenas se vincula con la manera de ser de los docentes como personas. Todos los instrumentos adquiridos a lo largo de su trayectoria de vida les permite organizarse, cubrir las necesidades de

los alumnos, sus formas de relacionarse, de ser y hacer su labor en la vida cotidiana, la cual está vinculada con los conocimientos adquiridos en su formación.

En el siguiente mapa (1) se identifican los principales problemas de la formación de docentes indígenas que enfrentan en su trayectoria de vida, en sus centros laborales y al relacionarse con una cultura distinta

Figura 2. Problemas de la formación de docentes indígenas



Fuente: elaboración propia, 2019.

En este aparatado se explica cada uno de los problemas mencionados en el Esquema 1. algunos de los cuales están presentes en la trayectoria formativa de los maestros indígenas, que laboran en contextos rurales.

1. El maestro tiene un conocimiento fragmentado de su cultura (Gasché, 2004).

El maestro indígena ha tenido que pasar por distintas experiencias para recibir la educación escolarizada. Los niños y niñas indígenas caminan varios kilómetros para llegar al lugar donde se encuentra la escuela, para acceder a ella se hospedan en la mayoría de las veces a los albergues, internados, eso implica dejar su entorno para aprender a leer y escribir. De acuerdo con la idea de Gasché (2004), los maestros no han pasado todos por una escuela primaria comunal, ya que, algunos son encerrados y generalmente alejados de las actividades productivas y sociales de la comunidad. De igual forma, después de la escuela primaria, la mayoría ha ingresado a un colegio secundario ubicado en un centro urbano mestizo, que los alejaba aún más de su medio socio-cultural y les ponía en contacto diario con la sociedad mestiza, así acatando los reglamentos establecidos en las escuelas. Sin embargo, no se ha indagado cómo fue su proceso de formación en estos contextos. Por esta misma razón, a veces la escuela orienta a pensar de diferente manera, ya no como un indígena porque su panorama se va modificando, es decir, entendiendo los fenómenos de diversas formas, incluso de interpretar y vivirlos.

Por lo tanto, la escuela permite formar a los docentes indígenas. A lo largo de su vida van deshaciendo los rompecabezas de su ser y el quehacer de la vida. Para ilustrar esto, algunos experimentaron el maltrato al recibir una formación, vivieron la falta de afecto de los formadores y aprendieron a despreciar su propia cultura. Mientras que otros maestros van armando esos rompecabezas por el paso a la escuela, es decir, madurando su identidad cultural. Sin embargo, la escuela no sólo representa limitaciones sino también oportunidades como aprender a ser, relacionarse con el otro. La escuela representa una oportunidad de salir de problemas familiares y comunitarios que están relacionados con el machismo, con la pobreza, la falta de oportunidades de trabajo y con aislamiento de las localidades, para acceder a mundos de vida distintos a los propios. Gallart y Henríquez (2006) afirman que la mayoría de la población indígena enfrenta grandes dificultades para acceder a la educación básica, y más en los niveles más avanzados.

Los docentes por parte del sistema educativo son enviados en los primeros años de servicio a las comunidades más aisladas, por esto, difícilmente se adaptan a otro contexto cuando son enviados a una comunidad que no es de la propia cultura, perjudicando el aprendizaje de los alumnos y de su persona, allí enfrentan problemas en su proceso laboral. Como menciona Dietz (2014) otro factor es que los docentes indígenas son enviados a localidades muy distintas, que hablan a veces dialectos distintos e incluso otras lenguas indígenas.

Este alejamiento temprano de la propia familia para asistir a la escuela es una condición que habrán vivido todos los docentes y profesionistas rarámuri y que de manera inevitable marcó su desarrollo personal y, además, representó la oportunidad de desarrollar diversos repertorios de prácticas desde muy temprana edad. (Gutiérrez y Rogoff, 2003)

En consecuencia, los maestros indígenas por crecer lejos de su comunidad desde edad temprana se ven limitados en dominar los repertorios de prácticas de su cultura.

Es innegable que el maestro, nacido y crecido en una comunidad, por lo tanto, adquirió ciertos conocimientos y habilidades tradicionales en el medio socio-cultural al que ha pertenecido en su infancia y juventud. Pero al analizar la situación de ellos han encontrado que el maestro tiene un conocimiento sólo fragmentario y limitado de su propia cultura, por otra parte, sobre este conocimiento pesa un juicio negativo derivado de las relaciones de dominación entre la sociedad nacional envolvente y sociedad indígena y la sobre-valoración de ideología dominante (sus conocimientos y valores) que lo confieren (Gasché, 2004:11).

Además, las tareas escolares tampoco corresponden a las actividades del hogar, por lo que, con facilidad caen en una situación de desconocimiento de su cultura, falta de valoración de ésta, porque los actores escolares se enfocan más en formarlos, y no en rescatar los conocimientos indígenas. Gasché constata que, si bien el maestro indígena “ya tiene el conocimiento indígena” por ser indígena, esto no garantiza que él quiera incluir e implementar pedagógicamente sus conocimientos en sus clases, por lo tanto, este conocimiento está afectado por un juicio negativo y reprimido psicológicamente por sentimientos de desprecio y por consecuencia, se avergüenzan de sus raíces (Gasché, 2004).

Se trata entonces de un mimetismo inducido por las relaciones sociales de desigualdad, dominación y que reposa sobre la negación del universo sociocultural indígena. Ambas instituciones educativas, desde nivel básico, excluían los contenidos indígenas significando de esta manera su carencia de valor. Además, por su discurso

censurador de las costumbres y el modo de vida indígena, inculcaban explícitamente una actitud negativa y despreciadora hacia el universo social originario de los alumnos (Gasché, 2004: 11).

Por el hecho de estar separados de la familia desde edad temprana y a lo largo de toda su vida escolar y profesional, empiezan a quebrantar su modo de entender la propia cultura indígena, adaptándose a otro modo de vivir y llevar a cabo sus labores, y dejando de practicar las tareas domésticas de su vida comunitaria. Así, resulta que las personas encargadas de guiar a las nuevas generaciones en el conocimiento y valoración de sus propias culturas son personas que desde la niñez en el caso de la cultura rarámuri, tuvieron que alejarse de la propia vida comunitaria como condición para seguir estudiando y que por lo mismo han tenido menos oportunidades de participar en su propia vida comunitaria.

Por eso algunos docentes no participan en los eventos o celebraciones que organizan las comunidades indígenas para afianzar la cultura. La causa de esto es que no tienen idea de su propia cultura, mejor dicho, no quieren reconocer sus raíces. En los ámbitos educativos, algunos docentes se avergüenzan de que los identifiquen como indígenas, ocultan su identidad porque rechazan sus propios rasgos, incluso, niegan el conocimiento de alguna lengua indígena, no tratan a la gente de su comunidad (Millán, 2006). Por esto, los docentes se molestan cuando la comunidad organiza una fiesta porque lo ven como una actividad en vano y los niños no asisten a la escuela por estar participando en las fiestas, ya que para los padres de familia las fiestas, las actividades de la comunidad son saberes que los niños tienen que ir aprendiendo y dominando.

2. El maestro adquiere herramientas desvinculadas de su cultura (asimetría)

Otro problema que aqueja a la formación de docentes indígenas es la asimetría que se da al relacionar la cultura rarámuri con la cultura occidental en diversos escenarios. A veces, debido a esta situación los indígenas se ven en la necesidad de abandonar la escuela y regresar a su lugar de origen sin concluir sus estudios básicos y superiores.

Las personas indígenas que logran mantenerse dentro del sistema educativo para alcanzar una profesión se ven en la necesidad de atender las demandas derivadas de las políticas educativas, y adquirir conocimientos que les permiten desenvolverse en

un futuro como profesionistas. Estos aprendizajes a veces permiten desenvolverse como personas indígenas, pero ya con otras visiones, sin duda, la escuela los construye.

La falta de valoración cultural afecta tanto a las personas indígenas como a las mestizas. Sin duda, parece que, en algunos núcleos familiares, lo más relevante es omitir la propia lengua y cultura para proteger y practicar más a las costumbres de la cultura occidental: “el proceso de aculturación es desmembrado en complejos de relaciones entre rasgos culturales y no entre entidades sociales, individuales o colectivas...” (Cardoso, 1963:5).

En la república mexicana existen muchas dependencias gubernamentales que supuestamente su tarea se centra en rescatar y conservar las costumbres y tradiciones de los distintos grupos étnicos. Ante estas acciones y objetivas me pregunto: ¿será posible que esas dependencias gubernamentales aporten y mantengan viva la cultura indígena? Los indígenas son los que tienen que salvar a su cultura, falta aprender a valorar y rescatar a la cultura con las acciones pertinentes. El riesgo de desaparición de algunas lenguas indígenas se refleja en el reducido número de hablantes, ya que en las comunidades indígenas la mayoría de las veces solamente hablan los adultos y ancianos, los niños y adolescentes la dejan de practicar, porque no dominan la lengua materna, por lo tanto, su comunicación solo es en español. INALI (2010 Y 2012) enfatiza que la falta de transmisión generacional de la lengua indígena es solo uno de los factores que contribuye al desplazamiento indígena.

Otros fenómenos que influyen en el riesgo de desaparición paulatino o acelerado son las actitudes negativas de los miembros de la comunidad y los pueblos indígenas hacia su propia lengua, la reducción de los ámbitos de uso (Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas, 2010, 2012).

En la comunidad rarámuri por parte de algunos integrantes de la familia existe la falta de valoración hacia su propia cultura, abandonan sus prácticas culturales para adoptar la ajena. En las escuelas, si los docentes indígenas se encuentran en la misma idea de dejar a un lado, con mayor razón, los niños y niñas desarrollarán su identidad fracturada. Estas prácticas algunos indígenas dejan de valorar los conocimientos de sus raíces, quizás porque pasaron por la situación de discriminación. También, depende de los contextos en que se desarrollan como indígenas, la mayor parte influye las relaciones interétnicas, comúnmente sucede en los adolescentes y jóvenes, es decir, algunos por crecer en las zonas urbanas ya

construyen otra mentalidad, para ellos, lo fácil es dejar de practicar la lengua materna para integrarse a una cultura occidental, teniendo sangre indígena, pero ocultándose a sí misma.

Algunos investigadores indican (Madrigal, 2018; Gasché, 2004) que la escuela ha sido el espacio para fracturar a personas indígenas para construirse diferentes. Sin embargo, los actores del sistema educativo son cómplices en quebrar la identidad de algunos indígenas, por exigir cubrir contenidos curriculares desvinculados de las culturas locales. El trabajo docente a veces se encierra en su mundo evitando relacionarse con la gente de la comunidad. En lugar de considerar la comunidad indígena como un espacio para comprender el significado de cada acto cotidiano que se organiza, los docentes lo ven como una pérdida de tiempo, su idea está que los niños sólo aprenden en el salón. Eso lo aprendieron a lo largo de su formación en la cual no era importante su experiencia, ni su cultura.

En las comunidades indígenas se va perdiendo la valoración de algunos componentes de la cultura, en la actualidad las nuevas generaciones con facilidad omiten las características de su cultura. En la comunidad rarámuri los ancianos que conocían y se preocupaban en mantener viva las costumbres y tradiciones se han ido acabado, los adultos están en la misma sintonía de rescatar las pláticas con sus nietos para conservar las mismas intenciones de los antiguos. Son otros cambios que hacen presencia a que las nuevas generaciones les impulsan a olvidar o a no reconocer sus raíces.

En nuestro grupo étnico tenemos la resistencia hacia la cultura dominante. Hemos seguido practicado las costumbres y tradiciones, sin embargo, hemos adoptado algunos elementos de la cultura mestiza; como es el caso del uso del celular. Esta tecnología la hemos hecho parte de nuestra vida, porque hemos visto que nos permite tener una comunicación constante con los familiares que se encuentran fuera de nuestro lugar de origen. Éste y otros han sido parte de nuestra existencia en estos últimos años. Aunado a esto Bonfil subraya que “México profundo ha intentado mostrar todas las formas de resistencia son finalmente de una lucha, permanente, tenaz: lucha de cada pueblo y de todos en conjunto por seguir ellos mismos; de decisión de no renunciar a ser protagonistas de su propia historia” (Bonfil, 1987:14 y15). Esa ha sido la idea de nuestra cultura rarámuri mantenernos como protagonistas de nuestras raíces. Reitero que, no podemos ocultar que la cultura indígena la vamos modificando de acuerdo a las distintas épocas, es decir, las fiestas, la lengua, la vestimenta la hemos ido adaptando, aunque similar pero no

igual como vivían los antepasados, sino que se va adecuando en cada época, dándole un significado similar, coadyuvando en comunidad a comprender los acontecimientos que se viven en el presente, al mismo tiempo retomando la vida de los antepasados, es la forma de sensibilizar la cultura.

México profundo no son estáticas: Viven y han vivido en tensión permanente, transformándose, adaptándose a circunstancias cambiantes, perdiendo y ganando terreno propio. Y ese cambio permanente no es, sin embargo, ruptura sino continuidad dinámica, porque los pueblos siguen existiendo con su propia identidad colectiva sustentada en la existencia de un patrimonio cultural forjado históricamente y que adquiere un sentido particular y definido porque se articula según la matriz cultural de la civilización mesoamericana (Bonfil, 1987, 200).

3. Desarrollar juicios negativos de su cultura como resultado de experiencias de discriminación

En las escuelas a lo largo del país, se vive la discriminación por ser indígena, por el color de la piel, por ser de bajos recursos económicos, entre otras razones. Generalmente la población mestiza tiende a hacer a un lado a los indígenas, por esta razón, los indígenas se mueven en la escuela, en la ciudad con miedo a ser rechazados por parte de algunas personas mestizas. La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe se creó con el propósito de “impulsar el intercambio cultural en la educación, combatir la discriminación y desarrollar modelos educativos adecuados a la realidad pluricultural de la nación mexicana” (Cerdeña, 2007:103). En distintas épocas se diseñan objetivos, que van encaminados a erradicar estas prácticas, la mayoría de la cultura occidental poseen su modo de ser, de relacionarse y de pensar que no permite aceptar a sujetos de otras culturas. Esto provoca una baja autoestima en la persona, incluso desvanece la valoración cultural, no solamente los mestizos discriminan, sino que entre los indígenas también existen este tipo de prácticas sociales.

Se trata entonces de una política educativa, que por un lado, concibe la problemática en términos de la discriminación y las actitudes prejuiciosas que la misma población tiene sobre los pueblos indígenas, mientras que por otro propone la “relación entre culturas” dándole significado de manera superficial, sin tomar en cuenta que dicha “relación” implica distintos procesos de construcción de hegemonía y de ejercicio del poder que sólo pueden ser entendidos a partir de contextos históricos específicos (Cerdeña, 2007:104).

Cabe mencionar que los mismos indígenas dentro de las escuelas fomentan la discriminación hacia los demás grupos étnicos considerando que son superiores a los otros, pisoteando ya sea a través de la expresión verbal, sin atender al otro diferente. Para la mayoría, la única opción es olvidar la propia cultura para asimilar que son diferentes. Algunos autores señalan que México es un país racista, desde la percepción de la sociedad se maneja de manera natural, sin reconocer como tal. Desde allí nace la importancia de la necesidad de educar a todos y no sólo a los pueblos originarios (Schmelkes, 2013; Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2010). Es así como entran al proceso de “aculturación” y migran a las ciudades, allá adquieren ciertas habilidades básicas que sirven de instrumentos para relacionarse con la sociedad mestiza, así como: leer, escribir y realizar operaciones básicas (Dietz, 2014). En las escuelas los indígenas, incluso, no indígena reciben la discriminación, sobre todo esto con frecuencia sucede con los hablantes de la lengua indígena, debido a esto, disminuyen su uso en diversos ámbitos.

Los docentes indígenas requieren reconocer su identidad y aceptarla; para mantener la riqueza cultural. La educación indígena está relacionada con la falta de valoración y aprecio del conocimiento de la lengua y la cultura indígena, otras veces viven estas reacciones porque enfrentaron las rupturas (Vargas, s.f.) ; estos conflictos culturales son generados desde la consecuencia del racismo, “se produce una imagen un tanto genérica de lo que implica ser un estudiante indígena allí- como la que considera que ello implica ser pobre o que ya no se es “verdaderamente” indígena” (Czarny, 2010:51). Ahora bien, los actores que son formadores de docentes indígenas también están sujetos a retomar algunos elementos esenciales de las culturas para ayudar a crear una consciencia más ecuánime. “El maestro necesita haber previamente revisado y renovado su visión del conocimiento indígena, haberlo revalorado y adquirido la motivación para rescatarlo a través de su tratamiento y transmisión en la escuela” (Gasché, 2004:15).

4. Cuentan con herramientas limitadas para trabajar pedagógicamente aspectos de lengua, metodología y culturas indígenas.

Para entrar a laborar en el servicio educativo, las personas que entraban a trabajar como maestros habían estudiado la secundaria o la preparatoria. Aunado a esto, Martínez (2011) afirma que en los primeros años de la educación indígena solicitaban promotores para asumir la tarea del docente, conforme laboraban en la

educación llegaban al magisterio. Además, explica que la misión de los promotores fue enseñar la castellanización, por lo tanto, no era distinguido el profesor bilingüe, porque solamente se comunicaban en español. La escuela entonces se había convertido en el mejor lugar para practicar la “aculturación”. Por esta razón, Czarny (2007) considera que el paso por la escuela los estudiantes indígenas al acceder fuera de su lugar de origen “no regresaron a sus comunidades y que en, distintos casos, desistieron de sus orígenes de pertenencia. La negación de las identidades culturales y lingüísticas es uno de los efectos de la escuela homogeneizadora” (Czarny, 2007, 924).

Teniendo en cuenta lo anterior, los docentes enfrentan retos en su formación inicial y continúan en su proceso de servicio educativo. Al inicio de sus prácticas la mayoría no cuentan con herramientas para trabajar con grupos de niños que pertenecen a diferentes culturas y que hablan diferentes lenguas. Entre los problemas que se reconocen en la educación indígena en México están la deficiente capacitación que han tenido los maestros indígenas bilingües. Estos desconocen las técnicas de alfabetización en lengua indígena y la metodología para la enseñanza del español como segunda lengua (Millán, 2006). La falta de preparación de los docentes indígenas perjudica a una gran parte de sus prácticas, ocasionando un bajo desempeño laboral en la enseñanza de las niñas y niños indígenas (Millán, 2006; Gasché, 2004).

En las escuelas, no únicamente se trata de enseñar en la lengua materna, está entrelazado lo que integra la cultura; es decir, los docentes no involucran a las autoridades indígenas en la educación de los niños en la escuela. Gasché enfatiza que el docente puede invitar a una persona que conoce de la cultura, que tenga algún compromiso con la comunidad, apoyando gratuitamente a la escuela, de esta forma contribuir al que el conocimiento indígena se transmita a las generaciones futuras (Gasché, 2004).

En las escuelas de la Sierra Tarahumara se ha disminuido la participación de las autoridades locales, quienes también son parte de dialogar con los estudiantes, su tarea en años anteriores era estar en constante comunicación y organización de visitas a las escuelas para guiar a los estudiantes con palabras, sermones para así vigorizar los valores que se practican en la comunidad. Aunque la educación de los niños comienza desde el núcleo familiar, desde este ámbito el niño y niña adquiere valores relevantes, que son esenciales para la convivencia humana. Es necesario que

“las familias sean agentes educativos activos y comprometidos con los principios pedagógicos de los centros escolares donde acuden sus hijos es una clave de enorme potencialidad para la gestión positiva de todos aquellos conflictos o situaciones de dificultad que puedan darse en el ámbito educativo” (Leiva, 2011).

Asimismo, los docentes junto con las autoridades de la comunidad requieren promover la participación de manera activa con la finalidad de forjar el rescate de los saberes de los originarios. “Las comunidades indígenas operan en un tipo de sociedad que es distinto de la sociedad nacional que las engloba hoy en día y que se caracteriza por relaciones igualitarias de solidaridad laboral, distributiva y ritual” (Gasché, 2004). La educación indígena depende de la formación que van construyendo en el proceso y durante su servicio docente, constantemente, requieren estar actualizados para atender a las demandas educativas.

5. La formación inicial y continua de los maestros indígenas no retoma sus experiencias y aprendizajes en su recorrido de vida como elemento importante para su ejercicio docente.

Como se observa en párrafos anteriores, existe un conjunto amplio de problemas de la educación indígena y sobre la formación de docentes indígenas. Sin embargo, sabemos poco de lo que ha pasado en su trayectoria de vida, de lo que piensan de sus propias prácticas y de lo que sienten al pertenecer a este régimen. Así como las experiencias y los retos que han enfrentado para formarse como personas, maestras, y las acciones que les ayudaron a resolver estas circunstancias. A lo que alude esta indagación es entender los nudos que hicieron posibles que siguieran caminando como mujeres indígenas, hasta llegar a la profesión docente.

Galván (2016) explica que los primeros profesores contratados en la década de 1960 y 1970 no habían estudiado Normal básica, sino que se integraron a la docencia sin estudios profesionales. Siguiendo la idea de Galván (2016) explica que, a pesar de la oferta formativa del profesorado, los resultados educativos de los niños indígenas son muy bajos; debido a que el profesor enfrenta a múltiples problemáticas como son el dominio de dos idiomas, la falta de la didáctica para los procesos de enseñanza en ambas lenguas y para adecuar los contenidos que resulten interesantes a las necesidades de los niños indígenas. Además, Madrigal (s.f) afirma que, por la complejidad de la problemática de la educación indígena en contextos

étnicos chihuahuenses, el profesorado que trabajan en estos ámbitos enfrenta fuertes retos en su formación.

En la educación indígena hay una fuerte debilidad en el poder del docente, ya que sólo siguen las indicaciones de los directores, supervisores. Son manipulados de acuerdo con la idea de los funcionarios educativos que dirigen el sistema y que los mantienen en orden. Muchas veces no es tomada en cuenta la voz de ellos, por lo tanto, será pertinente trabajar con el método de las historias de vida, para que los docentes indígenas se sientan escuchados y valorados por el trabajo que asumen día con día. Sobre todo, en esa narración dejé una reflexión sobre la propia historia, ayudé a entender por qué actúan, piensan, y sienten de tal manera.

Los docentes indígenas, de acuerdo con las investigaciones revisadas, en su trayectoria escolar quedaron expuestos además a una o varias de las situaciones siguientes:

- a) Experimentar la discriminación, es decir, vivir el desprecio de otros por ser diferente y quedar excluido de distintas oportunidades debido a su origen étnico. La escuela fue un instrumento que contribuyó a la desvaloración de la propia cultura entre los indígenas, los cuales adoptan además las comodidades de la cultura urbana y dejan de lado aspectos de la propia cultura para integrarse al mundo de la cultura dominante.
- b) El paso por la escuela contribuyó a cambiar la manera de ver, de valorar y aceptar su propia cultura para adoptar una visión negativa de la misma. “La escuela fue un instrumento potente para cambiar en las nuevas generaciones la actitud de los indígenas frente a su propia cultura e historia e introducir en ellos un juicio negativo respecto a una serie de elementos culturales” (Gasché, 2004, 4).
- c) Experimentar el fracaso constante en sus posibilidades de aprender debido a la falta de métodos adecuados de enseñanza de su lengua materna y del español cuando eran niños. El maestro indígena lleva implícito en su formación el fracaso porque no se le dieron las herramientas metodológicas ni ideológicas para preservar la lengua, no ha sido sensibilizado para la revaloración de la lengua y la cultura indígena, y ha minimizado su importancia. Porque “en su formación les enseñaron a sentir como un obstáculo su propio idioma y las costumbres de sus antepasados pues no tenían ninguna relación con las actividades para las que habían sido preparados” (Arana de Swadesh, 1979:10; Gasché, 2004).

- d) La separación a edad muy temprana de sus padres, hermanos y familia con la pérdida del afecto cotidiano y constante de su vida, les permitieron fracturar sus raíces.
- e) La falta de continuidad con las tareas domésticas que realizaba en casa, así como de participación en actividades y celebraciones comunitarias. “Por consecuencia, en relación con el conocimiento indígena global de los adultos y la comunidad, amplios aspectos quedan fuera de la escuela y no entran en el aprendizaje del niño” (Gasché, 2004, 10).
- f) La necesidad de establecer relaciones desiguales y poco solidarias con personas de distintas culturas para intercambiar ideas y construir la propia percepción.
- g) Se arriesgan a maltrato o abuso en casas de familiares, en albergues, internados o escuelas por parte de personas adultas, familiares y maestro.

Por lo tanto, es importante profundizar en los acontecimientos y experiencias que han tenido las docentes rarámuri en distintas etapas de su formación, descubrir cómo vivieron los aspectos de la vida de su formación. Este descubrimiento permitirá conocer las experiencias que les han marcado en su vida, cuál es la óptica que han tenido y de qué manera han contribuido en su formación, desde la educación formal e informal. Cuál de esa experiencia ha sido significativa en su vida y qué aprendieron a partir de ese suceso vivido en el pasado.

En este apartado se ha hecho una descripción de los problemas más patentes de la educación indígena, a partir de esto se pregunta: cuál será la trayectoria de vida que han tenido, qué fracturas de la persona han dejado huella y qué sigue tocando a la persona. Alguna vez, como sociedad se han preocupado en conocer la vida de los maestros indígenas que tienen o que han experimentado durante su trayectoria de vida. La situación que ellos experimentaron en su vida cotidiana arrojará el análisis de interés, sobre todo conocer los distintos retos y las experiencias claves que les ayudaron a formarse como personas y profesionistas.

Balance

Es momento de darles la palabra a aquellas personas que no han tenido la oportunidad de compartir cómo se han formado, de qué manera han vivido su propia experiencia, a recordar quiénes han intervenido en sus vidas. Esta investigación tiene la finalidad de darle la palabra a las docentes, se trata de recuperar los acontecimientos que han sido significativos en su formación. Este trabajo será

posible sólo si se toma en cuenta la palabra de estos sujetos sobre su propia experiencia, donde ellos podrán evocar sus vivencias para dar un testimonio verídico (Baudouin, 2016).

Los problemas anteriores planteados, nos orientan a pensar lo siguiente:

1. No podemos mejorar la educación indígena sin saber y entender mejor qué ha pasado con los docentes a lo largo de su formación, sin conocer cuál es la visión y pensamiento de ellos.
2. No podemos solamente dejarle la responsabilidad al docente sin conocer los retos que los han formado para ser la persona que son ahora.
3. No podemos mejorar el trabajo de los maestros indígenas solamente con propuestas y cambios de programas, se necesita trabajar con las personas y en la manera en que comprenden su labor.
4. Tampoco podemos cambiar si no conocemos sus historias de vida, este es un recurso para diseñar los cursos de capacitación para los docentes indígenas que respondan realmente a la necesidad de ellos. Es conveniente, conocer las distintas perspectivas de su propio trabajo y la relación con la organización del currículo escolar.
5. Ni mucho menos, podemos avanzar si no entramos a trabajar con la propia experiencia que ha formado la persona en toda su vida.

El maestro indígena no puede mejorar su práctica si no modifica la manera de valorar su propia cultura y con los niños que trabaja. Modificar la manera de valorar su cultura no lo puede hacer sin revisar su historia personal. Un maestro no puede valorar el trabajo de campo, no puede respetar a los niños, no puede relacionarse con la comunidad si tiene rota su propia imagen como persona indígena. Dicho de otra manera, el docente no puede dejar de repetir lo que ha vivido sin una reflexión profunda, de cómo recibió la formación; requiere desaprender el maltrato y la discriminación para aprender a relacionarse con el otro.

En las escuelas indígenas se trabaja con los contenidos diseñados por la Secretaría de Educación Pública, aunque en el Plan y Programas de Estudio 2011 se especifica que se integró la asignatura de Lengua indígena y se especifica los aspectos relacionados con las particularidades culturales y lingüísticas de las lenguas indígenas al trabajar con los indígenas. Los materiales que se utilicen requieren estar escritos en la lengua materna de los niños. También los docentes y autoridades educativas deben de respetar los sistemas de creencias o cosmovisión de los

estudiantes indígenas (Secretaría de Educación Pública, Plan y Programas de Estudio, 2011). Gasché enfatiza que: “Dentro de los programas oficiales de la educación intercultural de las escuelas excluían los contenidos indígenas significando de esta manera su carencia de valor, asimismo educaban menospreciando a la propia cultura a la que pertenecen los alumnos” (Gasché, 2004, 11). La tarea de los docentes, entonces, es adaptarse a las condiciones de los estudiantes indígenas, respetando las ideas de lo que aprenden en la casa y comunidades, están excluidos de los contenidos culturales indígenas (Moya, 1998).

Los estudiantes de los grupos originarios desde épocas pasadas han estado presentes en las escuelas, pero el problema fue que serían educados con los contenidos del sistema educativo nacional, sin retomar los temas de los pueblos originarios. Además, la búsqueda de soluciones a estos y otros problemas no pudo contribuir a la revaloración y conservación, sino a percatarse, sobre todo al tratar de los contenidos de la educación, de la relación entre lengua y cultura, dicho de otra manera, de su vinculación a conocimientos y valores de su propio sistema socio-cultural (OEI, 1997).

Como consecuencia de todo lo anterior se reconoce que el docente es una persona antes que un profesional. Podemos pensar que para llegar a ser docente indígena han tenido que enfrentar retos que fracturaron su sentido de pertenencia a su comunidad de origen (lengua, vestimenta, tradiciones), así como su fortaleza personal (agencia y su capacidad de actuar). Estas son las personas que tienen a cargo la educación de los niños indígenas.

En los problemas que emergen en la labor del docente, también están planteados los acontecimientos y experiencias que vivieron las maestras en su vida pasada. Está ligada con la formación que recibieron en distintas etapas de su preparación y procesos que hicieron posibles que adquirieran conocimientos para poder atender a su profesión de una manera adecuada. De esta manera, se han enfatizado que existen múltiples problemas que impide avanzar en la formación de los sujetos y posteriormente apoyar con la formación de su misma cultura. A partir de las problemáticas que se describe en este capítulo se proponen los siguientes objetivos para cumplir y conseguir en esta investigación. Gasché en su investigación explica que “es innegable, que el maestro nacido y crecido en una comunidad, haya adquirido ciertos conocimientos y habilidades tradicionales en el medio socio-cultural que ha rodeado su infancia y juventud” (Gasché, 2004,11), en esta investigación me permitiré analizar si estas maestras se construyen con los

elementos de la cultura rarámuri, de igual forma, qué les aporta y qué perdieron en su trayectoria formativa. Sin duda, Gasché en su indagación encuentra que “el maestro tiene un conocimiento fragmentario y limitado de su propia cultura” (Gasché, 2004,11). Sin embargo, en la parte de análisis me daré cuenta qué ha sucedido con la vida de estas maestras en cuanto al conocimiento de su propia cultura.

1.3 Objetivos:

2. Darles la palabra a los docentes rarámuri para recuperar y reconstruir las experiencias y acontecimientos que han sido significativas en su formación.

3. Identificar de qué manera la escuela aporta en el desarrollo de la formación de mujeres docentes rarámuri, a través de sus experiencias como alumnos, la formación para la docencia y el ejercicio profesional.

1.4 Justificación

La relevancia que tiene esta investigación tiene que ver con: 1) la importancia de recuperar y reconstruir las experiencias formativas más importantes de docentes indígenas que se encuentran laborando en contextos indígenas, a través de narraciones de su trayectoria personal y profesional para comprender las situaciones de vida que les ayudaron a formarse como personas y a ser maestras. Asimismo, 2) identificar de qué manera la escuela aporta en el desarrollo de la formación de mujeres, docentes indígenas rarámuri, desde sus experiencias como alumnas, la formación para la docencia y el ejercicio profesional. Dicho de otra manera, se trata de descubrir las experiencias y acontecimientos que formaron a las maestras indígenas rarámuri, en qué aportaron y permitieron adquirir aprendizajes en sus vidas. Mi intención es descubrir los nudos que hicieron posible que fueran las maestras como son hasta ahora y la manera en que fueron desarrollando distintos tipos de repertorios de prácticas (Gutiérrez y Rogoff, 2003) que les permiten desenvolverse tanto en ambientes indígenas como mestizos.

En las comunidades indígenas están insertos maestros indígenas que no dominan la lengua de la comunidad, sino que su lengua materna ha sido el español, algunos comprenden, pero no logran construir un mensaje en la lengua indígena, ahora, ¿por qué se encuentran en un estado de desconocimiento de la lengua siendo que son

indígenas? ¿De dónde viene el problema? Por esta razón, indagar la trayectoria formativa de las docentes será para entender por qué ellos siendo indígenas viven con los aspectos importantes de la cultura o ya no las practican, qué los llevo a este cambio de vida. Si los maestros indígenas no valoran sus propias culturas y no conocen su historia personal será difícil que reflexionen de sus vivencias pasadas y a darse cuenta por qué son así en su centro laboral, en la vida diaria y con su familia. Los docentes requieren estudiar y conocerse a sí mismos, además sea un espacio de evocar acontecimientos que dieron vida a sus diversas etapas de su vida, sobre todo, interesa de qué manera aportaron en su modo de ser estas vivencias.

1.5 Pregunta principal y secundaria

A lo largo de la vida: ¿Qué acontecimientos y experiencias en su recorrido de vida representan las pruebas más importantes que impactaron y les ayudaron a formarse como personas y profesionistas?

Preguntas secundarias

¿Qué experiencias y acontecimientos importantes identifican en su recorrido de vida?

¿De qué manera esas experiencias y acontecimientos aportaron en su formación como personas y como docentes?

¿Quiénes fueron los aliados que aportaron en su formación académica y personal?

¿Qué repertorios de prácticas pudieron desarrollar a partir de los acontecimientos importantes en su recorrido de vida?

¿Cómo solucionaron los retos que se atravesaron en su vida y a qué nuevas decisiones dio lugar?

¿Qué lugar ocupa en su recorrido de vida la decisión por la docencia como profesión?

¿Qué representó la escuela en el recorrido de vida de estas maestras?

Capítulo 2. Marco teórico

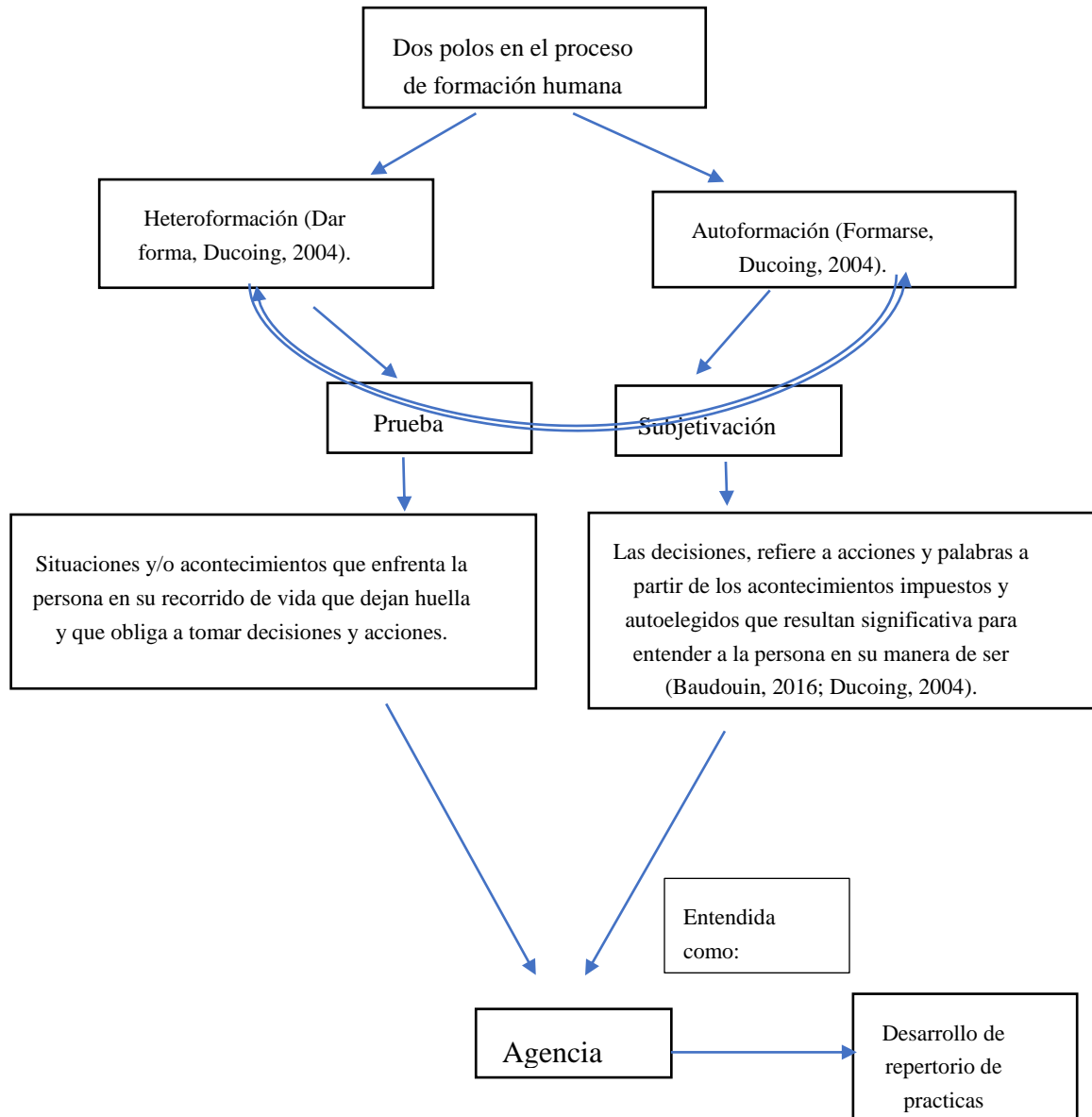
A lo largo de este capítulo se presenta el marco teórico con las ideas de los diversos autores que han abordado el tema de la formación de la persona. Se revisan las definiciones que permiten comprender los conceptos principales de la investigación. De igual manera, se reflexiona sobre la literatura, así como las coincidencias entre los autores revisados, las controversias identificadas y los vacíos de la información en la literatura.

La educación es un dispositivo de la formación en tanto es elegido por el educador para proveer las actividades de interpretación del estudiante. Se requiere que éste se responsabilice de sus propios procesos de educación y de formación y no los deje en manos del educador. En este sentido, el educador es quien facilita los procesos de educación, y, por consiguiente, de formación, lo que no implica que sea el único responsable de ambos procesos (García, 2010,119).

El siguiente esquema muestra los conceptos centrales que orientan este trabajo y que a continuación se describen:

2.1 Dos polos sobre los procesos de formación

Figura 3. Conceptos relevantes para la investigación



Fuente: Olivas y Fierro, 2019

Aquí haré explícito el término de “Heteroformación” (dar forma), “Auformación” (formarse) “la prueba”, “subjetivación” y “agencia” como desarrollo de repertorios de prácticas. Se revisará a partir de las definiciones que ha construido Ducoing (2003); Baudouin (2016). Se abordan dos grandes temas: 1) sobre los procesos de formación, y 2) sobre el sentido de la formación de docentes indígenas.

En el primer tema se integran algunos conceptos que conviene ahondar para comprender lo que implica y el significado que le dan los autores que han estudiado. Consiste en validar la información existente en diversas fuentes de información, así también orienta a entender los procesos de formación de una persona, también se construyen las definiciones propias.

Las personas en su proceso de desarrollo adquieren una formación que se relaciona con su ser y hacer para construirse a sí misma, en relación con las demás y también por desarrollar las actividades cotidianas en la vida comunitaria, es decir, los indígenas somos dados a recibir una formación como indígenas en nuestra vida en comunidad. El modo de actuar está vinculado con otros aspectos que permiten formar al sujeto, es decir, las normas establecidas en ciertos contextos apoyan a las personas a formar hábitos como herramientas que ayudan a desenvolverse de una mejor manera en la sociedad. En el marco teórico se revisa la “formación” desde cómo se hace, se forma la persona, este concepto también se aborda desde la formación académica y la formación docente.

En este apartado se explica los conceptos siguiendo de manera organizada el mapa que se integró al inicio de este texto, que apoyo para dar una continuidad genuina para profundizar y entender lo que en realidad significan.

2.2 Heteroformación (dar forma)

El concepto de “Heteroformación” lo fundamentaré desde el concepto que Ducoing (2003), elabora como “dar forma”. Afirmo que en la vida cotidiana hablamos frecuentemente de formación para aludir a muchas, diversas representaciones y visiones sobre este objeto de estudio, además explica que en el mundo académico se habla de formación de forma reiterada, pero con un cierto descuido y que abordamos este término como si su conceptualización estuviese ya construida, definida, armada y terminada (Ducoing, 2003).

Ducoing (2003) aborda “dar forma y formarse” como dos enfoques presentes en los procesos de formación. Aquí los utilizaremos como dos polos en un continuo que va desde la heteroformación a la autoformación. Para Ducoing (2003) *dar forma*, se refiere a una relación entre el sujeto y el objeto, en la que el primero es quien trabaja sobre determinados materiales para producir objetos, pero el trabajo se hace con base en un modelo, lo cual quiere decir que el modelo representa una idea o una imagen que ha sido concebida por el sujeto o es impuesta por otra persona, y que pretende ser materializada o reidificada a través del trabajo. Dicho de otra manera, “heteroformación” es una actividad cotidiana que se vive en la vida, sin duda, forja una formación desde diversas directrices. Se expresa a través de oraciones de tipo transitivo, que expresan una acción que realiza un objeto, un objeto gramatical que ejecuta una acción sobre algo (Ducoing, 2003).

El concepto de Ducoing refiere a que dar forma son acciones provocadas por otras personas, no obstante, esas ayudan a construirlas. En consecuencia, el sujeto adopta y reproduce de forma pasiva y acrítica al medio social y cultural, dicho de otra manera, en ellos existe una adquisición de un conjunto de saberes, conocimientos sociales y culturales potencialmente aprovechables. La “heteroformación” se da mediante la relación con las personas, ya sea con el mismo grupo cultural o con una distinta a la nuestra, es decir, en la vida se convive en diversos escenarios que imponen determinadas actividades, situaciones, creencias a partir de lo que opina, de lo que vive el otro.

En la de “dar forma”, como ya se puntualizó, se privilegia la exterioridad del objeto, la producción de algo, con respecto al sujeto. En la de formar-se, se enfatiza la interioridad, porque el fin es la actividad misma -no se proyecta al exterior-: la constitución del propio sujeto. El vocablo mismo formar-se, cómo verbo reflexivo, significa una acción de sí y para sí: constituirse, crearse (Ducoing, 2003:5).

García (2010) y Ducoing (2003) coinciden que forma retribuye a ser alguien en la vida, buscar y cumplir sus propios objetivos. La “heteroformación” entonces no es una actividad consciente sino impuesta a partir de las condiciones de vida de las personas.

El concepto de “dar forma” entonces, son las palabras, acciones, que impactan en la vida de las personas, convertido en un objeto que si es reflexionado, interiorizado aunque sea impuesto en el inicio, puede converse en autoformación, en un aprendizaje permanente y consentido, que ayude a formar a la persona a construye a

sí misma, como parte de una formación permanente, que es la base de su persona para relacionarse con las demás de su misma cultura o de la cultura occidental.

2.3 Autoformación (formarse)

La autoformación o “formarse” en palabras de Ducoing, está vinculado estrechamente con tener la capacidad de desarrollar su poder de actuar y tomar su propio destino para “constituirse, construirse, crearse a sí mismo y para sí” (Ducoing, 2003).

Autonomía y praxis devienen un entramado de la formación como un proceso creativo, siempre incompleto, por lo cual el hombre busca su forma humana para configurar sus identidades a partir del conocimiento de sí, de la toma de conciencia y de su capacidad de autogobierno, al igual que intenta construir una sociedad en la cual pueda evadirse de las actuales formas de esclavitud que no embisten (Ducoing, 2013, 59).

La formación en este apartado se revisa desde tres perspectivas: a) la formación de la persona, b) la formación académica y, c) la formación docente. Cada uno de estos conceptos son similares, porque se trata de la “formación” la única diferencia es que cada uno implica adquirir ciertas características y desarrollarlas. Es decir, la persona se forma para actuar, para hacerse a sí misma, esa misma persona adquiere ciertas herramientas que les serán útiles para llevar a cabo la labor docente y para llevar un servicio en las escuelas los docentes requieren recibir una formación que se relaciona con la forma de educar a los niños, que también requiere desarrollar ciertas habilidades y capacidades para llegar a ser un docente.

Cuando la formación se convierte en proyecto de vida el sujeto puede recuperar lo que ha sido significativo para poder pensarlo en una continuidad, aunque también en la ruptura. Pude reconocer su formación, no como la formación de un ideal, sino reencontrándose en ella y haciéndola suya mediante un trabajo de conocimiento y de cuidado de sí mismo (Castañeda, 2009, 224).

La autoformación es el quehacer del sujeto porque trabaja para sí y se hace cargo de sí, poniendo en práctica algunas habilidades aprendidas en su proceso de la vida, como: mostrar una mejor identidad de su persona, cuidarse de sí misma. “La autoformación como autoproducción signifique la búsqueda de la completitud, la apropiación del proceso de construcción de la subjetividad y el reconocimiento de su finitud” (Ducoing, 2013, 62). En este mismo sentido Navia considera que la

autoformación es un proceso que permite a los sujetos a orientar sobre su existencia y por ello toman acciones que va acompañada de su voluntad y esfuerzo, porque son reflexionadas (Ducoing, en Navia, 2006).

La formación de la persona

Para profundizar el concepto aquí referido Ducoing añade algunas preguntas que ayudan a entender lo que comprende la formación “¿Qué es la formación? ¿De qué hablamos cuando utilizamos el término formación? ¿Podemos hablar de formadores y de formados? ¿Cómo se forma? ¿Es posible formar a alguien? ¿Con qué se forma?” (Ducoing, 2003:1). Estas preguntas nos llevan a construir más ampliamente el término de formación-autoformación.

Varios autores han abordado el concepto de formación de los sujetos. Respecto a la de *formarse* (autoformación) se refiere a las decisiones, las acciones y palabras que emergen en los acontecimientos. (Ducoing, 2003). Autoformarse es apropiarse del aprendizaje reflexivo que se añade a la vida misma, para ser personas con ciertas características, y que, además, guía al sujeto a cumplir sus anhelos y deseos. En el proceso de la formación las personas se van modificando de la forma de ver y entender la vida, para transformarse a sí mismas y con el otro, pero desde distinto camino. “La autoformación se vincula con el desarrollo de una sociedad cognitiva, donde el sujeto deberá ser capaz de tomar la iniciativa y ser el gestor de su propia formación permanente” (Sarramona, 1999, 42).

El concepto de formación enfatiza que: “... es un asunto de hombres y no de objetos, es un asunto que tiene que ver con la acción del hombre y no con el hacer del hombre...en la formación nos situamos en la esfera de la acción, de la praxis” (Ducoing, 2003,1). De esta misma idea, autoformarse es una acción del ser humano que se va seleccionando para hacer parte del conocimiento que apoya a ser las personas.

La autoformación se vincula directamente con la formación permanente y con la superación estricta del sistema escolar, para abrirse a las posibilidades de todos los recursos que ofrece la sociedad y a la satisfacción de todos los intereses que pueda tener el sujeto respecto a su formación personal (Sarramona, 1999, 44).

Esta mirada sobre la formación se vincula con la educación que asume el sujeto no como una idea estática, definitiva, sino que se asocia con la dinámica de la vida, con la naturaleza, con el contexto y con el entorno de ese sujeto. Por lo tanto, la realidad como tal, no es algo que esté fuera del sujeto, el cual solo tiene que ir a

tomarla allá afuera. El sujeto no está excluido del proceso de conocimiento, forma parte de él y como tal lo constituye, es decir, lo forma (Curcu, 2008, 199). La formación es una acción que se construye en el recorrido de la vida, incluso, es una tarea compleja de abordarla porque son las situaciones que dejan aprendizajes permanentes y esa son aplicadas para relacionarse con el otro y conocerse a sí misma como sujeto distinto a las demás, que ayudar a identificar, además de ser reconocidas y valoradas como tales. “La calidad de formarse mediante el conocimiento de sí mismo, permite llegar a saber que se es de esa manera y que se puede entrar en un proceso que habrá la posibilidad de ser mejor o distinto” (Castañeda, 2009, 226).

Ducoing explica que la formación es un asunto que se entretije con la acción del hombre y no con el hacer del hombre. Esto se puede además entender, que la formación se da entre la relación de los sujetos, en el desarrollo de estos sujetos con frecuencia experimentan acciones que marcaron en su vida, según a las circunstancias que se encontraban, es decir, algunas pruebas que se perciben son exteriores, pero otras son relacionadas con la interioridad, esas se quedan permanentemente en la vida de ellas. Son construidas como un fenómeno para darle su propio significado que va de la mano con el hacer del hombre. La praxis es considerada como tener la capacidad para llevar a cabo una práctica reflexionada (Ducoing, 2003; Fierro y Fortoul, 2017).

Aunado a lo anterior, la formación está vinculada con el ser, pensar y hacer de la persona, es una constante revisión sobre los aspectos de la vida, en el actuar para llegar al proceso de la autoformación en el desarrollo personal. La autoformación es una acción interna del sujeto, se mueve de acuerdo con sus creencias, visiones hacia fuera, es decir, con los conocimientos previos aprehendidos en su contexto social, sin embargo, son dominados por quien la vive.

Es a través de su *mirar* y actuar *sobre sí*, que el sujeto se diferencia de los otros y manifiesta su distinción con los otros. El énfasis en esta visión de formarse recae en el sujeto y su posibilidad de convertirse, entre otros, en autor de su propia obra formativa (Ducoing, 2003, 6).

En este mismo sentido, “el proyecto de formación es un proyecto emancipatorio que se refiere a la relación del sujeto con su propia historia y que hace una apuesta sobre la capacidad de desarrollar su poder de actuar y tomar su destino en sus manos” (Bertaux, en Baudouin, 2016, 6). Desde otra mirada, el mismo sujeto va desarrollando diversas capacidades que permiten construirse y guiarse por una senda

que favorece a gozar de su plenitud. La formación se construye con el conocimiento de la sociedad, pero la persona es quien decide cómo hacer ese saber parte de su formación como persona y como profesionalista.

La formación es el proceso por el cual el sujeto se compromete consigo mismo, al tomar a su cargo su propio proceso de desarrollo con base en su mirar y su actuar sobre sí. El hacerse cargo de la existencia propia implica descubrir la posibilidad de darle sentido a la vida, sentido que definitivamente no está terminado. Si no, son las oportunidades y las posibilidades que permiten instaurar la configuración de la persona.

De ahí que formar-se implica optar entre los caminos posibles, aquellos que posibilitan la realización del sujeto; implica avanzar el recorrido posible e incierto de la vida, la consecución de un proyecto personal, y a la vez colectivo, proyecto siempre inacabado (Ducoing, 2003, 6).

Baudouin (2015) y Ducoing (2003) coinciden en que hay un vínculo profundo entre el poder de actuar como parte del reconocimiento del sujeto. Ante esta afirmación, el propio ser humano es quien busca las condiciones para sentirse reconocido por las demás personas; con quienes frecuentan en su vida cotidiana, asimismo, en la formación de las personas están vinculados otros soportes que sostienen a las personas, que ayuda a sentirse motivada para edificarse, descubrir con sus propias percepciones esas acciones para tomar sus decisiones, pero, además, para darles un significado a su propia vida. La formación en los indígenas se da en espacios comunitarios y en el hogar, y somos guiados por personas adultas y expertas con labores o saberes de la comunidad indígena. El conocimiento se comparte entre los miembros de la familia, permite una mejor formación como sujeto en acción.

La “formación” desde la perspectiva indígena rarámuri es una manera de adquirir conocimientos a través de prácticas y desarrollando las habilidades de observar, hacer y construirse para ser auténticos. También desde la definición de Weiss (2016) “la formación” es una dinámica de desarrollo personal que consiste en ir adquiriendo aprendizajes a lo largo de la trayectoria de vida, además representa hacer descubrimientos de su ser, encontrar gente, sin duda, desarrollar las capacidades de razonamiento, también de sus capacidades cognitivas. De este modo, la formación entonces es una manera de verse a sí misma y desde cómo define a las personas como sociedad, es decir, esta se relaciona con las capacidades de desarrollo del ser humano para la convivencia con el otro.

Desde otra mirada Curcu (2008) expresa que la formación es en esencia una tarea eminentemente humana, por esta razón, el hombre adquiere un poder, una habilidad, lo cual produce un sentido de sí mismo. Aunque para Ducoing (2003) “la formación al igual que la acción tienen que ver con la existencia y la existencia tiene su origen en el hombre mismo...existir proviene del latín “existiré” y significa nacer, salir de y, en un sentido más amplio, ser, encontrarse, hallarse” (Ducoing,2003, 5), nadie nace ya formado como persona, es el mismo recorrido de la vida humana, de las experiencias, los acontecimientos que define y forma a los sujetos. Cada persona elige ser lo que desea ser o que la ha experimentado en su vida diría, esas son las que permiten crearse.

Formarse para estos autores: Weiss (2016), Baudouin (2016), Curcu (2008) está implicado con la persona misma, las cuales van desarrollando habilidades de conocimientos y saberes. A la vez esas acciones son las que permiten construir las reflexiones para tomar sus propias decisiones a las que quieren ser y alcanzar una meta de vida. También está vinculada con las significaciones que se le da a cada una de las acciones y valorar las situaciones que se va experimentando en la trayectoria de vida ya sea escolar y las que son vividas en el recorrido de vida.

Otros autores que han abordado el tema de formación también refieren a la formación académica, es decir, una forma de prepararse, adquirir conocimientos de contenidos curriculares, que orienta a los sujetos a formarse con ciertas habilidades para ejercer sus carreras profesionales en un futuro, independientemente, de las carreras que hayan elegido.

La formación académica

Aunque el tema no es central en esta investigación es necesario abordarla. Desde la noción de Ballester y Egle (2009) las líneas de formación se entienden entre la vinculación que existe con la teoría y la práctica; entre el tiempo de formación y el trabajo; entre el individuo, la institución y los contextos, considera que estas son las claves para la construcción del conocimiento profesional docente. En la formación académica las personas adquieren herramientas que son de gran utilidad para ejercer su profesión ya no como indígenas sino, aprender a dominar las acciones desde la visión mestiza, porque esos saberes y conocimientos ya no son propios de la cultura indígena rarámuri. Previamente algunas de ellas recibieron formación inicial que les permitió construir y formar sus propios conocimientos.

...la autoformación requiere de una cierta madurez y práctica, se puede considerar como un objetivo general de la misma educación formal, en la línea de potenciar progresivamente la autonomía del educando, que pase de las fases de máxima dependencia a los de autonomía plena, gracias a la cual se seguirá formándose de por vida sin depender directamente de los organismos escolares (Sarramona,1999, 4).

En la formación académica, los sujetos implicados seleccionan la información que abone a su profesión, así “en los espacios de formación, a través de los diferentes dispositivos, se trataría de reflexionar sobre ese conocimiento que tiene profesionales para revisarlo, discutirlo, explicarlo” (Ballester y Egle, 2009, 255). En la vida humana existen un sinnúmero de carreras universitarias que son estudiadas por los sujetos, con la finalidad de adquirir y para dominar los componentes didácticos de la profesión que han elegido, así como el manejo de algunas nociones de los conocimientos psicológicos y sociológicos. Sin duda, en esta investigación solo se centra en la trayectoria formativa de las maestras, y así también se hace una breve explicación de la formación de los docentes.

La formación docente

Como se explicó también en la problematización sobre la débil formación de los docentes de educación indígena, si ellos no hacen una constante reflexión sobre su quehacer profesional, difícilmente se hará una labor productiva, es así que, coincido con la opinión de que refiere que la formación docente se puede “hablar de una reflexión como una acción, es un hacer que implica un decir de un individuo a otro, o a sí mismo” (Ballester y Egle, 2009, 256). La reflexión está enredada con la acción, sin la una y la otra no hay praxis, es decir, no genera una práctica reflexionada. Entonces para Larrosa (1995) el profesor se define, forma y transforma como un maestro reflexivo, es capaz de examinar y reexaminar, además, regula y modifica constantemente su propia actividad práctica, sobre todo, a sí mismo en el contexto de dicha práctica profesional. Si los docentes tuvieran la oportunidad de hacer autorreflexión de su propio quehacer, con mayor razón atenderían las necesidades de los estudiantes, es así como “las palabras clave de esos enfoques de la formación del profesorado son reflexión, autorregulación, autoanálisis, autocrítica, toma de conciencia, autoformación, autonomía” (Larrosa,1995, 16). Los docentes requieren trabajar profundamente de sus propias prácticas para seguir construyéndose, aprendiendo a ser docentes para atender las nuevas demandas de la sociedad actual.

Formarse como docente, implica hacer la actividad de forma cíclica para laborar con los niños y niñas, esto se relaciona con la acción y formación continuo (Sarramona, 1999), para la enseñanza y formación humana. “La formación continua se ha convertido, hoy más que nunca, un elemento clave para el desarrollo de la carrera docente” (Vallín, 2013, 61). Un docente es quien guía a las nuevas generaciones para insertarse en la sociedad como personas con capacidades de afrontar las realidades inmediatas y aprender de ello.

La formación docente es una actividad que se construye a lo largo de la labor docente, aunque la formación inicial recibida, accedió adquirir nociones sobre el quehacer del docente, llevan consigo mismo la teoría científica que posteriormente se convertirán en lo empírico. Sin embargo, aún falta conocer sobre las prácticas de los docentes, por esta razón, tener una formación que oriente a la tarea docente porque al entrar al servicio profesional, enfrentaran un sinfín de situaciones objetivos y subjetivos, porque el docente será quien atienda los problemas de la sociedad. “Pensar” sobre la educación implica construir una determinada autoconciencia personal y profesional que sirva de principio para la práctica, de criterio para la crítica y la transformación de la práctica, y de base para la autoidentificación del profesor” (Larrosa, 1995, 17).

Entendemos al conjunto de dispositivos de formación docente como un modo particular de organizar las experiencias formativas con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él reflexionen, se adapten activamente y modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción (Anijovich, 2011, 244).

Evidentemente, lo que plantea García (2010) es relevante y abona a esta investigación porque considera que los docentes requieren a sí mismos seguir formándose con el estudiante, así también facilitando al estudiante y a él mismo el trayecto de su formación. Si el docente es quien apoya, guía, orienta para formar a los estudiantes, tiene una tarea de construir una formación consciente de lo que implica, lo que significa ser docentes, difícilmente se instruirá y apoyará al estudiante si no se tiene una formación de base, es decir, sin tener nociones, formación para la profesión. En el planteamiento del problema de esta investigación se hace hincapié en que los docentes que laboran en el sistema de educación indígena entran al servicio teniendo únicamente la capacitación, sin contar con una

formación inicial. Incluso, existe la falta de dominio de contenidos, es así como “la formación docente se inicia desde el momento en que alguien se asume en el rol de profesor y comienza a recuperar aquellos elementos conscientes e inconscientes vinculados con la práctica magisterial” (Anzaldúa, 2009, 366).

La formación docente no solamente esta imbricada en lo académico, sino es integral, es decir, formarse como persona con ética, ya que su trabajo, como indica Peña (2007) también se centra en inculcarles valores a sus estudiantes porque la labor del docente representa asumir la responsabilidad de preparar, de educar a los futuros ciudadanos, sin duda, las nuevas generaciones serán las que tengan la alta responsabilidad de conducir al país. Siguiendo esta misma idea Anzaldúa (2009) plantea que la formación docente es un proceso más amplio, no sólo es la preparación formal sino también su formación informal, es decir, lo que se aprende en la vida cotidiana. Desde esta índole García (2010) afirma que la pedagogía de la formación es una utopía de la esperanza por tener un doble compromiso y responsabilidad para la persona que educa. Con el paso de los años ellos son los protagonistas de escribir y aprender de su propia historia para moldear su propia formación. Para Curcu (2008) la formación también es un acto reflexivo, es decir, surge del proceso interior de la formación y conformación, es sin duda, un encuentro para generar constantemente su desarrollo y progreso.

Es importante advertir que los motivos de la autorreflexión no incluyen solamente aspectos “exteriores” e “impersonales” como las decisiones prácticas que se toman, los comportamientos explícitos en el aula, o los conocimientos pedagógicos que tienen, sino, sobre todo, aspectos más “interiores” y personales como actitudes, valores, disposiciones componentes afectivos y emotivos (Larrosa, 1995, 16).

La labor del docente es una tarea complicada cuando no se tiene una motivación, ni interés por su profesión. Larrosa (1995) considera que el docente se forma y se transforma, pero, no es sólo lo que el profesor hace y lo que sabe, sino, su propia manera de ser en relación con su trabajo.

La formación de docentes indígenas

En la formación de los maestros-estudiantes indígenas reciben una educación desde sus primeros años de vida en la escuela, desde sus propias miradas y creencias. Sin duda, a lo largo de la formación académica los indígenas van creando su propia identidad como indígenas, otros ya no tanto como tales, porque su modo de pensar gira en torno a lo que aprendió en la escuela y ya no como parte de una

comunidad indígena. Eso permite en un futuro a los profesores indígenas rescatar y valorar la enseñanza en su propia cultura y la de los educandos. Porque retoman algunos eventos culturales para integrar en la educación de los niños indígenas. “La definición del trabajo docente no contempla la producción del saber que se enseña o del saber acerca de las condiciones que lo posibilitan” (Pascual, 2014, 174).

La pedagogía no puede ser vista ya como un espacio neutro o problemático de desarrollo de la mediación, como un mero espacio de posibilidades para el desarrollo o la mejora del autoconocimiento, la autoestima, la autonomía, la autoconfianza, el autocontrol, la autorregulación...sino que produce formas de experiencia de sí en las que los individuos pueden devenir sujetos de un modo particular (Larrosa, 1995, 23).

El docente indígena requiere valorar su cultura desde sus primeros años de formación en la escuela y en su contexto, eso representa que formen una identidad cimentada que no se pueda quebrantar con rapidez. Sino que sea uno de los elementos que sigan cultivando a las personas indígenas, aunque lleguen a formarse como profesionistas, en este caso, el docente indígena se construya a sí mismo como docente. Díaz (2006) explica que el docente es un mediador y formador, por lo tanto, su tarea es reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos, ya que, en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula-laboratorios y otros escenarios de la mediación.

Por esto, es importante, que las instituciones que son formadoras de docentes atiendan las necesidades de las comunidades indígenas. El docente antes de llegar a asumir el papel de un maestro es una persona, con diversas circunstancias, conflictos que permite aún más aprender de ello. Díaz (2006) enfatiza que, si la formación personal es fuerte, sólida, así lo será el docente, por tener firme su tarea. Esto de alguna manera se vincula con la identidad de la persona misma que permite llevar a cabo una responsabilidad con más sentido y formar a seres humanos como personas.

Los profesores reconocen en sí mismos una disposición natural para ejercer la docencia, descubierta en diferentes momentos: antes de elegir la carrera, durante la formación inicial o trabajando ya en el sistema educativo. Es lo que ellos expresan como “llevar la docencia en la sangre”, o “ser docente por naturaleza” (Delgado, 2011,19).

Por otra parte, Díaz (2006) explica que en el trabajo de un docente con el paso del tiempo su vida diaria es repetitiva, se vuelve una situación rutinaria. El aprendizaje no tiene significación ni relevancia. Los maestros caen en la acción de ser reproductores automáticos de la competencia práctica, debido a esto, su tarea

consiste en dominar y diseñar los procesos y estrategias que sean útiles y significativos, así el resultado del docente será productivo y forjara un aprendizaje permanente en los educandos. “Dotar a los profesores solo de tecnología y, en el mejor de los casos, de algunos conocimientos en torno a la herramienta, se ha demostrado insuficiente para la efectividad y mejora del sistema educativo” (Vallín, 2013, 59).

Los docentes indígenas requieren una profunda reflexión, autoanálisis de su profesión para mejorar las condiciones y situaciones de la educación indígena. Si recibieron formación en instituciones en relación con la cultura occidental, es relevante atender a las siguientes preguntas para forjar una educación: ¿Qué hago cómo docente indígena? ¿qué niños atiendo y qué necesitan aprender? ¿cómo puedo enseñar y qué hacer para valorar la propia cultura y la de los niños?, entre otras que permiten una reflexión de la propia práctica. Díaz (2006) considera que esta realidad del docente como generador de conocimientos, reflexiona desde su práctica, reconstruyéndola y resignificándola para ser mejores profesores y personas.

2.4 La prueba

Las pruebas son acciones, situaciones, experiencias y acontecimientos significativos y tienen un sentido para la persona que la vive. Como centro de análisis de los relatos de vida fue el concepto de “las pruebas”, retomado de Baudouin, 2015 y 2016. Este es usado como concepto y como elemento relevante de la metodología de esta investigación.

Baudouin (2015) considera que la prueba en la cultura ordinaria compone tres tratamientos distintos: Las personas que hacen el texto autobiográfico aportan las experiencias vividas que contribuyeron a su formación: a) la prueba contada en los relatos como puntos de articulación son experiencias que dejan marcada por mucho tiempo, b) subraya el final o el inicio de periodo de vida marcados por la persona, el momento doloroso ya que marcó o cambió el carácter de la persona, c) Nos aporta un esquema interpretativo para comprender en la vida de adulta en determinadas áreas de tareas. Las pruebas vividas por las maestras desde los primeros años de sus vidas dejaron huellas que afectaron de forma repentina en sus modos de ser, incluso, de pensar. Las pruebas, sin duda, permitieron formar a las personas y es una cadena que aparece recurrentemente en sus vidas, sin que la persona se dé cuenta, es decir, sus percepciones se relacionan con sus pruebas vividas de su vida pasada.

Baudouin (2015, 2016) plantea que la noción de prueba se ha colocado en esta línea de investigación de múltiples maneras como modelo de análisis de los relatos de vida. Este término lo define de manera simultánea un saber ordinario comúnmente compartido y que puede ser abordado desde disciplinas muy variadas como: la semiótica, la sociología, pero también en el campo de la investigación biográfica; permite identificar las características de vida de un proyecto de vida o un proyecto profesional (Dominice y Pineau 2011 en Baudouin, 2010). Estos autores coinciden que el concepto de “prueba” es compartido con las demás personas, esta contribuye a identificar las características de la trayectoria de vida, incluso, profesional.

Retornando a la noción de prueba en el campo de la investigación biográfica, el autor afirma que se impone la reflexión basada en la noción de prueba. Porque forma parte de la cultura común de la vida, vivir es atravesar posiblemente pruebas si bien estamos de acuerdo que la prueba no la agota, no todas las vividas son pruebas, pero no hay vida sin pruebas. Hay pruebas autoelegidas o no, que pueden también representar experiencias positivas (Baudouin, 2015).

En nuestra vida existen experiencias, acontecimientos que han hecho pensar de una manera más razonable y poner un alto a las acciones que no permiten continuar con el desarrollo adecuado de la persona, tanto en lo personal y en lo académico. A partir de esas experiencias contribuyeron para construirse y tienen en su base el aprendizaje significativo.

2.5 Subjetivación

Weiss (2016) sostiene que “el concepto de subjetivación como el de formación coinciden en describir el proceso de desarrollo de capacidades como un proceso de autoformación en el contexto de la interacción intersubjetiva” (Weiss, 2016, 72). Es así como los profesionistas aprendieron a ser sujetos en la escuela, porque en su vida fueron integrando contantemente su hacer y su actuar para crearse y vivir su proceso de transformación. Las personas en diversos escenarios se desarrollan y se crean a sí mismas. Curcu (2008) explica que la educación forma las personas son creadoras y dialógicas, ya que considera que son sujetos activos. Las personas están en constante producción, es así como las personas en diversos espacios desarrollan la creatividad, la estética y la ética; son acciones e ideas que fortifican la fuerza para formarse a sí

mismas, pero retomando el conocimiento que le proporciona la escuela, este proceso se determina como conformación de subjetividades.

Los acontecimientos que las personas viven pueden llegar a ser experiencias reflexionadas, significadas y aprehendidas gracias a los procesos de subjetivación. Son trabajadas durante largos procesos de su formación como persona, adquiridas y usadas para actuar. Aclaro, los saberes comunitarios no siempre son retomados para formar a maestros indígenas, sin embargo, algunos en el servicio docente vuelven a retomar el conocimiento adquirido en la infancia o prácticas en el recorrido de vida, ya que en la formación docente únicamente aprenden a conocer los factores esenciales que podrán enfrentar en su vida futura, pero además llevan una formación que está relacionada con ser docente, atender a los niños, son conocimientos básicos. Sin duda, para muchos sujetos es difícil reconocerse a sí mismos y aceptarse desde su identidad. De una manera los procesos de formación aquí trabajados se relacionan de cómo soy, quién soy, por qué soy lo que soy. Es relevante que la persona constantemente adquiera el aprendizaje reflexivo, y viva el proceso de modificarse que construye una actividad que inicia y después termina, como resultado de su actividad reflexiva. Eso significa que regula sus propios procesos de aprender, de controlar y valorar la ejecución de sus acciones (Peña, 2007).

La subjetivación se lleva a cabo en relación con las demás personas, que incluso, a veces apoyan a visualizarse de diferente forma; esto es lo que denomina intersubjetividad. Los indígenas están fragmentados porque en su desarrollo profesional se relacionan con sujetos de otras culturas sin que necesariamente puedan intercambiar conocimientos y saberes de la vida vinculados con su cultura, con su riqueza cultural. Muchos de los indígenas conservan sus conocimientos que aprendieron en su vida comunitaria, otros se alejan de ella, la menosprecian, van viviendo la falta de valoración cultural. “La única condición es que sean prácticas pedagógicas en las que lo importante no es que se aprenda algo “exterior”, un cuerpo de conocimientos, sino que se elabore o reelabore de alguna forma reflexiva del “educando” consigo mismo” (Larrosa, 1995, 7).

Como explica además Larrosa (1995) para trabajar con el autoconocimiento se requiere una cierta exteriorización y objetivación de la propia imagen, eso implica, que es reconocerse del algo exterior, convertido en objeto, en lo que uno pueda verse a sí mismo (Larrosa, 1995). Es verse en el espejo para mirar a su propia imagen, pero, lo que más requiere en la formación de la persona es en su modo de pensar, en

sus decisiones que permiten aprendizajes significativos en sus vidas. Son acciones que ayudan a edificar su propia silueta.

El precepto delfico “conócete a ti mismo”, en tanto que imperativo reflexivo, transporta toda esa duplicación entre uno mismo y su imagen y/o toda esa división en el interior de uno mismo entre algo de mí que conoce y algo de mí que es conocido. Y transporta también, de un modo implícito, toda esa imaginería óptica, toda esa metafísica de la luz, del ojo, de la imagen y de la visión, que he estado intentado descomponer hasta aquí” (Larrosa, 1995, 24 y 25).

La persona en la manera de verse a sí misma está vinculada con el autoconocimiento, es decir “verse a uno mismo” para conocerse. Desde mi punto de vista para muchas personas es complicado entrar en contacto con su imagen, con su persona para aceptarse. Eso representa estar a la vanguardia de su desarrollo personal. De igual forma Larrosa (1995) explica que es trabajar los dispositivos específicos para la autoobservación. Pero considera que “la visibilidad no constituye al sujeto como quien ve algo externo a sí mismo, un objeto exterior, sino que implica todo el conjunto de mecanismos en los que uno se observa, se constituye en sujeto de la autoobservación...” (Larrosa, 1995, 26). Entonces la subjetividad está constituida en cierta temporada porque la conciencia misma permite estructurar en el tiempo de la vida. La persona se constituye para sí misma en su trayectoria de vida, en diversos escenarios que viven en sus propios entornos. Sin duda, siempre está en construcción, sin embargo, el tiempo de la vida, el tiempo que articula la subjetividad, no es sólo un tiempo lineal, sino, retrocede con frecuencia para alcanzar a entender de su ser (Larrosa, 1995).

El sujeto experimenta acontecimientos y experiencias unas detrás de otras, que giran en torno a la sucesión que da origen a la propia creación, de intuición y la manera de ser. Cuando las personas no viven con frecuencia su autoconocimiento de sus acciones, palabras y actividades, no ayudan a tener una conciencia deliberada para seguir implementando nuevas formas de ver, de entender su propia vida. Asimismo, Corrales (2005) enfatiza que el término de la “subjetividad” es el proceso que permite a las mujeres y hombres a reconocerse, a identificarse, incluso, a definir sus características comunes que tenemos como seres humanos, como integrantes de una comunidad a la que pertenecen. Cada región o grupo tiene sus propias características que los define a sí mismos. Por este motivo, las subjetividades tejen historias sobre las pertenencias y representaciones de una comunidad, pueblo o

etnia. Esto, también tiene conexión con los sentimientos y tienen capacidad de preguntarse ¿quién soy yo? (Corrales, 2005).

Aprender a ver-se, a decir-se, o a juzgar-se es aprender a fabricar el propio doble. Y a sujetarse a él. Ese doble está construido por la composición del yo que veo cuando me observo a mí mismo, el yo que expreso cuando me digo a mí mismo, el yo que narro cuando construyo temporalmente mi propia identidad, el yo que juzgo cuando me aplico un criterio, el yo cuando me domino cuando gobierno (Larrosa, 1995, 40).

Si revisamos el concepto de la subjetivación desde la percepción de Tassin (2012) también coincide con las definiciones de Larrosa (1995) y de Corrales (2005), porque es un recogimiento de sí que permite a un ser ver lo que es, también, lo que supone que debe ser, o a lo que se desea ser, incluso, lo que se le exige que sea. La subjetivación es una manera de adquirir las habilidades y conocimientos que guían para moverse de acuerdo con la su propia manera de aceptar y actuar.

...La subjetivación no sabría ser una autodeterminación del sujeto por sí mismo, puesto que esta autodeterminación necesitaría que el sujeto se sitúe en el origen (antes) del proceso, que sea el motor o el operante (en el transcurso del proceso), tanto como el beneficiario (en el punto de llegada) (Tassin, 2012, 37).

En este tema también Tassin (2012) habla de la subjetivación política que dice que es un proceso que produce “sujetos”, porque no son cosas o causas, ni son conciencias o “yoes”, es decir, son procesos que no producen seres sin identidades, ni asignaciones, sin pertenencias ni obligaciones de fidelidad. Sino son pautas que permiten crear su propia identidad de la persona. Además, “la subjetivación política produce fuerzas y composiciones de fuerzas en el corazón de redes de fuerzas contradictorias en oposición entre sí, y no sobreponiéndose unas a otras” (Tassin, 2012, 38)

La subjetivación también está ligada con la autonomía ya que son acciones que permiten a las personas moverse de acuerdo con lo que su percepción, su experiencia les facilita. No sólo eso, sino que son situaciones tomadas en cuenta para ejercer el proceso de aprender a reflexionar, y ver las consecuencias futuras que también tiene un componente de valoración. Zemelman (2010) también explica que el proceso de la subjetivación es propio del sujeto movilizado que puede distorsionar sus efectivas potencialidades internas, ya que la subjetividad dependerá de lo que pretenda hacer con el sujeto un agente externo. Por lo tanto, su transformación se hace con base en la construcción de un proyecto que es impuesto sin que medie el

desenvolvimiento de su capacidad para reconocer opciones y de reconocer su viabilidad.

El poder comprender la relación entre formación, subjetividad y existencia, nos valemos del concepto de formación como un proyecto ético en el que el sujeto se implica y compromete con el cuestionamiento de sí mismo con su transformación y búsqueda permanente por conquistar su autonomía y desarrollo humano (Castañeda, 2009, 227).

La subjetivación es la capacidad de construir sus propios conocimientos y aprendizajes que son permanentes en la vida de las personas, porque tienen un sentido amplio y significado profundo, que no se desprende con facilidad, sino permanecen durante largos años, o fueron las que permitieron abrir nuevas formas de tomar las propias decisiones y acciones para buscar una mejor calidad de vida como persona y como profesionista.

Es ponerse en forma, prepararse para ser alguien en la vida y seguir buscando el desarrollo de la persona según sus objetivos y de acuerdo con su posición. Por tal motivo, es el sujeto quien se forma a sí mismo y por sus propios medios, porque la formación no se recibe, ni se transmite a otra persona ni nadie puede formar a otro, pero nadie se forma solo, sino se forma en procesos de intercomunicación (García, 2010, 121).

Las herramientas aprendidas son las que ayudan a solucionar las situaciones que viven las personas en sus diversas etapas de la vida. Es así como para Tassin (2012) explica que la independencia se vincula con la subjetivación y objetivación porque “indica claramente que de lo que se trata es de pensar la subjetivación en la perspectiva de la elaboración del saber y de la verdad: bien sea el saber sobre el sujeto sobre sí mismo y sobre las cosas” (Tassin, 2012, 41). Llama la atención lo que explica Tassin ya que realmente la persona tiene cuidado de sí misma, se trata entonces de pensar con cuidado y sin dañarse a sí misma, “es siempre una subjetivación orientada por la verdad y guiada por un cuidado de sí” (Tassin, 2012, 41). También la subjetivación se puede entender como una acción consciente de los conocimientos para la vida y que son aplicadas en la cotidianidad.

Siguiendo este mismo concepto Zemelman, (2010) explica que se debe enfrentar el desafío de comprender en qué consiste la capacidad de construcción que debemos abordar en toda su complejidad: por lo tanto, abordar significa construir, en tanto capacidad de los sujetos, incluso, comprender el significado social lo que representa lo construido. Nos hacemos sujetos con el apoyo de otras personas, porque se va

visualizando las acciones, palabras que apoyan a seguir configurando su personalidad, lo que otros ven de ti representa una revisión profunda para llegar a la etapa de reflexión con las propias acciones, lo que a veces no se alcanza a percibir como persona para conocerse a sí misma se aprende a partir de otros.

El sujeto deviene en una subjetividad constituyente, en la medida que requiere entenderse en términos de cómo se concretiza en distintos momentos históricos. De allí que, al abordar a la subjetividad como dinámica constituyente, el sujeto es siempre un campo problemático antes que un objeto claramente definido, pues desafía analizarlo en función de las potencialidades y modalidades de su desenvolvimiento temporal. Por eso su abordaje tiene que consistir en desentrañar los mecanismos de esta subjetividad constituyente, tanto como aclarar los alcances que tiene la subjetividad constituyente. Plantea distinguir entre producto histórico y producente de nuevas realidades (Zemelman, 2010, 3).

Como expresa Zemelman (2010) la persona antes de ser un objeto definido siempre es un campo problemático. Esto también está ligado con las etapas de la vida. Cada persona experimenta su desarrollo personal de acuerdo con lo que el contexto les facilita y apoyan. En la existencia de las personas existen personas que son aptos para apoyar a caminar y encontrar diversos caminos para llegar a ser alguien en la vida, es decir, la manera de verse en un futuro.

2.6 Subjetivación en contexto indígena rarámuri

Este proceso de subjetivación se vincula con muchas experiencias y acontecimientos de la vida. Vargas (2015) explica que los rarámuri viven situación de maltrato y de discriminación. Estas prácticas culturales también hacen necesaria una reflexión profunda sobre cómo debe ser tratada una persona. Si se vive la empatía con mayor fuerza y razón se logra comprender lo que para la persona significa. Esto genera una reflexión hacia como ser aceptada por los “otros” y aceptar a los otros. Es importante conocer desde distintas voces o palabras de autores lo que significa subjetividad, y hasta aquí se ha abordado que este proceso de vida son pensamientos que forjan la madurez de la persona. Aunque González (2008) considera que la subjetividad no es un fenómeno individual, sino más bien es un aspecto importante de cualquier fenómeno social, sin duda, este proceso envuelve a la subjetividad social, al sujeto y a la representación social en un sistema complejo y dinámico.

La formación y la subjetivación se produce en sociedad, debido a que las pláticas de los mayores, sobre todo los indígenas les dan énfasis a las experiencias, a los sermones de los gobernadores indígenas, los roles sociales, la organización del tiempo, la relación con Onorúame, manifestación de sentimientos y opiniones, son experiencias sabias que hacen ser y formar a la persona. Lo que se cree es que a partir de esas vivencias contadas aprenden a vivir a pensar para formarse a sí mismas. González (2008) considera que la experiencia social e histórica se ven relacionadas porque son bases que ayudan a crear una producción subjetiva. Esto, entonces, permite nuevos procesos de transformación de las formas de vida y organización social.

Es en este sentido que el concepto de subjetividad representa una opción productiva en un momento en que el reduccionismo discursivo-lingüístico dificulta modelos de inteligibilidad sobre ciertas cuestiones, entre ellas, la forma en que las diferentes formas de organización y los procesos de la vida social se expresan en la organización de esa vida social, y la forma en que esa intrincada red subjetiva social adquiere en la organización subjetiva de las personas concretas, quienes a su vez, constituyen en su acción nuevos momentos de desarrollo del tejido social (González, 2008, 230).

La subjetivación por lo tanto es un proceso que se recrea en lo social y en lo individual. Las formas de hacer la vida, les facilita formar a las personas con sus propias percepciones y guiarse por las nuevas formas de ver y entender la vida. Los procesos cognitivos y socioafectivos se desarrollan con las condiciones de la cultura, pero, en este caso, las personas tienen dos posibilidades de construirse como objetos y sujetos, es decir, desde su propia creencia de su cultura y de una cultura distinta a la suya, pero que también apoya para hacerse persona. “La organización de las configuraciones subjetivas individuales representa una verdadera producción sobre una experiencia vivida, en la cual el estado actual del sistema, el contexto y los desdoblamientos de la acción de la persona son inseparables” (González, 2008, 234).

Como explica también González (2008) los sentidos subjetivos se producen desde la experiencia de la vida de las personas, de sus pensamientos y de sus emociones, pero, no como operaciones que se interiorizan, sino como producciones que resultan de la confrontación e interrelación entre las configuraciones subjetivas de los sujetos individuales implicados en un campo de actividad social y los sentidos subjetivos que emergen de las acciones y procesos vividos por esos sujetos en esos espacios. Estos modos de percibir los subjetivos son reacciones que se viven de generación en generación, ya que algunas personas se guían de acuerdo con las

creencias de los ancestros, que a veces no son acciones, vivencias intencionadas, reflexionadas. Debido a esto “ser indígena supone sentirse parte integrante de la herencia cultural que les han legado sus ancestros, significa también reconocerse a sí mismo” (Aguilar, 2006, 4). Desde otra perspectiva esta definición se relaciona con la de González (2008) debido a que se relacionan con un momento histórico: “la subjetivación es un proceso de unificación, de estabilización relativa de prácticas heterogéneas siempre relativa a un determinado momento histórico. La subjetivación ... consiste en un proceso de agrupación de agregación o conglomerado, de composición, de disposición o agenciamiento” (Deleuze y Guattari, 1980 en Gómez, 2004, 105).

Si todo el ser humano tuviera las capacidades de vivir en su recorrido de vida el proceso de la subjetivación, las situaciones de vida de las mujeres y de los hombres serían un mundo con mucho sentido humano que formaría una sociedad más justa. Por esto, “en el proceso de subjetivación son de suma importancia las vivencias diversas, el encuentro con el otro y las conversaciones. Es a partir de estas prácticas que se desarrollan las experiencias e identidades de los estudiantes jóvenes” (Weiss, 2012, 134). Los niños y niñas a veces desde edad temprana entienden las situaciones de vida y crean su propio aprendizaje, aprenden a construir sus propias ideas, así es como se forman las personas con capacidades para entenderse a sí misma dentro de contextos sociales. Además, como explica Weiss (2012) son procesos de reflexión que crean la identidad de la persona. Sólo las experiencias y los acontecimientos hacen crear un diálogo con el “otro”, a partir de ese dejan y adquieren enseñanza y aprendizaje, a veces son permanentes que aportan en la formación de la persona. “La subjetividad es resultado de los mecanismos de normalización en el individuo, es decir, de la forma en que los dispositivos disciplinarios se articulan entre sí y producen un tipo de mentalidad congruente con las condiciones culturales existentes” (Aquino, 2013, 261). Evidentemente, la subjetivación se relaciona con los dispositivos disciplinarios, y, además, los valores construidos en diversos contextos de la trayectoria de vida forjan la educación de los seres humanos. Anzaldúa considera que “el sujeto es un ser siendo, devenir siempre abierto a procesos de subjetivación” (Anzaldúa, 2009, 364).

El concepto de la subjetivación como se expuso es estudiado por varios de los autores, cada uno le da su propia definición, otras son más profundas, más complicadas para asimilar, de entender el concepto, otras son ideas que son superficiales que casi no permiten ampliar el conocimiento de los que la estudian.

Sin embargo, en este proceso de la creación de sí misma de la persona, está implicado el concepto de la agencia, desde esta perspectiva se analiza dicho concepto desde la opinión de Ducoing (2003); Anzaldúa (2009); Leiva (s.f). Entre otros que han tenido la oportunidad de abordar este término.

2.7 Agencia como desarrollo de repertorios de prácticas

En este marco teórico también se aborda el concepto de la “agencia” como una capacidad de desarrollar su poder de actuar y tomar su destino: “constituirse, crearse a sí mismo y para sí” (Ducoing,2003). Es un proceso de vida de las personas, en el trayecto y recorrido de vida en algunas situaciones del sujeto. En diversos contextos desarrollan la independencia, esto, entonces permite vivir el poder para llegar a la meta con éxito. Como menciona Torres (2015) en la etapa de la infancia los niños y niñas requieren ciertos cuidados, y dependen de los padres de familia, conforme se van desarrollando como personas van viviendo la autonomía de una forma rápida y constante. Debido a que la cultura indígena les facilita adquirir con más facilidad y vivirla. La subjetividad también está vinculada con la cualidad de la persona (lo subjetivo). También se puede entender que es una forma de sentir y de pensar de la persona de su propia imagen y de ser.

Para seguir la huella de la propia vida requiere el apoyo de otras personas, pero se requiere el propio poder para elegir el camino conveniente, al final de cuentas la persona misma tiene la última palabra. La reflexión es una acción cíclica que provoca el proceso de la conversación consigo misma o con otros sujetos, es decir, es parte de un proceso cognitivo de analizar la vida cotidiana, de allí se construye los significados.

La agencia también está relacionada con el modo de ser de una persona, cómo se acepta a sí misma, es decir, desde su propia cultura aprenden vivir con sus características únicas que las definen como distintas, tienen sus propias creencias, vestimenta y lengua. Las personas que se identifican como personas pertenecientes de un grupo étnico tienen el repertorio de prácticas culturales en su cohesión social.

Una alternativa a la perspectiva de estilos culturales es negar las diferencias culturales, sin embargo, evitar la discusión sobre la variación cultural a menudo ha significado que las prácticas culturales del grupo dominante se tomen como la norma. Aunque el modelo de déficit está aún entre nosotros, la perspectiva de estilos culturales ofreció una alternativa pues caracteriza los modos culturales de diferentes grupos en

términos respetuosos, al intentar describirlos sin hacer juicios de valor que sugieran jerarquías valorativas en las prácticas culturales (Frisancho, Moreno, Ruiz y Zavala, 2011, 24).

Me es interesante abordar el proceso de vida de la persona, desde la opinión de Weiss (2014) plantea que la agencia está vinculada con la reflexión misma, que significa aprender a darle sentido a la propia experiencia y acontecimientos. La agencia se construye con el “otro”, es compartida entre ambos o por la familia, incluso, con la sociedad. Esta forma de entender el término de agencia está asociada con el sentir de la persona. Su afecto, la emoción para poder hacer y ser lo que desean ser como personas. “La agencia es la capacidad y habilidad de personas, familias, comunidades y organizaciones para producir cambios que consideran valiosos dentro de un entorno de oportunidades y restricciones” (Hernández, 2011, 81).

Las personas en su trayectoria formativa descubren y visualizan sus objetivos con el paso a la escuela. Los indígenas también son personas, en diversos contextos se ven en la necesidad de relacionarse con el otro diferente, como explica Frisancho (2011) aprenden a tratar las diferencias culturales como rasgo y a veces esto, “hace más difícil entender la relación entre el aprendizaje individual y las prácticas de las comunidades culturales, cuando son estudiantes a su vez a veces dificulta la ayuda efectiva para el aprendizaje” (Frisancho et al. 2011, 24).

Entendemos que la formación se construye en la interacción con el otro, por ello, significa ser autónomo para hacer una revisión constante del yo, “ser sujeto, actor o persona implica el sentido de la agencia del yo, que deriva de la sensación de poder iniciar y llevar a cabo actividades por su cuenta” (Bruner, 1990 en Weiss, 2016). En la vida cotidiana las personas buscan la libertad de moverse acorde a sus creencias y necesidades, para esto, desarrollan la habilidad de ser independientes.

Es relevante también tomar en cuenta el desarrollo de actividades culturales. Para comprender tanto el aprendizaje individual como el comunitario es necesario examinar la naturaleza y las formas de los artefactos y las herramientas culturales utilizadas; las relaciones sociales, las reglas y la división del trabajo; y el desarrollo histórico de los individuos y comunidades. Entonces podríamos caracterizar los repertorios del niño y su fluidez para moverse entre enfoques apropiados para variados contextos de actividad (Frisancho, et al. 201, 33).

El concepto de agencia es la capacidad de aplicar los saberes y conocimientos adquiridos en la trayectoria escolar y en el recorrido de vida. Frisancho (2011)

plantea que las personas son activas en crearlos y mantenerlos, además, explica que el sujeto no tiene relación con el contexto, ni con su familia que han participado en generaciones recientes. Sin embargo, desde el punto de vista de las culturas originarias sí tienen relación el contexto y con las personas de la comunidad, ya que allí aprende los saberes de la cultura que se va comunicando, modificando en las nuevas generaciones.

Considerar la historia de participación en actividades semejantes, de una persona o de un grupo, puede dar cuenta de “disposiciones” que ellos podían tener en circunstancias nuevas. Sin embargo, la distinción crucial que estamos haciendo es entre entender procesos y localizar características. Sin situar las prácticas sociales y las historias de los participantes en comunidades particulares, atribuir un estilo a una persona basándose en que su pertenencia a un grupo dificulta da cuenta de la variación y el cambio en los individuos o en sus prácticas (Frisancho, et al. 2011, 26).

En este sentido, el repertorio de prácticas son saberes de la comunidad de los pueblos originarios, esos conocimientos adquiridos en la vida cotidiana se siguen practicando fuera de su lugar de origen. Esta manera de ser y de hacer de las personas tiene conexión con la formación recibida en el hogar y fuera de ella, es así como la “acción y formación determinan, entonces, la existencia del hombre quien tiene la posibilidad de optar y actuar sobre su propio desarrollo, sobre sí mismo, esto es de formarse” (Ducoing, 2003, 5). Los conceptos aquí referidos están relacionados uno con lo otro, puesto que cada uno se proyecta, manifiesta para ser persona que actúe con poder, sin tener miedo a las adversidades que se cruzan en sus caminos.

Como explica Curcu (2008) la educación entonces debe de incorporar a las personas del mundo a pensar la realidad de distinta forma, así como para reconocer posibilidades de los conocimientos, espacios de reflexión de las subjetividades, por lo mismo. La educación de este tiempo es para enseñar, a mirar al contexto, lo cual constituye un desafío enormemente complejo, porque significa entender la realidad. La persona toma poder a partir de sus fortalezas que ha construido en su recorrido de vida. “El poder es una acción sobre acciones posibles. Una acción que modifica las acciones posibles estableciendo con ellas una superficie de contacto... Las operaciones del poder son operaciones de contener o impulsar, incitar o dificultar, canalizar o desviar” (Larrosa, 1995, 38).

Para actuar se requiere tener poder para dominar ciertas acciones que impiden avanzar como persona y como profesionista. Eso implica ser una persona autocrítica de sí misma para seguir modificando la información existente en sus vidas, es hacer

una constante revisión de qué quiero como persona. “En consecuencia, todas las definiciones de poder refieren a la capacidad de hacer algo o a la posesión de control o a la persona que posee tal capacidad” (Leiva, S.f, 7).

Aunque los trabajos sobre estilos de aprendizaje suelen advertirnos sobre el riesgo sobre el riesgo de estereotipar y generalizar en torno a los estilos cognitivos de varios grupos, hacer una correspondencia entre estilo de aprendizaje individual y un grupo étnico particular puede fomentar la idea de que los patrones de conducta derivan de la esencia de un individuo o de un grupo (Frisancho, et al. 2011, 6).

El concepto de la agencia implica también: “la libertad de agencia se encuentra cognitivamente informada por valores compartidos y/o compromisos asumidos con otras personas” (Leiva, s.f, 12). La persona misma tiene una serie de valores que permite visualizar, analizar sus propias acciones, decisiones y guiarse por un camino que construye en su trayectoria de vida. Esta forma de moverse también está implicada con tener una mayor seguridad de sí misma, incluso, de sentirse, de mirarse como persona. De alguna manera, en la trayectoria de vida de las personas afecta ciertas circunstancias, así como en este sentido la baja autoestima también impide a las personas tener el poder de actuar.

La valoración del bienestar de una persona, su calidad de vida se realiza por medio de un conjunto interrelacionado de funcionamientos, sus “seres” (beings) y “haceres” (doings). Así el logro de una persona es el vector de funcionamiento realmente alcanzado y su libertad el conjunto de capacidades disponibles (Leiva, s.f, 12).

La agencia es entonces una acción que desarrolla su propio liderazgo, para llegar a la etapa final, es decir, de ser persona y llegar a la profesión docente. Para esto, las personas tuvieron que desarrollar las habilidades, conocimientos, valores son las que permiten ser a las personas con características similares, pero, con una amplia variedad de conocimientos, esto se fueron sumando a su persona para convertirse en mujeres y hombres con capacidades de llegar lejos, es decir, concluir con éxito su profesión y tener un trabajo digno que les ha dado la oportunidad de vivir adecuadamente. Además, representa “...incrementar la propia autoridad y control sobre los recursos y las decisiones que afectan la propia vida. En la medida en que la gente ejerce una elección real, tiene mayor control sobre su propia vida” (Leiva, S.f, 17).

La agencia se vincula a conceptos como “empoderamiento”, “autonomía”, “deliberación razonada” o “responsabilidad” entre tantos otros. Una persona ejerce su aspecto de agencia cuando decide por sí misma, cuando actúa con autonomía. Las

razones de las decisiones nacen de un proceso de deliberación, no se basan en meros caprichos o impulsos. La acción emprendida expresa un propósito consciente de transformar el mundo, alcanzar una meta razonable, valorada. Es más, se puede decir que no existe acción de agencia si el propósito no es buscado intencionalmente y con plena consciencia de su valor (Leiva, S.f, 15).

Gómez (2012) plantea que la agencia tiene tres aspectos: a) poder de resignificar, b) poder de actuar y c) poder de trazarse horizontes de futuro. Esta visión de Gómez para la persona representa tener la capacidad de darle significados a las propias decisiones y a las acciones, de alguna manera se relaciona con la autonomía del sujeto. Pero, además mirar hacia el horizonte, es decir, tener una noción de lo que desean ser en una vida futura, construir los propios anhelos de la vida.

En esta investigación entenderemos la agencia en el contexto de docentes indígenas, como el desarrollo de repertorio de prácticas. Hasta aquí la agencia fue revisada como una parte relevante de la formación de la persona, ya que las personas con diversas culturas poseen sus propios rasgos culturales que los identifica como únicos y representa una riqueza cultural para la nación a la cual habitan, a veces poniendo en alto a las naciones con sus modos de hacer y ser en la vida impactado sus modelos de vida en sus propios contextos.

Los conceptos que revisaron en este apartado son de gran importancia para comprender los procesos de la vida de las personas. Es una forma de entender cada una de las etapas que van viviendo las personas para formarse a sí misma. Todas aquellas acciones, decisiones aporta al desarrollo de la formación integral y cognitivo porque son experiencias que permite crear una identidad más firme y reconocerse a sí misma. “Caracterizamos sus repertorios en términos de su familiaridad con prácticas particulares sobre la base de lo que se conoce acerca de su historia individual y la historia de su comunidad” (Frisancho, et al. 2011, 33).

Capítulo 3. Marco contextual: la comunidad rarámuri

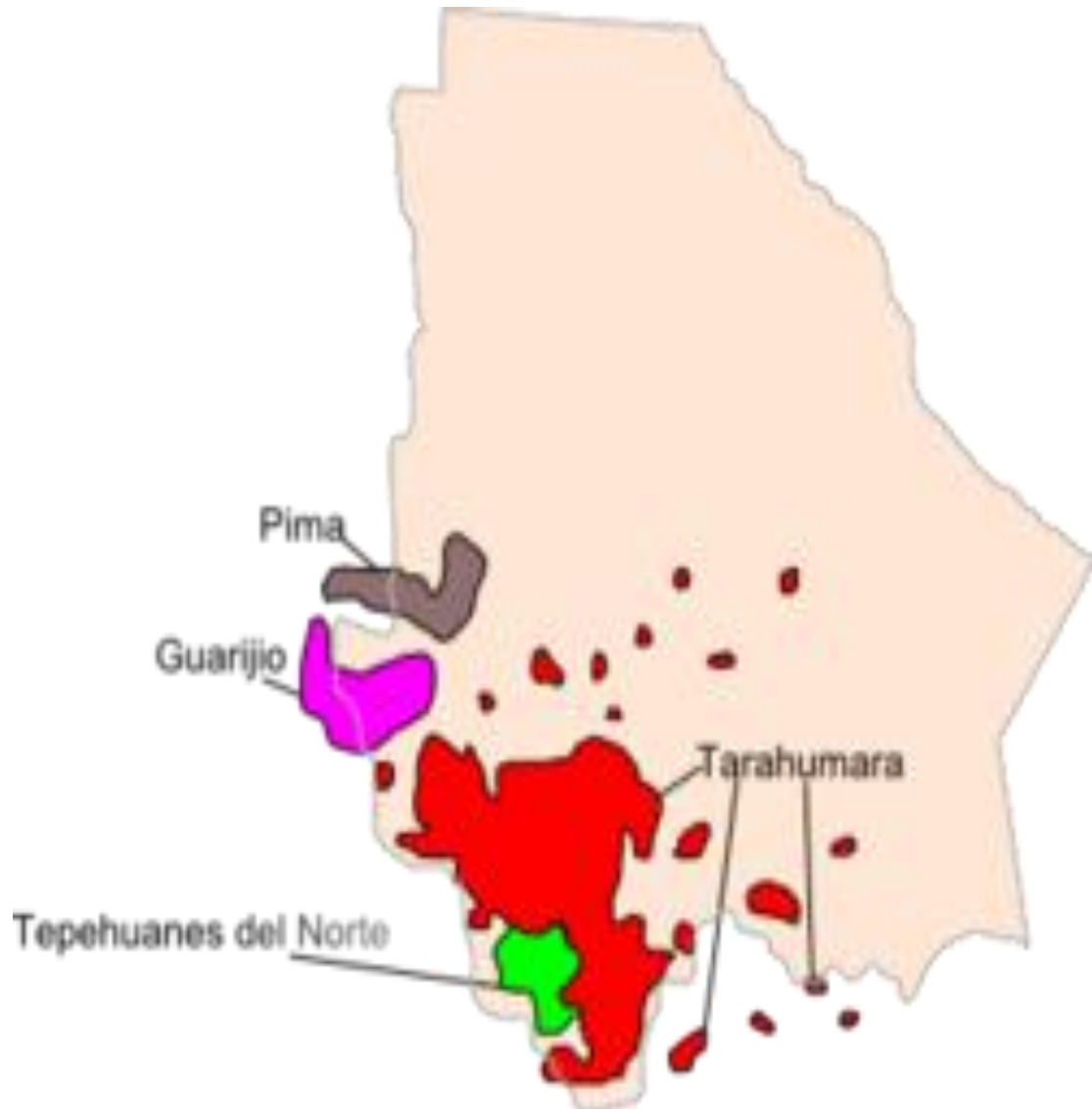
En este capítulo abordaré el contexto de la comunidad rarámuri desde dos grandes temas: 1) *La educación comunitaria y familiar rarámuri*, el cual integra algunos elementos relevantes que ayudarán a entender la vida de esta etnia, como son: la cultura rarámuri (lengua, fiestas), cómo es aceptada la mujer indígena y de qué manera las mujeres son integradas en la comunidad. Además, interesa hablar sobre la política indígena, es decir, la manera en que se organizan las fiestas o eventos sociales de la comunidad. 2) *La educación escolar en la comunidad indígena rarámuri*, su organización, así como la formación de las maestras. Para ubicarnos en breve haré una descripción geográfica.

La Sierra Tarahumara constituye un vasto territorio de cerca de 65,000 km², que corresponde a la porción chihuahuense de la Sierra Madre Occidental y abarca 20 municipios de este Estado. A pesar de la depresión de que ha sido objeto, la Tarahumara sigue constituyendo una de las regiones de mayor biodiversidad en América del Norte. La rudeza del clima se combina con el espectáculo de un paisaje lleno de contrastes entre las tierras frías de las cumbres montañosas, cubiertas de coníferas con altitudes de cerca de 3,000 metros sobre el nivel del mar, y las profundas barrancas y cañones por donde, en medio de viejos pueblos mineros, serpentean, ríos y arroyos origen de las grandes cuencas fluviales de Mayo, el Fuerte y el Yaqui, que irrigan los fértiles valles agrícolas próximos a las costas del pacífico del noroeste de México (Sariego,2002, 130).

En el Estado de Chihuahua se registran cuatro grupos étnicos: los pimas, tepehuanes, warojíos y rarámuri. Sin embargo, en el norte de la República Mexicana, en los últimos años han llegado a habitar otros grupos indígenas como: mazahua, náhuatl, mixteco, chinanteco, zapoteco, entre otros. En este caso

solamente me enfocaré a la etnia rarámuri. Los rarámuri habitamos en la Sierra Tarahumara, dividido en: la baja, (rarómari) y la alta tarahumara (rarámuri), estos términos se refieren a la variante dialectal de las dos regiones. Véase en el mapa de Chihuahua en donde están localizados los pueblos indígenas¹:

Mapa 1. La ubicación de los grupos étnicos de Chihuahua



¹ <https://www.google.com.mx/search>: consultado el día 23 de febrero de 2018

Los rarámuri son considerados los pobladores nativos de la región e históricamente han vivido relegados socialmente con pocas posibilidades de sobresalir en otros campos, especialmente en la educación, cabe recordar que Chihuahua se ha caracterizado por haber recibido en el siglo XIX y XX diversos grupos étnicos y religiosos a quienes se les ha beneficiado con una serie de ventajas que ha sido posible observarse un desarrollo caracterizado por el progreso, amén de ellos tener una visión particularmente relacionada con la prosperidad económica (Tarango, 201, 6).

Considerando la ubicación de la Sierra Tarahumara, pasaré a abordar el tópico de la comunidad rarámuri. En este texto se desarrollan los elementos que nos componen como etnia, así como nuestros modos de vida que llevamos en nuestras comunidades. Gasché (2004) utiliza el término de “ambivalencia” para referirse a una cultura que se reproduce y evoluciona a partir de sus propios hallazgos, que existe para ella de una forma absoluta e incuestionable; es decir, la forma de adquirir las nuevas habilidades de conocimiento y aprendizaje en los niños rarámuri desde edad temprana. Nosotros los rarámuri tenemos nuestras propias formas de educar a los hijos en el hogar o en diferentes lugares donde nos desenvolvemos y nos desarrollamos como tales. Además, poseemos la propia cosmovisión, organizamos las diversas actividades con la comunidad, construimos ideas mediante los rituales que practicamos, también elaboramos trabajos en nuestra vida cotidiana y en ocasiones se siguen las creencias que nos han inculcado los antepasados. Acuña (2007) enfatiza que los rarámuri sublimamos una serie de valores y creencias que marcan una lógica propia de entender la relación con el cosmos y con las demás personas. Evidentemente, con nuestra familia nos vamos familiarizando con los significados que le asignan a la cosmología que nos rodea.

En el mapa I se identifican y se enfatizan algunas características de la comunidad indígena rarámuri. También se integra la situación económica y la política de la organización rarámuri. Así como la educación escolar en la comunidad indígena.

Figura 4: El contexto de la comunidad rarámuri

La cultura rarámuri: La educación propia de la comunidad rarámuri

- El concepto de Kórima
- La lengua rarámuri
- Las fiestas de la comunidad raramuri
- Los rarámuri son agricultores, artesanos como una forma de apoyo a la supervivencia
- La tesguinada en la comunidad rarámuri
- Las mujeres y la política indígena rarámuri
- Las condiciones de las mujeres de la comunidad rarámuri

La educación escolar indígena rarámuri

- Antecedentes de la educación indígena de la Sierra Tarahumara
- La educación formal en los años 90s
- Asistir al internado/ albergue y escuela
- La oferta educativa en la Sierra Tarahumara

Fuente: elaboración propia, 2019.

3.1 La cultura rarámuri: La educación propia de la comunidad rarámuri

Volviendo al tema que me concierne, haré la explicación de la educación comunitaria y familiar rarámuri. A partir de éste me surgen algunas cuestiones que nos permitirán conocer más: ¿Los rarámuri cómo vamos asumiendo las propias responsabilidades desde la infancia?, ¿quiénes son los que están más de cerca educando a los niños rarámuri?, ¿cuáles son las técnicas de aprendizaje para la comunidad rarámuri? Así también la importancia de involucrarnos en distintas actividades desde la niñez, las habilidades y saberes que vamos desarrollando en nuestro entorno.

En este apartado se trata de contextualizar la vida de los rarámuri, desde su modo de entender el mundo, sus creencias, las actividades cotidianas que brotan de cada núcleo familiar y los saberes que nos vamos construyendo como parte de la cultura.

Asimismo, se desarrolla el texto sobre cómo un niño, niña se va vinculando con los saberes de la comunidad, en su hogar y las técnicas que utilizamos para ser y hacer una persona competente con los conocimientos que la misma comunidad nos facilita y apropiarnos de los saberes ancestrales.

El aprendizaje se forja a partir del andamiaje, en otras palabras, aprendemos de las personas mayores, de los que son expertos en realizar las actividades. Por ejemplo; para elaborar una canasta se requiere seguir los procedimientos y solamente con la guía de una persona que domina el trabajo, pueden aprender los principiantes.

Los rarámuri adquirimos conocimientos culturales mediante la técnica de la observación: todas las labores domésticas las aprendemos con el cuidado de un adulto; también escuchamos las pláticas de los mayores, finalmente ponemos en práctica lo observado y lo escuchado. Esta ha sido una de las técnicas más usadas para aprender en el mundo rarámuri. De acuerdo con nuestra idea, en la etapa de la adolescencia ya debemos saber los trabajos básicos para afrontar los problemas en la vida cotidiana.

La mujer es quien tiene más responsabilidad de estar cerca cuidando y guiando a sus hijos, ya que ella permanece más tiempo en el hogar. El padre desde temprano sale al campo a traer leña, a poner el cerco de sus tierras, a buscar animales, mientras que la mujer también hace actividades de la casa. Bonfil (1987) en sus hallazgos reitera que la mujer indígena desempeña un papel fundamental; lo que a ella le corresponde es la crianza de los niños y la trasmisión a las hijas de todos los elementos culturales que les permitirán su desempeño adecuado dentro del grupo. Señala que ella es, en gran medida, el eslabón principal para la continuidad del idioma propio, y la depositaria de normas y valores que son sustanciales en términos de la matriz cultural mesoamericana.

En la familia rarámuri, el hombre es considerado como el jefe del núcleo familiar, él tiene un liderazgo ante sus hijos para educarlos, junto con su esposa, quien también les da consejos a sus hijos e hijas. Las pláticas de los adultos para con los hijos a veces es enfocada sobre el comportamiento para con ciertas personas y en los espacios de convivencia.

De acuerdo con la percepción de Acuña, (2007) los niños rarámuri a los cuatro o cinco años comienzan a ayudar en las tareas de los mayores y lo hacen muchas veces de manera lúdica, inventando e imaginando situaciones divertidas al tiempo

que acarrean leña, agua, o cuando cuidan los animales domésticos. A partir de los diez u once años las labores realizadas por tewé (niña) y towí (niño) se encuentran más diferenciadas, realizando cada uno las tareas que le serán más propias después del matrimonio. Ambos pueden acarrear leña, pero será *towí* quien use el hacha para cortarla; ambos podrán desgranar maíz, pero tewé será la que haga el nixtamal y las tortillas; tewé se encargará de conducir los rebaños de ganado y towí acompañará más al padre a la milpa para arar o sembrar la tierra. Evidentemente, la mayoría de los niños y niñas adquieren aprendizaje mediante este método propio de la comunidad, la finalidad de esta educación es apoyarlos, orientarlos para que desde pequeños comiencen a tener nociones de los trabajos que realizarán como mujer y como hombre. Cuando se casen ya la mujer sabrá hacer todos los trabajos, igual el hombre. Aclarando esto, en nuestros tiempos los adolescentes ya no poseemos los mismos conocimientos, ni somos competentes para hacer los trabajos domésticos; los que nos vamos a la ciudad difícilmente practicamos este tipo de trabajo, evidentemente hemos sido militantes en otras actividades que no son las nuestras y las consecuencias de estas experiencias han sido no dominar estas labores, pero sí somos conocedores de ello.

Además, en la etapa de la adolescencia se inicia el aprendizaje de los trabajos más pesados como: hacer el nixtamal, moler y hacer tortillas a mano, cocinar los alimentos como frijoles, papas, quelites, siguiendo todos los procedimientos que les indican las madres de familia, hacer palomitas de maíz para preparar el pinole, ayudar a preparar incluso el tesgüino en ocasiones especiales para celebrar o trabajar. Son labores domésticas que los adolescentes adquieren en sus hogares, otros logran desarrollar y dominar dichas labores, otros no alcanzan a apropiarlos, por varias razones: la mayor parte de su vida pasan en la escuela, hacen su vida en una zona urbana, entre otras. En esta etapa la mayoría de los jóvenes rarámuri ya se encuentran en la etapa del matrimonio, incluso con hijos que atender y educar.

Afianzando a la idea anterior, Bonfil (1987) enfatiza que los indígenas, en sus comunidades sabemos lo suficiente sobre muchas cosas y desarrollamos distintas capacidades para múltiples tareas. Y lo aprendemos en la vida cotidiana en espacios de convivencia, en el trabajo, estos saberes no se aprenden en la escuela. En cualquier espacio de convivencia ejercemos las habilidades y ampliamos los conocimientos; es el resultado de un proceso que no se distingue ni se separa de la vida misma, para nuestra cultura no hay un espacio específico, ni único para aprender lo que se requiere saber: observamos, practicamos, preguntamos si es

necesario y escuchamos, estas son otras habilidades que permiten construir el aprendizaje. Con la percepción de Bonfil me doy cuenta de que en los distintos grupos étnicos existentes en el país siguen y usan las mismas técnicas de aprendizaje. Sin duda, estas características de aprendizaje son compartidos entre los grupos mesoamericanos.

En la comunidad rarámuri, el proceso que seguimos para que los niños, niñas y jóvenes lleguen a ser adultos, es decir, parte de la sociedad. El método para ese camino es ver y hacer. 1) *Trabajo familiar*; tanto niños como niñas ven a los adultos y aprenden haciendo, aprenden actuando lo que hacen los adultos. 2) *Los valores* observando también lo que hacen los adultos, aprenden lo que está bien y mal dentro de la comunidad. Si hacen algo malo les hacen juicio ante los gobernadores indígenas con la idea de que vayan aprendiendo los valores de la comunidad, se les hace en público. 3) *Las fiestas* aprenden a participar en las fiestas y también en las ceremonias religiosas; desde chiquillos participan en organizar un yúmari, que es una ofrenda a Dios. Todo esto se hace en comunidad, la persona no está sola y a la vez, el centro de atención es Dios. La relación con los mestizos refuerza la propia identidad, es ser rarámuri y no ser chabochi (mestizo). Las relaciones con personas de diferentes edades se aprenden también en la práctica, es decir, un trato serio con los padres de familia, bisabuelos y compadres y un trato divertido, jocoso con cuñados, abuelos y nietos.²

En nuestra vida rarámuri nos desenvolvemos con personas sabias que son elocuentes para ampliar nuestro conocimiento, sus historias pasadas nos afloran para construir nuestra propia personalidad. Son varias actividades que los niños y niñas desarrollan en su crecimiento, fortifican las habilidades en el campo, en casa como; trepar, hablar, correr, nadar, correr al aire libre, jugar en la tierra, ser buena cuidadora de los animales, entre otras coherencias con nuestro ser y hacer. Desde pequeños los rarámuri diariamente nos relacionamos con la naturaleza, a partir de las actividades mencionadas anteriormente nos ayuda a desarrollar otras habilidades de pensamiento lógico, ver, pero además trabajar. Nuestro hábitat suele estar en medio de los árboles, cerros, montañas, riachuelos, vivimos inherentemente de nuestra cultura y de la naturaleza. Para los rarámuri y otros grupos étnicos ha sido

² Consulta verbal con Vallejo, C. (2017).

relevante aprender del medio ambiente y los cuidados que se les debe de dar a nuestra tierra que nos alimenta y nos da oxígeno en nuestra vida.

El concepto de kórima

Por otro lado, en los inicios de nuestra existencia, los mayores nos han enseñado que nosotros tenemos que vivir en hermandad con el resto de la población. En la comunidad rarámuri es común hacer el “kórima” con las demás familias, ¿en qué consiste el kórima para nosotros los rarámuri? Es una actividad que se da entre nosotros, hacemos “kórima” para visitar a las familias en la casa de otras personas, así como para hacer la invitación de algún evento que se esté realizando, le ofrecemos pinole al “kóriami”. Nosotros los rarámuri compartimos los alimentos que tenemos en el hogar, damos hospedaje a los que caminan de un lugar a otro (ofrecerle alimento a una persona que viene de lejos es ser una persona de bien).

También los rarámuri solemos visitar a nuestros familiares, la mayoría de las veces antes la hacíamos caminando varios kilómetros, pero el tiempo va cambiando, igualmente la cultura sin duda se va modificando y adaptando otras formas de viajar, con esto quiero decir que antes en nuestras comunidades indígenas nos trasladábamos de un lugar a otro caminando o montando en un caballo; últimamente muchos jóvenes rarámuri se van a las ciudades a trabajar y allá compran sus camionetas. Cuando van a la zona serrana o a su lugar de origen viajan en camionetas, visitan a sus familiares utilizando este vehículo para hacer el camino más corto. Llevando y trayendo noticias de lo que ocurre en la ciudad y dentro de la comunidad.

El concepto del “kórima” es utilizado con confusión en las zonas urbanas, ya que en los cruceros y en las calles de las ciudades varias personas pertenecientes de la etnia rarámuri, se dedican a pedir en estos sitios y utilizan este término “kórima”, así estas personas rompen el significado del “kórima”, que se entenderá entonces como pedir ayuda, siendo que el significado es más profundo en la comunidad rarámuri, ya que se refiere a compartir y convivir con el otro.

La mayoría de las mujeres nos relacionamos con las demás familias. En otros casos si la mujer está sola en el hogar sin compañía de su esposo, no recibe a la persona del sexo opuesto, sino que sólo se deja el recado para el esposo, es recibido si es su pariente; cuando el hombre está solo en el hogar también ocurre lo mismo. El “kóriami” le dan pase hasta la cocina si están los dos o pueden recibir al

“kóriami” al patio, ya que solemos estar al aire libre mientras realizamos las actividades.

La lengua rarámuri

Los rarámuri también promovemos la importancia de seguir hablando la lengua materna, así como el portar el traje tradicional que nos identifica como personas diferentes, pero con capacidades para poder participar en diferentes contextos y de aprender una segunda lengua (español). En estas últimas generaciones en el hogar hemos visto que los menores van dejando de expresarse en la lengua materna, porque adaptan más los elementos de la cultura mestiza. Los adultos les hacemos ver que hablar las dos lenguas es lo más importante, además seguir participando con las costumbres y tradiciones de la comunidad es propicio, porque las fiestas son de nosotros.

Los rarámuri desde pequeños somos enseñados a comunicarnos en la lengua materna. Al relacionarnos con los mismos integrantes de la familia vamos desarrollando la habilidad de expresarnos con los propios códigos, obviamente, la forma de dialogar se va cambiando en las distintas etapas de la vida, las pláticas que se dan en la infancia son distintas que las pláticas que hacen los jóvenes, en la etapa de adultez van cambiando el ritmo de lenguaje, el sonido y el vocabulario que suelen usar es más de respeto.

La lengua originaria es un elemento de nuestra cultura. Mediante ésta expresamos nuestros pensamientos y sentimientos, algunos niños rarámuri crecemos aislados de la cultura mestiza, y no tenemos contacto con la lengua española. Cabe destacar también, que en los últimos años las familias “rarámuri” buscamos espacios en regiones pobladas para buscar mejores condiciones de vida, varios lo hemos hecho por mandar a nuestros hijos a la escuela.

Cuando una familia rarámuri llega a vivir a los pueblos, convivimos diariamente con los mestizos, por lo que los niños comienzan a contextualizarse con la segunda lengua “la castilla” y en la escuela siguen reforzando las dos lenguas. Bonfil afirma que los indígenas se nutren de experiencias pero que son quienes enfrentan una gama variadísima de situaciones, por relacionarse con la otra cultura (Bonfil,1987). Al relacionarse con una cultura distinta los indígenas enfrentamos retos en nuestro desarrollo personal, vivimos la discriminación, por ser indígenas, incluso por nuestro color de piel, a veces influye hasta nuestra forma de hablar.

En nuestra vida cotidiana solemos practicar las costumbres y tradiciones que los antepasados nos legaron para tener vivas las fiestas importantes para nosotros. Las fiestas para nosotros son las que nos permiten estar cerca con Onorúame- nuestro padre Dios.

Las fiestas de la comunidad rarámuri

En la familia indígena son las madres quienes impulsan más constantemente esta participación, integrando a los hijos en estos ritos. Es decir, la costumbre del grupo étnico es que las mujeres encabezan la educación de los hijos y que ellos se inclinan claramente por respetar y seguir las enseñanzas maternas (Rodríguez, 2014). Evidentemente, el hombre tanto como la mujer en su hogar impulsan a los hijos a organizar las ceremonias y otras labores que están en su alcance, desde edad temprana son involucrados a participar con respeto y danzando junto con la comunidad. “La cultura de los pueblos y las comunidades indígenas de México se expresa a través de los rituales, tradiciones, formas de organizar y regular la vida y un particular entendimiento de la naturaleza, que se transmiten de generación en generación” (Gallart y Henríquez, 2006, 2)

Cuando se habla de las comunidades indígenas, poco se habla de sus sistemas de transmisión de conocimientos, sin embargo, en estos contornos están presentes todos los saberes, nos vamos transmitiendo de generación en generación, aunque a veces parezca que no existe o se olvida que algún día existieron sistemas educativos indígenas...no obstante, todas las culturas indígenas establecen sus propios modos de aprendizaje (Gutiérrez, s.f. 662).

Nosotros mismos hemos hecho que las fiestas, la gastronomía, las artesanías, los juegos tradicionales, la vestimenta sigan presentes en nuestra cultura. Sobre todo, con la finalidad de que las nuevas generaciones las apropien y valoren los elementos importantes de estos saberes que nos identifican como parte de esta comunidad.

Además, en nuestra cultura están inmersas las creencias, las fiestas que realizamos durante el año, con distintos propósitos, así como; “agradecer a Dios por la existencia en la tierra, por la siembra, pedir por la lluvia” “hacer curaciones a personas enfermas” algunas de ellas se realizan en ocasiones especiales, bajo cuidado de personas denominadas como “owirúame- curandero” que saben guiar este tipo de rituales. En algunos de los ritos los niños no pueden participar, únicamente pueden estar los adultos, pero también los mismos padres de familia les advierten en qué sí pueden participar y en cuáles no.

Cada familia conocemos y sabemos en qué tiempo organizar las fiestas, ceremonias y ritos como; yúmari, nutéma (danzar para agradecer a Dios, poner altar de muertos) algunos celebran los días de santos. Los niños están presentes en las fiestas, participando y danzando, así vamos adquiriendo el aprendizaje. Cada grupo étnico perteneciente de la República Mexicana son portadores de una gran variedad de conocimientos, de acuerdo con el pensamiento de los antiguos, de generación en generación se va adaptado o fortaleciendo la lengua, las costumbres y tradiciones.

México profundo está formado por una gran diversidad de pueblos, comunidades y sectores sociales que constituyen la mayoría de la población del país. Lo que los une y los distingue del resto de la sociedad es que son grupos portadores de maneras de entender el mundo y organizar la vida que tienen su origen en la civilización mesoamericana, es una civilización negada, cuya presencia es imprescindible reconocer (Bonfil, 1987, 21).

Las fiestas que organizamos los rarámuri en el pueblo. Asistimos de distintas capitanías (rancherías), algunos de los hombres tienen cargo que cumplir ante la comunidad o son quienes encabezan en estas fiestas. En las celebraciones también participan las mujeres. Las fiestas importantes de la comunidad rarámuri son: en octubre se inicia con la fiesta de Nuestra Señora del Pilar, en diciembre la fiesta dura dos noches para recordar el nacimiento del niño Dios, en enero se celebra los días de Reyes y el dos de febrero se cierra la danza de los matachines, en esta asisten indígenas de otras localidades para participar y danzar. Los chapeyokos son los que tienen la responsabilidad de atender, cuidar y darles alimentos a los que están danzando.

La fiesta de semana santa es denominada como “pintos” porque es fiesta distinta que las demás (los hombres bailan con un taparrabo, sin camisa, pintada en la parte del cuerpo con la piedra caliza que representan los fariseos). Igualmente, los niños participan en esta fiesta, acompañados de los adultos o de sus padres, usan la misma técnica de aprendizaje, (observar, escuchar, hacer, ser y practicar). Por esta razón Rodríguez (2014) enfatiza que los hombres participan más activamente en las ceremonias y ritos públicos.

Además de hablar una lengua propia indígena y de practicar sus propias costumbres y tradiciones, tienen actividades que suelen realizar en temporadas de lluvia. La mayoría de los rarámuri se dedican a la agricultura, es para sobrevivir como familia.

Los rarámuri son agricultores, artesanos como una forma de apoyo a la supervivencia

De acuerdo con Hillerkuss (1984) la organización económica también está asociada con la actividad ganadera. Esto fue desconocido en los tiempos prehispánicos, lo mismo que el trabajo de jornalero y temporero. Asimismo, los indígenas hacen intercambios o trueques en las tiendas, incluso, su abastecimiento está sustentado por apoyo del gobierno mexicano y los partidos políticos, a veces reciben apoyo de organizaciones privadas (religiosas, sacerdotes, fundaciones). En temporadas se ven en la necesidad de migrar a las zonas urbanas o en las labores de los campos agrícolas, lo hacen para ir en busca de un salario mínimo para mantener a la familia, ya que dependen del comercio para conseguir otros productos básicos.

Tras el largo proceso de evangelización y colonización sufrido desde el siglo XVI hasta la actualidad, presionados por la sociedad mestiza y desposeídos de las mejores tierras, los rarámuri representan un ejemplo de uso inteligente de un ambiente físico bastante inhóspito, y al igual que en el pasado, mantienen una economía de subsistencia, orientada exclusivamente al autoconsumo (Acuña, 2007, 43).

En la comunidad rarámuri, desde años anteriores la base de sus actividades económicas estaba relacionada principalmente con la agricultura, la caza y la recolección (Tarango, 2011). Buena parte de la comunidad rarámuri mantiene una fuerte conexión con la agricultura de autoconsumo como forma de sostenimiento, es lo que hace una diferencia con la sociedad dominante (Loera, 2015). El pensamiento de los indígenas: el buen vivir se relaciona con el trabajo para el bien común, es decir, se busca tierra, comida y salud. Los abuelos también son parte importante en la comunidad por su sabiduría, y conocimiento de cómo trabajar la tierra, además porque les dan consejos a los niños, por esta misma razón es necesario guardarle respeto al convivir y apoyar al otro (Bertely, 2005). De esta manera, los niños y niñas indígenas cuando van a la escuela o habitan en zonas urbanas se desconectan de las labores del campo el tiempo que permanecen en la escuela. Retoman las actividades en los fines de semana cuando regresan con la familia.

En ocasiones, es escasa la alimentación en los hogares por varios factores que se viven durante el año. Acuña (2007) enfatiza que algunos rarámuri han acabado con su vida por hambre, cuando afirma que: “La agricultura y el pastoreo no aseguran del todo esa economía dado que la escasez de lluvia provoca a veces serias hambrunas que acaban con la vida de algunos e incentiva temporalmente a la migración...” (Acuña, 2007, 43; Rogriguez, 1999). Sin embargo, no se ha escuchado

que las personas pierdan la vida por falta de alimento, sus causas y consecuencias de la muerte, están asociadas más bien con accidentes viales y enfermedades, pero no por la hambruna.

El género condiciona y aún determina de manera fundamental la división del trabajo, y, en consecuencia, el desempeño laboral es un importante indicador de estatus de género. Tanto la clase del trabajo como el estatus asociado al género son variables en razón modos de producción básicos. Por lo general, en los pueblos con economía de subsistencia los hombres suelen estar más dedicados a las tareas de abastecimiento y las mujeres más a las domésticas y reproductiva, y al interior de ello, en los pueblos que basan su modo de producción en la agricultura, los hombres ordinariamente se dedican al trabajo más pesado que requiere más fortaleza física y las mujeres al trabajo más constante que requiere más resistencia (Acuña,2007, 42).

En estos tiempos, las mujeres también entramos a buscar empleos para mantener a la familia. Por no contar con estudios de nivel superior la mayoría nos dedicamos a la labor doméstica. La mayoría de los indígenas nos vemos delimitados con la búsqueda de oportunidades de empleos, por recibir discriminación que no nos permite desenvolvernos adecuadamente como personas provenientes de una cultura distinta. “Esta condición de estar en los márgenes representa ser económica y socialmente vulnerables debido a la falta de un adecuado reconocimiento a lo radicalmente alterno desde la configuración de la sociedad dominante y de los derechos socio-culturales...” (Loera, 2015, 5).

Otros rarámuri se dedican a las actividades de artesanías; elaboramos productos con los recursos naturales que están en nuestro alcance. Los indígenas somos hábiles para crear y construir nuevos diseños artísticos. De esta manera, cada cultura lleva a cabo sus saberes a su modo, algunos son expertos en temas de la herbolaria, ritos y saberes de la comunidad, incluso, a veces estas actividades apoyan económicamente a los rarámuri.

En la comunidad rarámuri todos los integrantes de la familia sin considerar el género ocupan un lugar en el seno familiar, desde pequeños hasta los de la tercera edad. Son tomados en cuenta para participar en diferentes eventos sociales, otros son más reconocidos por la comunidad (los buenos corredores, los curanderos, cantadores, músicos). Aunque, en algunas familias los jóvenes y los adultos no le dan el trato equitativo a los de la tercera edad, por su debilidad ya que no pueden aportar económicamente en el hogar, ni en el campo. Por lo tanto, no le dan una atención de respeto y apoyo. En otras familias sucede lo contrario. Los de la tercera

edad siguen en sus propios hogares dejando consejos a las nuevas generaciones, a los adultos, ponen orden, incluso, son valorados y considerados como personas sabias.

La tesgüinada en la comunidad rarámuri

En el trabajo comunitario es frecuente el consumo del tesgüino. Se trata de una bebida embriagante hecha de maíz fermentado, la cual se elabora con apoyo de los integrantes de la familia, por tener un procedimiento largo. Esta bebida es importante en la comunidad rarámuri, genera trabajos en equipo, se lleva a cabo una convivencia entre la gente de la comunidad y de otros lugares que llegan a consumirlo. El tesgüino se consume para construir casas, barbechar, hacer adobes, incluso limpiar las tierras de las milpas. De acuerdo con Bonfil: “La comunidad es un intrincado tejido de conocimientos generalizados, actividades diversificadas y especializaciones indispensables, para llevar la vida con autonomía” (Bonfil, 1987, 57).

En las tesgüinada³, las mujeres también colaboramos activamente haciendo tortillas, canastas, sentadas debajo de la sombra en grupos pequeños, platicando sobre nuestras vidas y construyendo nuestro propio núcleo de amistades. Respecto a esta misma idea Maldonado (2010) refiere que la estructura de la comunidad es la comunidad, porque en conjunto se van creando saberes ancestrales, allí es el espacio donde se desarrolla la vida comunal. El espacio de familiares está relacionado por un fuerte tejido social construido por el parentesco y por la reciprocidad como una práctica social que se constituye en un pilar de la ética comunal.

Sin embargo, en las tesgüinadas para nosotras es una terapia colectiva, porque allí es donde como mujeres compartimos nuestros problemas familiares. Algunas cuando llegamos a la etapa de la embriaguez lloramos recordando a veces a nuestros familiares que ya se han ido de la tierra. Incluso, platicamos de nuestros sentimientos, de las enfermedades.

Los rarámuri estamos acostumbrados a trabajar en comunidad. Cuando las mujeres queremos coser nuestro traje tradicional nos sentamos debajo de una sombra en compañía de los familiares, generalmente en las mañanas las mujeres realizan actividades domésticas. Poco más tarde algunas se dedican a las artesanías como: canastas, preparar el estambre para hacer la faja, preparar el nixtamal, cocer

³ Es el espacio para consumir el tesgüino fermentado, a veces realizamos actividades en comunidad, además esta acción social permite una convivencia entre los sujetos existentes.

los frijoles, entre otras actividades en las que están sumergidas estas mujeres, sus actividades ya están establecidas para algunas, otras se mueven de acuerdo con sus intereses y de las necesidades de la familia.

No obstante, algunas mujeres llegan a golpearse con la pareja o con otras mujeres con las que tienen problemas, o generan pleitos en este ambiente, cuando pierden los cinco sentidos. Allí la persona anfitriona poner orden. La mayoría de las veces intervienen los que están presentes en la tesgüinada, son quienes también ayudan a poner orden, separando a las personas que quieren generar desorden en la plena convivencia. Por lo tanto, la tesgüinada “permite romper el silencio” y a veces termina en conflictos.

La mujer en la vida cotidiana es trabajadora, igual que el hombre, es quien está al pendiente de las actividades del campo, es quien invita a su pareja a tomar tesgüino en los días de fiestas en la comunidad o en el pueblo o viceversa, el hombre tiene iniciativa de invitar a su familia. Hoy en día, también las muchachas ya pueden acceder al lugar donde hay tesgüino sin tener a su pareja, mientras que en los años “80” y a los principios de los años “90” las muchachas no eran bien vistas si andaban en las tesgüinadas sin su esposo, tenían que estar casadas para disfrutar de la tesgüinada. En mi caso, mis padres no me permitían estar presente con las personas que estaban consumiendo el tesgüino, sino que a nosotras nos mandaban a hacer otras actividades, además estábamos pequeñas. Tuve la oportunidad de tomar el tesgüino a los 23 años con la gente en una casa, antes mis padres no me permitían hacerlo. Ahora explicaré cómo es el ambiente que se da en una tesgüinada, están presentes, hombres, mujeres, jóvenes, hoy en día incluso hasta los adolescentes.

Las mujeres y política indígena rarámuri

Es relevante rescatar que las comunidades indígenas tienen sus propias organizaciones políticas que apoyan a mantener orden dentro de sus ambientes sociales y familiares. Son formas de vida de los indígenas, conviene hablar sobre de qué manera se vive en la comunidad rarámuri.

En la comunidad rarámuri en años anteriores, la mujer tenía menos valor que el hombre, ya que no estaba permitido asumir los cargos públicos tradicionales; su modo de pensar del hombre rarámuri era que una mujer no podía llevar a cabo las tareas y responsabilidades de la comunidad. En la actualidad, las mismas mujeres han manifestado sus capacidades para el manejo de su liderazgo.

Algunas mujeres han buscado ser respetadas por la comunidad, ya que son las que ayudan a su gente que requiere atención y apoyo. Las mujeres a veces son oprimidas por sólo el hecho de pertenecer al género femenino, son tratadas con menos valor que el hombre, siendo que tienen las capacidades para solucionar los conflictos de la comunidad.

Se debe agregar que, en épocas pasadas las mujeres no eran aceptadas para recibir cargos, sino que la propia comunidad elegía a hombres capaces de cumplir las obligaciones y el deber; recientemente las mujeres ya son aceptadas para asumir cargos ante la comunidad, existen mujeres líderes que asumen su responsabilidad y son quienes apoyan a la gente arreglando situaciones relacionadas con la salud, la justicia y la educación. Aunado a esto “para las mujeres rarámuri ser indígena significa dar vida, pero también poder transformarse, expresar sentimientos y luchar contra la opresión” (González, 2015, 235). Las mujeres en el pleno siglo XXI aún viven la dominación que es surgida del marido, de personas mestizas, algunas otras han comprendido el valor de lo que representa ser mujer indígena.

En algunos pueblos de la Sierra Tarahumara las mujeres han tenido cargos de gobernadores para guiar a la comunidad. En el caso de Norogachi, desde hace algunos años, tres mujeres rarámuri han asumido cargos distintos; hasta ahora han sabido responder sus cargos, lo han hecho con apoyo de personas expertas, es decir, los que han pasado a asumir dichos cargos. Las mujeres han lograr romper algunas costumbres y tradiciones de la cultura, en otras palabras, para participar y aportar desde sus acciones y voz, ya que también poseen una gran variedad de conocimientos y saberes de sus comunidades.

Los gobernadores indígenas tienen una gran responsabilidad con la comunidad, todos los domingos requieren construir sus discursos para compartir con los asistentes, escuchan con atención y difundan los consejos del gobernador al comunicarse con sus semejantes. Todos los temas que se abordan en el “nawésari” están relacionados con el comportamiento de las personas de distintas comunidades. En la reunión dominical los gobernadores rarámuri expresan sobre aprender a caminar bien por el camino correcto que está constituida por el imaginario ideal de cómo uno debe de comportarse y actuar en la vida para tener Buen Vivir, y dicha acción se relaciona con su agricultura (Loera, 2015).

Los rarámuri somos pacíficos, como indica González (2015), es muy frecuente que los hombres y las mujeres rarámuri aluden a las mujeres como más responsables

y preocupadas por el bienestar de los demás. Nosotros mismos mantenemos el orden en el espacio de convivencia. Desde esta experiencia, los niños y niñas van observando lo que se vive en la comunidad y en la familia. Ellos a partir de ésta imitan, aprenden y practican en la vida cotidiana las actividades en distintos ambientes y las fortalecen hasta que hayan aprendido plenamente.

Ahora me pregunto, ¿cómo es frecuentada la mujer rarámuri en su comunidad?, ¿cómo es vista por la comunidad? En el siguiente apartado se explica en qué consiste pertenecer y ser mujer en una comunidad indígena.

Las condiciones de las mujeres de la comunidad rarámuri

Respecto al tema de la mujer rarámuri, en esta comunidad anteriormente la percepción de los mayores era que los niños y niñas se prepararan para casarse en la etapa de la adolescencia. Generalmente las niñas eran vistas como personas incapaces de atender los asuntos de la familia o de la comunidad. Por ello, ellas debían obedecer las órdenes de los padres de familia, incluso, los papás tenían que buscarle pareja para juntarlos, con la finalidad de que ellos vivieran, procrearan hijos, para eso servían las mujeres.

Se ha documentado en este sentido que las autoridades suelen minimizar los problemas presentados por las mujeres y las instan a cumplir con el papel que les asigna el modelo genérico, que incluye la obligación de la “buena esposa” de subordinarse “por el bien de la familia” y en particular de los hijos (González, 2009, 175).

En la actualidad las y los jóvenes rarámuri tomamos decisiones solos para elegir a nuestra pareja. Hemos adoptado algunos elementos ya de la cultura dominante como se menciona en algunos párrafos de este texto. Las nuevas generaciones ya tomamos en cuenta el proceso del noviazgo, donde nos damos la oportunidad de conocernos, de los intereses personales, las actitudes y pensamientos de uno al otro, hasta llegar a la etapa del matrimonio.

Según Necasova (2000) en las familias lacandonas es importante el nivel de vida de las mujeres, así como en sus trabajos cotidianos, es decir, ellas tienen posibilidades de escoger marido, en las oportunidades de recibir dinero, estudiar, también planificar la familia, poder tomar decisiones y participar en la vida social, pero también hay todavía familias donde sólo el padre tiene la palabra en la elección del marido. Así también como hacen algunos en otras etnias o hacían anteriormente en la comunidad rarámuri de ayudarle a encontrar pareja a sus hijos o hijas. También es frecuente que los jóvenes desde la adolescencia (13, 14 años) se juntan con su

pareja sin el consejo de los mayores. A veces, el hacer una vida con su pareja a edad muy temprana, sin haber tenido una decisión con madurez, en años posteriores genera el rompimiento o la separación familiar, porque ambos aún no estaban preparados para responsabilizarse de sus acciones. Aclaro, que esta situación se vive en la mayor parte del territorio mexicano.

En épocas pasadas, los rarámuri adultos comentan que los padres de familia o el “mayora” les ayudaba a buscar a la mujer indicada, los juntaban en las fiestas, quien les daba sermón era y es el “mayora”. Es quien junta a una pareja rarámuri, esto también va acompañado con el tescüino o yumári. La gente de la comunidad también son testigos de este matrimonio y el “mayóra es la máxima autoridad en este evento”. Mindek (2015) reitera que las mujeres mayores hablan de un solo pretendiente, pero los y las jóvenes al menos desde los años noventa del siglo XX inician el vivir sucesivos noviazgos, que no son necesariamente relacionados con el matrimonio.

Habría que mencionar también que hay casos en que las mujeres rarámuri son maltratadas por su propia pareja cuando llegan al matrimonio, los hombres son machistas, sienten el poder hacia las mujeres, y éstas, por lo tanto, experimentan la subordinación. Allí es cuando comienzan los conflictos como pareja, algunas permiten la infidelidad. En las últimas décadas también las mujeres buscan espacios para entrar en la misma actividad, en otras palabras, ser infiel a su pareja o generar golpes entre ellos. Esta realidad está inmersa en la vida de algunas parejas de origen rarámuri, otras mujeres actúan, abandonando a su pareja, solas asumen su responsabilidad como madre de familia, sin recibir el apoyo de su cónyuge. González (2015) encontró que las mujeres rarámuri universitarias han tratado de encontrar las ventajas de ser mujer, tal como lo hicieron sus “antepasados”, es decir, al alejarse del hombre, para no tener contacto con él, ya que ellas miran a los hombres como los primeros represores. Las mujeres rarámuri son protagonistas de sus propias decisiones y acciones.

En este contexto económico algunas mujeres descubren que el paso a la escuela es la única vía que les permitirá ubicarse en otros espacios de empleo, no únicamente laborar como empleadas domésticas, o ser subordinadas por sus esposos en los trabajos del campo y limitadas a lo doméstico y a cuidar a los hijos. González (2009) en su investigación sostiene que la población urbana declaró porcentajes de violencia emocional y de violencia económica de los maridos hacia sus esposas más elevados que la población rural, mientras que la prevalencia de violencia sexual

resultó significativamente más alta en contextos rurales; y en la violencia física no existe mucha diferencia. Hay casos de los indígenas que viven el acoso sexual. Salinas (2013) indica que en México el acoso sexual es una manera de discriminación por razones de género que representa un acto de violencia, e igualmente, se vive en espacios escolares. Las mujeres para llegar a ser profesionistas algunas pasan por estas situaciones, “las definiciones al ámbito escolar acerca del acoso tipo pro quo, enfatizan el ejercicio abusivo del poder y la intención de obtener un beneficio personal por parte de profesores y personal de dicho ámbito” (Salinas, 2013, 131).

Estas pocas mujeres que aspiran y logran tener una profesión en ramos como enfermería, docencia, ciencias químicas, computación u otras, necesitan acudir a instancias que les ofrezcan apoyos económicos ya que sus padres pueden darles pequeño apoyo. Otros trabajan y estudian, eso se trasluce como una mejor oportunidad para aquellos que no tienen que trabajar porque les dedican más tiempo a las actividades escolares que aquellos que tienen que mantenerse por sí mismos (Czarny, 2010). El apoyo de los padres de familia está en animarlos, darles consejos para que terminen sus estudios. Los jóvenes desde muy temprana edad se convierten en personas autónomas para buscar sus propios apoyos y poder estudiar. De esta manera, los jóvenes que han querido seguir estudiando y contaron con posibilidades económicas, intelectuales y emocionales para hacerlo, han tenido que migrar de sus comunidades (Czarny, 2010).

3.2. La educación escolar de la comunidad indígena rarámuri

Habiendo explicado el contexto de la comunidad rarámuri, ahora entraré a tratar el subtema de la educación escolar, con esto quiero decir, la forma cómo es enseñada y cómo adquiere conocimientos abstractos de los contenidos curriculares de la educación básica, cómo aprenden los niños y niñas indígenas en las escuelas, sea de organización completa o multigrado (unitaria, bidocente). En las comunidades aisladas de la Sierra Tarahumara es común que los niños asistan a las escuelas multigrado.

Este no fue mi caso, desde edad temprana fui llevada a un internado con las religiosas al igual que las demás maestras aquí investigadas. Los maestros en la escuela se expresaban en español, esto me permitía ir construyendo un diálogo en una segunda lengua, no obstante, también tuve la oportunidad de apropiar los

saberes en la lengua materna con las maestras. Haciendo énfasis en las experiencias de las cuatro maestras, todas han tenido que vivir en el internado o en albergue público para acceder a la escuela, siendo que en la educación básica las maestras tuvieron la oportunidad de recibir la educación en la lengua materna, sin embargo, las actividades de su vida cotidiana estaban basadas bajo el reglamento y disciplina.

La educación en la comunidad rarámuri es generada por los padres de familia en los primeros años de vida de los y las niñas. Cuando llegan a la edad escolar los niños son enviados en los albergues o internados privados y públicos. En estos contextos los niños y niñas rarámuri son educados de acuerdo con las exigencias del Plan y Programas de Estudio nacionales de la SEP (Secretaría de la Educación Pública).

Los niños rarámuri cuando entramos a recibir la educación escolar, ya llevamos un conocimiento sobre nuestra cultura, incluso, ya hemos desarrollado las habilidades que nos permitirán movernos en el ámbito educativo, y si no, la misma educación sistemática los forma. Sin embargo, cuando llegamos al centro escolar, surge el choque cultural al adquirir otro tipo de aprendizaje, ya que allí es donde vamos organizando el conocimiento e ideas de los contenidos. Para la comunidad rarámuri la técnica de aprendizaje ha sido la “observación, la escucha, el hacer y ser”. Este es un puente para apropiarnos del conocimiento propio de la comunidad. Los niños indígenas traen consigo mismos las adquisiciones culturales y sociales, que son desarrolladas en su contexto como: las competencias, las habilidades y conocimientos (Gasché, 2004).

Antecedentes de la educación indígena en la Sierra Tarahumara

Este apartado consiste en contextualizar algunos periodos de la educación rarámuri en la Sierra Tarahumara. En el siglo XX algunos misioneros Jesuitas ayudaron a relatar sobre la educación indígena en la Sierra Tarahumara, a partir de sus experiencias al estar en contacto con la comunidad rarámuri; ellos vieron la necesidad de promover la educación en algunos internados de esta región. En años posteriores llegaron algunos otros misioneros como los Hermanos Maristas y algunos grupos de las religiosas de diversas congregaciones que se dedicaron a la tarea de educar y evangelizar a los indígenas. Hasta el año de 1905 se creó el primer internado para niños indígenas en Norogachi, Guachochi, Chihuahua, que fue dirigido por los Jesuitas.

De acuerdo con Sariego (1998) la acción educativa tiene historial en la Sierra Tarahumara. Los Jesuitas fundaron internados en diferentes puntos, en ese tiempo denominado “tohuisados y tehuecados”, para niños y niñas y algunas otras agencias educativas.

En la actualidad siguen funcionando estas agencias en los pueblos de Sisoguichi, Norogachi, Carichí y Chinatú, que son promovidos por los Hermanos Maristas. Por su parte, la Dirección General de Asuntos Indígenas en aquel tiempo tuvo un internado en Siquirichi y otro en Tónachi, asimismo una Brigada en Abóreachi y otra en Guadalupe y Calvo. Pero también tiene una Delegación en Chihuahua en que el delegado, a la vez procurador, tiene la función de recorrer periódicamente estas regiones (Sariego, 1998). Actualmente, las casas de las religiosas y religiosos se extendieron a otras zonas de la Sierra Tarahumara como: Cerocahui, Matáchí, Guadalupe y Calvo, Batopilas entre otras.

De acuerdo con Sariego, en el año 1922 no había maestros para enfrentarse a esta gran cruzada, para trabajar con la comunidad indígena, por ello invitaron a jóvenes que fueron egresados de las Escuelas Primarias, en esa época únicamente existían en la cabecera del Municipio de Batopilas, Chihuahua (Sariego, 1998).

Habría que decir también, que en 1952 fue la instalación del INI (Instituto Nacional Indigenista) en la Tarahumara. Desde esa vez comenzaron a emprenderse de forma sistemática los planes y programas gubernamentales orientados a enfrentar la situación de pobreza de las poblaciones indígenas de la Sierra de Chihuahua. A partir de ahí, hasta la fecha, dos han sido las principales estrategias seguidas: la acción integral y las políticas sectoriales (Sariego, 2002).

Sariego reitera que, en el año de la creación de INI en la Tarahumara, en el periodo de la presidencia de Miguel Alemán crean acuerdos del 4 de junio de 1952. Esta dependencia se encargó de organizar, dirigir y coordinar las diversas actividades. INI pretendía mejorar la situación económica, social y cultural de la población indígena de la región serrana. Además, para llevar a cabo un trabajo colaborativo existía un representante de la comunidad indígena en el consejo.

La finalidad de este centro fue llenar las diferencias e implantar métodos educativos para todos, iniciando la alfabetización en la lengua indígena. En ese entonces ya existían cartillas publicadas por parte de los profesores Plancarte, Hernández y Álvarez. Varios de los Jesuitas utilizaban ese método de enseñanza (Sariego, 1998).

Además, en ese mismo año, el Gobernador del Estado pensó destinar 50 plazas más de maestros para la Sierra en el curso del año entrante, esta cantidad de maestros podían desenvolverse adecuadamente en estas zonas (Sariego, 1998). Igualmente, contrataban a maestros que únicamente habían estudiado la educación básica.

En 1955 los Jesuitas crearon un proyecto que consistía en ofrecer las clases mediante las escuelas radiofónicas, teniendo como finalidad extender lo educativo en las zonas de difícil acceso, transmitiendo por la radio con el apoyo de los maestros y maestras rarámuri. Posteriormente, llegaron las religiosas (Siervas del Sagrado corazón de Jesús y de los pobres), y comenzaron a educar a niños y niñas indígenas y mestizos, hasta cuarto grado de primaria, después se hicieron hasta sexto grado la mayor parte de las escuelas. Las primeras escuelas tenían la finalidad de que los indígenas se olvidaran de su lengua, de sus costumbres y de la cultura. Algunos sí lo lograron, pero la mayor parte regresaron a sus comunidades y vivieron practicando sus elementos culturales.

Aproximadamente el año 1972 como hasta 1975 las religiosas de esta congregación en los primeros años de su servicio atendieron niños y niñas rarámuri y mestizos en la comunidad de Norogachi, Chihuahua. Desde el periodo 1975 hasta la actualidad, estas religiosas decidieron atender únicamente a niños y niñas de origen rarámuri porque vieron que ambas culturas no podían convivir, todos los días enfrentaban retos de discriminación, entre alumnos se generaban pleitos. Una religiosa superiora en ese entonces llamada “María Auxilio Magallanes” trató de formar a los niños y niñas de esta etnia. Esta escuela estaba abierta también para mestizos y le daba preferencia al rarámuri, si algún mestizo lleva a sus hijos a esta escuela aprenderán en la lengua rarámuri, vestirán como una alumna rarámuri.

La educación formal en los años 90s

Teniendo como referencia el dato anterior, en la presente investigación se trabaja con maestras rarámuri que comenzaron a recibir educación formal en los años de 1990, tres de las docentes recibieron educación en la casa-internado de Norogachi. En ese tiempo la educación estaba encaminada a fortalecer los elementos importantes de esta cultura, es decir, integrar actividades de los niños rarámuri en las actividades escolares. Las niñas de esta época recibíamos la educación formal de acuerdo con las ideas de las maestras, además acatábamos las normas por habitar y ser parte de esta familia. Conforme fuimos creciendo tuvimos nuestro propio modo

de construimos, de aprender a conformar los conocimientos ya no tanto de la comunidad rarámuri, sino más del mestizo. De acuerdo con Gasché (2004) es importante relacionar la herencia cultural de cada pueblo y además fomentar una pedagogía que ayude al desarrollo del niño, tomando en cuenta su universo cultural y lingüístico local. Las religiosas nos educaban tomando en cuenta algunos elementos relevantes de nuestra cultura rarámuri. La visión de las religiosas era adaptarse a las necesidades de los niños indígenas de esta etnia, incluso recibíamos las clases en la lengua materna y las clases de la asignatura de rarámuri desde segundo nivel hasta llegar al tercer nivel. En aquella época, la mayoría de las maestras y maestros que laboran en esta escuela eran rarámuri y hablantes de la lengua materna, además eran conocedores de su propia cultura.

En la asignatura de educación física practicábamos las carreras de bola para los hombres y de ariweta para las mujeres. Era una forma de valorar nuestra cultura y entender que vivir en un internado de religiosas restringía las prácticas de nuestros elementos culturales. Aunque estos eventos se vivían en ocasiones especiales en comunidad. Por parte de una maestra que me dio clases desde primero hasta cuarto de primaria nos hacía correr con la ariweta y con la bola a todo el grupo en la hora de educación física, una vez por semana. Aunado a esta misma idea la DGEI enfatiza que la comunidad, en la que el niño camina y corre desde una edad muy temprana, es otro ámbito clave de su formación. En estos contextos se extiende mejor la educación indígena. Tomando desde esta perspectiva sus marcos valorativos debieran referirse fundamentalmente nuestros materiales didácticos, sin perder de vista que no se trata de ofrecer elementos para dirigir, sino auspiciar la formación de persona que se desarrollen a partir de su naturaleza, así también como las experiencias y enseñanzas que van adquiriendo en su entorno natural, su cultura y su comunidad (DGEI, 2008).

Asistir al internado/ albergue y escuela

En la educación en la Sierra Tarahumara se observa que los niños y niñas rarámuri para asistir a la escuela caminan entre unas y cinco horas para llegar al albergue. Mayagoitia enfatiza que, en su gran mayoría, los centros escolares cuentan con servicios de albergue y alimentación. Las escuelas que tienen este servicio obtienen apoyos alimentarios del sistema para el desarrollo Integral de la Familia (DIF municipal) y lo que proporciona la COEPI (Coordinación Estatal para los Pueblos Indígenas); esto permite que los niños consuman al menos una comida diaria (Mayagoitia, 2011). Del domingo hasta el viernes permanecen en estos

centros de atención para recibir educación y en los fines de semana se van con la familia a sus lugares de origen. En estos contextos, algunos de los niños y niñas indígenas enfrentan problemas que están asociadas con sus emociones, incluso, viven experiencias y acontecimientos de violencia, de discriminación entre los mismos compañeros o con la cultura mestiza.

Los albergues son apoyados por estas dos dependencias para que los alumnos rarámuri reciban alimentación, hospedaje y educación. Son cuidados por personas que son capacitados en CDI (Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas) para atender a los niños y niñas, mientras que los niños que asisten en las escuelas religiosas también reciben los mismos servicios, son cuidados por las religiosas y una persona que habla la lengua indígena. Ellas integran la formación para la vida durante las tardes como, pláticas de los valores, hacer costuras de bordados, pulseras con hilo, pulseras con chaquiras, sólo que ellas obtienen la alimentación por parte de los bienhechores, de algunas organizaciones privadas, pero no reciben apoyo de gobierno. Aunque en la actualidad, algunos empresarios o la política educativa ven las necesidades de estas escuelas y son apoyadas por estas dependencias. Son pocos los centros escolares que realmente se preocupan en atender la problemática de las comunidades indígenas.

En las escuelas de educación rarámuri los maestros asuman el compromiso consciente con la comunidad a la que se está formando, Bertely afirma que resulta complejo abordar el tema de la educación indígena, y es que ésta exige un análisis profundo de los proyectos educativos institucionales, los cuales carecen de claridad en lo que se refiere a la educación comunitaria. Sin duda el sistema educativo tendrá que respetar las tradiciones indígenas, la cultura y el derecho de autodeterminación de los pueblos (Bertely, 1998).

En las comunidades indígenas la educación ha impactado de forma positiva en la vida de muchos niños y niñas indígenas. Algunos padres de familia han permitido a sus hijos e hijas que asistan a estudiar a la escuela, no obstante, algunos padres de familia aún siguen con la idea de que las niñas deben de quedarse en el hogar haciendo actividades domésticas. En la actualidad, todos los niños tienen el derecho de recibir una educación. Con el paso de los años, ya la mayoría de la comunidad rarámuri entendió que los niños y niñas tienen la oportunidad de acceder a la escuela por lo menos a conocer algunos contenidos que les servirán en su vida. Algunos otros llevan a la escuela con el propósito de que sus hijos aprendan a dominar las operaciones básicas y a comunicarse en español para defenderse por su propia

cuenta cuando sean maltratadas por los demás. Como menciona Triville que los grupos indígenas, tienen menores niveles de educación y peores desempeños escolares que los no indígenas, si no adquieren las herramientas necesarias para afrontar las situaciones laborales, ellos reciben discriminación, y esto se traduce en una menor retribución por el trabajo indígena (Triville, 2008).

Respecto al tema de la educación Mindek afirma que en la actualidad las mujeres tienen más pretextos para estar fuera de la casa. La mayoría de las y los jóvenes, sobre todo ellas van a la escuela por un periodo más prolongado que en el pasado. Asimismo, en ella conviven cercanamente y durante varias horas al día con sus pares del sexo opuesto, además allí reciben información sobre diferentes modelos de relaciones sociales, como las afectivas y amorosas (Mindek, 2015).

Algunos de los jóvenes en las últimas décadas han tenido la oportunidad de desarrollarse en una cultura diferente. Incluso, llegan a estudiar nivel superior en la zona urbana, esto ha sido por la necesidad de ir en búsqueda de una superación personal y académica, para aspirar a una vida más digna. Según Acosta las familias indígenas experimentan la migración. Esto primordialmente genera la movilidad de los grupos étnicos hacia las localidades urbanas en busca de mejores oportunidades de empleo y calidad de vida. Por lo tanto, la escuela juega un papel fundamental en la modificación de patrones culturales. Algunas familias rarámuri experimentan este tipo de situación. Cuando se van a las ciudades, reciben educación en una escuela que no es la propia, sino que son minoritarias en estas instituciones, viven bajo presiones que no les queda de otra más que dejar la propia cultura para pertenecer a la otra.

El proceso de modificación cultural se vive claramente en los rarámuri de la segunda generación el cambio de los patrones culturales de la etnia provocados por la cultura mestiza en los centros urbanos sustituye sus legados históricos y su patrimonio cultural, borrando paulatinamente las manifestaciones y prácticas ancestrales (Acosta, s.f. 1).

Por otra parte, Acosta también afirma que, en las instituciones, las culturas originarias son parte de la sociedad donde conviven, con individuos de diferentes formas de pensar. Las culturas minoritarias y vulnerables como el caso de la etnia Rarámuri, constituyen el medio para unificar puntos de vista y homogeneizar las percepciones sociales, que rebasan el plano cultural en los alumnos, convirtiéndolos en promotores o agentes de cambio sociocultural para las futuras generaciones, conformando un grupo en transición. Los más débiles aceptan una cultura ajena que asimilarán con el paso de las generaciones (Acosta, s.f.). En los últimos tiempos, la

escuela ha influido en el desarrollo de los niños y niñas indígenas. Algunos niños rarámuri son llevados a la ciudad o conviven con frecuencia con los mestizos y van apropiando más los elementos de esta cultura.

Se da el caso del rarámuri que lo es filiación, pero se aleja culturalmente, cada vez más, de sus grupos de descendencia; gente rarámuri que, aunque no sea frecuentemente, incluso reniega de su cultura, o que en la niñez fue acogida por familias mestizas y se ha educado en la ciudad y adquirido la forma de vida urbana (Acuña, 2007, 46)

La oferta educativa en la Sierra Tarahumara

1) Modalidades escolares en la Sierra Tarahumara

De acuerdo con la investigación que realizó la Secretaría de Educación Pública del ciclo escolar 2016 -2017, en el Estado de Chihuahua encontraron que en nivel básica de Educación Preescolar Indígena existe un total de 4,540 alumnos indígenas 2,215 son mujeres y 2,325 de hombres. En la Educación Primaria Indígena están registradas 19,983 estudiantes indígenas, de esta cantidad 9,824 son mujeres y 10,159 son hombres (SEP, 2017). Desde nivel secundaria hasta nivel superior no se registran la cantidad de estudiantes indígenas que cursan en cada nivel educativo en el Estado de Chihuahua. Algunos de los indígenas que desean seguir estudiando con los niveles más altos acceden a las telesecundarias, a las secundarias técnicas que se encuentran ubicadas a lo más cercano a su comunidad. Y en nivel medio superior busca integrarse en instituciones privadas o públicas, ya sea en telebachillerato, en CBTA'S que se localizan en las cabeceras municipales del Estado. Madrigal (2018) afirma que los diversos actores educativos valoran los logros educativos de la Sierra Tarahumara, porque son los beneficios que han obtenido los indígenas en la educación, sin embargo, aún faltan mucho por trabajar en este contexto. También afirma que en la Sierra Tarahumara la educación indígena ha sido un espacio para rescatar las culturas autóctonas. Por otra parte, constata que el magisterio ayuda a la comunidad rarámuri a valorar a la pertenencia cultural.

2) La formación de docentes frente a grupo

En el Estado de Chihuahua una gran cantidad de personas egresadas de nivel medio superior buscan integrarse al Sistema Educativo porque sus exigencias son mínimas, solo requieren cubrir algunos parámetros gubernamentales, por ello, admiten sujetos con bachillerato concluido y en algunas ocasiones con tan solo con el estudio de secundaria (Madrigal, 2018).

En Chihuahua los docentes que trabajan en la Sierra Tarahumara empiezan su formación profesional prácticamente al iniciar el camino de la enseñanza en instituciones que les ofrecen procesos de nivelación; la Universidad Pedagógica Nacional es una de ellas; las subsedes ubicadas en Creel y Guachochi, Chihuahua, ofertan la licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena (LEPEPMI'90) para sujetos que ya se encuentran un servicio. Algunos han cursado el bachillerato denominado pedagógico, pero una gran mayoría se inician en esta trayectoria de manera aventurada mediante un proceso de capacitación, que les ofrece visiones fragmentadas de lo que es el ejercicio de la docencia... (Madrigal, 2018, 109).

De acuerdo con la investigación de Gallart (2006) enfatiza las causas del rezago educativo indígena y sus particularidades para acceder la educación superior:

- 3) La pobreza: los jóvenes que entran a realizar los estudios superiores con el grado académico enfrentan como obstáculo la falta de recursos para pagar los costos educativos (traslado, manutención y hospedaje).
- 4) La calidad educativa recibida por los indígenas en los niveles anteriores: “Las evaluaciones de la calidad y eficacia educativa muestran que hay una gran disparidad en la calidad educativa en los niveles de primaria, secundaria y media superior y que las mayores deficiencias se ubican en las zonas rurales” (Gallart, 2006, 32). En este mismo sentido, existe una desigualdad, porque los jóvenes indígenas que quieren estudiar los niveles superiores con mucha frecuencia no cuentan con los conocimientos suficientes para ser aceptados en las instituciones (Gallart, 2006).
- 5) La distancia geográfica de los centros educativos: Las comunidades indígenas cuentan con escuelas de educación primaria, otras de secundaria y son pocas las que tienen bachilleratos o tecnológicos. Por esta situación, los jóvenes indígenas para recibir la educación tuvieron que alejarse de sus comunidades de origen, por lo tanto, para acceder a la educación superior es aún más larga las distancias que tienen que recorrer, este alejamiento es físico y cultural.
- 6) Las barreras culturales y la discriminación: “Junto con la pobreza y la marginación geográfica, la diferencia cultural representa un obstáculo no visible, pero con alto impacto en las posibilidades reales de acceso, permanencia y egreso en el sistema educativo en sus diversos niveles...” (Gallart, 2006, 33).

Algunas reflexiones sobre contexto

En este capítulo se desarrolló las características de la comunidad rarámuri, con la finalidad de recuperar y contextualizar al lector. Principalmente se enfoca a la descripción de algunos elementos culturales que nos identifica como comunidad rarámuri de la Sierra Tarahumara del Estado de Chihuahua. En relación con la educación comunitaria rarámuri algunos autores contribuyen a entender la vida que construimos los niños y niñas rarámuri a partir de la técnica de observación, la escucha y la práctica. Así nos aproximamos desde pequeños a las labores del hogar y del campo.

Además, este texto nos ayuda a entender cómo es la educación que se da en la comunidad rarámuri. Nosotros tenemos nuestros propios métodos para educar a los hijos e hijas. Desde pequeños desarrollamos la habilidad de la observación, los trabajos que van generando los integrantes de la familia con la guía de los adultos. Cuando los pequeños ya son conscientes de lo que harán en su adolescencia, en su juventud es enseñado a poner en práctica los trabajos del campo y de la casa.

De la misma manera, las mujeres también asumimos un papel importante en la educación comunitaria de nuestros hijos, ya que nos encargamos de enseñarles los valores, fortalecerles la lengua materna, también a participan en las fiestas de la comunidad y en el hogar. Así nos vamos adquiriendo los conocimientos que el entorno nos ofrece. Los niños rarámuri crecemos apegados a las madres de familia por lo que tenemos una tarea relevante en el desarrollo de los niños. Lo que les inculquemos serán las bases que permita a él y ella, desenvolverse en la comunidad.

Respecto al sistema educativo formal en la comunidad rarámuri ofrece la oportunidad a los niños y niñas a recibir conocimientos teóricos, aunado a lo empírico. Asimismo, los contenidos académicos están enfocados más al desarrollo intelectual, pero también estos contenidos se abordan desde lo que conocen ellos.

En relación con la educación formal de las comunidades rarámuri, puedo deducir que los primeros misioneros fueron los jesuitas. Ellos crearon internados y escuelas para que los niños y niñas rarámuri pudieran asistir y recibir educación. Posteriormente llegaron otros misioneros que también vieron la necesidad de atender a esta tarea.

Con los textos revisados de algunos autores también me invitan a reflexionar que en la actualidad algunas familias rarámuri van a vivir a la ciudad junto con sus hijos. Ellos ya no practican las costumbres y tradiciones de la cultura, sino que adoptan

más los elementos de la cultura dominante, y olvidando a la propia. Aunque también existen familias que nos vamos a la ciudad, pero seguimos inculcando todos los elementos de nuestra cultura. Varias personas rarámuri hemos ido a prepararnos académicamente en las zonas urbanas y regresamos a las comunidades a participar activamente con las fiestas del pueblo, portando nuestro traje tradicional.

Durante muchos años, la comunidad rarámuri hemos aprendido a vivir con la lengua, las fiestas, la vestimenta, la gastronomía, estos elementos han sido parte de nuestro grupo étnico. Mediante esto los rarámuri nos ponemos a practicar las costumbres y tradiciones durante todo el año: ¿Será posible, que en la vida actual los niños rarámuri estén desarrollándose plenamente como niños rarámuri?

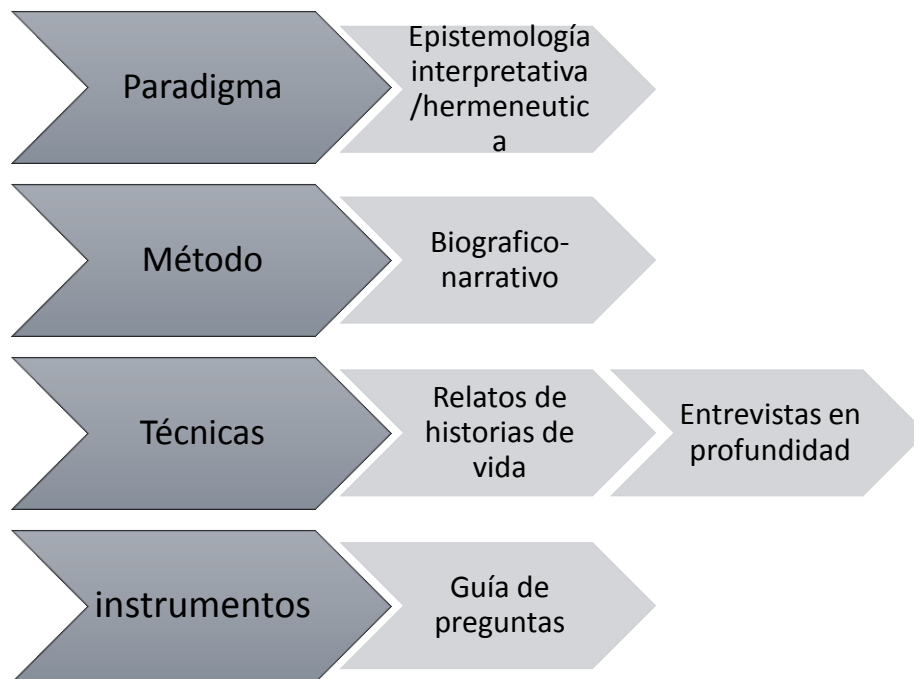
Capítulo 4. Método

En este capítulo se explica el paradigma epistemológico interpretativo que orientó el proceso de la elaboración de la tesis doctoral. También, se expone el método biográfico- narrativo que se utilizó a lo largo de la investigación, según el modelo desarrollado por Baudouin (2015, 2016) en procesos de formación de adultos. Este método fue adecuado para trabajar en el contexto indígena con maestras rarámuri y desligado de procesos de formación.

Así también, se describe el contexto en el que se realiza la investigación, con qué tipo de sujetos se trabaja. Se trata de explicar las herramientas que fueron utilizadas para reunir la información relevante para su análisis como son la redacción de historias de vidas que se complementaron con entrevistas en profundidad. Se pretende hacer una investigación interpretativa, ya que se utiliza principalmente el método de análisis comprensivo. Se realiza una exposición de hechos e ideas explicando las diversas partes, cualidades o circunstancias (García, 2008) recuperando las experiencias de vida de las docentes de origen rarámuri.

Figura 5. Se muestra los procesos de la investigación que guiaron, de lo más complejo a lo concreto, para realizar un trabajo más fino.

Figura 5. Procesos de la investigación



Fuente: Elaboración propia, 2019.

4.1 Enfoques Epistemológicos Interpretativos y enfoques Analíticos

En este apartado se explica el concepto de la epistemología y sus dos vertientes, por un lado, las *epistemologías interpretativas* y por el otro, las *epistemologías analíticas*. Para esto, se revisaron nociones de algunos autores para comprender el paradigma interpretativo en el cual se ubica este trabajo. A partir de esto me pregunto: ¿Qué es la epistemología? La epistemología es la disciplina filosófica que analiza y aporta elementos de comprensión acerca del conocimiento humano (Camacho, Rodríguez y Docoing, 2016): cómo se genera, en qué consiste, cuáles son sus alcances y sus límites, de qué manera se construye el conocimiento y cuál es su significado o utilidad.

Es aquella epistemología que estudia la génesis de las ciencias; que escudriña cómo el ser humano ha transformado o comprendido su entorno por la vía de métodos

experimentales o hermenéuticos en el deseo o necesidad de explicar fenómenos en sus causas y en sus esencias (Jaramillo, 2003, 3).

En este sentido, Jaramillo (2003) también plantea que epistemología es una forma de mirar el conocimiento “científico”, es decir, como una actividad que hace parte de la vida del hombre, no solo de su deseo, sino también de su necesidad (2003). En esta investigación se utiliza el enfoque interpretativo como una manera de explicar las realidades humanas, desde las cuales se percibe el mundo, se comprende e interpreta. Este permite una aproximación de la comprensión de los fenómenos desde el punto de vista de los propios sujetos (Johnson, 2016), en sus propias palabras y teniendo en cuenta su contexto. Se ha estudiado la forma de vivir, de sentir y de pensar de la gente en un determinado lugar y grupo social que habita en el mundo. La mirada interpretativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Los distintos fenómenos estudiados ocurren en un determinado escenario, en el lugar donde se encuentran los sujetos implicados, para comprender los aspectos culturales, actitudes y pensamientos de éstos.

El enfoque hermenéutico o interpretativo permite comprender los significados de los fenómenos que se analizan, forjando la propia concepción de los aspectos estudiados, mediante la interacción entre sujetos (Taylor y Bodgan, 1984; Bernard, 2016). También, comprende las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción surgidas dentro de las personas y contexto, se vislumbra los significados del saber práctico y de claves cotidianas presentes en los procesos de interacción, identificación y reconstrucción en la existencia personal y cultural (Aceves, 2001; Denzin, traducido por Perrone, s.f, 15).

Para el paradigma interpretativo, todas las perspectivas son valiosas. Este no busca “la verdad” o la “moralidad”, sino una comprensión detallada de otras personas. Aprenden sobre la vida interior de la persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo. Dan énfasis a la comprensión en su investigación, además, todos los escenarios son dignos de estudio (Taylor y Bodgan, 1984, Bruner, 1997). La atracción de este enfoque implica encontrar los detalles ocultos que se encuentran intrínsecamente en la persona, extrayendo sus sentimientos y cosmovisión sobre su existencia.

En este caso, la presente investigación se encamina a recuperar las experiencias que han formado a maestras rarámuri, los acontecimientos que han vivido, cómo fueron enfrentando los retos en diversos ámbitos educativos y sociales. Además, los aprendizajes que han adquirido con su propia vivencia que han estado presentes en su vida y han hecho posible que sean las personas (docente, mujeres indígenas) que son ahora.

Se considera importante entrar a conocer las historias de vida de las maestras, debido a que en la actualidad existe una controversia sobre la labor de los docentes. Todas las acciones y decisiones generadas en su labor docente están relacionadas, con el qué y cómo fueron formadas las maestras, qué aspectos de la vida cotidiana vivida en la vida pasada dejaron huellas en su vida, de qué manera esas vivencias, acontecimientos y experiencias influyeron en su persona. Bruner (1997) explica que ninguna historia tiene una interpretación única, cada investigador construye distintas interpretaciones, así como sus formas de entender el fenómeno de la realidad, de esta manera aporta una explicación convincente y no contradictoria de lo que significa un relato.

Esta indagación está guiada por la pregunta sobre los acontecimientos (impuestos o elegidos), las decisiones y las acciones significativas que permiten comprender la manera en que un grupo de docentes son hoy como: mujeres, maestras e indígenas rarámuri. Este acercamiento tiene como supuesto el que detrás de la vida de los docentes existen experiencias y acontecimientos que los trastornan, algunas de las vivencias pasadas han sido duras, sin duda, viven ocultando largos años de su vida, por esta razón, falta indagar y conocer a profundidad sus vidas. En esta se trabajó con el método biográfico, para escuchar y comprender las palabras de las docentes desde sus voces, conocer las necesidades y las preocupaciones sobre sus prácticas docentes, así la manera en que resolvieron los retos. Es de gran interés acercarse a las situaciones familiares, al contexto laboral de los docentes para conocer y entender sus historias, se logró que contaran sus anécdotas de manera detallada, clara y precisa. Asimismo, evocar las experiencias que les hicieron fuertes o débiles para enfrentar sus problemas en distintos ámbitos.

Se considera relevante realizar la investigación desde un panorama formativo, enfatizando, recuperando y reconstruyendo las experiencias y acontecimientos más importantes de docentes indígenas que se encuentran laborando en contextos

indígenas. Fue posible comprender los nudos, las situaciones de vida que les ayudaron a formarse como personas y a ser maestras. Asimismo, se identificó de qué manera la escuela aportó en el desarrollo de la agencia de mujeres, docentes rarámuri, desde sus experiencias como alumnas, la formación para la docencia y el ejercicio profesional. Dicho de otra manera, se trató de descubrir las experiencias y acontecimientos que formaron a las maestras rarámuri, qué aportaron y cómo permitieron adquirir aprendizajes en sus vidas.

En contraste, el *paradigma epistemológico analítico* consiste en entender la realidad de un objeto de estudio como un todo. Es una manera de hacer la reflexión de un conocimiento que se construye.

Para el objetivo primordial de conocer la realidad – proceso de la cognición humana- es claro que estos procedimientos analíticos precisan de su complemento: la recomposición o síntesis. Al descomponer -analizar la realidad, se le está deconstruyendo, razón por la cual es necesaria su reconstrucción a partir de la síntesis (Lopera, Ramírez, Zuluaga y Ortiz, 2010, 3).

Medina (1995) observa la epistemología analítica desde la filosofía como una técnica que no intenta formular juicios, sino analizar la estructura del objeto de estudio concreto para entender sus partes de lo que se quiere conocer.

Esta forma de proceder, natural al ser humano se continúa como uno de los medios más eficaces para enfrentar la realidad en cada uno de los ámbitos en lo que se desenvuelve. Consiste en una “formalización” que ha posibilitado, además, que los saberes empíricos profundamente incorporados se expresen en palabras y se articulen, para dar paso a un nivel superior: el conocimiento, como una aprehensión secundaria de la realidad (Lopera et al, 2010:9).

Como plantea Ducoing (2016) en su estudio sobre Dilthey y su análisis sobre la distinción entre las “ciencias de la naturaleza” y las “ciencias del espíritu”, la explicación es propia del estudio de los fenómenos naturales, ya que aluden a una realidad que es independiente de las acciones del sujeto: “el objeto natural es motivo de regularidades, de hipótesis, de predicciones, de leyes” (Ducoing, 2016, 325). En contraste, la comprensión trata de aprehender la vida del sujeto, así como sus producciones.

4.2 Método

Como se ha señalado, en esta investigación se trabajó con el método biográfico-narrativo según la propuesta desarrollada por Baudouin (2015; 2016).

En la construcción de un relato de vida se trata de vincular un trabajo de elaboración personal basado en la reflexión sobre su propia historia y el desarrollo de competencias de expresión y de análisis, con un proyecto colectivo de emancipación de una comunidad o de un grupo social, evocando experiencias más significativas que los hace formar como personas capaces de desenvolverse en un ambiente de interacción con otros y con ellos mismos (Baudouin, 2016, 407).

Para Baudouin (2016) las palabras claves son: “*experiencia, testimonio, relatos y prueba*”. En los relatos de vida los protagonistas cuentan sus experiencias vividas en el pasado, dando un testimonio más complejo y completo sobre su vida, el relato está vinculado con la prueba, aunque la prueba no se percibe a simple vista, sino que se requiere ubicar las que están presentes dentro del relato.

La construcción de un relato se basa en un diálogo con el oyente y busca una verdad (Bolívar y Domingo, 2006). No se trata de tomar a un adulto por sorpresa para que sus respuestas sean más auténticas y serias ante ciertas circunstancias (Baudouin, 2016). Por lo tanto, el discurso puede ser oral o escrito (McEwan y Egan, 1998; Baudouin, 2016).

Baudouin (2016) en su metodología trabaja con los relatos de vida rescatando la manera en que van narrando las personas sobre un acontecimiento o experiencia, si las personas las describen con muchas palabras o páginas para él representa que tiene mucha importancia para la que la cuenta. Cada relato tiene sucesos de mayor complejidad y es de suma importancia tomar en cuenta el ritmo y la velocidad en la manera de desarrollar el relato:

Los trabajos de narratología son muy valiosos, dado que sistematizan las diferentes modalidades de temporalización del relato en relación con la cronología de referencia: una página puede evocar una acción que requiera unos minutos, un día, un año. Estas variaciones en el ritmo y la velocidad son típicas del relato de vida. Evidentemente nadie relata su vida fijándose como objetivo conceder uno o cinco minutos de relato a cada uno de los años de su existencia; por el contrario, el relato va a modular su

desarrollo y función de la importancia subjetiva que recubre algunas secuencias de vida en relación con otras (Baudouin, 2016, 416).

Esto quiere decir que dentro de la historia de vida se identifica claramente cuáles pruebas tienen las personas en la trayectoria de formación. Las más importantes aparecen porque son contadas con muchas palabras, en cambio, las menos importantes ocupan pocas palabras.

Baudouin ha trabajado con las historias de vida en formación de adultos. En esta investigación se trabajó con los relatos de vida de las maestras indígenas rarámuri, basado en la reflexión sobre la propia historia. El sujeto que narra tomará el papel de autoridad para compartir su historia de vida, lo que cuente será las palabras del sujeto por lo tanto actuará con firmeza y su historia será convincente, por esta razón, fue relevante que cada una de las maestras redactaran sus relatos para dar a conocer con sus palabras las vivencias significativas, aunque todas en sus relatos de vida integraron vivencias de alegría que experimentaron en diversas etapas de su desarrollo.

Esté método orienta a crear un análisis profundo con la propia historia de vida, donde la persona vuelve a experimentar de manera espontánea y reflexiva sus etapas de la vida, construyendo y reconstruyéndose como personas y profesionistas. Para Bruner (1997) la narrativa es abordada desde la teoría porque es una forma de narrar y entender la realidad; “las narraciones nunca son por casualidad, ni está estrictamente determinado por causas y efectos; está motivado por creencias, deseos, teoría, valores u otros estados intencionales...” (Bruner, 1997).

La “narrativa” busca razones y no causas (Bruner, 1997), el conocimiento se construye a partir de la investigación y no el origen de lo que se vive. Asimismo, visto como un género relevante para representar en la acción de la vida cotidiana y en contextos especializados (Bolívar y Domingo, 2006). De acuerdo con Aceves las historias relatadas en las biografías son un conjunto de interpretaciones de los procesos existenciales por parte de los propios actores sociales, dando cuenta las fases y etapas de la vida, que contienen múltiples acciones (Aceves, 2001). Narrar la propia vivencia promueve una conexión con el pasado, situando pautas para ser una persona de razón. También Chamberlain (1996) afirma que no debe existir divergencia del concepto de la narrativa, como percepción y experiencia. Al grado que la narrativa es lenguaje, es conciencia bajo los efectos de la historia, porque se

construye de acuerdo con lo que nos va ofreciendo la propia mundología en donde estamos situados, modos de pensar, de celebrar las fiestas nos distingue como personas diferentes.

La narrativa es una manera de interpretar un texto con discurso de las personas, no es cualquier discurso que se hace en nuestra vida cotidiana, sino que ese discurso trae recuerdos positivos, incluso, negativos significativos que de alguna manera fueron haciéndose parte de la formación (Bruner, 1997). Además, es un lugar de intersección del cual surge la manera natural de contar las propias experiencias, ese encuentro se da con uno mismo, no es estático, sin embargo, requiere desarrollar la habilidad de la curiosidad al trabajar con el método mencionado más arriba. Otra habilidad que se trabajará en este método es la escucha y la ética, para comprender a las personas dentro del marco de referencias de ellas mismas. También suspenden o aportan sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones (Taylor y Bodgan, 1984). Al seguir como guía este enfoque, se permitió la flexibilidad en el proceso de la investigación, ya que se pudo modificar de acuerdo con las necesidades del investigador y de los sujetos. En la existencia el ser humano enfrenta disímiles retos, entonces “estudiar las trayectorias del desarrollo profesional del docente implica reconstruir sus experiencias formativas, comprender las acciones singulares que han vivido durante su historia profesional” (Alliaud, Suarez y Feldman, s.f.). En distintas etapas de la investigación se identificó las vivencias construidas en casa, en la escuela y lo que implicó ejercer su profesión docente.

El narrador no sólo va construyendo forma, sino va dando sentido a la propia historia de vida, sobre todo valorándose a sí misma (Bernard, 2016), generando un espacio de encuentro, de introspección personal con su historia de vida. Asimismo, reconoce los sujetos que han estado implicados en estos hechos perdurables y valorados por la misma persona. Los buenos relatos son interpretativos, memorables, funcionales y entretenidos, estas características nos ayudan a recordarlos. Además, una forma narrativa clara los hace generalizables y aplicables a una vasta gama de situaciones (McEwan y Egan, 1998). Tal como ocurrió con los relatos de vida de las maestras, al momento de leerles me llevó a deducir mis propias ideas, reflexiones y sobre todo a entender la vida que han construido como personas indígenas y maestras.

Bernard (2016) explica que el método narrativo está basado en recuperar las experiencias, considerado como una potente herramienta, laboriosa y fructífera. En el sentido de que tiene un largo procedimiento para trabajar con cada relato y para crear los propios se requiere pensar, evocar las anécdotas vividas en diversas etapas de su desarrollo como persona. Además, el relato es construido, recreado y confrontado. Él comprende su trayectoria como objeto de trabajo de investigación y realiza una previa reflexión antes de narrar su historia de vida (Baudouin, 2016) para dar a conocer lo que evidentemente contribuyó a moldear a la persona.

Los sujetos investigados son percibidos como personas que aportan ideas, opiniones sobre lo que piensan acerca de determinada acción que se vive en el núcleo familiar, comunidad y escolar. Pero, “se considera a la investigación narrativa desde lo procesual como un método que permite dinámicas tanto de acción en momentos determinados y significativos de las trayectorias de los adultos como de la formación escolar, laboral, profesional durante su trayectoria docente” (Fortoul y Fierro, 2016, 428).

A través de este método se recuperó la “voz” de los protagonistas, a través de sus relatos de vida y las experiencias hicieron pública aquellas percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que desde su perspectiva han influido significativamente en ser quiénes son y en actuar como lo hacen (Bolívar y Domingo, 2006, 6). El sujeto es quien da a conocer su experiencia con sus palabras, le dan nombres a cada suceso de su vida pasada, evocan el lugar en el que ocurrieron las acciones.

Una de las tareas centrales de la investigación biográfico-narrativa es comprender la historia de una persona, tratar de contar la historia en palabras, reflexionando sobre su vida y explicarlo a los demás; una vez que es contada ésta es experimentada en un texto, siendo ésta la parte más importante, ya que una vida es también un aspecto de crecimiento hacia un futuro imaginado y, por consiguiente, implica recontar e intentar revivir esta historia (Huchim y Reyes, 2013, 9).

El método biográfico-narrativo es una manera interesante de acercarse al fenómeno educativo, ya que permite conocer directamente de sus protagonistas la apropiación de los fenómenos que realizan la subjetividad en el ámbito social, cultural, por lo tanto, también educativo. En un escenario donde los sujetos realizan

diversas actividades, tienen sus propios comportamientos, creencias, costumbres y tradiciones que los hace ser únicos (Gijón, 2010).

La historia de vida conecta con la vida actual y con el pasado de una persona, permitiendo una comparación y evocando las relaciones de lazos que han constituido con los sujetos de la sociedad. El método facilita la comprensión de su propia historia, llevando al sujeto a escarbar lo más hondo de su existir, mejor dicho, saber entender la vida que han construido desde la infancia. En este caso entender qué aspectos de la vida les hizo formar como personas y que impactó en su vida futura y apoyo para llegar a la profesión con éxito.

La indagación biográfica sirve para hacer explícitos los procesos de socialización, los principales apoyos de su identidad, los impactos que recibe y percibe, así como la evolución de sus demandas y expectativas, los factores que condicionan su actitud hacia la vida y hacia el futuro. Este método permite un acercamiento con su misma personalidad, a darse cuenta; cómo es, quién es; por una parte, ayuda a ubicar al sujeto en sus raíces ancestrales, es decir, reconocer y fortalecer su identidad cultural.

El método biográfico además constituye una interpretación de las acciones surgidas en diversos ámbitos con personas que experimentan la acción, se centra en el proceso de interpretación que actúa como intermediario entre los significados. El proceso de interpretación es un proceso dinámico. La manera en que una persona interprete algo dependerá de los significados de que se disponga y de cómo se aprecie una situación (Taylor y Bodgan, 1984). Está relacionado con las actitudes de los sujetos porque tienen capacidades para encontrar la interpretación de los significados percibidos desde distintas directrices.

En este mismo sentido Bolívar y Domingo (2006) afirman que el enfoque biográfico-narrativo pretende explorar de los significados profundos de las historias de vida, en lugar de limitarlo a una metodología de recogida y análisis de datos, para constituirse en una perspectiva propia que lo caracteriza por cinco postulados básicos:

Narrativo: Las percepciones de las prácticas y el conocimiento práctico, experiencial y de vida son difícilmente perceptibles y transmitidos de otro modo. Consiste en expresar y poner el texto las experiencias de vida.

Constructivista: Existe una continua atribución de significados a las múltiples historias que se van reconstruyendo en torno a pasajes o episodios en función de la explicación del presente y del grado de desarrollo actual, lo que nos permite una reconstrucción, reflexión, asimilación, superación de nuestra propia historia. Cada experiencia contada desde los sujetos es única, algunas son similares, pero no igual, en esto hace distinción de unos de otros.

Contextual: las narraciones biográficas y los episodios que éstas relatan solo encuentran sentido dentro de los contextos en los que son contados y en los que se produjeron: social, cultural, institucional.

Interaccionista: Los significados se adquieren e interpretan en función del contexto en el que se desenvuelven y en continua interacción con los mismos; un contexto determinado influenciará en la biografía y ésta tendrá verdadero sentido en su perspectiva interaccionista con otras vidas, contextos, situaciones, momentos históricos, epifanías y momentos críticos. Las experiencias pasadas se desenvuelven con la participación de los demás actores.

Dinámico: “Se construye y se reconstruye constantemente en un proceso continuo, aunque no homogéneo” (Bolívar y Domingo, 2006, 5).

En esta investigación al trabajar con la metodología de los relatos de vida de las maestras se integran los cinco postulados que menciona Bolívar y Domingo (2006): el contexto, los protagonistas, los acontecimientos más importantes que sirvieron para reconstruir sus ideas y revivirlas. De acuerdo con Pujadas (2000) la capacidad evocativa de la narración biográfica sumerge, no sólo en las circunstancias particulares de la trayectoria individual misma, sino que familiariza con los sistemas de vida de los docentes indígenas y ayuda comprender la historia de otras personas, finalmente, se convierte en una adquisición de conocimientos mediante las experiencias de otros.

En esta investigación se trata de comprender la construcción de formación profesional de docentes indígenas rarámuri de educación básica, se trata de entender cuáles fueron los aspectos que permitieron construir y transformar a las personas. Desde este interés se utiliza el método biográfico con los siguientes objetivos:

a. El método biográfico permite al individuo articular el pasado, reconocer y representar un conjunto de dimensiones relevantes de experiencias propias que

configuran la construcción social de la realidad (Baudouin, 2016; Bruner, 1997; Bolívar y Domingo, 2006; Herrenstein-Smith, 1981; McEwan y Egan, 1998).

b. También permite al adulto apropiarse de su historia y reapropiarse de su poder de formación y actuación, teniendo como egocéntrico o priorizando un “yo” (Baudouin, 2016; Bolívar y Domingo, 2006; Bruner, 1997).

c. El método biográfico consiste en describir, analizar y comprender la formación de un adulto a partir de las experiencias y formas de vida, en el contexto general de la dinámica global de la historia personal (Baudouin, 2016, 405).

d. Otro objetivo del presente método se centra en la exploración de los significados profundos de las historias de vida (Bolívar y Domingo, 2006).

e. Y radica en entrar en el mundo de la identidad de las personas (Baudouin, 2016).

En el marco del método biográfico el sujeto es un agente participante, un protagonista que da testimonio, se hace una reminiscencia de los hechos pasados, acontecimientos que han estado presente en su vida cotidiana. Baudouin (2016) al principio de esta investigación ayudó a encaminar, a descubrir nuevas maneras de trabajar con un grupo de personas de adultos y con una cultura diferente. También sigue sus propios procesos para trabajar con su método de investigación, él plantea que el adulto tiene una riqueza de experiencias del pasado, que facilita un aprendizaje, pero puede beneficiarse de la experiencia previa, además los adultos están llenos de experiencias de vida, la misma experiencia a veces es un recurso muy valioso, esto caracteriza al adulto en su formación, ellos tienen toda una experiencia de vida personal y profesional, sin duda, la experiencia de vida las forma, obviamente, son las que han permitido ser lo que son, esa ha sido y será la única vía que les orienté a la valoración de sus propias vidas (Baudouin, 2016).

Baudouin trabaja con las historias de vida de los adultos. Él desarrolla en dos grandes orientaciones. *La primera* recurre a una práctica de “investigación-formación” en la que los adultos están invitados a un seminario optativo de formación para desarrollar su relato de vida desde el punto de vista de los que estiman haber sido sus formadores. En este caso, se trabajó de modo diferente para atender y recabar los relatos de vida, fue necesario dialogar con cada una de ellas, en diversos espacios y tiempo, en ningún momento se convocó al seminario, debido a que las maestras se encontraban ubicadas en diversos espacios de los centros laborales, el espacio geográfico impidió seguir tal cual los procedimientos del autor.

Las condiciones de vida de los sujetos no permitieron organizar un curso, ya que implicaría trabajar con adultos que están dispuestos a abandonar unos días de sus actividades, en el caso mío no se trató de quitarle tiempo de sus labores, sino buscar un espacio fuera de su trabajo, sin crearle complicaciones, la idea fue flexibilizar.

Y *la segunda* orientación; suscita de manera más clásica el asunto de los testimonios recabados en la tarjeta de entrevistas biográficas. Es decir, en el caso de las historias de vida, se espera que la investigación obtenga un mejor conocimiento de los procesos de formación de los adultos, así como poder desarrollar la reflexión en los adultos a partir de sus propias trayectorias de vida reforzando simultáneamente su autodeterminación (Baudouin, 2012). En este caso se le dio más énfasis a la segunda orientación, la misma pregunta orientó a recuperar la historia de vida de las maestras: ***¿Qué acontecimientos me han formado, es decir, han hecho que sea ahora la persona que soy? Y la otra es ¿Quién eres tú como docente hoy?*** Esta pregunta encaminó a las maestras a detectar los elementos relevantes para redactar su narración. Las maestras rarámuri antes de redactar sus relatos de vida tuvieron que evocar la cronología de sus episodios, y transcribir construyendo sus experiencias. Según el autor las historias de vida, se espera un mejor conocimiento y de los procesos de formación de adultos, así como la flexibilidad sobre su propio trayecto de vida (Baudouin, 2015, 2016).

En el caso de las entrevistas biográficas, son más focalizadas, con esto se espera un mejor conocimiento empírico de ciertos procesos de formación, sin que necesariamente las personas tengan el tiempo en entrar al seminario (Baudouin, 2015). Al revisar y releer los relatos de vida se identificaron las pruebas y a partir de sus propias historias se realizó la entrevista a profundidad, con la finalidad de ampliar los acontecimientos y experiencias narradas, en algunas de las partes se quedó inconclusa o lo contaron con pocas palabras. Con la entrevista se logró reunir información nueva, se transcribieron la información reunida y se integró en los párrafos de los relatos. Para esto, se buscó a cada una de las maestras para generar un diálogo, también fue interesante escuchar y comprender sus episodios, con las que se trabajó en los fines de semana o en las vacaciones para no interrumpir sus actividades escolares.

La “prueba” concepto esencial para analizar un relato.

Este concepto se explica desde la concepción de Baudouin (2015). El concepto de prueba es una manera de nombrar esos momentos decisivos de la vida, al conferirles una importancia diferencial, una gravedad distinta. Por esto, el hecho de trabajar con las trayectorias de experiencias biográficas de vida implica un trabajo de recuerdo, reflexión y requiere de preparación previa, de organización de los datos e información de puntos relevantes antes de dar el testimonio para ser escuchada y compartida (Baudouin, 2016).

En la parte de análisis, el concepto central es “la prueba”. Estas ayudaron a entender cómo las maestras se formaron a lo largo de su trayectoria de vida. Además, aparecen de forma recurrente la participación de los destinatarios (los protagonistas de las historias) que también dan vida al ser y al hacer. En el relato aparece el remitente: se refiere a la persona que recibe o vive la prueba. Y destinatario es aquella persona que manda o deja esta prueba a la persona. Asimismo, en el análisis también se identifican el ayudante de la prueba vivida por el remitente y el opositor del relato es quien daña a la persona, es decir, ayuda a clavar más a fondo esa prueba en la persona.

Baudouin expone que “el campo de formación biográfica trata de describir y analizar los procesos de formación de adultos desde una experiencia que toma en cuenta tanto las dimensiones personales, profesionales y culturales” (Baudouin, 2015, 1). Todos los dispositivos son construidos por los propios sujetos que viven las distintas experiencias, pero, que esas ayudaron formarlas.

Baudouin (2016) propone aspectos relevantes que es importante tomar en cuenta al entrar a la etapa del análisis:

- a) La acción es realizada por un actor/ agente “actuar, sufrir”. Se refiere todas las experiencias que fueron desagradables para la persona que está contando.
- b) La acción tiene un resultado, una salida. A partir de su propia experiencia sale las consecuencias de las acciones.
- c) La persona que hace la acción moviliza capacidades, para recuperar la vivencia pasada.

d) Actúa con otros. Existe ayuda mutua con las demás, se relaciona con los otros, es decir, que los sujetos implicados en estas experiencias están presentes en la vida de las personas.

e) La acción implica fines e intenciones. Se trata de comprender la realidad de la acción, sin tomar en cuenta las causas.

f) La acción implica motivos y razones de actuar.

g) La acción implica una responsabilidad. “Tomar la responsabilidad de la acción de un acontecimiento de sujeto determinado” (Baudouin; 2016, 16).

En la tabla 1 aparece la guía para analizar las historias de vida, se presentan cuestiones que sirvieron para identificar a cada una de las partes de los relatos de vida de las maestras.

Tabla 1. La guía para analizar las historias de vida

<p>Guía para analizar las historias de vida de los docentes indígenas a través de las preguntas de Baudouin (2016)</p>	<p>1.- Elementos significativos del relato. ¿Qué es lo que me toca, lo que me impacta? Lo subjetivo: En tanto que soy yo misma quien lee un relato que me concierne, me conmueve, me revela.</p>
	<p>2.-Elementos estructurantes del trayecto de vida: Elementos de estructuras ligadas a los contextos sociales y culturales. Pruebas o retos principales privilegiados por el relato. Elecciones decisivas, (acontecimientos que contribuyeron a construir una vida, elementos familiares y profesionales).</p>
	<p>3.-Elementos de singularización: Contexto. Lo que hace que tal o cual persona sea ella misma, su especificidad, lo que la especifica. Lo que es característico de esta persona ¿Quién soy?</p>

Fuente: Baudouin (2016)

4.3 Técnicas e Instrumentos

Para trabajar con esta investigación fue relevante contar con personas que ayudaron a compartir sus experiencias, así como sus acontecimientos, sus formas de percibir, de entender la vida misma o lo que les rodea en su contexto, y por qué hacen lo que hacen, cómo entienden su cultura, entre otros elementos qué hacen ser personas que pertenecen a un grupo social o cultural.

Por parte de la investigadora fue importante comunicarle al participante cuántos encuentros se pretendía hacer, su duración y cada cuánto tiempo se haría la visita o encuentro de persona a persona, en qué lugar. Sobre todo, comprendiera por qué nos interesó abordar su formación y para qué nos serviría su historia contada (Cornejo et al, 2008).

Por un lado, la relevancia de clarificar con anticipación las dudas que surjan en el sujeto, ya que el narrador junto con el investigador entretejió las relaciones cercanas y recuperaron los nudos pertinentes para construir un relato de eficacia. La importancia del consentimiento de los participantes que tuvo presente en todo proceso la libertad que tiene el sujeto frente a la propuesta acordada, “el relato de vida no funciona si el sujeto no se apropia de la consigna, si no tiene un rol activo en el proceso de recolección de los relatos. Tampoco si siente que está en alguna forma obligado o forzado” (Cornejo et al, 2008, 34).

La investigación se llevó a cabo con cuatro maestras rarámuri, en la comunidad de Norogachi, Mpio. de Guachochi, Chihuahua. Se trabajó en diversos momentos con cada una de las participantes seleccionadas para recoger relatos que permitieran llevar a un análisis de profundidad. Se trabajó en dos momentos: 1) la redacción de relatos respondiendo a la pregunta generadora. Como principal instrumento fue el *relato de vida escrito* por las maestras rarámuri de 15 a 20 cuartillas. En éste se redactó acontecimientos y experiencias que vivieron en su trayectoria de vida, ya sea con la familia, en la escuela, en su trabajo y en la comunidad a la cual pertenecen. Eso implicó construir un momento de confianza con las informantes, sobre todo se buscó un espacio para llevar un diálogo más constructivo entre ambos protagonistas (informante e investigadora).

Así también, 2) se realizaron *las entrevistas a profundidad*. Este fue otro de los instrumentos en que apoyó en esta investigación. Como instrumento de apoyo se utilizaron *las preguntas* que fueron tomadas desde el propio relato de vida para ampliar el escrito y llevar una coherencia que relacioné con sus ideas y conocer más de la propia experiencia, así llenar la laguna vacía, si es que existió. En el caso de las entrevistas biográficas, se esperó un mejor conocimiento empírico de algunos de los procesos de formación. Los relatos contribuyen a rescatar los sentimientos, la determinación como mujeres rarámuri; éstos son un primer nivel de interpretación de las experiencias vividas, situándolas desde un “narrador” que son ellas mismas. Estos relatos los definen y diferencian de otros por lo que cumplen una función en la

construcción identitaria (Cornejo et al, 2008). Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objetos de su estudio, son naturalistas. Es decir, se interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo.

Después de llevar a cabo las entrevistas, se hicieron las transcripciones de las entrevistas con mayor detalle, con el apoyo del audio y de la videgrabadora. Los relatos fueron transcritos en su totalidad, conservando en lo posible toda su riqueza en las transcripciones, se tomó en cuenta: las faltas de lenguaje, lapsus, titubeos, modismos, así como los silencios o pausas de las narradoras en cierto pasaje del relato, considerando como texto original del sujeto (Cornejo et al, 2008). Consistió en que cada relato tuviera no más de veinte cuartillas, sobre todo que el testimonio de los sujetos fuese de calidad, el relato contuvo los elementos necesarios e interesantes, que orientó al análisis interpretativo.

En la entrevista a profundidad con las maestras rarámuri se consideró la vida escolar, familiar, así como su desempeño académico, la relación con los diversos actores con los que siguieron formándose, construyéndose y creando su propia identidad personal como indígenas y maestras. Organicé varios encuentros con las maestras que requerían más tiempo para ampliar sus relatos. Una primera vez para solicitar su participación les entregué una carta de Consentimiento Informado, recibí las cartas firmadas para formar el pacto de que serían los informantes y sujetos de esta investigación, así como los compromisos que asumo como investigadora.

Características de las participantes

Para trabajar con esta investigación fue relevante contar con la participación de las maestras que ayudaron a compartir sus experiencias, así como sus acontecimientos, sus formas de percibir, de entender la vida misma o lo que les rodea en su contexto, y por qué hacen lo que hacen, cómo entienden su cultura, entre otros elementos qué hacen ser personas que pertenecen a un grupo social o cultural.

Al principio se pensó en trabajar sólo con maestras que laboran en educación indígena y al tener ya los participantes vimos que eran maestras trabajadoras del sistema federal y de educación indígena. Se seleccionó maestras de la época de los años 1980 y 1985, sólo una de ellas cuenta con más años de servicio, mientras que

las otras no cuentan con mucha experiencia como maestras, esta vez, lo que interesó fue conocer sus pruebas vividas como personas.

La tabla 2. Especifica los datos generales de las maestras.

La escolaridad de las maestras rarámuri				
Nombres	Mtra. Lupita	Mtra. Irene	Mtra. Laura	Mtra. Victoria
Escolaridad				
Preescolar	Internado religiosas	Albergue/ internado religiosas	Internado religiosas	Hogar con la familia
Primaria	Internado religiosas	Internado religiosas	Internado religiosas	Hogar /albergue
Secundaria	Internado religiosas	Internado religiosas	Internado religiosas	Hogar
Bachillerato	Internado religiosas	Internado religiosas	Internado religiosas/ albergue de gobierno	Hogar
Licenciatura	Internado religiosas	Internado religiosas	Universidad privada	Universidad Pedagógica Nacional
Posgrado	Universidad privada			Universidad Privada
Estado civil	Casada	Madre soltera	Soltera	Madre divorciada

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Son maestras que han tenido la oportunidad de laborar en escuelas, con niños de su misma cultura. Se trató de conocer su formación, es decir, qué acciones les han hecho formar como personas y profesionistas. Qué ha hecho que ellas estén en este lugar, como responsables de educar a los niños indígenas, incluso no indígenas, quiénes han intervenido en su formación y además que el propio relato de vida contada ayude a entender: quiénes son, cómo son como personas.

Como investigadora tomé en cuenta la ética que me mantiene callada al conocer sus relatos más dolorosos y duros que han tenido que enfrentar y fui fuerte para escuchar las experiencias y acontecimientos. Aunque esa expresión en lo personal me generó debilidad, porque escuché y guardé en lo más profundo de mi corazón su entender de sus vivencias.

4.4 Etapas de la investigación

En la elaboración de mi propia historia de vida seguí algunos pasos que ayudaron a construir más claridad. Para trabajar con los relatos de vida de las maestras rarámuri se usaron los mismos pasos:

a. Redacción de la historia de vida

Escribir la historia de vida sin detenerse, tratar de redactar todas las ideas o recuerdos que se tenga en mente, sin tomar en cuenta la falta de ortografía, ni la gramática y sin releer. Recordar las experiencias, sean positivas o negativas, soltar lágrimas en donde se requiera para no estar con el nudo en la garganta.

En esta investigación fue darles tiempo a las maestras para escribir sus relatos de vida, así como leer detenidamente para identificar los acontecimientos y experiencias más importantes para la persona. Se trató de recuperar la formación de su trayectoria de vida. En las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación normal, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Con anticipación, las maestras entregaron un texto escrito, después de leer los relatos de vida de cada una de ellas, se organizó unas preguntas que pudieran ayudar a reunir más información mediante las entrevistas a profundidad con cada una de las maestras para ahondar los acontecimientos y experiencias significativas, asimismo, para ampliar la explicación con sus palabras.

b. Ampliación de la historia de vida

Usar varias versiones para mejorar la historia de vida de los docentes, con apoyo de algunas preguntas generadas de los mismos textos hasta completar una cantidad máxima de 25 cuartillas para contar con elementos que ayudaran a hacer un análisis con mayor densidad. Para el relato de vida se apoyó con la videgrabadora y

grabadora de voz que contribuyó en el rescate o selección de información pertinente y se tomaron como recursos importantes en el proceso del trabajo de campo.

c. La información de contexto no se cuenta como palabras dentro del relato.

En este proceso se identificó la información de los familiares, ya que no incluye en el conteo, ni el contexto. Aquí se dejó únicamente la historia de la persona, implicó volver a releer para que entender su coherencia, y su sentido de lo que se está queriendo contar.

d. Selección de los episodios y cuenta de los caracteres de cada relato.

En esta parte se trató de identificar los retos que han enfrentado durante la trayectoria de sus vidas, se seleccionaron la información que alcanzaron a abarcar, un párrafo, una cuartilla o más, implicó contar la cantidad de caracteres que contenía el episodio.

e. Elaboración de la gráfica

La gráfica se elaboró según un procedimiento de análisis desarrollado por Baudouin (2016), muestra algunos momentos muy relevantes de la vida de la persona, asimismo contribuyó a identificar los retos marcados que ha tenido las personas en su trayectoria de vida. La historia de vida permitió darse cuenta las situaciones que han formado como personas y todos los momentos fuertes que están conectados de una manera que se puede observar conforme se va escribiendo y recordando.

f. Identificación de las pruebas del relato de vida

Consistió en ubicar las pruebas fuertes que han hecho formar como personas, como docentes, a partir de esos acontecimientos importantes, además significativos y posteriormente se pasaron al análisis de los relatos; fue relevante tener en cuenta las pruebas para poder entender los sucesos vividos.

g. Análisis del relato

Finalmente se hizo el análisis con precisión de los relatos coleccionados, y entendí las experiencias de cada una de las participantes. Se trató de analizar los episodios sobresalientes: se profundizó los sucesos ocurridos de cada periodo, por qué sucedieron, a causa de qué y qué aprendizaje arrojaron estas experiencias. En dónde se analizaron y trabajaron en profundidad cada historia relatada.

Se construyó la gráfica⁴, se identificaron los episodios relevantes en la gráfica que ha diseñado Baudouin, (2016) a partir de los relatos de vida de docentes y se usó la guía de preguntas que orientó al análisis de las propias historias de vida como una etapa final del trabajo de las historias de vida:

En la tabla 3. Se muestra los pasos que se siguieron en el proceso de la investigación, fue una dinámica recursiva, tomando como base el método de análisis propuesto por Baudouin (2016):

Tabla 3. Explica los pasos que fueron adaptados para la investigación

Proceso seguido que fue adaptado el método propuesto por Jean Michel Baudouin (2016).	
1. Elaboración de relatos.	Las maestras rarámuri redactaron sus relatos de vida, aproximadamente 15 cuartillas.
2 y 3. Conteo de palabras por periodo cronológico, elaboración de la gráfica, identificar las pruebas y comparar las pruebas en el relato con lo que arroja la gráfica.	<p>También en el relato se divide el periodo cronológico de la persona, se hizo el conteo (subrayar de distintos colores cada periodo) y se elaboró la gráfica a partir del conteo.</p> <p>En la gráfica se ubicaron las pruebas más importantes vividas por las maestras (se hace una breve comparación la gráfica con el relato, porque en el relato quedan algunas pruebas de las maestras, pero esa prueba es contada con un párrafo y no aparece en la gráfica porque no tiene velocidad más lenta en el relato).</p>

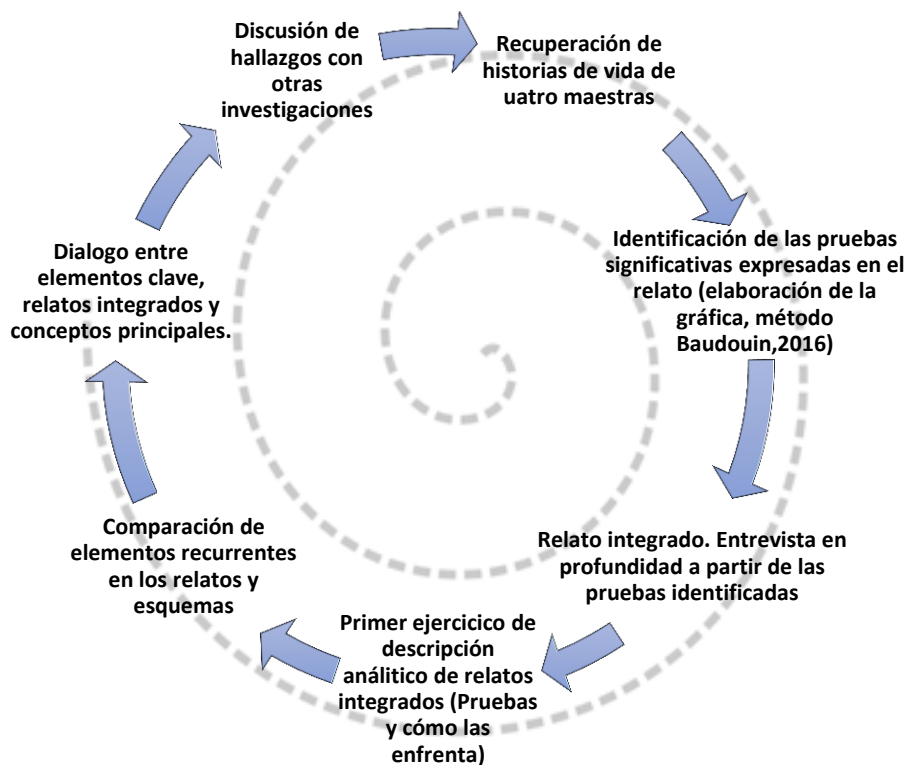
⁴Si bien se elaboró la gráfica para el caso de cada una de las maestras, se utilizó únicamente para identificar las pruebas más importantes. Por esta razón decidimos omitir su presentación en el capítulo de resultados, pero no podemos dejar de mencionarlo como un momento del proceso metodológico seguido.

4.- Entrevista de profundización a partir de las pruebas mencionadas en su relato.	Para trabajar con las entrevistas de profundidad se toman las mismas pruebas que arrojaron de la gráfica o las que tienen menor velocidad en el relato.
5. Esquema de pruebas por cada maestra.	Se hizo un esquema (en una tabla de dos columnas) en uno está el relato y en el otro se va identificando y escribiendo las pruebas.
6.- Relato integrado.	Consistió en integrar las entrevistas a profundidad de las maestras en el texto completo.
7.- Identificación de las categorías sociales (subrayar e identificar).	En el texto integrado se identificó las categorías sociales que utilizaron las maestras para explicar sus acontecimientos en el relato.
8.- Revisión e integración ampliada de los relatos. Volver a revisar el relato de vida y agregar datos importantes que hacía falta.	Se trató de darle una nueva revisión para identificar nuevos datos significativos que aparece en el texto integrado.
9.- identificación de la manera de enfrentar las pruebas (sentimientos, decisiones, apoyos recibidos y acciones realizadas por la persona).	Se trató de ubicar la manera que ellas vivieron con las pruebas, qué hicieron, cómo lo hicieron y por qué.
10.- Ubicar en las pruebas dónde está el motor que muestra: las situaciones que “dan forma”, las decisiones que permitieron que “formaron” y la “agencia” que se construyeron.	De las pruebas identificadas se explicó cómo las maestras hicieron parte de su formación y cómo influyeron en ellas.
11.-Diálogo a partir de los relatos con algunos conceptos sensibilizadores.	Se hizo una primera aproximación de discusión con los conceptos teóricos.

Fuente: Olivas y Fierro (2018)

La realización de esta investigación sigue los siguientes momentos, en una *dinámica recursiva*, tomando como base el método de análisis propuesto por Baudouin (2016):

Figura 6. Dinámica recursiva para la elaboración de la tesis



Fuente: Olivas y Fierro (2018)

Reflexión metodológica

Para contestar las preguntas de análisis se tomaron las pruebas que se identificaron, se les dio un estudio de profundidad a estos sucesos que fueron sobresalientes en la trayectoria de vida. Esta parte se interpretó lo que han vivido en cada etapa de sus vidas, es decir, se llegó a comprender las pruebas vividas.

En conclusión, el método que se utilizó en esta investigación fue tentador, y con esta forma de trabajar se esperó obtener información que realmente arrojó interés a los receptores, que tuvo utilidad, sobre todo dio a conocer y a descubrir la formación que han tenido las maestras rarámuri tanto en lo académico y personal, así como las experiencias que han tenido en su trayectoria de vida.

Este método fue una gran guía para trabajar con los relatos de vida de las maestras rarámuri, ya que tiene flexibilidad para adaptar a los procedimientos que ayudaron a hacer un relato atractivo. Fue un material de apoyo para el análisis. Al principio fue necesario estudiar la metodología para comprenderla y dominarla, para el uso de esta investigación. Y realmente aportó de forma relevante en el proceso de la formación y de la elaboración de la tesis. En lo personal fue un método nuevo, que tuvo intención de probar para trabajar con los relatos de vida de las maestras. Los procedimientos diseñados permitieron construir una investigación con más sentido y que llevó a entender por qué vivieron las maestras estas pruebas.

5. Resultados. Análisis transversal: pruebas que comparten las cuatro maestras

En el capítulo de resultados se analizan las cuatro pruebas identificadas en común en las narrativas biográficas de las cuatro maestras rarámuri. Cada una se entretejió integrando la descripción de los acontecimientos y las experiencias relevantes que ayudaron a comprender dichas pruebas. Asimismo, se fue haciendo una interpretación a partir de las palabras de las maestras.

1) La prueba de la separación familiar se analiza como una acción impuesta por los padres de familia desde edad infantil, entre los 6 a 9 años. Como una condición de vida que fueron afrontando de diversas formas; es decir, aprendieron a sobreponerse a crecer lejos de sus familias.

La separación la experimentaron por la falta de escuelas en sus comunidades, esa fue la mayor causa que orilló a los padres de familia a tomar la decisión como única opción de enviar a sus hijas a la escuela. Aunque haya sido impuesta esta prueba, para las maestras fue una oportunidad de seguir avanzando de niveles diferentes para la superación personal y académico.

La prueba de la separación familiar permitió que las maestras siguieran practicando la autonomía de manera limitada en los internados y escuela, por la falta de oportunidades para tomar las decisiones por cuenta propia y de acciones al aire libre. La vida que llevaban en estos espacios formativos fue guiada por terceras personas y con normas estrictas para forjar una educación diferente, por lo tanto, adquirieron nuevas nociones de hacer y ser como personas.

2) Por otro lado, en la prueba de la violencia familiar y escolar se identificó algunos elementos relevantes que las maestras enfrentaron en sus vidas, desde muy pequeña edad. De acuerdo con las narraciones de las maestras, se identificó que las niñas, adolescentes y mujeres de origen rarámuri viven la falta de protección en la familia, enfrentan las vivencias solas, no reciben apoyo, solas han aprendido a estar alerta de las situaciones de violencia que se viven.

Las maestras para referir a las experiencias duras y dolorosas que han experimentado en su vida pasada lo han narrado en pocas palabras, sin darle tanta importancia a dichas acciones, sino tratan de vivir ocultando para seguir

tomando fuerzas. Las pruebas más duras les han apoyado para desarrollarse como personas, con capacidades para afrontar y aprender a vivir con las situaciones vividas.

La violencia también se vive con frecuencia en la escuela, por tener una relación con los compañeros de otras culturas, incluso, en esta investigación se observó que esta prueba no únicamente se vive en el propio hogar, sino en la escuela y con la misma cultura se da esta acción. Los indígenas no están exentos de la violencia familiar y escolar, sin embargo, para las maestras el paso a la escuela les ha permitido entender que por sus conocimientos y saberes les permitieron hacer su propia vida, es decir, en su vida futura tuvieron la oportunidad de romper la estructura de la convivencia familiar, ninguna vive la violencia, sino la resolución de conflictos lo han hecho utilizando otras vías.

3) La prueba de la asimetría y falta de valoración cultural en la vida de las maestras se observó ya que todas las maestras iniciaron a formar nociones desde sus primeros años en la escuela, por aprender a leer en una segunda lengua siempre con mayor importancia que la propia en la escuela, aunque, en la mayor parte de la educación básica contaron con personas hablantes de la lengua materna.

Para tres de las maestras estar en la escuela con las religiosas representó como un apoyo para aprender a valorar la propia cultura. Sin duda, ellas fueron las que impulsaron a integrar algunos componentes de la cultura rarámuri como fue: seguir portando el traje tradicional de la cultura rarámuri, permitirles comunicarse en la lengua rarámuri, además, algunos elaboraron artesanías de la propia región.

Ha sido relevante para las maestras adquirir y dominar una segunda lengua el español, ya que ha sido el puente para comprender otros aspectos de la vida cotidiana y, asimismo, los contenidos escolares que se imparte en los diferentes niveles de la educación. Aprender a hablar una segunda lengua les ha permitido entender otros fenómenos naturales que surgen en su mundo inmediato, además, a través de esta lengua las maestras han aprendido a entender otras culturas, ha servido para intercambiar ideas, opiniones con personas que tienen un lenguaje distinto a las suyas.

4) Finalmente, la prueba de elegir ser docente es una acción y decisión autoelegida, ya que las tres anteriores fueron impuestas por terceras personas que las formaron. Con el paso a la escuela, aprendieron a pensar distinto, su modo de ser, de actuar fueron cambiando. De esta manera una de ellas descubrió desde edad temprana de llegar a la profesión docente, además por cuidar a los primos.

Todas con el paso de los años, construyeron sus propias ideas sin caer desde la etapa de la adolescencia en hacerse madres de familia, sino esta, costumbre también la rompen todas. En la comunidad rarámuri en los años ochenta la mayoría de las adolescentes procreaban hijos, mientras que estas maestras tomaron sus propias decisiones para salir de la subordinación.

Ellas tienen el poder para dominar sus vidas, sin depender económicamente de sus cónyuges, sino su visión ha sido sentirse productivas ante la sociedad, sobre todo, por sus profesiones han apoyado con la educación de los niños indígenas y no indígenas. En sus vidas, ha sido importante los repertorios de prácticas, es decir, han aprendido a moverse en las dos culturas, la propia y en la vida de la cultura occidental, atendiendo por igual a las dos, sin renunciar ni una ni la otra. Las maestras no perdieron los componentes relevantes de la vida comunitaria, como realizar ceremonias, escuchar las palabras de los gobernadores indígenas, estas cuatro maestras siguen practicando en sus vidas cuando regresan a sus comunidades, siguen participando en las fiestas y ritos.

La pregunta que guía el análisis de resultados es: *¿Qué acontecimientos, experiencias y decisiones han contribuido a que sea la persona que soy ahora como mujer indígena rarámuri y maestra?*

En este capítulo se presenta un esbozo de las cuatro grandes pruebas identificadas en las experiencias narradas de las maestras. Se analiza cada una de las pruebas, mostrando cómo fueron integrando dichas pruebas en su vida. Cómo las resolvieron y quiénes fueron los aliados o apoyos para enfrentarlas y cómo contribuyó a su formación; quiénes o qué circunstancias la provocaron, cómo aceptaron o integraron cada una de ellas esta situación en sus vidas, cómo influyó en su forma de ser y en su manera de verse hacia el futuro, sea como mujer y maestra indígena rarámuri.

En este sentido, las pruebas identificadas en la historia de vida de las maestras se analizan como un vínculo que repercute en la trayectoria formativa de las personas, a veces se hace presente con mayor tenacidad que profundiza el significado, otras veces se ocultan, es decir, las pruebas vividas son consecuencias del mismo tejido que se vivió y construyó en años anteriores, esas acciones, emociones, sentimientos y pensamientos se retroceden, porque son hilos que resisten a la integración de nuevos nudos que forman con más dureza y dejan aprendizajes contundentes.

En el análisis de estas pruebas se identificaron algunas categorías emergentes, ya que se repiten a lo largo de la historia de vida de las cuatro maestras, se observó las coincidencias de las experiencias de vida, sin embargo, las resolvieron de diversas formas; a la vez, algunas son experiencias únicas que no comparten entre sí.

La siguiente tabla muestra un resumen de la prueba de la separación familiar, en donde se identifican los momentos significativos y asimismo cómo fueron integrando y asumiendo dicha prueba a su persona, de qué manera aporta esta prueba en su construcción humana.

Ver en anexo 1. En la tabla 4 muestra el resumen de la prueba de la separación familiar

5.1 La separación familiar temprana y la distancia como condición de vida

El ser humano experimenta distintas etapas de desarrollo, físico y cognitivo; en su trayectoria formativa afrontan retos, acontecimientos y experiencias que son nudos que permiten transformarse, construirse y resignificar los hechos para interiorizarlos. Las pruebas identificadas en las narraciones de las maestras ayudaron a edificar aprendizajes permanentes, por lo tanto, son lecciones que construyen a formar a las personas.

En las narraciones de las maestras se identificó el concepto de “la autonomía”. Las maestras desde su desarrollo infantil se desenvuelven como personas independientes por la libertad de movimiento, todas fueron tomadas en cuenta por los adultos en la participación de diversos eventos sociales, familiares y culturales. De esta manera, las niñas/nos desde edad pequeña tienen

la capacidad de resolver situaciones conflictivas que los convierten en personas que valen a sí mismas.

La autonomía que desarrollan los indígenas desde pequeños también está asociada con la cultura. Por esta razón, las actividades domésticas realizadas en el hogar son formas de hacer personas, a construir para el futuro, asimismo, los indígenas educan a sus hijos tomando en cuenta las prácticas de los valores culturales. Los niños indígenas se hacen responsables, al efectuar las tareas encomendadas por los padres de familia, es una manera de adiestrar y hacer consciente de sus actos, así se forman, además van conociendo las consecuencias de los hechos, sin embargo, en el caso de las cuatro maestras cuando fueron enviadas al internado “la autonomía” se fortificó en el internado y en la trayectoria de vida. Sin duda, las maestras fuertemente la adoptaron y practicaron para tomar las decisiones que ayudaron a dar forma y a formarlas.

En esta subcategoría se destaca la prueba de la separación familiar, en este acercamiento de análisis profundo se revela que para las maestras hacer la vida lejos de sus seres queridos significó aprender a sobrevivir, construir su propio modo de ver la vida e ir armando rompecabezas para moldearse a sí mismas. Fueron encontrando patrones que sirvieron como bases para su formación, a sí mismas construyeron cimientos que subsistieron y apoyaron a ser mejores personas.

a) Los aprendizajes adquiridos en el hogar se fortalecen en la escuela: aprender a integrar de hacer y ser nuevas formas de vida

En los primeros años de vida, los niños indígenas aprenden y crecen en contacto con la naturaleza, en ella realizan actividades cotidianas para el desarrollo de las habilidades; como correr, trepar, observar e imitar. Estas son saberes y conocimientos que son principios para la formación, se conservan en el proyecto de la vida y se practican de generación en generación para promover las hazañas que permiten construir un aprendizaje. Los indígenas tienen sus propios modos de entender el mundo y desarrollarse como personas. La mayoría de los niños y niñas crecen acompañados de sus familias.

En esta investigación se detectó que tres de las maestras en sus primeros años de vida recibieron cuidados de los padres de familia. El contexto en que se

desenvuelven los indígenas son escenarios que permiten adquirir las labores de la comunidad y familia: “crecí rodeada de mi madre, tía, abuela y abuelo. Recuerdo que ellas realizaban sus actividades sentadas en el patio de la casa, mientras que mi hermano y yo jugábamos cerca de ellos...” (HVLU-2017, 1). Los niños y niñas indígenas crecen al aire libre, no existe horario para aprender, ni limitaciones.

En las últimas décadas los indígenas han tenido la oportunidad de acceder a las instituciones educativas, generalmente sus experiencias han sido aprender a vivir lejos de su familia y comunidad. Recibir la educación para algunos indígenas ha representado tener mejores posibilidades y oportunidades de empleo en un futuro. De acuerdo con el caso de las cuatro maestras, la escuela fue el único pasaporte que dio origen a las modificaciones de sus propias perspectivas, para ser personas distintas, así llegar a su destino en corto tiempo. Desde otra mirada, para los indígenas ir a la escuela representa atender a las decisiones de los padres de familia, sin embargo, de ser impuesta esta acción, las niñas le encontraron sentido a la escuela; ninguna pudo intervenir en sus disposiciones. Solo la maestra Irene tuvo objetivos específicos que perseguir en su trayectoria formativa, así también estaba relacionada en aprender a desarrollar las habilidades de la expresión oral y escrita en una segunda lengua, el español, asimismo a resolver las cuatro operaciones básicas; esa es la concepción de la gran mayoría de los indígenas:

Cuando cumplí seis años, mis padres me mandaron a la escuela, ya que ellos querían que estudiara para que pudiera ser alguien en la vida. Cuando mis padres me notificaron que tenía que ingresar a la escuela me sentí muy feliz, pues siempre me había gustado la idea de saber escribir, leer y aprender hablar la lengua española. Además, me agradaba la noticia porque la escuela a donde iría estaba cerca de la casa donde vivíamos (HVIRE-2017, 1).

Al ser llevadas a la escuela, las cuatro maestras comenzaron a recorrer un mundo nuevo que les permitió descubrir y perseguir metas que deseaban lograr en un futuro; sus expectativas fueron tan ambiciosas que avanzaron sin detenerse hasta llegar al último escalón, aunque no todas tenían trazadas sus objetivos desde la infancia, sin embargo, todas en el proceso de la vida fueron descubriendo que el estudio era el único camino para llegar a construir una vida plena, a erradicar la pobreza, a apoyar a la educación formal de los niños y niñas

indígenas, así como conseguir un empleo digno. En el caso de la maestra Irene se percibe que su aspiración fue llegar a la profesión docente. La separación familiar Irene la aceptó con gusto, su interés por aprender le ayudó a mantener el valor para la adaptación al contexto desconocido: “El primer día que fui a la institución, me dio mucha alegría, pues veía a otros niños cargando cuadernos y gritando de alegría...” (HVIRE-2017, 1), parece que los demás niños llevaban el mismo sentimiento que Irene, su alegría se manifestaba de distintas formas.

Por su cultura, los rarámuri suelen habitar en rancherías o comunidades pequeñas, por lo tanto, es imposible que un niño, niña recorra largos kilómetros todos los días para ir a la escuela. Las condiciones de vida de esta cultura estimulan a los niños a experimentar otro estilo de vida, para forjar una educación escolarizada. Desde este punto de vista, para los indígenas asistir a la escuela consiste sufrir la falta afectiva de sus seres queridos, significa aprender a sobreponer los sentimientos negativos y convertirlos en positivos para seguir viviendo lejos de la familia. A tres maestras no les quedó otra opción más que salir de su comunidad y hospedarse con las religiosas: “A los seis años me llevaron a la escuela, me dejaron en el internado con las religiosas. Mis padres decidieron dejarme en este lugar, no tuvieron otra opción, era imposible caminar todos los días de la casa al pueblo...” (HVLU-2017, 2).

Muchas de las niñas y niños rarámuri son llevados a los internados y albergues públicos para ejercer el derecho de recibir una educación. Construyen sus vidas en estos espacios por diversas circunstancias: por la falta de escuelas en sus comunidades, por la distancia que existe entre su comunidad y escuela, incluso, porque las familias no encuentran el modo de apoyar a sus hijos con las tareas escolares. Las cuatro maestras se separaron de la familia desde temprana edad para adquirir aprendizajes relacionados con los contenidos curriculares: “Después por la dificultad que representaba salir a la zona escolar a la entrega de documentos mis padres decidieron ponerme en la escuela del internado público en quinto grado” (HVVIC-2017, 1). Tres maestras afrontaron esta prueba solas, mientras que Laura fue la única que fue separada de sus padres de familia aún de la edad más pequeña a comparación de las demás maestras, fue llevada al norte del país por los tíos: “como a los cuatro años fui a vivir como un año con mi tío ...” (HVLA-2017, 1). Hasta dos años después fue acompañada

de sus hermanos a la escuela: “Mis papás me llevaban junto con mis hermanos todos los domingos al internado y se regresaban al rancho” (HVLA-2017, 2).

Vivir lejos de la familia para las maestras representó ser y hacer persona en diversos contextos, en ella se observan actores que fueron involucrándose en sus vidas, los que intervinieron, los que guiaron con frecuencia en su formación, así corrigieron los errores cometidos. En la escuela e internado tres de las maestras adquirieron conocimientos que les ayudaron a abrir nuevos horizontes, a percibir acciones de diversas formas, a asimilar internamente los hábitos impuestos por las religiosas, los pensamientos contruidos y adaptados a su persona se fueron haciendo parte de sus vidas. Los valores de responsabilidad, puntualidad, fueron impuestos, sin duda, fueron como base de formación y que les contribuyó a relacionarse con la otra cultura para seguir preparándose en niveles posteriores.

La prueba abordada en esta subcategoría se deriva del interés emanada de los padres de familia, posteriormente, la prueba impuesta es asumida y valorada por los estudiantes indígenas. Para ello, los indígenas forzosamente tienen que separarse de la familia para estudiar, ascender de nivel educativo, simboliza distanciarse aún más. Si en un futuro llegan a realizar estudios profesionales significa seguir viviendo separada de la familia para ejercer el oficio, en sí, en estos contextos ya tienen arraigada la autonomía, por sí mismos aprenden a buscar distintas alternativas para enfrentar los problemas de la vida y encontrar soluciones al mismo.

Las maestras al vivir separada de la familia desde la infancia exteriorizaron reacciones ante la prueba, en estos contextos comenzaron a crear aflictivos internos que tuvieron que experimentar en su momento, solo con el tiempo quedaron huellas en la vida de cada uno, sin duda, le dieron significados profundos y fueron nudos que les permitieron formarse y ser las personas que son en la actualidad.

Las niñas y niños indígenas desde pequeños se van integrando a las actividades cotidianas que suelen realizar los padres de familia en sus hogares y fuera de ella. Conforme van desarrollándose van teniendo nociones de las labores domésticas, adquiriendo saberes y conocimientos de la cultura rarámuri. Siguiendo la cronología de la historia de vida de las maestras, se comprueba

que, desde edad temprana, todas vivieron la separación familiar para ir a la escuela. La distancia obligó a las niñas a hacer la vida en otro contexto, es decir, en la escuela, albergue público, casas de familiares o internado de las religiosas. Los elementos culturales las aprendieron en su infancia y en la casa-internado siguieron con los repertorios de prácticas, para eso se regresaban a su lugar de origen para revalorarlos. Así, adquirieron nuevas herramientas, saberes y conocimientos que en un futuro les fueron útiles para la resolución de conflictos.

Algunos niños indígenas de otros grupos étnicos suelen ser impuestos por los padres de familia a laborar y hacer trabajos de adultos, con la finalidad de que aporten económicamente en el hogar. Muchos niños que migran hacia las zonas rurales también sufren este tipo de experiencias, mientras que en la comunidad rarámuri los niños y niñas son involucrados a laborar con actividades pequeñas ya que se realiza con la intención de inculcarles valores y trabajos de está y no está vinculado con la economía. Aunque, en el caso de la maestra Irene si fue impuesta a laborar como empleada doméstica fuertemente en la casa de los tíos, este tema se profundizará en otra prueba.

Aunado a esto, la mayoría de las familias rarámuri en sus comunidades suelen tener animales domésticos, que son consideradas como parte importante para la supervivencia familiar. Los niños desde edad temprana ayudan a pastorear, son instruidos por personas mayores. Tres maestras en su infancia tuvieron la oportunidad de cuidar animales; se percibe que solo una de ellas tenía el gusto por cuidarlos: “Me gustaba cuidar las chivas, a veces en los fines de semana me iba con mi hermano a cuidar. Me ayudaba hacer responsable porque tenía que vigilar... y estar atenta siempre a lo que pasará” (HVLA-2017, 1). En párrafos anteriores, se explicó que la autonomía en la comunidad indígena se practica desde la edad infantil, por las actividades diarias que suelen realizar, un ejemplo claro, es asistir como pastor. En este sentido, dos de las maestras no les agradaban cuidar los animales, por lo mismo prefieren estar en la escuela. Algunas veces las actividades realizadas en la familia no son oportunas para los niños indígenas y se dan cuenta a lo que estarán enredadas en toda su infancia y parte de la vida de un adolescente si dejan de asistir a la escuela.

... ya no iba a la escuela, a partir de ahora en adelante tendría nuevas responsabilidades, diferentes a las escolares... mis padres acostumbraban a criar

chivas, borregos, gallinas, burros, caballos. La rutina diaria que vivía ahora era despertar y levantarme temprano como lo hacía mi hermana... (HVIRE-2017, 2).

Los niños y niñas indígenas algunas veces sufren de abuso laboral en sus propios hogares, los adultos son los que se han encargado de quitarles la infancia a sus propios hijos. La maestra Irene es la única que llevaba las actividades rutinarias en su hogar junto con el apoyo de la hermana, desde temprana edad asumió la responsabilidad, parece que Irene no tenía tiempo de realizar juegos, además de cuidar las chivas, realizaba otras actividades que estaba relacionada con la limpieza del hogar, las demás parece que estaban exentas de estas labores.

...pero cuando me quedaba no era exactamente a descansar, tal vez descansaba de andar correteando las chivas, sin embargo, tenía que hacer otras cosas, así como encargarme de recoger la casa, como estaba un poco chiquilla, entonces recogía lo que podía y como podía, además de eso, tenía que darle de comer a las gallinas, al terminar con las labores del hogar me daba tiempo de ir a jugar cualquier juego que se me ocurriera. Al terminar cada día, junto al ocaso del sol nos reuníamos como familia, todos disfrutábamos del banquete en torno al suelo... (HVIRE-2017, 2).

Las narraciones de las maestras permiten comprender la vida de un niño indígena, en este caso los rarámuri, en los primeros años de su vida ayudaron a realizar las tareas domésticas, cuando asistieron a la escuela e internado dejaron estas prácticas que estaban acostumbradas a hacer en sus hogares. Eso significó que las actividades retomaran en los fines de semana, a la vez sus actividades cotidianas cambiaron drásticamente en los primeros años de escolaridad: “cuando entré al internado cambio todo, era rutinario porque era hacer lo mismo de siempre y en la casa no porque no tenía horario de actividades” (HVLA-2017, 2).

Asistir a la escuela para los niños y niñas indígenas ha representado abandonar algunas tareas domésticas de la cultura, para incorporar otras, insertarse en otro espacio es encontrar diferentes formas de realizar los trabajos del hogar. No es abandonar la propia para adquirir la otra sino es una travesía de mezcla de dos culturas, es decir, varias maneras de hacer, ser y convivir con la gente de la comunidad. Las maestras fueron apropiando sus nuevas formas de trabajar, desde la visión mestiza, de esta manera, construyeron su propio estilo

de enseñar y trabajar, sin duda, influyó en su quehacer cotidiano y la labor del docente en años posteriores.

Las principales actividades del internado después del término de la jornada escolar, primero era ir a comer, enseguida hacer el aseo el área que nos tocaba limpiar cada equipo, ya que se organizaba en equipos para mantener limpia todas las partes que componía la casa-internado, asimismo, antes que hacer cualquier otra cosa debía de hacer la tarea que me habían encargado y lo mismo hacían las demás compañeras. Después por equipos nos dedicábamos a bañarnos, en ocasiones por las tardes limpiar frijol en conjunto todas las niñas, por ello, se llegaba la hora de ir a cenar, todas corríamos para estar puntuales en el comedor (HVIRE-2017, 3).

Los niños y niñas indígenas cuando ingresan a la escuela y a los internados de las religiosas que están ubicados en algunas zonas de la Sierra Tarahumara, de las que conozco integran actividades que promueven la valoración cultural, es decir, elaboran artesanías como: tejer fajas, coser la vestimenta típica de la cultura, hacer servilletas, pulseras de hilo o de chaquiras u otras actividades que acostumbran a hacer las y los niños indígenas en sus comunidades y hogares. Las actividades diarias les fortalecen y promueven el reconocimiento hacia su cultura, a las maestras estas les dieron fuerzas para seguir aprendiendo y haciendo parte de su vida diaria, además, agregaron otras formas de entender y vivir la vida.

Para Lupita aparte de realizar las actividades mencionadas en el párrafo anterior, por habitar en el internado descubrió que para ella el rezar no era de su agrado, ya que en su casa no se acostumbraba a repetir oraciones, sino que su modo de acercarse al ser supremo es de otra manera, se parte desde su creencia y cultura, por estar en la casa de las religiosas Lupita y Laura estaban obligadas en entrar a la oración. Esta acción fue impuesta por las religiosas por ser un internado de religión católica, las niñas que van integrando a este internado van experimentando la misma situación que vivieron las maestras en sus tiempos:

Después de vivir un buen tiempo en el internado me di cuenta de que las actividades del internado eran algo aburridas, es decir, cuando consistía en rezar ya que se trataba de repetir las mismas palabras... las rezábamos cantando, y pronunciando mal... Otra de las actividades era ayudar a recoger y a mantener limpia la casa comunitaria (HVLU-2017, 2).

Las religiosas educan a los niños y niñas indígenas siguiendo una estructura rígida, realizan diversas actividades que les toca asumir, acatan los reglamentos, aprenden a asumir las diversas disciplinas que les imponen las personas que los guían, estas se convierten en mediadores de su formación. Existe una controversia sobre la forma que los docentes educan a los estudiantes, sin embargo, en las narraciones de las maestras dan cuenta que las religiosas pretenden infundir bienestar individual y social. En los internados, los estudiantes adquieren una serie de habilidades que forman como componentes para la sobrevivencia. Las maestras en diversos contextos y en niveles más altos, recibieron apoyo afectivo, una de ellas recibió y escuchó los consejos que contribuyeron a su formación y para la toma de sus decisiones; otra recibió apoyo económico por la situación en la que se encontraba en ese tiempo.

En ese tiempo creía que eran demasiado exigentes las religiosas... con el paso del tiempo fui comprendiendo que fue parte de mi formación... si no me hubieran exigido de esa manera nunca hubiera aprendido a ser responsable, recuerdo que siempre cumplía con mis tareas y obligaciones... (HVLA-2017, 4).

Las religiosas han realizado una tarea importante en la educación de los niños, adolescentes y jóvenes indígenas, han implementado acciones que permiten ser y hacer personas, con ejemplos y su formación les ha permitido llevar una tarea indeleble que son puntos claves para formar a personas de una cultura diferente. Además, las religiosas han estado abiertas a integrar actividades extras para fomentar algunos aspectos de la cultura indígena: impulsar a los estudiantes indígenas a hablar su propia lengua, a portar el traje típico de su cultura, incluir las fiestas relevantes como el “yúmari”, el permanecer con el atuendo en la escuela, las maestras mencionan que les ha dado fuerza y sienten orgullosas de sí mismas y de su cultura.

En el internado de religiosas y albergues públicos las actividades que los niños realizan son similares. La única diferencia es que en el internado existe una religiosa que guía y apoya, está pendiente de las acciones de cada una de las niñas y niños; existe una organización de actividades rutinarias. Aparte de realizar labores del internado y albergue los niños y niñas tienen espacios de convivencia y organización de juegos de entretenimiento. En el internado todas las actividades se llevaban bajo la supervisión de una de las religiosas, incluso, se integraba a organizar juegos junto con los y las niñas. Irene aparte de

mantener los espacios limpios nos ayuda a comprender que en el albergue público también tienen espacios de intercambio de saberes y conocimientos:

...mientras que los demás solíamos descansar platicando en grupito historias de terror, otros ocupaban el tiempo llevando a cabo diversos tipos de juegos...el encargado de cuidarnos hacía el llamado para que todos nos fuéramos a dormir... no había otro remedio más que acatar las reglas por el bien de uno mismo y de todos. Al día siguiente nos levantábamos muy de madrugada... (HVIRE-2017, 1).

Las religiosas y los jefes de albergues públicos han hecho una labor importante, su tarea ha sido forjar la educación de los niños y niñas indígenas que requieren desarrollar aprendizajes epistemológicos. En el caso de las tres maestras que han estado estudiando con las religiosas, se observa que las tareas aprendidas en el internado las fueron formando como hábitos. Esos conocimientos ayudaron a desenvolverse sin problema en otros contextos, sin embargo, para las maestras cada vez que regresaban a sus hogares seguían aprendiendo las labores del hogar, sus aprendizajes fueron ampliando constantemente.

b) Primeras reacciones: enfrentar los retos del contexto escolar

Algunos niños/as indígenas experimentan la separación familiar pocos años, sin embargo, otros realizan su proyecto de vida lejos de sus padres. Son pocos los que se preocupan y se ocupan de buscar la movilidad para acompañar a sus hijos a la educación formal; esto también representa que la familia tiene que dejar el hogar para darles una mejor calidad de vida a los hijos, para atenderlos y ayudarlos a orientar en sus decisiones. Así acontece en el caso de la maestra Victoria: “Al siguiente año cuando cursé sexto grado me dejaron externa, todos los días asistía a la escuela... cumplía con los horarios de clases, terminaba con todos los trabajos más rápido que mis compañeros...” (HVIC-2017, 2). Claramente, se vislumbra que Victoria volvió a retomar las actividades escolares con gusto, parece que cumplía adecuadamente con los deberes y obligaciones de la escuela, mientras que las tres maestras también atendieron los hábitos de disciplina, orden y limpieza sin la presencia de su familia, sino bajo el cuidado de las religiosas.

Para la maestra Victoria vivir con la familia representó sentirse completa, contó con la presencia de su madre que la orientó y la apoyó en su formación académica y personal. Hubo personas que les ayudaron a impulsar el interés por el estudio, en algún momento por habitar en el albergue público Victoria tuvo sentimientos de abandono y al regresar de rehacer su vida junto con su madre: “cambió totalmente su vida, porque empezó nuevamente a sentirse acompañada”; Además, “le echaba muchas ganas, hacía su tarea a diario” (HVIC-2017, 2). Para Victoria vivir junto con la madre representó satisfacción, también le ayudó a asumir su papel de estudiante con gusto, cumplía con los deberes y obligaciones de la escuela, aunque Laura e Irene estando separada de la familia también fueron alumnas con alto desempeño académico. La distancia y la falta de afecto de los padres de familia de las otras tres maestras no fue el motivo para dejar de ser alumnas sobresalientes, sino avanzar mirando hacia adelante y dejar de lado aspectos negativos que imposibilitaran cumplir las tareas escolares.

Desde esta perspectiva, tres de las maestras han explicado que estar lejos de la familia (educación básica y en al ejercer su profesión) significó tener sentimientos de tristeza, vivir con la soledad, sin embargo, en su camino se cruzaron con personas que fueron aliados que contribuyeron a erradicar y sobrellevar el sufrimiento. Todas pasaron situaciones difíciles, esta aflicción se repitió en años posteriores cuando llegaron a laborar como maestras.

Por otro lado, algunos niños y niñas desde sus primeros años de vida experimentan y viven acontecimientos de desprotección familiar, por ser enviados a vivir con sus parientes o albergues públicos, no reciben los mismos cuidados como de su propia familia; por la misma razón, en ocasiones los y las niñas viven abusos que son generados por terceras personas. Así como ocurrió con dos de las maestras indagadas en esta investigación. La maestra Laura experimentó la desprotección: “no me gustaba vivir con ellos porque ellos no se daban cuenta de las cosas que pasaba en su casa” (HVLA-2017, 1). Con esta afirmación me lleva a entender que no fue atendida por los tíos, en la segunda prueba explicaré las razones de por qué no vivió a gusto:

Mi mamá me explicó después que me mandaba con mis tíos porque tuvo hijos muy seguido, mi hermano el más grande me gana un año con dos meses... luego nació yo y luego el siguiente año nació mi hermano y el siguiente año nació mi otro

hermano... todos éramos muy chiquitos y mi mamá batallaba mucho, aparte mis hermanos ya empezaron a entrar en la escuela, mi mamá no nos podía cuidar a todos al mismo tiempo porque éramos casi de la misma edad por eso mi mamá dejó a mis tíos que me llevaran con ellos un tiempo (HVLA-2017, 1).

Algunas familias indígenas por tener hijos consecutivamente deciden enviarlos con sus parientes, sin considerar que en ella podrán llevar una vida riesgosa y con sus decisiones exponen la vida de los hijos que pueden sufrir maltrato, abuso sexual, humillaciones, desigualdades y falta de atención por los sujetos que están a cargo de los niños. Laura ninguna vez expresa sus sentimientos que tuvo en los primeros años en la escuela, en su vida hay dos posibles razones de por qué no haya tenido este sentimiento en su vida como las demás maestras, una desde los cuatro años experimentó lo que en realidad era dejar a la familia, así volvió a vivir una segunda separación cuando fue enviada con otros tíos cerca de su rancho, hasta la tercera vez fue llevada al internado y a la escuela. Fue la única niña que no recibió noticias de que tenía que ir a la escuela, sólo aceptó las recomendaciones de los papás: “me llevaron al internado porque mi mamá llevaba mi ropa, no sabía qué me iba a quedar porque no me había avisado con tiempo... antes de entrar a este lugar mis papás me recomendaron decir el nombre completo si me preguntaran” (HVLA-2017, 2).

En los primeros años de la infancia indígena en relación con el tema de tener posibilidades de acceder a la educación, significa aceptar los factores que encamina a rehacer la vida en entornos inmediatos donde los conflictos están estrechamente vinculados con la falta de contacto de la familia, recibir apoyos de cerca, sin embargo, en estos ambientes otras personas llegan a sustituir el papel de madre para forjar una formación que configure a la transformación de la persona, en este caso, a las maestras.

Volviendo al tema de la separación familiar, se puede observar que la maestra Irene ha cursado la educación preescolar en dos distintas escuelas, al principio asistió a un albergue, por vivir cuestiones de maltrato físico y psicológico, esta misma experiencia la llevó a dejar la escuela. Esta prueba se explicará en la siguiente para entender cómo fue su vida en el albergue y en la casa de sus tíos. Para ella hubo una segunda oportunidad de acceder a la escuela: “...después de tanto charlar... como hermanos, mi papá me dio la noticia que

tenía que irme con mi tío. Había llegado el momento de separarme de mi familia, hasta ese lugar me llevaría con él para que yo pudiera estudiar” (HVIRE-2017, 2). En la vida de Irene intervino también el tío, quien estuvo al pendiente de observar su desarrollo, no como niña, sino ya como mujer indígena:

Así fue, no hubo remedio más que irme con él, llegamos al lugar aproximadamente como a las cuatro de la tarde... Pasaban los minutos, mientras que admiraba los cerros que rodeaba el lugar, al mismo tiempo empezaba a extrañar a mis padres y mi hermana, me daban las ganas de salir corriendo de vuelta, pero era imposible porque no me había memorizado el camino, además estaba muy lejos, pues estaba a cinco horas a pie. En efecto, se hizo de noche, con la nostalgia en mi alma me fui dormir con la esperanza de un nuevo amanecer mejor, que tal vez ya no me sentiría tan triste (HVIRE-2017, 2).

En el transcurso de la vida, en algún momento las maestras tuvieron reacciones negativas, tres por vivir lejos de la familia manifestaron sus propios sentimientos que estaban asociadas con la tristeza. Para la maestra Victoria estudiar fuera de su familia y comunidad representó “una etapa realmente difícil, ya que no estaba impuesta a estar lejos de sus padres” (HVIC-2017, 1). Todas expresan que en los primeros años de escolaridad en la escuela y en el internado tenían sentimientos de nostalgia por encontrarse lejos de sus casas, otras por extrañas a la familia y por necesitar el afecto de la madre: “para mí fue duro salir de mi hogar, distanciarme del afecto de mi madre todavía más... el amor que se daba entre mi madre y yo se daba mediante distintas manifestaciones...” (HVLU-2017, 2). Lupita e Irene vivieron extrañando a la familia; esta impresión fue una forma de recordar a la familia y sentirlos cerca, buscaban la manera de tener presente a los integrantes de la familia en sus vidas, era imaginaria. Victoria y Laura no narran claramente cómo enfrentaron esta prueba, Lupita indica que por vivir en el internado “...su sentimiento estaba relacionado con cada uno de los integrantes de su familia, cada uno de ellos los tenía presente en su vida durante la semana y extrañaba a todos...” (HVLU-2017, 2).

Los indígenas son fuertes para enfrentar las pruebas, así son por su cultura, las palabras, las experiencias duras y la forma de percibir y entender algunas condiciones de vida las fortalecen, en cambio, dos de las maestras mostraron debilidades. En los primeros años de vida por vivir y hacer la vida fuera del

hogar para las maestras significó sufrir para acostumbrarse a uno nuevo, sin embargo, Irene y Lupita coinciden que “fue tan difícil estar lejos de su familia... que en algunas ocasiones hasta solía llorar por las noches bajos las cobijas cuando estaba a punto de dormir” (HVIRE-2017, 3). La prueba de la separación familiar obligó a niñas rarámuri a derramar lágrimas, como una manera de manifestar y calmar sus sentimientos.

Las cuatro de las maestras continuaron estudiando el nivel secundaria, en los primeros semestres aún sentían la tristeza, por alejarse más de la familia, su estancia en el internado fue por semestres, ya no por semana: “La hermana Esperanza se regresó al día siguiente, cuando se venía me puse algo nostálgica” (HVIRE-2017, 7). A pesar de haber vivido lejos de su familia para estudiar la primaria, parece que a todas las adolescentes les costó adaptarse al nuevo entorno, por encontrarse por varios kilómetros de distancia y en otro contexto totalmente distinto. Además, parece que todas las adolescentes rarámuri le tenían afecto a la religiosa, ya que todas manifestaban su tristeza cuando se retiraba del internado: “también las demás compañeras estaban en la misma situación” (HVIRE-2017, 7). En párrafos anteriores enfatice que las niñas rarámuri en su formación encontraron a personas que les ofrecieron afecto, con regaño las educaron, les inculcaron hábitos y costumbres del estilo mestizo, fueron instruidas estrictamente, todos estos conocimientos aportaron en su organización como persona, mujer y rarámuri.

Los padres de familia no fueron los que se encargaron de llevar a sus hijas a otro internado, sino la religiosa se responsabilizó de guiar a las niñas rarámuri y estar al pendiente de su formación para informar a los padres de familia de su desempeño académico e integral. La maestra Laura tenía más contacto con el padre a pesar de encontrarse lejos y no estaba en condiciones de acompañarla de cerca: “mi papá me hablaba cada fin de semana y eso me hacía sentir mucho mejor, aun a la distancia mi papá me apoyaba, pero también fue una etapa en la que me empezó a doler más su ausencia...” (HVLA-2017, 4). Las acciones, experiencias de los adultos algunas veces afectan de manera permanente en la vida de los niños, generalmente, cuando su relación fue cercana y ejemplar para ellos. La connotación le permitió a Laura sobreponerse y ser una alumna con alto desempeño académico sin retener sus sentimientos, sino aprendió a vivir con ello.

Las narrativas de las maestras subrayan que, en los primeros años de vida en la educación básica (primaria y secundaria), se sostienen con una amalgama de sentimientos de sufrimientos y dificultades al insertarse en una nueva forma de vida, así como, aceptar y realizar actividades que no solían hacer en sus hogares. Formarse a sí misma simboliza hacer autoanálisis sobre la manera de mirarse hacia a un futuro, crear pensamientos pertinentes para continuar con la construcción de la integración personal, buscando una mejor vida, sin duda, el centro de interés en el caso de las maestras fue el estudio.

Fue muy difícil el primer año acostumbrarme al nuevo contexto en el que me encontraba, nuevos compañeros y nuevas formas de vida, era muy complicado porque no tenía contacto con mi familia, estábamos separados por más de 22 horas de distancia, era la primera vez que estaba tan lejos de ellos, en otro estado. A veces el que me mandaba mensajes era mi hermano mayor, me daba ánimos para que me esforzara y lograra lo que yo quería, me recordaba porque había tomado la decisión de venirme... decía que no sería fácil pero que el final valdría la pena (HVLA-2017, 9).

Las cuatro maestras enfrentaron esta prueba de distintas maneras, todas tomaron fuerzas que les ayudó a estimular el interés y educarse a sobreponer de las circunstancias conflictivas. El ambiente también les ayudó a las niñas a estar ocupadas, fue un espacio para adquirir otras formas de realizar las actividades escolares y del hogar. Al vivir en el internado y albergue las maestras tenían que colaborar para mantener limpio el espacio en el cual realizaban actividades de la escuela y extras durante las tardes. Ellas contribuían incluso para hacer tortillas, haciendo artesanías, entre otras actividades que requería apoyar en diversas áreas de la escuela, internado y albergue.

c) Regresos a casa: volver con la familia

Todas las subcategorías están vinculadas con una y con la otra. A veces es tan larga la distancia que los niños y niñas rarámuri tienen que recorrer, la única solución es permanecer, semanas y meses en los albergues, mientras que en el internado de las religiosas que se encuentran ubicados en la Sierra Tarahumara, es obligatorio para los padres de familia recoger a sus hijos cada fin de semana y llevarlos de regreso el domingo. Dos de las maestras permanecían en el internado durante la semana: “nos quedábamos toda la semana y nos recogían de

nuevo los viernes por la tarde. Así pasaron mis primeros 7 años en la escuela” (HVLA-2017, 2). Desde esta índole, dos de las maestras vivieron por corto tiempo en albergues públicos. Sin embargo, Victoria no tenía la posibilidad de regresar con la familia cada fin de semana por la lejanía de su lugar de origen, “me dejaban semanas en la escuela interna todo el año que cursé quinto grado” (HVIC-2017, 1).

Para las todas las maestras regresar a sus comunidades, con la familia tenía un gran significado:

...fui a rancho con mis padres, pues ya tenía un año sin verlos, como estaba chiquita y no podía irme sola al rancho porque estaba algo lejos aproximadamente entre cinco a seis horas a pie. Cuando llegué y vi a mi padre, mi madre y mi hermana me sentí muy feliz, y los saludé a todos muy contenta. Durante las vacaciones ayudaba a mis padres a labores pequeñas, como acarrear agua, barrer el patio, alzar los cuartos. Entre tanta felicidad y emociones positivas el tiempo iba pasando... (HVIRE-2017, 3).

Para la maestra Irene regresar y ver a la familia simbolizaba felicidad, ya que por la distancia era imposible volver a su comunidad con frecuencia, además en la casa del tío tenía nuevas responsabilidades que atender, esta prueba se explicará más adelante. Dos de las maestras solo regresaban con la familia en temporadas de vacaciones: “los supuestos dos meses largos se fueron transcurriendo como agua, cuando menos esperaba ya había llegado el momento de volver a ir a la escuela” (HVIRE-2017, 5).

Cuando se acostumbra a vivir fuera del contexto familiar, ya no es lo mismo volver permanentemente con la familia al hogar a veces emana problemas, este tipo de situaciones destruye a la persona, la única vía es visualizarse, asistir y sentir como visita, las acciones, creencias ya no concuerdan con la idea de uno que creció fuera y se construyó a sí misma. Lupita en años posteriores cuando estaba cursando la carrera tomó la decisión de regresar de manera permanente con la familia:

En el año de las prácticas profesionales viví en mi comunidad con mi familia, tenía ganas de vivir con mis papás, ya estaba cansada de estar en el internado... quería sentirme libre... Nunca me puse a pensar que después de habitar diecisiete años en el internado, al regresar a mi casa habría problemas con la propia familia,

luego me di cuenta de que no fue la mejor opción, ni decisión para mí... (HVLU-2017, 12).

La maestra Victoria fue la única que estudió estando y viviendo con la familia, mientras que tres de ellas se fueron alejando aún más de su familia, comunidad y pueblo: “Cuando terminé la primaria me fui a estudiar la secundaria a otro internado con las mismas religiosas y veía menos a mis hermanos y a mi mamá, los veía 3 veces al año, me costó mucho trabajo acostumbrarme” (HVLA-2017, 4).

Después de haber terminado la primaria comenzaba otra etapa en mi vida, tenía los conocimientos básicos, pero tal vez faltaba reafirmar, consolidar y seguir fortaleciéndolos cada uno de éstos. Asimismo, para lograrlo requería que entrara a estudiar la secundaria. Llegó el tiempo perfecto, fui a un internado que también pertenece ⁵... La superiora del Internado, una hermana religiosa que lleva por nombre Esperanza, como era una persona muy benévola, le gustaba mucho ayudar a las personas necesitadas, ella se encargó de llevarme hasta allá, había muchas otras jóvenes estudiando en ese tiempo (HVIRE-2017, 7).

Los indígenas para continuar con los niveles superiores tienen las capacidades de buscar sus propios medios para acceder a la escuela, ya no dependen de las demás personas. Se movilizan para estudiar el nivel medio superior cada una de las maestras realizaron los procesos para reincorporarse: “Después de haber obtenido mi nuevo logro me fui de vacaciones con mis padres al rancho” (HVIRE-2017, 9) (Después de egresar de la secundaria). Tres de las maestras estudiaron nivel medio superior con las religiosas, dos de ellas concluyeron este nivel educativo, Laura no finalizó y fue la única maestra que buscaba regresar a habitar con la familia:

Después de haber concluido la secundaria me fui a estudiar en el Telebachillerato... porque ya quería estar cerca de mis hermanos y de mi mamá, entre una semana después de que había comenzado el ciclo escolar, también llevaba apenas una semana de clase cuando me mandaron decir que ya me habían inscrito en la escuela... que me fuera de inmediato, la verdad lo pensé mucho porque irme... implicaba irme de nuevo al internado... lo único que quería era recuperar los años que había perdido con mi papá (HVLA-2017, 6).

⁵ SSCJP, se refiere a la Congregación de las Siervas del Sagrado Corazón de Jesús y de los Pobres, que se han dedicado a educar a niños indígenas y no indígenas en la Sierra Tarahumara.

En medio superior educativo, dos de las maestras llegaron acompañadas al internado de otras personas, sus decisiones las llevó a acceder solas a ella: “La semana y media pasó y llegó el tiempo exacto de irme al internado. Por esta ocasión, ella no me llevó al internado como cuando entré a estudiar la secundaria” (HVIRE-2017, 10). Dos de las maestras en la etapa de la juventud ya tenían la capacidad de asumir su responsabilidad y enfrentar los factores por sí mismas. En cambio, Laura seguía atendiendo las indicaciones de terceras personas, atiende las acciones y decisiones impuestas por sus padres, “el primer día que llegué no me sentí a gusto, ese mismo día me quería regresar, pero no le dije nada a nadie y ahí me quedé un año” (HVLA-2017, 6). A veces las mujeres rarámuri viven la subordinación, es decir, cumpliendo las órdenes de otras personas que viven cerca de ellas, son dominadas por los hombres, otras por su mismo género. Laura buscaba regresar a vivir con la familia: “fueron dos años muy bonitos por el simple hecho de estar con toda mi familia, aunque tuviéramos problemas” (HVLA-2017, 6).

Egresar de cada nivel educativo sin compañía de la familia

Por otro lado, para las maestras estudiar y ser indígena rarámuri representa egresar de los diversos niveles educativos sin la compañía de los padres de familia, por las dificultades que afrontan para trasladarse de su comunidad a una zona urbana para estar presente y celebrar sus logros, en el caso de la maestra Lupita si tuvo compañía de sus padres y hermanas en algún momento de su egreso. Irene comprendían los problemas que tenían los padres de familia para estar presente en las ceremonias del fin de curso, pero, otras personas la acompañaban:

Lamentablemente, mi mesa estaba vacía, pues ninguno de mis familiares pudo asistir debido a que no había suficiente dinero para pagar el transporte e ir hasta donde estaba yo. Más tarde llegaron amigos, amigas quienes me acompañaron en la mesa, al final no estuve sola. No me sentí triste porque mi familia no haya estado presente, pues yo entendía perfectamente la situación. El evento terminó a las dos de la mañana, yo me fui a mi casa-internado en compañía de otras tres compañeras que también se graduaban (HVIRE-2017, 11).

En esta subcategoría se observa dos reacciones distintas de las maestras, en el sentido de que algunos indígenas aprenden a vivir sin la compañía de sus familiares, pero, también hay indígenas que nunca aprenden a hacer la vida lejos de ellos, requieren reconstruirse en la unión familiar. Son resistencias divergentes que cada persona manifiesta en su vida. Dos de las maestras para seguir estudiando tuvieron que buscar la forma de salir adelante, desde los primeros semestres de nivel medio superior se fueron a la ciudad para trabajar como empleadas domésticas y así poder pagar la inscripción de la escuela y conseguir lo que les hacía falta; sus padres de familia no contaban con recursos económicos, así fue como concluyeron nivel medio superior.

Permanecer durante largos meses fuera del hogar: trabajar para la supervivencia.

Los indígenas se ven más afectados económicamente, la pobreza extrema les induce a migrar en zonas rurales a laborar en albañerías, los jóvenes en las áreas comerciales, en empleos de campos agrícolas, sin duda, para las maestras no fue un obstáculo continuar estudiando, sino muestran que cuando se tiene interés de llegar a la meta consiste en buscar alternativas para cubrir las necesidades y requisitos de la escuela. Dos de las maestras por estudiar en una escuela particular estaban obligadas a cubrir la cuota de la inscripción, por esta razón, las maestras en ese lapso ya no regresaban a casa con la familia: “cada vacación que había ya no iba a mi casa con mis padres, con ellos me iba los fines cada mes mientras estudiaba” (HVIRE-2017, 11); por la necesidad que tenían de trabajar. A pesar de afrontar problemas de ubicación en la ciudad, ellas fueron acogidas por una familia mestiza:

En esta ocasión después de terminar el ciclo escolar ya no fui con mis padres al rancho a descansar como las vacaciones anteriores. Mi amiga Elena me invitó... ella me llevó a ese lugar, en la cual vivía la familia Arteaga Sánchez. Todos los integrantes de la familia eran personas muy bondadosas, generosas... Cuando estuve allí, me sujeté a las reglas de la casa, asimismo siempre las cumplí tal cual para no generar desorden y molestia de la familia... Esta era la primera ocasión que iba a la ciudad, nunca había ido a ninguna, solamente había conocido lugares semi-urbanos. (HVIRE-2017, 10).

Los indígenas para continuar realizando los estudios de niveles más altos, por propia cuenta algunos entran a laborar para sostenerse; ya que la mayoría de los indígenas, en este caso, los rarámuri somos de bajos recursos económicos, por lo tanto, seguir estudiando para algunas mujeres se han visto obligadas a entrar a trabajar como empleadas domésticas en las vacaciones: “Mi trabajo consistía en limpiar, barrer, trapear y hacer encargos de la señora que se le ofrecía hacer a veces fuera de su casa... luego me fui trabajar en otro lado. Ahora sí que me quedaba lejos, pues tenía que tomar dos camiones para llegar al lugar del trabajo...” (HVIRE-2017, 11).

Cada periodo de vacaciones me iba a trabajar, aprovechar que la señora ya me tenía reservado el trabajo, aunque a veces no me daban muchas ganas, no me quedaba otra opción más que ir y aprovechar al máximo los días, para así poder conseguir algo de dinero, lo cual era muy necesaria para pagar la inscripción al inicio de cada semestre, también con lo que ganaba trabajando aprovechaba para comprar cosas para mí... y lo demás lo guardaba para cuando lo que necesitara cuando ya me encontrara en la escuela, por decir cuando me pidieran alguna cooperación (HVIRE-2017, 11).

Al principio enfrentaron serios problemas en la ciudad, así como moverse en rutas urbanas y a aprender a sobrevivir en estos espacios: “para mí en lo personal estaba frente a un contexto totalmente diferente.... Al principio tuve un poco de dificultad para trasladarme de un lugar a otro...” (HVIRE-2017, 10). Como mujeres indígenas buscan nuevas oportunidades de vida. Todo lo que se vive y aprenden en distintos sitios son útiles para sus vivencias, es decir, como mujeres han podido moverse en una cultura diversa, sin embargo, las mujeres indígenas están expuestas a enfrentar retos y con apoyo de personas de una cultura distinta y de su misma cultura concluyen sus estudios:

La señora con la que trabajé se llama Irene, me sentí muy feliz estando con ella, pues ella me inspiraba confianza, estaba más abierta a dialogar conmigo, me trataba muy bien y con gusto hacía las cosas. Mientras que yo me dedicaba a afanar y afanar, el tiempo se fue yendo poco a poco. Cuando era tiempo de volver a estudiar la señora se puso muy triste, porque se quedaría batallando con los menesteres del hogar sin tener a nadie a quien le ayudara. Me comentó que cuando quisiera volver lo hiciera, que en las vacaciones de diciembre también fuera a trabajar, entonces le comenté que si no hallaba otra persona que le ayudara, si iba a volver, entonces ella se quedó conforme al igual que yo (HVIRE-2017, 11).

La disciplina y los hábitos que adquirieron con las religiosas les permitió llevar adecuadamente sus tareas domésticas, fueron aceptadas sin rechazarlas, sino que fueron valoradas por su labor que realizaban con las patronas, en su trabajo recibieron buen trato y apoyo: “Mi padre tenía unos amigos en la capital... fuimos acogidas... ellos nos daban hospedaje, no solo eso, sino que la señora de esta casa nos daba muchos consejos sobre la vida de una mujer, las consecuencias de los actos” (HVLU-2017, 7). Incluso, las relaciones que se dan entre la cultura mestiza e indígenas son profundas, en otras palabras, no basta con apoyarlas ofreciéndoles empleo, sino inducirlas a mirarse como mujeres indígenas únicas, las maestras recibieron consejos de las personas mestizas en estos entornos sociales. No obstante, hasta que comenzaron a laborar se dieron cuenta que para lograr concluir la carrera no era fácil, para los indígenas estudiar tiene sus complicaciones, solo con el esfuerzo y dedicación se logra alcanzar los anhelos. Para Irene salir a trabajar y seguir persiguiendo la meta de ser maestra en un futuro ha significado esfuerzo e interés personal:

Así fue como pude terminar mi nivel bachillerato... El trabajar para poder superarme fue un reto muy significativo, adquirir la valentía como una manera de enfrentar la adversidad de la vida. Entendí que cuando uno quiere superarse, no es nada fácil lograrlo, pero con interés y mostrando un espíritu de fortaleza... (HVIRE-2017, 11).

Las maestras por elegir estudiar a la profesión docente no estuvieron exentas de seguir experimentando la separación familiar para ejercerla.

Distancia como condición del trabajo docente en la Sierra Tarahumara: aprender a asumir la responsabilidad de la tarea del docente lejos de la familia.

En la zona serrana es común que los jóvenes entren a estudiar la docencia por el fácil acceso a esta profesión, es una de las profesiones más demandantes en nuestros tiempos, generalmente en estas zonas, que no existen muchas opciones para elegir otras carreras. Esta carrera la ofertan instituciones públicas y privadas que se encuentran ubicadas en algunas zonas de la Sierra Tarahumara. Muchos indígenas eligen estudiar esta carrera.

Entrar a estudiar la carrera docente para muchos indígenas rarámuri ha sido una forma de conseguir y tener empleos, les ayuda a solventar los gastos

familiares, aunque al asumir su tarea la gran mayoría de los maestros son ubicados en diversas zonas de la Sierra Tarahumara. Tal es el caso de la maestra Victoria en sus inicios de la labor como docente enfrentó retos que estaba relacionado con la adaptación al nuevo contexto, esto lo fue solucionado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los docentes que no están impuestos a estar lejos de su familia con mayor fuerza sufren la soledad que va acompañada con la tristeza. Dos de las maestras fueron enviadas lejos de su comunidad, aunque una de ellas ya estaba impuesta de estar sin familia, sin embargo, ambas enfrentaron la tristeza. Ejercer la profesión docente significa dejar la propia familia para atender sus obligaciones lejos de la comunidad, para insertarse en otra donde se busca educar a los niños indígenas y no indígenas. Es una tarea complicada que arroja obstáculos, aprendizajes, conocimientos, herramientas que permiten construirse como maestras(os).

Para abordar este subtema nos acercaremos más a las narraciones de la maestra Victoria debido a que da más pistas para entender lo es ser docente en las comunidades indígenas. El sistema de educación indígena es quien se encarga de enviar a los docentes en distintas zonas de la Sierra Tarahumara y los docentes acatan las indicaciones que reciben de los jefes. Sin embargo, Victoria en los primeros años de vida aprendió a sobrevivir en medio de una tempestad, ya que no estaba impuesta dejar a su familia, de esta manera, todos los docentes en los primeros años de servicio docente experimentan solos, sin compañía de la familia, otros lo hacen en familia, las maestras aquí estudiadas las viven solas:

Luego de unas semanas de haber terminado el curso de inducción se nos fue citando al Departamento de Educación Indígena... una familia de la comunidad se encargó de llevarme a la escuela, estaba en medio de un llano retirado de las casas de la gente de la comunidad, iba a quedarme en la casa de maestro, pero una familia de mestizos fueron por mi hasta la escuela para darme posada en su casa, acepté sin conocer a la familia porque no quería quedarme sola (HVIC-2017,16).

En las comunidades alejadas los padres de familia han acogido a los maestros que llegan a laborar en el centro educativo. Dos de las maestras recibieron apoyo de hospedaje de familias mestizas, por lo que ellas aceptaron sin conocer a las personas, esto significa que encontrarse solas y en una comunidad desconocida es aceptar lo que el mismo contexto les permite apreciar, empezar a buscar alternativas para sobrevivir. Victoria a pesar de sentir

la soledad, también construía la empatía, ya que comenzó a ver las dificultades que tenían los niños para acceder a la escuela.

Fue tan triste para mí porque jamás había estado lejos de mi casa, mucho menos sola, y mucho más feo saber que trabajaría sola porque era una escuela unitaria...me entretenía mucho pero al terminar por las tardes me encerraba en la habitación y lloraba en silencio, había días en que pensaba en renunciar, y empecé a ver que la situación era difícil para mí, pero mucho más difícil para mis alumnos ya que recorrían distancias largas para poder llegar a la escuela, para llegar a la escuela a dar las clases caminaba aproximadamente media hora de la casa de la familia que me dio hospedaje (HVIC-2017, 16).

Generalmente, en zonas rurales es común encontrar escuelas multigrados (unitaria, bidocente y tridocente), el docente en los primeros años de servicio está asimilando lo que implica seguir ejerciendo su profesión. Es una forma de encontrarle sentido a la tarea docente. Para dos de las maestras representó hacer largos viajes para llegar al centro laboral, usaron distintos tipos de transportes. En ese recorrido enfrentaron caminos y contextos desconocidos, así como relacionarse con la gente de la comunidad. En los primeros días los maestros enfrentan con problemas de falta de recursos económicos, por lo tanto, encuentran la forma de buscar soluciones y seguir intentando sin rendirse, como lo hizo la maestra Victoria:

Investigué dónde quedaba la zona de Temosachi me dieron el rumbo por donde ir y la ruta a tomar para llegar a la supervisión escolar, sin darme cuenta que estaba mucho muy lejos, pero decidí seguir intentando hasta donde pudiera aguantar mis fuerzas, mi madre sabía que estaba más lejos así que me mando con un niño de mi rancho al trabajo, y así fue nos fuimos en el camión... pero casi no llevaba dinero y me preocupaba mucho en darle de comer al niño, y pasó una camioneta que nos dio rait así que aceptamos, nos subieron...se me hizo el camino tan pero tan largo... (HVIC-2017, 7).

El trabajo de un docente está sujeto a corroborar algunos retos que emergen en la práctica docente, es decir, ser docente es aprender a sobrevivir sola, sin compañía de la familia, es dominar los sentimientos que llegan intrínsecamente, a veces impiden continuar con la tarea del maestro, es complicado sobrellevar esta profesión, los que se separaron de la familia desde la infancia, continúan haciendo la vida sin ellos. Además, es aprender a sobreponerse a la tristeza para

no rendirse, algunas veces haciéndose fuertes. El y la docente está sujeta a moverse de un lugar a otro, el mismo contexto y personas les causa inseguridad:

Para mí entrar a trabajar en diferentes lugares significaba... miedo porque eran cambios muy fuertes...conocer un lugar donde ya estableciste e irte a cambiar de un lugar donde no sabes de la gente ni nada...pues nada más estaba unos mesecitos uno y ya en el trabajo, pues ya me iba adaptando y ya conociendo a la gente también... (HVIC-2017, 9).

Los maestros son movidos constantemente del contexto, por lo tanto, en esa movilidad que realizan son recorridos inmensos. A veces reciben orientación y apoyo de la gente de la comunidad a la cual recorren, incluso, otros viven cambios drásticos, por decir, el clima que predomina la región, las condiciones de la escuela, entre otros que el docente va conociendo durante su proceso de servicio: “lo que no me agradó mucho fue el clima, pues hacia demasiado calor, sentía que el calor me sofocaba ... siempre había estado en la sierra donde hace frío, fue un cambio muy drástico... no tuve remedio más que aguantar” (HVIRE-2017, 15). Dos de las maestras aguantaron y buscaron fortalezas para seguir trabajando con los niños y soportar la distancia, este tejido significa comprender y aceptar la realidad. Para las maestras esta nueva forma de ver la vida estaba imbricada por las decisiones, las acciones que habían adquirido desde la edad temprana, esas visiones y la misma formación que recibieron les ayudó a tener y construirse a sí mismas como maestras y mujeres rarámuri.

El llegar a un lugar donde no conoces a nadie, a un clima distinto y la vegetación representa uno de los desafíos más grandes como los que tuve que enfrentar cuando recién fui a trabajar. En ocasiones hasta me ponía a llorar de la tristeza, quería salir corriendo para llegar a la casa de mis padres, pero luego dije, si no me quemé las pestañas solo porque sí, mucho menos para no ejercer mi carrera, así es que me levantaba el ánimo a mí misma, conforme pasaba el tiempo reflexioné más sobre mi vida personal, y entendí que no podía depender de mis padres para ser una buena persona y maestra. Tenía que emprender nuevos horizontes por si sola e ir descubriendo poco a poco para sobrellevar la vida trabajando arduamente sin contar la presencia de mis padres (HVIRE-2017, 15).

La separación familiar, las maestras la experimentaron fuertemente en sus vidas desde la infancia, y en las narraciones de todas se observa que por ejercer

la profesión docente siguieron constituyéndose solas, afrontaron la soledad y la tristeza en los primeros años de su servicio docente.

d) Vivir la ausencia de un familiar: “aprender a ser fuertes”

Las personas en sus primeros años de la infancia viven dependiendo económicamente de los padres de familia, sin duda, cuando los seres queridos llegan a perder su vida dejan huellas en la vida de sus familiares. El ser humano vive en relación con sus semejantes, es imposible permanecer solos sin recibir apoyo de otros. En la vida de la maestra Victoria desde edad temprana experimentó la muerte del padre como otra prueba de separación. Esta experiencia la vive con su madre y hermanos; para ella fue difícil admitir esta situación y la resignación, obviamente, fue un proceso largo.

En este tiempo también fue un periodo difícil, fue cuando mi padre falleció en un accidente... Pasaron los días, meses, años y ya jamás volvió con nosotros, esperábamos su llegada... hasta que nos fuimos haciendo la idea de que ya no regresaría más (HVIC-2017, 2).

La maestra Victoria ha sido la única que afrontó la muerte de algún ser querido, desde entonces aprendió a vivir sin la presencia del padre y eso además la llevo entrar a laborar desde la etapa de la adolescencia, por la necesidad de apoyar a la madre y valerse por sí misma. Cuando falleció el padre quien ha sido considerado como el jefe del hogar, el que trabajó para sostener a la familia, representa salir adelante como familia y buscar soluciones para seguir viviendo. En años posteriores también experimentó la muerte de la suegra y del suegro, esto les permitieron tanto al esposo y a ella colocarse en un centro laboral educativo. Por otro lado, en años posteriores cuando ya se encontraba laborando como maestra tuvo un incidente sumamente doloroso, por vivir la muerte de un alumno, dos de ellas no tuvieron separación similar.

Apenas tenía trabajando medio ciclo escolar con los niños cuando sucedió un acontecimiento...uno de mis alumnos de primer grado se les cayó a sus padres en una reparada del caballo y fue trasladado urgentemente a la capital, duró solo unos cuantos días cuando falleció por el golpe recibido... fue un momento triste y difícil para toda la familia y en especial para mí, porque mi hija tenía la misma edad que él, pensaba que haría yo, si a mi hija le estuviera pasando eso... (HVIC-2017, 13).

Es la única maestra que a pesar de haber tenido la pérdida de algunos familiares cercanos y no tan cercano, le afectó de manera psicológica en su vida. Para Victoria ha sido difícil aceptar la ausencia de aquellas personas, esto le han permitido buscar otros oficios para tomar una posición importante de su labor, esto se explicará en la prueba cuatro. La maestra narra en su historia de vida que la muerte de un alumno en una comunidad a la cual trabajaba se vio a la necesidad de moverse constantemente de un lugar a otro para buscar solución al problema que estaba viviendo.

Pasaron semanas y yo me sentía muy triste y no podía dormir en las noches llegada la madrugada me cansaba y era cuando me dormía, me estaba afectando demasiado, días desvelada me empezó a dar nervios muy fuertes busqué medicamento y nada me hacía efecto,...en Guadalupe (cabecera municipal) era la única parte donde podía dormir, pero llegó un momento en que ni en Guadalupe podía dormir, me estaba afectando mucho en los nervios, empecé a ir a terapias con una psicóloga, me ayudó mucho porque descubrió en mí por qué ese acontecimiento me estaba afectando tanto, empezó a tratarme con muchas terapias, descubrí que no podía superar ese acontecimiento porque esa muerte fue parecido a la de mi padre que en paz descansa, los mismos golpes y la forma en que lo habían dejado (HVIC-2017, 13).

La maestra Victoria no narra con detalle sobre las reacciones que tuvo por la muerte de su padre, quiero entender que por vivir la pérdida de sus seres queridos se formó como una mujer fuerte y decidida ante las distintas circunstancias. Se ve que el acontecimiento doloroso, igual lo comparte en pocas palabras, como lo hacen las otras tres maestras.

Asimismo, la maestra Laura desde edad temprana vivió la ausencia de su padre de distinta forma, es decir, la separación con el padre fue algunos años porque fue encarcelado, ella si lo veía una vez al año, en cambio, la ausencia del padre de la maestra Victoria fue para siempre. Laura a pesar de haber vivido varios acontecimientos y experiencias duras a edad temprana, en años posteriores experimentó otro acontecimiento que le afectó de manera directa en su vida y a toda su familia: “Algo inesperado sucedió en cuarto de primaria, que marco considerablemente mi vida, fue un hecho muy difícil de entender por la edad que tenía, no alcanzaba a entender lo que estaba pasando...” (HVL A-2017, 3).

Prácticamente fue la etapa, los años más difíciles pues todavía no tenía la suficiente edad para entender lo que estaba pasando y mi mamá tampoco me lo explicaba y mis hermanos tampoco sabía bien, la verdad fue un golpe duro porque mi mamá se quedó sola con nosotros, con sus seis hijos y nos tenía que sacarnos adelante. Siento que, si me afectó, aunque no me diera cuenta yo creo en la parte emocional porque mi rendimiento no era igual en la escuela (HVLA-2017, 3).

Al vivir la ausencia del padre, Laura y la familia aprendieron a vivir sin la compañía del padre, como se explicó en párrafos anteriores, el padre abandonó las tareas del hogar, para la familia e hijos significó tomar fuerzas para seguir viviendo y retomar otro ritmo de vida y constituir una familia: “Desde entonces tuvimos que aprender a ser fuertes, a soportar la ausencia de mi papá” (HVLA-2017, 3). Laura al llegar a la etapa de la adolescencia empezó a asimilar la situación que estaba viviendo su familia, por lo tanto, para ella fue una etapa difícil porque estaba entendiendo la vida del padre: “me empezó a doler más su ausencia, empezaba a entender por qué estaba en la cárcel” (HVLA-2017, 4).

Los sentimientos invadieron en la existencia de las maestras, obviamente, se manifestaron de diversas formas, además Laura parece que vivía esperando el encuentro que surgiría entre el padre y ella en un futuro. En la etapa de la adolescencia le hizo pocas visitas mientras que vivía en la cárcel. Después de estar separada del padre Laura se encontró con él y fue un momento emotivo por tener su presencia, en ella nacía emociones porque sabía que estaría de forma permanente en su familia: “Cuando lo vi también se me hizo un nudo en la garganta porque estaba emocionada, lo abracé muy fuerte, lloré, pero no recuerdo exactamente cómo fue ese encuentro... Recuerdo que iba muy guapo con botas, y sombrero...” (HVLA-2017, 6).

La distancia es la huella que marca en la vida de las maestras, es la condición que les permiten seguir formándose como personas e indígenas. La distancia sin duda está implicada en la manera que aceptan y viven esta prueba solas, a veces acompañada de la familia. También, esto responde al constante movimiento, incluso, es moverse a la cultura propia, otras veces por necesidad han tenido que moverse a la otra cultura; es decir, vivir más las costumbres y tradiciones de la cultura dominante.

Como cierre de esta prueba, se encontró que las maestras rarámuri estudiadas en esta investigación, todas han vivido acontecimientos y experiencias significativas por sí solas, que les ayudaron a construirse como personas autónomas para tomar sus propias decisiones de seguir preparándose, formándose como personas. La prueba referida en esta subcategoría, si lo observamos desde otra mirada, para las maestras ha sido una oportunidad de construirse como personas diferentes, es decir, rompen algunos elementos de la cultura rarámuri que están relacionados con la vida ordinaria de una mujer en las comunidades indígenas de la Sierra Tarahumara. Algunas experiencias fueron tan significativas que les dejaron huellas para toda su vida porque fueron las que les dieron una formación y una imagen que las fue moldeando.

A pesar de enfrentar los obstáculos que se cruzaron en su camino, las maestras aprendieron a reanimarse y seguir viviendo y avanzando de nivel académico. Las mujeres rarámuri aprendemos a trabajar para sostenernos, fue una necesidad de laborar como empleadas domésticas para cubrir los gastos de la escuela. No fue el impedimento para seguir aprendiendo, sino buscar soluciones, con el esfuerzo, dedicación que las llevó a aprender a trabajar.

5.2 La violencia escolar y familiar

Esta otra prueba se encuentra entrelazada con la anterior, ya que, por vivir distanciada de su familia, comunidad y hogar, se desarrollaron como niñas en otros contextos; quedaron expuestas a situaciones de maltrato sea por sus compañeros de la escuela o por docentes.

La prueba a la que se refiere en este apartado es sobre la violencia que las maestras recibieron en la escuela y en sus propios hogares. Hasta ahora se ha descubierto que la prueba se observa con mayor frecuencia en el hogar, con parientes cercanos, con la familia que, en la escuela, internado y albergue, porque tres de las maestras han vivido acontecimientos y experiencias dolorosas, duras, que quedaron marcadas, dejaron huellas que permanecieron durante largos años de su vida. De esta manera aprendieron a vivir con el sufrimiento. A raíz de esto, también se descubre que las mujeres de origen rarámuri por su cultura son calladas, reservadas, con las vivencias que afectan de manera psicológica. Ante estas adversidades las mujeres rarámuri son fuertes.

En la tabla se identifica el resumen de la prueba de la violencia familiar y escolar, en contexto en que vivieron dichas pruebas, y cómo además respondieron para resolver por enfrentar en carne propia la violencia que fueron generada la mayor parte de sus familiares y en sus propios hogares.

Ver en Anexo 2. Tabla 5 muestra la prueba de la violencia familiar y escolar

En esta prueba se trata de analizar y profundizar en las dinámicas culturales familiares y escolares que dan lugar a la repetición de estas; cómo enfrentaron esta prueba, quienes apoyaron en estos actos, sobre todo, la forma en que interiorizaron y ocultaron las vivencias más duras que han tenido que vivir a lo largo de su trayectoria de vida. Con esta investigación hemos descubierto que las mujeres rarámuri comparten las vivencias duras en pocas palabras, para recordar y hablar menos del tema, porque son aspectos más dolorosos, sin embargo, las vivencias positivas también han dejado un aprendizaje permanente en la vida de las maestras y han sido herramientas para su uso diario.

Antes de entrar al análisis, se hace una breve síntesis de cada una de las experiencias y acontecimientos de las maestras. Las cuatro maestras sufrieron maltrato físico y psicológico en sus propios hogares, una a pesar de haber vivido sólo un año en el albergue público vivió el abuso que fue generado por sus compañeras, por sí sola se defendió, actuó para ganarse el respeto. Otra ha vivido una experiencia de abuso sexual, dicha situación le dejó inseguridad y temor en sí misma por varios años, esta misma experiencia causó la falta de comunicación con los hombres. Otra de ellas, en la casa de sus parientes sufrió una situación de abuso laboral ya que la obligaron a tomar el papel de una mujer adulta, atendía todas las tareas de la casa y el cuidado de sus primos pequeños. Otra de las maestras vivió en una familia cuyo padre tiene dos mujeres, ambas viven en la misma casa; para Lupita en edad pequeña esta forma de ver la experiencia era ambigua, todo era normal el escenario, hasta que fue insertándose en el mundo de la escolaridad percibió la situación de distinta forma, su familia fue diferente que la de las demás maestras, desde edad temprana comenzó a formar su propia concepción sobre cómo quería que fuera su familia.

Con respecto a esta subcategoría, es importante hacer una breve descripción y al igual entretener con el análisis y la interpretación de cómo es el carácter de

un hombre y mujer rarámuri en la región a la cual indagué sobre la trayectoria formativa de las maestras rarámuri, me es relevante explicar antes de profundizar el tema; dado que en la historia de vida de las cuatro maestras se presenció con frecuencia la actitud que muestra el hombre hacia la mujer e hijas.

a) Características de una familia rarámuri (rasgos culturales del hombre y la mujer)

Considero relevante abordar este tema en específico. En la vida de las cuatro maestras se ven involucrados en su formación, el papá, el tío, los hermanos y el marido, todos desde diversas posiciones. Además, participan en las decisiones y desarrollo de cada una de las maestras, algunas veces fueron atendidas sus indicaciones, ya que en las culturas indígenas en años pasados los adultos estaban acostumbrados a tomar decisiones por sus hijas, y más cuando se trataba del matrimonio. En nuestros tiempos se ha ido cambiando esta costumbre en las familias indígenas.

La familia rarámuri generalmente está compuesta por el padre y madre. Son pocos los casos de hombres que viven la bigamia en estas regiones, esta misma situación experimentan algunas familias de otros grupos étnicos, dicha decisión y acción está asociada con el machismo, incluso, por la falta de información al respecto. En el caso de la maestra Lupita experimentó la bigamia en su propio hogar: “mi padre es bígamo, es decir, primero se juntó con mi madre, tiene seis hijos con ella...y después con mi tía, con ella tiene tres hijos, él siempre ha vivido con dos mujeres” (HVLU-201, 1). La familia de las otras tres maestras estaba formada por una mujer y un hombre en el hogar y sus hermanos. Para Lupita en los primeros años en la escuela ver esta situación en su propio contexto le causó confusión, estaba entendiendo su propia concepción de lo que significaba tener familia y haciendo comparación con la familia de sus propios compañeros. Algunos grupos étnicos del país ejercen costumbres que giran en torno a la cultura, la cosmovisión, practican la bigamia con libertad, en otras comunidades estas prácticas no son aceptadas, aunque esta misma también está asociada con las perspectivas y creencias de cada persona y comunidad.

Lo que interesa ahora es conocer los rasgos del hombre y la mujer que la cultura rarámuri promueve. Las personas poseen distintas actitudes, virtudes que los y las identifican como seres humanos, comunidad o grupos; así como la

manera en qué se relacionan con la sociedad a la que se desenvuelven. Desde las narraciones de las maestras se identifican que el carácter que posee un hombre rarámuri se deriva como un carácter fuerte, por mostrar actitudes violentas al momento de enfrentar los conflictos familiares, se mueven con sus propios pensamientos y está vinculado con el modo de ver la vida. Dos de las maestras en esta índole en algunas ocasiones afrontaron las circunstancias con dejar de comunicarse con el padre: “estábamos en la misma casa, pero no me hablaba, yo no le hablaba, era algo normal en la casa...” HVLA-2017, 7).

Esta forma de actuar por parte del hombre tiene una coherencia con la cultura, es lo que ayuda a asemejar a un grupo de personas que comparten las mismas costumbres y tradiciones e ideologías, de esta misma forma, parece que la maestra Laura respondía de la misma manera, ignorando y creando su propio mundo dentro de la familia. Las narraciones me llevan a comprender que las mujeres rarámuri sufren desprotección en la propia familia, sobreviven solas sin recibir el apoyo cercano, aprenden a buscar su propio bienestar, en el sentido de que protegen sus emociones, sentimientos intrínsecos, aprenden a vivir calladas para protegerse a sí mismas. Siguiendo esta misma idea, la maestra Lupita vivió caso similar que Laura: “Mi papá y yo no teníamos comunicación, así anduvimos por un largo tiempo...a veces tenía esa sensación de platicar, reír con él. Él no se prestaba para un diálogo, él pasaba como si no me veía...” (HVLU-2017, 14). Tres de las maestras experimentaron conflictos al relacionarse con los hombres en sus propios hogares (padres de familia). Las mujeres no están protegidas por los jefes del hogar, es un sitio donde las mujeres afrontan riesgos de abusos laborales, abusos sexuales, allí reciben la violencia intrafamiliar. Aclaro, estas condiciones de vida no ejercen todas las familias indígenas, como se observa en la vida de la maestra Victoria, es la única que vivió la defensa familiar, le dieron atención como niña, pero tuvo otros acontecimientos duros que enfrentó en distintas etapas de su vida.

En la actualidad, las percepciones de los adolescentes y jóvenes rarámuri han ido cambiando, ya no son manipulados fácilmente por los adultos, por esta razón, enfrentan conflictos con los padres de familia: la manera de llamarles la atención no les agrada, no quieren realizar las actividades del hogar, mientras que las mujeres también muestran con más fuerzas para sobrevivir en sus contextos. En las familias indígenas existe la falta de comunicación abierta para

tratar los asuntos que aflige a la persona, comunidad y familia, sino lo fácil para la mayoría de los hombres es generar discusiones con las personas que conviven. En el caso de la maestra Lupita en años posteriores cuando tenía 23 años frecuentó al padre mediante la expresión verbal. Allí es donde soltaron todas las palabras que emanaba sin medirlas y que le afectó a la maestra, pero sin duda esto apoyó a las decisiones futuras:

Entre los dos discutimos fuertemente por un largo rato, él me dijo algunas palabras que me hirieron mucho, insistió en que dejará a mi novio... También me dijo que yo era una mujer, que no podía llegar muy lejos, que no servía para nada, que no sabía nada de lo que había estudiado, que nunca más me quería en su casa porque era su casa y no la mía. Cuando me gritó todas estas palabras me sentí fatal... porque le creí sus palabras. Ya platicando con otras personas recibí palabras de aliento, así fue como volví a tomar fuerzas para seguir con nuevos proyectos de mi vida. Por otra parte, sentía que estaba enojado conmigo por haberme dado un estudio que tal vez ni me merecía, eso me dio a entender, que como mujer tenía menos valor que el hombre (HVLU-2017, 13).

Como observamos en la narración de la maestra Lupita. Las acciones, las palabras de los hombres llevan a herir a las mujeres, en ocasiones, ocasionando la desintegración familiar y orillando a sus propias hijas y a las mujeres a tomar otras decisiones para buscar una salida al problema o como una forma de olvidar los hechos ocurridos. Lupita buscó su propia solución retirándose de su hogar y del padre, mientras que Laura permaneció en el mismo hogar. En estas condiciones se observa la autonomía indígena para erradicar los conflictos familiares, por propia cuenta encontrarle el sentido y construir a la propia vida. En párrafos anteriores se explicó que los padres de familia de antes, era quienes les escogían el novio a sus hijas. Parece que el padre de Lupita tenía la intención de dirigir y tomar decisiones por ella, Lupita ignoró el pensamiento del padre, tampoco atendió a las indicaciones del él, siendo esta experiencia nueva le generó las siguientes reacciones: "... me la pasaba llorando, recordando y entendiendo porque había sucedido, no tenía ganas de ir a dar las clases en la escuela, estando en el grupo recordaba las palabras de él... comprendí que me quería separar de mi novio "(HVLU-2017:13).

Para Lupita esta experiencia vivida le permitió pensar hacia una vida futura que construirá con sus hijos. Los problemas que surgen en el hogar impiden convivir plenamente con los integrantes de la familia. Los acontecimientos y las

experiencias significativas sirven para no repetir y volver a caer en la misma historia, sino buscar otro modo de resolver los malentendidos entre los integrantes del núcleo familiar: “La discusión que tuve con mi padre me dejó grandes enseñanzas, me dio pautas para no repetir con mi hija. Esa acción no es un sendero que propicia una relación armoniosa... está separa aún más de la comunicación entre ambos...” (HVLU-2017, 13).

Las cuatro maestras han explicado que en algún momento de su vida tuvieron conflictos con los hombres, por tener un padre machista, por tener un esposo alcohólico, el hombre rarámuri es soberbio, algunos no reconocen sus errores, otros asimilan, pero no los asumen, su modo de resolver problemas ha sido con violencia ante cualquier situación; dañando a sus seres queridos que son los que los protegen.

...mí papá había llegado de la ciudad, llegó borracho y nosotras ya estábamos dormidas y como a media noche llegó y quebró el vidrio de la ventana... me ponía muy triste porque me asustaba y me daba miedo esa actitud... Otra de las veces quebró la puerta de la casa, igual me dio mucho miedo, cada vez que se ponía borracho a mí me daba miedo, miedo a que le pegara a mi mamá, miedo a que cometiera cualquier locura... (HVLU-2017, 1).

Los hombres al tener reacciones violentas producen inseguridad y miedo en la vida de muchas mujeres. Algunas de ellas difícilmente enfrentan esta situación en sus contextos porque se sienten débiles ante estas fatalidades. Es allí cuando la mujer a veces vive sumisa del hombre, a veces ellas sufren y aguantan ser violentadas, hasta se acostumbran a vivir de esta manera por varias razones: por depender económicamente del hombre se quedan calladas, otras son pisoteadas por los hombres machistas, dejan pasar estas acciones por no tener otro lugar a dónde acudir y ni tener apoyo de los mismos padres de familia. Es así como la mayoría de los hombres rarámuri son considerados como celosos: “él ... casi no me dejaba salir, no me dejaba tener amigos, era muy celoso conmigo... solo me dio permiso para salir con una persona... porque él fue a pedirle permiso a mi papá” (HVLU-2017, 6). El hombre en estas familias es considerado como el jefe de la casa, incluso, respetado por los hijos y la sociedad, esto depende de cómo lo miren desde fuera. En otros casos esta vivencia a otras mujeres les da fuerzas para afrontar esta realidad con los hombres en la vida futura. Además, les forman fuertes para tomar y crear su

propia forma de ser y ver la vida, con esto quiero decir, cuando la mujer decide establecer su propio matrimonio y familia. Tal como sucede con la vida de las cuatro maestras, a pesar de haber tenido padres de familia machistas, en años posteriores encontraron nuevos modos de hacer y resolver conflictos familiares, anulando la violencia en sus vidas.

Por otra parte, las mujeres rarámuri también poseen sus propias formas de ser, de actuar con la familia y con las demás personas, algunas son reservadas con sus ideas y experiencias; son fieles a sus pensamientos y de lo que les enseñaron los ancestros, es decir, tratan de rescatar y educar a sus hijos con ejemplos de su vida, familia y de otras situaciones vividas. Son dóciles en la mayor parte de su vida. El carácter de una mujer de esta etnia, a simple vista se muestran serias ante la comunidad y en otros sitios de tejido social; cuando realmente están enojadas o les hacen enojar son bravas, en el sentido, de que enfrentan los problemas de manera verbal y a golpes cuando pierden los sentidos en el “batári- tesguino” (es una bebida embriagante hecho de maíz fermentado, además, como espacio de convivencia que se da en la comunidad rarámuri).

Las narraciones de las cuatro maestras permitieron rescatar un poco de los rasgos de la cultura rarámuri, aunque solamente me estoy enfocando de una región de la comunidad rarámuri, en cada región los hombres y las mujeres se manifiestan distintas ante la comunidad y entre la familia, es decir, he escuchado que en otras comunidades indígenas estando bien y sano con frecuencia discuten, hasta llegan a golpearse cuando llegan a perder la noción, es una vida que algunos van construyendo como pareja. Hago esta descripción para destacar que las cuatro maestras en su vida no practican la violencia en su vida, lograron romper esta situación de vida en sus núcleos familiares que han formado.

La forma de ser de una persona también está vinculada con los acontecimientos y experiencias duras que se vive en diversas etapas de la vida, desde edad pequeña las maestras lograron percibir y vivir estas situaciones que hacen que actúen, piensen y se relacionen con la gente en distintos sitios. Todo lo que se vive en la infancia se relaciona de alguna manera con la formación; tienen presente esas acciones y vivencias dolorosas o simplemente, fue una vivencia significativa que les permitió construirse como personas.

b) Maltrato familiar

El maltrato intrafamiliar se vive en el propio hogar con la familia, no es necesario salir del hogar para recibir abuso; en el propio contexto existen personas que dañan la vida a sus familiares. Las maestras sufrieron maltrato dentro y fuera de sus hogares, otros fueron impuestos por terceras personas. Me acercaré al caso de la maestra Irene para profundizar en el tema, en decir, Irene vivió esta causa en la casa de sus tíos, allí sufrió abuso laboral y físico, fue impuesta a posicionarse como una empleada doméstica, además, fue determinada asumir el papel de una mujer adulta siendo una niña:

Mis primos y yo nos íbamos a las 8:20 de la mañana para que pudiéramos llegar a tiempo, mientras que mi tía se venía minutos más tarde, luego me mandaban por delante encargada de mis primos y me cargaban a mi espalda mi prima la más chiquita, y claro que me cansaba, pero no podía negarme a llevarla en mi espalda porque me iba como en feria...(HVIRE-2017, 5).

Desde edad pequeña en su propio hogar Irene aprendió a trabajar junto con su hermana mayor, cuando llegó a habitar con los parientes ya llevaba una noción de lo que era trabajar en el hogar, la única diferencia era que su familia no le exigía como los parientes, ayudaba en actividades pequeñas. Irene aprendió a consolidar las tareas del hogar y formó parte de su vida como un hábito, justifica las actividades domésticas dándole un significado positivo, es decir, se convirtieron en aprendizajes; parece que su forma de vida en estas condiciones es trabajar y dedicarse únicamente a atender las indicaciones de los parientes. Su intención siempre fue acatar el reglamento del hogar, al principio, solo fue el abuso doméstico, luego recibía hasta golpes si descuidaba a los primos. La maestra Irene por atender todas las actividades impuestas por los tíos, representaba realizar adecuadamente, sin salir del control, eso además la llevó a aprender a responsabilizarse de las acciones, porque si las situaciones se repetían recibía golpes, la narración me coloca a reflexionar que por vivir bajo el mismo techo de sus tíos sufrió abuso laboral, evidentemente, se vio limitada en realizar juegos infantiles para su desarrollo, el único espacio que le ayudó a asumir como niña y estudiante era en la escuela, para ella el hogar era un lugar de mucha ocupación:

A veces, pues me regañaban, ese era lo más común que me regañaban, y si se repetía la misma situación pues ya hasta me pegaban, o sea como una manera de que yo pudiera hacer las cosas mejor. Casi siempre me pegaban una vez al año, pues de esas fajeras, muy fuertes pues, porque me pegaban a veces con el freno ... a veces si me pegaba sin tener razón...pero lo que más me acuerdo fue aquella vez que estaba enferma, yo tenía mucha diarrea, entonces yo no podía hacer muchas cosas y luego como yo estaba a cargo de mis primos...lloraban y se peleaban y justo en ese momento cuando mi primo estaba llorando entonces llego zas pues llegó mi tío, se enojó, se quitó el cinto y vámonos y me pegó... (HVIRE-2017, 5).

La maestra Irene fue tratada como una persona adulta y obligada a tomar el trabajo de una madre de familia, no obstante, ella misma fue buscando y dándole nombre a su propio quehacer del hogar, así misma se denomina como “servidumbre” por resolver y tener una gran responsabilidad con los primos, con el hogar:

Al llevar a cabo las responsabilidades del hogar me sentía como la servidumbre quien tenía que estar pendiente de todo lo que ocurría en la casa... Pero cuando ellos estaban fuera del hogar aumentaba la carga de responsabilidad porque no podía descuidarme de nada, todo tener bajo control, tenía que asumir el papel de una madre (HVIRE-2017, 6).

Las tres maestras no mencionan haber trabajado en exceso como lo hacía la maestra Irene, además las otras dos vivieron en el internado, también realizaban actividades moderadamente y la maestra Victoria no narra cómo apoyaba en su hogar.

Regresando a la historia de vida de la maestra Irene se visualiza que a lo largo de los años y conforme fue creciendo las labores domésticas también se fueron aumentando; no renunció a estas labores por seguir en la escuela ya que tenía propósitos que cumplir, por lo tanto, lo único que le quedaba era seguir atendiendo las indicaciones de los tíos, su trabajo era excesivo a comparación con las actividades que hacían las otras tres maestras en los fines de semana en casa, mientras que Irene lo hacía todos los días. Sola atendía la casa, la tía se ve como una persona desligada de las tareas que le tocaba hacer, por atender a otras labores de su empleo. A ella le nacía sentimientos negativos que no le ayudaban a estar bien consigo misma: “Había momentos en los que me llegaba el desánimo con ganas de dejar de hacer las cosas y salir corriendo sin rumbo fijo,

esto me pasaba en aquellos momentos en que me sentía demasiado cansada de tanto afanar” (HVIRE-2017, 6). Parece que las tareas que realizaba Irene a veces la debilitaban, sin embargo, día con día tomaba fuerzas para seguir haciendo las labores y finalizar la educación básica.

Con respecto a mi vida personal, en esta etapa seguía siendo igual, desde la madrugaba me levantaba y anocheía trabajando, como estaba más grande mis actividades fueron aumentando. Al principio que empecé a realizar las actividades domésticas solamente lavaba... ropa de mis primos, pero cuando estaba en quinto ya tenía que lavar la ropa...de mi tía la cual estaba muy pesada, al igual que la ropa de mi tío... no había de otra más que continuar adelante con la tarea encomendada. Me cansaba realizando estos tipos de tareas, ya que eran algo excesivo para mí, por el hecho de ser más grandes que mis primas me hacían trabajar de más, y además no recibía casi ayuda de nadie (HVIRE-2017, 6).

La maestra Irene justifica el maltrato de dos maneras, por un lado, como una forma de aprender a ser y conocer las obligaciones y deberes de las madres de familia, aunque fue impuesta a resolverlas: “después de quince años cuando tuve a mi hijo no me fue difícil realizar el papel de madre, en cierta forma ya estaba preparada, tenía las bases necesarias para poder atender y criar a un hijo como madre soltera” (HVIRE-2017, 6). De esta manera, para Irene ser niña significó trabajar mucho. Por otro lado, al llevar a cabo todas las tareas domésticas la formaron como mujer rarámuri, fue una manera de prepararse, con el paso del tiempo le dio resignificación:

Aunque trabajé en exceso según mi edad, mientras trabajaba y trabajaba me estaba preparando para la vida, todas esas tareas forman parte de la vida diaria, a pesar de todo el agotamiento que pasé, ya había empezado a vivir la vida tal cual, pues en fin la vida es trabajar y trabajar. A partir de ese entonces, había desarrollada las competencias para la vida, no me fue difícil adaptarme a vivir en otro lugar cuando tuve que salir de la casa, pues ya tenía las bases necesarias para sobrevivir ante cualquier situación o dificultad que surgiera (HVIRE-2017, 6).

Los saberes y los conocimientos necesarios de una mujer rarámuri se iniciaron a formar nociones de las labores domésticas, sin embargo, Irene desde edad infantil simbolizó adaptarlos a su persona, tomando en cuenta como habilidades que les ayudaron a tener una mejor vida en años posteriores y además permitió tener relación con la cultura mestiza sin problema. Las demás maestras no

llevaban los saberes de una mujer adulta, eso no impidió que se relacionaran con la otra cultura; dos de las maestras aprendieron a trabajar en el internado, con una visión distinta. Crecer lejos de la familia a veces se deja de lado algunas labores como mujer rarámuri lo que se debe de poseer y dominar desde la percepción de una cultura rarámuri, para muchos adolescentes y jóvenes indígenas de la actualidad reconocen las labores domésticas, pero no se practica. Por ejemplo: en el hogar se prepara el pinole en un metate, se mueve el nixtamal en un molino, se hace tortillas a mano, entre otras tareas del hogar, en el internado no hay este tipo de actividades, se corta la continuidad de las labores de la casa en la escuela.

Los acontecimientos importantes que me han ayudado a ser una mujer indígena comenzaron desde que tenía nueve años, ya que desde esa edad me hacían trabajar de más, con el paso del tiempo éstas se convirtieron en responsabilidades cotidianas. Estas mismas experiencias han hecho que ahora pueda tener una mejor calidad de vida, permitiendo resolver las situaciones a lo largo de mi vida, porque al tener estas habilidades ya desarrolladas de manera adecuada me llevó a desenvolverme con las personas mestizas y me permitió realizar los trabajos domésticos en años posteriores sin presentar algún problema (HVIRE-2017, 7).

Aunque asumir el papel de madre para Irene fue una oportunidad de elegir la vocación de querer ser maestra, el estar en contacto con sus primos le ayudó a descubrir que su profesión futura sería trabajar con niños. Con esta experiencia consolidó y le permitió ir cavando con firmeza lo que le gustaría hacer y ser en su vida futuro, como una forma de apoyar a los niños, es decir, ayudar a educar: "...Tenía bajo cargo de mis primos, me nacía la sensibilidad y el gusto de convivir con los niños y jugar con los niños, y desde esta vez tuve la convicción con mayor certeza de querer ser maestra en un futuro" (HVIRE-2017, 6).

Las cuatro maestras desde la etapa de la infancia experimentaron la violencia. Las maestras son distintas al llevar a cabo la resolución de conflictos, la mayoría lo han hecho mediante el diálogo, ponen un alto a los factores que les afecta como personas. Por ejemplo: cuando el esposo de dos maestras se sale del control, no están de acuerdo con sus acciones y una de ellas decide abandonarlo, otra expresó sus sentimientos con el esposo y juntos logran madurar la relación. Son acciones y decisiones que permiten controlar sus emociones para llegar a una conversación decisiva y buscando el bienestar familiar.

Por lo que respecta a la vida de la maestra Laura por permanecer lejos de la familia, en la casa de los parientes al igual que las otras tres maestras viven el abuso que fue generado por uno de sus parientes. Esta experiencia traumática está relacionada con la integridad de su persona: "... Mis tíos trabajaban y mi abuela nunca se encontraba en casa, yo me quedaba con mi tío... No me quedaba a gusto con él, llegó un día que me violó...yo no decía nada, estaba pequeña, si decía no me hubieran creído" (HVLA-2017, 1). Laura por ser pequeña no tiene voz en la casa de los parientes, esta misma razón la llevó a quedarse callada; dejó pasar esta situación sin atender, tampoco recibió apoyo de los parientes. Asimismo, Laura tardó muchos años para prevalecer la herida psicológica: "esto superé apenas tres años, iba con el psicólogo, antes me sentía muy insegura, por la misma situación no podía comunicarme con los hombres. Al ver a los hombres me daba miedo, me daba pena..." (HVLA-2017, 1).

La maestra Laura afrontó el acontecimiento con debilidad, se enconchó ocultando sus sentimientos, formando su propio mundo, teniendo miedo e inseguridad al sacar a la luz dicha prueba: "ahora ya puedo platicar a gusto con ellos, si tocó este tema para mí es muy complicado hablar y recordar, por lo mismo trato de no acordarme de eso, sino seguir viviendo como si nada hubiera pasado" (HVLA-2017, 1). También ocasionó daños a su integridad, a pesar de haber pasado vicisitudes complicadas encontró el modo de salir adelante. Laura e Irene han vivido calladas durante largos años, es así como las mujeres rarámuri guardan las experiencias, acontecimientos duros que le han dado pautas para formarse, asimismo, construir utopías para un futuro.

En párrafos anteriores se explicó que las mujeres de origen rarámuri al vivir en la propia familia, no garantiza que estén protegidas o reciban una atención, sino en ella están sujetas a sufrir abusos sexuales y maltrato. De esta forma, enfatizó que en algunos años después una hermana menor de Laura experimentó otro caso similar, en su casa y con la propia familia, nadie tuvo iniciativa de actuar para apoyarla, se quedó sola, sin recibir apoyo familiar.

Recuerdo que mi hermana la mediana siempre estaba triste, ya no jugaba ni era alegre como antes, a veces la veía llorar por las noches, le preguntaba que sí qué tenía pero no me decía nada, mucho tiempo después me dijo, lo que hizo fue contármelo mediante una carta... realmente fue un golpe muy duro para mí porque no podía creerlo, pero por otra parte estaba mi hermana, se sentía atrapada y no

sabía qué hacer, solamente se lo conté a una persona en la que confiaba, me dijo que yo podía denunciar... yo no podía hacerlo porque no tenía pruebas, eso me hacía sentir muy mal (HVLA-2017, 7).

A lo largo de este escrito se trata de entender la prueba de la violencia que vivieron las maestras rarámuri, han tenido fuertes golpes en su vida y de alguna forma le han afectado a su imagen, es decir, las reacciones que cada una produce al relacionarse con las personas que conviven diariamente. La violencia en ocasiones se vive en carne propia, sea por hechos o por palabras, para la maestra Laura significó convertirse en una mujer débil: “Había días en los que me ganaba el coraje y la impotencia y lo único que hacía era llorar, me había vuelto una persona sumamente sensible y cualquier cosa...que me dijeran me afectaba de alguna u otra forma” (HVLA-2017, 4).

Muchas mujeres rarámuri viven envueltas de graves pruebas que las han dejado calladas, van descubriendo que su personalidad tiene la necesidad de contar lo vivido, muchas cambian totalmente su modo de ser. A veces la gente se ven involucrados, incluso, algunos son cómplices de las pruebas que viven las personas con las que conviven diariamente en sus vidas, en ocasiones, se alejan de estas situaciones para no verse involucrados, eso implica, dejar de apoyar en la resolución: “Lo que quería era alejarme de ese problema. Le prometí ayudar a mi hermana, pero me alejé más de ella, dejándola sola...Todos los de mi casa supieron la situación de mi hermana, pero nadie actuó...” (HVLA-2017, 7).

c) El maltrato escolar afecta la autoestima de las personas

Las cuatro maestras experimentaron la violencia tanto en la escuela como en el hogar; esta prueba se explica tomando en cuenta las palabras y acontecimientos de las maestras. Tres de las maestras viven abuso en la escuela de distintas formas; la maestra Victoria es manipulada por las compañeras, y es una niña que actúa para defenderse a sí misma, por no estar de acuerdo con el trato que recibía:

Pase momentos difíciles porque cuando dormía en el dormitorio se me perdía mi ropa, había niñas que me pegaban porque eran más grandes que yo, y querían que yo hiciera lo que ellos querían, pero era rebelde, era de carácter muy seria pero cuando me hacían enojar era mucho muy corajuda, en una de las ocasiones entre

tres juntas me agarraron de las greñas, fue en ese momento que me di cuenta que nadie me defendería, me defendí yo sola como pude de lo que me hacían, aunque estaban más grandes que yo, de esa ocasión en adelante jamás me volvieron a molestar... (HVIC-2017, 2).

Asimismo, la maestra Irene vivió un acontecimiento similar al de la maestra Victoria también en el albergue público: “En un principio, las compañeras me trataban bien, pero con el paso del tiempo las formas de tratarme de algunas personas cambiaron” (HVIRE-2017, 1), a partir de la narración de la maestra Irene puedo entender que en un contexto totalmente distinto se topa con diversos tipos de personas, que aceptan a sus compañeros/ras, se integran en un grupo de personas para realizar las actividades de manera colaborativa, en ocasiones, significa sobrevivir en estos espacios, porque implica ser discriminada, excluida y maltratada por algunas personas. La maestra Irene aparte de vivir el abuso doméstico, en el centro escolar sufrió malos tratos, no únicamente al relacionarse con la otra cultura existe conflicto, sino con la gente de la misma cultura; por lo tanto, no significa estar exento del abuso, del maltrato:

Entre la búsqueda de leña, recuerdo en el atardecer de aquella ocasión cuando veníamos de regreso con la leña en brazos, una compañera me maltrató, con el cuento de que era más grande que yo, me pegaba con un leño, me jaloneaba y me empujaba hasta hacer lograr que yo cayera, por si fuera poco todas las mañanas, me quitaban mi calzado para dárselo a una compañera que no tenía, además me quitaban el chal para dárselo a otra persona que no tenía para que se protegiera del frío, a lo cual me dejaban descalza y sin chal, por ello, tenía que aguantar el dolor en los pies y el frío. Igual en la escuela y el albergue me seguían molestando, y eso no era muy agradable, por esa situación que vivía, se despertaba en mí la tristeza, el desánimo, el desinterés por estar internada en el albergue y continuar en la escuela. Ante esa situación, lo único que quería era irme a casa con mis padres (HVIRE-2017, 1).

Las narraciones de las maestras me permitieron hacer una comparación sobre la vida de un albergue público y un internado de religiosas. Se observa que la maestra Irene por estar en la escuela y en el albergue sufrió maltrato, esas acciones para ella supusieron “sobreponerse” de lo que le hacían las demás niñas, sin duda, para ella no era agradable y, por lo tanto, le llegaba la tristeza, el desánimo, el desinterés por seguir viviendo en el albergue. Todo este tipo de

sentimientos es consecuencia de haber experimentado el maltrato durante su estancia en la escuela.

Siguiendo con la prueba de la violencia escolar, otra de las maestras por tener un mal comportamiento sufrió abuso en la escuela. En esa época los y las docentes todavía podían educar a los alumnos con golpes, además era una forma de mantener el orden en la comunidad estudiantil. “Me acuerdo de un profesor que... tenía un comportamiento inadecuado ya que les aventaba gises a mis compañeros y les pegaba con la regla. Yo no tenía miedo porque me portaba bien y nunca me regañaba” (HVLA-2017, 2). En ese tiempo, los gobernadores indígenas eran quienes estaban al pendiente de educar a las y los niños rarámuri: “las autoridades indígenas me pegarían, ya que a algunos de los niños y niñas les pegaban o los regañaban con voz fuerte y con palabras fuertes” (HVLU-2017, 4). La docente por seguir el mismo ejemplo que los gobernadores tomaba decisiones de atender y resolver el conflicto generado por las alumnas con golpes, además induciendo al resto de los compañeros a que construyeran malas influencias hacia las demás:

Para el lunes Mayra y yo nos presentamos en el salón. La maestra en primer lugar a todo el grupo comenzó a darles un sermón y después fue directamente a llamarnos la atención; nos tenía paradas al frente y ella tomó la decisión de pegarnos con un huarache en las nalgas, luego invitó a todos los compañeros a pasar al frente a pegarnos fuerte, otros no tan fuerte... (HVLU-2017, 4).

En el internado la escuela los niños y niñas están expuestos a recibir regaños, golpes de parte de los profesores. Para los estudiantes significa atender y seguir acatando las normas de la escuela e internado: “En lo que respecta a lo escolar, una vez la maestra Regina, a Carmen y a mí nos castigó, nos dejó encerradas en el salón porque no habíamos hecho las actividades que nos había indicado, incluso hasta el tiempo del recreo...” (HVLU-2017, 3). La maestra Lupita se dio cuenta que otros de los compañeros lo sufrían: “En segundo de secundaria un profesor de fuera del Estado castigaba a los compañeros, les pegaba fuerte con un metro en la palma de la mano, porque eran vagos y contestones, el resto del grupo no podíamos decir nada” (HVLU-2017, 7).

Por otra parte, la violencia también está asociada con las relaciones que surgen entre hermanos mayores y parientes que habitan con la misma

comunidad. Los compañeros y los hermanos de Laura se acompañaban en los fines de semana de la escuela a la casa.

A veces... mis hermanos iban por nosotras, pero no me gustaba porque se juntaba con los otros primos y eran malos en el camino, nos quitaban huarache y los aventaban en los árboles. En los viernes las religiosas nos daban dulces o chachitos para el camino, cuando íbamos con los primos nunca comimos dulces y chachitos porque ellos nos quitaban y se los llevan a su casa. Pero a la que más hacían llorar era a una prima, a veces lloraba en todo el camino, porque la molestaban mucho (HVLA-2017, 3).

Los niños viven el maltrato en la propia familia, las cuatro de las maestras aquí estudiadas también la han enfrentado en la escuela al relacionarse con las compañeras y compañeros, sin duda, los niños rarámuri mayores oprimen a los menores que suelen estar cerca de ellos. Los menores solo responden derramando lagrimas por no tener ese poder de defenderse. Las pruebas que se cruzaron en el camino de las mujeres de origen rarámuri ayudaron a formarlas, también permitieron actuar de diversas formas al desenvolverse en la sociedad; con el paso de los años fueron teniendo el poder para sostenerse como tales, no se dejaron ser manipuladas por los hombres, es decir, vivir la subordinación.

d) La mujer vive la subordinación como una condición de género

Los niños y niñas en la edad infantil acostumbran a atender las indicaciones de los padres de familia, en la vida de dos maestras se identifican que la subordinación la vivieron en el hogar, una de ellas vive recibiendo y cumpliendo órdenes de su tío, la maestra Laura por la experiencia tan dolorosa que ha vivido en su vida se hace una persona débil, por lo tanto depende en algunas ocasiones de sus padres de familia, mientras que la maestra Victoria y Lupita toman sus propias decisiones buscando el bienestar de su familia y consigo mismas, como ocurre en la vida de Victoria, por no lograr tener una relación y por ver algunos factores que estaba afectando, tomó la decisión de dejar a su esposo:

Después de un tiempo mi esposo comenzó nuevamente a tomar sin control, sin tomar medidas provocando sus ausencias a la comunidad, yo me trasladaba sola en ocasiones, pero ya con una responsabilidad de una hija ... fui llamada a la supervisión para hacerle descuentos a él, ya para entonces tuve que tomar la decisión de separarme definitivamente... (HVIC-2017, 10).

La diferencia en la vida de algunas mujeres rarámuri, es que crecen y asumen la subordinación con la naturalidad en la etapa del matrimonio, porque obedecen las indicaciones de sus cónyuges, porque no tiene poder, sino solo dependen de otras personas con las que conviven diariamente. En esta investigación, se analiza que ninguna de las maestras vive la subordinación en la edad adulta. Su manera de ser también se relaciona con la autonomía que desarrollaron desde la edad infantil y la prueba de la separación familiar, la escuela les formó como personas que tienen capacidades para moverse de acuerdo con sus intereses y motivaciones.

Para algunas mujeres rarámuri a veces consiste en abandonar a las personas que son cercanas a sus vidas, con las que han construido una familia, me refiero, la relación que existe en una pareja. La maestra Lupita buscó su propio estilo de vida y la construyó:

Desde la infancia, esta misma experiencia me encaminó a no querer seguir el mismo ejemplo de mis padres... Pero en el proceso de la vida me doy cuenta de que quiero tener una vida distinta que mis padres, es decir, tener solo una pareja cuando sea grande, sino que mi vida sea más pacífica con la familia que formaría después (HVLU-2017, 1).

El paso por la escuela, para las maestras fue una oportunidad que fueron signos para romper algunas características de una mujer rarámuri, en otras palabras, no permitir que sean dominadas por los hombres. De esta manera tomaron fuerzas para enfrentar con cautela sus conflictos conyugales:

Para nosotros era una decisión muy importante y complicada ...En los primeros meses de que me junté con Julio veía que en los fines de semana iba a tomar, a divertirse con los amigos; a pocos meses seguí observando la misma actitud, luego me armé de valor y le dije “si sigues tomando mejor yo me voy de tú casa, tal vez tu no vivas o no estés a gusto conmigo, si es así mejor me retiro, y cada quien sigue su camino que más le convenga, porque además yo no quiero que mis hijos tengan un papá borracho, eso yo ya lo viví en mi infancia y no quiero que se repita la misma historia”... (HVLU-2017, 14).

Para la maestra Lupita estar reflexionando en el proceso de su vida fue importante, implicó pensar en el problema, en las consecuencias y sobre todo qué tipo de mujer deseaba ser en la vida futura.

La misma formación que recibía... me ayudaron a tomar decisiones a favor de la vida, en primer lugar, no se me ocurrió casarme a los quince, dieciséis años, esto no estaba dentro de mi visión a corto plazo... esa autorreflexión fue un punto clave en mí vida, la percibí de diferente manera y tomé decisiones con firmeza (HVLU-2017, 9).

Las cuatro maestras en su futuro trazaron su propio horizonte para tomar diversos destinos, que les dieron además poder para enfrentar los obstáculos que fueron presentándose en el desarrollo de su persona. Una de las maestras resolvió su situación de relación de pareja separándose de él, otra de ellas sólo se distanciaba de los hombres, se alejaba para no estar en contacto con ellos. Las maestras se juntaron o se casaron ya mayores de edad, fueron madres de familia cumplidos después de los veinte años. Todas las maestras rompieron el rasgo cultural rarámuri, dicho de otra forma, no tuvieron hijos en la adolescencia, como lo hacen la mayoría de las muchachas de esta etnia. Dos de las maestras tomaron la decisión de entrar a la etapa del matrimonio y posteriormente a convertirse en madres y una de las maestras como madre soltera y una madre divorciada. La misma formación les condujo a construir su vida como madres. "... llegó un momento en que decidí embarazarme, pensé que ya con un bebé me iba sentir más a gusto. Además, dentro de mi percepción era tener un bebé a los 23 y 24 años" (HVLU-2017, 14). Asimismo, la maestra Irene después de tener algunos años de experiencia como docente, tomó la decisión de convertirse madre soltera, y por tener ya a su hijo le ayudó a tomar las fuerzas para seguir trabajando, ahora ya tenía un motivo más en ofrecerle una vida digna a su ser que la acompañaría en su vida.

En este ciclo fue un año muy importante para mí, ya que, el 4 de diciembre 2013 nació mi hijo, el ser más maravilloso de mi vida, alguien que le dio sentido a mi vida y la sigue dando hasta ahora... Ahora más que nunca tuve un motivo para luchar y trabajar día tras día con esmero para darle una vida digna. Durante seis meses me llevé mi hijo al salón de clases, debido a que estaba muy pequeño y le daba pecho (HVIRE-2017, 16).

Las mujeres rarámuri generalmente se acostumbran a tener sus hijos a edad temprana, deciden casarse en esta etapa. Cuando los hombres y las mujeres llegan a la etapa de la adolescencia comúnmente atienden las tareas domésticas, así ya son considerados que están listos para procrear familias. Las maestras por

salir de su lugar de origen les permitieron cambiar y formar su propia percepción, es decir, no se vieron relacionadas con convertirse y querer ser madre de familia desde edad temprana. Para la maestra Lupita con las personas que se relacionaba les ayudaron a pensar firmemente para no caer en la historia de las compañeras que habían vivido. En su trayectoria formativa fue reflexionando por su propia vida, ya que su prioridad fue concluir una profesión, esa sería la única vía para obtener un empleo que le ayudará a colocarse como una mujer profesionalista: "... primero debía de estudiar y después el noviazgo... fue una etapa complicada... aquí fue donde decidí lo que quería ser en la vida, si quería traer a los hijos en fila o si quería tener una vida más digna" (HVLU-2017, 10).

Las maestras fueron formando sus propias ideas que les ayudaron a hacerse mujeres diferentes, es decir, no caer con facilidad en la tarea de ser madres de familia, sino en el camino de su vida fueron encontrado personas que les ayudaron a pensar diferente, a construirse a sí mismas y llegar a estudiar nivel superior para convertirse en profesionalistas. Asimismo, la maestra Lupita por vivir largos años en el internado escuchó las palabras y aprendió de las compañeras mestizas, existía un aprendizaje entre distintas culturas, con las religiosas aprendió a escuchar los consejos y las demás personas que fueron más cercanas a ella:

A veces por las noches en el dormitorio la Hna. Isabel aprovechaba para platicarnos a todas las internas de las ventajas y desventajas de formar una familia de temprana edad, explicaba las consecuencias que tenía después las personas que se juntaban o tenían sus hijos. Asimismo, comentaba que cuando no se piensa las cosas con exactitud, antes de cometer un error, se echa a perder todos los sueños deseados. Creo que estas pláticas en lo personal me sirvieron mucho (HVLU-2017, 9).

El estar lejos de la familia, las maestras adquirieron otra forma de ver la vida. Para las mujeres indígena rarámuri no es solo recibir una educación, va también a la par con la toma de decisiones para construir una vida en plenitud. Esta también se relaciona con las situaciones que cada persona va viviendo en su proceso de la vida, por ejemplo: Lupita desde edad temprana comenzó a ver situaciones de la familia de bigamia en su propia familia, eso le permitió

cambiar su modo de vivir, para ella significó romper el estigma, por, esta razón ella escuchó las pláticas de las personas.

El sermón de la religiosa me llegó intrínsecamente, es decir el sentir y pensar en mí me tocó profundamente, las palabras de ella me conectaron con mi vida, es decir, en ese momento la percibí como una advertencia hacia mi vida. Ya que estas fueron las que me ayudaron a poner pausa a algunas acciones que no me iban a ayudar a concluir una carrera (HVLU-2017, 9).

A partir de las pláticas escuchadas de las personas Lupita reflexionaba sobre su vida personal, eso le ayudó a seguir estudiando y llegar a concluir una carrera. Las vivencias que le tocó apreciar en su familia le sirvieron para convertirlo en un aprendizaje.

Esta vivencia la integró en mi vida desde en la etapa de la juventud, desde que comienzo a tener una relación de noviazgo, porque nunca me dejó que jueguen con mis sentimientos, sino que definiendo mi género. En un lapso... desconfió en los hombres, porque en mi hogar veía que mi padre era mujeriego, desde entonces mi percepción hacia ellos es que todos son así (HVLU-2017, 1).

Dos de las maestras ya en la mayoría de edad, al concluir su carrera tomaron la decisión de formar su familia: “El 14 de febrero del 2010 decidimos casarnos en las bodas colectivas... Conforme fue pasando el tiempo logramos entendernos como familia, así es como en el año 2013 decidimos casarnos por la iglesia, al estilo de la comunidad indígena...” (HVLU-2017, 14).

En las narraciones de las maestras no se reflejó con frecuencia los acontecimientos que ayudaron a vivir la discriminación por relacionar con una cultura diferente, solo una de ellas menciona que recibió discriminación fuera del Estado ya al cursar en nivel superior. Las demás no recuerdan haber vivido esta vivencia en su centro escolar, ni en el internado, si en algún momento lo experimentaron seguramente, no les dieron énfasis a tales prácticas.

Los indígenas del sur del país viven más discriminación en comparación con los indígenas del norte del país, aunque también algunos indígenas que habitan en estas regiones viven esta asimetría dentro y fuera de su territorio. Tres maestras no indican haber experimentado la discriminación, solo una narra por qué y cómo fue este acontecimiento: “Para mí en parte era discriminación, pero

a la vez no, porque ella era hija única y quería llamar la atención diciéndome eso, porque me veía débil, ya que a ella no le contestaba, solo dejaba pasar las cosas” (HVLA-2017, 9). La discriminación se da mediante diversas acciones, manifestaciones que provoca incomodidad y baja autoestima para aquellas personas que la viven, sobre todo, son propensos a sufrir la debilidad y se observan con poca iniciativa para solucionar los problemas entre sí misma.

En el primer año (de licenciatura) tuve una compañera que me decía bromas pesadas, ella decía que estaba jugando conmigo, y a mí no me gustaba porque no me llevaba así con ella, pero había otra compañera que me defendía porque ella sabía y se daba cuenta que no eran bromas... pero era relacionado con mi persona. Me molestaba no solamente en ocasiones sino era diario, hacía más difícil que me acostumbrara y me relacionara con los demás compañeros, no me atrevía a hablar con el resto del grupo (HVLA-2017, 8).

Laura no se defendió por su cuenta propia, sino la compañera mestiza es la que la protegió, esto hizo que Laura tuviera dificultades para relacionarse con las demás personas del grupo, se vio insegura de sí misma, parece que la debilidad que mostró en algún momento de su vida siguió estando presente hasta en nivel superior.

Recapitulando el subtema, las maestras sufrieron más violencia y abusos en su propio contexto. Esta prueba fue emanada de sus parientes cercanos, de los padres de familia, mientras que, en la escuela, en el internado las religiosas les dieron apoyo. En el internado pudieron las maestras vivir la autonomía de manera limitada por las exigencias que tenían que atender, porque se vieron en la necesidad de experimentar otro estilo de vida, de aprender a acatar los reglamentos del internado, mientras que en sus hogares sus vidas fueron libres, en el sentido de que podían correr al aire libre, realizar las actividades en el contexto amplio, sin estar en un encierro. Aclaro que los niños y niñas rarámuri viven la autonomía desde en sus hogares, porque desde pequeños asumen responsabilidades en el núcleo familiar, así como cuidar los animales en el campo, cuidar a sus hermanos y apoyar con algunas tareas domésticas del hogar. Las actividades encomendadas en sus hogares, las pláticas generadas por personas mayores permiten al niño y a la niña aprender de forma autónoma.

En otras palabras, las mujeres indígenas habitantes de la república mexicana viven la prueba de la violencia familiar, por distintas razones; la mayoría de las mujeres indígenas son dominadas por sus cónyuges, que han vivido atadas, sumisas bajo el mando de algunos hombres. Por la falta de consciencia hacia lo que significa valorarse, atenderse y respetarse, permiten estas prácticas.

La prueba de la violencia en la familia influyó fuertemente en la vida de las maestras porque a partir de sus narraciones se concluye que el género femenino no está protegido por su familia, sino que en el hogar viven más riesgos de sufrir desprotección de los abusos. Esto está relacionado también con el machismo por parte de algunos hombres. Esto se explicó en una de las subcategorías, ya que las maestras con frecuencia han tenido experiencias duras con sus tíos, padres de familia porque muchas veces oprimen la vida de las mujeres.

5.3 Castellанизación en un contexto escolar de asimetría cultural

En esta prueba se trata de hacer una explicación sobre cómo fueron integrando como vivieron el reconocimiento de su persona y de su cultura, cómo afrontaron las dificultades para la adquisición de léxicos, a la vez cómo continuaron hablando en la lengua materna (rarámuri) en diversos escenarios, conservando su cultura y a la vez llegando a ser bilingüe en años posteriores, considerada como un puente que les ayudó a relacionarse y compartir con la cultura mestiza en la escuela y en su trayectoria de vida.

Tres maestras por permanecer en la escuela tuvieron la necesidad de comunicarse y adquirir conocimientos en la lengua materna, esto les permitió iniciar con el aprendizaje de una segunda lengua; desde que comenzaron a ir a la escuela, fueron usando palabras sueltas, sin embargo, los niños en sus primeros años en la escuela no lo dominaban. Con las experiencias de las maestras, vemos que el aprendizaje de la segunda lengua fue paulatino y fue complejo para el dominio de este. Para las maestras fue un medio que les ayudó a seguir yendo y a seguir aprendiendo en la escuela; como una condición de transformación y autorreconocimiento de sus capacidades cognitivas y habilidades para el aprendizaje a su persona con características distintas que las demás mujeres de sus comunidades a la cuál crecieron.

Las maestras, por asistir a la escuela, se les impuso aprender el español, desde sus principios formativos, aunque la maestra Lupita vivió la resistencia cultural, en cambio Irene estaba convencida de aprender a leer y hablar el español. Dos de las maestras no explican cómo aprendieron a leer, escribir y cómo fueron aceptando el habla hispana en los primeros años en la escuela. En años posteriores, ya todas se observan aprendieron a moverse en las dos culturas, es decir, aprenden a moverse en las dos culturas, conservado los elementos importantes de sus grupos étnicos, y aceptando a otros rasgos de la cultura occidental.

La tabla que se muestra a continuación es un resumen de la prueba que vivieron las maestras, con la finalidad de que los lectores comprendan las experiencias y acontecimientos que contribuyeron a hacer las personas que son en la actualidad.

Ver en Anexo 3. Tabla 6 muestra la prueba de la castellanización en un contexto escolar de asimetría cultural

a) Aprender el español como una condición no bien aceptada que se impone en la escuela

Para entrar a hacer el análisis de esta prueba, me es relevante iniciar con una idea sobre la transformación en la cultura rarámuri. La mayoría de los indígenas en la época de los 80 y 90, en los hogares se comunicaban solamente en la lengua materna y las cuatro maestras estudiadas en esta investigación nacieron en este periodo. En la actualidad en la comunidad rarámuri las nuevas generaciones dominan las dos lenguas, español y rarámuri.

Anteriormente, las familias rarámuri no tenían tanto contacto con la lengua española, con el paso de los años, han sido otros medios de comunicación que les ayuda a las personas indígenas a facilitar a aprender en esta lengua. Los avances tecnológicos también influyen en la vida de los grupos étnicos, estos aparatos han servido para tener una amplia comunicación con familiares, incluso, su expresión en ocasiones es en español o en la lengua materna, cada uno lo ha adaptado a sus intereses. Dos de las maestras conversaban sólo en la lengua materna con su familia, no sabían hablar español y tampoco habían ido a

la escuela. Lupita aprendió rápido a leer en primero de primaria: “allí es donde aprendí a leer, aunque a veces me daba flojera leer... tuve que leer más libros con lecturas cortitas...a veces las lecturas me las sabía de memoria. No me animaba a escoger lecturas largas porque me sentía insegura” (HVLU-2017, 4).

Cuando cursé la primaria, el alumnado de la escuela estaba conformado por indígenas, los mestizos que asistían ahí eran contados, pero éramos indígenas los que abundábamos, además el lenguaje que utilizábamos entre los alumnos para comunicarnos era “la lengua tarahumara” y los maestros que impartían clases también eran indígenas, cuando daban clases había momentos en los que utilizaban la lengua tarahumara, así como había momentos que daban clases en lengua castellana... (HVIRE-2017, 8).

Parece que las maestras aquí estudiadas les facilitaban aprender en la propia lengua indígena, les permitieron adquirir aprendizajes permanentes y sobre todo los saberes de la comunidad y escolar. En las últimas décadas se le ha dado énfasis a la educación indígena y en las narraciones de las maestras rarámuri se analiza que las cuatro recibieron las clases en la propia lengua, obviamente, sin descartar la segunda lengua, el español por estar en contacto con las lecturas y relacionarse con personas que eran monolingües en español. La maestra Irene tuvo dificultades para aprender a leer, mientras que dos de ellas aprendieron en corto tiempo, una de ellas no narra cómo fue su proceso de la lectoescritura.

... hubo compañeros que luego aprendieron a leer y escribir palabras, no presentaban dificultad, en poco tiempo se veía el avance en ellos. Mientras que yo no lograba una palabra corta, me fue algo difícil aprender a unir las sílabas para llevar a cabo la formación de las palabras, batallé para aprender a leer. Sentía una gran impotencia porque no lograba aprender a leer, cuando veía a mis compañeros y los escuchaba leer, solo los oía, y lo que ellos leían yo repetía lo mismo, aun así, mi ilusión seguía viva, en mi interior pensaba: si no aprendo hoy, algún día aprenderé (HVIRE-201,4).

La mayoría de los niños indígenas en la integración del sistema escolar, afrontan dificultades para lograr pronunciar, decodificar enunciados para alcanzar su meta (leer). Para los indígenas es un reto que tienen que resolver en los primeros años en la escuela, aunque en esa edad para los indígenas los textos leídos son ambiguos, porque son palabras que se pronuncian sin comprender el significado, no hay una interpretación coherente con las lecturas. Desde mi

percepción aprender a leer en una lengua que no es la propia genera confusiones, además es en la etapa en que se inicia a adaptar algunas palabras, ya que los indígenas están acostumbrados a comunicarse en su lengua materna, con el paso de los años, se aprende a dominar las dos. Para las maestras fue de gran interés aprender a leer ya que desde allí se desprendía para entender las demás asignaturas que completaban a sus ideas y aprendizaje.

Desde los primeros años en la escuela descubro que me gusta (aprender) porque (la lectura) me ayudó a conectarme con un mundo nuevo y distinto donde estaba inmersa la sabiduría del universo en general. El aprender a leer y escribir me llevó a la comprensión del medio natural y que en ella están inmersas otras ramas de la ciencia ... Esto mismo me lleva a reflexionar que como mujer indígena también tengo el mismo derecho de adquirir conocimientos y saber los componentes del universo del que formo parte (HVIRE-2017, 4).

Para las maestras expresarse en la lengua materna fue una vía para comunicarse con su misma gente y entenderse de los conflictos que surgían y pensar a sí mismas. Algunas en años posteriores desarrollaron las habilidades y destrezas de adquirir con facilidad una segunda lengua. Dos maestras batallaron para aprender hablar el español, porque fue complicado y significó estar practicando en la cotidianidad, para construir el diálogo fluido y tuviera sentido las palabras que deseaban compartir con las mestizas. “En quinto de primaria recibí la clase con una maestra mestiza... la mayoría...no le entendíamos cuando nos explicaba, en ese entonces yo todavía no dominaba el español y para mí fue difícil comunicarme en español con ella” (HVLU-2017, 5).

Lupita es la única que batalló para asimilar que la escuela le estaba ofreciendo otra forma de aprender, solamente estaba acostumbrada a convivir con compañeras rarámuri y hablar en su lengua, es una reacción que viene de la persona para aprender con otro punto de vista, para los indígenas es una forma de mantenerse cómo tales, sin embargo, con el paso a la escuela, les facilitó para aceptar a la otra cultura: “fue difícil aceptar a una maestra que no era de origen indígena...fue complicado entender la conversación de ella en español. Por lo mismo no me esforcé en entenderla, simplemente no me nacía el interés de aprender con ella” (HVLU-2017, 5). Al principio Lupita se observa resistente al cambio, con el tiempo fue rompiendo la tenacidad para admitir acercarse a hablar el español, aceptando a las personas que no eran de origen indígena, sino

buscando un apoyo recíproco con la otra cultura: “con ella fui adquiriendo más vocabulario suelto, por lo mismo llegué a dominar algunos contenidos de matemáticas, allí es cuando vi que era necesario aprender una segunda lengua” (HVLU-2017, 5).

Los estudiantes rarámuri conforme fueron avanzando de nivel y resolviendo la complejidad de su vida, coexistieron como personas distintas, porque al encontrarse en otro contexto relacionaron los fenómenos que emergen en la naturaleza, ya que como indígenas tienen su propia forma de interpretar lo que les rodea. El aprender a leer y hablar español les ayudaron a descubrir y aprender a hacer una comparación para construir su propia concepción de lo que les rodeaba. Aprender a hablar una segunda lengua representó construir una visión más amplia, aparte de los conocimientos de la comunidad, escolar y mundo mestizo; es una vía para cultivar conocimientos y tomar las propias decisiones desde diversa índole y buscar formarse como una persona con valores.

b) Aprender español fue un medio para entender el mundo

Los indígenas tenemos nuestra propia forma de comprender el mundo, con un significado diferente desde la creencia indígena rarámuri. Por el contrario, al entrar a hablar el español es entrar en otro mundo totalmente analógico, es salir de la propia y entrar en otra burbuja nueva para conocer y entender a la cultura mestiza; en la mayoría de nuestras vidas como indígenas nos movemos en el mundo mestizo, incluso, el contexto a veces nos lleva a tomar algunos componentes de esta cultura, es decir, aprender hablar español, por ser una lengua nacional e internacional para dialogar con el otro que es monolingüe en español.

Los indígenas son celosos con sus costumbres y tradiciones, que son los que les ayudan a identificarse como un grupo de personas, que comparten el significado de estas acciones, pero al entrar a aprender en una segunda lengua, es estar convencida a entrar a entender desde dos miradas distintas, la propia y con la otra cultura, eso además permite a las personas bilingües a poner en práctica ambos pensamientos para elegir la más concluyente. Así es como en nivel secundaria la maestra Lupita siguió con la resistencia cultural:

En primero de secundaria solo me juntaba con las compañeras de mi pueblo, porque estaba acostumbrada a convivir con las mismas personas, además porque me expresaba en la lengua materna, mientras que las demás compañeras también rarámuri ya estaban en grados más avanzados y se relacionaban con las demás, sin ningún problema... Así comenzamos en primero, así poco a poco cada una de mis compañeras comenzó a relacionarse con la otra cultura, aceptándose y apoyándose para realizar las tareas encomendadas por las y los docentes (HVLU-2017, 6).

Tres de las maestras en relación con la formación académica se identificaron como alumnas sobresalientes, eso garantiza que también está relacionada en el dominio de una segunda lengua para comprender los contenidos escolares.

En nuestra nación existen una gran cantidad de grupos étnicos, que poseen sus propios códigos de escritura y de lenguaje, distintas a las otras; por lo mismo, entre indígenas también se construyen conocimientos usando como puente el español. Es complejo aprender a hablar como una segunda lengua, pero ayuda a resolver las dificultades ante la diversidad cultural. La lengua española es considerada como la lengua más eficaz para intercambiar diálogos con personas de diversas culturas, me llama la atención que entre indígenas resolvemos situaciones en español, sin duda, es una lengua que ayuda a buscar estrategias para la resolución de este, tal fue el caso de las maestras.

c) Aprender el español les permitía comunicarse con otras compañeras indígenas que tenían variantes dialectales

Tres de las maestras, por vivir en los internados con las religiosas, se observan que en el residen estudiantes de diversas culturas que comparten algunas características entre sí, se percibe que entre todas generaban trabajo colaborativo y se apoyaban en las tareas académicas, todas estaban para sobrevivir y aprender unos de otros. En ella se reúnen estudiantes indígenas de otras regiones, de otros grupos étnicos, por lo tanto, la lengua que hablan es diferente y las lenguas indígenas tienen sus variantes y no permiten construir un diálogo en lengua indígena. Tres de las maestras al vivir en el internado con las religiosas convivían con estudiantes mestizos e indígenas y para comunicarse entre ellas la única solución y camino para entenderse fue hablando el español. Sin embargo, hemos descubierto que no únicamente construyeron diálogo con

los mestizos, sino con los indígenas que tienen una lengua distinta a la suya, esto se da a lo largo de la trayectoria de vida de las personas.

Para las maestras que vivieron en el internado y albergue significó hacer una familia grande con compañeros/ras de diversos lugares de la zona serrana, apoyándose sin tomar en cuenta la cultura a la que pertenecían, formando lazos de amistad con los de la otra cultura para seguir aprendiendo a comunicarse en español. Fue relevante para las maestras seguir ampliando su vocabulario en español: “me di cuenta de que debía de aprender español para poder expresar mis sentimientos y defenderme cuando no estaba a gusto con las actitudes de las demás... fue un proceso de mucho aprendizaje...” (HVLU-2017, 6). El español fue una vía que contribuyó a aprender los contenidos académicos, a generar una comunicación con los indígenas y no indígenas.

Entre los indígenas casi no hay coincidencias, porque cada grupo conciben de distintas maneras sus cosmovisiones, el modo de entender sus costumbres y tradiciones y las lenguas que cada grupo práctica son diversas, aunque sean de la misma familia lingüística. Por tal motivo, no existe una conversación entre las lenguas indígenas, es imposible construir un diálogo entre lenguas distintas, no existe una comprensión de este. Para entender las culturas se hace a través de la lengua española, es un mediador que aporta para la comprensión de las características, como las tradiciones y creencias. Los indígenas se han visto en la necesidad de aprender a expresar en español para relacionarse con los mestizos.

d) El español les permite comunicarse con el mundo mestizo y es el único pasaporte para tener una profesión

Los indígenas que habitamos en la República mexicana nos vemos obligados a aprender hablar el español como una segunda lengua, por varias razones: para asistir a la escuela, buscar empleo en zonas urbanas, para hacer compras, solucionar conflictos que surgen en las comunidades indígenas, entre otras actividades cotidianas que se acostumbran a llevar a cabo, ya que todo está relacionado con la expresión española. La maestra Irene claramente indica que entrar a otro nivel educativo requería más exigencia y cambios en su vida cotidiana, es decir, relacionarse y hablar en español.

Al estudiar la secundaria conviviría con compañeros mestizos, para comunicarme forzosamente tenía que utilizar el leguaje español, pues si hablaba en tarahumara no entenderían los demás, claro que la lengua la seguí utilizando para comunicarme con mis compañeras que, si sabían hablar, al final hablaba una lengua y un idioma. Asimismo, los maestros que impartían clases en esta institución eran mestizos y el idioma que hablaban era el español (HVIRE-2017, 8).

Las cuatro maestras estaban conscientes de que seguir estudiando implicaba dominar una segunda lengua, desde la secundaria en adelante estarían enfocadas a estudiar en esta lengua, además, la relación sería constante con estudiantes de la cultura mestiza:

“...Para mí fue un reto poder desarrollar la habilidad de la expresión oral y escrita en español. Se me hizo difícil pronunciar algunas frases porque mi cerebro estaba acostumbrado a procesar la información en lengua materna, así como hablar y pensar” (HVLU-2017, 6).

Los indígenas rarámuri por comunicarse la mayor parte del tiempo en su lengua materna, tienen dificultades al construir un diálogo de aprendizaje en una segunda lengua, porque se les bloquea la mente al momento de armar oraciones. Asimismo, para hablar el español implica armar una expresión con coherencia, con la finalidad de ser atendida y dar a entender lo que se desea informar. Es otro ritmo y tono de manejo de lenguaje hacia el receptor; es una lengua que tiene sus complicaciones, sin embargo, en la actualidad todas las maestras la dominan, su larga trayectoria formativa les ha permitido ampliarla aún más. Así, la maestra Lupita fue la que más describe sobre su proceso del aprendizaje del español: “Al entrar en esta escuela y las demás escuelas tendría que aprender a hablar en español, al principio hablaba todo mocho. Así con el paso del tiempo fui corrigiendo las palabras...decir y escribir de manera correcta” (HVLU-2017, 6). En cambio, para la maestra Laura en esta etapa no se le dificultó adaptarse y a expresar en dicha lengua, porque ya había recorrido en contextos urbanos desde la edad temprana: “En secundaria no me costó adaptarme porque seguía siendo internado, tampoco me costó trabajo en expresarme en español como segunda lengua...” (HVLA-2017, 4). Mientras que las demás aprendieron hablar poco el español en la escuela, para dos de las maestras enfrentaron dificultades en expresar como una segunda lengua el español hasta en la Universidad. Laura hasta este nivel se dio cuenta que las exigencias eran

superiores a los niveles anteriores; era sólo hablar en español, por relacionarse con la cultura mestiza y por ser única indígena rarámuri en su grupo, estaba forzada a comunicarse en el español, ya que en nivel superior los indígenas que desean seguir estudiado se encuentran dispersos en distintas Universidades solas, por lo tanto, es imposible hablar la lengua materna en estos contextos. La maestra Laura la experimentó sola y fuera de su Estado, reitero que la maestra Laura a este nivel educativo: "...era muy seria, sabía hablar en español, pero no lo practicaba todos los días y me costaba trabajo expresarme, les decía a mis compañeros que no sabía hablar bien el español..." (HVLA-2017, 10), las demás no narran cómo fueron en este nivel educativo.

Cuando entré al salón, en cierta manera me sentía tímida, pues la mayoría de los compañeros eran totalmente nuevos, yo y mis tres compañeras que veníamos de mi pueblo nos sentamos juntas, sólo mirando alrededor, viendo correr los compañeros para allá y para acá, pues entre ellos ya se conocían, ya que habían cursado la primaria juntos o se había visto y coincidido algunas veces, en las diferentes áreas del pueblo (HVIRE-2017, 7).

En estos contextos, los estudiantes indígenas rarámuri aprendieron a aceptar y a ser aceptadas en una cultura distinta a la suya, a veces esta situación enfrenta solas, sin compañía. Tres de las maestras en sus primeros años de la educación secundaria enfrentaron con sus compañeras de su misma región y con la misma cultura, aprendieron a trabajar y aprender juntas. Para muchos de los indígenas rarámuri aprender esta lengua tiene sus beneficios, porque es una forma de defenderse de los maltratos que reciben como pertenecientes de un pueblo indígena.

Al ir a una universidad, tener compañeros diferentes que no sean de tu comunidad y de otros lugares te ayuda a tener una perspectiva más amplia, o sea la idea no consiste solamente en crecer, tener la primaria, tener hijos y ya, no es como quedarse en la casa siempre...y puedes ayudar a los demás y te ayuda a tener más visiones, a proponerte más objetivos y más metas (HVLA-2017, 12).

Dos de las maestras no narran sobre cómo fue su relación con la cultura mestiza en la educación básica, sino que la maestra Laura hasta en la Universidad tuvo dificultades para adaptarse y entablar con los estudiantes no indígenas; además en su trayectoria de vida ha tenido acontecimientos duros que ha impedido que se relacioné con el género opuesto (en la prueba dos se explicó

cuáles fueron las causas de que no tuviera comunicación con los hombres), sino hasta después de diecisiete años recibió apoyo psicológico que le ayudó a buscar estrategias para estudiar en compañía con los estudiantes de la cultura mestiza, asimismo, aprendió a moverse en esta cultura estudiantil.

Mi prima me dijo que podría ir con un psicólogo, para que me orientara... me ayudó al ir con él, ya que me daba muchos tips sobre cómo hacer amigos, cómo hacer pláticas, cómo dirigirme a los compañeros... No me gustaba ser el centro de atención y era por el traje que traía... era algo nuevo en la universidad que no está acostumbrado a ver muchachas de otras culturas (HVLA-2017, 9).

En algunas investigaciones he analizado que muchos estudiantes indígenas son rechazados por su cultura, por el color de piel, en las narraciones de las maestras se rescatan que fueron apoyadas por estudiantes de la cultura mestiza, un claro ejemplo, es de la maestra Laura después de muchos años nuevamente empezó a construir una amistad con los hombres. Hasta en nivel superior fue apoyada académicamente por uno de sus compañeros mestizos.

Recuerdo que los dos compañeros que tuve me ayudaron mucho, uno porque siempre me apoyaba con las tareas... y siempre hacía el equipo con él, académicamente él me ayudó mucho... a veces me sentaba afuera del salón y llegaba a platicar conmigo sobre el tema del deporte, él sabía que me gustaba mucho el básquet y me había visto jugar y, me decía que era buena jugando básquet (HVLA-2017, 10).

Este fue otro factor importante que les ayudó a las maestras a construir nuevas ideas a las de una mujer rarámuri que no tuvo las mismas oportunidades de seguir estudiando y relacionarse con los de la cultura dominante, como lo han hecho las cuatro maestras, por estar en una escuela y tener una convivencia cercana con los de la sociedad mestiza. Les sirvió para mirar con otra perspectiva sobre la vida de una mujer rarámuri.

De esta manera, vemos que, para los indígenas, la única vía para llegar a estudiar carreras universitarias es hablar como una segunda lengua el español. Aún teniendo los conocimientos básicos de esta lengua, los indígenas enfrentan dificultades en las universidades, porque es otro ritmo de trabajo, implica más exigencias de algunos docentes para la redacción. Dos de las maestras consideran haber batallado para comunicarse en español, sobre todo plasmar sus

ideas de manera escrita porque se requiere hacer textos coherentes, precisos y claros. Estas actividades escolares fueron formando parte de la vida de las maestras, son labores que siguen insertas en su vida diaria por dedicarse a las labores del docente. Dicho hábito, no es de la cultura indígena, sino se adapta con el paso de los años, a veces son expertas en la escritura y para expresarse en una segunda lengua, mientras que, en ocasiones, se deja de lado la escritura en la lengua materna, porque se practica más la ajena que la propia.

Los indígenas poseen su propia lengua materna, tienen sus propios códigos, su modo de pensar y expresar ante la sociedad, por el contrario, cuando se insertan en los centros escolares para recibir una formación académica y social, se ven en la necesidad de adquirir una segunda lengua para comunicarse y entenderse con la otra cultura. Muchas veces los indígenas que hablan la lengua materna la dejan de lado para inclinarse más por la segunda lengua. En el caso de las maestras ninguna de ellas abandona la propia lengua, sino les dan énfasis a las dos, no obstante, dos de las maestras expresan que tuvieron dificultades para aprenderla: "... teniendo la lengua materna es difícil redactar en una segunda lengua, aunque esto no quiere decir que es lo imposible, es posible realizar esta parte de la escritura, pero sí se requiere mucho tiempo de estudio para revisar algunos conceptos" (HVLU-2017, 16).

Laura a pesar de estar estudiando en otro contexto distinto al que solía vivir, logró que sus compañeros mestizos la valoraran como indígena, fue aceptada en el grupo, de alguna manera los compañeros la impulsaron a compartir sus saberes de su cultura. Parece que en el aula generaba un intercambio de palabras en la lengua materna, esta respuesta por parte de sus compañeros para Laura fue una manifestación de aceptación como mujer diferente y, sobre todo, fueron capaces de integrarse a una cultura mestiza por haber ingresado en la escuela.

Siempre me hacían hablar en mi lengua materna en el salón ... El que aprendió algunas palabras que fue un amigo y todas las tardes que nos veíamos en la escuela me saludaba en rarámuri. Me sentía bonito en que alguien se interesara en saber el dialecto. Con él comencé a tener una amistad más cercana, siempre me platicaba de su familia o le platicaba de mi familia (HVLA-2017, 10).

El situarse en distintos sitios con personas que no son de su cultura les ayuda a ampliar el vocabulario y a desarrollar las habilidades para tomar la seguridad y

confianza para moverse en las dos culturas, dándole énfasis a ambas sin olvidar la propia.

e) Castellano sí, olvido no

La mayoría de los estudiantes indígenas cuando ingresan en los niveles educativos ocultan sus orígenes, es decir, dejan de portar la ropa típica de su cultura, para portar la ropa de la cultura mestiza, en muchas ocasiones lo hacen para ser incluidos en el grupo, dejan de hablar la lengua materna para convertir la segunda lengua como propia lengua. Las cuatro maestras optan por seguir portando su traje tradicional, siguen hablando la lengua materna, dando a conocer sus raíces con sus compañeros mestizos y son aceptadas en diversos espacios. Por tal motivo, las maestras permanecen con sus características de la cultura rarámuri, así aprenden a valorar más de sus raíces.

Para mí fue una necesidad de aprender a dominar una segunda lengua, ya que a partir de esta me permite adquirir más conocimientos. Porque en mi vida actual la sigo mejorando y dialogando con las personas que me rodean en una segunda lengua, aunque sin dejar a un lado mi lengua materna (HVLU-2017, 6).

Ubicarse en otro contexto y convivir con otra cultura representa sostenerse firmemente para seguir viviendo, pensando y siendo una mujer indígena, es decir, tener el sostén para valorarse a sí misma, la tenacidad en la autorregulación gira en torno a la persona para reconocerse e integrarse en contexto de la cultura dominante como indígenas, pero así son apoyadas y valoradas en su cultura: "...me juntaba con muchachas mestizas... las apreciaba y la valoraba con su cultura diferente. Le enseñaba a mencionar algunas palabras en la lengua materna... Con ella aprendí más verbos y nuevo vocabulario que iba mencionando en la vida cotidiana" (HVLU-2017, 6).

En las narraciones de las maestras vemos que, en su proceso de formación, pudieron practicar su lengua materna en sus escuelas. Al conversar con sus compañeros/ras de su misma etnia lo hicieron con su lenguaje, ya que les permitía entender y compartir sus inquietudes, deseos y saberes en su propia

cultura. Tres de las maestras consideran haber aprendido a hablar el español como una segunda lengua por necesidad, sin olvidar y dejar de lado la lengua indígena.

Por lo que se refiere a las clases que recibieron las maestras, en los últimos tres grados de la educación básica por estudiar con las religiosas llevaban una asignatura que estaba enfocada solamente a aprender a escribir en la lengua rarámuri. La maestra Victoria también llevaba la misma disciplina hasta en la secundaria, mientras que las tres maestras en ese nivel ya se encontraban aún más lejos de la familia, ya solamente estaban aprendiendo contenidos en español, pero forjando su identidad cultural.

Después...ingresé a la secundaria Bilingüe un año completo... había una materia en especial que era diferente a los otros que era la de lengua indígena rarámuri, donde nos enseñaban a escribir nombres de animales y partes del cuerpo entre muchas otras cosas, la maestra encargada de esa materia sabía hablar la lengua materna...para segundo grado y tercero de secundaria ya se me cambió a la federal. En esta escuela el desarrollo de las actividades era más pesado por la cuestión de que se exigía mucho de nosotros los alumnos, pero logré obtener buenos resultados. Los maestros de esa escuela nos motivaban mucho a continuar con nuestros estudios superiores, así que cuando me gradué decidí seguir con los estudios en el bachillerato (HVVI-2017, 2).

La maestra Victoria fue la única que cursó en una secundaria bilingüe el primer año. Las otras tres, en nivel secundaria iniciaron otro tipo de vida, con esto quiero decir, las clases no fueron en lengua materna, tenían que aprender a trabajar con los estudiantes mestizos, aprender a descifrar conocimientos en una segunda lengua. Igual en los últimos dos años la maestra Victoria dejó esa materia, se enfocaba a aprender también en español como lo hicieron las demás. Claramente, se identifica en las narraciones de las maestras; los acontecimientos y experiencias en distintas etapas de la vida, en la etapa de la adolescencia las cuatro maestras comenzaron a asistir a una escuela que no era común para ellas, con el paso de los años se adaptaron a este nuevo contexto.

Por esta razón, tres de las que siguieron estudiando con las religiosas fuera de la comunidad, incluso fuera del Estado como es el caso de la maestra Laura

pudieron seguir hablando en la lengua materna e igual portando su vestimenta porque estaban acostumbradas a portarla y a valorarse a sí mismas.

Las religiosas nunca me prohibieron expresarme en rarámuri, tenía esa libertad de seguir hablando en mi lengua, además recibía las clases en la lengua rarámuri y llevé una materia... desde en cuarto hasta sexto. Solo en sexto no tuve profesor que supiera hablar en rarámuri, pero de todas maneras llevábamos esa materia. Para mí era normal recibir las clases en lengua rarámuri ya que entendía las instrucciones que me daban los profesores (HVLA-2017, 3).

A pesar de vivir en otro Estado dos de las maestras no dejaron de portar su traje tradicional. La distancia no es una opción para abandonar la vestimenta, ni la lengua. Persisten porque ayuda a comunicarse con las personas de su misma cultura y a continuar con la resistencia cultural. Si la identidad se forma desde edad pequeña, se aprende a valorar la propia cultura a lo largo de la vida, como una forma de cuidar la esencia, la cosmovisión, las costumbres y tradiciones que nos ayudan a consolidar y permanecer en el grupo étnico. Aunque algunos estudiantes indígenas a veces por encontrarse solos en contextos distintos dejan de practicar esos saberes y conocimientos, no obstante, eso no garantiza que se va olvidando los elementos esenciales de la cultura, solo representa tener viva esa imagen de ser indígena, regresar a la comunidad para participar sin hacer ninguna intervención.

Las cuatro maestras tienen madura su identidad, esto les ha legitimado para relacionarse con la cultura mestiza, además las cuatro se mueven de una a la otra cultura: “Me desenvuelvo fácilmente en las dos culturas, sin olvidar la propia, pero adaptándome a una cultura diferente para poder atender a los niños, de acuerdo con las exigencias de la educación actual” (HVIRE-2017, 19).

En las culturas indígenas, las fiestas, el atuendo y la lengua, son componentes importantes que nos ayudan a distinguirnos como indígenas y diferentes. Eso además nos hace fuertes, como expresan tres de las maestras, en su narración; al encontrarse en otro contexto, distinto tienen la oportunidad de portar el traje tradicional de la cultura. “Todas teníamos que llevar uniforme, yo siempre llevaba porque si no, nos castigaban lavando cobijas o lavar los baños de las mujeres...” (HVLA-2017, 2). Además, en cualquier espacio en donde se desenvolvían como personas, pudieron portar su vestimenta.

Si, nunca me lo prohibieron en el internado, iba con mi traje, hablaba en tarahumara había personas que nos cuidaban, igual eran indígenas, en la escuela, pues también eran bilingües, siento que esa parte nunca se perdió porque nunca me lo prohibieron ni en la universidad porque hasta allí seguí llevando mi vestido (HVLA-2017, 9).

Las mujeres indígenas por reconocerse a sí mismas se sienten “orgullosas” por sus logros educativos y el significado de portar el atuendo les ayudan a sentirse diferentes, vencer el miedo al expresar ante el público, pensando que tienen las capacidades para desenvolverse adecuadamente con la otra cultura y a crecer como personas. Sin embargo, la maestra Laura se mostró insegura por insertarse en un ambiente mestizo, tres de las maestras portaron su traje tradicional en todos los niveles educativos, hasta llegar al nivel superior. Los indígenas por llegar a la etapa profesional a veces están expuestas a portar la ropa de la cultura occidental, para las maestras no fue una opción para dejar de portarla.

Iba con mi traje típico de la cultura rarámuri, por lo mismo no me gustaba que me vieran y por lo mismo llegaba temprano, porque pensaba que decían cosas por ser diferente. Me sentía cómoda ir con el traje rarámuri, me estaba costando mucho trabajo acostumbrarme a ese estilo de vida universitaria, ya que era totalmente diferente (HVLA-2017, 9).

Las mujeres rarámuri en las últimas décadas han tenido la oportunidad de seguir estudiando, sin que exista un rechazo al regreso a la comunidad indígena. En años anteriores, no podían salir de su lugar de origen con facilidad para estudiar. La época ha incidido en los pensamientos de las personas indígenas. Por lo tanto, los padres de familia indígenas van visualizando que el estudio es para el beneficio de sus hijos y para la familia, es así como algunas siguieron estudiando sin detenerse y con esfuerzo han logrado atender sus propósitos. Las cuatro maestras se asumen a sí mismas como mujeres orgullosas de su cultura: “ser una mujer y maestra rarámuri es un orgullo ya que me hace ver que tengo muchas capacidades para trabajar con una cultura diferente, y asimismo me enriquece en el aspecto académico y cultural” (HVIRE-2017, 19). Ya que a lo largo de su trayectoria de vida con dificultades han podido sobreponerse para enfrentar las pruebas que aquí se analizan:

Me considero una mujer luchadora, triunfadora en pocas palabras la verdad, porque, aunque he tenido dificultades en la vida, pero yo sé que he logrado mucho y ser indígena a mí sí me da un orgullo, porque veo a mucha gente como yo indígena que logra muchas cosas y a mí me enorgullece eso de ver que los demás también están saliendo adelante, que no nada más uno puede, que todos pueden y más cuando uno ve el ejemplo en los demás que le echan ganas y pues más me motiva (HVVI-2017, 18).

La maestra Victoria narra que en su centro de trabajo existen personas que no se aceptan como indígenas, por lo mismo al pensar así muchos jóvenes caen en una situación de rechazo a la identidad cultural, porque no les permiten construirse como indígenas siendo personas que tienen rasgos culturales indígenas.

Algunos de mis compañeros sí son indígenas, pero yo pienso que son indígenas porque cuando yo les preguntó si hablan tarahumara, ellos dicen que no y por ese hecho de que dicen que no son tarahumaras, ellos consideran que no son tarahumaras, pero en sus mismas facciones en su mismo físico sabe uno que son tarahumaras. Entonces a la mejor no incluye, pero yo digo que tiene mucho que ver cómo se acepte uno, si porque ellas no se sienten parte de y uno sabe que son hijas de indígenas y sin embargo no se acepta como tal, por el hecho de que no hablan rarámuri... (HVVI-2017, 18).

Las cuatro maestras rarámuri se aceptan como indígenas, en otros contextos son identificadas como rarámuri. Asimismo, al ubicarse en otros contextos se han visto en la necesidad de adoptar algunas características de los mestizos en su vida. Evidentemente, como narra la maestra Victoria la ropa no impide que las personas indígenas dejen de ser indígenas, sino es tener formada una identidad que ayude guiar y sentirse rarámuri.

...yo no porto el traje tradicional en esa comunidad y no por eso digo que no soy indígena, a poco porque traigo el traje tradicional ya voy a ser indígena. No, sentirte indígena es todo, desde adentro, de sentirte parte de y de todo, entonces ellas no se sienten indígenas, entonces a veces no te dan espacio para hacer cosas porque simplemente ellas no aceptan... (HVVI-2017, 18).

Para la maestra Victoria “sentirse indígena es todo, desde adentro”, es estar convencida y aceptarse como mujer indígena, aunque no porte el atuendo típico

de la cultura, eso no garantiza que no se sienta indígena, sino reconocerse a sí misma. Los indígenas cuando son profesionistas se colocan en diversos contextos para ejercer su profesión, con estudiantes indígenas y no indígenas. La maestra Irene por entrar a laborar con niños no indígenas ha dejado de practicar algunos elementos culturales, pero posee los saberes de su cultura.

Al entrar a trabajar en el sistema federal me doy cuenta de que adopto las características o los principios que maneja la educación pública, porque trabajo con niños mestizos y no con los niños indígenas, acatando...cada uno del reglamento establecido. Al trabajar en este contexto dejo de lado los elementos que poseo como mujer indígena como la lengua materna, la vestimenta, tampoco ejercer las costumbres y tradiciones porque el mismo contexto no me permite seguir practicando estos elementos, pero tengo conocimiento absoluto de estos, en mi lugar de origen, con mi familia y en mi comunidad participo activamente como mujer rarámuri llevando a cabo todas las costumbres y tradiciones de mi cultura (HVIRE-2017, 18).

Para la maestra Irene trabajar en el sistema federal ha representado dejar de lado elementos esenciales de la cultura, sin embargo, los saberes y conocimientos que poseen los indígenas se refuerzan al regresar en su comunidad, esos saberes no se olvidan tan fácilmente como indican algunos otros.

En este apartado se entreteje la prueba de aprender a hablar como una segunda lengua el español. Se analizó cómo las maestras fueron aprendiendo en la escuela y en el internado. Las maestras desde los primeros años en la escuela estaban obligadas a escuchar palabras sueltas que fueron aceptando y adaptando a su vocabulario. Aunque en las narraciones de las maestras se alcanza a mirar que, en la escuela, en el internado las religiosas no se les prohibieron comunicarse en su lengua materna, sino que les ayudaron a aprender a valorar la cultura.

Sin embargo, por parte de algunas de las maestras no hubo aceptación con facilidad como una segunda lengua el español. En sus hogares el diálogo fue en la lengua materna, porque los padres de familia no fueron a la escuela, por lo tanto, no dominaban el español. La escuela, el internado y el contexto les ha permitido a las maestras ir construyéndose como personas bilingües. Esto ha

sido posible gracias al paso a la escuela. De igual manera porque se han relacionado con la cultura mestiza. Los indígenas estamos obligados a aprender a hablar una segunda lengua por ser minoría en un determinado contexto, estado o país.

Los indígenas para salir a estudiar requieren dominar el español. Desde mi percepción infero que las maestras llegaron a dominar el español. Hablar fluidamente fue desde nivel medio superior, como narra una de las maestras. Aprender una segunda lengua lleva un proceso largo, ya que implica aprender a usar adecuadamente el vocabulario y armar frases cortas. Además, el español les permitió intercambiar ideas entre diversas culturas. Incluso, se analiza en esta prueba para tres de las maestras fue un puente para generar diálogo con las compañeras indígenas que tenían otras variantes lingüísticas. Sólo a través de esta comunicación fue posible entenderse y compartir sus puntos de vista.

5.4 Alcanzar la profesión docente

Las tres pruebas analizadas anteriormente son impuestas por terceras personas, la última prueba consiste en explicar la profesión que comparten entre las maestras, sin ser impuestas, sino son elegidas por sí mismas. Las cuatro llegaron a esta prueba por varias razones. Para tres ha sido como una opción, en la narración se identifica que las maestras aspiraban estudiar otras licenciaturas. Dos de ellas se inclinaban por la carrera de Derecho, fueron otras razones las que orillaron a tomar otras decisiones, para que llegaran a la docencia.

Dos de ellas aspiraban estudiar la profesión docente, una de ellas comenzó a tener nociones de querer ser docente desde preescolar, porque la maestra que le dio clases la indujo a pensar así, por la manera de tratar a los niños, fue una experiencia que ayudó a motivar a seguir el hilo de convertirse en una maestra. Después por estar a cargo de sus primos descubrió que realmente estaba convencida de ser maestra en un futuro, la misma idea la llevó a llegar a su meta; a otra de ellas desde la educación secundaria le nació la idea de formarse como maestra para poder ayudar a su gente. Las otras dos maestras también estaban con la percepción de ayudar a la gente indígena, porque las experiencias que estaban viviendo y habían observado en sus vidas cotidianas las guiaban a pensar en estudiar la carrera de Derecho, que también estaba encaminada a

resolver situaciones, conflictos de la vida de las personas. Su percepción fue apoyar a los indígenas que menos sabían comunicarse en español.

En esta prueba se le da énfasis a la labor docente, así como los retos que enfrentaron en sus primeros años para llevar a cabo su servicio docente con niños indígenas y mestizos. Asimismo, cómo fue su formación académica y personal, incluso, quiénes fueron los aliados para afrontar las diversas circunstancias. Lo relevante aquí es cómo aprenden a hacerse maestras. En las narraciones de las maestras se ha encontrado que sólo con la práctica se hacen maestras. Desde el punto de vista de las maestras fue amar el quehacer docente y formar a niños y niñas de manera integral.

En la tabla siguiente se muestra la prueba de llegar a la docencia por una u otra razón, es un resumen de cómo las maestras se inclinaron por la labor de la docencia, si fue por interés, vocación o cómo única opción.

Anexo 4. Tabla 6 muestra la prueba de alcanzar la profesión docente.

a) Hacerse independientes económicamente para seguir estudiando

En las últimas décadas existen diversos apoyos económicos, determinados como “becas para estudiantes indígenas”, con la finalidad de impulsarlos a seguir preparándose académicamente, tanto en lo personal y cultural. Como requisito piden ciertas características y exigencias que son generadas por parte de instituciones gubernamentales o privadas. Por lo tanto, los candidatos a estos beneficios atienden y cumplen los reglamentos de estas instituciones. Siguiendo esta misma idea, las cuatro maestras en su centro escolar pudieron obtener becas para seguir estudiando; por pertenecer al grupo étnico los indígenas en varias universidades son considerados como personas de bajos recursos económicos, a partir de sus resultados académicos les proporcionan apoyos, por tal, motivo los estudiantes indígenas permanecen con buenas notas académicas, en caso de que, no cumplan con los requisitos les quitan dicho apoyo, generando como consecuencia, la deserción escolar y el fracaso. En las narraciones de las maestras se analiza que tres, desde la educación básica fueron estudiantes con alto desempeño académico: “...me gustaba mucho la escuela, así que los tres grados obtuve la beca y por lo regular exentaba en algunas materias con 10 sin

hacer examen, por todos los trabajos bien hechos... aun así obtuve la beca los tres años...” (HVI-2017, 2).

Los estudiantes indígenas cuando salen a buscar nuevos horizontes en otros lugares reciben apoyos limitados de los padres de familia, sin embargo, ellos aportan en su formación de otra manera, recibieron apoyos psicológicos a través de sus palabras significativas, como una forma de animar a seguir preparándose como personas. Tres de las maestras al estar en nivel superior, recibieron apoyo de personas que aportaron con material didáctico, tecnológico, entre otros, para llevar a cabo adecuadamente las tareas de la Universidad. Todas las maestras recibieron apoyos de diversas formas, en el caso de Laura fue apoyada con el equipo de tecnología: “Mi tío me prestó una para hacer las tareas, y eso me ayudó más porque le dedicaba más tiempo de estudio... mi coordinador me preguntó si tenía una laptop y le respondí que no y él me regalo una” (HVLA-2017, 10).

En efecto, todos los protagonistas hicieron participes en la formación de las maestras, les sembraron consejos, generando una comprensión que la educación era la única vía que les ayudaría a ser profesionistas. La maestra Lupita atendió y escuchó los consejos de su padre y de otras personas, estos han influido para mirar hacia adelante, además, permitieron cumplir sus propósitos en un futuro: “... con frecuencia mi papá me aconsejaba que le echara ganas, quería verme superar y no quería que sufriera igual que él... Desde que estaba pequeña él a cada rato me repetía la misma historia, pero con diferentes palabras” (HVLU-2017, 4). Dos maestras no narran qué aspectos de la vida, las personas les permitió formarse y construirse como tales. Para la maestra Laura su hermano ha tenido un lugar especial en su vida. En la primera prueba se explicaron las razones:

Mi hermano siempre me ha estado apoyando, hasta ahora siento el apoyo de él...lo veo como una persona muy importante en mi vida, porque él era de las pocas personas que se enteraba de lo que me pasaba, de lo que sentía y sólo a él le platico mis problemas personales. Él siempre está pendiente de lo que hago (HVLA-2017, 4).

Los rarámuri para estudiar lo hacen con un gran esfuerzo porque su economía está basada en los empleos temporales que encuentran en sus

comunidades o en las zonas urbanas, por lo tanto, a los padres de familia no les alcanza para sobrevivir y menos para apoyar a la educación de sus hijos. De esta manera las cuatro maestras tuvieron dificultades económicas para estudiar la licenciatura: “recibí apoyo por parte del personal docente y de las religiosas... Porque ya sabían la situación en que me encontraba, tenía beca de A. Llaguno que me ayudó a solventar mis gastos, además recibía el apoyo económico de una religiosa...” (HVLA-2017, 5). Sólo así dos de ellas desde nivel medio superior pudieron seguir avanzando y egresar con éxito. Debido a esto, para la maestra Irene en la Universidad en la semana de prácticas era una inquietud por no contar con los recursos económicos.

Por otro lado, no me gustaba porque en mí empezaba a tener una inmensa preocupación sobre cómo le haría, debido a la falta de dinero, ya que para llegar a la institución tenía que trasladarme a la comunidad donde se encontraba ubicada la escuela. Para esto, me organizaba con mis compañeros que les había tocado ir a la misma comunidad para irme con ellos, de esta forma me salía más económico el traslado... Además, requería de dinero porque era necesario comprar...material didáctico... (HVIRE-2017, 13).

A pesar de haber tenido problemas económicos tres de las maestras se dedicaban a estudiar y seguir desarrollando las habilidades de pensamiento lógico, aritmético, la expresión oral y escrita: “...durante el desarrollo de esta materia aprendí a redactar textos que de verdad tenían sentido, en la cual estaba inmersa el análisis y la reflexión... siempre le eché muchas ganas para obtener buenas calificaciones y no reprobar” (HVIRE-2017, 13). Sólo una de las maestras no se considera como buena estudiante porque no le dedicaba al estudio. Sus intereses eran otros, sin embargo, con el tiempo fue tomando la responsabilidad de ser estudiante y encontrándole sentido a la escuela.

b) Capitalizar hábitos de estudio y disciplina como estudiantes indígenas

Desde los primeros años de vida en la escuela tres de las maestras fueron adquiriendo hábitos de estudio que les ayudaron a ser y formarse como personas, distintas a las demás jóvenes de su misma comunidad. Las religiosas siguieron forjando una disciplina firme en el internado y en la escuela, porque los indígenas desarrollaron los valores desde el hogar, como: ser responsables,

puntuales, trabajadoras, respetuosas y serviciales. Éstas estaban presentes en la vida de las niñas y en niveles posteriores sin dificultad aplicaron lo aprendido, llevaban las bases necesarias para estudiar.

Tenía interés en estudiar, comencé a tener motivación por el estudio. En ese tiempo creía que eran demasiado exigentes las religiosas, pero también con el paso del tiempo fui comprendiendo que fue parte de mi formación. Creo que si no me hubieran exigido de esa manera nunca hubiera aprendido a ser responsable, porque recuerdo que siempre cumplía con mis tareas y obligaciones, tanto en la escuela como en el internado (HVLA-2017, 4).

A partir de esto, en la vida de tres maestras se quedaron arraigadas de los hábitos, fueron aportes significativos y una tarea reconocida por los estudiantes indígenas: “Es un gusto recordarlas porque ellas en ese momento fueron quienes me ayudaron a formarme tanto en lo personal como intelectualmente, me ayudaron a poner en práctica mis valores y a ser una persona de bien” (HVIRE-2017:8). Parece que las religiosas buscaban formar a los niños con valores, su objetivo fue prepararlos con herramientas útiles para su vida futura.

Para las maestras representó desarrollar y adquirir una serie de prácticas, como: dedicarse al estudio, resolver las tareas indicadas, tener el gusto para obtener resultados positivos: “...tenía que echarle muchas ganas para poder adquirir aprendizajes significativos. Como me encantaba ir a la escuela, con alegría realizaba cada una de las actividades...Mi interés por el aprendizaje siempre estuvo a mi lado... querer aprender también me ilusionaba...” (HVIRE-2017, 5).

Algunas mujeres indígenas han tenido la oportunidad de acceder a la escuela. En ella, comprenden la vida de un estudiante, se dan cuenta de los retos que hay que enfrentar, eso implica tomar fuerzas para dominarlos. Las maestras contaron con diversas alternativas para solucionar su incertidumbre relacionada con su formación académica y personal.

A pesar de tantos factores y cambios a las que estaba enfrentando, jamás me di por vencida para seguir adelante, al contrario, día tras días luché contra ellos para no permitir que me ganaran e hicieran que me desistiera... era el momento exacto para demostrar mis capacidades para vencer a cada una de las circunstancias difíciles que se suscitaban cada momento. A lo largo del ciclo y todos los días de la

jornada escolar mostré mi mayor interés, en la cual cumplí con cada uno de los trabajos que los maestros me encargaban, traté de poner mayor atención durante el desarrollo de las clases de las diferentes materias para poder comprender el contenido... (HVIRE-2017, 8).

Mientras que la maestra Lupita afrontó situaciones complicadas en esa época, porque la escuela no era su centro de atención, sin embargo, tenía nociones de que el estudio era la única salida para llegar al éxito. Dos de las maestras fueron reconocidas y valoradas por las personas que conocían sus triunfos: "...era una de las alumnas con mejores resultados...verlos me daba una inmensa alegría y emoción...la maestra, me felicitaba por mis esfuerzos, esto me hacía sentir mucho mejor todavía, me levantaba el ánimo de seguir echándole muchas ganas" (HVIRE-2017, 8). El autorreconocimiento de los indígenas es relevante para forjar una mejor calidad de vida, y el reconocimiento como una forma de apoyar a las personas a seguir entendiéndose y creándose su propia imagen como indígenas.

Laura hasta llegar a la Universidad tuvo dificultades para mantener los mismos resultados que en la secundaria, algunos factores influyeron en su formación, como fue el cambio de contexto, las exigencias de la misma institución, la redacción de textos: "el primer semestre de mi carrera tuve muy bajas calificaciones, no tenía ni un promedio de 8, me avergonzaba de mis calificaciones por eso a nadie le decía cómo me iba en la escuela" (HVLA-2017, 9). Se observa que Laura después de haber enfrentado algunos obstáculos, con el tiempo los dominó. Tardó dos años para recuperar el aprovechamiento académico: "en cuarto semestre apenas comencé a recuperar las calificaciones, porque me habían anulado muchos trabajos y tuve que esforzarme más para hacerlos y entregarlos" (HVLA-2017, 10). Las cuatro maestras siguieron luchando y erradicando el miedo para exteriorizar sus capacidades ante la comunidad mestiza.

En nivel secundaria dos de las maestras recibieron diploma para atender y premiar con reconocimientos: "...Salí de la secundaria con un promedio de 9.8, lo cual me hacía sentirme orgullosa por los resultados que había logrado... me había esforzado por dar lo mejor de mí. Recibí un diploma por ser alumna con un resultado alto" así que "... recibí dos diplomas, uno por mejor promedio y el otro por el mejor proyecto en la materia de computación, siempre estuve en la

escolta desde segundo a tercero de secundaria por mi calificación, ya que los elegían por el promedio” (HVLA-2017, 5). Del mismo modo, en los últimos semestres de la Universidad Laura también se ubicó en el mismo lugar y también fue premiada con diplomas. La maestra Irene también recibió diplomas. Para ella tenía su significado. Parece que recibir los diplomas para ellas representaba “orgullo” por ser de una cultura diferente. Irene con el “esfuerzo” cumplió con cada una de las tareas. La epistemología de los indígenas se basa en la empirista, tienen conocimientos y saberes sobre su cultura de lo que han adquirido a lo largo de su vida y a la vez una posición racionalista la escuela les ayudaron a sostener que la fuente de conocimiento es la razón:

...Mencionaron mi nombre para que pasara a recibir mi diploma de aprovechamiento de un segundo lugar. Al escuchar mi nombre sentí una profunda alegría, felicidad, emoción. Se me hacía algo increíble. Sumida entre todos esos sentimientos me dirigía a recoger ese diploma que significaba mucho para mí. Ese diploma para mí representaba regocijo, esfuerzo, fe y mi gran satisfacción. Además, me daba crédito en mis capacidades intelectuales, virtudes, valores y habilidades. Durante los tres años de nivel secundaria recibí diploma de segundo lugar (HVIRE-2017, 8).

Los estudiantes indígenas cuando llegan al nivel medio superior enfrentan dificultades para abordar y realizar tareas de la escuela: “Cada que iniciaba un nuevo semestre y entraba a un grado nuevo era un alivio total, pues me sentía feliz, porque significaba dar un paso más adelante, el cual era la plataforma principal para ayudarme a dar los pasos siguientes...” (HVIRE-2017, 13). Lupita se dio cuenta de que al entrar al nivel medio superior no comprendía los contenidos abordados en los primeros semestres, porque fueron más complejos para entender, que en años anteriores. Por esta misma razón, tuvo dificultades para sobrellevar algunos contenidos, además porque no tenía motivación para hacer el esfuerzo de resolver por su cuenta propia. Con el paso del tiempo, las cuatro maestras se movilizaron para afrontar sus situaciones académicas para lograr egresar de una manera autónoma.

...Luego con el paso del tiempo me di cuenta de que era más complicado al comprender los contenidos abordados en los primeros dos semestres, ya que para mí fueron temas nuevos y en algunos libros de texto venían palabras elevadas que

no alcanzaba a entender y mucho menos resolver los problemas matemáticos, ni de física y tampoco de redacción... (HVLU-2017, 8).

Se analizó que dos de las maestras ocuparon el segundo lugar de aprovechamiento académico, mientras que la maestra Victoria en nivel medio superior también mostró ser una alumna dedicada a su estudio. Lupita hasta en nivel medio superior presentó exámenes extraordinarios. El volver a hacer estas pruebas le ayudó a reflexionar sobre su vida para buscar nuevas formas de obtener resultados positivos: “Duré dos semestres presentando exámenes extraordinarios. Me cansé de reprobar las mismas materias y empecé a echarle ganas... comencé a estudiar más... Yesica... me explicaba lo que no entendía y nos iba bien en las evaluaciones finales del semestre” (HVLU-2017, 8). Las cuatro maestras tuvieron un vínculo con la cultura mestiza, por lo tanto, las maestras recibieron apoyo académico: “En los primeros semestres sentí un cambio fuerte, tuve la oportunidad de contar con mestizas que me ayudaron a entender... los contenidos difíciles. Pero luego me di cuenta de que reprobara porque no le dedicaba tiempo para estudiar...” (HVLU-2017, 8).

Por otro lado, las cuatro maestras de una u otra forma se inclinaron a estudiar la carrera de la profesión docente. En las comunidades rurales los indígenas y los mestizos encuentran como única opción entrar a aprender dicho oficio, porque en estas zonas es más fácil acceder a estas carreras, ya que, esta les permite ubicarse en los mismos contextos para ejercerla y contar con un empleo estable. Son pocos indígenas y mestizos los que salen a estudiar otras carreras en otros contextos. Eso implica salir de la comunidad para ir a estudiar en una zona urbana. Algunos deciden estudiar; Derecho, Enfermería, Nutriología, Contabilidad y Sistemas Computacionales, entre otras, pero son contados lo que egresan de estas carreras.

c) La docencia como elección o mejor opción

Algunos rarámuri que llegan a egresar del nivel medio superior se quedan estancados sin continuar con los estudios superiores. Los que desean seguir avanzando buscan opciones que les facilita el mismo contexto rural. Dos de las maestras desde pequeñas observaron el trabajo de un docente porque tenían familiares que laboraban en esta área. Para Irene las acciones, las palabras de su tía no tenían sentido: “Mi tía era maestra...Ella todos los días se colocaba junto

a la mesa... se ponía a escribir, ella mencionaba sobre hacer las planeaciones, la cual para mí en ese entonces era una palabra ambigua, no entendía el significado” (HVIR-2017, 6). Mientras que las otras dos no tuvieron experiencia cercana con esta labor, sólo con sus decisiones llegaron a esta profesión.

En este estudio de análisis se identifica que sólo una de las maestras comenzó a formar su percepción de ser docente en un futuro, desde la etapa de la infancia, además por estar cuidando a sus primos le ayudó a afirmar que realmente quería formarse como maestra, desde esta vez descubrió su vocación. Para Irene era importante estudiar para obtener su propósito.

...era necesario que dedicara el tiempo estudiando con esmero para cumplir el sueño de mis padres, que pudiera ser alguien en la vida, ser mejor que ellos, así me decían ellos. En este lapso en que cursé preescolar, me di cuenta de que en un futuro quería ser maestra. No había especificado si maestra de preescolar o de primaria. Por ello debía ser una persona muy dedicada al estudio, que de verdad valiera la pena el gran sacrificio de estar lejos de mis padres y para poder cumplir mi sueño (HVIRE-2017, 3).

La maestra Lupita hasta en la secundaria se acerca también a formar sus nociones de seguir el hilo del trabajo en la docencia. Ya que también quería apoyar a los niños rarámuri. La profesión se elige de acuerdo con lo que se va observando en el trayecto de la vida: “... tenía la idea de estudiar para maestra, porque pensaba que siendo maestra podía ayudar a los niños de mi comunidad ... Siempre pensaba que muchos niños se quedaban sin estudiar porque no tenían una orientación... eso observaba en mi comunidad” (HVLU-2017, 7). La maestra Lupita en años posteriores al laborar con estudiantes-maestros que estaban en servicio observó que algunos que ingresaban a esta carrera de la docencia, solo ocupaban un lugar en el sistema educativo, sin tener interés en forjar una educación en los niños indígenas y no indígenas:

Fue una experiencia que me permitió entender aún más con los trabajos que han construido los y las docentes en las escuelas, pero, también me di cuenta que profesores-estudiantes estaban en este lugar sólo por ocupar un lugar sin tener una motivación e interés por aportar, ayudar con la educación de los niños indígenas (HVLU-2017, 16).

La maestra Victoria por sus condiciones de vida eligió quedarse o elegir la opción de estudiar la pedagogía, porque perdió a su padre desde la infancia, desde la adolescencia se empeñó en buscar un empleo para mantenerse y no ser una carga más para su madre. Las cuatro maestras se independizaron económicamente desde en la etapa de la juventud e hicieron su vida fuera de su comunidad.

De ahí ya no sabía qué hacer, qué camino tomar, porque desde que mi madre quedó sola tuvo que hacerse cargo de todos nosotros sus 6 hijos. Así que tenía que pensar en ponerme a trabajar porque ya los gastos eran más. Los profesores del bachillerato me motivaban a seguir estudiando, pero no alcanzaba ya el dinero, por lo que al graduarme tuve que tomar decisiones para mi futuro (HVI-2017, 2).

En la etapa de la juventud dos de las maestras querían estudiar la carrera de Derecho. Ambas comparten las percepciones de apoyar a sus semejantes: "...yo quería estudiar la carrera de Derecho...porque decía... un día voy a terminar...algún día voy a defender a la gente indígena como yo... no pude estudiar eso porque era salir... mis papás no tenían casi dinero y éramos muchos hermanos" (HVI-2017, 2). La maestra Laura pensaba así por la experiencia que había tenido su padre durante largos años en su vida. Al último momento se decidió por elegir la carrera de la docencia: "no supe porque razón cambié de opinión, decidí y opté por la carrera de licenciatura en educación...pero quería algo más amplio, no únicamente ser maestra" (HVLA-2017, 8). Anteriormente era una carrera que estaba vinculada con apoyar también a los indígenas:

Desde el quinto semestre de bachillerato quería estudiar una carrera relacionada con Derecho. Esto me nacía porque mi padre me contaba que los indígenas que metían a la cárcel no sabían defenderse y algunos eran sometidos injustamente a la cárcel... porque no sabían hablar en español y no sabían defenderse (HVLA-2017, 7).

Las cuatro maestras entraron a estudiar la pedagogía por las cuestiones que se explicaron anteriormente. Con el tiempo todas les fueron tomando gusto a la tarea de la docencia. Asimismo, cómo fueron integrando los aprendizajes y saberes a su centro laboral: "...me gustó mucho esa carrera porque al principio yo quería estudiar sólo para maestra... sí me gusta mucho la docencia, no quería

trabajar siempre en lo mismo, pero quería algo más amplio... estoy satisfecha con la carrera que elegí..." (HVLA-2017, 8).

La maestra Victoria, aunque en sus primeros años no aceptó con convicción la profesión docente porque su interés fue seguir estudiando y obtener una beca, ya que, por sus propios medios no pudo seguir adelante con el estudio: "entré a la docencia por necesidad, no me gustaba, la verdad... En los primeros años no me gustaba mucho porque entré por pura necesidad para ganar una beca y para seguir estudiando..." (HVI-2017, 3). Tomó como una oportunidad de progresar, no porque le llamará la atención este oficio, por lo mismo, en los primeros años tuvo dificultades para trabajar con los alumnos, lo interesante de la maestra es que se fue haciendo maestra por propia cuenta, fue descubriendo las labores de un docente con las experiencias empíricas.

Fueron dos programas educativos con los que inició, se vio a la necesidad de entrar a conocer el trabajo de un maestro, además dos de sus hermanos estaban laborando con el sistema educativo indígena, sin embargo, el programa de CONAFE le abrió puertas para tener acceso a tomar el curso de actualización: "Para cuando me gradué de bachillerato en las vacaciones se transmitió un aviso por la radio que solicitaban maestros de CONAFE de la modalidad MAEPI, maestros hablantes de lengua indígena rarámuri, así que decidí entrar a los cursos de preparación..." (HVI-2017, 3). Dos oportunidades se le presentaron para conocer la demanda educativa, ambas estaban encaminadas a trabajar con niños indígenas en comunidades lejanas.

... me enteré de que se estaba promoviendo cursos de inducción para ir a trabajar de maestros en comunidades indígenas promovidos por el Departamento de Educación Indígena del Estado de Chihuahua, con becas de estudio. Dos de mis hermanos ya habían tenido ese curso y los dos estaban trabajando de maestros del medio indígena, por lo que me interesó también tomar ese camino para no depender mucho de mi madre... (HVI-2017, 4).

Muchos de los docentes que se encuentran ubicados en algunas escuelas de la Sierra Tarahumara han concluido su carrera de la docencia con apoyos que les otorga el Departamento de Educación Indígena. La maestra Victoria recibió capacitación antes de partir a su lugar de empleo, mientras que las otras tres maestras tuvieron la oportunidad de asistir a la educación superior escolarizada.

La maestra Victoria a pesar de haber elegido la docencia como una necesidad, después le encontró sentido a la labor de una maestra, mientras que la maestra Irene se quedó tranquila hasta obtener su título que le indicaba que ya era una maestra, se guiaba por sus conocimientos, experiencias que la apoyaba a sentirse una persona preparada para asumir el papel de un docente: "... Ahora sí ya era una maestra, mi sueño estaba hecho realidad. Después de pasar tantas situaciones, momentos difíciles... por fin logré subir el último escalón de la vida. Era comienzo de una nueva etapa, momento de empezar a construir mi futuro..." (HVIRE-2017, 14).

d) Formarse como docente de primaria y preescolar

En esta subcategoría se hablará sobre su formación como maestras. Aunado a esta idea, la maestra Victoria para ingresar al sistema de educación indígena fue capacitada seis meses, en donde ella recibió las herramientas en tan corto tiempo, que servirían como una guía para su trabajo: "...Del inicio del curso de inducción, llegaron jefes del departamento...de SEECH... fueron asesores muy activos, hablantes de la lengua materna indígena rarámuri y sobre todo nos dieron su amistad ...todos ellos maestros muy comprometidos en su labor docente" (HVI-2017, 4). En este aspecto, dos de las maestras no narran haber aprendido a planear para una escuela multigrado, mientras que dos de las maestras aprendieron a elaborar planeaciones para estas escuelas, ya que, las maestras al egresar de la carrera se ven en la necesidad de ser retornados a las comunidades, y en estos lugares es común que las escuelas sean de organización multigrado: "Practicar en una escuela multigrado fue observar y conocer otro tipo de organización escolar. Me di cuenta de que esa era la realidad del trabajo docente a la que cada uno...nos esperaba en un futuro por dedicarse a esta tarea" (HVLU-2017, 11).

Por ser maestra con beca económica estaba obligada a recibir una educación en la UPN (Universidad Pedagógica Nacional). El interés seguía en su vida, por esta razón, adquiría aprendizajes: "a las asesorías muy contenta y le echaba muchas ganas a todo porque siempre me gustó la escuela, cada vez que entrábamos se nos daban herramientas para saber enseñar, y se hablaba cada vez de lo que implicaba la interculturalidad..." (HVI-2017, 8). Tres de las maestras permanecieron durante cuatro largos años, fueron adquiriendo las herramientas,

la complejidad que tenían que enfrentar en un futuro. Las clases fueron impartidas por docentes mestizos, mientras que la maestra Victoria recibió capacitación en lengua materna rarámuri, por la cuestión de que fue formada para trabajar con estudiantes indígenas y la formación de tres maestras fue para nivel de educación básica: "...a mí me tocó con el nivel de preescolar, así que aprendí mucho de las diferentes formas de trabajar con los niños de edad escolar entre 3, 4 y 5 años... aprendí a manejar los campos formativos del nivel..."(HVI-2017, 5).

Los jóvenes indígenas deciden seguir el camino de la docencia se forman como personas autodidactas. Además, significa aprender a diseñar diversas estrategias que son funcionales para facilitar una mejor comprensión y educación de los niños y niñas. Es comprender los conceptos que se manejan en el área pedagógica, significa llegar a dominar los contenidos en el proceso de la formación, así como construir el aprendizaje teórico y empírico. La maestra Laura considera que algunas asignaturas abordadas en la Universidad le permitieron diseñar las estrategias adecuadas: "Dos materias que llevé en la universidad me ayudaron a definir las estrategias de aprendizaje que iba a utilizar con cada grupo e identificar las necesidades de cada alumno. Ya que son pocos fue fácil ubicarlos y conocer sus necesidades" (HVLA-2017, 11). Tres de las maestras fueron aprendiendo lo teórico. La maestra Victoria aprendió a ser maestra a través de prácticas más que por la teoría como una experiencia que le abrió nuevas oportunidades de empleo en un futuro: "... las actividades... consistían en aprender desde el llenado de documentos administrativos hasta cómo tratar a los niños... también analizamos muchos documentos de las leyes que protegen la diversidad lingüística y cultural...los lineamientos que rigen la educación indígena" (HVI-2017, 4). Tres maestras se guiaban más de lo teórico que lo empírico, porque se centraban en analizar los conceptos, la maestra Victoria también llevó la misma rutina mientras que duró en el curso, ambos enfoques permiten ampliar el conocimiento, utilizado como una guía para realizar el oficio.

... pasamos varias semanas analizando las prácticas docentes ... todo era teoría en las primeras semanas, pero al paso de ellas se nos mencionó que cambiarían las actividades para hacerlas más prácticas... todos dominantes de la lengua materna de las regiones de donde proveníamos... elaborábamos materiales en lengua, incluso

teníamos que hablar en lengua para comunicarnos con los asesores y con los compañeros de clases (HVI-2017, 4).

En la formación, las cuatro maestras fueron aprendiendo a ser maestras con la práctica. La teoría era una forma de sustentar y compaginar las ideas y la secuencia didáctica. Así también aprendieron a partir de su autorreflexión, es decir, revisarse a sí mismas sobre sus prácticas. Y la autorregulación estaba vinculada con sus pensamientos, acciones, emociones y a la motivación como personas para relacionarse con los niños, escuela y personal de diversas escuelas. Dos de las maestras durante tres años estuvieron realizando prácticas en cada semestre. La maestra Victoria realizó conocimiento empírico en menor tiempo, pero, la escuela fue su mejor instrucción para formarse como maestra: “...nos fuimos a comunidades diferentes a prácticas y observar a las maestras en activo que laboraban en esas escuelas. Se escogieron las comunidades más cercanas por la cuestión del traslado...en las escuelas hubo apoyo alimentario y de hospedaje” (HVI-2017, 5). La maestra Victoria recibió apoyo por parte de algunos albergues públicos en relación con la alimentación. De igual forma, la maestra Irene tomó su tarea con empeño desde sus primeros días de la observación y experiencias, porque su idea consistía en ser mejor persona y maestra:

Cada semestre realicé práctica de quince días, tres días se destinaba a la observación, dos días de planeación, y una semana completa de trabajo con los educandos. Cada periodo de prácticas siempre di lo mejor de mí, puse empeño al elaborar las planeaciones... Estos espacios me permitían poner en práctica mis conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Asimismo, aprendía a ser una mejor persona y mejorar mi práctica docente (HVIRE-2017, 13).

En la formación de los estudiantes-maestros se privilegian las prácticas, a la vez son guiadas por personas expertas, es decir, se reciben sugerencias, comentarios de los asesores que se encargan de observar las tareas de cada estudiante; en ella al principio hay inseguridad y miedo al pensar que no se cumplirán las expectativas de los docentes-asesores; ya que algunos son exigentes:

Los profesores iban a observarnos en las aulas para asignarnos una calificación y por escrito nos entregaban las fortalezas y debilidades que presentábamos al momento de la práctica docente. Esas eran de mucha utilidad para tomar en cuenta

para las próximas prácticas e ir mejorando el trabajo que me competía (HVLU-201, 11).

Los estudiantes-maestros reciben una formación donde abordan contenidos que están enfocados a cómo laborar con los niños, aprenden a identificar las características de un grupo de estudiantes, a la vez solucionar los casos, además aprenden a desenvolverse de acuerdo con el perfil de un docente. En el proceso formativo van ampliando el conocimiento y mejorando las prácticas docentes, ya que son lineamientos para formar a personas en esta área pedagógica.

La siguiente subcategoría consiste en explicar lo que implica ingresar a estudiar en una Universidad. Las cuatro maestras tuvieron que aplicar el examen CENEVAL y dos de ellas presentaron el examen de oposición para tener un trabajo. En toda su formación académica las cuatro maestras resolvieron pruebas de evaluación para seguir avanzando en los niveles de estudio.

Aprender a hacerse maestra

En los primeros años de servicio los maestros traen consigo la noción de cómo atender, tratar a los niños, sin embargo, en los primeros días afrontan conflictos sobre la organización de la secuencia didáctica, como fue en el caso de la maestra Victoria en sus primeros días de trabajo se le dificultó entrar con las actividades en el aula, en párrafos anteriores narra que inició con las planas. A corto plazo la maestra fue desarrollando habilidades que apoyaron la mejoría de la práctica docente. Asimismo, ella se formó como maestra por sí misma, fue descubriendo algunas estrategias y acciones que dieron resultados. En esta subcategoría me centraré en las narraciones de la maestra Victoria y la maestra Irene porque acerca más a cómo se hicieron maestras.

La maestra Victoria aprendió a ser maestra con la práctica. Estas vivencias le ayudaron a descubrir qué procedimientos seguir para atender de manera adecuada a las necesidades de los alumnos: “conforme pasaron los días observaba los aprendizajes que tenían los alumnos y así fui aprendiendo” (HVI-2017, 7). La “observación” es un elemento esencial en la labor de un docente, es una habilidad que todos la desarrollan, para conocer las situaciones de los alumnos.

Los docentes algunas veces requieren apoyo del personal de su centro de trabajo. Incluso, algunos reciben apoyo de los suyos. Otros, las dudas las resuelven por sí solos, haciendo indagaciones en diferentes fuentes de información. En el transcurso de su labor los maestros van construyendo conocimientos y aprendizajes recíprocamente, tal fue el caso de la maestra Victoria: “en algunas ocasiones pedí apoyo a una maestra que trabajaba en otra comunidad de la misma zona, nos hicimos muy amigas... me sentía tan bien por su amistad y por su ayuda...” (HVI-2017, 7). Por la distancia, el encontrarse lejos de la familia los maestros van formando lazos de amistad con sus colegas, en estas situaciones de vida forman otra familia porque comparten su labor, las nociones de lo que implica ser docente.

Si los maestros les gustan su trabajo se preocupan en buscar información y conocer las inasistencias comunes de algunos niños y niñas. Es allí cuando los docentes se dan cuenta de las situaciones de vida que cada uno lleva en sus hogares; a veces porque desde edad temprana los niños tienen que apoyar a las labores domésticas: cómo cuidar a sus hermanos, cuidar los animales o se ausentan por diversas situaciones, es decir, a causa de las actividades que los mismos padres de familia organizan en las comunidades. Por ello, los niños se ven implicados en dichos eventos, ya que en la cultura indígena los niños son involucrados a participar en algunos eventos como una manera de que ellos vayan adquiriendo saberes de la cultura. En el caso de la maestra Victoria se tomó tiempo para indagar por qué faltaban los niños a la escuela, es una forma de conocer las condiciones de vida de los alumnos:

Después de un tiempo de estar dando clases los niños se me desaparecían por días. Investigué y me di cuenta de que en temporadas se iban a trabajar al barranquito que estaba retirado de la comunidad, para poder sobrevivir a la pobreza en que vivían en sus hogares... me hice amiga de ellos para poder comprenderlos... (HVI-2017, 7).

Los docentes para conocer las debilidades y fortalezas de los niños acuden como apoyo a la evaluación diagnóstica, ya que es una forma de acercarse y conocer por dónde y cómo iniciar a infundir los conocimientos y qué estrategias son convenientes aplicarlas. La maestra Victoria es la única que ha trabajado con alumnos indígenas: “todos de la etnia indígena, así que empecé con ellos con el diagnóstico. Ya para entonces sabía un poco más cómo atender a los

niños. Nos entendimos bien a pesar de que los niños en algunas cosas no me entendían” (HVI-2017, 8).

Los docentes que laboran con niños indígenas se ven obligados a conversar con los niños en la lengua materna, ya que eso permite un mejor acercamiento y comprensión a sus necesidades en relación con su persona, con su cultura y con sus opiniones. Para la maestra Victoria trabajar en educación indígena representó hablar en la lengua materna con los estudiantes y con los padres de familia, aunque hubo variantes dialectales: “les hablaba en mi lengua materna rarámuri, para dar las instrucciones y para dar un tema del plan. Fue gratificante porque a pesar de la lejanía eran alumnos muy activos para todo” (HVI-2017, 8). La lengua materna es un componente importante en la educación de los niños y niñas indígenas, a partir de ella se comunican para entender las preocupaciones, el aprendizaje que van adquiriendo en el proceso de su desarrollo. Posteriormente, en otra localidad la maestra atendió a alumnos de formación intercultural, porque son dos culturas diferentes compartiendo sus saberes, la maestra muestra interés en aprender la lengua materna de sus alumnos. Para ellos es una forma de hacerles ver que su educación es importante y su lengua más, es una manera de ayudarles a valorar su idioma: “...así pasamos un ciclo completo trabajando con niños hablantes de la lengua rarámuri y la otra mitad hablantes de tepehuano. Era una riqueza cultural muy importante porque aprendimos a hablar un poco de palabras, aunque pocas, pero muy bonito” (HVI-2017, 10). En la enseñanza y aprendizaje los docentes indígenas como recurso recurren a la lengua materna para crear vínculos afectivos más cercano e instruir los conocimientos y saberes.

Por otra parte, para conocer el contexto de los alumnos y de la familia de los alumnos. Los docentes toman en cuenta la cultura, la cosmovisión de la gente de las comunidades indígenas, la importancia de la labor de los gobernadores (son personas que dirigen a su gente, los orientan a vivir en hermandad y sin conflictos entre ellos): “fue una comunidad muy participativa. Los padres de familia en todo apoyaban en la escuela, gracias a que el gobernador indígena de la comunidad fungía muy bien su labor comunitaria, fue mucho el apoyo para ambos” (HVI-2017, 10). Ellos en algunas comunidades y escuelas han sido un elemento importante en la formación de los niños; por esto, la maestra Victoria tomó en cuenta la participación de las familias y de los gobernadores indígenas:

“hacíamos recorridos de visitas a las casas para abordar algunos temas relacionados con las tradiciones de la comunidad. Así pasamos casi los quince días, ya me tocaba nuevamente asesorías...” (HVI-2017, 8). Además, para los maestros de educación básica representa orientar a los estudiantes sobre su vida, guiarlos a conocer los retos de la vida. La maestra Victoria les suministra consejos, como una manera de concientizar sobre su vida futura.

Yo por ejemplo en las horas de clases sí les enseño un contenido, pero al momento de estarles explicado platicó mucho con ellos, yo les doy muchos consejos. Yo si les digo a los niños que, les motivo mucho... cuando sean grandes se pongan a estudiar otras cosas, que no se queden así sin estudiar (HVI-2017, 3).

Otra de las actividades cotidianas que el docente realiza es la planeación, utilizada como una guía de trabajo, que ayuda a mantener una organización de la secuencia didáctica, para lograr los objetivos que se pretenden alcanzar. La maestra Victoria en sus primeros años en la docencia también aprendió a elaborar las planeaciones. En años posteriores, al asumir el puesto de ATP y apoyar a la supervisión se guiaba a través de las planeaciones. Tres de las maestras aprendieron en la Universidad a realizar y a identificar las partes de una planeación: “aunque elaboraba mis planeaciones muy bonitas a veces no las lograba llevar a cabo conforme a los horarios establecidos... como se trabajaba por campos formativos, pero de igual forma no lograba mucho avance, por la inasistencia de los alumnos...” (HVI-2017, 12). Con las planeaciones se busca tener un orden de que permita construir un ambiente de aprendizaje en el aula, la finalidad de contar con una planeación es generar productos formativos.

Algunos maestros logran entrar en diversas áreas con apoyo de otras personas que tienen poder en el sistema de educación. Por otro lado, la maestra Victoria es la única que ha tenido más experiencias en comparación con las otras tres maestras. Es decir, en años posteriores fue candidata para participar como ATP (asesor técnico pedagógico), así como apoyó a la supervisión, sustituyó a un supervisor ya jubilado, su experiencia ha sido amplia.

Autogeneración y la transformación de la práctica docente

Para la maestra Irene recibir a nuevos niños de un grupo representaba asumir sin miedo: “... entrando de vacaciones de enero me cambiaron al grupo de

tercero... muy contenta asumí la indicación, al fin de cuentas estaba preparada para trabajar con cualquier grado...” (HVIRE-207, 16). Las narraciones de las cuatro maestras coinciden que fueron aprendiendo a ser maestras:

... Fui mejorando la práctica docente, llevando a cabo un trabajo recíproco con los compañeros de trabajo. Asimismo, comprender que no sólo el docente es quien enseña, sino que la enseñanza es recíproca... Me considero una buena docente porque he visto el desenvolvimiento de los mismos niños, los resultados que han entregado y la calidad de los trabajos... (HVIRE-2017, 19).

Las maestras a lo largo de su trayectoria formativa fueron valorándose y reconociéndose a sí mismas sobre sus tareas para educar y orientar a los niños. Las cuatro maestras en el transcurso de los años han aprendido a tomar su labor con una idea positiva. Eso les ha facilitado que realicen su trabajo con mayor autenticidad y han sabido sobrellevar su deber con responsabilidad: “Para hacer una buena maestra requiere mucha entrega, muchos compromisos, esfuerzo, mucho tiempo de dedicación, la pasión y tener la vocación más que nada, siendo responsable a lo que me compete” (HVIRE-2017, 19). La maestra Laura también le hicieron ver sus fortalezas, mediante la intervención de sus colegas los pedagogos alcanzan a llegar a la transformación personal y profesional: “...con los comentarios de la directora de la última escuela que trabajé sí me hizo muy buenas observaciones, pues me sentí muy satisfecha con lo que hice” (HVLA-2017, 11).

La maestra Victoria, por haber entrado a la docencia por necesidad, se veía obligada a realizar las tareas con un gran esfuerzo. Eso implicaba una mortificación. Después fue entendiendo que para ser una buena maestra sería oportuno construir nuevas ideas sobre sí misma y reconstruirse: “He llegado a ser una buena maestra con la práctica y trabajando con amor porque si no, si uno no le agarra el gusto es trabajar con mucho martirio...en años anteriores trabajar así por compromiso y ahora no voy preparada...” (HVI-2017, 18). La maestra Laura también considera que el trabajar con los niños le ha ayudado a entender el trabajo de un docente. La labor de un docente es un proceso crítico constructivo ya que la formación de los alumnos depende de la educación que les forjan los adultos, los padres de familia y los docentes: “Me ayudó a valorar el trabajo de los profesores porque me he dado cuenta de que con el esfuerzo y dedicación que se necesita para ayudar a los niños...” (HVLA-2017, 11).

Además, la maestra Irene considera que en el trabajo de un docente están involucrados otros actores que son necesarios en la formación de los estudiantes. Este trabajo, incluso, se realiza con el apoyo de los padres de familia y de otros miembros que participan en su formación: "... me di cuenta la importancia del papel del maestro dentro del aula...ser maestro requiere de un gran compromiso con los niños y los padres de familia, sin duda resulta importante forjar la educación en conjunto: maestro-niños y padres de familia..." (HIRE-2017, 14). Los docentes tienen como única vía arrojar los resultados positivos, para esto, toman en cuenta las obligaciones y deberes de su oficio, sobre todo tener presente ¿por qué son maestros?

Las docentes se hacen maestras al relacionarse con sus colegas, por tener compañeros de su centro laboral de muchos años de experiencias en esta área pedagógica. Reconocerse como maestras y hacer un espacio para reflexionar en su propia práctica les ha permitido definirse a sí mismas. La praxis es un espacio de apoyo para ser mejores docentes: "Soy una maestra que he adquirido muchos aprendizajes de los niños y de otras maestras. Me ayudan a desarrollar más habilidades porque veo qué debo de hacer para ayudar a los niños en todos los ámbitos..." (HVLA-2017, 12). Además, ser reconocida como docente y seguir formándose como maestra tomando en cuenta su quehacer:

Para hacerse una buena maestra uno debe de estar abierta a tener una buena comunicación con los niños para forjar confianza y a partir de allí construir un lazo de amistad, sin perder el hilo para alcanzar los aprendizajes esperados... así otorgar a los niños una educación de calidad. Estar al día con los nuevos descubrimientos de la ciencia para implementarlos dentro de la jornada escolar para la educación más completa (HVIRE-2017, 19).

Las cuatro maestras coinciden que trabajar en el área educativa no solamente significa forjar el aprendizaje, el conocimiento en los niños y niñas, sino es trabajar también la parte emocional de cada uno de los estudiantes. Esto es en todos los niveles educativos, no hay excepción: "Realmente veo un cambio en ellos, y siento que no es la parte académica, sino la parte emocional. Si no se motivan tengo que hacer otras actividades o platicar...dependiendo en qué situaciones se encuentre cada niño" (HVLA-2017, 12).

e) Atender las exigencias del sistema educativo para el ingreso y ascenso

Los indígenas para estudiar han tenido que acatar los reglamentos y las exigencias del sistema educativo nacional, igual que el resto de los estudiantes mestizos que acceden a ella. Desde la educación básica aprendieron a responder las evaluaciones bimestrales para validar que estaban aprendiendo de los contenidos básicos revisados durante el ciclo escolar. La maestra Victoria desde la adolescencia aplicó el examen de conocimientos generales y fue seleccionada como candidata para el empleo. Además, es la única maestra que realizó el examen en lengua indígena, mientras que las otras tres lo han hecho en una segunda lengua, el español.

El pequeño examen de ingreso a dicho curso, al ir a presentarlo iba un poco nerviosa porque no sabía cómo iba a estar... al entrar vi varios aspirantes. Para mí ver eran muchos los que querían ingresar, por lo que me desanimé un poco, se nos dio el examen escrito de conocimientos generales y otro de lengua... (HVI-2017, 4).

Sin duda, para ingresar a estudiar nivel superior tuvieron que hacer un examen donde mostraban sus conocimientos básicos de las diversas asignaturas estudiadas en nivel medio superior. Tres de las maestras realizaron el examen: "...presenté el examen CENEVAL para ingresar en la Licenciatura en educación primaria" (HVLU-2017, 10). Todos los estudiantes de diversas carreras realizan una previa evaluación denominada CENEVAL que ayuda a darse cuenta cómo están en su nivel de conocimientos. Dos de las maestras se vieron beneficiadas con el resultado de esta evaluación: "No vi los resultados, pero me dijeron que sí había quedado dentro de la lista de los aceptados...Al recibir la buena noticia estaba emocionada, asustada porque solamente hice los trámites, pero no era seguro que yo viniera a estudiar..." (HVLA-2017, 8); mientras que la maestra Lupita no aprobó el examen CENEVAL, pero a ella le dieron la oportunidad de ingresar a la Normal. Las maestras fueron las que le ayudaron para que pudiera alcanzar su meta. En años posteriores fue apoyada de la misma manera por parte de otras personas para que siguiera preparándose:

En todas las vacaciones anduve muy *inquieta* porque sabía que no había pasado el examen, en los finales de julio iban a publicar los resultados, llegó el momento

de que marcara a la escuela y la secretaria me comentó que no había pasado el examen, pero que le marcara a la directora. Y ella me comentó que por ser indígena me habían considerado, pero que me iban a aceptar porque reflejaba las ganas de estudiar (HVLU-2017, 10).

Los indígenas que se han preparado en instituciones privadas o públicas se han visto en la necesidad de hacer una investigación para obtener el título de la licenciatura. Las diversas instituciones a las que se involucran en dar una formación cuentan con diversas modalidades de titulación, donde el papel les indica que son aptos para laborar, por lo tanto, son profesionistas, sin distinguir la carrera que hayan cursado. Relacionado a esto, dos de las maestras tuvieron que escribir la tesis para obtener el título, las otras dos maestras no explican por cuál modalidad finalizaron sus estudios.

Los indígenas universitarios tienen que ir adquiriendo otras herramientas que no únicamente están vinculadas con el trabajo docente, sino que son aprendizajes nuevos que deben de dominar para luego responder a las nuevas exigencias que les impone el sistema educativo. Es decir, dos de las maestras narran que tuvieron que presentar su tesis y presentarla ante el público.

... el día 26 de junio 2009 fue mi examen profesional. Cuando estaba en pleno examen no sentía nervios, pues había asistido a varias sesiones de exámenes, cuando lo hacían las y los alumnos que habían salido antes que yo. Este día fue un día muy especial e importante, ya que hoy lograría mi sueño de ser maestra. Si no lograba convencer a los sinodales sobre la calidad de mi investigación y no defendía bien y argumentaba mi trabajo, entonces mi sueño se derrumbaría (HVIRE-2017, 14).

Los profesores indígenas y mestizos buscan la manera de buscar empleos en la educación indígena y en el sistema federal. Sólo una de las maestras se encuentra laborando en el sistema federal. Por su perfil no fue posible que la ubicaran en los centros escolares de educación indígena para apoyar y trabajar con indígenas. Sólo una de las maestras que aprendió a hacerse maestra por su cuenta propia pertenece al sistema de educación indígena, porque tiene estudios de la Universidad Pedagógica Nacional, está enfocada a formar maestros que ya están en servicio; otra de la maestra por ser licenciada que no únicamente está encaminada a laborar con la educación de los niños, en la actualidad se encuentra laborando en una de las oficinas gubernamentales. Dos de ellas

presentaron el examen de oposición para obtener plazas para la docencia, y la maestra Victoria no explica si presentó examen para ocupar la plaza en educación indígena. La maestra Irene aprobó el examen para obtener base y trabajo estable en su vida:

Después de terminar mi año de servicio en julio del 2010...esta vez no solo tenía en mente ir a trabajar, sino presentar el examen de oposición para el concurso de Plazas. Presenté mi examen... Mientras que daban a conocer los resultados seguía trabajando en casa. Para mi sorpresa un día por la mañana me hablaron del SEECH (Servicios educativos del estado de Chihuahua), informándome que tenía que presentarme...Entonces sin pensar le respondí que, en la sierra, luego me cuestionó sobre qué municipio... (HVIRE-2017, 15).

A la maestra Irene parece que le interesaba laborar más en la Sierra Tarahumara que en las zonas urbanas, ya que estaba acostumbrada a vivir en estos contextos, aunque fue enviada aún más lejos de su comunidad. Allí fue donde comenzó a emprender el vuelo como maestra, llevando a cabo su práctica docente y solucionando los problemas de adaptación. También, en su proceso de la labor tuvo que resolver situaciones de actitudes de los niños. Para ella educar a los niños ha significado formarlos con integridad, no únicamente proporcionales conocimientos:

Tuve un gran desafío que fue controlar a los niños porque eran algo vagos, debido que eran la mayoría del grupo...como último recurso utilizaba el castigo. Los castigos consistían en no salir al recreo y quedarse haciendo algún trabajo, hacer el aseo del salón, hacer el trabajo parado, hacer el aseo de los baños, barrer la cancha... (HVIRE-2017, 16).

Volviendo al tema de la aplicación del examen, en años posteriores Victoria ocupó otros puestos de supervisión, ATP (Asesor Técnico Pedagógico). Únicamente fue requerida a presentarlo para el puesto de ATP, igualmente, fue requerida a presentar el examen en español y en la lengua materna. Las demás sólo han ocupado hacer el oficio de la docencia en niveles de educación básica y una de ella en nivel superior.

...me compartieron una convocatoria para ATP (Asesor Técnico Pedagógico), donde venían las bases y los requisitos ...al llegar vi muchos aspirantes, así que pensé que no sería fácil salir beneficiada en el proceso, fue un examen escrito de

conocimientos y oral de lengua indígena con preguntas.... Realmente no se me hizo difícil (HVI-2017, 13).

La maestra Victoria después de haber trabajado varios años como docente, rompió su pensamiento de quedarse solamente en aulas; sino que se dio a la oportunidad de experimentar y aprender otros oficios de otras áreas educativas. Fue una de las maestras que mostró la capacidad de aprobar el examen y ocupó el primer lugar. Con dedicación y esfuerzo ella ha logrado conocer otros trabajos, que no únicamente implica enseñar, sino que ha estado inmersa en la administración y gestión educativa.

... dos o tres semanas después me llamaron a que me comunicara al Departamento de Educación Indígena urgentemente... me dijeron que mi resultado había sido excelente. El primer lugar de los resultados de todos los aspirantes y que pensara durante una semana si aceptaba el nuevo trabajo... pensé mucho, pero tenía miedo de tomar ese puesto porque no me sentía muy capaz todavía y era manejar maestros con mucha antigüedad y muchos muy preparados pedagógicamente (HVI-2017, 14).

Como maestra principiante en un centro laboral se mostró insegura ante las personas que ya tenían más años de experiencias en esas áreas, además, colocarse en otro puesto para los docentes representa miedo para adquirir otros oficios que lleva aún más responsabilidad, cuando se cambió de área laboral significó volver a empezar por no tener los conocimientos indispensables. Sin embargo, Victoria ha tenido que aprender paso a paso el trabajo del ATP eso se explicará en la subcategoría siguiente. Después abandonó el puesto de ATP porque fueron otras exigencias que estaban implementando para estos puestos: "... entregué a la nueva supervisora de la zona todos los archivos... ella siguió requiriendo de mi ayuda en cuanto a lo administrativo...se nos envió una orden de que ya la función sería por medio de un examen de conocimientos" (HVI-2017, 17).

Por otra parte, los docentes tienen que solucionar conflictos en el proceso de su práctica docente. La maestra Lupita, por laborar en el nivel superior, mostraba inseguridad por ver a maestros que ya tenían varios años en el servicio docente. Dos de las maestras son las que han tenido experiencia con estudiantes-

maestros. En estos espacios ambas aprendieron a sobreponerse y a conocer otras formas de trabajar y adquirir aprendizaje con ellos.

... Comencé a dejar varias solicitudes con algunos conocidos. Mi idea era trabajar en una comunidad indígena, pero por cuestiones del sistema indígena a mí no me permitieron ejercer en este sistema ya que soy normalista, y para entrar a trabajar en la educación indígena tenía que estudiar en la UPN... La UPN fue quien me dio la oportunidad de ejercer y poner en práctica mis saberes y conocimientos. Además, allí fue donde desarrollé habilidades de los cuatro pilares de la educación (HVLU-2017, 15).

Es una incongruencia que el sistema educativo niegue a aceptar a personas indígenas que se han formado como docentes en otras instituciones, que no sea la UPN, ellos poseen los saberes de la comunidad rarámuri. Incluso, dominan la lengua materna, son indígenas, por lo tanto, viven como indígenas. Sólo por el hecho de ser egresados de otras Universidades no tienen esa oportunidad de acceder a ella con facilidad. Por lo mismo se observa que la maestra Lupita por tener ideas de trabajar con niños indígenas, llega a otro nivel educativo donde estuvo apoyando a estudiantes indígenas.

El sistema educativo indígena capacita a jóvenes que muestran interés, o los que salen como candidatos de la evaluación que les aplican. De acuerdo con Victoria fue capacitada para atender el nivel preescolar, sin embargo, en su primer año de servicio fue asignada a laborar en nivel primaria. Inicio la labor con los conocimientos que llevaba. Parece que al momento de llevar a cabo la práctica docente se observó débil ante la prueba que estaba enfrentado sola, su única solución fue acudir a las actividades de planas: "...en aquel entonces no me sentía tan preparada como ahora. Ahora siento más confianza, porque siento que domino más los contenidos, todavía me falta, pero yo siento que sí sé más que antes" (HVI-2017, 3). Asimismo, al igual que todas las maestras solas fue aprendiendo a usar el plan y programas de estudio. Todos los docentes, aunque lleven conocimientos previos de la labor docente, les causan inseguridad en su práctica, difícilmente se lleva a cabo el trabajo en los primeros días. Es un trabajo que se mejora constantemente y se transforma para implementar una educación hacia los niños y niñas.

... no sabía ni por dónde empezar, porque yo había recibido el curso de formación docente del nivel de preescolar, y ... se me envió a nivel de primaria, claro que no sabía ni utilizar el plan y programa de primarias. Honestamente empecé los primeros días con planas de letras y palabras compuestas porque no sabía qué hacer primero (HVI-2017, 7).

La maestra Lupita al igual que la maestra Laura e Irene llevaban herramientas para aplicarlas en el grupo, sin embargo, Lupita enfrentó otro desafío que estaba relacionado con su persona, porque ella se consideraba como una persona débil, sin liderazgo, mientras que las otras tres maestras se manifestaban como maestras líderes. Ser maestra representa moverse con fuerza, guiarse de acuerdo con lo ético, para atender a los niños y niñas que requieren recibir una educación formal:

En esta vez me vi como una maestra que estaba al frente del pizarrón explicándoles diversos contenidos a los niños... no me considero una persona cariñosa, no me acercaba mucho a ellos, tomé distancia para que no me tomaran confianza, esto por el miedo de que hicieran escándalo en el aula durante las clases. Desde el primer día de trabajo me sentía débil, no tenía liderazgo para orientar a los niños y niñas (HVLU-2017, 12).

Tres de las docentes, aunque hayan recibido una educación escolarizada, en su centro laboral no se vieron exentas de los retos. Sin embargo, llevaban conocimientos de técnicas e instrumentos que fueron útiles al ejercer su profesión. No obstante, las maestras solas fueron encontrando estrategias adecuadas y funcionales para abatirlos; fueron los que estaban relacionados con el aprendizaje de los niños. La maestra Irene se preocupó y actuó para responder a las necesidades de cada alumno.

...realicé mi práctica docente con los alumnos de primer grado. Al principio fue gran reto para mí, ya que en ciclos anteriores jamás había dado clases en este grado. Surgía en mi mente un sinnúmero de preocupaciones como las siguientes: ¿Qué haré para que todos aprendan a leer? ¿Cuándo aprenderán a leer? ¿Qué voy a hacer si no aprenden a leer? ¿Qué técnicas y estrategias utilizaré para que aprendan a leer pronto?... Conforme pasaba el tiempo me di cuenta de sus capacidades, habilidades, valores y actitudes que poseía cada educando, también fui reconociendo poco a poco su ritmo de trabajo, sus necesidades académicas, el grado de conocimiento (HVIRE-2017, 17).

Los docentes que son ubicados en las zonas rurales trabajan en escuelas de organización multigrado, es decir, trabajan uno, dos o tres docentes para atender a todos los grados. Existen otras que son de tiempo completo, estas sólo en las comunidades más grandes. Es, así como Irene en la primera vez que trabajó en una escuela multigrado, atendió a tres grados, las actividades que fue intercalando fue una buena estrategia para trabajar con los alumnos, trabajando los contenidos de manera transversal y la misma formación que había construido desde años anteriores le permitió consolidar las competencias o hábitos que había adquirido.

Durante este ciclo me enfrenté con un gran desafío escolar... me tocó estar con los alumnos de tercero cuarto y sexto... Los primeros días se me hacía de gran dificultad, pero después fui adaptándome poco a poco a trabajar con los tres grupos. Para desarrollar las clases de manera amena desarrollaba temas que se relacionaba en los tres grados y si prácticamente no había temas que se relacionaban, no había de otra más que ver los contenidos por grado y separado... Para no generar desorden, por lo general les pedía a los alumnos que leyeran antes y para cuando era el turno de plantearles las actividades aprovechaba para explicarles el contenido y dar las instrucciones sobre cómo hacer el trabajo... (HVIRE-2017, 16).

Por otra parte, la maestra Victoria, por entrar a la carrera de docencia por necesidad, se vio desanimada en los primeros años de servicio docente. Tenía otras intenciones y motivos que no le permitieron abandonar el trabajo, varias veces estaba decidida a renunciar el trabajo: “no lo hacía para no ser una carga para mi madre que había quedado viuda y para que se sintiera orgullosa de mí...” (HVI-2017, 7). Ella supo sobrellevar las circunstancias y vencer las adversidades al igual de las otras tres maestras.

... no sé cómo le hice porque la verdad ya estaba muy desanimaba, ya para renunciar, porque pos ganaba bien poquito en aquel tiempo.... no me alcanzaba para venir a estudiar ... pero decía, no, no, tengo que seguirle hasta donde yo pueda y sí dije: ¡voy a aguantar hasta donde yo pueda, ya si no puedo, entonces ya sí renuncio (HVI-2017, 6).

El docente en diversas escuelas se frecuenta con alumnos de necesidades especiales. Para los docentes es un desafío, porque tienen que atenderlos igual que al resto de los estudiantes, para responder a los derechos de estos alumnos: “... un muchacho que parecía que estaba mal de sus facultades mentales, porque

empezó a molestarme...me di cuenta de que era un niño con síndrome de Down. Así nos hicimos grandes amigos, se iba conmigo a la escuela todos los días...” (HVI-2017, 7), el alumno fue su acompañante. Ninguna otra maestra menciona haber trabajado con estudiantes de necesidades especiales, no explica cómo fue su proceso de aprendizaje.

La maestra Irene tuvo interés de ser maestra desde edad pequeña, por esta razón, en ella se observa que en su servicio docente tiene claros sus objetivos que tiene que cumplir a lo largo del ciclo escolar con los alumnos. Todas sus expectativas están encaminadas a formar a los niños, así como forjar un aprendizaje permanente en ellos, sobre todo para la maestra Irene ha sido importante ser reconocida en sus años de servicio por los padres de familia, es valorada por sus alumnos por el trabajo que ha hecho en cada uno de los centros escolares. Tampoco ha batallado al trabajar con los padres, ha sabido formar una relación cercana con ellos, mientras que la maestra Victoria en algunos centros escolares afrontó situaciones de falta de apoyo de parte de los padres de familia: “los padres de familia apoyaban muy poco para abatir el rezago educativo tan sólo en la asistencia... al término del ciclo escolar salí con los ánimos por los suelos, sentí muy poco avance en algunas... me sentí fuera de lugar” (HVI-2017, 17). La maestra Laura también construyó una relación cercana con ellos, en donde tenía su apoyo para sacar adelante a los niños:

... Mi gran reto de este ciclo con los alumnos de sexto es otorgarles aprendizajes significativos para que en un futuro hagan uso de ellos para resolver diferentes situaciones, problemas y circunstancias difíciles que puedan enfrentar, acompañarlos hasta el final con una actitud positiva, en la que haya apoyo íntegro en todos los aspectos...académico y formación personal... los padres de familia, pues ellos me han dado todo el apoyo que he necesitado, de alguna u otra forma me han demostrado su cariño y afecto, han reconocido mi trabajo, mi esfuerzo y dedicación... (HVIRE-2017, 18).

Además, para la maestra Irene ha sido significativo el estar preparándose constantemente para contar con estrategias que ayuden a llevar a cabo una labor adecuada. Está consciente que los niños de las nuevas generaciones han cambiado radicalmente en sus pensamientos, por lo tanto, para ella es necesario trabajar con los valores y sentir el compromiso como docente hacia la formación de los niños y niñas. Es la única maestra que rescata la parte de la formación de

la persona, es decir, al alumno y a sí misma. Por lo mismo, para ella es importante que los docentes estén actualizándose para seguir mejorando sus prácticas y los resultados se reflejen en la educación de los niños.

Los acontecimientos importantes que he experimentado a lo largo de mi trayectoria formativa representan grandes retos. La actualización constante de uno para tener más herramientas sobre la educación que está en auge. Por lo mismo uno debe de actualizarse, estar alerta con la conducta de los niños, porque ellos no son iguales que los de antes. Ahora se requiere más compromiso para lograr formar buenos ciudadanos. Otro reto es crear un ambiente armónico de trabajo. Pero además me han ayudado a ser una maestra consciente, ya que ser docente no solamente implica dar enseñanza, sino dar una formación íntegra que abarque lo académico y lo personal de cada educando (HVIRE-2017, 18).

La maestra Lupita, aunque estaba preparada, después al trabajar en nivel superior sentía miedo a no cumplir las expectativas de los estudiantes-maestros, porque era la primera vez que estaba trabajando en la Universidad. Desde sus primeros años de servicio se veía débil para estar frente a un grupo de personas: “me sentía insegura porque eran personas que ya tenían algunos años de experiencia, otros estaban comenzando con esta tarea de ser docente, pero en esta área aprendí que cuando uno comienza a ejercer su profesión, cada uno le hace como puede...” (HVLU-2017, 15). Igualmente, la maestra Victoria en años posteriores cuando llegó a ocupar el puesto del ATP enfrentó algunos problemas: “...Siendo para mí una experiencia nueva pero muy desafiante puesto que se requería estar mucho muy preparada, se nos dio pautas para saber a qué nos enfrentaríamos. Más me daba nervios” (HVI-2017, 14). Atender a maestros que están en servicio es una responsabilidad y compromiso, reproduce miedo a la vez, ya que son personas que tienen amplias experiencias de vida y la práctica docente. Sin embargo, las dos maestras al trabajar con ellos han aprendido a sobrellevar el trabajo, apoyándose de las herramientas metodológicas que les ayudaron a sostenerse.

Por otra parte, los factores que afecta en el desarrollo de actividades relacionadas con la labor de los docentes, con las malas condiciones de infraestructura, asimismo, afecta el aprendizaje de los estudiantes, para los docentes no es apto laborar en un ambiente deteriorada. En este caso, la maestra Victoria, aparte de ser docente para los alumnos, también buscó la manera de

edificar el aula. Con el apoyo de sus alumnos y de los padres de familia, supo guiar y gestionar para buscar el beneficio de los niños indígenas y propiciar un ambiente armónico. Los docentes que laboran en las comunidades indígenas no solamente están enfocados a resolver situaciones de aprendizaje y conocimientos, sino su labor está implicadas muchas otras responsabilidades, por lo tanto, son consideradas como personas que apoyan a solucionar, incluso, hasta la problemática de la comunidad, en ella adoptan otras funciones que no les compete, sin embargo, lo asumen:

Cuando empecé a trabajar las clases lo hice en una casita sin techo y sin puertas ni ventanas, era una escuela muy deteriorada. Durante años no se había hecho ningún arreglo. A la gente de la comunidad, aunque eran indígenas muy serios, se les hablaba en su lengua, pero no había mucha comunicación efectiva. Realmente las variantes eran mucho muy diferentes a la que hablaba... (HVIC-2017, 11).

La labor de un docente es una tarea profunda, tiene un significado muy amplio, está asociada en edificar la vida de las personas; por lo tanto, es necesario que los maestros tengan la necesidad de acudir a la propia reflexión sobre su práctica para mejorar y responder las necesidades de cada alumno. De todas maneras, siguieron aprendiendo otros aspectos en su desarrollo profesional:

... me dio miedo al principio porque era darles curso a mestizos, muchas veces yo así me he sentido... que el mestizo... puede más que un indígena, pero yo allí decía... cómo le voy a enseñar a un mestizo lo que él ya sabe, lo que él ya ha aprendido, y fue la verdad un gran reto para mí porque me enfrenté a muchas cosas ... (HVIC-2017, 14).

Los docentes a veces construyen inseguridad al asumir otras obligaciones, por iniciar a adquirir otras habilidades que no estaban asociadas a su persona, eso significa ir integrando otras acciones y palabras que apoye a ampliar su experiencia. Son tantos conflictos que los docentes tienen que afrontar y aprender de ellos. Su movilidad está presente en la vida de las maestras, cambiarse del lugar, conocer nuevas personas y su oficio varían de región a región.

El llegar a un lugar donde no conoces a nadie, a un clima y la vegetación, destinos, representa uno de los desafíos más grandes como los que tuve que

enfrentar cuando recién fui a trabajar. En ocasiones hasta me ponía a llorar de la tristeza, quería salir corriendo para llegar a la casa de mis padres, pero luego dije, si no me quemé las pestañas sólo porque sí, mucho menos para no ejercer mi carrera, así es que me levantaba el ánimo a mí misma. Conforme pasaba el tiempo reflexioné más sobre mi vida personal, y entendí que no podía depender de mis padres para ser una buena persona y maestra. Tenía que emprender nuevos horizontes por mí misma e ir descubriendo poco a poco para sobrellevar la vida trabajando arduamente sin contar la presencia de mis padres (HVIRE-2017, 15).

Son varios los factores que enfrentan los docentes al prestar servicios en diversas escuelas y comunidades indígenas y no indígenas. Sin embargo, a partir del análisis de las narraciones de las maestras, se ha detectado que la práctica les ayudó a las cuatro maestras a formar y a hacerse maestras, con apoyo de colegas, estudiantes y padres de familia han sabido adquirir nuevos aprendizajes que son instrumentos que guían a su labor. Una de ellas se hace maestra descubriendo los aspectos relevantes del trabajo docente, se describe, se interpreta y se analiza en la siguiente subcategoría.

f) Continuar los pasos de una adaptación a personas y lugares nuevos

La mayoría de los niños rarámuri desde edad temprana empiezan a crecer con la autonomía antes de ir a la escuela y siguen fortaleciendo con el paso a la escuela. En años futuros siguieron estando en constante cambio por ejercer su profesión en diversas zonas rurales, incluso urbanas. La vida de un maestro está en movilidad, porque es perseguir el lugar de su trabajo, representa seguir las indicaciones de los jefes del sistema educativo.

Cuando yo era una niña nos íbamos con mi padre a su trabajo. Él, que en paz descansa, era maestro de educación indígena. A donde él iba a trabajar nosotros sus hijos y mi madre que era su esposa seguíamos a mi padre a todos los lugares a donde laboraba (HVI-2017, 1).

Además, la maestra Victoria desde edad infantil conoció el trabajo de un docente, ya que vivió con su padre. En varias ocasiones los hijos desean seguir el mismo ejemplo de los padres de familia, es decir, ser maestros, van adquiriendo las nociones de las tareas de un docente, como es el caso de la maestra Victoria desde pequeña aprendió a moverse con sus padres y acompañarlo para la entrega de documentos a la supervisión. Y en la edad adulta

le tocó también a asumir este mismo papel en algunas comunidades: “recuerdo que mi padre era el director de esta primaria indígena. Para salir a entregar papelería caminábamos cerca de tres horas, todos juntos. Tomábamos un camión para ir la supervisión escolar de la zona” (HVI-2017, 1).

Las maestras aquí estudiadas en los primeros años de servicio docente fueron enviadas fuera de su lugar de origen. Con el paso de los años se fueron acercando más a sus comunidades. Es común que los docentes que ingresan al sistema educativo son ubicados en los rincones de la Sierra Tarahumara: “Llegué al lugar, un pueblo pequeño que se encontraba en la región serrana...me daba nostalgia entonces. Lo único que hacía era mirar a los alrededores del lugar y hacia el cielo, solamente así podía consolarme...” (HVIRE-2017, 15). Puedo interpretar que es una manera de que los docentes aprendan a sobreponerse, es una acción que se deduce en aprender a vencer los obstáculos. Dos de las maestras aprendieron a sobrevivir y sobrellevar la relación con la gente, con los padres de familia y su tarea como maestra.

Dos de las maestras en los primeros años de su trabajo fueron enviadas lejos de su comunidad. En estos contextos aprendieron más sobre el trabajo de una maestra. Asimismo, fueron descubriendo las debilidades y las fortalezas de cada una de ellas, para mejorar día a día el desempeño académico de los estudiantes, ya que ellos son el centro de atención: “... recorrimos aproximadamente hora y media para poder llegar. Pensando que ya habíamos llegado me dio gusto, sin pensar que todavía faltaba mucho camino por recorrer. El camino se me hizo eterno, era la comunidad más retirada de la zona...” (HVVIC-2017, 8).

Para mi entrar a trabajar en diferentes lugares significaba...miedo, porque eran cambios muy fuertes, porque por ejemplo de conocer un lugar donde ya te estableciste e irte a cambiar a un lugar donde no sabes de la gente ni nada, pues sí me daba miedo, pues nada más estaba unos mesecitos. Y ya en el trabajo, pues ya me iba adaptando y ya conociendo a la gente también (HVI-2017, 9).

Los docentes al ubicarse en una comunidad se van adaptando a la gente, al contexto, a las situaciones de vida que llevan, así conocen las actividades que realizan cada una de las familias de los niños. Cuando los maestros logran tener una relación cercana con los estudiantes y padres de familia en su proceso laboral, les cuesta trabajo dejar a la comunidad, cuando son cambiados a otros

lugares, porque significa dejar una parte de sus seres queridos. Es duro para ellos comenzar de nuevo en otro centro escolar, porque es conocer a nuevas personas, atender a niños con características diferentes.

... se me dio cambio a ese nuevo centro escolar... nuevamente me tuve que despedir de mis niños, en esa ocasión no aguanté mis lágrimas. Me encariñé demasiado...porque era un grupo muy unido... algunos de mis alumnos lloraron por mí, no querían que me fuera. Eso me dio tanto gusto de darme cuenta de que, sí me apreciaban, y me mostraron un amor sincero y tierno (HVI-2017, 17).

Los docentes con mucha frecuencia experimentan cambios drásticos en su trayectoria de la práctica docente. En los primeros años en la docencia no son estables. Después ya permanecen más años en un solo lugar. Los cambios a veces para ellos les traen beneficios en relacionarse con otros docentes, con la gente y alumnos.

A manera de cierre de esta prueba, se analiza que todas las maestras llegaron a estudiar la pedagogía, por diversas circunstancias, por gusto a la labor docente, por necesidad para obtener una beca y estudiar, por tener nociones de apoyar a la gente rarámuri. La maestra Irene hace su descubrimiento de formase como maestra desde edad temprana en su vida futura. Las decisiones y objetivos ayudan a caminar firmemente para llegar a la meta, son otras acciones que orientan a cumplir lo deseado, sin duda, las vivencias son experiencias que contribuyen hacer y ser personas subjetivas.

Los protagonistas que participaron en la formación de cada una de las maestras ayudaron a afrontar las situaciones complejas, a través de palabras construyeron maestras con fuerzas, autónomas para afrontar cada una de las pruebas explicadas en este capítulo. Cada una las resolvió siguiendo su propio camino, sin embargo, algunas de sus experiencias coincidieron, otras fueron totalmente distintos que están aislados de la vida de unas a otras, que permitieron una construcción humana.

Las maestras han sabido darle un sentido y significado a sus deberes y obligaciones. Su tarea ha sido formar a niños y niñas, darles herramientas para que sean quienes construyan un mejor mañana. A la vez, para las maestras ha sido trabajar desde las emociones, lo académico e integridad de los alumnos.

Con el apoyo de los protagonistas (padres de familia, labor de los gobernadores indígenas, alumnos y docentes) han aprendido a sobreponerse y a seguir atendiendo sus responsabilidades para forjar una educación con eficiencia.

Las maestras han aprendido a ser mejores maestras con las prácticas que llevan a cabo en su centro laboral. Con el paso de los años se aprende a hacer y ser maestra competente, la misma vivencia que han tenido en diversos lugares han contribuido a propiciar una formación versátil. Todas han descubierto que entrar a un nuevo contexto ha significado miedo, estar alerta a los cambios del clima y a las personas. En medio de estas adversidades se adquiere una nueva experiencia que se va formando como un aprendizaje en la vida.

En conclusión, de este capítulo se analiza que todas las maestras han vivido acontecimientos y experiencias duras y positivas que han sido los nudos que han dado forma como personas, es decir, ha sido acciones que han aprendido a tomar fuerzas, incluso, debilidades para afrontar algunas circunstancias vividas en el proceso del trayecto formativo.

Las pruebas han servido además para hacer y ser las personas que son, ya que esas les han hecho que las maestras tomen sus propias decisiones y lograr las metas que se han propuesto. Una u por otra razón para todas, la escuela ha sido un espacio para cambiar la perspectiva de las mujeres rarámuri, romper el paradigma y el estigma para ser diferentes.

Han sido múltiples, los retos que tuvieron que afrontar por recibir una educación, sin embargo, han aprendido a vencerlos, son otras formas de ser mujeres rarámuri, tienen poder para resolver diversas situaciones; no todo dependen de otras personas, sino, vivir la propia.

Cada una de las pruebas se entrelaza una con la otra, que fueron puentes de formación que ayudaron a desarrollar la autonomía. Han sido hilos que para sujetarse e ir aprendiendo y dándoles significado y sentido a cada una; fueron acciones claves que aportaron de forma efímera, sin duda, han apoyado a construir las personas a sí mismas.

La prueba de la separación familiar ha sido la clave de esta, porque a partir esta aprenden a caminar firmemente y aprender los hábitos y las disciplinas

impuestas por personas que estuvieron guiándolas y apoyándolas para su formación. Cuando las maestras aprendieron a vivir por sí solas, fueron tomando y atendiendo sus propios intereses.

La prueba de la violencia familiar y escolar son frutos del núcleo familiar, a la vez por vivir la misma separación se ven en la necesidad de vivir la violencia con sus compañeros de la escuela, siendo que fueron de la misma cultura y parientes los que causaron esto. Sin embargo, en esta investigación se ha visto con frecuencia que las mujeres rarámuri, viven una falta de protección en su propio hogar, fueron más protegidas en el internado, porque no le añaden más violencia, sino, las religiosas les ofrecieron apoyo y una educación que sirvió para fortificar su identidad cultural.

La prueba de la castellanización en contexto escolar de asimetría cultural está vinculada con las pruebas anteriores ya que por recibir una educación lejos de la familia, estaban obligadas a recibir educación en una segunda lengua, por ser minorías en la nación los grupos étnicos aprenden a dominar la segunda lengua para comunicarse con la cultura occidental, para las maestras esta segunda lengua ha servido para seguir preparándose en diversos niveles educativos, ha sido la clave para entender las culturas occidentales y aprender a moverse en ella.

Y la prueba de elegir ser docente, para tres de las maestras seguir esta profesión como una opción, ya que solo una está en el quehacer del docente por gusto por su decisión de apoyar a formar a los niños de la actualidad. Aunque eso ha significado estar en constante actualización para cubrir con las demandas educativas y ofrecerles una formación integral, ya que ha representado laborar con niños con características distintas a otras épocas. El trabajo de un docente, sin duda, es una tarea de muchos compromisos, de mucha responsabilidad con la comunidad indígena y no indígena, es forjar una educación significativa y permanente.

6. Discusión de resultados y Conclusiones

En capítulos anteriores se hace un bosquejo de las teorías existentes en la literatura, antes se identifican y se señalan los problemas que están marcados en las comunidades indígenas, así como la educación indígena, para entender el sentido de la investigación. En este capítulo se forman conjeturas sobre el tema de la investigación, se argumenta y explica lo que se encontró en las narraciones de las historias de vida de las maestras para profundizar las preocupaciones, los acontecimientos y experiencias que han vivido las maestras. Esto también tiene una conexión con las labores que realizan en sus centros escolares: ¿por qué entonces es relevante conocer la trayectoria de vida de las maestras? ¿Cómo aporta estas pruebas en la formación de los docentes?

En la discusión se trabajó con cuatro puntos a abordar para comprender los relatos de vida de las maestras, así como aportaron las pruebas identificadas, para ser las maestras como son hasta ahora, qué les ayudó a encaminar a querer ser profesionistas y qué situaciones han hecho construirse a sí mismas.

1) “Distancia sí, olvido no”: sobre el sentido de pertenencia cultural

La escuela no fue un lugar que implicara perder la lengua y las tradiciones culturales rarámuri

Se ha mencionado que las cuatro maestras se vieron en la necesidad de experimentar la separación temprana, para entrar en contacto con el aprendizaje y conocimiento formal. En el capítulo del planteamiento del problema, Gasché (2004) afirma que los niños comuneros desde edad pequeña se separan de la familia para asistir a la escuela. Además, son ubicados en zonas urbanas donde las actividades domésticas se van desvinculando de la vida de los niños, incluso, crecen encerrados. Explica que el conocimiento de los adultos y de las comunidades indígenas no son incluidos en la educación de los niños indígenas; por esta razón considera que

cuando los niños son enviados a las escuelas, ya no ponen en práctica sus habilidades, menos aprenden los conocimientos necesarios para comprender el medio natural.

Madrigal (2018) considera que el subsistema de Educación Indígena, desde la visión de distintos actores educativos, ayuda a perder la cultura indígena. Sin embargo, en los resultados de esta investigación se identificó que ninguna de las maestras rarámuri olvidó los conocimientos y saberes de la comunidad. Sí dejaron la casa, a su familia desde pequeñas para acceder a la escuela, pero los internados y la escuela les impulsaron a seguir practicando la lengua materna, así como portar el traje tradicional, incluso, los maestros integraron algunos juegos y fiestas de la cultura rarámuri para promoverla, propiciando un escenario de enseñanza y aprendizaje.

Esto lleva a pensar que posiblemente el contexto de la educación en los internados conducidos por religiosos presenta ciertos rasgos distintos de lo que sucede en otras regiones del país o en los mismos albergues públicos de la sierra Tarahumara, en el sentido de que a pesar de toda la fuerza aculturadora de los contenidos escolares, de las formas de pensar y de organizar la vida diaria del internado, no comunicaron desprecio ni ignoraron la cultura local. Aunque sin duda vivieron la asimetría cultural y en la escuela mayor importancia al castellano que a su lengua, sin embargo, mantuvieron el uso de la lengua con docentes rarámuri y una asignatura dedicada a la escritura en la lengua. La enseñanza del español se hacía en lengua materna y los niños hablaban como lengua oficial en la escuela, su lengua rarámuri. El uso del traje tradicional fue utilizado como uniforme escolar. Asimismo, se apoyó la salida a las comunidades para participar en fiestas, celebraciones, carreras y otras actividades culturales locales. También se daba espacio para que los niños regresaran a sus comunidades a apoyar el proceso de la pizca del maíz una semana al año. Esto significa que las personas que atienden a estos niños muestran una valoración auténtica de la cultura rarámuri, sin por ello dejar de imponer otros valores culturales, otros saberes y conocimientos de la cultura occidental. No es un aprecio superficial, sino que está la cultura integrada en las prácticas de enseñanza y uso de la lengua y en toda la vida escolar. Por ello los niños logran mantener y valorar su cultura local. Esto mismo reporta Moreno (2008) al estudiar a los indígenas Huetares de Quitirrisí, Costa Rica, menciona que a veces las personas indígenas a pesar de vivir lejos de la comunidad tienen conexión con su grupo y sus raíces, ya que esta forma de actuar también está relacionada con los

aspectos emocionales. Esta conexión emocional es la que podemos observar en el caso de las cuatro maestras rarámuri, porque a pesar de hacer la vida lejos de su familia siguen practicando lo que aprendieron en su recorrido de vida.

Aquí hay una diferencia en el caso de otras culturas indígenas de México, como lo que señala Dietz (2014) cuando indica que los indígenas, cuando se ubican en zonas urbanas, van viviendo el proceso de la aculturación, por el cual adquieren herramientas necesarias que les permitirán relacionarse con la sociedad mestiza. Esta misma idea refiere al desarrollo de repertorios de prácticas lo que significa integrar nuevos saberes y conocimientos de la vida y olvido de la propia cultura. En cambio, la investigación de Torres (2012) en la comunidad P´urhépecha, reporta que la comunidad sufre una aculturación y pérdida de valores ancestrales, así como de su idioma, música y vestimenta. Aquí si hay olvido aún sin distancia física.

Entonces, qué tan importante es que los indígenas valoren su cultura desde edad temprana y así al asistir a la escuela sigan adquiriendo conocimientos nuevos. Que la escuela no sea para perder y debilitar su propia cultura, como ha pasado hasta en la actualidad con la mayoría de los estudiantes indígenas. En esta indagación se encuentra que la distancia no significó abandono u olvido, posiblemente porque la escuela, aunque siempre estuvo el predominio del español sobre la propia lengua, respetó rasgos básicos de la cultura rarámuri.

Una escuela que fortalece los vínculos con la cultura rarámuri y a la vez permitió desarrollar otros saberes y conocimientos.

En los relatos de las maestras rarámuri claramente se visualiza que tienen una identidad indígena cimentada y fortificada que les permite reconocerse, es decir, saben de dónde vienen, quiénes son, cómo desean ser incluidas en su grupo. Para seguir viviendo con su pertenencia cultural las maestras han puesto en práctica diversos repertorios de prácticas que les permiten desenvolverse de manera natural en diferentes contextos sociales y educativos.

Si observamos la situación de las maestras rarámuri en su formación fueron inculcadas algunas prácticas de la vida diaria y del trabajo escolar desde la visión de una cultura diferente, sin darle un espacio libre de elegir cómo deseaban ser, pero en su trayectoria de vida tuvieron la oportunidad de elegir cómo querían ser identificadas en su comunidad indígena. Es decir, permitió orientar para la toma de decisiones, incluso, dejaron aprendizajes permanentes en sus vidas. Otros fueron

impuestos, pero que guiaron a seguir preparándose académicamente y a la vez como personas activas para cumplir sus metas.

¿Cuál es el repertorio de prácticas que las maestras integran en su recorrido de vida gracias a su vida comunitaria y al paso por la escuela? En sus casas antes de la primaria, las maestras ya saben del cuidado de los animales: llevarlos al monte, regresar con todos los animales a casa, darle de comer a los perros antes de salir, acarrear agua, cargar la leña, darle de comer a los cerdos y a los pollos y gallinas. A veces quitar la hierba de las milpas, juntar los quelites para comer; en algunos casos niñas y niños ya hacen actividades más pesadas como preparar y moler el nixtamal, hacer tortillas a mano. Los niños aprenden a buscar el tronco adecuado y cortan la leña. En la casa están inmersas otras tareas del hogar como barrer, lavar trastes, lavar su ropa. A veces cargan en la espalda a los hermanitos para que no estén llorando, mientras que las madres de familia realizan las labores domésticas. Todos estos saberes que ya aprendieron en la infancia los siguen practicando fuera de su lugar de origen como lavar su ropa, barrer. La escuela les permite desarrollar nuevos repertorios de prácticas como serán en primer lugar iniciar con la escucha del español, y tratar de empezar a comunicarse en esa lengua, practicar palabras sueltas u oraciones para dirigirse a una persona no indígena. Aprender a escribir y a leer, a contar, a hacer las operaciones básicas. En los internados prueban otros alimentos que no estaban en sus casas como por ejemplo garbanzos, lentejas, habas, pasteles. Por ejemplo, si se comía carne en la casa como pollo, siempre era con un rito de agradecimiento o de compartir esa comida a Dios. Los niños van observando y desarrollando otros repertorios de prácticas que se van integrando de manera natural a su vida. Por ejemplo, en el internado se come carne, pero sin necesidad de hacer un ritual mientras que en su comunidad se hacía de otra manera. Otra diferencia importante es la limpieza personal y de los espacios que se da en el internado. Allí la limpieza es muy estricta. Todas las mañanas revisaban las blusas, las uñas, la cabeza para el aseo personal y la forma de peinarse. Además, se aprende toda una organización de distribución de tareas que va cambiando cada semana o cada mes, menos las actividades más pesadas como ayudar a hacer tortillas que se cambia cada semana. Los equipos de niñas se tenían que levantar a las 3:30 am para esa tarea. La escuela también nos enseñó prácticas como a aprender con el otro al trabajar en equipos, aunque en la comunidad también se trabaja en equipo como al hacer tortillas o quitar la hierba. También en la escuela aprendemos a participar en algunos eventos con público, a desarrollar la creatividad con actividades en grupo como

trabajo en barro para elaborar figuras. La escuela primaria y secundaria nos dio protección y nos sentíamos muy cuidados al movernos de un lugar a otro. Aunque en los primeros años se sufre como niño y se necesita mucho el apoyo y cariño de los papás para sobreponerse a la dificultad de tantos cambios en la forma de vida, con los años nos vamos adaptando e integrando de manera natural muchas prácticas distintas que vienen de dos culturas. También las mismas prácticas de la escuela y del internado llevaban a construir sus propias ideas de la vida y diferentes a las de la familia.

Más adelante, la necesidad económica también nos obligó a desarrollar otros distintos repertorios como por ejemplo salir a buscar trabajo en zonas urbanas, saber moverse en los autobuses, saber cuidarnos y con quién relacionarnos, aunque de cierta manera con miedo o inseguridad. Como dice una de las maestras "...la idea no consiste solamente en crecer, tener la primaria, tener hijos y ya, no es...quedarse en la casa siempre... te ayuda a tener más visiones, a proponerte más objetivos y más metas" (HVLA-2017, 12). Este pensamiento de la maestra claramente se visualiza que la escuela y relacionarse con una cultura mestiza le ha ayudado a entender que como mujer indígena requiere y tiene ese poder de hacer actividades más amplias, tiene esa capacidad de salir adelante para convertirse en una mujer profesionalista. Cada vez se vieron en la necesidad de alejarse aún más de la familia; tres de las maestras no llevaron a cabo las prácticas culturales en el proceso formativo pedagógico (nivel superior y superior), pero eso no implicó que olvidaran y dejaran de lado, sino, añadieron otras herramientas que les sirvieron para seguir preparándose académicamente y relacionarse con la cultura mestiza.

Las cuatro maestras además de afrontar conflictos en el proceso de formación llegaron a ser mujeres autónomas. Esta manera de ser les permitió tomar sus propias decisiones. Para seguir estudiando entraron a laborar como empleadas domésticas en las vacaciones, para apoyarse y solventar sus gastos personales y escolares. Además, en las instituciones, recibieron redistribución de ingresos, porque fueron apoyadas con becas para que pudieran seguir preparándose y, apoyaban haciendo aseos como una forma de apoyar a las instituciones, sino que el apoyo recibido permitiera valorar el esfuerzo de ellas y de las personas que ayudaron económicamente, así como con palabras para seguir de pie y aportando su esfuerzo y dedicación al estudio.

Así vemos que las maestras adquirieron habilidades y repertorios de prácticas que les permitieron aprender y moverse como indígenas en un escenario de dos

culturas totalmente diversas, sin descartar una ni la otra. Esto que Origel (2016) llama “aprender a habitar el interespacio”. Como narra la maestra Irene, ella ha aprendido a desenvolverse fácilmente en las dos culturas, sin olvidar la propia; su profesión la sitúa en otro contexto por seguir las exigencias del sistema educativo y por atender a una cultura mestiza. Sin embargo, las maestras se autorreconocen como indígenas, se aceptan y se valoran como mujeres rarámuri, porque han tenido capacidades para afrontar los conflictos sociales, culturales y pedagógicos para alcanzar su meta. Sin duda, lo han conseguido con la reflexión sobre su vida, le han dado sentido y así han alcanzado la “meta” de llegar a la docencia, como explica Bruno (1997) “es pensar en el propio pensamiento”; las otras por una u otra razón también llegaron a realizar esta profesión.

En resumen, si bien la investigación sobre la escolarización de los niños indígenas sea en internados o en escuelas urbanas muestra una fuerte tendencia hacia una aculturación que implica el olvido, el rechazo, la distancia de los rasgos de la propia cultura, la investigación realizada con cuatro docentes rarámuri muestra un patrón diferente. Su modo de mirar la vida ahora es diferente, piensan a veces desde la cultura mestiza, aunque también ampliamente construyen nociones de mirar desde la propia. Hay un amplio repertorio de prácticas que desarrollan sin que haya olvido, sino valoración y conservación de la propia identidad cultural.

2) Sobre las situaciones de violencia vividas por las maestras rarámuri

Las niñas rarámuri sufren desprotección en sus propias familias y no sólo al salir de su comunidad

Sobre este tema, Galtung, (1990) explica que la violencia directa es generada por la ansiedad y la desesperación que resulta de la violencia estructural y de la violencia cultural, sin duda, es considerada como un trauma. Afirma que la violencia cultural se refiere a aquellos aspectos de la cultura, la esfera simbólica de nuestra existencia, que se relaciona con la religión, la ideología y el lenguaje. Galtung refiere que la “cultura” predica, enseña, advierte e incita, “hasta embota nuestras mentes para hacernos ver la explotación y/o la represión como algo normal y natural, o posibilita la alineación y la desintegración que evita la organización de formas útiles contra la explotación y la represión” (Galtung,1990, 155). Asimismo, es una creencia que toda la sociedad acepta esta violencia como una forma natural, por lo tanto, estas personas que la provocan no tienen la capacidad de aceptar la

realidad, tampoco de resignificar sus acciones y palabras, menos admitir que están equivocadas. Evidentemente, las nociones o creencias de un grupo de personas repercuten en sus formas de pensar sobre algunos aspectos de la vida del “otro”. Teniendo en cuenta los conceptos de Galtung podemos decir que las maestras sufrieron violencia directa y cultural, resultado del machismo que se vive en su propia cultura. Con las narraciones de las maestras rarámuri se detecta que las mujeres indígenas en sus propio contexto y familia son las más desprotegidas y menos valoradas.

En otro apartado se explicó sobre los rasgos de la cultura rarámuri, así también se hizo una breve descripción de las condiciones de vida de las mujeres de esta cultura. De esta manera, retomaré las investigaciones de algunos otros autores que han trabajado con el tema de las mujeres indígenas en México y de otros países del mundo. Ulloa (2002), reitera que en la República Mexicana las mujeres y las niñas indígenas son las más excluidas, las más pobres y analfabetas, ellas son las que más reciben discriminación y viven la violencia. También afirma que en la percepción de algunas familias indígenas es mejor darles atención a los niños porque ellos serán los que aporten económicamente en el hogar en un futuro, ellos reciben alimentación y cuidados, mientras que las niñas son descuidadas, desnutridas, no son enviadas a la escuela, sino asumen responsabilidades y trabajos domésticos muy pesados desde temprana edad y desde pequeñas son obligadas a contraer matrimonio. La autora denomina a esta práctica cultural como una prostitución o pornografía. Siguiendo esta misma idea, además explica que las niñas indígenas sufren el embarazo desde la adolescencia, incluso, abusos sexuales y violación.

En la actualidad aún las mujeres viven la discriminación con el solo hecho de pertenecer al género femenino, por ser indígenas, por portar un traje tradicional que las identifica y por no saber comunicarse en una segunda lengua, el español, pero han sido audaces para enfrentar estas acciones de menosprecio. Han aprendido a sobrellevar esta situación, que afecta la parte psicológica de la persona que la vive. Como explica Vargas (2015) los rarámuri viven situación de maltrato y discriminación en la Sierra Tarahumara. Sólo una de ellas considera haber vivido tipo discriminación hasta en la Universidad por recibir humillaciones a través de palabra de una compañera, sin embargo, las propias compañeras fueron las que la apoyaron. Todas las maestras recibieron apoyo académico y afecto por parte de los compañeros y compañeras de la cultura mestiza en la cual se desarrollaron como personas.

En ocasiones los hombres indígenas forman sus propias concepciones sobre la existencia de la mujer. Para muchos únicamente sirven para trabajar como empleadas domésticas, asimismo son sometidas a la opresión. Todas estas prácticas están relacionadas con la etnia y las creencias que fueron creadas por sus ancestros. Esto se va dando de generación en generación. Por la misma razón, algunas mujeres realizan las labores domésticas de forma silenciosa.

En controversia, las pruebas identificadas en las narraciones de las maestras son conflictivas porque en sus primeros años de vida en ellas producen miedo, inseguridad para moverse en su mundo inmediato, produjeron traumas psicológicos que afectaron para llegar al proceso de la autoformación. Sin embargo, las cuatro maestras a pesar de haber vivido la violencia en sus núcleos familiares tuvieron capacidades y oportunidades para entender y aprender a vivir. Así como explica la maestra Laura, prefería no recordar lo que había pasado en su vida pasada, trataba de vivir como si no hubiese pasado nada. Por esta razón, en otro momento se explicó que las mujeres rarámuri son reservadas para contar lo que les afectó en sus vidas. Ahora, me pregunto ¿cómo le hicieron las maestras para convertir las pruebas en aprendizajes significativos? Ya que muchos que viven pruebas difíciles en su vida caen con facilidad en seguir las mismas prácticas culturales vividas en su infancia ¿De dónde salieron las fuerzas para buscar otro camino que guiaron para seguir yendo a la escuela hasta lograr llegar a una profesión?

A pesar de vivir violencia en la infancia la superan de distintas maneras

Se puede coincidir que las discusiones de los resultados permiten profundizar los aspectos relevantes que aparecen en los relatos de vida de las maestras, y que son interesantes para dar a conocer a los lectores. Así también, para entender desde otra mirada la vida de las mujeres rarámuri que habitan en el Norte del país. Ya que la mayoría de las investigaciones que se han hecho en el contexto indígena (local, nacional e internacional), comúnmente encontramos que las mujeres son subordinadas por sus cónyuges (Cadena, 1992), existe una falta de equidad de género, además, experimentan la discriminación (González, 2009), la violencia intrafamiliar y el analfabetismo (Ulloa, 2002). Son temas que se han encontrado, sin duda, que orientan a los lectores a construir las nociones sobre la vida de las mujeres indígenas. Es necesario exteriorizar otros temas que ayuden a entender las características intrínsecas de sus vidas. En la investigación se ha descubierto que las

maestras rarámuri en su vida infantil sufrieron violencia y maltrato que fueron generados en su propia familia y en sus hogares. Estas prácticas están relacionadas con lo cultural, porque se encontró además que las maestras viven la desprotección bajo el mismo techo de su familia. Eso representa que las mujeres rarámuri están expuestas al maltrato, al abuso sexual en sus propios escenarios. Por lo tanto, las mujeres rarámuri se protegen a sí mismas, solas sobreviven para pertenecer a un grupo étnico y a una familia. Aclaro, cuando tuvieron la posibilidad de vivir lejos de la familia, para incorporarse a otros nuevos escenarios las maestras en la escuela tanto como en el internado, no les añadieron más violencia a sus vidas, sino, vivieron libres de violencia. Hubo leves conflictos con sus compañeros y compañeras, pero, no se compara con la violencia que vivió en sus hogares. Respecto a esto García (2008) explica que la violencia escolar se da fuertemente también en los países desarrollados, por lo que este fenómeno no está asociado con la pobreza, a la marginalidad o a la ausencia de educación, sino que expresa una multicausalidad más allá de los problemas sociales.

En cambio, en esta indagación resultó que los cuatro casos de las maestras vivieron distintas situaciones de violencia en su casa o con otros parientes. Más que la escuela y el contacto con la cultura mestiza, en estos cuatro casos, es la vida familiar el espacio en el que se presentan formas distintas de violencia. Sin embargo, todas ellas superaron la violencia como forma de vida, aunque unas situaciones tardaron más que otras en entenderse. Ninguna de ellas como adulta experimenta este tipo de prácticas.

La maestra Irene recibió el abuso doméstico con sus propios parientes, y sin recibir ninguna remuneración seguía laborando, porque su centro de atención fue aprender y asistir en la escuela, pudo contener los conflictos sentimentales por vivir tal situación. Experimentó la violencia doméstica fuertemente. Sin embargo, en sus narraciones argumenta que mientras laboraba se estaba preparando como mujer, adquiriendo las herramientas útiles para su vida futura. Elige no enfocar la parte más negativa de su experiencia sino el aprendizaje que pudo poner en práctica en otros contextos.

González (2015) afirma que ser mujer rarámuri significa ser una mujer flexible, protectora, y fuerte, y vivir con la carga pesada y por ello los “otros”, los dominantes sienten la necesidad de protegerlas. Siguiendo esta misma idea, en esta investigación se descubrió que las mujeres evidentemente son fuertes, en el sentido de que han aprendido a sobrellevar la desprotección que sufren en sus hogares. Han sido fuertes

para vivir con las situaciones dolorosas y duras que invadieron y afectaron su vida física y psicológica; incluso, las mujeres viven calladas, son silenciosas con sus vidas privadas, y viven ocultando las pruebas que más dejaron huellas en sus vidas. Las mujeres rarámuri son caracterizadas como personas que ocultan, conservan las experiencias más dolorosas que les ha tocado vivir en su trayectoria de vida. Esos acontecimientos duros son nudos que les dan fuerzas para seguir viviendo. Algunas pruebas que experimentaron son fuertes que dejaron huellas en su persona, están presentes en su existencia, esas son ocultadas por ellas. Al contar su relato de vida, la cuentan con pocas palabras.

En la cultura rarámuri, las mujeres viven más violencia en los núcleos familiares, y desprotección por parte de la familia que a veces en los mismos internados y escuela. Pueden incluso quedar muy destruidas internamente como personas. Las mujeres rarámuri no reciben atención y apoyo de sus familiares, este dato se encontró en las narraciones de las tres maestras.

Los resultados de esta investigación arrojan que las maestras, al hacer la vida lejos de sus familiares les beneficiaron, en el sentido de que rompieron las costumbres de construir y hacer la vida como mujer adolescente rarámuri en subordinación a sus parejas. ¿Qué les dio la escuela que les ayudó a vivir como adultas sin violencia en sus vidas? En el internado no vivieron ni vieron situaciones de violencia hacia otras personas. Cada día en las tardes se abordaban temas del cuidado personal y de relaciones con los demás. Fueron respetadas por sus compañeros y eso les permitió ver que, como mujeres indígenas, podían exigir eso mismo de otras personas en su casa o fuera. En la escuela y en el internado algunas compañeras mayores nos daban consejos a partir de lo que habían vivido. Un tema que se trató mucho en el recorrido de vida escolar fue la reflexión sobre embarazo, pareja, aspiraciones y metas personales, aprender a valorarse como mujeres rarámuri. Además, la escuela les dio la seguridad de que podían hacer más, ser independientes, moverse a su modo, conseguir lo que querían, trabajar sin que un hombre estuviera diciéndonos que hacer. Pensar en que nuestras parejas nos dijeran un día: “yo te respeto”, “yo te apoyo” aunque nunca hubiéramos visto eso en el hogar. Se trataba de formas de construirse como personas diferentes y que darían lugar a nuevos repertorios de prácticas en su vida personal y familiar.

Así, las cuatro maestras buscaron otro modo de hacer su vida, creándose a sí mismas, en relación con procrear hijos desde edad temprana y casarse. La escuela fue un espacio de construirse como mujeres diferentes, fue lugar para formar sus

propias ideas sobre ser mujer y aprender a valorarse. A pesar de haber vivido de diversas formas la violencia todas lograron salir adelante.

Las cuatro maestras en la vida actual no son violentadas por su pareja, sino, ponen un alto a las situaciones con anticipación. Ninguna de las maestras depende económicamente de sus cónyuges o pareja, mientras que otras en el camino de la trayectoria formativa fueron dejando la escuela para buscar la dependencia económica de los hombres (cónyuges). Como explica Mindek (2015) para las mujeres el matrimonio es el mejor vehículo para alcanzar la seguridad económica. Desde la opinión de Mindek se puede pensar que para las mujeres indígenas es más fácil abandonar la escuela para buscar hombres que las sustenten, y así depender económicamente de sus cónyuges. En cambio, no sucedió con las maestras, porque en ese contexto diferente al que estaban desarrollándose, se toparon con docentes, compañeros de la escuela que les proporcionaron información, consejos que les sirvieron y formaron parte de su quehacer cotidiano (educativo y cultural).

Así fue como las maestras en su vida lograron romper la violencia con sus cónyuges. Ninguna la experimentó en su vida cuando llegaron a la etapa de matrimonio. Encontraron la forma de solucionar problemas, sin golpes, sino con palabras. En el caso de la maestra Victoria decidió abandonar al marido alcohólico, tuvo capacidad de analizar y mirar las consecuencias de su vida y de la hija.

En la república mexicana las mujeres no indígenas también viven la violencia intrafamiliar con frecuencia en su vida cotidiana. Como explica González (2009) los problemas conyugales se dan porque las mujeres no cumplen con sus obligaciones domésticas. En ocasiones las mujeres aguantan el maltrato. En otros países de acuerdo con la investigación de Laurrani (2003) las situaciones de violencia experimentadas por las mujeres a veces son ocultadas a sus hijos. A pesar de recibir golpes, argumentan que su esposo, “es buen padre”, o que los hijos son atendidos, es decir, sin que les falte nada material. Sin embargo, la creencia de muchas mujeres es que la familia tiene que estar unida, aunque exista violencia intrafamiliar. Viven la subordinación como se mencionó en otro apartado, esto por depender económicamente de sus cónyuges. Aunado a esto, Dávila (2013) explica que en Canadá las mujeres indígenas son más vulnerables y víctimas sexuales por ser indígenas, ser pobres, por no contar con casa ni apoyo de redes sociales, por dedicarse a la drogadicción y al alcohol. Sin embargo, las mujeres indígenas de México viven otro tipo de problemas sociales, familiares y conyugales. Ulloa (2002) explica que las mujeres indígenas sufren abusos y generan problemas emocionales,

físicos y económicos, además, están expuestas a ser víctimas de la violencia doméstica. Asimismo, en las comunidades indígenas las mujeres son sometidas a procesos violentos que involucran a la sociedad, y viven diversas formas de discriminación en sus propios contextos y en zonas urbanas (González, 2009).

En conclusión, la violencia vivida por las mujeres indígenas y no indígenas de la República Mexicana es un problema social que está muy arraigado. Incluso, en otros países del mundo, que las mujeres viven la subordinación, abuso doméstico y sexual. Sin embargo, en esta investigación se descubrió que las maestras rarámuri sufren más violencia en sus contextos, que en la escuela o internados. Y que, además, estos espacios les permitieron aprender a pensar y ampliar nuevas formas de construir ideas sobre la existencia femenina. En la edad adulta ninguna de las maestras vive la subordinación, ni violencia, porque llevan consigo herramientas para solucionar los conflictos conyugales y familiares. Toda esta forma de actuar y de pensar tiene que ver con la formación que llevaron en sus escuelas.

Para que llegaran a ser estas mujeres con este tipo de pensamiento que se valoran como mujeres, está relacionado con el apoyo que recibieron de otras personas, no únicamente de sus familias. Entonces parece que la escuela no solamente no fue un lugar de discriminación ni de violencia ni siquiera un lugar solamente para la instrucción, sino que fue un lugar de formación para aprender a reflexionar sobre sus propias vidas, para tomar sus propias decisiones. La escuela para ellas fue un verdadero lugar para la autoformación y no solamente para “dar forma”. La escuela les ayudó a formar su propia identidad. Al compartir con estudiantes mestizos desde la adolescencia les ayudó a endurecer su identidad cultural, porque en lugar de perderse en la otra cultura, fortalecieron la suya.

3) De la imposición de ir a la escuela a decisión de alcanzar una profesión

¿Qué ayuda a las maestras a decidir seguir estudiando?

Otro tema de discusión que interesa para entender el proceso de formación de las maestras rarámuri es explicar cómo sucedió que ellas deciden por su cuenta seguir estudiando y luego proponerse alcanzar una profesión, aunque al principio llegaron a la escuela obligadas por sus padres y además separadas de sus familias. Es decir, en los primeros años esperaban el encuentro con su familia, e incluso la extrañaban. En lugar de regresar a sus comunidades al terminar la educación básica, como sucedió

con hermanos, primos y compañeros ellas decidieron seguir estudiando. Al conocer también las labores domésticas del hogar dos de las maestras con mayor razón querían estar y seguir en la escuela, es decir, no les agradaba cuidar las chivas. Estas actividades las impulsaron a continuar en el centro escolar ¿Qué sucedió en el camino para moverse de una situación que se les impone al verse de un día para otro en un internado lejos de su casa, a querer tener una profesión y dedicar muchos años hasta alcanzar “el último escalón” (como dice la maestra Irene)?

Realmente, para las maestras estar en el internado y en la escuela, dejar la casa fue no solamente un cambio doloroso, fue también un espacio de crecimiento como persona, como niña y mujer rarámuri. Porque adquirieron herramientas necesarias que fueron caminos para llegar a la profesión docente. Aunque en los primeros años de vida las maestras rarámuri fueron obligadas a ir a la escuela, esta prueba de “dar forma” Ducoing (2003) les ayudó a comprender nuevas formas de entender el mundo inmediato. Esta misma decisión que fue tomada por los padres de familia, en la etapa de la adolescencia para las cuatro maestras se convirtió en la prueba que dio significado a su vida; ya que todas desde esta edad tomaron sus propias decisiones de seguir avanzando como personas de origen rarámuri.

Una de las maestras desde niña tiene el sueño de ser maestra. Las otras tres sólo saben que tienen que estudiar para tener una profesión, buscar un buen empleo que ayude a solventar los gastos de la familia, y vivir de manera digna en un futuro. De manera digna significa tener buena alimentación, tener una buena casa donde puedan descansar y desarrollarse como personas. Laura explica que asistir a la Universidad implicó compartir ideas con la otra cultura y al relacionarse con los compañeros mestizos, comprendió que le ayudaba a tener una perspectiva más amplia para cumplir objetivos y más meta (HVLA-2017). Entonces, para las maestras rarámuri no solamente fue ir a la escuela a adquirir conocimientos de los contenidos de diversas asignaturas, sino que la formación va más allá. Es decir, relacionarse con la cultura occidental significó aprender de sus palabras, estos “otros” ayudaron a las maestras a mirarse como mujeres rarámuri, diferentes. Fueron maneras de hacer una comparación con las creencias y cosmovisiones de la propia cultura. Estas formas de llevar a cabo la vida, representa estar abierta para escuchar las ideas, opiniones de los diferentes a “nosotros” para la conformación, desde allí surgió la transformación individual y profesional.

De esta forma, Lupita quiere ser mujer diferente de lo que vive su mamá, ya que la escuela le ayudó a entender que las mujeres no son solamente objetos para ser

utilizadas por los hombres, sino que tienen un valor y, por lo tanto, pueden ser respetadas de los hombres. La única manera de hacerlo es estudiando y no dejarse de los hombres, es decir, no ser manipuladas, ni mucho menos ser víctima de ellos. Para ser este tipo de mujer se necesita reflexión, tomar decisiones, pensar en las consecuencias en un futuro. La independencia económica que les da la profesión es lo que va a dar fuerza a sus decisiones. Ducoing (2003) explica que formar-se es descubrir a sí mismo, que se le da sentido a la vida a través de lo que se es como sujeto y de lo que se vive. Es aprender a recorrer a lo largo de la vida, de las palabras y de hacer y construirse a sí mismo, es “trabajar”. Aunado a esto, también afirma que la formación no es un proceso que se pueda asumir en la soledad, sino sólo se da en el encuentro con el “otro”, es decir, de su relación con el mundo y con la realidad. La prueba vivida por las maestras sirvió para su formación, y a la vez su autoformación que dio fuerza a su identidad. En este sentido, la autonomía vivida desde la etapa infantil en su forma de vida fue retomada por las cuatro maestras, y se siguió viviendo, teniendo muy en cuenta su propio modo de moverse, porque estaba presente la independencia humana, que les permitió seguir avanzando y afrontando cada uno de los obstáculos de la formación educativa. Evidentemente, como expone Torres (2015) el niño al nacer depende totalmente de los padres. Ya de cinco, seis años en adelante afronta la independencia y la separación de su familia. Ya en esta etapa tiene capacidades de asimilar y aprender los valores que les permitirán construir una vida más digna, asimismo, es en la etapa en que desarrolla la confianza en sí mismo y toma ya sus propias decisiones.

Repertorios de herramientas escolares que permiten continuar la formación académica

También, las cuatro maestras desde la etapa de la adolescencia aprendieron a dialogar en una segunda lengua, el español. Fue una vía que les permitió avanzar y alcanzar éxito de la profesión. La castellanización va a ser una herramienta indispensable en su trayectoria de vida, ya que, a través de ella, llegaron a asimilar los contenidos escolares, así como generar un diálogo con compañeros de la cultura occidental, incluso, con indígenas de diversas variantes lingüísticas. Se observa que aprender una segunda lengua fue necesario para seguir preparándose, porque conforme fueron ascendiendo de nivel educativo, aumentó la complejidad de la redacción de los libros de texto. De igual forma, fue un camino que les permitió aprobar cada uno de los niveles y ascender. Para las maestras integrarse en una escuela no indígena representó comunicarse en español para entender a los

compañeros mestizos. Igual para Lupita fue una necesidad aprender a hablar en la lengua española.

Con estas experiencias se puede pensar que para las maestras sería mejor abandonar la lengua materna para comunicarse más en una segunda lengua, sin embargo, no fue el caso de las maestras, les dieron importancia a las dos lenguas. Torres (2012) explica que, las nuevas generaciones no le dan importancia a la lengua P'urhépecha como lengua originaria, ni tampoco le dan importancia como uno de los elementos importantes de la cultura. Debido a esto, poco a poco tiende a desaparecer, como otras lenguas indígenas. Aunque las maestras rarámuri recibieron una educación estandarizada, es decir, no toma en cuenta las necesidades ni integran contenidos culturales locales, sin embargo, para ellas representó seguir ampliando y hasta dominarla; es así como sus escuelas se convirtieron en espacios de intercambio de conocimientos, de palabras con los de la cultura occidental, como formas de percibir y entender la forma de ver la vida desde su lenguaje. Para tres de las maestras fue una prueba complicada el aprender esta segunda lengua, sin embargo, fue la que les abrió puertas para entrar en vigor en una cultura distinta a la suya. Así también pudieron atender las indicaciones del sistema educativo nacional sobre los requisitos y la formación para la docencia.

En la investigación se encontró que a las maestras les inculcaron una disciplina muy estructurada desde ser niñas en los internados, que fue impuesta. Sin embargo, se convirtió en herramientas que les permitió ser alumnas sobresalientes, cumplir con las obligaciones y deberes en estos espacios. Las maestras desde la educación básica formaron hábitos de trabajo y de estudio que les ayudaron a continuar y seguir con las organizaciones para obtener resultados de alto rendimiento académico.

En algunas investigaciones de algunos autores que han trabajado con el tema de la educación indígena muestran que los niños indígenas no tienen interés en progresar en su interior (Schmelkes, 2009), es decir, en seguirse preparando académicamente, porque sus intereses son otros. Sin embargo, en esta investigación encontramos que las maestras buscaban superarse y seguir en la escuela para aprender, ya que era el único puente para llegar a estudiar una profesión. Fueron conscientes de que implicaba esfuerzo, dedicación, incluso, trabajar para no abandonarla.

A pesar de haber vivido pruebas difíciles de superar, en la escuela aprendieron a buscar respuestas para convertirse en mujeres con capacidades de entender al mundo mestizo. Incluso, fueron apoyadas por personas de otra cultura para su formación. En cada contexto son distintas y aprenden a moverse en los dos espacios. En el mundo mestizo se integran de manera natural, sin recibir rechazo o ser discriminadas en la escuela ni en el trabajo. Mientras que en sus hogares tienen menos libertades, aumentan los conflictos y existe incluso falta de comunicación cercana conforme van tomando sus decisiones y van ascendiendo de niveles educativos. Ya no piden permiso en sus familias para seguir estudiando en el nivel superior. Esto genera un conflicto, tal vez porque desde la idea de los rarámuri el padre es el que encabeza, el que guía. Estas maestras ya no toman en cuenta la opinión de los padres de familia, sino se mueven de acuerdo con sus ideas.

Así para llegar a formarse como maestras, el aprender a comunicarse en una segunda lengua, dominar una serie de hábitos, les permitió entrar con más fuerza para recibir una formación inicial, como maestras que querían ser. Como explica Sánchez (2017) la formación es un proceso integral, sistemático y permanente que posibilita diversos acercamientos a la práctica docente, con la finalidad de construirla, haciendo un breve recorrido de sus prácticas para reflexionar y mejorarla. En esta investigación se detecta que tres de las maestras a pesar de entrar a la docencia por hacer una carrera profesional, en el proceso de la formación inicial fueron tomándole gusto y descubriendo que era la única forma de apoyar a su gente. Sin duda, la maestra Victoria entró por necesidad económica y con la finalidad de conseguir un apoyo de becas para seguir estudiando, sola se forma como maestra rarámuri, y que, además, recupera la práctica de educación intercultural, debido a que la maestra tomó acciones específicas para crearla y reformarla. Esto se explicará en otra discusión.

En conclusión, se puede entender que en la vida de las personas a veces intervienen otras personas que toman decisiones que les benefician o no, como sucedió en el caso de las cuatro maestras, que fueron llevadas a la escuela en su infancia, con la finalidad de que adquieran los conocimientos básicos. Sin embargo, de ser impuesta, después la educación para las maestras pasó a formar parte importante de sus vidas. Conforme fueron desarrollándose como personas tuvieron la capacidad de tomar sus propias decisiones para seguir en la escuela, en nivel medio superior y superior. Para las maestras implicó ser autónomas para seguir con motivaciones para llegar con éxito a la profesión. En la investigación se observó que

para las maestras llegar a la profesión fue necesario desarrollar una serie de herramientas que fueron importantes, es decir, poseer hábitos para estudiar, aprender a hablar en español, tener ganas e interés de seguir yendo a la escuela, tener una gran disciplina personal, poder moverse en distintas instancias, conseguir apoyos en distintas dependencias, trabajar para tener recursos, seguir enfrentando la soledad a mayor distancia de la familia, tener amigos y amigas, contar con personas a quienes pedir un consejo, escuchar las experiencias de las personas adultas, tener muy presentes las consecuencias de ciertas decisiones y acciones como mujeres, por ejemplo no embarazarse a una edad muy temprana o no casarse muy joven.

4) Hacerse maestra rescatando e integrando su cultura rarámuri en la profesión

En este subtema se hace una discusión más interesante y emocionante, debido a que se aborda el trabajo de una maestra aquí investigada, que lleva a entender la educación intercultural. Al respecto, se encontró que la maestra entró desde la etapa de la adolescencia para formarse como docente, ingresó al sistema educativo por necesidad económica, y por obtener una beca para seguir estudiando. Debido a que vivió la ausencia de su padre desde que era una niña, esta situación la orientó a tomar la decisión de entrar al ámbito laboral. Es una maestra que no tuvo una formación inicial como docente, mientras que las otras tres sí la tuvieron, pero es una maestra que realmente se construye junto con sus alumnos y la comunidad, una educación intercultural, en la cual toma en cuenta las necesidades, la lengua originaria, las costumbres y tradiciones de la cultura rarámuri y o'dame con las cuales laboró en los primeros años de servicio.

Hernández (2003) explica que, desde la conquista, la educación indígena que se imparte en las escuelas mexicanas es un proceso asimilacionista, donde reproduce la discriminación, la explotación económica y la manipulación política. Aunado a esta misma idea, Schmelkes (2009) afirma que los pueblos indígenas tienen menos oportunidades de acceso a la escuela y mayores dificultades para permanecer en ella y progresar en su interior. También explica que aprenden menos en la escuela y ese conocimiento que adquieren en los contextos escolares les sirve menos en la vida futura. En el caso de las maestras rarámuri se encontró que enfrentaron pruebas en su formación pedagógica, es decir, para comprender los contenidos escolares, tuvieron que hacerlo en otra lengua. Sin embargo, dos de las alumnas fueron

distinguidas por sus capacidades altamente potentes, por ubicarse en los segundos lugares en nivel secundaria, fueron alumnas sobresalientes y con alto desempeño académico. El paso a la escuela para las maestras representó un camino que les ayudó a abrir nuevos horizontes, así como ampliar sus formas de mirarse como mujeres indígenas, a construir sus propias concepciones sobre cómo querían verse en un futuro. Dos de las maestras expresaron que la formación que recibieron en la escuela, el conocimiento adquirido, les ayudó a entender los derechos que tenían como indígenas.

Galván (2016) en la reseña de su libro muestra con claridad las condiciones de enseñanza y formación de profesores que laboran en un medio indígena. Explica que es una realidad muy compleja que ni podríamos denominar realidad sino realidades articuladas, superpuestas, que hacen muy complejo el fenómeno de la educación indígena. Considera que es una situación de emergencia para su atención. Sin embargo, las instituciones superiores que pretenden formar estudiantes-docentes ¿realmente, atienden y forman a los estudiantes de acuerdo con su perfil, que lleve a atender de fondo la problemática que surge y sigue en la educación indígena?

Las maestras rarámuri rescataron los elementos esenciales de la cultura, siguieron hablando la lengua materna en sus contextos, aunque los docentes requieren seguir las exigencias de los lineamientos del sistema educativo, es decir, aprender a comunicarse en una segunda lengua; requieren aprender los contenidos curriculares en una lengua que no es la propia, sin embargo, en su familia, con padres de familia y su comunidad ponen en práctica sus saberes comunitarios. Esta manera de ser también está asociada con la identidad de la persona para aparecer y ser conocida como indígena en diversos contextos, ya sea para relacionarse con la cultura occidental.

Galván (2016) y Madrigal (s/f) permiten entender la problemática de la educación indígena del Estado de Chihuahua como se mencionó en la revisión de investigaciones. Desde estas afirmaciones es fácil pensar que será fácil identificar las mismas ideas en las investigaciones de otros autores y de otros contextos indígenas. Sin embargo, en la investigación realizada se descubrió que la maestra Victoria a pesar de no tener una formación inicial docente, entra solamente con estudios de nivel medio superior y un curso de seis meses que les proporcionó SEECH (Servicios Educativos del Estado de Chihuahua); enfrentó también los retos mencionados anteriormente. Entró al centro laboral con la soledad que la acompañó en sus primeros meses de su servicio profesional. Ella misma fue tomando fuerzas

para formarse a sí misma como maestra rarámuri, descubrió los pasos importantes para convertir e integrar su enseñanza-aprendizaje como una educación intercultural. De esta forma, la maestra Victoria desarrolló las competencias y procedimientos para llegar a ser una mejor maestra gracias a que pone en juego todo un repertorio de prácticas que integran de una manera natural, tanto los saberes y conocimientos de su vida comunitaria como los adquiridos en la escuela y en su formación docente. Así ella reporta las siguientes prácticas:

- Observa los aprendizajes de los niños.
- Elabora las planeaciones curriculares.
- Les pide apoyo a personas expertas.
- Investiga para conocer las situaciones de la vida de los niños.
- Realiza un diagnóstico para conocer los conocimientos previos de los niños.
- Utiliza la lengua materna para la enseñanza y aprendizaje de los niños y con los padres de familia.
- Anima e incluye la participación de padres de familia, así como de los gobernadores indígenas para la educación de los niños.
- Integra y adecúa los contenidos de acuerdo con las necesidades de los niños (costumbre y tradiciones de la comunidad).
- Construye una relación cercana con los padres de familia para trabajar en conjunto, incluso para mejorar las condiciones de las aulas.
- Les da consejos a los niños para la vida.
- Utiliza y aprovecha el material didáctico usando lo que la naturaleza les facilitaba para hacer una clase divertida (hojas de árboles, piedras, etc.).
- Se siente parte de la comunidad para asumir su servicio docente con más responsabilidad y dar lo mejor.

Todas estas prácticas que menciona en su relato son el vínculo de las dos culturas en las que se ha formado y que las lleva a cabo a su manera. Así la observación de los niños, el pedir apoyo a la persona que conoce más es de la comunidad rarámuri. También el sentirse parte de la comunidad, usar la lengua e integrar a los padres en la educación de sus hijos, teniendo una relación cercana con ellas. Dar consejos a los niños es algo que hacen los gobernadores indígenas con su comunidad y ella lo lleva a su práctica. Así también relata algunas herramientas que vienen de su vida en la escuela, como elaborar las planeaciones, investigar y hacer diagnóstico, integrar los contenidos de acuerdo con las necesidades de los niños

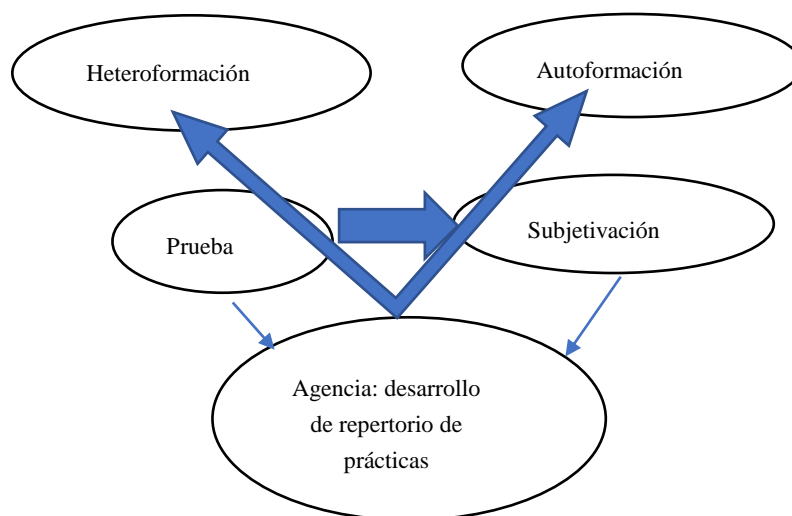
indígenas y aprovechar todos los materiales a su alcance en el contexto. Todo eso lo aprendió en la escuela.

Al igual que la maestra Victoria, otros docentes indígenas hacen el esfuerzo por mejorar las condiciones de vida de los niños indígenas, desde su educación recibida y hábitos formados para cumplir su servicio docente. La maestra dice que en el proceso de su formación docente fue descubriendo el gusto por laborar con los niños y claramente con sus palabras ayuda a entender su interés: “He llegado a ser una buena maestra con la práctica y trabajando con amor, porque si no, si uno no le agarra el gusto es trabajar con mucho martirio...” (HVI-2017:18). Ahora, ¿cuántos de los docentes que están en educación indígena laborando por gusto, por necesidad económica o por cualquier otra situación tienen la posibilidad de aprender a hacerse docentes e integrar la riqueza de su vida cultural a su quehacer profesional? Victoria sin duda, es un caso excepcional porque descubre sola cómo hacerse maestra, estas herramientas debería de facilitar el sistema de educación indígena a los docentes que laboran en este ámbito.

5 ¿Qué recursos, qué ayudas, qué figuras fueron significativas para enfrentar las pruebas vividas en distintos momentos de su recorrido de vida?

Figura 6. En la vida de las maestras rarámuri se dio la formación en forma cíclica. Aquí se muestran los conceptos relevantes para trabajar como persona, esos son los que las construyen a sí mismas a las personas.

Figura 6. Proceso de formación de la persona



Fuente: Elaboración propia, 2019.

Los conceptos más relevantes de la formación de la persona las vivenció de forma cíclica, tal cual, muestran en la vida de las maestras. Es decir, la prueba dio forma, también las formó, aunque fueron impuestas o autoelegidas, la subjetivación, las permitió reflexionar, aprender y tomar decisiones para su propia vida, finalmente, fue la agencia que les dio poder de responder antes sus diversas circunstancias de la vida. Para comprender cada uno de los conceptos fue necesario acudir con algunos autores que abordan cada uno de los conceptos mencionados anteriormente. A la vez, esto fue importante comprender antes de llegar a la etapa de análisis.

Desarrollar el recurso de la reflexión sobre la vida

Las situaciones de violencia vividas por las maestras rarámuri fueron las que más construyeron aprendizajes significativos, son las que más abrieron los ojos para no seguir los mismos ejemplos de las personas y familiares, sino, evitaron cometer los mismos errores de los adultos. La formación entonces es la base que permite construirse como persona diferente, haciendo lo mismo que las demás, pero de manera distinta, es decir, realizar constantemente una reflexión de la vida diaria. Como explica Castañeda (2009) la formación se puede recuperar porque ha tenido un significado que les ayuda a pensar y reencontrarse a sí misma y cuidarse de sí misma. Las cuatro maestras han desarrollado la capacidad de analizar sus propios repertorios de prácticas que reflejan como resultados de qué tipo de mujeres, maestras y madres de familia son ahora: como es el caso de la maestra Irene defiende y construye sus propios significados a la experiencia vivida en la infancia; mirada desde su concepción como un aprendizaje que contribuyó en su formación, ya que, se preparó, adquirió las herramientas que fueron útiles para su vida futura. Todas las maestras tuvieron una fuerte conexión con la madurez de su persona, esta manera de ser también trascendió en sus decisiones y acciones. Pero ¿Qué fue lo que les ayudó a las maestras a no quedarse estancadas con la primera prueba vivida, de dónde sacaron la audacia para afrontarla?

El resultado de esta investigación refleja que las mujeres rarámuri aquí indagadas a pesar de vivir la violencia en la etapa infantil, en años posteriores ya no sufrieron ni vivieron estas prácticas culturales. Esta acción también está ligado con la formación que tuvieron en su trayectoria de vida, porque fueron hechos que

generaron reflexiones para llegar a una praxis. Así también, con cada una de las pruebas analizadas en el capítulo de resultados apoyaron a encontrarle sentido y adaptarlas a sus vidas, como explica Ducoing (2003) crearse a sí misma y para sí. La violencia doméstica orientó a crear la introspección, esto hizo posible entender lo que había sucedido y decidir cambiar su estilo o modelo de vida para no querer tener una vida similar a la de su familia. Tal como explica Larrosa (1995) “conócete a ti mismo”, es una afirmación que permite conectar la vida interior con la acción exterior. A partir de esta emancipación nace la decisión y de la decisión la acción.

Las experiencias de la vida forman a las personas porque son acciones que tienen una intención, dejan huellas y aprendizajes para la vida. Las cuatro maestras vivieron algunas pruebas difíciles de superar (lo superaron por muchos años). Sin embargo, en su recorrido de vida lo asimilaron para comprender y así fue posible que siguieran con la preparación académica. Las pruebas más complejas de entender y aceptar permitieron mantener los pies sobre la tierra, es decir, caminar pensando firmemente “quiero ser diferente que mis padres” “quiero ser alguien en la vida” “no quiero casarme ni embarazarme”, este tipo de pensamientos ayudaron a construir mejores personas (Castañeda, 2009).

En conclusión, afirmo que las pruebas vividas en diferentes etapas del recorrido de vida de las maestras las retomaron en algún momento de sus vidas para que esa acción, esas palabras tuvieran un aporte significativo, como una forma de reanudar su vida porque son analizadas. Ayuda a renovar la cognición, el pensamiento de la persona para tener un mejor desarrollo de vida. La fase de cada prueba las autoformó, es decir, fueron formando procesos de subjetivación, en otras palabras, le dieron sentido para apropiárselas y aprender de ello. A partir de esas experiencias y acontecimientos fueron creando espacios de reflexión, autorreflexión de sus acciones al relacionarse con los “otros”.

Tener personas de referencias distintas de la familia en cada etapa de la vida que dieron palabras, afecto, apoyos y recursos, otros modelos de vida adulta y de formas de pensar.

A lo largo del recorrido de vida de las maestras tuvieron personas que les proporcionaron palabras que dieron fuerzas para seguir viviendo, otras veces recibieron afecto de otras personas que ocuparon un lugar significativo en su vida. Por ejemplo: recibir las palabras de otras personas que no son de la familia, pero que

son de confianza se convierten en palabras de ánimo y construcción de la propia reflexión que ayuda a generar una vida con más sentido. Las maestras tuvieron capacidades para tomar sus propias decisiones sin afectarse a sí mismas y a las demás. Como explica Ducoing (2004); y González (2008) que la formación se construye en relación con el otro sujeto, porque las vivencias del otro nos dan pautas para crecer como personas, o como indica Aguilar (2006) ser indígena es reconocerse a sí mismas, aceptar la herencia cultural para seguir con la valoración de este.

En su trayectoria de vida recibieron apoyos y recursos económicos por parte de algunas personas, de sus familiares o de las dependencias gubernamentales que les permitieron finalizar cada uno de los niveles educativos, ya que, las cuatro maestras aquí investigadas indican que tuvieron apoyos de becas económicas para solventar sus gastos o pagar la colegiatura mensual o bimestral a la cual estaban estudiando.

Se deduce que las maestras en su paso por la escuela se relacionaron con personas de origen indígena y no indígena, eso permitió que fueran creando sus propios pensamientos de cómo querer ser en la vida adulta. La escuela les facilitó conocer diversos modelos de vida de una persona adulta, y fue un proceso largo que tomaron para vivir con otro estilo de vida. Como afirma García (2008) la relación que se construye con la familia, en la escuela, en la casa, incluso, en el barrio, no son ajenos a los conflictos que vive la sociedad, sino que las personas en su interior son donde se configuran. Así en el caso de las cuatro maestras se configuraron en la escuela, en el internado en reacción con las compañeras y compañeros mestizos, por lo tanto: “crecemos como personas en otros entornos que en nuestro propio hogar y familia” “con el paso a la escuela construimos nuestra forma de ver y entender la vida” “en el recorrido de vida fuera del núcleo familiar seguimos recibiendo apoyo para seguir estudiando (apoyo con becas)” “aprendemos a movernos en dos mundos diferentes”. Como también explica Curcu (2008) las personas que reciben una educación formal aprenden a desarrollar las habilidades de crear y dialogar con las demás, contantemente están en producción, es decir, adquiriendo aprendizajes.

Mantener el vínculo cercano con la familia: daba seguridad, sentir el apoyo, aunque fuera lejos, la distancia no importaba. Las llamadas por teléfono que nos decían “échale ganas” “ya mero vienen de vacaciones” nos sostenían.

Las maestras aquí estudiadas a pesar de hacer su vida lejos de su comunidad pudieron tener vínculos emocionales con su familia, aunque no fueran en persona, pero con su voz nos daban ánimos y era una forma de recuperar motivación para seguir echándole ganas, esto se daba mediante diferentes acciones. Por ejemplo: los familiares hacían llamadas telefónicas al internado de vez en cuando al semestre, cuando andaban cerca de la zona urbana iban a visitarnos para hacer entrega de lo que ocupábamos (productos de limpieza personal). Los indígenas rarámuri no demostramos nuestro afecto en espacios públicos, en el hogar sí se muestra la parte afectiva por parte de los padres de familia hacia a sus hijos.

Torres (2015) menciona que el desarrollo infantil requiere cuidados de los padres de familia, conforme van creciendo adquieren otras habilidades, destrezas, conocimientos y valores que les permiten ser autónomos. Tal como sucedió con las maestras, desde muy temprana edad dejaron de sentir el vínculo afectivo maternal y paternal, sin embargo, la distancia les ayuda a tener una conexión afectiva mental, aunque no fuera palpable. En la etapa de la adolescencia las maestras recrearon sus emociones, también sintieron el apoyo de sus padres de familia y hermanos. La parte afectiva y palabras de los integrantes de la familia ayudaron a seguir adelante sin detenerse, aunque para algunas de las maestras aquí estudiadas representó vivir la ausencia de sus padres de familia, como fue el caso de la maestra Laura por tener a su padre en la cárcel, pero sus llamadas telefónicas simbolizaban un apoyo, sentía la atención y sus diálogos fueron de ánimos. Las palabras de nuestros padres de familia más comunes eran: “aguántate, ya mero vienes de vacaciones” “échale ganas, el tiempo pasará pronto”, “nosotros estamos bien” “ya mero acabas la secundaria” entre otras. Como explica también Larrosa (1995) la autorreflexión tiene vínculos personales, como actitudes, virtudes, componentes afectivos y emotivos.

Los padres de familia y otras personas que estaban apoyándonos en la escuela, nos dieron palabras que nos permitían estar con seguridad y avanzar con más interés para concluir con los resultados satisfactorios. En esta indagación se encontró que todas las maestras recibieron apoyo de palabras, de consejos de la propia familia y de otras personas que no eran de la familia, pero que ayudaron a concentrarse en tomar las decisiones y a configurarse a sí misma. Respecto a la vida de las maestras el vivir separadas de sus familias les contribuyó a hacer su vida con otro estilo, con nuevas oportunidades y posibilidades de seguir ampliando sus conocimientos y saberes de la vida.

En cambio, algunas de las maestras tuvieron que trabajar para recuperar fuerzas y seguridad en sí mismas, esto lo fuimos desarrollando en el recorrido de la vida, otras veces la seguridad no estaba a nuestro favor porque la perdíamos al momento de desenvolvemos con los compañeros mestizos. En medio de esta cultura mestiza aprendimos a movernos porque atendíamos a las nuevas formas de hacer la vida, así como a compartir nuestras creencias y los propios saberes de nuestra comunidad rarámuri.

En conclusión, en el recorrido de vida de las personas construyen vínculos afectivos con sus familiares. En algunos casos, los padres de familia pierden el vínculo cercano con sus propios hijos, por ello, en diversos contextos sociales, educativos encuentran a las personas que sustituyen la parte afectiva, sea emocional o físico. Por ejemplo: “las personas mestizas con sus palabras nos ofrecieron apoyo psicológico” “nos dieron un abrazo cuando lo necesitábamos” incluso, “sin importar el color de piel, de la cultura nos intercambiamos nuestros sentimientos, nos escuchábamos para seguir cumpliendo nuestro sueño”.

Tener un espacio seguro de vida con las necesidades básicas de alimentación, cuidado, donde dormir y descansar y recibir atención. Un espacio no amenazante.

En esta investigación se observa que las cuatro maestras rarámuri tuvieron la posibilidad de contar con apoyos de distintas instancias. Esto representa que las dependencias gubernamentales apoyan a los niños y niñas indígenas que habitan en la zona serrana. Para ofrecerles a los estudiantes indígenas y no indígenas una buena educación, tanto en lo educativo, como la alimentación y hospedaje. Los estudiantes indígenas tienen beneficios en asistir en estos sitios, ya que la finalidad es apoyar a los que tienen necesidad de ser atendidos y que están con el interés de aprender.

En el recorrido de nuestras vidas en diferentes internados y albergues recibimos apoyo de hospedaje, allí descansábamos y recibíamos atención de cuidado, recibíamos platicas de algunos temas para nuestra formación, como es el cuidado personal para estar bien con uno mismo y al tener una convivencia cercana con las demás. Además, recibíamos alimentación para llevar el desarrollo digno, así como estudiar y mostrar un alto rendimiento académico.

Con las narraciones de las maestras se deduce que los estudiantes indígenas sobreviven y salen adelante con los apoyos que reciben en diferentes instancias que son promovidas por las dependencias gubernamentales. En el caso de las maestras el

albergue y el internado fue un espacio libre de violencia, de discriminación. Aunque fueron lugares que les facilitaron adquirir otras formas de vivir la vida.

El círculo de amistades eran espacios para platicar, confiar, salir y pasear buenos ratos, para estudiar. Ellos hacen el lugar de la familia mientras se está en el internado. El internado es como una familia grande.

En el internado y en la escuela todos y todas estábamos con la finalidad de ampliar el conocimiento académico, en aprender a desarrollar las habilidades que serían de gran utilidad en nuestra vida futura. Sí, cada una llevábamos objetivos que cumplir para la vida, pero todas perseguíamos ser alguien y alcanzarlos.

En las narraciones de las cuatro maestras se identificó que el internado, la escuela no solo fue para adquirir el aprendizaje académico, sino que la convivencia, la relación que generábamos iba más allá de lo acostumbrado, porque formábamos lazos de amistad con las compañeras mestizas e indígenas, en este círculo de amistad era para platicar y compartir de las dudas de la vida, existía confianza, incluso, nos acompañábamos para pasear y recibíamos apoyo académico de las amigas y compañeras de la cultura mestiza, ya que dominan los temas más complejos y eso permitía asimilarlos.

Para tres de las maestras, la escuela y más en el internado representaban tener una familia grande porque allí pasaban más tiempo y realizaban las actividades cotidianas, fue su segundo hogar durante varios años. Además, las maestras de este internado nos mostraban confianza y cariño, esto hacía que la estancia fuera más fácil de adaptarse y estudiar. Las maestras a veces para dar las pláticas al grupo usaban las siguientes frases: “esta casa es de todas y tenemos que apoyar para tener limpio”, “somos una familia grande, por eso necesitamos llevarnos mejor”, “nos vamos a acompañar para salir a la calle”, entre otras frases y acciones que hacía que formáramos una familia.

Con esta investigación se concluye, que las maestras con sus narraciones nos permiten comprender que estar fuera del núcleo familiar se encuentran personas que se van sumando al círculo de amistad apoyan a salir adelante y olvidar la soledad, sino es una acción que les beneficia a todas las personas.

Los docentes a lo largo de la vida fueron muy variables. Unos te bajaban los ánimos dando a entender que no podías por ser una mujer indígena. Pero otros que con sus palabras daban más ánimos de seguir, de acabar una carrera y de verse en un futuro.

En esta investigación al revisar los relatos de las maestras rarámuri se identificó las pruebas que comparten, que han sido impuestas: tres de ellas por terceras personas, por la sociedad dominante y la última consiste en tomar la propia decisión de estudiar la carrera de la docencia. Aunque, tres de ellas postularon sin convicción, en el proceso de la formación fueron tomándole gusto a la profesión. Las ganas de buscar la superación personal estaban inmersas en el pensamiento y autorreflexión de las maestras para lograr llegar a ser profesionistas, era la única manera de romper el paradigma para autoformarse como “diferentes mujeres” (como dice Lupita), además para conseguir un empleo en un futuro.

En la investigación de las maestras rarámuri se encontró que en su vida han tenido experiencias y acontecimientos importantes que han sido significativas, además han ayudado a dar forma. Estas han sido las que han permitido autoformarlas, como explica Ducoing (2004). Lo que viven las personas son nudos que permiten dar una formación, son acciones, palabras impuestas o autoelegidas que fueron haciéndose parte de sus vidas. De las imposiciones pasaron a hacer decisiones importantes para sus vidas. Como explica García formar es ponerse en forma, es prepararse para ser alguien en la vida, tener objetivos que cumplir, así también considera que es el sujeto quien se forma a sí mismo y con lo que el contexto le ofrece, por lo tanto, también añade en su percepción que “la formación no se recibe, ni se transmite a otra persona ni nadie puede formar a otro, pero nadie se forma solo, sino se forma en proceso de intercomunicación” (García, 2010:121). Así sucedió con la vida de las maestras, fueron viviendo el proceso de la formación en relación con el mundo occidental. Tomando decisiones mediante sus convicciones para seguir estudiando y ser alguien en la vida.

Las maestras se autoformaron con las herramientas adquiridas en su formación. En esta investigación hace alusión como concepto central la “prueba”, porque Baudouin (2016) plantea que es experiencia penosa, que es vivida por una persona. En ella existen sujetos que tuvieron capacidades de apoyar, además, son acontecimientos o experiencias relacionadas con la escolaridad, vivencia cultural, entre otros contextos. De esta manera también, desde la percepción de Ducoing (2003) la formación es un asunto de hombres y no de objetos, está vinculada con la

acción del hombre y no con el hacer del hombre, por lo tanto, en la formación nos situamos en la esfera de la acción, de la praxis. En la formación de las maestras no solo las acompañó la acción, sino que el hacer también aparece como una habilidad importante en la vida de las maestras. En otras palabras, las maestras se movieron de acuerdo con las *acciones* que permitieron reflexionar de sus hechos para seguir autoformándose, a la vez el *hacer* está ligado con las etapas de su desarrollo, hacer diferentes acciones para no ser una persona súbdita.

Las mujeres rarámuri aprendieron a encontrarle el lado positivo a las pruebas enfrentadas en su trayectoria de vida, porque todas rescatan y argumentan con sus palabras el aprendizaje que les dejó como personas. Fueron pruebas dolorosas, duras que permitieron a las maestras ser más fuertes, así también para seguir persiguiendo sus objetivos inmediatos. Como explica la maestra Irene, ascender cada uno de los niveles educativos sin rendirse para llegar a la meta de querer ser maestra, pero, además, en la vida de las maestras se cruzaron pruebas positivas que ayudaron a llegar a la profesión con éxito. Aunque conviene rescatar también que en su educación básica desarrollaron hábitos que apoyaron seguir yendo a la escuela de forma adecuada, es decir, cumpliendo con los deberes y obligaciones de ser estudiante, como ser responsable con las tareas indicadas por los docentes indígenas y desde secundaria hasta nivel medio superior (con docentes mestizos, hablantes únicamente en español), a ser puntuales, trabajadoras, emprender para aprender y ampliar sus conocimientos, saberes, habilidades cognitivas y valores de convivencia que llevaron a las maestras a relacionarse con la cultura occidental.

En esta parte, rescato que en la trayectoria formativa los indígenas a veces tenemos problemas para asimilar los contenidos curriculares que se imparte en la educación formal, por lo que algunas veces existen docentes que están impuestos a laborar con estudiantes inteligentes, y nuestro modo de aprender a veces es lento, tenemos otro ritmo de aprendizaje. Debido a esto, en algún momento de nuestras vidas recibimos palabras que no fueron agradables para uno. Por ejemplo: las palabras más comunes son: “tú no sabes redactar” “son flojos para realizar ejercicios” “son burros porque no entienden” “no van a llegar muy lejos”. Sin embargo, hubo otros docentes que nos ofrecieron palabras de ánimo como: “tú puedes” “échale ganas” “eres buena para escribir” “tienes capacidades para comprender lo que te dicen” (refiriendo a las indicaciones de las tareas a realizar).

En conclusión, las maestras rarámuri a pesar de enfrentar varios obstáculos en su trayectoria formativa no se dieron por vencidas, sino siguieron buscando

oportunidades. Para las maestras permanecer en la escuela no fue fácil, como se explicó en párrafos anteriores, en nuestras vidas también se cruzaron personas que no estaban de acuerdo con nuestra superación personal, pero tuvimos apoyos de la cultura occidental que hizo posible concluir cada uno de los niveles educativos, sin tomar en cuenta a veces las palabras o acciones de los docentes que se encargaban de impartir las asignaturas. Sólo teniendo los objetivos claros fue posible perseguir y finalizar una carrera profesional.

Conclusiones

Realizar este trabajo me permitió entender lo que implicaba llevar a cabo una investigación en sus distintos momentos. El método biográfico narrativo fue algo que conocía, pero no había trabajado a profundidad. Me pareció interesante ayudar a recordar las experiencias y acontecimientos que han dejado huella en la vida de las personas. También a darle una resignificación a esas experiencias gracias al concepto de prueba, el cual permite observar la manera en que cada persona las enfrentó en su momento. Pero también las palabras de las personas que les ayudaron a enfrentar las situaciones fueron importantes para tomar otras decisiones y acciones.

El enfoque de Baudouin (2015, 2016) fue muy adecuado en lo general, la forma en que propone trabajar las historias en sus dos orientaciones: como un seminario con un grupo de personas adultas o como entrevistas en profundidad a partir de los relatos escritos. La primera opción no se trabajó, sólo la segunda, por la distancia en que se encontraban las maestras y para no quitarles tiempo de su trabajo, se vio a la necesidad de tomar otras opciones, como trabajar en los fines de semana.

Una de las etapas del análisis que propone este autor, la elaboración de la gráfica en la cual se cuentan las palabras de cada episodio ya que reflejan el ritmo y la velocidad del relato, no funcionó con las maestras rarámuri de la forma en que el método lo propone. Aunque las gráficas se elaboraron de acuerdo a la cantidad de caracteres en cada episodio, y se hizo una comparación del texto original con las pruebas reflejadas en la gráfica, nos dimos cuenta de que las mujeres rarámuri no hablan con muchas palabras de las pruebas más significativas o importantes. Al revés, mientras más doloroso, menos se habla de eso. Por esta razón decidimos sacar las gráficas del capítulo de resultados y dejar sólo la comparación entre los cuatro casos. Las mujeres rarámuri, por su cultura, se ven reservadas en contar las pruebas

que fueron más difíciles en su vida. Esto hace una diferencia para el uso del método tal como lo propone este autor, cuando se trata de mujeres de esta cultura.

Por otro lado, los conceptos principales trabajados en el marco teórico fueron clave para entender el proceso de formación en la vida de una persona porque se conecta lo que nos impusieron con el camino que vamos tomando, además permitieron identificar cuáles fueron impuestas, pero que han aportado en la vida. También se me hizo interesante analizar el proceso de formación de una persona, porque pude entender cuáles son los procesos que va viviendo una persona en su recorrido de vida. Porque la formación no nada más es académico, sino integral.

Como mujer indígena fue difícil investigar el contexto de la cultura rarámuri, implicó colocarme en otro lugar para poder entender a la propia cultura rarámuri y tener cuidado con lo que iba redactando en la parte del contexto, porque los mayores opinan otra cosa que los que la vivimos en la actualidad. Hay distintas ideas o percepciones de lo que significan distintas actividades comunitarias.

Hace algunas décadas iban pocos indígenas rarámuri a la escuela y menos mujeres. Ahora comprendo por qué un tío abuelo solo expresaba en lengua castellana, quizás porque en la escuela había aprendido a desvalorar su propia lengua, además los que iban a la escuela en aquellas épocas les prohibían dialogar en la lengua materna, si no obedecían eran castigados, ellos recibían órdenes de los superiores. Los catalogaban como personas malas, siendo que ellos tenían su propia forma de educar, de organizar desde el hogar y comunidad. En los contextos donde habitan los indígenas tienen sus propias organizaciones que les permite resolver los problemas a través de juicios orales para mejorar la democracia y propiciar un ambiente armónica en colectividad para la comunidad.

A lo que respecta, la formación de los maestros bilingües ha sido elegir a los mejores para formarlos como promotores, para que luego sean quienes atiendan las necesidades de los alumnos en sus comunidades, sean los responsables de llevarle conocimiento a su propia gente. Aunque su formación haya sido desde el enfoque occidental, es decir, enseñarlo sin darle énfasis a la cultura propia, sino con la percepción de formarlos a la unidad nacional.

Al revisar las investigaciones realizadas en otras partes del país o de otros países y también de la propia sierra, me di cuenta de que hay muchos problemas en común en la vida de las mujeres como son el maltrato por sus familiares o cónyuges o el dominio y la sumisión. Las mujeres son violentadas en muchas partes del mundo.

Aunque hay mujeres que buscan otra solución para poder tener otras oportunidades de vida.

En la investigación con los relatos de vida de las maestras se encontró que no han experimentado la discriminación tan fuertemente porque recibieron clases en la lengua materna y la siguieron practicando en la escuela y han tenido la protección de otras personas que se han dedicado a educarlos a los niños indígenas y no indígenas. Tuvieron la posibilidad de aprender herramientas que les permitieron relacionarse y convivir con sus compañeros mestizos en la escuela. No han vivido como otras mujeres que habitan en el mismo Estado o Sur y del Centro del País, que experimentan la discriminación en diversos espacios. Los indígenas viven más discriminación en las zonas urbanas que en su propia comunidad, porque en las zonas urbanas realizan diversas actividades que de cierta manera afecta a la sociedad dominante, por ejemplo: algunos indígenas se dedican a la venta de flores, de ollas, de artesanías (vestimenta tradicional, juguetes, etc.) Por lo tanto, las fortalezas de las personas están vinculadas con su persona, con su percepción de cómo quieren ser identificadas en la comunidad, esto implica seguir practicando las costumbres y tradiciones.

Aquí las mujeres estudiadas en esta investigación no son maltratadas en la vida adulta, con el tiempo lograron romper este paradigma que no permiten llevar una vida digna y sana para la familia, físico y psicológico de quien la experimenta. Porque en la trayectoria de vida contaron con personas que les ayudaron a mirar el horizonte con una visión distinta. Es una condición de vida de la mayoría de las mujeres indígenas, por varias causas: falta de comunicación en una segunda lengua, falta de información de sus derechos humanos como pertenecientes de un pueblo originario y por ser dominada por sus cónyuges

También la indagación arrojó que las cuatro mujeres rarámuri vivieron la desprotección en sus propios núcleos familiares que en la escuela. Sino que la formación recibida en distintos contextos educativos les permitió construir sus propias percepciones de cómo formar una familia diferente y modificar su modelo de vida. Además, se han construido a sí mismas con el apoyo de otras personas (indígenas y mestizas).

Las mujeres indígenas tienen capacidades para atender y educar a sus hijos con sus propios rasgos culturales, para seguir preservando los componentes esenciales de la etnia, sin menoscabar a la familia, aclaro, que la época de los años también ha

influido en la educación comunitaria de los pueblos originarios. La globalización ha venido afectando no solo a los países desarrollados, sino a todas las culturas existentes en este mundo, incluso, a los pueblos originarios, nos hemos visto a las necesidades de acudir y obtener a las innovaciones tecnológicas para las demandas educativas o para otros fines. Por lo tanto, la vida de una comunidad originaria está aprendiendo a vivir con estas nuevas modificaciones de modelos de vida, generalmente para los que salen a las zonas urbanas a conseguir un empleo y buscar nuevas oportunidades de vida y para los y las que han salido adelante con sus niveles de estudios educativos.

En la investigación también refleja que la distancia y la escuela no ha sido el lugar para perder la identidad cultural, sino han sido espacios de adquirir nuevas herramientas para integrar en la vida cotidiana de las personas. La valoración cultural se relaciona con la manera de aceptarse y moverse en dos mundos diferentes (la propia y un mundo occidental). La resistencia cultural sigue en auge en las comunidades del alta Sierra Tarahumara.

Reflexiones personales

Con esta investigación pude darme cuenta de que todas las personas viven acontecimientos y experiencias significativas, pero no sólo eso, sino que son vivencias que impactan en sus vidas, son pruebas que dejan un aprendizaje en sus vidas, también son las que hacen posible madurar de manera repentina en el desarrollo humano. Esto me lleva a pensar que las situaciones que viven las personas en su trayectoria de vida dejan huellas para toda la vida. Incluso esto además coadyuva a entender aún más de la vida que construyen los docentes en sus centros escolares, siendo indígenas o no indígenas.

Trabajar con relatos de vida de las personas no fue fácil porque implicó meterse en la vida de cada una de las maestras y al momento de estar analizando fue posible tener empatía porque hubo un espacio de confianza, de diálogo, y a la vez ser fuerte al momento de hacer las preguntas en profundidad, para poder entender su modo de ver y de actuar frente a las situaciones de su vida y no perder la intención, es decir, ponerse débil se desconecta de la actividad que se realiza. Entender por qué su manera de enfrentar las pruebas vividas va a tener muchas consecuencias en la vida adulta.

También descubría que todas las experiencias vividas en la infancia, en su vida siguen presentes. Es como una dinámica recursiva: las experiencias y

acontecimientos vuelven y se van. Es como un hilo que se sostiene de otros hilos; pero esos otros hilos van representando un aprendizaje, si es reflexionado.

Muchas veces, las personas comparten las pruebas, pero cada una es asimilada, representada de diferente manera, así también las personas tienen sus propios modos de enfrentar. Sin embargo, tienen similitudes con las otras, pero, su significado es diverso, unas profundas y otras superficiales. Para otras son vivencias interesantes que permiten aprender de ello. Para otros son pruebas sin sentido que no son atendidas ni tienen valor para la persona, porque fueron las que más hirieron. Incluso, son acciones, palabras que permanecen ocultas en sus vidas, si son reflexionadas y analizadas permite al sujeto a modificar su modo de pensar, incluso, cambia su modelo de vida.

Como mujer rarámuri me siento satisfecha con los resultados que he obtenido en mi trayectoria de vida. De alguna manera se relaciona con las experiencias y acontecimientos de las maestras aquí estudiadas. Porque a pesar de vivir situaciones precarias en mi familia desde los primeros años de vida pude salir adelante, gracias a la vida, a la escuela, a las personas que se vieron en la necesidad de orientarme, porque lo hicieron para mi bienestar individual, familiar y social.

Gracias al paso a la escuela, pude adquirir herramientas útiles para la vida, así como buscar mis propios medios para alcanzar mi meta, para algún día finalizar una profesión. Para tener un trabajo digno que me permitiera tener los propios medios para construir mi vida. Las decisiones fueron reflexionadas por mí y a la vez mirarme como persona en un futuro me ayudó a edificar mi estilo de vida, es decir, pensar en cómo me gustaría verme en algunos años. Estas acciones fueron las que encaminaron a finalizar una profesión y a seguir ampliando mis conocimientos.

La escuela para mí fue el escenario que me permitió construirme como mujer indígena rarámuri diferente porque pude entender los componentes de la vida de una persona. En distintas etapas de niveles educativos tuve la oportunidad de adquirir mensajes, conocimientos de la vida para transformarme como persona, es decir, pensar de diferente manera, actuar desde mi propia cosmovisión y percepción escuchando a los que me rodeaban. En el análisis de los relatos de vida comprendí que las personas en su trayectoria de vida viven distintos procesos, así fue el proceso de mi vida, sin embargo, esas grandes pruebas que dejan más huellas en la vida son hilos que sostienen a la vida misma, pero que son las que le dan sostén a otras que tienen de menor peso para quien la vive.

Seguir preparándome en las Universidades, como mujer rarámuri me ha dado la oportunidad y la posibilidad de visualizar la propia educación indígena y construir mis propios conocimientos de mi modo de ver, de entender al mundo rarámuri y sus creencias. Asumiendo mi identidad como indígena, aunque, estoy convencida y reconozco que varias de las prácticas culturales indígenas y del mundo occidental las vivo en mi vida diaria. Sin duda, he vivido el proceso de la transculturación.

Con esta investigación aprendí que a veces las pruebas más difíciles afectan en nuestras vidas, para unos es mejor ocultar para vivir pensando que nada ha pasado en sus vidas, y desde mi punto de vista, son decisiones de cada persona que la experimenta. Para otros son pruebas que dejan más aprendizajes como sucedió con las maestras aquí estudiadas. También fue entender y aprender a experimentar sus vivencias para poder entender las pruebas.

El problema de la educación indígena es preocupante. Se puede entender que detrás de estas carencias de formación de los docentes indígenas repercuten en la formación de los niños indígenas. A partir de los datos encontrados entiendo la importancia de que los maestros indígenas y no indígena le den atención a su propia formación continua, también que los cursos que son diseñados para trabajar con los docentes estén encaminados más a construir reflexiones de sus propias prácticas, para que el sentido de la labor docente sea más intencionado. Porque si no es así, entonces ¿será posible que los docentes al tener una estructura quebrantada tengan las capacidades para integrar en su servicio docente elementos de su cultura? ¿Estarán convencidas de que su tarea docente es mejor atender a los niños desde la cultura indígena? Es ahí la cuestión de atender y de indagar qué, cómo se formaron en su trayectoria de vida, qué experiencias y acontecimientos habrá ocultos detrás de sus vidas.

Nuevas preguntas

Al hacer la conclusión de las tesis me surgieron otras preguntas que pudieran ser de interés para entrar a indagar con otros sujetos y en diferentes contextos indígenas:

1.- En la vida de otras mujeres indígenas ¿de qué manera coincidirán los acontecimientos y experiencias vividas en la trayectoria de vida de las maestras rarámuri?

2.-La trayectoria de vida de las maestras rarámuri ¿de qué manera impactan en la formación de los estudiantes-docentes indígenas?

3.- ¿Qué tipo de acontecimientos y experiencias serán los que formaron a los hombres que son maestros indígenas, y qué preocupaciones, vivencias duras cargarán como personas? ¿Qué de las experiencias les ayudaron a llegar a la profesión docente?

Compromisos presentes y futuros

Mis compromisos como estudiante rarámuri será lo siguiente:

- Aprender a dominar los enfoques de la investigación, así como los diversos métodos de la investigación que guían a un proyecto de nuevas búsquedas de información y de datos.
- Seguir ampliando el léxico y mejorar la redacción como una segunda lengua el español.
- Indagar temas de interés personal en el ámbito educativo indígena y en la comunidad indígena.
- Seguir revisando diversas literaturas que ayuden a entender y a resolver los problemas que emergen en la educación de México.
- Seguir profundizando en el tema de la investigación para ampliar el conocimiento, y no abandonar, sino seguir con las prácticas de esta.
- Ampliar el tema de la formación del sujeto o del docente con los relatos de vida.
- Dominar la estructura de una investigación y los contenidos básicos de la educación básica.
- Seguir con la escritura e intentar hacer otras investigaciones por cuenta propia, para poner en práctica lo aprendido.

Referencias Bibliográficas

- Aceves, J. (2001). Experiencia biográfica y acción colectiva en identidades emergentes. *Espiral Estudios sobre Estado y Sociedad*. vol. VII, núm. 20.
- Acosta, I. (S.F). El proceso de la transculturación en los alumnos indígenas de la etnia Tarahumara que cursan la educación primaria. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Durango, Campus, Chihuahua.
- Acuña, A. (2007). La mujer en la cosmovisión y ritualidad rarámuri. *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*. Vol,21. Núm.38. Pp.41-63.
- Aguilar, G. (2006). La inspiración indígena a la propia identidad. *Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, vol. 1, núm. 1. Pp.1-20.
- Anijovich, R. Y Cappelletti, G. (2011). La reflexión docente en ciencias jurídicas. Dispositivos para la práctica reflexiva. *Espacios en Blanco. Revista en Educación*, vol. 21. Pp. 241-257.
- Anzaldúa, R. (2009). La formación docente: subjetivación de imaginarios. *Ideas CONCYTEG. Año. 4, Núm.45*. Pp.362-377.
- Aquino, A. (2013). La subjetividad a debate. *Sociológica, año 28, número 80*. Pp. 259-278.
- Ballester, M, Egle, R. y Eizaguirre, M. (2010). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 20. Pp. 253-261.
- Baudouin, J. (2015). *Modèle d'analyse des histoires de vie en formation*, UNAM. Notas del curso traducción C. Fierro.
- Baudouin, J. (2016). Narrativa: biografías y autobiografías en la investigación en la educación. Metodología de la investigación biográfica en educación. En: *Ducoin. P. La investigación en Educación: Epistemologías y metodologías*. México: AFIRSE- PLAZA VALDÉS, EDITORES.
- Bernard, M. (2016). Cruce metodológico de los relatos de vida y el interaccionismo simbólico en la investigación educativa
- Bertely, M. (1998). Un siglo en educación indígena especial en inicial del modelo complementario a estrategias claves para reivindicar la igualdad en la diferencia.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A. y Domingo. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*. Vol.7, núm. 4

- Bonfil, G. (1987). México profundo. *Una civilización negada*.
- Bruner, J. (1997). Capítulo 4. *La educación puerta de la cultura. Enseñar el presente, el pasado y lo posible*.
- Cadena, M. (1992). Las mujeres son más indias: Etnicidad y género en una comunidad del Cuzco. *Revista Isis Internacional*. Ediciones de las mujeres. Núm. 16.
- Cardoso, R. (1963). Aculturación y Fricción. Clásicos y Contemporáneos en Antropología, CIESAS-UAM-UIA, *América Latina, Año 6, núm. 3. Págs. 33-46*.
- Cerda, A. (2007). Multiculturalidad y Educación Intercultural entre el neoindigenismo y la autonomía. *Andamios*, vol. 3, núm. 6. Pág. 97-135.
- Chehaibar, L. Alcántara, A. Ahié, M.J. Canales, A. Díaz, A. Ducoing, P. Inclán, C. Márquez, A. Pontón, C. Valle, A. Ruíz, E. Y Zorrilla, J.F. (2010). Diagnósticos de la educación. Plan de diez años para desarrollar el sistema educativo nacional. UNAM.
- Cornejo, M. Mendoza, F. y Rojas, R. Pontificia Universidad Católica de Chile. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones de diseño metodológico. *Vol.17, núm 1. Pp. 29-39*.
- Corrales, S. (2005). Rutas Narrativas de Mujeres Indígenas en el Cauca. Territorio, Tradición, Re(presión). *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, vol. 12, núm. 37. Pp. 59-83*.
- Curcu, A. (2008). Sujeto, subjetividad y formación en educación para pensar en otra visión pedagógica de la evaluación. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Núm. 13. Pp. 195-216.
- Czarny, G. (2007). Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 12, núm. 34. Pp. 921-950*.
- Czarny, G. (2010). “Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México. Relatos de Experiencias en Educación Superior”. *Revista-ISEES*, No. 7. Pág. 39-59.
- Dávila R. (2013). Multiculturalismo y Pueblos indígenas en zonas urbanas en Canadá: una reflexión sobre el debate entre el reconocimiento y la redistribución. Norteamericano. *Revista Académica del CISAN-UNAM*, vol.8 (2). Pp. 129-159.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (1994) “Introduction: Entering the Field of Qualitative Research” en *Denzin, N. K., Lincoln (eds.) Handbook of Qualitative Research*. California: Sage.
- Díaz, V. (2006). Formación docente práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista de Educación Laurus, vol. 12, núm. Extraordinario. Pp. 88-103*.

Dietz G. (2014). Educación Intercultural en México. *Revista de Investigación Educativa* 18. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana.

Ducoing, P. (2003) "Dar forma o formarse?" en Patricia Ducoing (comp.) *El otro, el teatro y los otros, México*, Coord. de Difusión Cultural, Dirección de Literatura, Centro Universitario de Teatro y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades- Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 230-251.

Ducoing, P. Y Fortoul, B. (2013). Procesos de formación 2002-2011. Primera edición. Volumen I y II México, D.F.

Fierro, C. y Fortoul, B. (2017) *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. México: SM.

Fortoul, M y Fierro, C. (2016). La narrativa como perspectiva teórico -metodológica para el análisis de la práctica. La investigación en educación, epistemologías y metodologías. En: *Ducoing, P. La investigación en Educación: Epistemologías y metodologías*. México: AFIRSE- PLAZA VALDÉS, EDITORES.

Frisancho, S, Moreno,T, Ruiz,P, Zavala, V. (2011). *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. En Rogoff, B. Y Gutiérrez, K. *Maneras culturales de aprender: rasgos individuales o repertorios de prácticas*.

Galtung, J. (1990). Capítulo quinto. La violencia cultural, estructural y directa. *Journal of Peace Research*, vol.27, núm. 3. Pp. 291-305.

Galván, M. G. (2016). *Reseña de formación docente y problemática en la práctica de ellos profesores de las comunidades indígenas*. El caso de Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato. Reseña del Libro, México.

Gallart, A. y Henríquez, C. (2006). Indígenas de Educación Superior: algunas reflexiones. *Universidades*, núm.32. Pp. 27-37.

García, B. (2008). Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 55. Pp.108-124.

García, D. (2010). El educador como agente de formación. En: *Tiempo de educar*, vol. 11. Núm. 11. PP. 107-133.

Gasché, J. (2004). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. Instituto de investigaciones de Amazonía peruana.

Gijón, J. (2010). Aprendiendo de la Experiencia: relatos de vida de centros y profesorado. Profesorado. *Revista de Curriculum y formación de profesorado*, vol. 14. Núm. 3. Pp.5-16.

Gómez, L. (2004). Subjetivación y feminismo: análisis de un manifiesto político. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*. vol. 5. Pág. 97-123.

Gómez, N. (2012). *El dialogo como vehículo de agencia*. En: Acosta, R. (coord.). El dialogo como objeto de estudio. Aproximaciones a un proceso cotidiano y a su calidad. Guadalajara: ITESO.

González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista diversitas-perspectivas en psicología*. Vol.4, núm. 2. Pág. 225-143.

González, N. (2015). Mujeres indígenas Rarámuri universitarios: su resistencia a la opresión. *Cadeno de Campo Sao Paulo*. Núm. 24. Pp. 223-243.

González, S. (2009). Violencia contra las mujeres, derechos y ciudadanía en contextos rurales e indígenas de México. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*. Núm. 50. Pág. 165-185.

Hernández, H. Flores, R. Santoyo, R. y Millán, P. (2010). Situación de rezago acumulado en México. Plan de diez años para desarrollar el sistema educativo nacional. UNAM.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *La metodología de la investigación*.

Hillerkuss, T. (1984). *Ecología, economía y orden social de los Tarahumaras de la época prehispánica y colonial*. Tesis doctoral.

Huchim, D Y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico -narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica "Actualidades investigativas en Educación"*, vol. 13, núm. 3. Pp.1-27.

Indígenas, Intituto Nacional de las Lenguas. (2010). *Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008-2012, PINALI*. INALI.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2012). México Lenguas Indígenas Nacionales en Riesgo de desaparición. Primera edición. México. D.F.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014). La educación en México. Pp. 1-24.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). Resultados de la Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa Informe Orientado a la Política Educativa. Primera edición. México. D. F.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Informe 2015). Los docentes en México.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (Informe, 2014). *El Derecho a una Educación de Calidad*. Primera edición, México. D.F.

Jaramillo, L.G. (2003). ¿Qué es epistemología? *Cinta de Moebio*. Número 18, p.0.

Johnson, D. (2016). Investigación cualitativa. 1(1).

La educación en México. (2014). Revisiones de la OCDE sobre la evaluación en educación. México. SEP-INEE.

Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Ediciones de la Piqueta. Madrid.

Leiva, E. (s.f). Poder agencia y empoderamiento. Mesa 3. *Poder y teoría social: concepciones y debates actuales*.

Leiva, J. (2011). Participación de las familias inmigrantes y educación intercultural en la escuela. (spanish). *Contextos educativos*, 14119-133

Loera, J. (2015). La construcción de buenos víveres; entre los márgenes y tensiones ontológicas. *Revista Latinoamericana Polis*.

López, O. (2011). Historias de vida de maestras y maestros indígenas tének y nahuas de San Luís Potosí. *Praxis Educativa*. Vol. XV, núm. 15. Pp. 137-138.

Madrigal, J. Carrera, C. Y Vergara, Martha (2018). El ejercicio de la práctica educativa de la Sierra Tarahumara. *Vol. 9, núm. 16*.

Martínez E. (S.F).La educación indígena en intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa/12 Multiculturalismo y Educación/ Ponencia*. México.

Martínez, R. (2011). La formación de los profesionistas bilingües indígenas en México contemporáneo. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, Núm. Especial. Pp. 447-469.

Mayagoitia, E. (2011). Educación en el medio indígena de Chihuahua. *Revista de Investigación Educativa de REDIECH*. Año 1, No.2.

McEwan, H. y Egan, K. (1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Primera edición. Argentina

Millán G. (2006). Maestros indígenas Burocracia frente a identidad. *Tramas 24 UAM-X*, México. Pp. 135.155.

Mindek, D. (2015). La importancia del amor para la formación, la preservación y la disolución de matrimonio en un pueblo posindígena mexicano. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Moreno, M. (2008). Identidad étnica e indígena Huetares de Quitirrisí. *Revista de Ciencias Sociales*. Vol. IV, núm.122. Pp. 27-38.

Moya, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 17. <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie17a05.htm>.

Necasova, L. (2010). Las mujeres Lacandonas; cambios recientes: *Revista Limina. Estudios Sociales y humanísticos, año 8, vol. VIII, núm.1*

Organización de Estados Iberoamericanos (1997). La nueva educación indígena. *Revista Iberoamericana de Educación*. núm. 13.

Origel, S. (2016). *“Habitar el interespacio: la agencia de niñas y niños indígenas en León, Guanajuato. Estudio etnográfico en una escuela intercultural”*. Doctorado en Educación. Universidad Iberoamericana León. León, Gto. México.

Ortiz, F. (1983). De fenómeno social de la “transculturación” y de su importancia en Cuba. *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Pág.86-90.

Ortiz, F. (2017). Etnopedagogía rarámuri en una secundaria intercultural en la Sierra de Chihuahua. Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE). Centro de Investigación y Docencia.

Pascual, L. (2014). La formación de posgrado en investigación educativa: un análisis a partir de las voces de los sujetos. *Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 24*. Pp.173-194.

Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de memoria. *Revista de Antropología Social, núm. 9*. Pp. 127-158.

Quilanqueo, D; Quintriqueo; y Torres, H. (2016). Características epistémicas de los métodos educativos mapuches. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18 (1), Pp. 153-165.

Ricoeur, P. (2006) La vida. Un relato en busca de narrador. *Agora de Filosofía*, Vol 25, no. 2, pp. 9-22.

Rodríguez Cruz M. (2014). Amenas globales. Retos identitarios la educación intercultural bilingüe como forma de resistencia indígena: el caso de Ecuador. *Iberoamericana Social: revista-red de estudios sociales*, (11). Pp.68-80.

Rodríguez, A. (2014). Elemento para una historia de los rarámuri de la segunda mitad del siglo XIX. *Revista de Historia Americana y Argentina*, Vol. 49 (2).

Salinas, J. Y Espinosa, V. (2013). Prevalencia y precepción del acoso sexual de profesores hacia estudiantes de la licenciatura de psicología en la facultad de Estudios Superiores- Iztacala: un estudio exploratorio. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. Vol. 16, núm. 1. Pág. 126-147.

Sandoval, E. A. y Montoya, B. J. (2013). La educación indígena en el Estado de México. *Papeles de población*, vol. 19, (75). Pp. 1-28.

Sariego, J. (1998). *El indigenismo en Chihuahua. Escuela Nacional de Antropología e Historia*. Unidad Chihuahua. Primera edición. Chihuahua, chihuahua.

Sariego, J. (2002). La cruzada indigenista en la Tarahumara. *Alteridades*, vol. 2 (24). Pp. 129-141.

Schmelkes S. (2011). Educación y Pueblos Indígenas: problemas de medición. *Revista internacional de estadística y geografía*. vol.4 (1). Pp. 1-9.

Schmelkes S. (2013). Educación para un México Intercultural. *Sinéctica*, 40. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?idi40_educación_para_un_México_intercultural.

Schmelkes, S. (2004). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 23. Pág. 26-34.

Secretaría de Educación Pública. Plan de Estudio (2011). Educación Básica. Primera edición. México. D.F.

Secretaria de Educación Pública-Instituto Nacional para la Evaluación de Educación. (2014).

Secretaria de Educación Pública. Subsecretaria de Planeación, Evaluación y Coordinación. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2017).

Secretaría de Fomento Social/ Coordinación Estatal de la Tarahumara. Programa Sectorial de Atención a Pueblos y Comunidades Indígenas 2004-2010.

SEP-Dirección General de Educación Indígena. (2008). Lengua Indígena. Parámetros curriculares. Educación Básica. Primaria Indígena

Tarango, J. Y Lau, J. (2011). Indígenas Rarámuri como estudiantes universitarios: retos para la alfabetización informativa. <http://conference.ifla.org/ifla77>

Tassin, E. (2012). De la subjetivación política. Arthusser/ Ranciére/ Foucault/Arendt/Deleuze*. Dossier *Revista de Estudios Sociales*, núm.43. Pp.36-49.

Taylor S.J Y Bodgan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós básica. Primera edición 1984, segunda edición 1987 y tercera edición 2000.

Triville, C. (2008). La persistente, desigualdad entre indígena y no indígena en América Latina. *Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural. No. 22*

Ulloa, T. (2002). La situación de las mujeres en México. Ponencia

Vallespir J. (1999). Interculturalismo e identidad cultural. *Revista Interuniversitaria de formación de profesorado. Núm. 36.*

Vallín, M. (2013). Hacia la autoformación permanente de los docentes en las comunidades de prácticas. *Obra digital, vol, 4. Núm.1. Pp. 56-74.*

Vargas, S, Berumen, L, Arias, I, Mejia, Y, Realivázquez, L. y Portillo, R. (2015). Determinantes sociales de la atención comunitaria: percepciones de la enfermera e indígenas Rarámuris. *CULCyt/Enfermería, Año 12. Núm.57. Especial, núm. 2.*

Vargas, M. (S.F.). Formación docente y cultura de origen indígena. *Análisis del medio rural latinoamericano.*

Weiss, E. (2009). Jóvenes y Bachillerato en México: el proceso de subjetivación el encuentro con los otros y la reflexividad. *Propuesta Educativa, núm. 32. Pp.83-94.*

Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos. Vol. XXXIV, Núm. 135. Pp. 545-570.*

Weiss, E. (2016). Subjetivación y formación de la persona en *Ducoing. P. La investigación en Educación: Epistemologías y metodologías. México, 1ª. Ed. En: Ducoing. P. La investigación en Educación: Epistemologías y metodologías. México: AFIRSE-PLAZA VALDÉS, EDITORES.*

Zemelman, H. (2010). Sujeto, subjetividad. La problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis Revista Latinoamericana, vol. 27.*

Anexos

Tabla 1. Resumen prueba separación familiar.

Prueba	Mtras.	Pruebas impuestas/autoelegidas (causa, ayuda)	Procesos de subjetivación (valoración, toma de decisiones)	Agencia (adquiere herramientas de todo tipo)
Prueba 1. La separación familiar	Mtra. Irene	<p>Fue enviada a la escuela por los padres de familia para que en un futuro fuera alguien en la vida. (vivió en albergue público).</p> <p>Se fue a vivir con los tíos.</p> <p>Requería continuar con los distintos niveles educativos para llegar a su meta.</p> <p>Desde la secundaria se alejó más de su pueblo y familia (sólo podía ver tres veces anualmente).</p> <p>Al vivir en el internado recibió apoyos. (En años posteriores) Su vida profesional la</p>	<p>Cuando se dio cuenta que tenía que ir a la escuela se puso feliz, llevaba propósitos que cumplir en su trayectoria formativa (escribir, leer y aprender hablar español).</p> <p>La primera vez que pasó lejos de la familia tuvo sentimientos de tristeza (extrañaba a su familia y quería regresar a su casa, lloraba por las noches).</p> <p>En sus primeros años de servicio docente volvió a vivir la tristeza lejos de su familia.</p> <p>Pensaba en positivo para seguir aguantando la distancia y hacer la vida lejos de su comunidad de origen (fue independiente).</p> <p>Comprendió y entendió que no</p>	<p>Tenía objetivos específicos que cumplir en su formación académica y personal.</p>

		<p>siguió alejando de su familia</p>	<p>siempre podía depender de su familia.</p> <p>Tenía que emprender nuevos horizontes por sí sola para sobrellevar su vida trabajando arduamente sin contar la presencia de sus padres de familia.</p>	
Maestra Victoria	<p>Los padres de familia la llevaron al albergue en la cabecera municipal (experimentó la separación familiar hasta en quinto grado)</p> <p>Sólo un año asistió al albergue público</p> <p>Regresó a vivir con su familia y siguió yendo a la escuela.</p> <p>El primer año de su trabajo volvió a experimentar la prueba.</p> <p>Aceptó ir a vivir con una familia mestiza en una comunidad a la</p>	<p>Le fue difícil estar separada de su familia (la primera vez que fue llevada al albergue).</p> <p>Cuando se regresó a vivir con la familia nuevamente empezó a sentirse acompañada.</p> <p>En años posteriores, en sus primeros años de servicio docente y en diferentes lugares vivió la soledad, la tristeza, lloraba encerrada después de hacer las actividades de la escuela (por enfrentar sola las situaciones de la vida de un docente).</p> <p>Algunas veces pensó en renunciar el trabajo y pensar los recorridos que hacían los niños</p>	<p>Tuvo interés y motivación para asistir a la escuela porque la familia la acompañaba en su desarrollo infantil.</p> <p>Aprendió a vivir y a vencer a la soledad, la tristeza en los primeros años de su servicio docente</p>	

		que le tocó trabajar.	para llegar a la escuela tomaba fuerzas para seguir enseñando(empatía)	
Mtra. Laura		<p>A los cuatro años fue a vivir con su tío en el Norte del país</p> <p>Fue llevada acompañada de su hermano al internado.</p> <p>En secundaria fue a estudiar en otro internado, solo veía tres veces a su familia al año.</p> <p>Vivió la separación de su papá.</p> <p>Para ella fue difícil entender lo que su papá estaba viviendo y esta acción le marco a su vida.</p>	<p>No le gustaba vivir con los tíos porque ellos no se daban cuenta lo que pasaba en su casa.</p> <p>Recibía llamadas de su papá, eso la hacía sentir mucho mejor, y sentía el apoyo de él, también comenzó a doler más su ausencia.</p> <p>Se le hizo difícil en los primeros años acostumbrarse a otro contexto totalmente distinto (lugar, compañeros, sin tener la presencia de la familia, otro estado). Solo tenía el apoyo de su hermano que le daba ánimo.</p> <p>Comenzó a entender los acontecimientos y las consecuencias de su papá (por qué estaba en la cárcel). Fue un golpe duro para toda la familia y la madre se quedó sola a cuidarlos (bajó el rendimiento académico en la</p>	<p>Desde entonces tuvieron que aprender a ser fuertes y a soportar la ausencia del papá.</p>

			escuela).	
	Mtra. Lupita	A los seis años los padres de familia la llevaron al internado de las religiosas porque no tuvieron otra opción	Fue duro alejarse de su lugar de origen, distanciarse de su madre y familia aún más. Durante la semana tenía presente a cada uno de los integrantes de la familia y los extrañaba (estando en el internado). En cuarto de primaria todavía lloraba por las noches necesitando de su familia.	Con el paso del tiempo aprendió a vivir lejos de su familia y a ser autónoma para tomar sus propias decisiones para su vida futura.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Anexo 2. Tabla 2. Prueba violencia familiar y escolar

Pruebas	Maestras	Pruebas impuestas/ autoelegida	Procesos de subjetivación (valoración, toma de decisiones)	Agencia (adquiere herramientas de todo tipo)
Prueba 2. La violencia familiar y escolar	Mtra. Irene	En el albergue recibió maltrato de sus compañeras más mayores que ella (le pegaron con un leño, la empujaban, le quitaban chal y el calzado).	Tenía que aguantar el dolor de los pies y del frío. Fue desagradable seguir recibiendo humillaciones en la escuela y en el albergue, por lo mismo le nacía la tristeza, el desánimo, el desinterés por seguir en estos contextos, ante esta situación lo único que quería era regresar a la	Cuando tuvo a su bebé no le fue difícil llevar el papel de una madre porque ya llevaba los conocimientos. Desde pequeña inició a prepararse para su vida, todas las tareas que realizaba en la casa de su tío ahora forman parte de su

		<p>Abandono la escuela por los insultos que recibía en el (albergue y escuela)</p> <p>Desde edad temprana la obligaron a laborar como empleada doméstica en la casa de sus tíos (lavar el costal con ropa de sus primos y tíos, hacer tortillas, barrer el patio).</p> <p>Llevaba a sus primos a la escuela cargando a la espalda a la más pequeña de su prima.</p> <p>Cuando el tío salía del hogar aumentaba la responsabilidad, no podía descuidarse, sino tener todo bajo control,</p>	<p>casa.</p> <p>No podía negar a realizar las tareas del hogar, antes que nada, comía y atendía las tareas de la escuela rápido y posteriormente a las actividades encomendadas.</p> <p>Al llevar a cabo las responsabilidades del hogar se sentía como la servidumbre.</p> <p>En ocasiones se sentía desanimada por afanar tanto, con ganas de salir corriendo, eso le pesaba cuando estaba exhausta.</p> <p>Trabajaba en exceso por ser mayor que sus primos, no recibía ayuda de los integrantes de la familia de sus tíos.</p>	<p>vida</p> <p>Al tener los conocimientos necesarios de una mujer no le fue difícil adaptarse a otro contexto.</p> <p>Al cuidar a sus primos descubrió que le gustaba convivir y cuidar a los niños, desde esa vez con mayor certeza quería hacerse maestra.</p> <p>Aprendió a trabajar desde los nueve años y desde entonces comenzó a hacerse responsable. Los saberes y conocimientos han permitido tener una mejor calidad de vida y relacionarse con la cultura dominante.</p>
--	--	--	--	---

		<p>asumía el papel de una madre.</p> <p>Cuando las tareas domésticas no las realizaba bien le pegaban, la regañaban como una forma de que mejorara (le pegaban una vez al año con el freno).</p> <p>Se levantaba en la madrugada, conforme iba creciendo las labores domésticas también iban aumentando</p>		
	Maestra Victoria	<p>En el albergue recibió maltrato de sus compañeras mayores que ella.</p> <p>En años posteriores el esposo comenzó a beber</p>	<p>Tuvo momentos difíciles al vivir en el albergue, fue seria, pero de carácter fuerte, cuando la hacían enojar. Actuó por sí misma cuando se dio cuenta que nadie la defendería (le agarraron de las greñas).</p>	<p>Aprendió a actuarse por sí misma para su protección y ser respetada por las demás.</p>

		alcohol, ella decidió retirarlo de la escuela y separarse de él.		
Maestra Laura	<p>Sufrió abuso sexual de su tío, por vivir lejos de la familia.</p> <p>En la educación básica no se relacionaba con los niños, solo con su mismo género podía comunicarse e</p> <p>A veces sus hermanos pasaban a recoger en el internado y se juntaban con los primos y recibían maltrato en el camino (les quitaban huaraches y les aventaban en los árboles, les quitaban</p>	<p>Los tíos trabajaban y la abuela nunca se encontraba en casa, se quedaba con el tío, no se quedaba a gusto con él porque llegó un día en que la violó, se quedó callada ante este hecho porque pensó que no le creerían por ser pequeña.</p> <p>Se volvió insegura de sí misma y le daba miedo, pena de hablar con los hombres.</p> <p>En la secundaria se volvió una persona sumamente sensible lloraba por cualquier cosa que le dijeran los compañeros.</p> <p>La hermana mediana estaba triste, lloraba por las noches, ella supo la situación que estaba viviendo hasta el día en que recibió una carta de ella. Fue otro golpe duro para Laura porque no podía</p>	<p>Después de 17 años superó el trauma psicológico que le provocó el abuso sexual que sufrió en la infancia.</p> <p>Hasta en nivel superior comenzó a tener comunicación de nuevo con el género opuesto.</p> <p>En la actualidad ya puede relacionarse, comunicarse con los hombres, trata de ocultar lo que vivió en la infancia, y pensar que nada paso.</p>	

	<p>chachitos en el camino y a su prima la hacían llorar en todo el camino).</p> <p>(En años posteriores) Fue testigo del abuso de su hermana mediana en la propia familia.</p> <p>Considera haber experimentado la discriminación en la Universidad (una compañera le hacía bromas pesadas, le decía cosas).</p>	<p>Dejó a la hermana sola (todos los de su casa supieron, pero nadie actuó para apoyarla), ella siguió su camino, tomando sus propias decisiones para el bienestar personal.</p> <p>Recibió apoyo de una de sus compañeras y eso impedía que se relacionara fácilmente con sus compañeros del grupo.</p>	
Maestra Lupita	<p>Tiene padre bígamo.</p> <p>El padre tenía un carácter fuerte y violento ante la familia</p>	<p>Su carácter fue fuerte porque no le gustaba la vida que llevaba en casa con su familia.</p> <p>La actitud violenta de su padre le causo miedo, miedo a que</p>	<p>Desde la infancia aprendió a pensar que no quería seguir el mismo ejemplo del papá.</p> <p>En el proceso de su formación descubrió que</p>

		<p>(quebraba los vidrios y puertas).</p> <p>Recibió castigo por no atender las indicaciones de la maestra.</p> <p>En la primaria por escaparse con una compañera recibió regaños y golpes de la maestra y compañeros</p> <p>Tuvo una fuerte discusión con el papá (a los 23 años, le dijo palabras duras que la hirió).</p> <p>La formación que había recibido en la casa, en el internado con las religiosas, en la escuela le ayudaron a tomar las decisiones</p>	<p>le pegara a su mamá.</p> <p>Las palabras del papá le causo la baja autoestima, contó con personas que le dieron palabras para retomar las fuerzas y seguir adelante.</p> <p>Se la pasaba llorando, entendiendo porqué había sido la discusión con el papá, no tenía ánimos de ir a trabajar con los niños.</p> <p>En su proceso de formación con reflexión de sus acciones, le ayudó a tomar las decisiones y esa fue la clave para alcanzar la profesión.</p>	<p>quería tener una vida distinta en un futuro.</p> <p>La vivencia construida desde la infancia la vivió en la juventud (cuando comenzó a tener novio).</p> <p>La discusión que tuvo con el papá le dejó enseñanza para no volver a cometer lo mismo con sus hijos.</p>
--	--	---	---	---

		de la vida. El sermón de la maestra le ayudó a autorreflexionar de su vida (le ayudaron a poner pausas algunas acciones).		
--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia, 2019.

ANEXO 3

Tabla 3. Castellанизación en un contexto escolar de asimetría cultural

Prueba	Mtras.	Pruebas impuestas/autoelegidas (causa, ayuda)	Procesos de subjetivación (valoración, toma de decisiones)	Agencia (adquiere herramientas de todo tipo)
Prueba 3. Castellанизación en un contexto escolar de asimetría cultural	Mtra. Irene	En la primaria recibió clases con compañeros de la misma cultura, los mestizos eran pocos. Utilizaba la lengua materna para comunicarse con sus compañeros y recibía las clases en la lengua indígena. Los maestros eran bilingües. Al estudiar la secundaria forzosamente se comunicó con los	Le fue difícil aprender a leer y a unir las sílabas. Sentía una gran impotencia porque no lograba aprender a leer, mientras que los compañeros ya estaban aprendiendo. En años posteriores al entrar a trabajar al sistema educativo federal adoptó las características o los principios pedagógicos que éste maneja.	Desde los primeros años en la escuela descubrió que aprender a leer le ayudó a conectar con un mundo nuevo. Saber leer le ayudó a entender el medio natural, además le llevó a comprender que como mujer indígena también tiene derechos ir a la escuela. Aprendió a desenvolverse fácilmente en las dos

		<p>compañeros en español, hablaba en la lengua materna con compañeras, al fin de cuentas hablaba dos lenguas, español y rarámuri.</p> <p>Los docentes solamente eran hablantes de la lengua española (Desde la secundaria hasta nivel superior).</p>	<p>Al trabajar con los alumnos mestizos deja de lado algunos elementos esenciales de su cultura, sin embargo, esos conocimientos y saberes de su cultura las sigue preservando y practicando cuando regresa a su comunidad.</p> <p>Se siente orgullosa de ser una mujer rarámuri, ya que considera que tiene mucha capacidad para trabajar con alumnos mestizos.</p>	<p>culturas sin olvidar una ni la otra, pero adaptándose a una cultura diferente.</p>
Mtra. Victoria	<p>Ingresó a la escuela secundaria bilingüe, llevaba una asignatura de la lengua rarámuri.</p> <p>Segundo y tercero de secundaria la escuela fue federal (ya no llevaba esa materia).</p> <p>Tuvo dificultades para sobrellevar algunas materias, los docentes fueron exigentes, pero logro obtener buenos resultados.</p> <p>Los maestros la motivaban a seguir estudiando en nivel medio superior (ya no siguió por falta de recursos económicos).</p>	<p>Fue a presentar junto con sus compañeras de la escuela a la capital un canto en la lengua rarámuri, sintió tanta emoción al escuchar los aplausos del público (eventos deportivos).</p> <p>No porta el traje tradicional en la vida cotidiana y no por eso no es indígena, considera que ser indígena es sentirse desde adentro, es sentirse parte de todo. Cuando los colegas no se aceptan como indígenas impiden realizar actividades en la escuela.</p>	<p>Se considera como una mujer luchadora, triunfadora, aunque ha tenido dificultades en la vida, pero ha logrado y ser indígena para ella es un orgullo.</p>	
Mtra.	No se le dificultó	En la secundaria no	Al relacionarse con la	

	<p>Laura</p>	<p>comunicarse en una segunda lengua, el español.</p> <p>Las maestras nunca le prohibieron hablar en su lengua materna.</p> <p>Llevó una asignatura de lengua materna en la educación básica.</p> <p>En los primeros años de primaria las clases fueron en la lengua materna, entendía las instrucciones que daban los maestros. Portó el traje tradicional de la cultura rarámuri, hasta en la Universidad siguió portando su vestimenta.</p> <p>En la Universidad tuvo dos compañeros mestizos que le ayudaron académicamente (fueron personas que la acompañaron de cerca en su desarrollo profesional).</p>	<p>le costó adaptarse porque siguió viviendo con las religiosas.</p> <p>Hasta en la Universidad tuvo dificultades para comunicarse en español, porque en años anteriores no practicó.</p> <p>En los primeros años en la Universidad tuvo dificultades para relacionarse con los compañeros de su grupo, portaba su traje tradicional, pero le costó trabajo acostumbrarse a ese estilo de vida universitaria.</p> <p>Se sentía bonito en saber que algunos de sus compañeros se interesaran en conocer su lengua rarámuri.</p>	<p>cultura dominante aprendió a ver la vida con otra mirada, ya que le ayudaron a construir otra perspectiva más amplia, es decir, una mujer indígena no únicamente esta para tener hijos sino alcanzar otros objetivos.</p>
	<p>Mtra. Lupita</p>	<p>En la primaria aprendió a leer, aunque a veces le daba flojera, pero tenía que seguir perfeccionando la lectura.</p> <p>Tuvo resistencia en aceptar a una maestra mestiza que era monolingüe en</p>	<p>Se le dificultó dialogar en español, no se esforzó en entender y ni interés tenía.</p> <p>Al relacionarse con la cultura dominante con mayor certeza tuvo la idea de querer aprender español para comunicar sus</p>	<p>Valoraba a sus compañeras mestizas, intercambiaban opiniones, en español.</p> <p>Considera que teniendo la lengua materna indígena es difícil redactar en una segunda lengua.</p>

		<p>español, se le complicó tener comunicación con ella ya que no dominaba aún el español.</p> <p>Con la maestra mestiza aprendió palabras sueltas en español, además aprendió a dominar algunos contenidos de matemáticas.</p>	<p>sentimientos cuando no estaba de acuerdo con acciones generadas de sus compañeros mestizos.</p> <p>Fue un reto desarrollar la expresión oral y escrita en una segunda lengua, se le hizo difícil pronunciar algunas palabras porque su cerebro estaba acostumbrada a procesar la información en la lengua materna.</p>	<p>Aprender a dominar una segunda lengua se requiere proceso largo.</p> <p>Fue una necesidad para aprender a dominar una segunda lengua, en la actualidad sigue adquiriendo conocimientos en esta lengua y perfeccionado.</p>
--	--	--	---	---

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 4

Tabla 4. Alcanzar la profesión docente

Pruebas	Maestras	Pruebas impuestas/autoelegidas (causa, ayuda)	Procesos de subjetivación (valoración, toma de decisiones)	Agencia (adquiere herramientas de todo tipo)
Prueba 4. Hacerse maestra	Maestra Irene	<p>Fue necesario que se dedicará a estudiar para cumplir el sueño de sus padres y también era de ella.</p> <p>Desde en preescolar se dio cuenta que quería ser maestra en un futuro, no había especificado si preescolar o de primaria. Y que valiera la pena de estar</p>	<p>Cada vez que iniciaba un nuevo grado tenía motivación e interés para seguir aprendiendo, le gustaba mucho aprender y las actividades las realizaba con mucha ilusión.</p> <p>Le gustaba ir a las prácticas, pero su</p>	<p>Aprendió a elaborar planeaciones.</p> <p>En la Universidad aprendió a redactar textos que tenían sentido (analizar y</p>

		<p>lejos de su familia.</p> <p>Las maestras, las religiosas y los compañeros fueron elementos importantes en su formación personal e intelectual.</p> <p>En la Universidad realizó observaciones y prácticas. Cada periodo de prácticas dio lo mejor para poner en práctica sus conocimientos, habilidades, valores y actitudes.</p> <p>Enfrentó dificultades en la trayectoria formativa, pero llegó a ser una maestra.</p> <p>En las vacaciones iba a trabajar a la ciudad, cuando finalizó su carrera ya no fue a trabajar sino a presentar el examen de oposición para obtener una plaza.</p> <p>Aprobó el examen y le asignaron el lugar de empleo en una de las comunidades de la Sierra Tarahumara.</p> <p>Cuando llevó a cabo el servicio docente con el grupo de primero de primaria para ella fue un reto, le nacía un sinnúmero de preocupaciones y preguntas para llegar a lograr que cada uno de los alumnos leyeran.</p> <p>Conforme pasaba el tiempo fue descubriendo las habilidades, las</p>	<p>preocupación aumentaba por la falta de recursos económicos, se organizaba para trasladarse con sus compañeros de su grupo.</p> <p>Experimentó desafíos, factores y cambios, nunca se dio por vencida, día tras día luchó para seguir adelante.</p> <p>Fue una de las alumnas con mejor aprovechamiento académico, recibía reconocimientos por ser una de las alumnas sobresalientes, con alegría y emoción recogía su reconocimiento, por ello los maestros la felicitaban y sus palabras le ayudaba a levantar el ánimo para seguir echándole más ganas.</p> <p>Cuando escuchaba su nombre para pasar a recibir el diploma para ella era alegría, felicidad y emoción. Ese diploma para ella representaba regocijo, esfuerzo, fe y gran satisfacción (los tres grados de secundaria recibió diploma de un segundo lugar).</p>	<p>reflexionar).</p> <p>Siempre le echo muchas ganas para obtener buenos resultados.</p> <p>Su perspectiva hacía su tarea docente ha sido propiciarles aprendizaje significativo a los estudiantes, para que en un futuro sea útil para resolver conflictos.</p> <p>Como docente también ha acompañado a los niños en su formación integral y académico.</p> <p>Ha sido reconocida y valorada por los padres de familia, por la laborar que ha mostrado (esfuerzo, dedicación) ante la sociedad escolar.</p> <p>En su trayectoria docente ha</p>
--	--	---	---	--

		<p>necesidades que requería cada uno, así los iba valorando.</p> <p>Cada vez que iniciaba un nivel educativo para ella representaba un alivio total, se sentía feliz porque significaba dar un paso más adelante, el cual era la plataforma principal para ayudarle a dar los siguientes pasos.</p> <p>Cuando fue enviada a un lugar totalmente distinto a la que estaba acostumbrada para ella fue un reto (el clima, la vegetación).</p>	<p>Al momento de presentar el examen profesional no se puso nerviosa, ya llevaba nociones de cómo tenía que defender y argumentar para convencer a los sinodales de su calidad de trabajo.</p> <p>Fue enviada a laborar en una comunidad, a la vez sentía tristeza, y lo único que hacía era mirar los alrededores del lugar y hacia el cielo, solamente así pudo consolarse.</p> <p>(Apenas tenía trabajando medio ciclo escolar) fue cambiada a otro grado, asumió la responsabilidad, estaba preparada para atender a cualquier grado.</p> <p>En ocasiones lloraba de tristeza pensando en su familia: "... si no me quemé las pestañas sólo porque sí, mucho menos para no ejercer mi carrera, así es que me levantaba el ánimo a mí misma. Conforme pasaba el tiempo reflexioné más sobre mi vida personal, y entendí que no podía depender de mis</p>	<p>representado grandes retos, así como estar en constante actualización para adquirir las herramientas necesarias sobre la educación que está en auge (porque en la actualidad se trabaja con niños totalmente distintos que los de antes).</p> <p>Ha ido mejorando su práctica docente trabajando recíprocamente con sus colegas.</p> <p>Se considera una buena docente por el trabajo mostrado por los estudiantes.</p> <p>Considera que para llegar a ser una buena maestra se requiere mucha entrega, compromisos, esfuerzo, mucho tiempo de dedicación, la pasión, tener</p>
--	--	--	---	--

			padres para ser una buena persona y maestra. Tenía que emprender nuevos horizontes por mí misma e ir descubriendo poco a poco para sobrellevar la vida trabajando arduamente sin contar la presencia de mis padres” (HVIRE-2017:15).	la vocación más que nada, y ser una persona competente a esta área. Hacerse una buena maestra es estar abierta a tener comunicación para forjar confianza con los niños y tener lazos de amistad, sin perder el hilo para alcanzar los aprendizajes esperados, estar a la vanguardia para hacer descubrimiento de la ciencia para implementar en la práctica docente.
Maestra Victoria	Su padre fue maestro y su familia viajaba a los diferentes centros escolares y a la entrega de papelería a la supervisión. (al concluir nivel medio superior) ya no sabía qué hacer, qué camino tomar porque su madre estaba sola apoyando a sus hijos (había fallecido el padre desde que tenía diez años) pensó en ponerse a trabajar.	Entro a la docencia por necesidad, para conseguir una beca y seguir estudiando, en los primeros años no le gustaba. (en los primeros años de la docencia) estaba a punto de renunciar estaba muy desanimada y no sabe cómo le hizo porque ganaba muy poco y no le alcanzaba para	Tuvo nociones sobre la tarea de un maestro desde edad infantil. Aprendió a manejar los campos formativos de preescolar. El curso le ayudó aprender actividades	

		<p>Los profesores de bachillerato la animaban a seguir estudiando, por falta de recursos económicos fue imposible.</p> <p>Quería estudiar la carrera de derecho, no pudo estudiar, implicaba salir de su lugar de origen.</p> <p>(decidió tomar sus propias decisiones) Fue capacitada para ir a laborar como docente en las comunidades indígenas (primero en CONAFE) después en SEECH (Secretaria de Educación del Estado de Chihuahua). Fue seleccionada como candidata.</p> <p>Fue capacitada para atender a los niños de preescolar, adquirió aprendizaje de cómo atender a niños de 3 a 5 año.</p> <p>Fue a practicar en lugares cercanos de la cabecera municipal, recibió apoyo de hospedaje y alimentación por parte de los albergues públicos (observar y realizar las prácticas).</p> <p>(Después, ya haber tenido varios años de experiencia en la docencia) Tomó la decisión de presentar el examen para tomar el puesto de ATP (Asesor Técnico Pedagógico), aplicó el examen de</p>	<p>pagar su estudio.</p> <p>En los primeros años de servicio no se sentía tan preparada que, en la actualidad, ahora siente que domina más los contenidos.</p> <p>El primer día de clase no sabía por dónde empezar porque había capacitado para atender a niños de preescolar y fue enviada en nivel primaria, inicio con las planas y letras, porque no sabía qué hacer.</p> <p>Después de tres semanas le dieron la respuesta positiva de que había quedado en primer lugar de la lista para ATP, tuvo miedo a tomar el nuevo papel ya que se sentía incompetente, era trabajar con maestros de mucha antigüedad y mucho muy preparados pedagógicamente.</p> <p>Fue una experiencia nueva en el puesto de ATP, pero muy desafiante, requería estar muy preparada, le hicieron saber a lo que enfrentarían. Y más le daba nervios.</p> <p>Al principio le dio</p>	<p>pedagógicas y administrativas, cómo atender a los niños y analizar las leyes que protegen la diversidad lingüística.</p> <p>Elaboraban el material en la lengua materna, hablaban en la lengua durante las clases.</p> <p>Iba a las asesorías con gusto ya que aprendió algunas herramientas que fueron útiles en su trabajo docente</p> <p>Aprendió hacer maestra observando los aprendizajes que tenían los alumnos</p> <p>En algunas ocasiones le pidió apoyo a su colega, hasta formo lazos de amistad.</p> <p>Investigó qué provocaba la</p>
--	--	---	---	--

		<p>conocimientos y oral en lengua rarámuri.</p> <p>Elaboraba planeaciones, a veces no lograba cumplir al pie de la letra los objetivos, no lograba mucho avance por la inasistencia de los alumnos.</p> <p>(En una de las comunidades cuando llegó a trabajar). Llevó a cabo su labor docente en una casa sin techo, sin puerta, ni ventanas, lo hizo en un aula deteriorada. Gestionó con los padres de familia para acabar la construcción de la escuela, aunque fueron personas que hablaban lengua rarámuri, tenía su variante, y muy serios.</p>	<p>miedo al saber que trabajaría con mestizos: “cómo le voy a enseñar a un mestizo lo que él ya sabe, lo que él ya ha aprendido, y fue la verdad un gran reto para mí porque me enfrenté a muchas cosas ...” (HVVIC-2017:14).</p> <p>Como docente visitaba a las familias para abordar algunos contenidos relacionados con las tradiciones indígenas.</p> <p>Para ella al trabajar en distintos lugares ha significado miedo por los cambios fuertes.</p> <p>Al trabajar en diversas escuelas tuvo que despedirse de sus alumnos, no aguanto las lágrimas, algunos de sus alumnos lloraron, se dio cuenta que la querían y la apreciaban.</p>	<p>inasistencia de los alumnos “me di cuenta de que en temporadas se iban a trabajar al barranquito que estaba retirado de la comunidad, para poder sobrevivir a la pobreza en que vivían en sus hogares... me hice amiga de ellos para poder comprenderlos ...” (HVI-2017:7).</p> <p>Aprendió hace el diagnóstico para tener una noción de las necesidades de cada uno.</p> <p>Las clases las impartía en la lengua materna (para dar las instrucciones).</p> <p>“He llegado a ser una buena maestra con la práctica y trabajando con amor porque si no, si uno no le agarra el gusto es trabajar con</p>
--	--	---	---	--

				mucho martirio...” (HVI-2017:18).
Maestra Laura	<p>Su hermano siempre la ha apoyado, lo ve como una persona muy importante en su vida. Él ha estado pendiente de ella y es a quien le cuenta sus preocupaciones, motivos personales y problemas.</p> <p>En la secundaria recibió apoyo de las maestras y de las religiosas ya sabían la situación en que se encontraba, académicamente y una de las religiosas económicamente.</p> <p>Desde el quinto semestre de bachillerato tenía la idea de estudiar Derecho por las pláticas que hacía el papá sobre su experiencia.</p> <p>No sabe por qué razón cambio de opinión y llegó a la docencia, buscaba algo más amplio no únicamente enfocarse a la docencia, sino que buscaba una carrera de área pedagógica que le permitiera ejercer en otras áreas educativas.</p>	<p>Desde la secundaria inició a tener interés en estudiar, comenzó a tener motivación, porque en ese entonces para ella las religiosas eran muy exigentes con ella.</p> <p>En la secundaria fue una de las alumnas sobresalientes, egreso de este nivel con un promedio de 9.8, lo que le ayudó a sentirse orgullosa por los resultados obtenidos, se esforzó mucho para dar lo mejor y recibió un diploma como reconocimiento de su desempeño académico.</p> <p>(En años posteriores) se quedó satisfecha con la carrera que había escogido.</p> <p>Dos materias que llevó en la universidad le ayudaron a organizar y a</p>	<p>Conforme fue desarrollándose como persona se dio cuenta que las exigencias que recibía por parte de las religiosas habían sido parte de su formación.</p> <p>Considera que si las religiosas no hubieran sido exigentes con ella no hubiera aprendido a ser responsable, siempre cumplía con las tareas y con las obligaciones de la escuela y del internado.</p> <p>En los primeros años de servicio le permitió valorar el trabajo de los docentes, se dio cuenta con esfuerzo y dedicación se logra apoyar a los niños.</p> <p>Es una maestra</p>	

			identificar las necesidades de los alumnos.	que ha adquirido mucho aprendizaje de los niños, le ayudó a desarrollar más habilidades y así atender las necesidades de los estudiantes.
Maestra Lupita	<p>Desde edad infantil con frecuencia el papá le aconsejaba que estudiará una profesión.</p> <p>Desde segundo de secundaria tuvo nociones de querer ser maestra y poder ayudar a la gente.</p> <p>En nivel medio superior presentó exámenes extraordinarios, comenzó a tener interés y empezó a estudiar.</p> <p>Para ingresar a la Universidad aplicó el examen CENEVAL no aprobó, las religiosas le dieron la oportunidad de estudiar la carrera (por el interés que mostraba).</p> <p>Los profesores expertos iban a observar a los estudiantes normalistas para asignarles una calificación y por escrito les daban a conocer sus comentarios (debilidades y fortalezas) para tomar en cuenta a las siguientes prácticas.</p>	<p>Conforme iba avanzando los niveles educativos se dio cuenta que la complejidad de los contenidos curriculares significaba sobrellevar algunas asignaturas.</p> <p>En los primeros semestres de nivel medio superior sintió un cambio fuerte, las amigas y compañeras mestizas le dieron apoyo para mejorar los resultados académicos.</p> <p>En su primer año de servicio docente se autoevalúa como una maestra que estaba para enseñar a los alumnos, tomaba la distancia para no generar desorden, se siente débil, no tenía</p>	<p>Aprendió a sobrellevar la tarea docente con los conocimientos que llevaba. Y aprendió mucho con los y de las maestras de sus experiencias.</p>	

			<p>liderazgo.</p> <p>(en años posteriores cuando entro a laborar en la UPN) se sentía insegura porque era atender a personas, maestros que ya tenían muchos años de experiencia.</p> <p>Su idea fue ingresar a laborar en una escuela indígena, dejó solicitud a la UPN a lo que esta Universidad le dio la oportunidad de ejercer y poner en práctica sus conocimientos.</p>	
--	--	--	---	--

Fuente: elaboración propia, 2019.