



# CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

Sede Sur  
Departamento de Investigaciones Educativas

## DE PASOS Y QUEHACERES: MIGRACIÓN Y EDUCACIÓN DE JÓVENES RARÁMURIS

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias en la  
Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta

**Lizbeth Alejandra Posada Cano**  
Licenciada en Pedagogía

Director de tesis

**Vicente Eduardo Remedi Allione**  
Doctor en Ciencias

Junio, 2011

CINVESTAV  
IPN  
ADQUISICION  
- LIBROS

"Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca Conacyt"

## **AGRADECIMIENTOS**

### **Gracias a:**

Dr. Eduardo Remedi, por su eterno apoyo y por dirigir este trabajo durante todo este tiempo. Gracias por confiar en mí.

Dra. Paradise y Dra. Murga, por su valiosa lectura y comentarios que enriquecieron este trabajo.

Dr. Federico Besser, por creer en mi trabajo y por siempre tener la palabra adecuada en los momentos complicados.

Ernesto Silva, por todo su apoyo y motivación, por creer en mí y por tener siempre la palabra (escrita) indicada para ayudarme.

Mis amigos y colegas de la Universidad Pedagógica Nacional, por haberme enseñado el verdadero valor de la amistad y por su ejemplo como excelentes académicos, Dr. Raúl Anzaldúa, Dra. María Luisa Murga, Maestra Patricia Romero, Maestra Irma Valdez y Maestra Lourdes García. Son únicos, los quiero mucho.

Maestro Edgardo Oikion amigo y colega siempre propositivo.

Maestra Eva Rautenberg, por compartir conmigo toda una aventura, para ella todo mi agradecimiento.

Maestro Juan Carlos Rangel, por escucharme y mostrarme que lo importante de estudiar es disfrutar.

Maestro Fernando Juárez, Dr. Arturo Álvarez y Maestra Virginia Álvarez por escucharme y por sus excelentes comentarios, de corazón gracias.

Lulú, Irma, Mari y Lupita por todas sus atenciones y apoyo en la UPN.

Los administrativos del DIE quienes facilitaron en todo momento este trabajo, en especial al equipo de fotocopiado y biblioteca.

Marisela Silva y a Rosita, por todo este tiempo de compañerismo.

A mis padres por apoyarme siempre, por su cariño y amor, y por darme la vida: los amo.  
A mis hermanos Anai, Ivonne y Julio, por ser tan maravillosos y por mostrarme que vale la pena vivir y ser feliz.

A Jesús por todo su apoyo, pero, sobre todo, gracias por la dicha de permitirme compartir la vida con él.

A mis amigos variopintos que aparecen y desaparecen en momentos mágicos y sumamente oportunos. Joselin Jiménez, Tony Huerta, Elisa Verduzco, Laura González, Daniel Villalobos, Ramón Tabón, Cecilia Miranda, Omar Inclán, Ricardo Méndez, Miguel Meza, Marco Vinicio y Wendy Piza.

A la montaña, por regalarme lecciones de vida y por darme la perseverancia y fortaleza que se requieren para enfrentar los retos de la vida pero, sobre todo, por mostrarme que sólo soy una minúscula parte del universo.

## RESUMEN

Esta investigación no se refiere a la migración como movilidad geográfica, sino a un proceso de experiencia migratoria que activa y genera la adquisición de múltiples y complejos aprendizajes; busca exponer algunas transformaciones que experimentan cuatro jóvenes migrantes rarámuri del estado de Chihuahua, México, respecto a los aprendizajes heredados de su comunidad, frente a aquellos que se activan y generan en su lugar de destino, para así conocer cómo se emplean éstos al regresar a su comunidad de origen.

Se trata de reconocer a la experiencia migratoria como un intenso proceso de negociación permanente entre experiencias y aprendizajes presentados en el encuentro entre diversos contextos y múltiples historias.

This research does not refer to migration as geographic mobility, migration experience process that activates and generates the acquisition of multiple and complex learning, seeks to expose some transformations affecting four young migrants rarámuri Mexico, state of Chihuahua, about learning Inherited of their community against those that are activated and generate the destination so they know how they are used to return to their home community.

It is about recognizing the experience of migration as an intense process of ongoing negotiation between experience and learning presented in the encounter between different contexts and multiple stories.

## ÍNDICE

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	<b>3</b>
<b>RESUMEN</b> .....	<b>5</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>8</b>
Supuestos iniciales .....	8
Motivos personales de la investigación .....	10
Fuentes consultadas .....	11
Metodología empleada .....	13
Alcances y limitaciones .....	15
Resumen de capítulos .....	16
<b>CAPÍTULO I TEORÍAS DE LA MIGRACIÓN UNA CONSTRUCCIÓN SOCIAL</b> ..	<b>18</b>
1.1 El concepto de migración y sujetos de estudio .....	19
1.2 La migración indígena en México.....	21
1.3. La migración interna en la Tarahumara .....	25
1.4 Los jóvenes migrantes Rarámuri .....	27
1.5 Jóvenes, indígenas y migrantes.....	29
1.6 La migración; un proceso de experiencia .....	31
<b>CAPITULO II MIGRACIÓN UN ASUNTO DE EDUCACIÓN, EXPERIENCIA Y APRENDIZAJE SITUADO</b> .....	<b>37</b>
2.1 El aprendizaje informal .....	39
2.2 Lo actual en la Investigación del aprendizaje informal.....	42
2.3 Aprendizaje situado y Comunidades de práctica.....	43
2.3.1 Aprendizajes rarámuri en su comunidad (aprendizajes de origen) .....	44
2.3.1.1 Las prácticas sociales: las fiestas y el nawésari de los rarámuri (algunos aprendizajes situados).....	46
2.3.1.2 Aprendizajes situados en lugares de destino .....	50
2.3.2 Las comunidades de práctica.....	51
2.3.2.1 La comunidad de práctica de los jóvenes migrantes rarámuri.....	52
<b>CAPÍTULO III SAN IGNACIO DE ARAREKO (LA SIERRA TARAHUMARA)</b> .....	<b>55</b>
3.1 Extensión territorial y clima.....	55
3.2 Población .....	57
3.3 Los servicios.....	58
3.3.1 Salud.....	58
3.3.2 Educación .....	59
3.3.3 Vivienda (Rancho).....	64
3.3.4 Transporte .....	65
3.4 Actividades económicas .....	65
3.5 Organización social rarámuri .....	66

<b>CAPÍTULO IV TRAYECTORIAS MIGRANTES DE JÓVENES INDÍGENAS RARÁMURI.....</b>	<b>71</b>
<b>4.1 El contacto .....</b>	<b>74</b>
<b>4.2 El arribo a San Ignacio Areareko.....</b>	<b>75</b>
<b>4.3 Las trayectorias .....</b>	<b>76</b>
<b>4.4 Trayectoria de Óscar .....</b>	<b>78</b>
4.4.1 Situaciones culturales .....	79
4.4.2 Escolarización.....	80
4.4.3 Migración .....	81
4.4.4 Aprendizajes situados. Experiencia y migración de Óscar .....	81
<b>4.5 Trayectoria de Mariano .....</b>	<b>88</b>
4.5.1 Situaciones culturales .....	89
4.5.2 Escolaridad .....	90
4.5.3 Migración .....	92
4.5.4 Experiencia, aprendizaje y migración de Mariano .....	93
<b>4.6 Trayectoria de Emilio .....</b>	<b>99</b>
4.6.1 Situaciones culturales .....	99
4.6.2 Escolaridad .....	100
4.6.3 Migración .....	101
4.6.4 Experiencia, aprendizaje y migración de Emilio .....	101
<b>4.7 Trayectoria de Martín .....</b>	<b>105</b>
4.7.1 Situaciones culturales .....	106
4.7.2 Escolaridad .....	106
4.7.3 Migración .....	106
4.7.4 Experiencia, aprendizaje y migración de Martín .....	107
<b>4.8 La comunidad de práctica y las cuatro trayectorias rarámuri.....</b>	<b>110</b>
 <b>CONCLUSIONES .....</b>	 <b>113</b>
 <b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	 <b>117</b>

## INTRODUCCIÓN

### Supuestos iniciales

La migración es analizada, con frecuencia, como un desplazamiento en busca de mejores condiciones de vida; sin embargo, este trabajo pretende analizar al proceso migratorio desde un enfoque educativo, entendiendo éste en sentido amplio, por ello no recupera sólo lo escolar en lo migratorio, sino que indaga, además, otro tipo de procesos educativos que ocurren durante las experiencias de migración en la vida cotidiana.

Esta investigación no se refiere a la migración como movilidad geográfica, sino como un proceso de experiencia migratoria que activa y genera la adquisición de múltiples y complejos aprendizajes; busca dar cuenta de algunas transformaciones que experimentan los jóvenes respecto a los aprendizajes heredados de su comunidad frente a aquellos que se activan y generan en el lugar de destino para, de esa manera, conocer cómo se juegan éstos al regresar a su comunidad de origen.

Se trata de reconocer a la experiencia migratoria como un intenso proceso de negociación permanente entre experiencias y aprendizajes que se detonan en el encuentro entre diversos contextos y múltiples historias.

Para lograr este propósito se estudian las trayectorias migratorias y educativas de cuatro jóvenes indígenas rarámuri, éstas buscan mostrar los aprendizajes y conocimientos prácticos que se adquieren durante la movilidad. Entendiendo al conocimiento práctico como "idiosincrático, personal, surgido de la propia experiencia y delimitado en su naturaleza y extensión por las características del contexto en el que se ha trabajado, es un conocimiento sobre la practica desde la práctica<sup>1</sup>" (Zavalza, 1991: 31).

La migración como objeto de estudio científico "es un fenómeno multifacético y por tanto, de intereses multidisciplinarios" (Herrera, 2006: 9). Por ello, el énfasis de los estudios fue trasladándose hacia distintas disciplinas que comenzaron a interesarse en el estudio de este hecho social. Estas dimensiones fueron, en principio, de tipo demográfico,<sup>2</sup> económico, político o de intercambio social y, finalmente, antropológico; en tal sentido la dimensión educativa ha sido frecuentemente abordada como un problema escolar entre poblaciones dispersas. Por tanto, uno de los propósitos de este trabajo

---

<sup>1</sup> El conocimiento práctico es, Ver Olson, (1984), Schön (1982).

<sup>2</sup> Ver, Dollot, Luis (1971) *Las migraciones humanas*, Barcelona, Oikos-tau.

consiste en enfocarla como un proceso educativo complejo que sucede durante la vida cotidiana.

Otro aspecto importante es la multiplicidad de conceptos construidos sobre la migración, producto de estas múltiples investigaciones realizadas desde varias disciplinas en momentos históricos distintos. Será entonces parte del problema de investigación rastrear las fuentes pertinentes y construir con ellas un concepto que se articule con el objeto de estudio y permita una mejor comprensión.

Este trabajo buscará mostrar los procesos de experiencia migratoria como escenarios donde los flujos de expulsión, atracción y retorno (origen-destino-origen) conforman espacios de aprendizajes intensos. Se trata de identificar dentro de las experiencias individuales: cómo la experiencia migratoria activa y genera aprendizajes intensos que resignifican a los individuos y cómo lo anterior influye en forma significativa en el reencuentro con su comunidad de origen.

Estos son algunos de los cuestionamientos que podríamos realizar frente a este tema y debemos enfatizar que aun cuando no se pretendió en ningún momento dar una respuesta única y definitiva a las cuestiones apuntadas sí, en cambio, se buscó encontrar un proceso de exploración intenso, dentro del trabajo de campo, que contribuyera a esclarecerlas. También es cierto que dentro de este proceso surgieron nuevas preguntas y tentativas de respuesta, como más adelante el lector encontrará al adentrarse en el cuerpo del trabajo.

Cabe aclarar que no se trata de una investigación teórica, debido a que sus objetivos son de alcances más modestos. Lo que se busca mostrar es un análisis descriptivo de una realidad concreta, en este caso de cómo la experiencia migratoria de jóvenes rarámuri activa aprendizajes y resignifica a los individuos que la experimentan; para lograr acceder a estos espacios nos valimos de una investigación de corte cualitativo donde Instrumentos etnográficos como la observación y la entrevista informal jugaron un papel fundamental.

Es de reconocerse que los resultados de esta investigación se obtuvieron de una exploración etnográfica, y no de una exhaustiva investigación de un trabajo etnográfico, por ello no es posible esperar respuestas definitivas. Se trata es de un primer acercamiento a una dimensión amplia de lo educativo en un contexto migratorio indígena específico y, en la medida en que esto sea tenido en cuenta, se podrán apreciar mejor sus aportaciones y sus limitaciones. Quizá, al final, lo que más valor tiene en todo este

proceso, es apuntar a las posibilidades que abre mirar a la migración desde un enfoque educativo.

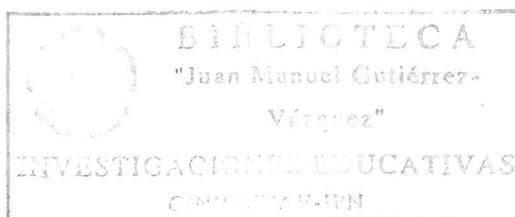
### **Motivos personales de la investigación**

La mayor parte de mi trayectoria profesional he trabajado dentro de lo educativo en un sentido amplio (escolar, fundaciones y comunidades rurales), en varias zonas indígenas del país, siendo la etnia mixteca la que me mostró la relevancia de la migración dentro de territorios indígenas; esta experiencia me llevó a mirar lo educativo en un escenario formal. Sin embargo, el trabajo en campo también me enseñó la fuerte relevancia de la experiencia migratoria en los aprendizajes que se hacían visibles en la vida cotidiana de los jóvenes de la comunidad. De ahí la decisión de recuperar el proceso de la experiencia migratoria como un espacio que activa aprendizajes en la vida cotidiana.

Las experiencias del grupo étnico mixteco respondían a un tipo de migración denominada transnacional, o sea, fuera de las fronteras nacionales, un aspecto importante sin duda, sin embargo, el punto que llamó más mi atención se encontraba en la forma de rebasar esas fronteras físicas, a partir de los capitales simbólicos y culturales de las comunidades. Parecía que la separación territorial no importaba frente a la construcción de múltiples dispositivos culturales y sociales que se gestaban y tendían verdaderos puentes, que lograban generar un sentido de pertenencia en la comunidad, de manera que las fronteras parecían diluirse.

En ese sentido me pareció importante acercarme a explorar este proceso en otra etnia que se encontrara en un estado fronterizo, como es el caso de Chihuahua, México. La consulta de varias fuentes escritas me permitió conocer que la etnia rarámuri, en la Sierra Tarahumara, presentaba la mayor frecuencia migratoria de los grupos indígenas del estado.

La migración en la Sierra Tarahumara es de carácter interno, esto implica la movilidad de un grupo de sujetos dentro del territorio nacional y obedece a una teoría de atracción y expulsión entre zonas menos y más urbanizadas; regularmente la atracción se debe a la posibilidad de trabajo y, en general, a la mayor oferta de oportunidades, mientras que la expulsión lo hace a la falta de éstas dentro del lugar de origen pues, cuando las hay, no permiten satisfacer, la mayoría de las veces, las necesidades mínimas de las comunidades.



El acceso a la zona elegida no fue tarea sencilla. Fueron necesarios varios viajes por diferentes ejidos para lograr que los jóvenes indígenas migrantes me autorizaran para trabajar con ellos en su comunidad.

El encuentro de experiencias de desarrollo comunitario que ofreció el municipio de Guachochi, en la Sierra Tarahumara, apoyó de manera importante la selección del ejido donde realicé la investigación, pues fue ahí donde pude contactar al informante clave para lograr entrar en algunos de los ejidos de la Sierra Tarahumara.

La investigación requería una población masculina de jóvenes migrantes rarámuri, porque era la que había presentado una fuerte presencia migratoria en trabajos anteriores; los cuatro jóvenes del estudio son originarios del ejido de San Ignacio de Areako y muestran diferentes motivaciones migratorias, aunque sean parte de un mismo grupo de jóvenes migrantes en la comunidad.

El corte de investigación es etnográfico, por ello no se busca construir conceptos teóricos sino, de acuerdo con la Tradición etnográfica, “establecer las relaciones no sólo entre conceptos ‘en abstracto’, sino entre conceptos con contenidos derivados de un contexto histórico determinado” (Rockwell, 1987: 40).

### **Fuentes consultadas**

En cuanto a la bibliografía que da soporte a esta investigación, debo comentar que a pesar de su diversidad, indispensable para lograr las argumentaciones necesarias, busqué que lograra engarzar conceptos centrales que ayudaran a tejer las explicitaciones para construir el objeto de estudio. En este sentido las agrupé de la siguiente manera:

1. Fuentes relacionadas con los procesos de migración interna e indígena y aspectos educativos,
2. Fuentes de referente conceptual para la interpretación de datos,
3. Fuentes metodológicas,
4. Fuentes contextuales (sociales, históricas y culturales).

El primer grupo presenta dos aspectos, por un lado el espacio del estudio migratorio y, por otro, el educativo, estas fuentes buscan enmarcar qué aspectos recuperaremos de estos dos espacios de estudio dentro de la investigación. Para ello consultamos autores como Dollot, (1971), quien desde una perspectiva histórica marca al fenómeno migratorio como un hecho de gran impacto social; asimismo, Herrera (2006) realiza una importante recuperación de los diferentes conceptos de la migración desde un enfoque histórico

social, que permite integrar la definición del concepto de migración que guió esta investigación.

Autores como Petersen y Galeana permitieron recuperar el concepto de migración con mayor claridad, ya que Petersen sostiene que migrar necesariamente implica un cambio sociocultural, de ahí que cuando "una persona [...] se mueve de una casa a otra dentro de la misma vecindad y que por lo tanto se mantiene dentro del mismo marco sociocultural, no debe ser clasificado como un migrante" (Petersen en: Herrera, 2006: 24). Al respecto Galeana propone que esta movilidad "va retando a las personas a procesos variados de interacción con otros sujetos y objetos diferentes a los de su lugar de origen<sup>3</sup>, lo cual confronta innumerables procesos de descubrimiento" (Galeana en: Herrera, 2008: 114).

Por otro lado, el sentido educativo se recuperara en un aspecto amplio, pero al mismo tiempo en un espacio concreto, nos referimos a la experiencia migratoria como un momento capaz de activar aprendizajes. En este sentido se recupera el trabajo de John Dewey, en específico el concepto de experiencia como eje analítico y explicativo, debido a que propone mirar con profundidad el proceso de metamorfosis de la experiencia en aprendizaje.

El segundo grupo de fuentes contiene desarrollos propios de la filosofía educativa, sociológica, antropológica. Estas obras de diferente género se encuentran agrupadas aquí con la encomienda de proporcionar elementos de análisis al trabajo de campo.

Por ejemplo, la perspectiva antropológica de Merrill (1992), que presenta un trabajo interesante sobre los conocimientos y procesos de transmisión de los rarámuri en la vida cotidiana, permitiendo recuperar aspectos transcendentales de los aprendizajes en su lugar de origen.

Los trabajos De Velasco (1987), Hillerikuss (1992) y Sariago (2002) aportaron la visión histórica social para comprender la resignificación de estos conocimientos rarámuri; nos permiten comprender que los jóvenes migrantes son parte de esa síntesis social y, también, ubicarlos como personas capaces de realizar una resignificación.

Dentro de la perspectiva social encontramos algunas reflexiones de Durkheim sobre la noción de la educación como un proceso altamente social, esta perspectiva

---

<sup>3</sup> Es importante aclarar que existen también migrantes que no regresan a sus lugares de origen, por tanto las dinámicas y procesos de experiencia son diferenciados. Esto podemos observarlo en los trabajos de Ariza en 2005 donde reconoce el crecimiento de los jóvenes migrantes respecto a las oportunidades que les brinda el lugar de destino, sin embargo los esfuerzos analíticos y reflexivos de esta investigación se encuentran en aquellos que cumplen un ciclo completo origen-destino- origen.

proporciona el marco para hablar de la educación como una concepción amplia y lleva a un recorrido por lo educativo desde escenarios formales, no formales e informales señalados por Philip (1975) y recuperarlos históricamente en Valdés (2009), permiten ubicar también qué podemos hablar de aprendizajes en los distintos escenarios educativos; los trabajos de Day (1998), Walton (1998), Mejía (2005), Paradise (2009), Lave (2009), aportan elementos de análisis de aprendizajes y aprendizajes situados, que nos ayudan a comprenderlos de una manera contextualizada, logrando con esto una mejor comprensión del sentido de los mismos,

Por otro lado, la aportación de Wenger (2009) resulta trascendental para poder observar la conformación de comunidades de práctica dentro de distintos espacios, en este caso, migratorios.

En el tercer grupo encontramos referentes metodológicos que obedecen a una revisión de textos conocidos de metodología cualitativa, entre éstos destacan: Goetz (1988), Taylor y Bogdan (1992), La obra de Geertz (1989, 1994) es, por su parte, de especial valor, dada su orientación etnográfica.

También se consultaron autores como Rockwell (1987), Mercado (1991) y Paradise (1994) que recuperan la etnografía como una metodología aplicable tanto a escenarios educativos escolares como de educación en la vida cotidiana.

El último grupo reúne obras variadas de distinta procedencia, que sirven como referencia conceptual y/o anecdótica para explicar el espacio social del Ejido de San Ignacio de Arareko. Entrarían aquí, por ejemplo, algunos estudios sobre la comunidad de variadas instituciones públicas y privadas, leyendas, algunos libros de sacramentos rarámuri editados por la iglesia católica e información anecdótica en general aportada por personas de la comunidad.

Es importante mencionar que la relación bibliográfica anotada en estos párrafos no agota los documentos consultados, varias obras más se encuentran citadas en el cuerpo del trabajo, y el total de ellas en la bibliografía; aquí se consignan únicamente las decisivas para esta investigación.

### **Metodología empleada**

Como se ha mencionado la metodología de este trabajo se encuentra centrada en un enfoque cualitativo y admite aportaciones importantes de corte etnográfico educativo.

La etnografía educativa se puede entender en dos sentidos, el primero como un conjunto de técnicas para recolectar, analizar y presentar datos (observación participante,

entrevista abierta, análisis cualitativo, descripción narrativa). El segundo se entiende como "procedimiento para la investigación socio-cultural, los cuales integran necesariamente técnicas con una perspectiva analítico explicativa" (Paradise, 1994: 4). Clifford Geertz identifica el objeto de la etnografía como "el flujo de los comportamientos que articulan formas culturales. Esta lógica se constituye porque implica la significación que tiene para los que la están viviendo (Geertz en: Paradise, 1994: 5).

La perspectiva que aborda este trabajo parte del primer sentido de concepción etnográfica, pero no por ello omite la advertencia que se ha hecho acerca de reducir la etnografía "como una guía metodológica que señala como realizar el trabajo de campo (Rockwell, 1982).

Al respecto, comenta Paradise: "es preciso reconocer y aceptar que en el campo de la investigación educativa ser etnógrafo solo define al investigador en un conjunto de técnicas de investigación que utiliza" (Paradise, 1994: 6). Sin embargo, no podemos reducir esta perspectiva a un conjunto de técnicas, ya que "la etnografía –con su enfoque en las personas, su interés en los contextos de la vida real y su enfoque holístico" (Papen, 2005: 63) aporta elementos sustanciales para mostrar hallazgos relevantes en diversos estudios, en particular consideramos que esta perspectiva resulta adecuada para realizar el estudio de jóvenes migrantes tarámuri, motivo de la presente investigación.

Así mismo, es importante aclarar que no es posible conceptualizar esta investigación como una etnografía completa, puesto que para serlo tendría que cumplir con los lineamientos mencionados anteriormente respecto a la segunda mirada etnográfica.

Hubo necesidad de diseñar y operar una estrategia de trabajo de campo de perspectiva etnográfica, que implicó la revisión de diversas fuentes de consulta para una primera exploración de acercamiento a la comunidad.

La investigación estaba dirigida a jóvenes varones, migrantes e indígenas del territorio tarahumara. Se realizaron dos estancias de trabajo de campo en la Sierra Tarahumara, en particular en los municipios de Guachochi y Bocoyna para, posteriormente, definir el ejido en el que se decidió trabajar, el de San Ignacio de Arareko del Municipio de Bocoyna.

La duración del trabajo de campo fue de tres meses, dividida en dos periodos: el primero correspondió al mes de abril de 2009 y el segundo fue en marzo y abril de 2010.

Durante ese tiempo se recopiló información, principalmente de la oralidad de los informantes, así como mediante observaciones, entrevistas y participación en las actividades de la vida cotidiana y en dos fiestas de Semana Santa.

Entenderemos por observación, dentro de este trabajo, a la acción "que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el sitio de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no instructivo" (Taylor y Bogdan, 1992: 31).

En el caso de las entrevistas emplearemos la perspectiva de Benney y Hugnes, quienes mencionan que son la herramienta para adquirir conocimientos sobre la vida social, Taylor y Bogdan las recuperan como un instrumento de orden cualitativo flexible y dinámico y pueden "ser tanto descriptivas como no directivas, no estructuradas no estandarizadas y abiertas (Taylor y Bogdan, 1992: 101).

En este trabajo destaca la intermediación y labor de traducción de uno de los jóvenes migrantes incluidos, dado que en este grupo étnico es difícil el acceso de personas ajenas a la comunidad, pero gracias a esta intermediación se logró una serie de entrevistas abiertas que ayudaron a recopilar la información necesaria para trabajar con cuatro jóvenes indígenas seleccionados sobre sus trayectorias educativas y migrantes.

Se buscó que estas trayectorias mostraran las principales decisiones de migrar y de regresar a su lugar de origen, pero sobre todo que sus experiencias migratorias permitieran mostrar cómo la experiencia migratoria activa y resignifica los aprendizajes tanto de origen como de destino.

Cabe aclarar que las observaciones se realizaron con los migrantes en un ciclo completo (origen – destino – origen) en su comunidad.

### **Alcances y limitaciones**

Este apartado podría ser una aportación más del lector que propia. La distancia que tiene éste frente al trabajo podría permitir apreciar mejor cualquier logro e inconveniente en el trabajo. Sin embargo, puedo adelantar algunos elementos que hasta ahora he detectado.

La intención era efectuar una exploración etnográfica en la Sierra Tarahumara, misma que no pudo concretarse por los tiempos institucionales asignados al trabajo de campo. Sin embargo, los tiempos asignados fueron aprovechados al máximo para lograr la mayor información posible. Se buscó, también, realizar el trabajo de campo en las zonas tanto de origen como de destino, pero por motivos de complejidad en el territorio de Chihuahua no se logró.

Se buscaba trabajar con las instituciones o empresas donde los jóvenes estaban en calidad de estudiantes y trabajadores, pero por situaciones de tiempo y la creciente violencia en el estado no fue posible realizarlo; me parece que estos elementos habrían documentado de manera más clara los aprendizajes situados en el destino.

Tampoco se logró la profundidad que se buscaba al inicio de la investigación, pero la complejidad del territorio marcó, en gran medida, la posibilidad de poder trabajar en otras zonas importantes como Cuauhtémoc y Ciudad Juárez.

En cuanto a los elementos teóricos seleccionados para apoyar la investigación, no se duda que podrían integrarse otros, sin embargo, los elegidos fueron los que, a mi parecer, ayudaban a explicar los aprendizajes que se activan dentro de la experiencia migratoria de los jóvenes rarámuri.

Sé que podría mencionar otros puntos, pero éstos se harán evidentes con la riqueza de las aportaciones de los lectores de este trabajo.

### **Resumen de capítulos**

En cuanto al contenido de esta investigación, adelantaré una breve exposición.

El primer capítulo está dedicado a recuperar las teorías de la migración como construcciones sociales que permiten la comprensión de la múltiple tipología existente acerca del concepto de migración, que ha respondido a diversos momentos históricos y realidades sociales. Se ubica, además, el concepto de migración en el que se sustenta este trabajo.

También se presenta una breve descripción de los estudios sobre migración indígena en México, abordando algunos de sus momentos históricos y datos actuales de las principales motivaciones que, hoy día, aún le dan sustento. Asimismo, se ubica cómo la población joven es relevante al hablar de este hecho social; se equipara la migración como una forma de ser joven en las comunidades indígenas.

Por último, se aborda la migración como un proceso de experiencia capaz de construir aprendizajes desde el concepto de experiencia de John Dewey.

El contenido del segundo capítulo busca mostrar la migración como un asunto de educación, experiencia y aprendizaje. En él se desarrollan los conceptos de educación, aprendizaje situado y comunidades de práctica apoyándose en diferentes trabajos de autores como Dukheim (1991), Dewey (1991), Lave (1989,1991), Paradise (2005), Mejía (2005) y Wenger (2001), entre otros.

En este apartado se busca mostrar con amplitud el concepto de educación, como un asunto que puede surgir en distintos escenarios calificables como formales, informales y no formales, de suerte que se logre captar que, dentro de éstos, también existen aprendizajes. En este sentido, nos interesa recuperar el escenario informal, en particular aquellos aprendizajes informales que ocurren en un contexto de experiencia migratoria de jóvenes rarámuri.

Se retoma el concepto de aprendizaje situado, por ser el informal un aprendizaje relacionado con los contextos; en este caso tanto los de origen como los de destino, por ello se realiza una breve recuperación de los aprendizajes situados de origen y de destino donde se recuperan aspectos históricos, sociales, culturales, relevantes de la etnia rarámuri y aspectos centrales de los aprendizajes de los lugares de destino que también lo son necesarios para comprender las trayectorias migratorias y educativas de los cuatro jóvenes migrantes rarámuri.

También se busca caracterizar a la comunidad de jóvenes rarámuri migrantes de San Ignacio como una comunidad de práctica, mediante la recuperación de los planteamientos de Wenger, que permiten explicar y describir cómo estos chicos son parte de esta comunidad de práctica migrante.

El tercer capítulo está dedicado a mostrar datos relevantes del ejido de San Ignacio de Arareko, su ubicación, clima, población y servicios, como el educativo, del cual recuperamos un espacio más amplio para mostrar la oferta escolar del ejido, pues tres de nuestros protagonistas cursaron la escuela dentro de este ejido.

El último capítulo expone las cuatro trayectorias migratorias y educativas, en donde se recupera la mayor parte del trabajo de campo en relación con la propuesta teórico/analítica presentada en los capítulos anteriores.

La primera parte de este apartado define teóricamente el concepto de la trayectoria, de acuerdo con Montes y Serdón (2006).

Después se ponen en juego las narrativas del contacto con el informante clave y la compleja entrada al ejido de San Ignacio.

Cerramos este apartado con las trayectorias de cada uno de los jóvenes migrantes, las cuales muestran, dentro de situaciones similares, una motivación distinta para migrar del ejido de San Ignacio de Arareko en el siguiente orden: situaciones culturales, escolarización, migración aprendizajes situados y, por último, experiencia y migración.

## CAPÍTULO I

### TEORÍAS DE LA MIGRACIÓN UNA CONSTRUCCIÓN SOCIAL

La migración ha sido un hecho social a lo largo de la historia de la humanidad; sin embargo, aun practicada desde tiempos ancestrales, no necesariamente se han considerado siempre sus implicaciones como paradigma de estudio.

Este reconocimiento ocurrió apenas en el siglo diecinueve,<sup>4</sup> cuando diferentes disciplinas establecieron pautas para disociar el conjunto de fenómenos migratorios; estas pautas posibilitaron la clasificación de dos formas de estudio: los de corte micro analítico, que incluyen los estudios de caso, y los macro teóricos, de carácter general, como los históricos y estructurales.

Analizar la migración en el siglo veintiuno significa pensar en diversas topologías<sup>5</sup> y clasificaciones desarrolladas a lo largo de dos siglos, por ello es imprescindible observarla desde una dimensión histórico-temporal, en atención a que ha ocurrido desde los orígenes de la humanidad.

A finales del siglo dieciocho, el estudio de las migraciones humanas estaba a cargo de geógrafos y demógrafos, después se diversificó hacia otros campos disciplinarios como la Economía, la Sociología, la Historia y la Antropología. Esto originó la dispersión teórica y el desarrollo de múltiples concepciones, modelos, criterios y teorías acerca de este hecho social,<sup>6</sup> como la migración rural-urbana, la migración interna, la migración binacional o la transnacional, por mencionar algunas.

En este sentido, y de acuerdo con Herrera, la visión histórica de la migración es fundamental, pues: "el conocimiento histórico de las [...] migraciones humanas, [...] tiene una importancia capital para poder comprender la magnitud del fenómeno" (Herrera, 2006: 36). De ahí que hablar de migración no es, en la actualidad, discutir acerca de un hecho que ocurre solamente en el aquí y el ahora, sino que deviene en historia en sí misma, no se trata de pensarla sólo como relatos de movimientos, sino como procesos complejos que implican negociaciones, identificaciones y re-significaciones. Ello permite

---

<sup>4</sup> Este momento es un periodo "de desarrollo de grandes movimientos internos de trabajadores, principalmente de las áreas rurales a los centros urbanos, lo que se convierten en una tendencia creciente. Este fenómeno es un aspecto relevante en las migraciones modernas". (Simons, en: Herrera, 2006: 23)

<sup>5</sup> Nos referimos a las diversas formas de razonamientos y de reflexión que exponen distintas teorías migratorias.

<sup>6</sup> Ver Dollot, Luis (1971) *Las migraciones Humanas*, Barcelona, Oikos y Herrera, Roberto (2006) *La perspectiva teórica en el estudio de las migraciones*, México, Siglo Veintiuno.

comprender que posee múltiples dimensiones; pues se gesta, opera y transforma en la estructura de la realidad en que vivimos.

### 1.1 El concepto de migración y sujetos de estudio

Como resultado de las múltiples concepciones teóricas evidenciadas en el apartado anterior, **podemos observar que se han construido diversidad de conceptos, mismos que se inscriben en otras construcciones sociales y que responden a distintas corrientes de estudio.** Lo anterior implica proponer un marco de análisis sobre el estudio de la migración pues: “los problemas conceptuales envueltos en la comprensión de las migraciones humanas, pueden hacer difícil hasta la simple clasificación tipológica del fenómeno” (Herrera, 2000: 20).

Dentro de estos extremos conceptuales, la presente investigación se adscribe en una línea de micro análisis, debido a que trabaja a partir de las experiencias migratorias de cuatro jóvenes indígenas rarámuris, en un universo de estudio cultural ajeno, casi totalmente, al occidental, donde la migración obedece a circunstancias específicas que establecen grandes cambios, a diferencia de las migraciones que ocurren en un mismo contexto sociocultural. Petersen sostiene que migrar implica, necesariamente, un cambio sociocultural, de ahí que cuando “una persona [...] se mueve de una casa a otra dentro de la misma vecindad y que por lo tanto se mantiene dentro del mismo marco sociocultural, no debe ser clasificado como un migrante” (Petersen en: Herrera, 2006: 24).

Esta precisión permite destacar la movilidad a un sitio diferente del lugar de origen, independientemente de la motivación, y la importancia de los intercambios y procesos socioculturales que experimentan estos jóvenes al ir de un espacio a otro. Al respecto, Galeana propone que esta movilidad “va retando a las personas a procesos variados de interacción con otros sujetos y objetos diferentes a los de su lugar de origen,<sup>7</sup> lo cual confronta innumerables procesos de descubrimiento” (Galeana en: Herrera, 2008: 114), hecho que obliga a los jóvenes a transformarse durante la migración, causando un doble impacto: sobre su existencia y sobre sus comunidades de origen y destino, en las que se crea una flexibilidad constante para incorporarlos y desincorporarlos permanentemente. El encuentro es con lo “nuevo”.

---

<sup>7</sup> Es importante aclarar que existen también migrantes que no regresan a sus lugares de origen, por tanto, las dinámicas y procesos de experiencia son diferenciados. Esto podemos observarlo en los trabajos de Ariza (2005), donde reconoce el crecimiento de los jóvenes migrantes respecto a las oportunidades que les brinda el lugar de destino; sin embargo, los esfuerzos analíticos y reflexivos de esta investigación se encuentran en aquellos que cumplen un ciclo completo origen-destino-origen.

El Diagrama 1 permite observar de manera esquemática el proceso de migración correspondiente a un ciclo completo (origen-destino-origen). La finalidad de recuperar este ciclo es hacer reflexionar acerca de las experiencias de migración, en este caso la de los jóvenes rarámuris, y ubicar el intercambio de aprendizajes de origen y destino, debido a que este intercambio no sucede de forma lineal, como simple acto donde los migrantes van de un lado a otro, cambiando sencillamente de lugar, sino que obedece a un proceso dialéctico<sup>8</sup> que activa los aprendizajes de estos jóvenes.

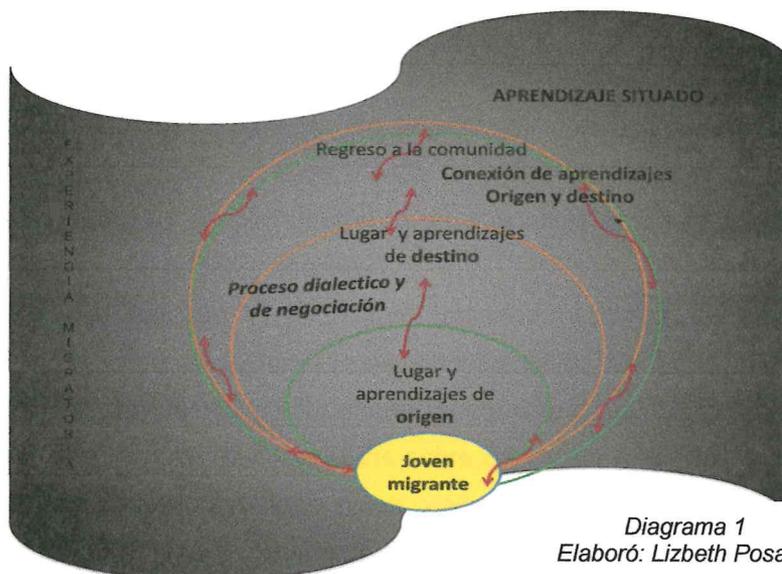


Diagrama 1  
Elaboró: Lizbeth Posada

En el esquema se observan tres momentos de la trayectoria de los sujetos principales de este estudio: asimismo se hace referencia a los aprendizajes en origen<sup>9</sup> y en destino. En origen, porque es fundamental que se reflexione cómo las experiencias crean procesos que, a su vez, activan aprendizajes dentro de la vida de una comunidad, para transmitir tanto los conocimientos de profundidad como las acciones que identifican a esta cultura en particular. En ese sentido Paradise (2005: 12) comenta que estos aprendizajes deben estudiarse siempre reconociéndolos “como un fenómeno muy social y cultural”.<sup>10</sup>

<sup>8</sup> “La dialéctica no sólo es la ley del pensamiento, sino la ley de la realidad y sus resultados no son puros conceptos o concepciones abstractas, sino pensamientos y conceptos, o sea, realidades verdaderas y propias. [...] toda realidad se mueve o deviene.” (Abbagnano, 1998: 320)

<sup>9</sup> Por aprendizajes de origen, se hace referencia a esa estructura educativa y de transmisión que poseen las culturas no occidentales, aun siendo ya influenciadas por los procesos de evangelización e incorporación para la Unidad Nacional en nuestro país. Nos referimos a los procesos que subsisten dentro de las comunidades, que funcionan como momentos de transmisión de conocimientos, que podemos ubicar con mayor facilidad en situaciones tangibles como algunas de las prácticas culturales, en este caso, de la cultura rarámuri.

<sup>10</sup> Véase, por ejemplo, Lave, Jean y Etienne Wenger (2003) *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*, México, Universidad Autónoma de México y Wenger, Etienne (2001) *Comunidades de Práctica*.

En cuanto a los aprendizajes de destino, son aquellos conocimientos o habilidades que se mencionan en el esquema; es importante atender a la socialización y al encuentro con los otros como hechos de suma importancia, que se buscará explicar con apoyo de los conceptos de experiencia y aprendizaje situado que serán abordados en otros apartados. Por ahora, el Diagrama 1 se enfocará a la reflexión y ubicación de algunos de los elementos centrales que se desarrollan en la investigación.

## 1.2 La migración indígena en México

Los primeros reportes de investigaciones académicas sobre migración indígena interna en México datan de los treinta, sesenta y setenta. Se refieren, principalmente, al movimiento de población rural hacia los centros urbanos, desde la lógica de un cambio social — modernidad y empleo— mediante el reconocimiento de que estas migraciones tendrían consecuencias en los lugares de origen y destino.

Redfield<sup>11</sup> (1930) señaló que la migración detonaba procesos de colapso y desorganización de la cultura; no obstante, este planteamiento fue cuestionado por Lewis<sup>12</sup> (1960), quien la concibió como un asunto de modernización. En la actualidad se puede afirmar, en virtud del avance de los estudios sobre migración rural-urbana, que se han dado ambos postulados, tanto beneficios como procesos de crisis, en comunidades que manifiestan la necesidad de una reestructuración social.

Años después, Kemper<sup>13</sup> (1976) plantea que son los individuos quienes toman las decisiones para migrar, y propone las nociones de sociedades expulsoras y receptoras, esto lleva a preguntarse acerca de la adaptación cultural de los individuos, en el supuesto de pasar de una sociedad tradicional a una moderna.

---

*Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós.

<sup>11</sup> Destacado antropólogo de la escuela de Chicago, su trabajo de investigación sobre los mexicanos en Chicago dieron la pauta para una nueva investigación, en una zona rural de México (Tepoztlán). Redfield plantea "que una descripción de la cultura de los inmigrantes permitiría conocer sus maneras de pensar y, de ese modo, se podrían conocer los ajustes que requieren para acomodarse a su nuevo medio" (en Godoy, 1978: 47). Los hallazgos de Redfield en 1930 no reportaron migrantes de Tepoztlán a Estados Unidos, ya que las circunstancias sociales enmarcaban la Revolución de 1910, por lo que sus habitantes habían abandonado las comunidades para dirigirse a la Ciudad de México (Arias y Durán, 2008: 54).

<sup>12</sup> Oscar Lewis llegó a México a los 29 años de edad. Antropólogo por la Universidad de Columbia, se propuso reestudiar la investigación que Robert Redfield había hecho 17 años antes. Polemizó también con sus propuestas teóricas para abordar las condiciones de vida y las prácticas culturales de los inmigrantes y habitantes pobres de las ciudades; su conceptualización sobre la "sub-cultura de la pobreza" motivó infinitas discusiones entre sus colegas, originó revisiones disciplinarias sobre los efectos de la modernización (Aceves, 1994: 1).

<sup>13</sup> Kemper, antropólogo y académico de la Universidad de California, diseñó y desarrolló, en 1976, una investigación donde se recupera "un trabajo de campo tanto en la localidad de origen, como en la localidad de destino, lo cual permite balancear el estudio de los efectos de la migración, dicho estudio lo desarrolló en Tzintzuntzan y en la ciudad de México" (Velasco, 2007: 4).

A mediados de la década de los noventa resurge y aumenta el interés por estudiar la migración indígena; además, se incorporan temas emergentes como el género y la unidad doméstica. Sánchez critica, en 2005, la falta de atención sobre las características comunitarias como un referente necesario para entender la complejidad de los flujos migratorios indígenas.

Trabajos actuales del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) muestran que la migración indígena se encuentra relacionada con algunos procesos de industrialización seguidos en el país, es decir, que los cambios económicos han propiciado el auge de zonas de atracción, colocando algunas ciudades como centros de mano de obra para las industrias y, por otro lado, también se encuentra la acelerada transformación de una "economía agrícola hacia una urbana industrial" (CIESAS, 2009).<sup>14</sup> En virtud de que se detonó un descenso en el empleo/trabajo/ocupación de la agricultura en las zonas indígenas, un cambio trascendental se ha producido en sus comunidades: "La región noroeste se convirtió en polo de atracción de mano de obra indígena, sobre todo a partir de 1980. En la actualidad, de los 56 grupos indígenas salen por lo menos uno o dos miembros de cada familia de manera temporal." (CIESAS, 2009)

La migración interna estaba caracterizada, en décadas anteriores, por el desplazamiento de hombres solos; con el tiempo se fueron integrando a ella otros miembros de la familia que, poco a poco, la transformaron en migración en masa. Hoy en día se ha incorporado la mujer como mano de obra para el servicio doméstico, de manera que es común observar la migración de familias indígenas completas hacia diferentes centros de atracción: esta situación varía entre los distintos grupos indígenas.

En el cuadro siguiente, elaborado por el Instituto Nacional Indigenista (INI), se pueden ubicar las causas de la migración indígena. En color rojo se observa, en particular, el grupo indígena rarámuri (perteneciente a la Sierra Tarahumara).

---

<sup>14</sup>Ver estudios de migración del CIESAS Pacífico en:  
<http://pacificosur.ciesas.edu.mx/perfilnacional/conte06.htm> septiembre de 2009.

FACTORES ECOLOGICOS	REGION O GRUPOS INDIGENAS
Baja productividad de la tierra.	Oaxaca, montaña de Guerrero, <b>Sierra Tarahumara</b> , otomíes y mazahuas (estados de México e Hidalgo).
Fenómenos climáticos: sequías, heladas, huracanes.	Huasteca, <b>Sierra Tarahumara</b> y las regiones cercanas a la costa.
Degradación de los suelos por la introducción de productos comerciales.	Yucatán, Huasteca, zonas petroleras (Veracruz, Tabasco) Sierra Norte de Puebla.
Tiempos muertos en el ciclo agrícola de temporal.	<b>En todas las regiones indígenas.</b>
TENENCIA DE LA TIERRA Carencia de tierras y conflictos agrarios por despojo. Ganadería intensiva.	Huasteca, Chiapas, región de los huicholes (Jalisco).
Construcción de presas, vías de comunicación, plantas industriales.	Huasteca, Chiapas y Veracruz (tonotacos).
BAJA EN LOS PRECIOS DE PRODUCTOS COMERCIALES Café, henequén, azúcar, tabaco, cacao, tomate, naranja y otros.	Zona petrolera de Veracruz, Istmo de Tehuantepec, estado de México, <b>Sierra Tarahumara</b> , región del río Papaloapan.
Baja en la demanda de productos artesanales de cerámica, palma, madera, etc.	Chiapas, Huasteca, Sierra Norte de Puebla, totonacas de Veracruz, mazahuas y otomíes del estado de México, chontales de Oaxaca, huicholes de Jalisco, península de Yucatán.
RELOCALIZACION Y EXPULSIONES Por asignación de terrenos a colonos mestizos.	En todas las regiones indígenas y, especialmente, en la montaña de Guerrero, <b>en la Sierra Tarahumara</b> y en Oaxaca.
Conflictos interétnicos armados y ocupación militar.	Chiapas, nahuas de Michoacán, mazahuas y otomíes (estados de México e Hidalgo).
FACTORES SOCIODEMOGRAFICOS Carencia de servicios.	Montaña de Guerrero.
Presión demográfica.	<b>En la mayoría de las regiones indígenas, con énfasis</b> en la montaña de Guerrero, Oaxaca y Chiapas.
Conflictos religiosos.	En la mayoría de las regiones indígenas, con excepción de los grupos étnicos del norte de México. Chiapas, Guerrero, algunas comunidades de Oaxaca y Michoacán.

Fuente: INI, La migración indígena en México, 1998

Son seis las principales causas de migración en la Sierra Tarahumara, y se evidencian en situaciones específicas que reflejan parte de la problemática del territorio tarahumara en sí y afectan también a otros grupos indígenas asentados en la Sierra de Chihuahua:

1. Baja productividad de la tierra,
2. Fenómenos climáticos: sequías, heladas, huracanes,
3. Tiempos muertos en el ciclo agrícola de temporal,
4. Construcción de presas, vías de comunicación, plantas industriales,
5. Baja en la demanda de productos artesanales de cerámica, palma, madera,
6. Carencia de servicios.

Ahora bien, en el siguiente cuadro se observan los distintos estados de expulsión y atracción de migración interna indígena en México, también podemos identificar en rojo al estado de Chihuahua, donde vive la comunidad indígena rarámuri.

ESTADOS DE EXPULSION	ESTADOS DE ATRACCION
Baja California	Chihuahua, Chihuahua
Coahuila	Ciudad de México
<b>Chihuahua</b>	<b>Chihuahua, Ciudad Juárez, Cuauhtémoc, Delicias</b>
Distrito Federal	Guadalajara, Jalisco
Durango	León, Guanajuato
Estado de México	Matamoros, Tamaulipas
Guanajuato	Mérida, Yucatán
Guerrero	Monterrey, Nuevo León
Jalisco	Nuevo Laredo, Tamaulipas
Michoacán	Orizaba, Veracruz
Puebla	Puebla, Puebla
Oaxaca	San Luis Potosí, San Luis Potosí
Sinaloa	Tampico, Tampico
Sonora	Tijuana, Baja California
Veracruz	Torreón, Durango
Zacatecas	Veracruz, Veracruz

Fuente: INI, La migración indígena en México, 1998

Es importante destacar el doble papel del estado de Chihuahua, debido a que es expulsor y receptor de migración. En el caso del grupo indígena rarámuri, la migración se realiza principalmente a las ciudades de Chihuahua, Juárez, Delicias y Cuauhtémoc, también existen datos que la reportan hacia el estado de Sinaloa.<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Ver Morales, Marco (2005) *Migración rarámuri a los campos agrícolas del norte de Sinaloa, Chihuahua,*

### 1.3. La migración interna en la Tarahumara

La movilidad de los rarámuris ha sido frecuente, pues en otro momento esta cultura ocupó un territorio mayor al actual y, por ello, sus traslados y contactos con otras regiones son frecuentes. A lo largo del tiempo varios estudiosos han registrado y descrito a este grupo indígena de manera particular.

En el trabajo de Luna se menciona que los traslados y movilizaciones de población rarámuri, tanto en "la época colonial como en el siglo XIX fueron frecuentes, y respondían principalmente a la necesidad y demanda de mano de obra en centros productivos" (Luna, 2006: 150), como las minas, y para trabajos diversos en la ciudad de Chihuahua.

En el siglo veinte, autores como Bennett y Zingg informan sobre la existencia de migración en la tarahumara:

Es común ver a los tarahumaras, incluso en la lejana Chihuahua, que queda a una distancia de dos semanas de ida y vuelta, desde sus hogares. (1986: 265)

Estos viajes, comentan los autores, los realizaban los rarámuri para establecer algún comercio en la ciudad, como la venta de remedios medicinales, pero también capitalizaban el regreso con la compra de artículos que vendían camino a su hogar.

La frecuencia con la que eran vistos en la ciudad fue en aumento, pero, lejos de encontrarlos en mejores condiciones de trabajo, se les hallaba en circunstancias de marginación y pobreza. Esta situación generó programas de apoyo, como el protagonizado por la iglesia metodista y el gobierno en los cuarenta, quienes fundaron un asentamiento, hoy desaparecido, en la ciudad de Chihuahua, "el paraje de los indios".

Este asentamiento funcionaba como refugio para tarahumaras que migraban temporalmente a la ciudad para vender plantas medicinales. Tiempo después se generaron acciones de apoyo a los migrantes indígenas y se establecieron albergues y lugares que siguen funcionando en la actualidad; uno de los más importantes es el denominado "Oasis de los indios".

Morales (2009) recupera la historia de ese "Oasis" y comenta que "de acuerdo con Servín (2001: 79-81), éste es el Asentamiento más antiguo de todos y fue construido por un reverendo evangelista llamado Ezequiel Vargas en 1957" (Ramos en: Morales, 2009: 37).

En los sesenta y setenta, las características de la migración rarámuri implicaron la consolidación de esquemas económicos industriales en demanda de mayor mano de obra y materias primas, lo anterior agudizó la problemática del campo mexicano e impulsó la creciente migración a la ciudad. Así, quedaron establecidas las ciudades como campo de atracción y las zonas rurales como campos de expulsión: "Para el caso específico de la Sierra Tarahumara, la historia del desarrollo económico estuvo configurada por el tipo de recursos naturales característicos de la región." (Luna, 2006: 152) Estos recursos fueron, principalmente, la minería y, sobre todo, la explotación forestal.

La mayoría de las investigaciones sobre migración rarámuri tienen como eje de análisis "las condiciones de vida y la inserción en el mundo urbano, el empleo, la identidad y la reproducción cultural" (Morales, 2009: 64). Estos ejes permiten conocer parte de la trama migratoria de los indígenas rarámuri, y apoyarán para dar cuenta de las cuatro trayectorias migrantes que protagonizan esta investigación.

Otro elemento destacado durante este proceso de migración es que las principales áreas de ocupación de los tarahumaras, según el trabajo etnográfico de Luna (2006) Morales (2009) y Posada (2010), son tres:

1. Trabajos como albañilería, jardinería y jornalero agrícola,
2. Trabajo acorde con las actividades culturales: venta de hierbas medicinales y comercialización de artesanías,
3. Quehacer como estudiantes en diversos niveles educativos, tanto en la ciudad de Chihuahua como en zonas fuera de la Sierra Tarahumara. No se cuenta con el dato cuantitativo preciso, pero existe afluencia migratoria por esta ocupación.

Estas actividades dan cuenta de la vida cotidiana de los migrantes tarahumaras en las ciudades y esquematizan los motivos de su expulsión migratoria del lugar de origen.

En los ochenta, Brouzés (1991) señaló 16 municipios expulsores de migrantes, entre ellos Bocoyna, Carichí y Guachochí, y dos ciudades, Juárez y Chihuahua, como lugares de atracción.

Los trabajos de Ana Servín (2001), Sariago (2002), Luna (2006) y Morales (2009) dan cuenta de una parte de la realidad rarámuri en la actualidad, en particular de la actividad migrante. Servín explica las causas y los efectos de la migración en diferentes partes del estado de Chihuahua, principalmente en la capital estatal; las primeras podrían ser la búsqueda de mejores condiciones de vida, en particular para cubrir las necesidades

básicas (comida, vestido, trabajo y, en ocasiones, la búsqueda de mayor escolaridad), necesidades que motivan la migración y se dice que ocasionan un trastoque cultural y de identidad a partir del contacto con un lugar distinto. Ante esto Servin explica que:

Los Rarámuri que llegan temporalmente [a Chihuahua] no modifican su identidad ni su cultura, ya que su estancia y trabajo eventual sólo representa una estrategia que mejora su economía. Ellos siguen teniendo como referente primordial, [...] la vida en las localidades serranas originarias. (En: Morales, 2009: 42)

Sin embargo, se puede decir que quienes se han establecido permanentemente en la ciudad de Chihuahua sí han modificando algunas situaciones de su comportamiento e identidad, por la continúa relación con los habitantes de esa ciudad (mestizos), Sin embargo, de acuerdo con Servín y Morales dentro de la ciudad se reproducen componentes de la cultura rarámuri como las fiestas de Semana Santa, los matachines y las tesgüinadas, Morales comenta, además, que estas reproducciones “tienen el significado y simbolismo originarios, pero se han adaptado al contexto urbano” (Morales 2009: 50).

Así mismo, Sariago (2002) realiza una importante recuperación histórica y antropológica de las políticas indigenistas del siglo veinte en la Sierra Tarahumara. Ese trabajo permite reflexionar acerca de las diferentes estrategias y acciones institucionales que han buscado integrar en el desarrollo nacional a estos grupos indígenas. El tipo de análisis que presenta Sariago permite ahondar en temas de identidad, comunidad y relaciones interétnicas, por ello, la profundidad de la información y el acercamiento a documentos de difícil acceso aportan una visión más amplia de la realidad de los indígenas de la Sierra Tarahumara, en específico del grupo rarámuri, misma visión que permite ubicar y reflexionar sobre los procesos de transformación de los actores de la presente investigación.

#### **1.4 Los jóvenes migrantes Rarámuri**

Dentro de los hallazgos paradójicos del trabajo de campo se ha encontrado que el corte del objeto de estudio incorporó la categoría de análisis “jóvenes”, construida desde una concepción occidental. Damos por hecho que en todas las comunidades y poblaciones existen los jóvenes –como categoría– constituyendo un grupo de sujetos de cierta edad que forman parte de toda estructura social.

Carles Feixa observó que la mayor parte de las culturas indígenas de nuestro país no habían reconocido históricamente una fase de ciclo vital equivalente a la juventud de la sociedad occidental: "muchas lenguas indígenas no tienen un término específico para definir la juventud, dado que el tránsito fundamental es el paso de niño a adulto, mediante el trabajo, el sistema de cargos, y de, soltero a ciudadano, mediante el matrimonio" (Feixa, 1998: 105).

Castro (2008) menciona que el paso de niño a adulto se da a partir del matrimonio y que éste se realiza a edades tempranas, adquiriendo con ello los compromisos comunitarios de la población adulta. Ahora bien, no se han encontrado estudios en las etnografías clásicas que tengan por objetivo conocer a las culturas desde los jóvenes como un grupo etario, en los realizados por Robert Zingg con los grupos huicholes, por ejemplo, se puede observar la falta de un rito preciso para el paso de niño a joven, por lo que podría ser que la reciente apreciación de los jóvenes está "más vinculada al cambio de lentes conceptuales con que los grupos étnicos son estudiados y a los intereses teóricos de los investigadores" (Castro, 2008: 672).

De acuerdo con este planteamiento, es importante ubicar dos factores clave para pensar acerca de lo joven en lo étnico: por un lado, la invisibilidad y/o marginalidad de los jóvenes en los estudios sobre los grupos étnicos y, por otro, cómo se pasa de lo invisible a lo visible del "ser joven" en lo étnico.

Actualmente la migración es una de las formas en las que se hace visible al "joven en lo étnico", ya que rompe con el ciclo al que la comunidad está acostumbrada, donde el chico se casa y forma una familia.

Con una lente occidental miramos a un actor "el joven" que está presente, pero al mismo tiempo oculto en las etnografías tradicionales y en la misma práctica cultural indígena, al respecto Acevedo explica que:

Hablar de lo indígena ha sido siempre nombrar a los dirigentes, los chamanes, rezanderos o curanderos, [...]o] mayordomos. El indígena de los textos etnológicos casi siempre ha sido un hombre adulto [...] El discurso tampoco ha involucrado a los adolescentes y jóvenes de los grupos étnicos [...] no se ha considerado que también ellos podían tener inquietudes ante la situación de deterioro progresivo y constante de sus esperanzas [y su] superación socioeconómica. (Acevedo, 1986: 8)

La recuperación del planteamiento de Acevedo dentro de este trabajo es importante porque sus protagonistas son jóvenes rarámuri<sup>16</sup> que enfrentan sus necesidades e inquietudes migrando, lo que provoca, en algunos casos, el rechazo de los integrantes de su comunidad, pues se les considera confundidos porque no se casan y se alejan, situación que los coloca en una línea distinta de la tradicional.

Cap. Ahora, se van, y regresan cambiados ya no tienen una responsabilidad no sabemos qué hacer con ellos, no todos pero sí varios, ya no escuchan nawésari<sup>17</sup>

Estos chicos son vistos como jóvenes porque rompen la secuencia de ciertas costumbres y responsabilidades, han cambiado sus intereses al buscar otras oportunidades: escolarizarse, aprender un oficio y, en general, tener una vida con menos carencias. Sin embargo, dentro del trabajo de campo, y en particular en las trayectorias de los jóvenes rarámuris del estudio, no se menciona que estas inquietudes hayan generado en ellos el desapego de su comunidad de origen.

### 1.5 Jóvenes, indígenas y migrantes

Los cambios vertiginosos actuales han modificado sustancialmente la vida diaria de las personas, tanto en las zonas urbanas como en las rurales. Son dos los factores que diversos antropólogos han identificado como causas detonantes de las principales transformaciones socioculturales en la producción de un nuevo individuo joven. El primer factor, según Castro, es *la migración*, que hoy por hoy es protagonizada por grupos de jóvenes, tanto indígenas como de otros grupos. Esto se debe, en gran medida, al segundo factor: el peso demográfico de los jóvenes en nuestro país,<sup>18</sup> pues demandan una serie de servicios que, en la mayoría de las ocasiones, no pueden ser cubiertos por los municipios, estados y/o ciudades en las que habitan.

Los actores que se identifican en los estudios sobre “ser joven en lo étnico” son 1) jóvenes migrantes indígenas, 2) jóvenes estudiantes indígenas 3) jóvenes que no se casan en las comunidades de origen y, por último, 4) los profesionistas.

---

<sup>16</sup> Los jóvenes rarámuri tienen deseos de mejorar su condición de vida y la de su comunidad, pero no todos quieren tener familia de inmediato, prefieren probar otras cosas que han conocido en su experiencia migratoria, tienen proyectos y esperan realizarlos.

<sup>17</sup> Entrevista con Autoridad Cultural *capitán fariseo*, San Ignacio, Chihuahua, 13 de abril, 2009.

<sup>18</sup> En México los jóvenes alcanzan una población de 29 millones, según un estudio sobre jóvenes (INEGI, 2005).

Todos ellos poseen algo en común, rompen con la línea tradicional de vida de la comunidad, la mayoría están fuera, no están casados ni forman una familia, condiciones que los colocarían como adultos dentro de la comunidad.

Los jóvenes protagonistas de esta investigación poseen la misma característica, no son vistos como adultos en su comunidad por ser migrantes que se encuentran en:

Dos escenarios, el de su cultura materna, de la que han obtenido los principales patrones culturales, y el que se deriva del contacto con otras tradiciones culturales que traen consigo la educación escolar, la migración interna e internacional. (Meneses en: Castro, 2008: 677)

Rosaldo designa estos dos escenarios como zonas fronterizas "caracterizadas por su porosidad, heterogeneidad, cambio rápido, movimiento [...] intersecciones transitadas por líneas múltiples [...] y por ser sitios saturados de desigualdad, poder y dominación" (Rosaldo, 1991: 198); factores que deben ser tomados en cuenta en la reflexión sobre los jóvenes migrantes de esta investigación, pues se encuentran en un escenario doble, con características occidentales y no occidentales que los llevan a reflexionar y repensar sus conocimientos, costumbres, acciones e identidad.

Los estudios de García (2009) sobre la construcción de identidades en el espacio rural plantean a la educación y a la migración como aspectos clave de cambio, ya que son factores que han detonado la visibilización de los jóvenes, como tales, en las comunidades indígenas, y han condicionado los tipos de migración que pueden desarrollarse en ellas, ya que ambos posibilitan un movimiento económico y también de prestigio.

Debido a que algunos de los jóvenes que regresan establecen proyectos para su comunidad y están dispuestos a participar en ella y orientarla basándose en las habilidades que han adquirido, como el dominio del lenguaje castellano y sus procesos de vinculación con los otros, en este caso con los mestizos, hecho muy importante en la comunidad rarámuri, ya que la mayoría de los adultos no saben realizar procesos de vinculación con las autoridades y, cuando algún joven establece un proceso de mayor conocimiento hacia "los otros", le asignan esa tarea.

Es por ello que la experiencia de la migración, sea de carácter laboral o para realizar estudios, inicia algo más que un asunto de movimiento, fomenta un tipo de cultura migrante "que marca la vida de los jóvenes, tanto de los que se van como de los que se quedan" (Meneses en: Castro, 2008: 681), por lo que en la actualidad, dentro de las comunidades indígenas, migrar se considera *una forma de ser joven*.

## 1.6 La migración; un proceso de experiencia

La experiencia es un concepto que no resulta ajeno o desconocido para la mayoría, de hecho es utilizado con cierta frecuencia en la vida cotidiana cuando se asocia a la adquisición de habilidades específicas, incluso al referirse a una persona que sabe hacer algo de manera correcta se dice que es porque posee cierta experiencia.

Para la Real Academia Española, el concepto de experiencia tiene tres acepciones que resultan útiles para este trabajo: la primera se refiere al “hecho de haber sentido, conocido o presenciado algo de alguien”, la segunda es la “práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo”, y la tercera, el “conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas por una persona”.

En el caso de las comunidades indígenas del país, la palabra experiencia es utilizada para agregar reconocimiento y prestigio a las personas, se considera como una dimensión de adquisición de conocimientos, es decir, como una actividad práctica:

En la comunidad indígena la enseñanza estaba centrada en la experiencia, se intentaba instruir a los jóvenes en las actividades de la cultura, como el conocimiento en las diversas actividades agropecuarias y artesanales íntimamente relacionadas con las técnicas [...] de la comunidad. (García, 2004: 71)

Visto como eje analítico y explicativo, en este apartado se propone profundizar en el proceso de la metamorfosis de la experiencia en aprendizaje. Para ello resulta pertinente acercarse a trabajos como los de John Dewey<sup>19</sup> que, sin lugar a dudas, aporta elementos de orden teórico y conceptual acerca de la experiencia, y éstos, a su vez, permiten de manera analítica comprender que la experiencia puede activar los aprendizajes de los individuos.

Para Dewey, la experiencia es toda interacción entre condiciones ambientales y un organismo, es algo necesariamente más extenso y complejo que un asunto individual. Desde este punto de vista, la experiencia es acción a través de la cual la persona reorganiza una situación que genera consecuencias. En tal sentido se debe contemplar

---

<sup>19</sup> Un autor que ha hecho aportaciones importantes al concepto de experiencia es John Dewey (destacado filósofo, pedagogo y psicólogo de nacionalidad norteamericana). Dewey fue precursor del pragmatismo como corriente filosófica y una importante figura en la pedagogía progresista durante la primera mitad del siglo veinte. Dentro de su extenso trabajo escribe, en 1916, una de sus más destacadas obras *Democracia y Educación*, en ella muestra una serie de aspectos innovadores sobre la educación, entre ellos hace una interesante referencia al pensarla como necesidad de vida y como función social a la que articula la concepción de democracia. Asimismo, hace una interesante aportación que consiste en concebir a la experiencia como un proceso de pensamiento.

que, para lograr una experiencia debe existir una íntima conexión entre las acciones y los efectos que resulten de este vínculo, a lo que Dewey llama el obrar y el sufrir “[Si] El obrar y el sufrir, [se encuentran] desconectados el uno del otro” (Dewey, 1955: 152) no se producirá experiencia, se estaría hablando de mera actividad.

Otro cuestionamiento importante de Dewey es el enfoque de la experiencia como separación “de espíritu y mundo, sujeto y objeto, método y materia de estudio” (Dewey, 1994: 147), que explica que reducirla a esos términos implicaría dejar de lado su complejidad y obstaculizaría explicar el proceso de la metamorfosis de la experiencia en aprendizaje.

Pero, ¿cómo podemos entender o reflexionar acerca de la experiencia como un proceso que activa aprendizajes? Para responder esta pregunta plantea que se debe organizar la experiencia en dos elementos: uno activo y otro pasivo. En el primero se asociará a un experimento (es ensayar), en el segundo caso se refiere a sufrir y/o padecer. La conexión de estos dos principios permite dar cuenta de la complejidad<sup>20</sup> del proceso, ya que recordemos que “la mera actividad no constituye experiencia [ya que ésta es] dispersa, centrífuga, dispersora” (Dewey, 1995: 124); no construye sentido, no está conectada con las consecuencias que fluyen dentro de ella, de manera que no se traduce en aprendizaje. De ahí la importancia de articular “una actividad [con el] sufrir de las consecuencias, [porque sólo] entonces el mero fluir estará cargado de sentido. [Y entonces] aprenderemos algo” (Dewey, 1995: 124).

En este sentido, es importante destacar que dentro de la conexión se encuentran la reflexión<sup>21</sup> y el pensamiento,<sup>22</sup> vitales para comprender desde Dewey que no toda actividad puede ser una experiencia, por lo que debemos estar conscientes de que estos elementos son necesarios para que, efectivamente, se construya una verdadera experiencia; para ello se deben incluir los dos elementos, el activo y el pasivo, debe suceder la conexión de estos momentos y deben ocurrir la reflexión y el pensamiento.

Dewey considera que aprender implica el: “sentido del descubrimiento y no del almacenamiento” (1995: 141). Por lo tanto, pensar y/o reflexionar también juegan un papel fundamental, debido a que el pensar es considerar el efecto de lo que ocurre sobre lo que

---

<sup>20</sup> La complejidad se explica en términos de interacción entre sus componentes, considerados como elementos de un orden jerárquico, debido a que el objeto complejo posee una estructura heterogénea (Lewin, 1995).

<sup>21</sup> La reflexión es la aceptación de la responsabilidad de la acción (Dewey, 1998: 129).

<sup>22</sup> El pensar es [...] el esfuerzo intencional [por] descubrir conexiones específicas entre algo que nosotros hacemos y las consecuencias que resultan, de modo que ambas cosas lleguen a ser continuas [por lo que] el pensar no es sino una forma deliberada de llegar a una reorganización de la experiencia (Dewey, 1955: 199).

puede ser, pero aún no lo es: "el pensamiento es el método de aprender" (Dewey, 1995: 135). Esto significa que para comprender qué es lo que representa una experiencia o situación empírica tenemos que recordar "el tipo de situación [experiencia] que se presenta [...] el tipo de ocupaciones que interesan y suscitan la actividad en la vida ordinaria" (Dewey, 1995: 136) y no por ello reducir la experiencia a un asunto de espíritu y mundo, sino que debemos hablar de una continua relación de gran diversidad de energías, es decir, tomar en cuenta los elementos del contexto y no separarlos, sino comprender que todos son parte de la realidad y se encuentran relacionados en menor o mayor medida con la experiencia de alguna persona.

Ahora bien, habría que entender que las personas no reflexionan continuamente acerca de su experiencia, no hay conciencia de la separación entre "La experiencia como percepción de la conexión entre algo intentado y algo sufrido" (Dewey, 1995: 146). Esto lo realizamos los sujetos que estamos interesados en la experiencia con fines analíticos.

Y para lograr o acercarnos a estos fines, es importante hablar del método de la experiencia.<sup>23</sup> Dewey habla del método general y del individual.

El método general se refiere a que la persona posee iniciativa y originalidad individual, no existe una oposición a que el individuo plantee sus propias expectativas, Por ello, este método debe actuar mediante la inteligencia no mediante la conformidad, no busca que la persona actúe subordinada a principios generales de procedimiento, sino que sea capaz de recuperar éstos como un referente de valor constructivo:

Precisamente porque todo depende de sus propios métodos de respuesta, depende también mucho de hasta dónde puede utilizar, al dar su propia respuesta, el conocimiento que ha obtenido de la experiencia con los demás. (Dewey, 1998: 151)

Por ejemplo, entre los rarámuri existen métodos generales como los principios que rigen el comportamiento y la vida de las personas dentro de la comunidad, se pueden mencionar algunos como la responsabilidad, el trabajo y el respeto, que se ubican a partir de acciones concretas como el nawésari, las fiestas o ceremonias. Sin embargo, las personas de la comunidad tendrán formas de recuperar y responder a situaciones desde un enfoque individual.

---

<sup>23</sup> El método, según Dewey, es una distinción mental entre el cómo y el qué, "El método se deriva de la observación de lo que realmente ocurre [en la experiencia], con una visión de lo que ocurrirá la próxima vez". (Perez, 1998)

En cuanto al método individual, se ha juzgado como la mejor manera de presentar y mostrar las experiencias migratorias de los cuatro jóvenes indígenas rarámuris, como un proceso que activa los aprendizajes, ya que Dewey considera que los elementos concretos del método individual se encuentran en las tendencias hereditarias (que en este caso son parte significativa y fundamental de la etnia) y en los hábitos e intereses adquiridos por aquellos que pasan por una experiencia, en este caso migratoria. Por lo tanto, un método individual cambiará según la variación de las capacidades del individuo, por ello dependerá de sus capacidades "instintivas originales, [...] sus experiencias pasadas y sus preferencias" (Dewey, 1995: 152).

El método individual responde a cuatro momentos:

1. El carácter directo,
2. La amplitud de espíritu,
3. La singularidad de espíritu (o entrega total).
4. La responsabilidad.

El **carácter directo** se refiere a las conexiones necesarias dentro de una experiencia, en ellas debe estar claro lo que debe hacerse para llegar a cumplir un fin determinado. El carácter directo es todo lo contrario a las preocupaciones, la confusión y a la desviación del interés, cuando éstas aparecen se pierde el carácter directo, ya que surge una energía desviada "que significa pérdida de poder y confusión de ideas" (Dewey, 1995: 152). Lo que buscamos con el carácter directo es que las actividades puedan conectarse mentalmente con lo que se hace. Por lo tanto, éste:

Denota rectitud de lo que hay que hacer. No designa, una confianza consciente, sino la fe inconsciente en las posibilidades de la situación. Significa estar a la altura de las necesidades de ésta. (Dewey, 1995: 153)

La **amplitud de espíritu** se refiere al acompañamiento de la existencia del interés que significa participar, compartir y "son los medios por los cuales se controla la dirección de la acción" (Dewey, 1995: 153), por lo que:

La amplitud del espíritu significa la accesibilidad de éste a todas y cada una de las consideraciones que arrojen luz sobre la situación que se necesita aclarar y que ayuden a determinar las consecuencias de actuar de este o aquel modo (Dewey, 1995: 153).

Lo peor que le puede pasar a la amplitud de espíritu es la interferencia de la terquedad y de los prejuicios, ya que estancan el desarrollo y cierran la posibilidad de observar otros

estímulos: "La amplitud de espíritu significa la conservación de la actitud infantil mientras que la estrechez de espíritu significa la vejez intelectual prematura" (Dewey, 1995: 154).

La **singularidad de espíritu** se refiere a la plenitud de intereses conforme a los propósitos que se despiertan en los individuos, por ello es importante reconocer que la ausencia de propósitos futuros, o que se hayan establecido desde fuera de los individuos, solamente los convierte en ejercicios de adiestramiento, imposibilitando el proceso de pensamiento, y dando lugar a una formación automática donde los sujetos no pasan por la reflexión y lo pensamiento, se convierten, entonces, en acciones aisladas. Por ello la singularidad del espíritu intenta reconocer la complejidad de una experiencia en conexión, es decir, el intercambio de los elementos pasivos y activos que ayudan a identificar cómo ocurre una verdadera experiencia que activa los aprendizajes desde el individuo: "la naturaleza aborrece el vacío mental" (Dewey, 1995: 156).

Por último, la **responsabilidad** se refiere a tomar la decisión que se haya elegido, es "aceptar [las consecuencias] en el sentido de tenerlas en cuenta, de reconocerlas en la acción y no de prestarles un mero sentido verbal" (Dewey, 1995: 156) debido a que se aspira a la plenitud intelectual: "que implica ver una cosa totalmente" (Dewey, 1995: 157).

El método individual es una formulación del modo en que ocurre una experiencia de manera eficaz y fructífera, por lo que el papel de la observación en las experiencias sigue siendo transcendental debido a que existe:

Una distinción consciente entre la actitud, la manera personal y el problema o actividad a tratar. La suposición de que el método es algo separado se relaciona con la idea del aislamiento del espíritu y el yo respecto al mundo de las cosas (Dewey, 1995: 157).

Por ejemplo, en el caso de una experiencia migratoria los jóvenes tendrán el reto y la decisión de actuar de manera inconsciente, o de retomar la experiencia como una situación en conexión. Sin embargo, cumplir el ciclo de una experiencia, como se ha mencionado, lleva a reconocer un proceso, un ciclo, que muestra los factores por acumular y los factores por modificar que, indudablemente, llevan por los cuatro pasos del método individual que propone Dewey.

Al respecto es importante mencionar que cuando los métodos son individuales pueden distinguirse "ciertos rasgos del curso normal de una experiencia hasta llegar a su maduración a causa del saber derivado de las experiencias anteriores y a causa de las semejanzas [...]" (Dewey, 1995: 157) de la experiencia, en atención a que ésta debe expresar la actitud del individuo, la integridad del propósito y la aceptación de la

responsabilidad por las consecuencias de la actividad. Escenario que se buscará recuperar en las cuatro trayectorias migrantes rarámuri.

## CAPITULO II

### MIGRACIÓN UN ASUNTO DE EDUCACIÓN, EXPERIENCIA Y APRENDIZAJE SITUADO

Hablar de la experiencia de los jóvenes migrantes desde un enfoque educativo implica abordar la educación en un amplio sentido, es comprenderla como un asunto que ocurre en diferentes espacios de la vida cotidiana; como se ha señalado en el primer capítulo, no se trata, necesariamente, de una cuestión escolar.

Por ello se busca mostrar cómo las experiencias migratorias de jóvenes indígenas rarámuri pueden activar aprendizajes que se accionan en la vida cotidiana al retornar a su comunidad.

Es pertinente, para este fin, reflexionar con distintos autores acerca de la educación como un proceso complejo. Kant, por ejemplo, hablaba de la necesidad de educarse que tiene el ser humano, de recibir instrucción y de disciplinarse para enfrentar las presiones del ambiente. Durkheim dice que la educación no es mera instrucción, pues se otorga a ésta la tarea de la "constitución de un ser social, sin soslayar al hombre como individuo, pues los atributos del hombre se transmiten por vía social y se configuran históricamente por los avatares de la civilización" (Durkheim, 1991: 70).

La importancia que Durkheim otorga a la sociedad como transmisora de conocimientos marca un papel trascendental para observar a la educación desde un aspecto más amplio que el escolar. Se refiere, pues, a la transmisión de conocimientos que van de un individuo a otro logrando la trascendencia.

En este sentido, Dewey considera que la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia, cuestiona la separación entre la mente y el cuerpo, entre la teoría y la práctica o entre el pensamiento y la acción. Para él, la educación no debe estar alejada de los intereses de la vida real; el verdadero reto estriba en descubrir el proceso (método) mediante el cual "el joven asimila el punto de vista del viejo, o los viejos" (Dewey, 1991: 21). La respuesta está en la relación o acción que establecen el medio y el individuo, de manera que nunca están separados, sino que se encuentran en un proceso dialéctico: "las creencias requeridas de un grupo no pueden ser incrustadas, así como las actitudes necesarias no pueden ser moldeadas materialmente" (Dewey, 1991: 20).

Lo anterior permite un acercamiento a la complejidad de estudiar la educación en un amplio sentido y valorar también los retos que implica mirarla en el espacio de la vida cotidiana.

La importancia de organizar la educación con una finalidad analítica no es nueva; ya en 1963 la UNESCO conforma el Instituto Internacional de Planificación Educativa y nombra como su primer director a Philip Coombs quien, en 1968, publica *La Crisis Mundial de la Educación*, obra en la que enfatiza la necesidad de desarrollar medios educativos que “denominaba indistintamente como educación informal y educación no formal” (Valdés, 1999: 59), diferentes de los escolares. Con esta clasificación, Coombs muestra la diversidad de los procesos educativos que tienen lugar en la realidad.

Sin embargo, es hasta 1974 cuando Coombs y Ahmed<sup>24</sup> definen con más precisión lo que entienden por educación no formal, informal y formal.

- Definen a la educación formal como un sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos de la universidad.
- La educación no formal es toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población tanto de adultos como de niños.
- Y la educación informal es un proceso que dura toda la vida, en él las personas adquieren y acumulan conocimientos, y habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente. (Coombs en Valdés, 1999: 60)

Las definiciones anteriores permiten observar los procesos educativos que suceden en diferentes espacios, debido a que aportan elementos importantes para reflexionar lo educativo también en el terreno de los aprendizajes en la vida cotidiana, se podría hablar de aprendizajes en diferentes escenarios como los formales, los no formales y los informales.

Este trabajo busca mostrar los aprendizajes informales que se activan a partir de la experiencia migratoria de jóvenes indígenas rarámuri.

---

<sup>24</sup> Coombs, Philip (1975) *La Lucha de la pobreza rural*. Madrid, UNESCO.

## 2.1 El aprendizaje informal

Se ha hablado del aprendizaje haciendo referencia, exclusivamente, al que sucede dentro de la institución escolar, poco se han mencionado aquellos que suceden fuera de esa institución:

En los años setenta un grupo de investigadores del campo de la Antropología y la Psicología comenzaron a indagar acerca de aquellos aprendizajes que se dan en el medio familiar y comunitario. Estos grupos, reconocieron en este aprendizaje no escolarizado o aprendizaje informal que es un objeto digno de estudio. (Paradise, 2005: 12)

Varios investigadores han establecido una secuencia de trabajos respecto del aprendizaje informal. Mejía comenta que definirlo fuera de la institución escolar no es tarea sencilla, debido a la profusa investigación sobre él como factor medular de la escuela, situación que propiciaba se diera al aprendizaje informal poco valor.

Sin embargo, el reto central para los estudiosos de estos aprendizajes era comprender su otra naturaleza. debido a que se originan en diferentes momentos de la vida cotidiana; pueden ocurrir por la participación de una persona en alguna actividad de carácter práctico, en donde se elige un rumbo con base en intereses personales, también está aquel que transmiten la familia y/o la comunidad.

Siguiendo con Mejía, algunas definiciones actuales clasifican los aprendizajes informales:

1. Cualquier forma de aprendizaje en que el proceso no está determinado o diseñado por alguna organización. (Day, 1998: 2)
2. Aquel aprendizaje que sucede fuera del salón de clases, tal como el que puede ocurrir en lugares de difusión de la ciencia o la cultura. (Melber, 1999: 5)
3. El aprendizaje informal también se ha entendido como aprendizaje por medio de la experiencia, asociado con la idea [...] de aprendizaje en la práctica. (Squires, 1993: 4)
4. También se ha considerado como aprendizaje independiente en el sentido de aquel aprendizaje que se da al seguir una ruta elegida controlada por la persona que aprende, por voluntad, motivación e intereses propios. (Boyd, 1993: 2)

Estas cuatro definiciones aportan una idea general de lo que actualmente se entiende como aprendizaje informal. En ellas se identifica como un proceso autodirigido, que ocurre en diversos ámbitos y que se construye con las experiencias (prácticas) y regularmente responde a los intereses propios de las personas.

Sin embargo, continúa siendo un concepto un tanto puntilloso, ya que las definiciones anteriores no mencionan claramente lo que es un aprendizaje informal y lo que no lo es; no obstante existen aportaciones importantes como las de Day (1998), Melber (1999), Squires (1993), Boyd (1993), Paradise (2005), Mejía (2005) y otros, que permiten reflexionar sobre la importancia de los aprendizajes informales en un espectro mucho más amplio y no sólo observarlos o definirlos como aquellos que suceden fuera de la institución escolar.

En ese sentido, con las definiciones de educación y aprendizaje informal se puede delimitar un espacio de argumentación teórica para este trabajo, ya que en él se busca mostrar las trayectorias de los jóvenes rarámuri en un espacio de experiencia migratoria que corresponde a lo que se denomina educación y aprendizaje informal.

Sin embargo, queda claro que el término "informal" no contribuye a la comprensión y ubicación de la relevancia de la educación y los aprendizajes, ya que denominarlos como "Informales" reduce su importancia, situándolos como triviales y poco relevantes respecto de otros tipos de aprendizaje.

Paradise comenta que se ha calificado a los aprendizajes informales como de segunda, colocando al que sucede en la escuela como el válido y valioso: "como si fuera sólo éste el que se llevara a cabo 'en serio'. Pareciera ser que el aprendizaje fuera de la escuela es un asunto de sentido común, no tan eficiente, no racionalizado, ni dirigido o controlado como lo es el aprendizaje escolar." (Paradise, 2005: 12)

Lo anterior permite cuestionar si el aprendizaje que se da fuera de la institución escolar es poco serio, ésta será una excelente pregunta para la recuperación de las trayectorias migrantes, debido a que tendría que cuestionarse si los aprendizajes derivados de la experiencia migratoria de los jóvenes indígenas migrantes rarámuri resultan relevantes o poco serios para ellos.

A este respecto, Mejía comenta que el aprendizaje informal responde a una lógica distinta, debido a que "implica un modo diferente de motivación, una forma intensa y placentera de perseguir el conocimiento, y abordajes distintos del conocimiento a través de la acción" (Mejía, 2005: 5).

Por otro lado, la denominación formal e informal no ayuda a colocar a los aprendizajes en una argumentación más sólida y, por ello, Walton<sup>25</sup> sugiere no calificarlos

---

<sup>25</sup>Walton, Richard. How should we analyse learning in interactive centres.  
<http://www.big.uk.com/knowledgebase/index.htm>. 22 de mayo, 2009.

de una forma o de la otra, sino que propone asignar estos calificativos a las situaciones o escenarios en donde ocurren.

De esa manera, pensar en los escenarios implica una larga lista de momentos dentro de la vida cotidiana de los individuos, escenarios que podrían aparecer como formales o informales, tal es el caso de las trayectorias migrantes donde los jóvenes han experimentado en una dualidad espacio-cultural de carácter formal e informal.

No se debe perder de vista que en estos escenarios los aprendizajes responderán a lógicas diferentes, por lo que no se deben calificar o jerarquizar sino, por el contrario, comprender que el obtenido fuera de la institución escolar obedece a una lógica ajena, esto implica pensar en las características de este aprendizaje:

Las formas de enseñar y de aprender fuera de la escuela comprenden aspectos tales como la organización social del proceso de aprendizaje, el papel del experto, el contexto, el uso de lenguaje verbal y escrito, la comunicación no verbal, y la observación; así como la forma en que se da la imitación, la repetición, [...] la experiencia individual y del sentido de pertenencia e identidad grupal, siempre reconociendo este tipo de aprendizaje como un fenómeno muy social y cultural. (Paradise, 2005: 12)

No se debería pensar el aprendizaje en márgenes individuales o cognitivos solamente, es necesario considerarlo como un momento de interacción social que implica la acción como algo central, pero también como un proceso irreductible a su mera acción; es necesario realizar un esfuerzo para comprender lo abstracto del aprendizaje y ubicar su transición y representación, no sólo como aprendizajes en un escenario informal, sino como educación dentro de diversas realidades sociales y culturales.

En investigaciones recientes sobre aprendizajes informales, autores como Schugurensky, D. (2007) y Rosales (2009) identifican las siguientes características:

- a. Se adquieren a lo largo de la vida en los ámbitos de los conocimientos, las competencias, los valores y las actitudes, son informales.
- b. No cuentan con el reconocimiento de organismos académicos ni laborales, a veces ni con el de las propias personas que aprenden, pues son inconscientes en gran medida. En este sentido, Schugurensky (2007) ha utilizado con notable éxito la entrevista semiestructurada, a través de la cual provoca la estimulación del recuerdo y el reconocimiento consciente de dichos aprendizajes.
- c. Pueden ser autodirigidos, fortuitos y derivados de la socialización. Los autodirigidos son intencionales y conscientes. La persona se propone de forma

deliberada. aprender algo que no figura en un programa explícito, ni formal ni informal. Los fortuitos pueden ser conscientes, pero no son intencionales. En ellos interviene un factor de azar. Los derivados de la socialización no son conscientes ni intencionales.

- d. Por otra parte, los aprendizajes informales pueden situarse en línea con aprendizajes anteriores e implicar una continuidad y reforzamiento de los mismos o, por el contrario, pueden constituir un factor modificador. Del mismo modo, los aprendizajes informales pueden ser congruentes o no con los formales. (Schugurensky: en Rosales, 2009: 27)

## 2.2 Lo actual en la Investigación del aprendizaje informal

La tendencia actual en la investigación del aprendizaje informal se ha enfocado, según Mejía (2005), en tres problemáticas y escenarios de investigación:

- a. El primero se enfoca en el contraste entre el aprendizaje en escenarios educativos formales (escolares) y los escenarios no escolares,
- b. El segundo se enfoca en el aprendizaje de escenarios cuyo propósito es la difusión de la ciencia y la cultura como: museos, zoológicos, centros marinos, galerías de arte, entre otros,
- c. Y el último se encuentra enfocado hacia el aprendizaje que ocurre en las prácticas de socialización en la vida cotidiana de diversos grupos culturales. (Mejía, 2005: 7)

Cada una de estas problemáticas coloca al aprendizaje informal en diversos escenarios.

Esta investigación está adscrita en el inciso c, que promueve una forma más amplia de pensar sobre la educación en escenarios informales y permite, en este caso, un marco de análisis teórico que, por un lado, habla de la educación en un espacio de la vida cotidiana, "el espacio migratorio" y, por otro, va acotando de manera clara dónde o qué momento de este espacio migratorio se enfatiza.

En este sentido, *la recuperación de cuatro trayectorias migrantes, en particular en las experiencias migratorias que cumplan un ciclo completo* para observar y describir los procesos que activan aprendizajes en estos jóvenes para, por último, conocer cómo se juegan los aprendizajes de origen y los de destino en el retorno a la comunidad.

Para lograr lo anterior aún faltaría acotar dos conceptos centrales:

Primero, el concepto de aprendizaje situado, que ayudará a comprender el aprendizaje informal derivado de la experiencia migratoria en un ciclo completo, cabe aclarar que este concepto también ayuda a comprender y definir los aprendizajes

informales que se activan o construyen dentro de las experiencias, ya que se habla de dos contextos de aprendizaje informal, uno que implica los aprendizajes de la comunidad de origen, en este caso aprendizajes de la etnia rarámuri, y otro que corresponde más al contexto del lugar de destino.

El segundo concepto por acotar es el de comunidades de práctica, que permite comprender cómo este conjunto de jóvenes migrantes rarámuri forman parte de un grupo mucho más amplio que enriquece las experiencias y los aprendizajes migratorios sin que los chicos sean plenamente conscientes de ello.

### **2.3 Aprendizaje situado y Comunidades de práctica**

Esta investigación hace referencia al aprendizaje como una acción situada. Lave sostiene que el aprendizaje situado “enfatisa el contexto cultural en el que tiene lugar la adquisición de habilidades” (Lave, 1989). Sin embargo, en este trabajo de campo se advierte la necesidad de tomar en cuenta la adquisición de habilidades y de repensar cómo estos aprendizajes pueden comprender procesos de conocimientos más amplios, como los culturales y los valores propios del grupo, en este caso de la etnia rarámuri, y de los lugares de destino migratorio.

Ahora bien, estos procesos son de carácter general y abstractos; sin embargo, cualquier poder de abstracción está situado en la vida de las personas y en la cultura que lo hace posible, aquí en el grupo rarámuri, quienes enfatizan sus valores y conocimientos culturales mediante la transmisión de prácticas sociales y culturales como las fiestas y el nawésari (consejo), que se explicarán en el siguiente apartado, como parte de los aprendizajes rarámuri en la comunidad de origen.

Lave y Wenger sostienen que el aprendizaje situado toma como referencia “las relaciones entre el aprendizaje y las situaciones sociales en las que ocurre” de manera que es un proceso que ocurre en un esquema de participación y “no en la mente de un individuo” (Lave, 1991: 3).

Para comprender algunas prácticas sociales de la cultura rarámuri, en particular las de los aprendizajes situados de los jóvenes migrantes, es necesario presentar algunos procesos históricos y sociales que han construido y caracterizado dichas prácticas como parte de su herencia actual.

### 2.3.1 Aprendizajes rarámuri en su comunidad (aprendizajes de origen)

La finalidad de este apartado es mostrar algunos elementos culturales del grupo rarámuri que forman parte de las prácticas sociales que se transmiten de generación en generación (aprendizajes situados), como la fiesta de Semana Santa y el nawésari (consejo), prácticas entrelazadas de rasgos prehispánicos y de influencia externa que se han sucedido en diferentes momentos histórico-sociales del territorio tarahumara.

Estos rasgos permitirán comprender de qué están constituidos, hasta hoy, los aprendizajes situados de los jóvenes indígenas migrantes protagonistas de este estudio.

Para lograr un bosquejo de tales aspectos se recurrirá a las propuestas de algunos antropólogos de principios del siglo veinte. La primera clasificación recupera los rasgos primitivos de los rarámuri y enfatiza su resistencia al cambio hacia la civilización occidental; otra, se refiere a una mirada reformista que, según Sariego, obedece a dos perspectivas: la primera coloca el énfasis "en la transformación del indio en ciudadano o en un miembro de la nación y la otra insiste en perseguir la conversión religiosa, la cristianización del aborigen" (Sariego, 2002: 58). La perspectiva de transformación del indio en ciudadano corresponde a los años treinta y está lejos de la admiración por lo genuino y lo primitivo que tanto cautivó a la etnografía clásica de la Tarahumara:

Los indigenistas mexicanos de los años treinta y cuarenta se sintieron golpeados por la pobreza, la marginación y el atraso de la Tarahumara y por ello no dudarían en afirmar que el indio constituía un problema nacional. (Sariego, 2002: 59)

La segunda perspectiva, la de la evangelización, corresponde a los contactos misioneros del siglo diecisiete, donde el discurso misionero católico reconoce la capacidad de adaptación y de apropiación selectiva que los pueblos indios de la tarahumara han hecho valer por siglos, de cara a la cruzada de aculturación y frente a la campaña de conversión católica:

La evangelización misionera representó en realidad la primera y más definitiva experiencia de aculturación en la Tarahumara. [...] Los rarámuri debieron vivir un choque cultural de enormes dimensiones que los forzó a aceptar un modo de sobrevivencia económica, de organización de la vida social y política. (Sariego, 2002: 63)

Sin embargo, la expulsión de los jesuitas en 1767 y su regreso en 1900 abre un espacio interesante para una verdadera raramurización del cristianismo, comenta Robles:

Los rarámuri, que ya habían seleccionado lo compatible y enriquecedor durante los siglos XVII y XVIII, lograron gracias al vacío pastoral del siglo XIX una síntesis propia en la que raramurizaron el cristianismo recibido y cristianizaron lo rarámuri ancestral hasta el punto de auto definirse a sí mismos como etnia. (Robles: en Sariego, 2002: 64)

Motivo por el cual estas prácticas sociales y culturales se encuentran fusionadas con diferentes aspectos históricos que nos ayudan a comprender el proceso de conformación de los aprendizajes situados de los jóvenes rarámuris estudiados en el aquí y el ahora.

Estos son algunos de los rasgos que podrían enunciarse para reconocer la complejidad del aprendizaje rarámuri en su comunidad; son parte de la herencia transmitida tradicionalmente. Cabe aclarar que los rasgos culturales antiguos que han:

pervivido se refieren al núcleo de la cultura material, a las concepciones y prácticas sobre la salud y la enfermedad, la estructura y función de las fiestas tradicionales o nativas, los ceremoniales de la vida y la muerte, la figura de los chamanes y hechiceros, los términos y estructuras del parentesco. Las nociones y prácticas relativas a la propiedad y la herencia, los juegos, los deportes y la valoración sobre el consumo festivo del tesgüino y del peyote. (Sariego, 2002: 51)

Estas prácticas antiguas han generado la reproducción de lo antiguo y han servido como elementos para transmitir a los herederos de esta cultura algunos de los valores esenciales de la comunidad rarámuri.

Ahora bien, estas prácticas heredadas se pueden ubicar como parte del proceso de transmisión experiencial que está enmarcado en un dispositivo que Wenger explica como un asunto de participación en eventos locales y de compromiso con ciertas actividades y personas, y "también [como] un proceso de mayor alcance consistente en participar de una manera activa en las prácticas de las comunidades sociales y en la construcción de identidades" (Wenger, 2001: 22).

En la cultura rarámuri destaca la importancia que se otorga al trabajo, al respeto y a la responsabilidad. La manera de llevar estos valores a la vida cotidiana es mediante la generación de experiencias en situaciones prácticas, es decir, en situaciones que generen la participación en función de estos valores, que forman parte de los aprendizajes que se traducen en habilidades dentro de las prácticas sociales y culturales.

Tales valores resultan trascendentales para realizar cualquiera de las experiencias culturales antiguas mencionadas:

La importancia central de las fiestas y los ritos religiosos han sido la forma de grabar o plastificar -y conservar- lo que los tarahumaras han

“hecho” y creído. Son a la vez el contenido —el depósito cultural— a conservar y el medio de hacerlo. (Velasco, 1987: 268)

En este sentido, el planteamiento de Velasco permite ubicar el aprendizaje situado de los jóvenes migrantes rarámuri en las prácticas culturales, dato que ayudará a comprender de mejor manera sus trayectorias migrantes en el cuarto capítulo de esta investigación.

### **2.3.1.1 Las prácticas sociales: las fiestas y el nawésari de los rarámuri (algunos aprendizajes situados)**

Las fiestas son un elemento importante porque ordenan mucho de la vida cotidiana y social de la cultura rarámuri, y guardan con los rituales religiosos una íntima relación pues se transformaron al contacto con las misiones jesuitas en la tarahumara, como se mencionó en el apartado anterior. Es evidente, entonces, un contacto de inmigración que fue considerado como una profunda aculturación para los rarámuri, por ello es necesario clasificarlas en:

- Autótonas o familiares,
- Cristianas o de Iglesia.

Las fiestas autótonas se relacionan con las danzas tarahumaras dedicadas al sol o a la luna; se identifican algunas como el yúmari, el rutuburi y el jícuri. También se consideran situaciones religiosas autótonas las curaciones, las purificaciones el nawésari y el tesgüino de trabajo. En estas ceremonias existen elementos indispensables para realizar las fiestas, por un lado la danza y, por otro, el tesgüino (bebida ritual) de trabajo.

Se dice que danzas como el rutuburi y el yúmari fueron enseñadas a los rarámuri<sup>26</sup> por los animales. La primera, transmitida por el guajolote, consiste en que los participantes se forman frente a tres cruces clavadas en el piso en tanto dos personas de autoridad se colocan al centro, y todos hacen sonar una especie de sonajas mientras realizan movimientos en dirección al cielo.

En la actualidad se siguen practicando estas danzas con sus elementos principales, aunque los movimientos pueden variar de región a región. Molinari apunta que la combinación de la danza y el tesgüino ingerido hacen sagrada la ceremonia para los tarahumaras “pues la tradición señala que fue Dios quien lo preparó la primera vez para que los humanos pudieran trabajar y estar contentos” (Molinari, 2001: 155).

---

<sup>26</sup> Es una de las maneras que utilizaban los misioneros para referirse a los tarahumaras, ya que existían otras culturas del norte, como los Tobosos, que eran descritos por los misioneros como salvajes y violentos. Ver Dunne Masten, Peter (2003) *Las Antiguas misiones de la Tarahumara*, México, Biblioteca chihuahuense.

Estas fiestas religiosas se dedican a dar gracias por el alimento y, en general, por el bienestar de la comunidad, por ello se debe trabajar. Dicen que Dios ha otorgado el tesgüino de trabajo para proporcionar la fuerza necesaria y que no falte nada, "el trabajo agrícola, la danza y el tesgüino se encuentran estructuralmente relacionados con la cosmovisión tarahumara tradicional" (Molinari, 2001: 156). En este sentido podemos rescatar el valor de la responsabilidad como parte central de la fiesta, ya que sin trabajo no hay celebración.

En cuanto al nawésari (consejo), una ceremonia de tradición prehispánica muy importante para los rarámuri, puede ser pronunciado por la autoridad mayor, en este caso por el gobernador tradicional (siríame), y generalmente es dirigido a los habitantes de la comunidad en alguna fiesta o asamblea dominical. Durante él, las mujeres y los hombres se agrupan por separado en señal de respeto. Los discursos suelen ser largos y de contenido dedicado generalmente a valorar la tradición, a respetar las normas y a dirigir correctamente la vida.

Para Merrill, el nawésari no es otra cosa que la reproducción del conocimiento rarámuri:

El pronunciar los sermones forma parte de la práctica, más amplia, de dar consejos, y que prevalece en la vida cotidiana social rarámuri. Los adultos dan consejos regularmente a sus hijos y unos a otros, tanto en conversaciones informales como en sermones formales. (Merril, 1992: 102)

De esta manera, Merrill sostiene que estas prácticas logran que las personas actúen apropiadamente, que se respeten y cumplan sus responsabilidades; describe cómo el nawésari les ayuda a ser buenos pensadores, ya que al incorporar los consejos ofrecidos por sus mayores adquieren experiencia y sabiduría. "En el caso de los adultos los consejos son necesarios para reforzar la habilidad para pensar bien o para transformar el mal pensamiento de una persona que falla al no actuar de acuerdo con las normas de la conducta apropiada." (Merril, 1992: 104) Los rarámuri cumplen este proceso en las prácticas sociales y culturales de la fiesta de Semana Santa.

El nawésari es parte cardinal de la vida cotidiana, los padres lo dan a los hijos o los hermanos mayores a los menores. Don Andrés comenta: "Los jóvenes ya no

*escuchan nawésari, ahora todos regresan con otras ideas... son pocos los que sí vienen al consejo.*<sup>27</sup>

Las fiestas cristianas entran a escena en el periodo de las misiones jesuitas, durante los siglos diecisiete y dieciocho. Comienza el sincretismo con la modificación de ciertas prácticas y la integración de otras. Uno de los elementos de modificación se debió a la falta original de un lugar específico para realizar los actos religiosos y las fiestas principales, como las de Semana Santa o de fariseos; de Navidad (matachín), patronales, dominical y bautismo, fiestas de la Iglesia en las que se acepta con mayor facilidad la presencia de mestizos.

Los misioneros, con la finalidad de evangelizar a los rarámuri, integraron las danzas como elemento importante en las fiestas católicas de la Tarahumara; sin embargo no lograron, ni han logrado hasta la fecha, desaparecer el consumo del tesgüino (elemento de las fiestas autóctonas) en la celebración de las fiestas de la Iglesia.

Las danzas que se realizan son matachín, en Navidad y los festejos de la virgen; fariseos y soldados en Semana Santa; retomarlas, además, implica mantener la costumbre rarámuri de recuperar la creencia autóctona de que a Dios se le debe bailar, hecho que para los misioneros expresaba un acto de fe: *"a dios le gustan las fiestas bailando y se enoja si los rarámuri no bailan, así pedimos perdón por nuestros pecados."*<sup>28</sup>

La Semana Santa asume características particulares en la Tarahumara: las autoridades tradicionales ceden el cargo (sólo en días santos) a los capitanes de los grupos de *soldados* (cuadrillas de *Onorúame*, provenientes del cielo) y *fariseos* o *pintos* (tropas de *Riablo*, espíritus del inframundo). Durante las ceremonias de días santos, la lucha entre ambas fuerzas moviliza a la comunidad con prácticas rituales de danza, combate, negociación y extinción de las fuerzas que perturban el equilibrio del "bien estar" en la comunidad.

Las autoridades tradicionales organizan y establecen las reglas de respeto y trabajo para la fiesta, de manera que los fariseos y los soldados, al asumir el poder temporalmente, se encargan de las danzas y los adornos.

Aquí es importante mencionar que los niños y los jóvenes participantes practican el respeto y la responsabilidad, deben permanecer bailando tres días, hecho que no asumen como obligación sino motivados por su compromiso con el trabajo y con el respeto hacia

---

<sup>27</sup> Entrevista con autoridad, San Ignacio, Chihuahua, 12 de abril, 2010.

<sup>28</sup> Entrevista con ejidatario anciano, San Ignacio, Chihuahua, 9 de abril, 2009.

la celebración. También cumplen cabalmente con su responsabilidad, ya sean fariseos o soldados, de trabajo: *"sin trabajo no hay fiesta, ... no hay nada"*.

Este compromiso y los valores son prácticas sociales que experimentan los rarámuri desde pequeños; sin embargo, actualmente muchos ancianos comentan que cada vez es menor la participación de los jóvenes, dicen que *"ya no respetan las fiestas, no todos, hay algunos que sí, pero se van y regresan diferentes, no se casan, no tienen familia ... que es de su vida así, no todos, pero si muchos pues."*<sup>29</sup>

Lo anterior da cuenta de algunos de los conocimientos transmitidos mediante las prácticas sociales, de entre las cuales se han destacado las fiestas de Semana Santa y el nawésari. Son reconocibles en ellas muchos procesos de transmisión de los conocimientos medulares del ser rarámuri. Estos momentos significan un asunto educativo en la comunidad, "[...] hablamos de la educación como actividad estructuradora, moldeadora, formadora, es decir, de una estructuración según la forma normativa de la actividad social" (Dewey, 1991: 20).

Estas prácticas sociales y culturales apoyan la transmisión de conocimientos que se pueden traducir en aprendizajes adquiridos a través de la participación en ellas.

Trabajos como los del antropólogo William Merrill (1988) muestran, de manera sustancial, la complejidad del conocimiento rarámuri, debido a que plantea la reproducción del conocimiento teórico mediante una estructura de transmisión donde destaca la ausencia de algún tipo de institución específica para educar a los niños, por lo que la enseñanza es de tipo informal:

Toda clase de conocimiento que los Rarámuris poseen es transmitido dentro del contexto: los valores básicos de la sociedad, el vestido, las posturas, habilidades básicas como la cocina y el uso del hacha, habilidades avanzadas como el tejido y el tocar instrumentos musicales, así como las ideas cosmológicas y otros conocimientos teóricos. (Merrill, 1988: 98)

Merrill aporta un punto de partida a los aprendizajes situados rarámuri, ya que su principal interés es comprender cómo los procesos de transmisión de las prácticas sociales se convierten en aprendizajes accesibles para su reproducción en la vida social.

---

<sup>29</sup> Entrevista con migrante, San Ignacio, Chihuahua, 11 de abril, 2009.

### 2.3.1.2 Aprendizajes situados en lugares de destino

La mayor parte de los jóvenes tarahumaras que migran buscan destinos que les proporcionen alguna forma de subsistencia y un aprendizaje para vivir y sobrevivir en formas diferentes a las aprendidas en su lugar de origen. La migración:

Implica un movimiento en el que el lugar de partida y el punto de llegada no son inmutables ni seguros. Exige vivir en lenguas, historias e identidades que están sometidas a una constante mutación. (Chambers, 1994: 23)

En el primer capítulo se mencionó que en la tarahumara se da un tipo de migración interna, y que los lugares más buscados son Chihuahua, Delicias y Cuauhtémoc; sin embargo algunos prefieren los trabajos jornaleros en el estado de Sinaloa.

Tres necesidades obligan a migrar a los jóvenes rarámuri, la primera es económica y laboral, la segunda escolar y la tercera de capacitación laboral. Como consecuencia, en el lugar de destino se genera una serie de aprendizajes situados como:

- Manejo del español,
- Aprender un oficio,
- Concluir un nivel escolar,
- Aprender procesos de negociación,
- Mejorar los procesos de comunicación,
- Defender los derechos propios,
- Transformar y revalorar los aprendizajes de origen.<sup>30</sup>

La lista podría ser más larga, y también más específica, sin embargo, mediante la exposición de cuatro experiencias migratorias de jóvenes rarámuri, se tratarán de contrastar algunos de los aprendizajes de su comunidad de origen frente a los asimilados en la comunidad de destino, y cómo estos últimos cumplen una función específica en la decisión de retornar a la comunidad de origen. Se debe recordar, nuevamente, que la migración es una experiencia que:

Facilita la disrupción o el replanteamiento de las trayectorias de vida. La magnitud del cambio en la experiencia de vida dependerá de un conjunto de variables de factores personales, contextuales, familiares. (Ariza, 2005: 47)

---

<sup>30</sup> Información obtenida en entrevistas no estructuradas con migrantes del ejido de San Ignacio de Arareko, abril 2009 y marzo-abril, 2010.

Lo que interesa es conocer cómo la experiencia migratoria acciona los aprendizajes de origen en el destino y como éstos, a su vez, se vinculan o juegan un papel importante al retornar a la comunidad de origen. Para mostrar esta transformación de los jóvenes migrantes que regresan a su comunidad de origen, será necesario desarrollar una estructura o buscar alguna forma de agrupación de carácter analítico, una de estas formas consistirá en trabajar empleando la caracterización de comunidad de práctica.

### 2.3.2 Las comunidades de práctica

Las comunidades de práctica serán caracterizadas como grupos alternos dentro de las familias, las poblaciones o las instituciones, "son tan informales y omnipresentes que rara vez son un centro de interés, explícito" (Wenger, 2001: 24), forman parte de la vida diaria, "la mayoría de las comunidades de práctica no tienen nombre y no expiden carnés a sus miembros" (Wenger: 2001: 24).

In a nutshell, a community of practice is a group of people who share an interest in a domain of human endeavor and engage in a process of collective learning that creates bonds between them: a tribe, a garage band, a group of engineers working on similar problems.<sup>31</sup> (Wenger, 2001b: 2)

La participación social es vista como un proceso de aprendizaje y de conocimiento dentro de las comunidades de práctica, es un elemento sustancial dentro de éstas.

Para que exista una comunidad de práctica se debe cumplir con ciertos elementos característicos. Es pertinente mencionar que el término comunidad de práctica no abarca cualquier comunidad, debido a que tal concepto define regularmente a una población o a un barrio, mientras que una *comunidad de práctica*, como explica Wenger, posee tres características esenciales, el dominio, la comunidad y la práctica:

1. El dominio: [Se refiere a que] una comunidad de práctica se centra en un dominio (tema) de interés en común, [...] entre las personas. Como una pandilla de jóvenes que puede haber desarrollado todo tipo de maneras de hacer frente a su dominio: [por ejemplo] cómo sobrevivir en la calle y construir una identidad.
2. La comunidad: Es la búsqueda de su interés en su dominio, los miembros participan en actividades conjuntas, [pueden ayudar a esto] los debates, para mutuamente compartir información. Así es como se

---

<sup>31</sup> En pocas palabras, una comunidad de práctica es un grupo de personas que comparte intereses afines en una actividad humana, y que se compromete en un proceso de aprendizaje colectivo que crea lazos entre ellos, por ejemplo: una tribu, una banda de garaje, un grupo de ingenieros que trabajan en problemas similares. (traducción realizado por la autora)

forma una comunidad alrededor de su dominio, [a partir de] construir relaciones. Las interacciones son esenciales para hacer una comunidad. Por ejemplo: Los impresionistas, se reúnen en los cafés y estudios para analizar el estilo de la pintura que estaban inventando juntos. Estas interacciones son esenciales.

3. La práctica: Una comunidad de práctica no es más que una comunidad de intereses [...] Los miembros de una comunidad de práctica desarrollan un repertorio compartido de recursos: experiencias, historias, herramientas, maneras de abordar los problemas recurrentes en definitiva una práctica compartida. (Wenger, 2001b: 3)

Estas características permiten preguntarse: ¿A qué grupos pertenecemos o de qué grupos somos parte sin habernos percatado de ello?, por otro lado, también aportan una perspectiva conceptual y analítica de pensar el conocimiento y los aprendizajes que suceden en otros espacios.

From this perspective, the knowledge [...] lives in a constellation of communities of practice. [...] However, the very characteristics that make communities of practice a good fit for stewarding knowledge—autonomy, practitioner-orientation, informality, crossing boundaries—are also characteristics that make them a challenge for traditional hierarchical organizations. (Wenger, 2001b: 4)<sup>32</sup>

En este sentido, Wenger plantea un reto para las organizaciones tradicionales, y también para las visiones (tradicionales), con las que se comprende y analiza el conocimiento en diversos espacios, es un llamado a abrir las perspectivas y repensar la realidad desde otras cosmovisiones.

### **2.3.2.1 La comunidad de práctica de los jóvenes migrantes rarámuri**

En la etnia rarámuri existen diversas comunidades de práctica, como los fariseos (protagonistas de la fiesta de Semana Santa), matachines (danzantes de las fiestas navideñas y otras), chamanes, migrantes (niños, jóvenes y adultos), jugadores de deportes tradicionales como el rarajipari (carrera de la bola para varones) y la ariweta (el aro para las niñas).

La comunidad de práctica de la etnia rarámuri que se presenta en esta investigación está formada por jóvenes migrantes, en particular chicos originarios de San

---

<sup>32</sup> Desde esta perspectiva, el conocimiento vive en una constelación de comunidades de práctica. Sin embargo, las características que hacen que las comunidades de práctica posean un buen ajuste para la asistencia en el estadio del conocimiento de la autonomía, la orientación profesional, la informalidad, cruzando las fronteras también son características que los convierten en un reto para las organizaciones jerárquicas tradicionales. (traducción realizada por la autora)

Ignacio de Arareko,<sup>33</sup> ejido migrante de la Sierra Tarahumara donde se realizó la mayor parte de las entrevistas.

La caracterización de esta comunidad de práctica se realizará de acuerdo con los tres planteamientos de Wenger:

1. Su dominio de interés en común es la migración, han intercambiado una serie de formas de movilizarse y éstas, comentaron, pueden ser en bloque, por lazos familiares, por red (se refiere a cuando algunos migrantes se encuentran bien relacionados en el lugar de destino y se establece una red de apoyo para lograr que otros puedan migrar adonde está el trabajo<sup>34</sup>), se han comunicado múltiples estrategias para sobrevivir fuera de su comunidad de origen y han creado una identidad de migrantes dentro y fuera de su comunidad.
2. En cuanto a la práctica, se refiere a la participación de sus miembros en actividades conjuntas, en el caso de estos jóvenes migrantes se reúnen en lugares específicos del ejido e intercambian información sobre sus experiencias y posibilidades de trabajo en los diferentes lugares de atracción; existe una constante interacción entre ellos, comentaban que la mayoría conoce el destino donde se encuentran los jóvenes migrantes de su ejido (existe una red de comunicación informal, de modo que saben dónde se encuentra la mayoría de ellos y a qué se dedican en los lugares de destino).
3. La última característica se refiere a la comunidad, y no es otra cosa que la centralidad de intereses. En este sentido, los migrantes jóvenes rarámuri, poseen diversos intereses en común; por ejemplo, ven en la migración la posibilidad de conseguir mejores oportunidades económicas, laborales y de estudio. Por otro lado, han encontrado en la migración la posibilidad de ser jóvenes, debido a que dentro de su etnia este momento de la línea de vida occidental no está contemplado, de manera que salir de su ejido les ha permitido manifestar otro tipo de inquietudes, diferentes a las de su lugar de origen. Sin embargo, es importante aclarar que no por eso tienen una mala relación con su etnia, por el contrario, algunos de ellos desean vincular esas nuevas ideas en el ejido y utilizan una serie de procesos para generar el intercambio de experiencias: intercambian historias, herramientas y recursos que les ha proporcionado la experiencia migratoria,

---

<sup>33</sup> La presentación de este ejido se realizará en el siguiente apartado.

<sup>34</sup> Entrevista informal con migrantes del ejido de San Ignacio de Areko, abril, 2010.

desean mejorar ciertas condiciones de vida de su lugar de origen. Sin perder su cultura y sus tradiciones, desean generar proyectos para rescatar su cultura y tener lo que ellos llaman "bien estar".

En el último capítulo se mostrarán de manera más específica las tres características mencionadas para la comunidad de práctica, en ese apartado se presentarán las trayectorias de los cuatro jóvenes migrantes rarámuri elegidos para este trabajo.

## **CAPÍTULO III**

### **SAN IGNACIO DE ARAREKO (LA SIERRA TARAHUMARA)**

La investigación se inició en el ejido de Guachochi, mientras el municipio organizaba actividades de desarrollo para las comunidades rarámuri. Ahí fue posible conocer y conversar con un representante del ejido de San Ignacio de Arareko, del municipio de Bocoyna.

El trabajo que su ejido había encomendado a este joven consistía en asesorarse para atraer turismo a su comunidad, razón que lo había llevado a Guachochi, donde se realizaba en esos días un intercambio sobre tales experiencias, pues se buscaba apoyar con promoción a varios sitios turísticos de la Tarahumara.

Sin embargo, para los fines de esta investigación, era más importante saber por qué la comunidad lo había enviado como representante a un encuentro donde la mayoría de los asistentes era de mayor edad. Tras un acercamiento, y poco a poco, fue posible conservar con él sobre la razón que lo llevó ahí.

Dijo ser estudiante de la Universidad Autónoma de Chihuahua y estar interesado en el desarrollo de proyectos turísticos para su comunidad, se le comentó sobre este proyecto con jóvenes migrantes rarámuri. Tras intercambiar puntos de vista relacionados con ambos proyectos, se tomó la decisión de visitar San Ignacio de Arareko, ejido perteneciente al municipio de Bocoyna, cercano a Creel.

Este ejido está considerado como un importante punto de comunicación en la Sierra Tarahumara: cuenta con estación de tren y de autobuses, es un lugar turístico y también un espacio de intercambio económico para muchos rarámuri. En suma, trabajar en San Ignacio resultaba una oportunidad interesante para observar el comportamiento de los jóvenes migrantes rarámuri que regresaban a su comunidad de origen.

#### **3.1 Extensión territorial y clima**

La Sierra de Chihuahua, mejor conocida como Sierra Tarahumara, se encuentra en el estado del mismo nombre, al norte de la República Mexicana. El territorio está dividido en 17 municipios, Balleza, Batopilas, Bocoyna, Carichí, Chínipas, Guachochí, Guadalupe y Calvo, Guazapares, Guerrero, Maguarichi, Morelos, Moris, Nonoava, Ocampo, Temósachi, Urique y Uruachi, distribuidos en un territorio de 60 mil kilómetros cuadrados donde habitan dispersas las cuatro etnias que hasta hoy conforman la población indígena

de esa sierra: Los Rarámuri o Tarahumaras, los Warijós o Warijós, los Ódamis o Tepehuanes y los Obas o Pimas.

El Censo de población y vivienda 2005 reportó 248,399 habitantes, de las cuales 217,398 son hablantes de lengua indígena. La población restante es denominada como gente de razón, haciendo alusión a la población no indígena “estos cuatro pueblos indígenas comparten su territorio con una población numéricamente superior de hablantes mestizos o ‘gente de razón’, como tradicionalmente se les nombra” (Sariego, 2002: 11).



Mapa. División municipal del Estado de Chihuahua y municipios de la Sierra Tarahumara (Sariego, 2005: 14).

En el mapa del estado de Chihuahua se destacan con color crema los 17 municipios de la Sierra Tarahumara habitados por las 4 etnias mencionadas, una de las cuales se abordará en este trabajo, la rarámuri.

Señalado con un punto rojo se observa el municipio de Bocoyna, donde se realizó el trabajo de campo, y en particular el ejido de San Ignacio de Arareko, que pertenece a la Alta Tarahumara.

El ejido de San Ignacio de Arareko posee una extensión territorial de 27 mil hectáreas donde predomina un clima semifrío, entre los 18 y los 20 grados centígrados; sin embargo, durante el verano y el invierno hay muchas variaciones.

De hecho, el clima resulta un factor determinante para organizar actividades como la agricultura y el pastoreo. La lógica de organización responde a dos periodos, uno que abarca los meses entre enero y junio, con temperaturas entre menos cuatro o menos grados, hasta los 20, y el segundo, de julio a diciembre, cuando se alcanzan entre 25 y 35 grados, con fríos de unos seis grados centígrados.

En el primer periodo se desarrolla la siembra y se regulan el pastoreo y la distribución del agua. En el segundo, principalmente en julio y agosto, se levanta la cosecha y se capta la mayor cantidad posible de agua; durante este periodo regresa un gran número de sus migrantes, igual que en los días de fiesta, principalmente para la Semana Santa.

La vegetación de esta parte de la Sierra corresponde a una gran superficie poblada por pino, encino, tascalate, álamo, fresno, roble, manzanilla y madroño (Aranda, 2008: 22). Tanto en la Alta como en la Baja Tarahumara crecen más de 600 variedades de hierbas medicinales y comestibles, muchas de las cuales son usadas desde tiempos ancestrales (González, en Sariego, 2000: 15).

### **3.2 Población**

En este ejido se encuentran 2,273 habitantes, distribuidos en 91 localidades (INEGI, 2005). El 95 por ciento de la población es rarámuri, distribuida por grupos de edad de la siguiente forma: "el 42% de la población son niños —menores de 15 años— siendo este grupo el de mayor representatividad entre los habitantes, los jóvenes (15 a 29 años) representan 21 por ciento, los adultos (30-59 años) 31 por ciento y los mayores de 60 años representan sólo el 5 por ciento." (Aranda, 2009: 33)

Entre los hablantes de lengua indígena del ejido, el 88 por ciento corresponde a quienes hablan rarámuri y, de éstos, el 85 por ciento habla además español; esto significa que la mayor proporción es bilingüe. Sin embargo, es necesario mencionar que existe todavía población monolingüe, principalmente entre quienes no han estado fuera del ejido.

### 3.3 Los servicios

En este rubro, San Ignacio de Arareko tiene servicios de salud, donde conviven medicina tradicional y alópata; educativos, con escuelas de niveles preescolar hasta secundaria, y se realizan proyectos como la Casa de las Mujeres, para recuperar una serie de leyendas y tradiciones rarámuri, financiada por una institución alemana. También hay servicios de turismo, actividad vital para la economía del ejido.

No se cuenta con transporte, comunicación, agua, ni luz eléctrica, aunque algunos ranchos emplean celdas solares y plantas de luz en las zonas turísticas con que cuenta el ejido. También la primaria y la secundaria cuentan con este servicio, ya que se encuentran apoyadas por las instituciones de educación estatal y federal.

#### 3.3.1 Salud

Este rubro es prácticamente nulo, pues oficialmente se cuenta con una sola clínica. De acuerdo con un estudio de la Facultad de Zootecnia y Veterinaria de la UACH (Universidad Autónoma de Chihuahua): "el 77 por ciento de la población manifestó no ser derechohabiente a ningún servicio de salud" (Aranda, 2008: 13).

El dato anterior muestra la poca atención médica que reciben los habitantes de San Ignacio, que ven como única posibilidad recurrir a la medicina tradicional, que aún tiene gran arraigo entre los habitantes del ejido.

Las prácticas tradicionales para sanar se realizan, en ocasiones, al término de alguna fiesta; el yúmari,<sup>35</sup> por ejemplo, cuya curación consiste en administrar externa e internamente la medicina que "suele ser una infusión de meke, un tipo de agave de wasárowa —palo de Brasil— aunque también se utiliza tesgüino" (De Velasco, 2006: 196).

En el yúmari, tras una serie de danzas y vueltas alrededor de una cruz enterrada en el piso, hombres y mujeres, separados para demostrar su respeto, esperan a que un oficiante levante el recipiente que contiene, en este caso, tesgüino, y tome tres cucharadas, para poder recibir de él, cada uno, la misma dosis, mientras les habla de Onoruame (Dios). Antropólogos como Lumholtz (1894) Bennentt y Zingg (1976) Kennedy (1970) "coinciden también en poner de relieve, como uno de los efectos del yúmari es la formación o el reforzamiento de los lazos comunitarios" (De Velasco, 2006: 201).

---

<sup>35</sup> "Es una danza para dar gracias y comunicarse con Dios." Entrevista con curandero, San Ignacio de Arareko 15 de abril, 2009.

La curación del yúmari también se practica en animales, por lo que se podría pensar que para los rarámuri la salud implica el equilibrio con su ambiente, como lo relatan las leyendas o afirman cuando platican que una forma de estar bien “es respetarte a ti mismo y a los demás”<sup>36</sup>.

### 3.3.2 Educación

La educación formal tiene fuerte influencia entre los rarámuri desde el tiempo de las misiones jesuitas<sup>37</sup> de los siglos dieciséis y diecisiete, periodo en el que los sacerdotes enseñaban a hablar y escribir en español aprovechando la tarea evangelizadora. Esta tarea implicaba un importante intercambio, pues los misioneros jesuitas también aprendían la lengua y costumbres del lugar.

Esta interacción permite reconocer un proceso dialéctico de aprendizaje entre dos culturas, que podemos observar en las prácticas cotidianas de esta comunidad hasta nuestros días. Como menciona el padre Salvador: “ellos nos han enseñado mucho también a nosotros, su lengua y sus costumbres, ellos son los que me dicen *—ya la misa—*, después que terminan sus Danzas.”<sup>38</sup>

Otro momento relevante de la educación formal en la Sierra Tarahumara fue la introducción de la escuela rural,<sup>39</sup> que buscaba incorporar e integrar a los pueblos indígenas en un proyecto de nación. Este proyecto destacaba a la educación como único medio para alcanzar la meta del desarrollo, el progreso y el bienestar. Al respecto, Sariego comenta que podemos encontrar una similitud en estas dos perspectivas, la evangelista y la oficial, debido a que ambas “piensan que el [indígena] debe y puede cambiar” (Sariego, 2002: 6); otra similitud entre ambas perspectivas es que utilizan la educación formal como estrategia para cumplir sus propósitos.

En cuanto a las diferencias, se pueden mencionar los propósitos: los misioneros jesuitas buscaban la conversión al cristianismo mientras los indigenistas gubernamentales querían la transformación de los indígenas en ciudadanos de la nación.

---

<sup>36</sup>Entrevista con curandero, San Ignacio de Arareko, 15 de abril, 2009.

<sup>37</sup>“Llegaron para encargarse de la educación y para ayudar en la conversión de los gentiles, en poco tiempo sus logros en el campo de la educación formal fueron impresionantes.[...] Dice el padre Burros “Sabemos que, en 1662, las escuelas jesuitas para niños indios de las misiones del norte de México eran cincuenta y nueve.” (Gómez, 2006: 3)

<sup>38</sup>Entrevista, abril 2009, Guachochi, Chihuahua, México.

<sup>39</sup> Los principios de la escuela rural llegan a la Tarahumara a finales de los años treinta y logran la hegemonía CCTT- INI al inicio de la década de los cincuenta. Su más destacado exponente habrá de ser el antropólogo Francisco M. Plancarte.

En la actualidad, la visión de la educación formal dentro del ejido de San Ignacio de Arareko responde a tres perspectivas, la primera consiste en ver a la escuela como un lugar donde los alumnos pueden desarrollar ciertas habilidades que les ayudarán a obtener empleo, sobre todo cuando decidan migrar.

Tal es el caso de Ezequiel migrante rarámuri que comenta sobre su hijo: "ya se va conmigo a las manzanas, ya habla español y hace cuentas".<sup>40</sup> Para él, como para otros padres de familia, la escuela puede aportar las habilidades necesarias para migrar, pero consideran que no necesitan concluir la primaria para adquirir esos conocimientos.

La segunda perspectiva corresponde a los padres de familia opositores a la migración. Consideran que la escuela motiva la decisión de migrar en sus hijos y, por tanto, se oponen a que acudan a ella.

La tercera perspectiva corresponde a los padres de familia que consideran la escuela como una posibilidad de desarrollo y progreso, piensan que sus hijos, al concluir los estudios, podrán tener una vida mejor, para ellos mismos y para su comunidad. Es el caso de Pedro, padre de familia de uno de los jóvenes migrantes que se presentan en este trabajo.

Ahora bien, la oferta educativa formal dentro del ejido está integrada por cuatro escuelas de diferentes niveles, dos de preescolar, una de primaria y una telesecundaria, estas dos últimas se encuentran en el centro de San Ignacio y comparten instalaciones.

La primaria cuenta con un albergue para el hospedaje temporal de los estudiantes que provienen de ranchos distantes del ejido, ubicados a cinco y hasta 20 kilómetros de distancia, y ofrece servicio de comedor a la comunidad escolar, lo que apoya el gasto familiar de la mayoría de la población, que vive en condiciones de pobreza y pobreza extrema. Con ese estímulo también mantienen la matrícula escolar, elemento medular para seguir contando con el apoyo de las instituciones municipales, estatales y federales de educación.

Una breve descripción estadística acerca de la matrícula escolar de las escuelas del ejido muestra el comportamiento provocado, principalmente, por la migración, en conjunto con otros múltiples factores, que se traduce en ausentismo y deserción escolar,<sup>41</sup> sobre todo en el nivel primaria.

---

<sup>40</sup> Entrevista con migrante de San Ignacio de Arareko, Chihuahua, México 12 de abril, 2009.

<sup>41</sup> Esta información está basada en diversas entrevistas informales que se sostuvieron con maestros y habitantes de la comunidad de San Ignacio de Arareko, en el segundo periodo de trabajo en campo de abril-mayo, 2010.

El preescolar indígena “Gabriela Mistral” muestra en la Tabla I los datos que corresponden a las variables de número de alumnos por grado, género y número de grupos. En la Gráfica I podemos observar el comportamiento de su matrícula.



**TABLA I**  
**Preescolar indígena Gabriela Mistral**  
**Ciclo escolar 2008-2009**

Grado	H	M	Total	#grupos
1	2	2	4	1
2	10	15	25	1
3	13	13	26	1
<b>Total matrícula</b>			55	3

Este centro educativo cuenta con una infraestructura de tres aulas y un patio de recreo; dos maestros están frente a grupo y un directivo atiende el tercer año.

La matrícula total es de 55 alumnos que, consideran los maestros, es baja en el primer año, pero se debe a que muchos padres de familia se niegan a enviar a sus hijos por las distancias, aunque algunos cambian de opinión cuando reconocen que en el lugar donde estarán es seguro y serán bien cuidados.

En el caso del segundo y tercer años, la matrícula escolar aumenta debido a que, afirman los maestros, algunos de los padres rarámuri dan prioridad al ingreso en los primeros años de primaria, ya que será ahí donde consideran que sus niños adquirirán las habilidades necesarias para poder trabajar dentro y fuera del ejido.

El segundo preescolar indígena de la comunidad es el “José Ignacio Urquidi”. Este centro cuenta con una infraestructura de dos aulas y un patio cercado a cargo de un director frente a grupo. Es una escuela unitaria con una matrícula de 13 alumnos.

En la Tabla II se muestran las variables específicas del registro escolar, número de alumnos y de grupos por grado escolar, y distribución por género.



**TABLA II**  
**Preescolar Indígena José Ignacio Urquidi**  
**Ciclo escolar 2008-2009**

Grado		M	T	#grupos
1		2	2	1
2		2	6	1
3		2	5	1
<b>Total matrícula</b>				13

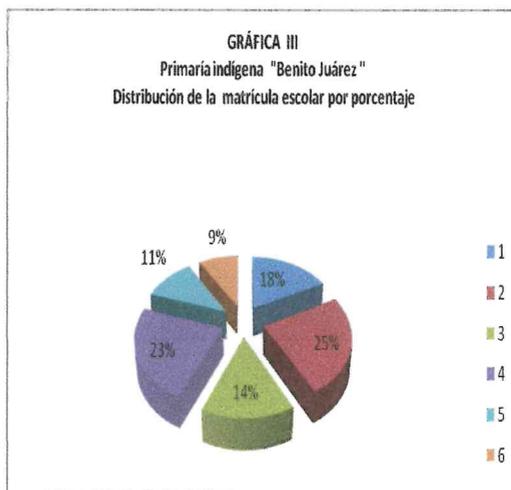
Presenta la misma distribución de matrícula que el primer preescolar. Los profesores, igual que en el caso anterior, comentan que este comportamiento se debe a la importancia que los padres de familia rarámuri dan a la escuela primaria, por lo que llevan a sus hijos tardíamente, y previo al ingreso al siguiente nivel educativo, ya que consideran importante que sus hijos adquieran habilidades como hablar con mayor rapidez el español.

Respecto a la educación primaria indígena, la escuela "Benito Juárez" cuenta con 10 aulas y un patio recreativo. Este centro escolar se encuentra a cargo de un director, cinco administrativos y ocho docentes que atienden ocho grupos distribuidos de la siguiente manera: primer grado, un grupo, un docente; segundo grado, dos grupos, un docente por grupo; tercer grado, un grupo, un docente; cuarto grado, dos grupos con un docente para cada uno; quinto grado, un grupo y un docente; sexto grado, un grupo, un docente.

Lo anterior se muestra en la Tabla III, así como la matrícula total de ese centro, 159 alumnos distribuidos en ocho grupos; también podemos observar variables específicas como matrícula por grupo escolar, distribución de la matrícula por género y número de grupos atendidos. La gráfica III permite observar la distribución de la matrícula escolar en porcentajes.

**TABLA III**  
**Primaria Indígena Benito Juárez**  
**Ciclo escolar 2008-2009**

Grado	H	M	T	#grupos
1	18	10	28	1
2	22	17	39	2
3	11	12	23	1
4	16	21	37	2
5	10	8	18	1
6	8	6	14	1
<b>Total matrícula 159</b>				



En los últimos grados la matrícula escolar tiende a disminuir: en quinto grado están inscritos 18 alumnos y en el sexto sólo 14, mismos que equivalen, respectivamente, al 11 y nueve por ciento de la matrícula total. Es pertinente mencionar lo anterior debido a que mucho de ese comportamiento escolar, principalmente en primaria, está marcado por la

época en que los chicos comienzan a migrar con sus padres como jornaleros agrícolas o ayudantes de jardineros en Chihuahua. Dentro de las trayectorias analizadas hay dos casos de migrantes que cumplen el ciclo de inicio de la primaria sin concluirla. Aumenta la deserción exactamente en cuarto año de primaria.

Los principales lugares de destino migrante son, regularmente, Cuauhtémoc y Delicias, aunque también se dan casos de familias que migran hacia Sinaloa en busca de algún jornal.

En el caso de la telesecundaria, como se apuntó en párrafos anteriores, comparte instalaciones con la primaria y cuenta con dos aulas; ambos niveles emplean las áreas comunes.

La planta académica está integrada por un directivo frente a grupo y dos profesores a cargo de tres grupos, correspondientes a los grados de secundaria. Atiende a 44 alumnos distribuidos entre los tres grados; sin embargo, los profesores comentan que conforme avanza el ciclo escolar esta matrícula disminuye considerablemente, ya que la migración determina, también en este nivel, el ausentismo escolar.

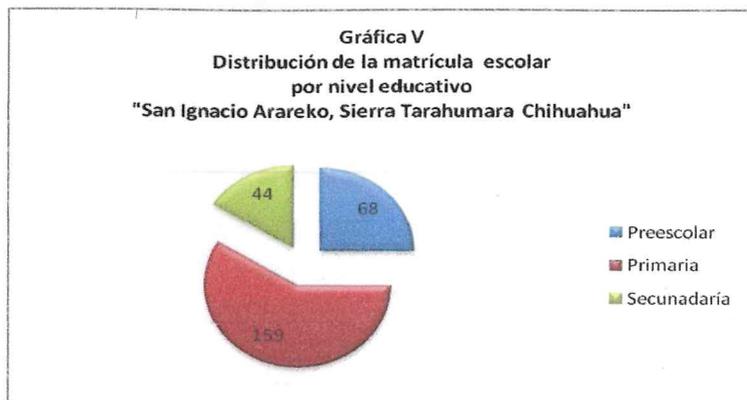
En la Tabla IV se observan variables específicas de la matrícula escolar, como número de alumnos inscritos por grupo, distribución por género y número de grupos atendidos. La Gráfica IV permite observar la distribución de la matrícula escolar en porcentajes.

TABLA IV				
Telesecundaria				
Ciclo escolar 2008-2009				
Grado	H	M	T	#grupos
1	9	9	18	1
2	5	7	12	1
3	1	13	14	1
Total matrícula				44



El grueso de la población escolar de la telesecundaria se encuentra en el primero y segundo grados. Aquí es posible observar el mismo comportamiento que en la matrícula del nivel anterior, donde las causas de deserción y ausentismo escolar responden a la tendencia migratoria del ejido y a la visión de la comunidad sobre la escuela, hechos que

marcan la tendencia, como se aprecia en la Tabla V, de la escolaridad en la educación primaria no necesariamente concluida.



### 3.3.3 Vivienda (Rancho)<sup>42</sup>

Este ejido cuenta con algunas cuevas que sirven de viviendas; es el caso de la cueva de "Santiago", muy visitada por turistas; sin embargo, actualmente predominan las viviendas de construcción mixta, con madera, adobe y techos de lámina galvanizada. Las familias nucleares son las que generalmente viven en los ranchos, sin embargo, Merrill comenta que:

Algunos padres envían a sus hijos con otros parientes, particularmente aquellos que no tienen hijos, ya sea para ayudarlos con las tareas domésticas o para aligerar la presión sobre sus propios recursos. (Merrill, 1992: 50)

De acuerdo con el conteo sobre población y vivienda practicado por el INEGI en 2005, existen 462 viviendas particulares habitadas dentro del ejido, con un promedio de 4.5 personas en cada una. Del total encontrado, poco más de la mitad, el 52 por ciento, están constituidas por un solo cuarto, el cual cumple las funciones de cocina y dormitorio al mismo tiempo, asimismo el 80.5 por ciento de las habitaciones tiene piso de tierra.

En cuanto a los servicios básicos, sólo el tres por ciento recibe agua entubada, prácticamente la totalidad carece de drenaje, y el 86.6 por ciento no tiene energía eléctrica; esto se debe, en parte, a la dispersión de las viviendas, aun cuando se distribuyan en "localidades" constituidas, pues están ubicadas en pequeños ranchos que

<sup>42</sup> Un rancho rarámuri comienza con la ocupación de un terreno por parte de una familia, normalmente nuclear, aunque a veces con algún grado de extensión. La familia limpia el terreno que será destinado al campo de cultivo, construye la vivienda, el granero y los corrales para los animales. En los ranchos se realizan las actividades domésticas y de agricultura necesarias para la subsistencia. (Morales, 2009: 45).

abarcan "el espacio para la vivienda, la agricultura, corrales o pastizales necesarios para la ganadería y la 'troja' que es un pequeño cuarto para el almacenamiento de granos." (Aranda, 2009: 45).

### **3.3.4 Transporte**

No hay servicio de transporte público, el que se puede encontrar dentro del ejido es privado, regularmente algunas camionetas para carga, el resto son bicicletas. En la mayoría de los casos la población realiza sus traslados a pie. Fuera del ejido se utilizan autobuses comerciales.

### **3.4 Actividades económicas**

En San Ignacio de Arareko existen diversas actividades que ayudan a la subsistencia de la comunidad rarámuri:

- 1- La agricultura de temporal, "valiéndose de técnicas variadas que van desde el uso del arado de punta de madera o metal, hasta la utilización del bastón plantador" (Sariego, s/f: 9),
- 2- La ganadería (pastoreo), estrechamente ligada a la agricultura debido a que parte de la cosecha se destina como alimento de los animales,
- 3- La manufactura y venta de artesanías,
- 4- La explotación forestal,
- 5- Las remesas de migrantes, aunque no se cuenta con un estudio certero de su importancia y del beneficio que transfieren al ejido.
- 6- Los servicios turísticos que, sin lugar a dudas, son una de las actividades más importantes.

Sobre estas actividades se apoya la economía de la población, mediante ellas se generan ingresos que ayudan a enfrentar las difíciles condiciones que se viven en San Ignacio, en particular, y en la sierra Tarahumara en general.

Las actividades productivas de esta comunidad tienen escaso desarrollo, de modo que la creación de empleos es insuficiente; en ocasiones la producción agrícola y ganadera alcanza apenas para el autoconsumo y no hay ingresos excedentes, por lo que la mayoría de la población debe salir de su comunidad en algún momento en busca de trabajo en otros lugares, principalmente en las ciudades de Chihuahua, Delicias y Cuauhtémoc. Regularmente, las ofertas de empleo son para jornaleros, albañiles, jardineros y obreros.

Es necesario profundizar un poco en la actividad del turismo, ya que dentro del ejido es una de las más importantes, y se trabaja en ella para generar más empleos. Uno de los protagonistas de esta investigación está muy relacionado con esta actividad y con el regreso a la comunidad.

Los servicios turísticos tienen una importante demanda durante los periodos vacacionales; por ello se continúa realizando trabajos de difusión, para atraer más visitantes a los lugares más atractivos del ejido.

San Ignacio tiene zonas para acampar, como Batosarachi y la cabaña de Segórachi, también cuenta con aguas termales, como Recowata, y rutas de senderismo como el valle de las ranas, el valle de los hongos, las cuevas y el lago de San Ignacio, donde se pueden rentar lanchas para pasear; la actividad que, en general, realizan los habitantes de San Ignacio, es la venta de artesanías.

Poco se han ocupado en explotar sus conocimientos como guías turísticos o por hacerse cargo de actividades como la renta de materiales, por lo que las ganancias y los empleos aún no son visibles. Hace falta trabajar un proyecto en este sentido.

Las fiestas de Semana Santa, por ejemplo, atraen muchos visitantes al ejido, sin embargo, los rarámuri obtienen mínimo provecho en este periodo: se limitan al costo de entrada y acampado, donde esto es posible, y a la venta de sus artesanías; los verdaderos beneficiados son organismos externos como los hoteles o las agencias que promueven los viajes turísticos.

### **3.5 Organización social rarámuri**

Desde fines del siglo diecinueve y durante todo el veinte se desarrollaron diversos e interesantes estudios acerca de la organización tradicional rarámuri. Autores como Carl Lumholtz (1994, [1904]) y Robertt Zingg (1986), Gonzalo Aguirre (1953), Pedro de Velasco (1987) y, recientemente, Ricardo Robles (1994) y Marco Morales (2009), han abordado el tema.

Históricamente, el sistema de cargos se ha ido transformando. Los indios del norte de México, antes de la llegada de los españoles, comenta De Velasco (1987), tenían jefes locales elegidos por su valor y hazañas; además, Morales (2009) comenta que antes de la conquista los rarámuri y otros grupos mantenían una organización basada en relaciones horizontales no centralizadas, es decir, sus líderes eran temporales, incluidos los especialistas rituales.

Tiempo después, específicamente durante las misiones jesuitas y franciscanas de la Colonia, se estableció una estructura vertical encabezada por un cuerpo de funcionarios nativos encargados de realizar las tareas específicas de coordinación y administración de la conducta y de las actividades que los colonizadores impusieron, en ese grupo dirigente había cargos específicos llamados, principalmente, *siríame*, mayores, tenientes y capitanes (Hillerikus, 1992).

De Velasco (1987: 52) lo explica así:

Los padres [religiosos] pensaron que para [...] instaurar las costumbres cristiana se les obligara a los tarahumares a congregarse en pueblos, poniéndoles gobernadores y capitanes de su misma nación, [...] bajo cuyas órdenes los demás obedecieran más fácilmente y los misioneros pudieran contar con ellos para el gobierno de los indios.

Así, los *siríame* o gobernadores indígenas eran reconocidos como la autoridad suprema, acompañados de los mayores, una especie de policías que “detectaban el mal comportamiento de los habitantes,” y los capitanes o encargados de mantener el orden y la seguridad. El tiempo de los jefes únicos quedó atrás.

A mediados del siglo diecinueve, y sobre todo durante el veinte, surgieron cambios y ajustes en la forma de organizar el territorio de la Sierra Tarahumara. Se fortaleció el sistema político municipal, con autoridades jerárquicas como alcaldes, síndicos, regidores, entre otros encargados de controlar y administrar a las personas y territorios. Esta situación fue modificando las formas básicas de organización dentro las poblaciones *rarámuri*.

Asimismo en el siglo XX, la Reforma Agraria emanada del gobierno posrevolucionario, impuso una forma de organización basada en la propiedad ejidal. Surgieron entonces las figuras de presidente, tesorero, secretario y consejo de vigilancia ejidales. (Morales, 2009: 46)

Estas transformaciones dieron origen a la organización actual de San Ignacio de Arareko, donde se encuentran mezcladas algunas estructuras de carácter tradicional con otras claramente ejidales.

Existe una asamblea general, integrada con todos los habitantes de la comunidad, como órgano superior de gobierno vigente; dentro de la asamblea se encuentra la figura del gobernador que, junto con sus *gobernadorcillos* (personas que fueron gobernadores), son altamente respetados dentro de San Ignacio.

En esta estructura, el gobernador se encarga de mantener y transmitir la cultura. Es de su competencia organizar todo lo relacionado con las fiestas y costumbres rarámuri, además de supervisar el cumplimiento cabal de los cargos y de oficiar el nawésari (consejo) a la comunidad. Los gobernadorcillos lo apoyan en las labores de guiar a la comunidad.

Al respecto, De Velasco enfatiza el aprecio que la comunidad manifiesta por sus gobernadores como un factor básico para mantener el sistema tradicional de cargos, pues se transforma en reconocimientos, tanto de las autoridades como de la sociedad rarámuri en general.

Este medio de control social [tradicional] es altamente eficaz, ya que dada la situación de las relaciones comunitarias y lo restringido de su ámbito, toda la vida social, política, religiosa y buena parte de su vida económica [...] depende de su aceptación a la comunidad. (De Velasco, 1987: 49)

Además de la recuperación de la vida cotidiana y de la aceptación y el prestigio que puede generar el obtener un cargo, el respeto juega un papel relevante como parte del sistema de organización tradicional.

El respeto significa mucho más que la consideración para los demás: también implica que cada uno tiene autonomía, autodeterminación y está relacionado con su entorno íntegramente, características que debe reconocer en sí mismo y en cada uno de los individuos con los que trata en la comunidad.

Otra característica del sistema de organización tradicional es el nawésari.<sup>43</sup> Los gobernadores hablan con la población identificando los diversos roles que juegan dentro de la comunidad, es decir, les recuerdan sus deberes como hombres, como mujeres, como madres, como padres, como miembros de la comunidad rarámuri y, en todos esos roles, incluyen las normas de conducta, los valores y las costumbres que deben respetar. Asimismo, tienen la responsabilidad de establecer juicios y sancionar a cualquiera que cometa alguna falta grave contra la comunidad, como pelear en alguna fiesta, agredir a otros o robar.

---

<sup>43</sup> El nawésari es un consejo que busca orientar el comportamiento y la vida de todos, es como una guía. (Entrevista con autoridad de San Ignacio de Arareko. Morales (2009) lo explica también como la transmisión de normas, valores y costumbres propias de la cultura.

Una función más de los gobernadores consiste en relacionarse con las comunidades aledañas, para ello organizan reuniones con sus pares de otros ejidos, donde tratan problemas comunes y buscan soluciones compartidas.

También existe una ceremonia tradicional para recibir al nuevo gobernador, que puede coincidir con alguna reunión dominical o una fiesta; en ésta se le hace entrega del bastón o vara de mando, en un espacio aledaño a la iglesia; para tal propósito, los presentes forman un círculo en cuyo interior se desarrollará la ceremonia. Ahí, el gobernador saliente dirige al entrante un *nawésari* acerca de las obligaciones adquiridas y los cuidados que debe al pueblo; cuando concluye el consejo las autoridades se acercan al nuevo gobernador y le colocan cruces en diferentes partes del cuerpo en señal de protección.

Ahora bien, la elección de gobernador ocurre cada tres años en San Ignacio, y los candidatos deben tener más de veintiocho, edad mínima considerada para haber adquirido los suficientes conocimientos y las experiencias necesarias para ejercer el cargo, al cual pueden reelegirse de acuerdo con el desempeño que hayan tenido. El proceso electoral comienza con una serie de propuestas que se votan directamente ante la asamblea, después se realiza la votación de forma directa y queda aquel que logre la unanimidad en la asamblea.

La otra autoridad que convive con la tradicional, es la ejidal, como se había comentado anteriormente. Para efectuar la elección de los cargos ejidales se convoca una asamblea general<sup>44</sup> de los 400 ejidatarios legalmente reconocidos, también esta elección debe ser unánime.

Las sesiones del gobierno ejidal son para tratar e informar sobre los asuntos relacionados con el ejido, incluyendo la elección de cargos. El gobierno está a cargo del Comisariado ejidal, conformado, a su vez, por una mesa directiva integrada con un Presidente, un Secretario y un Tesorero, cargos que deben tener suplentes. La función principal de la mesa directiva es la administración de los bienes ejidales.

También existe un Consejo de Vigilancia integrado por un Presidente y dos Secretarios; su función principal es observar las decisiones que toma el Comisariado, por lo que son responsables de informar a la asamblea ejidal acerca de cualquier anomalía,

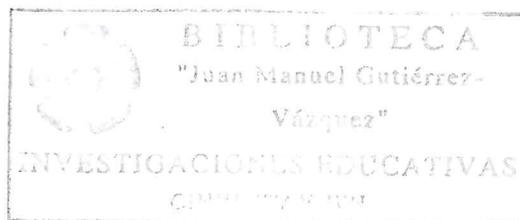
---

<sup>44</sup> La asamblea está integrada por habitantes del ejido, hombres o mujeres, que poseen título de propiedad, a quienes se denomina ejidatarios; sólo ellos tienen voz y voto.

además están facultados para convocar asamblea general en caso de que el Comisariado no lo hiciera, o cuando lo considere necesario.

Las autoridades ejidales y tradicionales se encuentran íntimamente relacionadas y muy bien organizadas en esta comunidad rarámuri, pues toda negociación con gobiernos, instituciones privadas, fundaciones y organizaciones no gubernamentales es considerada como trato con Chabochi (mestizos), asuntos que corresponden y atienden las autoridades ejidales, mientras que a las tradicionales compete la parte cultural de la comunidad.

Sin embargo, en las asambleas ejidales el gobernador es parte importante de las decisiones que corresponden a los bienes y al propio desarrollo de las comunidades. El actual gobernador tradicional de San Ignacio de Arareko ha ocupado el puesto por tres periodos consecutivos. Al igual que parte de la mesa directiva del Comisariado ejidal.



## CAPÍTULO IV

### TRAYECTORIAS MIGRANTES DE JÓVENES INDÍGENAS RARÁMURI

Como metodología, las trayectorias<sup>45</sup> permiten, entre otras cosas, la recuperación de cursos de vida migratorios y educativos. En esta investigación se busca recuperar algunos trayectos a través “de los relatos verbalizados, [que logran] acercamos al contenido simbólico de la experiencia migratoria” (Ariza, 2005: 48). Estos relatos recuperan la visión migratoria de sus actores y contextos, sus representaciones sociales en los lugares de origen y destino.

Con esos cursos también se logra recuperar las acciones vividas (en los lugares de destino) y conocer cómo y cuáles son los aprendizajes situados que se experimentan en origen y destino, para después establecer una conexión de significados al regresar al lugar de origen y, con ello, interactuar una comunidad de práctica.

De acuerdo con Montes y Serdón (2006) las trayectorias se caracterizan por hablar de tres elementos importantes:

1. Datos empíricos,
2. Temporalidad,
3. Elementos estructurales.

El primer elemento se refiere a que la trayectoria está basada en **datos empíricos**, el punto de partida de este trabajo es la recuperación de las oralidades de los protagonistas de una experiencia migratoria, además de las narraciones y/o charlas (entrevistas informales) que se establecen con algunos actores complementarios de esta información.

Para hablar de sujetos migratorios es necesario abrir brecha entre una diversidad de realidades protagonizadas en diferentes contextos y, por ende, de individuos que no por pertenecer a una misma comunidad y etnia establecen una trayectoria migratoria idéntica. Al respecto, Ariza comenta que la multiplicidad de roles implica “el entrecruzamiento de diversas transiciones y trayectorias en un curso de vida. De la intersección de estas distintas líneas pueden generarse cambios decisivos en la orientación del curso de vida” (Ariza, 2000: 180).

Aunque pudiera pensarse que parten del mismo lugar y con una estructura similar en sentido cultural, sería interesante cuestionar ¿Por qué regresan o no a sus

---

<sup>45</sup> En las palabras de Elder, una trayectoria de vida es “una ruta definida por el proceso de maduración o por el movimiento a través de la estructura de edad. La trayectoria no predefine la dirección, el grado o la dimensión del cambio en su curso” (Ariza, 2000: 179).

comunidades? ¿Cuáles son sus motivaciones migratorias? ¿Cuáles de sus conocimientos conservan o cuáles transforman? ¿Su experiencia migratoria les aporta nuevos conocimientos o aprendizajes? ¿Cómo se reflejan las experiencias migratorias en su regreso a la comunidad?

Estos cuestionamientos no podrán ser contestados sin un trabajo empírico y de retrospectiva que permita reconstruir estas trayectorias, de ahí la pertinencia del segundo elemento, **la temporalidad**, que se refiere a colocar en un tiempo y espacio determinados las experiencias de las personas, así como sus historias sociales y biográficas. De este modo es posible comprender la complejidad que implica recuperar la narración de una historia que puede encerrar diversas temporalidades, tanto de forma individual como de forma colectiva.

[...] Los individuos no se desplazan al azar en el espacio social [...] A un volumen determinado de capital heredado corresponde *un haz de trayectorias* más o menos equiparables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes. [...] y el paso de una trayectoria a otra depende a menudo de acontecimientos colectivos [...] o individuales [...]. De ello se desprende que la posición y la trayectoria individual no son estadísticamente independientes, no siendo igualmente probables todas las posiciones de llegada para todos los puntos de partida. (Bourdieu, 1979: 108-9 en Montes y Serdón)

No es posible pensar que presentar las trayectorias de sujetos migrantes es un asunto lineal; por el contrario, implica comprender que la narración y recuperación de oralidades se realizan en diversos momentos, tanto individuales como colectivos. Esto fue explicado en capítulos anteriores, debido a que la cultura rarámuri ha experimentado diferentes momentos históricos, culturales y de aculturación, y la forma de recuperarlos parte de dos miradas clave: la primitivista y la reformista,<sup>46</sup> que han sido caracterizadas en el segundo capítulo de este trabajo.

Por último, se debe tomar en cuenta que dentro de las trayectorias resulta relevante retomar los **elementos estructurales** que caracterizan a los grupos y a las personas, éstos se refieren a los capitales culturales, económicos y simbólicos (Montes y Sendón, 2006: 383). “[...] una trayectoria, [es] un pasaje a través del tiempo y el espacio, es una historia de transacciones. [...] sostenidas y experimentadas de diferente forma y [por] diferentes historias.” (Ball en: Montes y Sendón, 2003: 7)

---

<sup>46</sup> Ver Capítulo II.

En el caso de los jóvenes migrantes rarámuri, se debe tomar en cuenta que su capital cultural y simbólico resulta más que trascendental en su conformación como individuos, además de que mucha de la narración y recuperación de sus oralidades tendrá que ver con estos elementos, como se ha planteado en el primer capítulo; y que existe una variedad de procesos culturales y simbólicos dentro de esta cultura, sin embargo en este trabajo sólo se recuperaran el nawésari<sup>47</sup> y la fiesta de Semana Santa como elementos de transmisión de valores y conocimientos de la comunidad. Comenta Merrill:

Para los rarámuris, el propósito principal de estos [nawésari] no es comunicar nueva información, sino reiterar consejos probados con el tiempo para la conducta apropiada en la vida [...] nombran no pensamientos al azar u opiniones espontáneas sino bien elaborados y opiniones cuidadosamente consideradas. (Merrill, 1992: 102)

Se busca recuperar estas dos prácticas sociales en las cuatro trayectorias migrantes rarámuri, como elementos de transmisión de conocimiento y aprendizajes culturales.

Así mismo, se intenta identificar, dentro de éstas, valores como el respeto, la responsabilidad y el trabajo, principios trascendentales dentro de la cultura rarámuri y, en particular, en lo observado dentro de San Ignacio de Arareko.

Es pertinente mencionar que estos valores son parte medular de la recuperación de las trayectorias migratorias, ya que son los elementos que ayudarán a identificar las experiencias migratorias como momentos de aprendizaje situado en un circuito migratorio completo origen–destino–origen. Por lo que este trabajo plantea observar a los migrantes como sujetos sociales y educativos. Al respecto comenta Ariza:

Nos mueve la finalidad de recuperar a los migrantes como actores sociales, como seres que dotan de sentido el accionar que los conduce en su cotidianidad, y no como entes que reaccionan [...] mecánicamente al férreo imperativo de las estructura, como ha sido con frecuencia la mirada predominante en los estudios tradicionales acerca de la migración. (Ariza, 2006: 49)

Las cuatro trayectorias migrantes son parte de un trabajo de campo realizado en la Sierra Tarahumara durante los periodos de abril 2009 y marzo-abril 2010. La selección de los protagonistas obedece a la complejidad que implicó el acercamiento a los jóvenes rarámuri, por lo que se recurrió a trabajar de manera más estrecha con uno de los

---

<sup>47</sup> "El pronunciar consejos forma parte de la práctica, más amplia, de dar consejos y que prevalece en la vida social rarámuri. Los adultos dan consejos regularmente a sus hijos y unos a otros, tanto en conversaciones informales como en sermones formales." (Merrill, 1992: 102)

protagonistas de este estudio, convirtiéndose éste en un informante clave para lograr entrar al ejido de San Ignacio de Arareko.

#### **4.1 El contacto**

Viajar por carretera desde el centro de Chihuahua hasta el municipio de Guachochi no parecía un viaje largo, pero fueron doce horas muy duras pues el autobús hizo múltiples paradas en el trayecto. Esto reveló dos situaciones básicas: primero, que el transporte no es eficiente y, segundo, que existe una fuerte demanda del servicio antes de los días de fiesta en la Sierra. Los traslados no son baratos, por ello pocos rarámuri viajaron en el autobús. Una vez dentro del territorio tarahumara se podía observar a los indígenas caminar por los bosques. Por fin apareció la última parada del viaje: Guachochi.

De inmediato nos dirigimos a una reunión que ofrecía la Presidencia Municipal para buscar proyectos de desarrollo en la zona tarahumara; ahí conocimos a varios rarámuri, la mayoría entre los 35 y 60 años de edad, y al único joven que participaba en el evento, Óscar, de 20 años, del ejido de San Ignacio de Arareko, que expuso los problemas de su comunidad para impulsar proyectos turísticos.

Al terminar la reunión buscamos a Óscar para conversar, pero fue difícil el intercambio pues él parecía no entender bien (el español). Poco a poco se logró una mejor comunicación y nos mostró algunas fotos de su ejido. La plática se extendió alrededor de dos horas, él hablaba sobre su comunidad, nosotros sobre la inquietud para realizar un trabajo con jóvenes migrantes rarámuri.

Al principio no mostró mucho interés en lo que se le decía, pero surgió un punto de interés común derivado de su participación en la reunión. Óscar comentó que su asistencia obedecía a que lo habían elegido para que se familiarizara con la vinculación entre rarámuris y mestizos; pero también estaba ahí porque estudiaba en la Universidad de Chihuahua. En ese punto le preguntamos si era migrante, y contestó que sí, al mismo tiempo que dudaba y reía.

Aprovechamos para decirle que nos interesaría mucho conocer su ejido, y le solicitamos indicaciones para llegar. Hizo un mapa donde señalaba nuestra ubicación y la de San Ignacio, aproximadamente a cinco horas de Guachochi. También platicó que las fiestas de Semana Santa estaban próximas y que en su ejido las celebraban en grande.

## 4.2 El arribo a San Ignacio Arareko

Al llegar a la terminal del tren de Creel se observa de inmediato a los rarámuri que de manera apresurada se acercan a los pasajeros para ofrecerles sus artesanías. Generalmente son niños y mujeres dedicados a la venta de collares elaborados con semillas, pulseras de hilo y cintas que algunos turistas observan con atención.

A un lado de la terminal del tren se encuentra una tienda de religiosas que opera con sistema de trueque; en ella los indígenas intercambian artesanías por comida. Afuera de la tienda se observa a un grupo de rarámuris con artesanías, varios de ellos hacen un largo viaje desde su lugar de origen hasta Creel, su medio de transporte regularmente es a pie, por lo que algunos tardan días en llegar para comerciar o intercambiar. Por ello Creel está considerada como zona de empleo y comercio, tanto para los rarámuri como para los residentes del lugar, sobre todo en la temporada vacacional y de Semana Santa, que es una de las fiestas más representativas de esta cultura.

Después, para llegar a San Ignacio de Arareko se debe tomar por la avenida principal de Creel, ocupada con establecimientos de comida y artesanías, generalmente de grupos como canadienses, chihuahuenses y estadounidenses.

Dentro de Creel sólo existen dos establecimientos rarámuri: una tienda de artesanías y la oficina de turismo de San Ignacio, que es donde se realizan trámites y se obtienen informes para visitar los lugares turísticos del ejido, o reservaciones para alquilar las cabañas o espacios en las zonas de acampado. Esta oficina representa un alto porcentaje de las entradas económicas del ejido y en ella trabajan alrededor de 15 personas; Óscar desea trabajar más en este aspecto para generar mayores empleos, principalmente para los jóvenes.

A la salida de la población empieza una carretera de terracería que pasa por el cementerio de Creel y llega, por una vereda, a la entrada de San Ignacio de Arareko, custodiada con una pluma y una caseta donde se deben pagar alrededor de 15 pesos para visitar el ejido.

Una vez dentro, hay que caminar hacia la iglesia y el Salón ejidal, que se encuentran a unos 15 o 20 minutos a pie, según sea el paso de cada quien. Las reuniones rarámuri se realizan los domingos, de manera que si se desea buscar a una persona del ejido hay que visitar la comunidad ese día y, con suerte, tal vez se le pueda encontrar, porque no siempre asisten todos, ya que las distancias son considerables.

Debido a esto, los tarahumaras utilizan un sistema de comunicación heredado desde tiempos ancestrales.

Esta red se forma como los eslabones de una cadena, cada persona se comunica con el vecino más próximo, de manera que se llega hasta quienes viven a grandes distancias, sin emplear medios escritos, todo en forma oral.<sup>48</sup> Se concertan charlas y visitas informales en las que se cuentan los acontecimientos del ejido y se realiza un intercambio de opiniones, en ocasiones se pide que acudan al salón ejidal para que sean beneficiados por algún tipo de programa como el de "Oportunidades" de SEDESOL.

A nuestra llegada al salón ejidal buscamos a Óscar quien se encontraba en una reunión de entrega de títulos de propiedad. Decidimos, mientras tanto, hacer un recorrido por algunas zonas del ejido, aprovechando que era domingo y que se podía observar a un grupo considerable de la comunidad.

Al regresar a la junta atestiguamos la participación de Óscar. A pesar de ser joven tenía voz y voto porque era propietario; había heredado algunas tierras de un tío. Después de cinco horas pudo atendernos y se le comentó que acamparíamos en la zona de Batosarachi, a dos horas de camino a pie, del Salón ejidal y de la iglesia. Nos ofreció acompañarnos algunos días durante nuestra estancia en San Ignacio.

Óscar nos presentó con algunas personas de la comunidad, incluyendo a varios jóvenes migrantes, con los que fue difícil entablar una conversación fluida debido a que el español resultaba complicado para algunos; así, él nos ayudaba a traducir las preguntas y las respuestas. Después de conocer a cerca de 15 jóvenes migrantes nos dimos a la tarea de elegir a los que parecían poder representar una parte de la migración de los jóvenes en San Ignacio de Arareko. Decidimos elegirlos de acuerdo con en su motivación migratoria y con la constante del regreso a la comunidad (el ciclo origen-destino-origen).

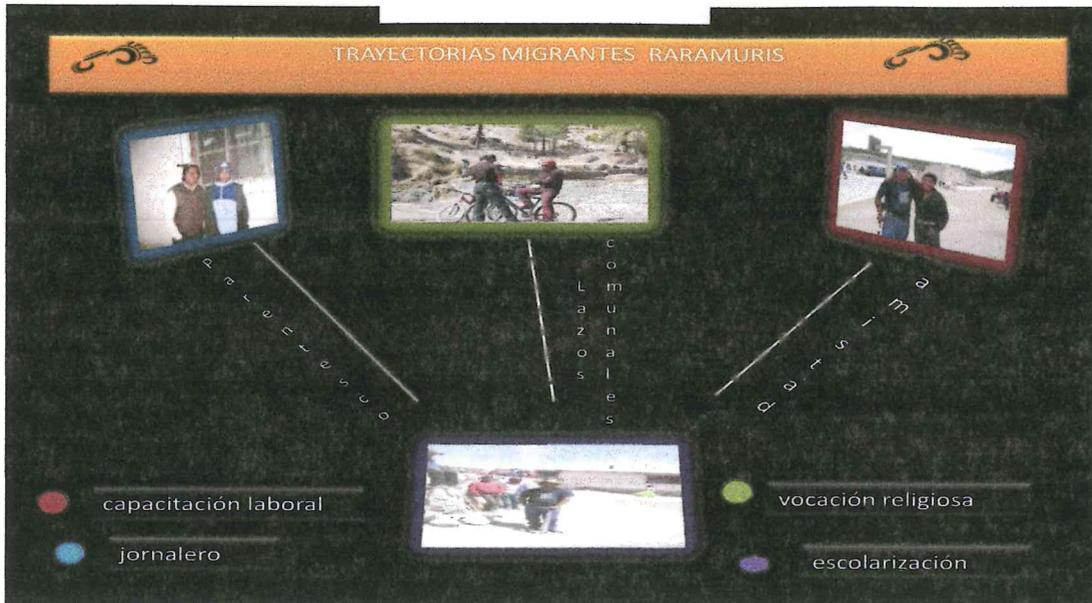
### **4.3 Las trayectorias**

Las trayectorias recuperadas corresponden a cuatro jóvenes: Óscar, Mariano, Emilio y Martín, quienes presentan diferentes motivaciones migratorias y cumplen con el ciclo de migración, en el tercer cuadro se puede observar que las trayectorias mantienen una relación directa con el informante clave, estas relaciones se establecen por amistad, parentesco y vecindad. Asimismo, se observan diferentes motivaciones migratorias como capacitación laboral, jornalero agrícola, vocación religiosa y escolarización. Los cuatro

---

<sup>48</sup> Observaciones de campo en San Ignacio, abril, 2009.

### Cuadro tres



Las cuatro trayectorias se consideran en un ámbito denominado migración interna, sus destinos son: Ciudad Juárez, Cuauhtémoc, Delicias y Chihuahua, lugares considerados sitios de alta atracción para los migrantes.<sup>49</sup>

Se presentarán las trayectorias en forma individual, y manteniendo el esquema enunciado en párrafos anteriores. Para ello se partirá del dato empírico, tomando en cuenta la importancia de la temporalidad (retrospectiva) y los elementos estructurales como el capital cultural.

Se busca recuperar estas experiencias desde la oralidad de los propios actores, para lo cual habrán de tomarse en cuenta dimensiones como el contexto familiar, el entorno comunitario y cultural (aprendizajes situados en origen), la experiencia escolar y migratoria (otros aprendizajes situados) y, por último, los aspectos relacionados con la comunidad de práctica.

Por otro lado, es pertinente mencionar que el resultado de estas trayectorias obedece a un acotamiento del objeto de estudio; debido a que se realizó un trabajo de entrevistas informales y observación con migrantes de un ciclo completo, en el espacio físico del lugar de origen, y no en los de destino.

Los resultados plantean ciertos aspectos positivos de la migración; sin embargo, no por ello se concluye que los estudios que reportan otro tipo de situaciones sean

<sup>49</sup> Ver Capítulo I.

Los resultados plantean ciertos aspectos positivos de la migración; sin embargo, no por ello se concluye que los estudios que reportan otro tipo de situaciones sean erróneos, por el contrario, éstos indican que son otros los aspectos en los que sustentan su percepción. En este sentido hay que considerar la visión de Ariza cuando dice que el aspecto positivo en los estudios de migración se da en un "sentido de oportunidad que los jóvenes atribuyen generalmente a la migración [y esto] transcribe con fidelidad su dimensión Teleológica: La finalidad a la que ella sirve en un entorno social determinado, se migra para algo y en pos de ello" (Ariza, 2006: 50).

#### 4.4 Trayectoria de Óscar

Es un joven de 20 años de edad, el mayor de ocho hermanos, que creció en el ejido de San Ignacio de Arareko. Su padre estudió una carrera técnica gracias a los cursos que ofrecía la Facultad de Zootecnia de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), en los ochenta.

Actualmente se desempeña como Comisario Ejidal de San Ignacio, cargo que ha ostentado durante ocho años, gracias a que la comunidad lo ha reelegido. Su principal actividad consiste en establecer contactos con las autoridades externas (chabochis) para obtener beneficios para la comunidad. También coordina las asambleas ejidales de San Ignacio, junto con las autoridades tradicionales. El padre de Óscar tiene un profundo respeto por la autoridad tradicional, como que el gobernador sea quien se encargue de dar nawésari<sup>50</sup> a la comunidad y controle la situación interna y cultural del ejido. Debido a eso, Óscar a crecido con una familia que respeta y cumple con las fiestas y actividades culturales de la comunidad, pero no como un compromiso, sino, como su padre le ha enseñado, por el valor del trabajo, para honrar la fiesta y por la importancia del respeto a sí mismo y hacia los demás:

Lo que me enseñó mi Padre sería el respeto a sí mismo, el respeto a la familia y luego el respeto a los recursos naturales. El cuidado y todo eso es lo que nos han enseñado mucho a nosotros [...] cuando estábamos chicos.<sup>51</sup>

Su madre estudió los primeros años de la primaria, se dedica la mayor parte del tiempo a atender el rancho; también elabora vestidos típicos por encargo. Óscar comenta que la relación con su madre es buena y que en el rancho siempre la ayuda con las labores, dice

---

<sup>50</sup> Es el consejo que realiza la autoridad tarahumara a la comunidad.

<sup>51</sup> Entrevista con Óscar, joven migrante, San Ignacio de Arareko, 16 de abril, 2009

que, en general, admira a las mujeres tarahumaras porque son muy fuertes y pueden caminar grandes distancias cargando bultos o cosas muy pesadas. —Aquí las mujeres son muy fuertes, las ves cómo caminan en los barrancos con bultos muy pesados que a veces uno no carga— ríe.<sup>52</sup>

En cuanto a sus hermanos, comenta que vive con tres de ellos en Chihuahua, donde estudian la preparatoria y la Universidad, los pequeños asisten a la escuela de la comunidad. El padre de Óscar siempre se ha pronunciado porque sus hijos terminen la escuela.

Comenta un amigo de la familia de Óscar: "... yo, ahora, veo a Pedro [el padre de Óscar] que hace unos esfuerzos enormes para que sus hijos estudien dentro y fuera de la comunidad, tiene a cuatro de sus hijos viviendo en Chihuahua para que asistan a la escuela."<sup>53</sup>

#### 4.4.1 Situaciones culturales

Óscar ha recibido muchos relatos de su abuelo (padre de su papá), quien le daba *nawésari* continuamente, igual que su padre. Dice que si uno no sabe escuchar jamás logrará aprender nada, "y más si no escuchas a la gente grande"; su abuelo le contó leyendas *rarámuri* para que supiera la historia de sus ancestros, la de los Gigantes es una de las más conocidas, e incluso en varios trabajos acerca de los *rarámuri* se han recuperado como parte de un mecanismo de transmisión de conocimientos de los más viejos a los más jóvenes.

En De Velasco se pueden encontrar algunas leyendas, aunque sólo menciona que "no tienen más función que divertir o asustar a los niños" (De Velasco, 1983: 21). Hoy día, varias fundaciones internacionales trabajan con mujeres *rarámuri* en San Ignacio, para recuperar estas leyendas como parte de la cultura y de la comunicación oral, y para destacar la relevancia de contarlas a las nuevas generaciones de su pueblo.

Lumholtz (1945) y De Velasco (1983) reconocen que la leyenda de los Gigantes, pese ser anterior a los blancos, podría cobrar relevancia en el contexto actual debido a que describe:

La lucha y la esperanza de un pueblo que se ha visto despojado y violentado, pero nunca realmente conquistado. El Gigante resume y refleja el comportamiento de los blancos, esa cultura no tarahumara,

---

<sup>52</sup> Entrevista con Óscar, joven migrante, San Ignacio de Arareko, 15 de abril, 2009.

<sup>53</sup> Entrevista con Dr. Aranda, Universidad Autónoma de Chihuahua, 20 de abril, 2009.

gigantesca y poderosa que sabe trabajar arrancando sus bosques y robando su tierra. (De Velasco, 1983: 34)

Esta leyenda resalta el poco o nulo respeto que tiene esa cultura no tarahumara hacia las personas y la naturaleza. A los rarámuri les sorprende, debido a que "el respeto"<sup>54</sup> es algo que nos enseñan nuestras familias y que es importante para la comunidad".<sup>55</sup>

Para los tarahumaras el pecado no existe: "el mal es la pérdida de conciencia. Tienen para ellos más importancia los altos problemas filosóficos que los preceptos de nuestra moral occidental." (Merril, 1992: 23)

Otro momento cultural relevante para Óscar es la participación en la fiesta de Semana Santa, una de las principales para la comunidad rarámuri, como se ha descrito en el segundo capítulo. En ella se puede observar el compromiso de la comunidad, evidente en el trabajo y el respeto que le dedican. Dentro de esta fiesta se observa la transmisión y práctica de valores como la responsabilidad, el respeto y el trabajo, que Óscar ha experimentado desde muy pequeño.

Él comenta que es un asunto de trabajo,<sup>56</sup> de otra manera no podría llevarse a cabo. Explica la fiesta "como una lucha entre el bien y el mal, donde tienes oportunidad de pedir perdón por tus malas acciones". Advierte que en esta celebración es indispensable el tesgüino<sup>57</sup> de trabajo, bebida para celebrar y para trabajar, pues a pesar de sus efectos alcohólicos la mayoría cumple con responsabilidad y respeto, valores que juegan un papel importante, ya que no se permite pelear dentro de la comunidad. Todo esto lo ha aprendido participando en la celebración de la fiesta.

#### 4.4.2 Escolarización

Óscar asistió a la escuela primaria bilingüe de la comunidad. Describe su estancia como una experiencia agradable, pues no tenía que salir del ejido de San Ignacio, y cómo podía salir corriendo de la escuela y subir a las piedras más altas de la comunidad.

Comenta que su padre y abuelo lo llevaban a las piedras para sentirse mejor o para pensar: "es una costumbre lo tomo yo también, porque lo hace toda la gente. Bueno,

---

<sup>54</sup> "Es lo que haces pero no lo puedes explicar, si faltas al respeto es no tomar en cuenta al otro." (Entrevista, 2010).

<sup>55</sup> Entrevista con Óscar, joven migrante, San Ignacio de Arareko, 15 de abril, 2009.

<sup>56</sup> Óscar se refiere al trabajo como "norachi", que significa todo lo vas a hacer "y si no lo haces faltas al respeto, en mi casa voy a traer agua, leña [...] todas las necesidades".

<sup>57</sup> El tesgüino es una bebida hecha de maíz fermentado, los rarámuri la utilizan para las fiestas y se dice que es de trabajo porque sólo se debe tomar para tener fuerzas para el trabajo ya que la fiesta también es trabajo.

a mí no me enseñaron a hacer esto, pero yo he aprendido solo [...] viendo a los demás, a mí papá y mi abuelo desde chico.”<sup>58</sup>

Óscar terminó la primaria bilingüe y su padre lo motivó para salir de la comunidad hacia Creel, a estudiar la secundaria. Comenta que esa etapa fue muy dura, ya que sufrió por la discriminación y, sobre todo, por no entender por qué era agredido en la escuela.

En Creel las niñas me jalaban de los pelos, porque lo tenía largo y me decían cosas feas pues [...], los chavos me pegaron muchas veces y yo no entendía por qué, en la comunidad debes respetar a todos y pegar a otro es malo, entonces no entiendo por qué me golpean. Hasta que una vez a uno de los compas lo levante por el cuello y lo tire, me dejó de molestar, nadie me molestó más en la escuela, y no entiendo aún por qué.<sup>59</sup>

#### **4.4.3 Migración**

La necesidad de escolarizarse fue la motivación migratoria, para él era importante seguir estudiando porque su padre siempre le inculcó ese principio. Sin embargo, sus experiencias escolares no fueron gratas. Comenzó a migrar para estudiar la secundaria en Creel, después la preparatoria y la Universidad en Chihuahua. Hace aproximadamente ocho meses dejó la Universidad y se quedó en el ejido de San Ignacio Arareko, vino para las fiestas de Semana Santa y ya no quiso regresar a la UACH, donde estudiaba en la facultad de Ecología.

En 2010, decidió regresar a la universidad, apoyado por un tutor quien le aconsejó cambiarse de licenciatura. Se inscribió en la facultad de Zootecnia, donde está su tutor.

Ha tenido muchos problemas con algunas de sus materias e incluso lo iban a dar de baja de manera definitiva, Ahí fue cuando dije, vamos a intentar que no pierda, su espacio en la universidad. Nuestra Universidad tiene poco más de cien estudiantes tarahumaras, lo cual es poco en la media nacional. Entonces debemos seguir, de alguna manera, que los niños tarahumaras vean como posible llegar a la universidad en el futuro.<sup>60</sup>

#### **4.4.4 Aprendizajes situados. Experiencia y migración de Óscar**

Para recuperar la trayectoria de Óscar como un elemento de experiencia que pone en acción aprendizajes, es necesario considerar ciertos elementos que permitirán mostrar este proceso.

---

<sup>58</sup> Entrevista a Óscar, San Ignacio de Arareko, Chihuahua, 15 de abril, 2009.

<sup>59</sup> Entrevista a Óscar, San Ignacio de Arareko, Chihuahua, 15 de abril, 2009.

<sup>60</sup> Entrevista al Dr. Aranda, de la Universidad Autónoma de Chihuahua, Chihuahua, 20 de abril, 2010.

- A. La experiencia inicial, a cargo de la familia y la comunidad (que aportan significados del ser rarámuri) o aprendizajes situados de origen,
- B. La visión de la escolaridad que guarda su padre, ya que ésta aporta a la decisión de migrar de Óscar, y, por último,
- C. El sentido de compromiso para desarrollar un proyecto que logre crear empleos para los jóvenes de su comunidad.

Estos serían los tres elementos a destacar de la trayectoria de Óscar, y con ellos se buscará recuperar los aprendizajes situados de origen y destino que se ponen en juego dentro de su experiencia migratoria, pero también cómo éstos se hacen explícitos en el regreso a la comunidad.

Para acercarse a esta difícil tarea se debe recuperar la noción de experiencia que propone Dewey y que se ha trabajado en el primer capítulo. Dewey dice que para hablar de experiencia, no se debe mirar como una separación de espíritu y mundo; sujeto y objeto; método y materia de estudio, dice que reducirla a esos términos implicaría renunciar a su complejidad, por ello sugiere organizarla en dos momentos, uno activo y otro pasivo.

El momento activo plantea la ejecución, es decir, el ensayo de algo, mientras que el pasivo hace referencia a sufrir o padecer; estos dos elementos, por separado, no activan el aprendizaje, pero si se unen mediante lo que Dewey denomina conexionar, es decir, relacionar el elemento activo con el pasivo a través del método del pensamiento y la reflexión, juntos posibilitan aprendizaje.

Dewey considera que "el aprender implica el sentido del descubrimiento y no del almacenamiento". (1995: 141). En ese sentido, el concepto que apoya el pensar en ese aprendizaje, que no es resultado de la separación de espíritu y mundo y que se desarrolla a partir del descubrimiento, es el concepto de aprendizaje situado, Lave sostiene que el aprendizaje situado "enfatisa el contexto cultural en el que tiene lugar la adquisición de habilidades" (Lave, 1989), por tanto, es el resultado de una gran interacción de energías, diría Dewey.

Lave y Wenger sostienen que el aprendizaje situado toma como punto de referencia "las relaciones entre el aprendizaje y las situaciones sociales en las que ocurre", de manera que el aprendizaje es un proceso que ocurre en un esquema de participación y "no en la mente de un individuo" (Lave, 1991: 3), de tal manera que el aprendizaje es un asunto que sucede en la acción, en la práctica. Los aprendizajes en

estas trayectorias son situados, fueron activados en el proceso de la experiencia migratoria, los aprendizajes situados no son el resultado de un almacenamiento, sino del descubrimiento y la interacción con el medio.

En el inciso A de la trayectoria de Óscar se recupera la experiencia de sus aprendizajes situados de origen, es decir, aquellos que adquirió de su familia y su etnia, en este caso se hace referencia a dos tipos de aprendizaje, uno que corresponde a los conocimientos reflexivos o profundos, como el respeto, el trabajo y la responsabilidad, y otro que tiene que ver con los momentos de transmisión,<sup>61</sup> como el nawésari y la fiesta de Semana Santa.

Para lograr lo anterior habrá que organizar la experiencia en un sentido activo y otro pasivo y hablar de la conexión entre éstos, para después hacerlo sobre el método individual de la experiencia.

Si se recuperaran como elementos activos los consejos (nawésari) y la fiesta (Semana Santa) podría ubicarse que Óscar los experimentaría sólo como elementos de folklore o como un asunto de objetos culturales, sin relación de significados. Y en el caso de los pasivos sólo se recuperarían, como elementos obligatorios, sin consecuencias. Sin embargo, en su trayectoria encontramos al nawésari y a la fiesta de Semana Santa como elementos en conexión (activos-pasivos).

Es decir, la conexión pasa por el método de pensamiento y reflexión,<sup>62</sup> luego entonces Óscar recupera estos momentos de transmisión, no sólo como elementos de su cultura, sino que en ellos encuentra aprendizajes situados importantes, como el respeto a la fiesta, el respeto a sus mayores, la responsabilidad de adquirir un compromiso y cumplirlo, así como la importancia del trabajo para cumplir un objetivo, como puede ser la fiesta de Semana Santa o la forma de llevar la vida en el caso del nawésari.

Sería importante mencionar que estos dos momentos de transmisión se han construido a través de una larga historia, de generación en generación; hablar de experiencia como un elemento de aprendizaje significa establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante (Dewey, 1991: 136), por lo que el aprendizaje por experiencia es una situación cíclica que permite ubicar lo que Dewey denomina factores a asegurar o modificar, que facilitan discriminar lo que resulta útil o innecesario para renovar la

---

<sup>61</sup> Son múltiples los momentos de transmisión que se pueden ubicar en la vida cotidiana de los rarámuri, por lo que es preciso aclarar que dentro de este trabajo sólo se recuperarán ciertos momentos del nawésari y la fiesta de Semana Santa, para ejemplificar esto dentro de las trayectorias de los jóvenes migrantes rarámuri.

<sup>62</sup> Que, según Dewey, deviene en aprendizajes y significados.

experiencia y, por ende, el aprendizaje situado. En el caso de la trayectoria de Óscar se puede precisar que gran parte de los aprendizajes iniciales de su cultura fueron transmitidos a partir de las experiencias de otras generaciones.

En el inciso B, se busca recuperar parte de la experiencia migratoria de Óscar, reconociendo en ésta la visión de su padre acerca de la escuela como elemento importante de su decisión de migrar.

Esta visión coloca a Óscar en posición de ensayar la migración, como su experiencia en Creel al estudiar la secundaria, donde no encuentra una situación agradable. Esta primera experiencia le otorga ciertos elementos (que Dewey llama factores a asegurar o a modificar) que son detonados por la violencia física y emocional que vive en esos momentos.

Es posible organizar esto no sólo como un asunto pasivo o activo, debido a que Óscar logra conexas la experiencia utilizando sus aprendizajes situados de origen, es decir, el conocimiento de su comunidad y su familia, en particular el respeto, ya que cuando es agredido físicamente por sus compañeros lo emplea al mostrar su no agresión a los otros. Sin embargo, existe un momento en donde se defiende y comprende que en ese espacio (no rarámuri) el respeto no es un asunto que los otros comprendan con la no agresión, de manera que tuvo que defenderse para lograr respeto en esa sociedad occidental que visitaba.

Óscar estaba educándose en términos escolares y sociales, por ello se considera esta experiencia como adquisición de aprendizaje situado de destino, fueron situaciones que le ayudaron a seguir su trayectoria migrante en busca de mayor escolaridad.

En esta primera experiencia migratoria logra la conexión de elementos debido a que cumple con el método de pensamiento y reflexión en el sentido que tiene claro: el respeto es muy importante, pero aprendió qué es lo que debe recuperar de aquella experiencia para entenderse con los Chabochis,<sup>63</sup> y cuáles son los factores importantes para asegurar o modificar en esta experiencia y adquisición de aprendizajes situados.

Por otro lado, cuando estuvo en la universidad por primera vez, necesitó un esfuerzo constante para comprender la dinámica de las clases, sus inicios dentro de esta institución fueron en la Facultad de Ecología, en donde tenía serios problemas para comprender los procesos de E-A de sus profesores.

---

<sup>63</sup> Se refiere a los no rarámuri



Él los describía como poco prácticos, y esto le hacía complicado entenderlos; eso y sus deficiencias en algunos aspectos de escritura y lectura. —Los maestros —decía Óscar— explican, pero no hacen y yo no veo.<sup>64</sup>

En este sentido, es necesario destacar el aprendizaje situado de origen que se refiere al trabajo, Óscar lo ponía en juego constantemente dentro de las entrevistas, debido a que el trabajo es parte medular para realizar acciones o hacer cosas dentro del ejido.

En la escuela encontró un asunto diferente al trabajo que implicaba leer y hacer reflexiones más abstractas que pocas veces se realizaban, situación que lo llevó a abandonar la escuela pues no lograba conectar los elementos de esta nueva experiencia, ya que sólo tomó esta carrera como un ensayo, pero no logró llevarlo al método de la reflexión y el pensamiento para lograr retomar los factores a asegurar o modificar, sino que quedó en una mera actividad.

Sin embargo, tiempo después decidió migrar nuevamente a Chihuahua, cuando encontró un tutor de ascendencia tarahumara que visitó a su padre, así que al regresar se inscribió en la licenciatura de Zootecnia, donde encontró un vínculo para recuperar aquella experiencia que había quedado en un estado de mera actividad. Comenzó por tomar clases y buscó combinarlas con el trabajo de su ejido.

Con ello comenzó a darse cuenta de que había muchos factores por asegurar y modificar en esta nueva experiencia. Dice Dewey “que para comprender qué significa una experiencia o situación empírica tenemos que recordar no reducirla a un asunto espíritu mundo sino que debemos hablar de una continúa relación de gran diversidad de energías” Dewey, 1991: 136).

Cada vez que Óscar combinaba el trabajo de la universidad con el de su comunidad, se percataba de que contaba con una serie de aprendizajes situados (origen-destino) que podían ayudarlo a comprender otros temas. Logró recuperar los aprendizajes situados de origen frente a los de destino, y se puede reconocer que su experiencia de migración activó el respeto y el trabajo hacia su ejido, pero también comenzó a mirar cómo estos valores podían entenderse de otro modo sin perder el gran impulso de los primeros.

En el inciso C se puede ubicar que su experiencia migratoria por escolaridad, y la adquisición de aprendizajes situados (origen-destino), marcó el regreso a su comunidad,

---

<sup>64</sup> Entrevista con Óscar, joven migrante, San Ignacio de Arareko, 16 de abril, 2010.

con la perspectiva de impulsar trabajos en ella, particularmente buscaba desarrollar proyectos que beneficiaran a los jóvenes rarámuri de su ejido.

En ese sentido, la experiencia, su conexión y los aprendizajes situados, se ubican en el valor de la responsabilidad, que aquí juega en dos sentidos: el primero implica el compromiso individual de terminar la escuela, el segundo, el colectivo que implica buscar un desarrollo a nivel ejidal, debido a que el ejido ha delegado en él la responsabilidad de realizar una tarea de representación ante diferentes instituciones a nivel nacional e internacional.

De manera que, en el regreso se marcan los aprendizajes situados de origen y de destino, ya que son éstos los que de alguna manera permiten conexionar la experiencia migratoria de Óscar como un momento de aprendizajes situados que ha logrado utilizar en favor de su desarrollo personal y de San Ignacio.

Otro punto importante para analizar la experiencia como un proceso de aprendizaje y de aprendizajes situados es el método individual y general; en este trabajo se recuperará el caracterizado como individual,<sup>65</sup> que responde a cuatro momentos:

- El carácter directo,
- La amplitud de espíritu,
- La singularidad de espíritu (o entrega total),
- La responsabilidad.

Respecto a la trayectoria de Óscar se recuperará el carácter directo, que hace referencia a las conexiones necesarias para llegar a un fin determinado (aprendizaje o aprendizajes).

En los tres momentos seleccionados (A, B y C), al recuperar la trayectoria de Óscar se encontraron elementos en conexión. En el primero, A), una finalidad clara, aprender una serie de conocimientos que no quedan como actividades aisladas o imprecisas, sino que establecen momentos de recuperación cultural y procesos de significación. Dentro de ellos implícitamente se aprende una serie de valores que son parte importante del ser rarámuri, respeto, trabajo y responsabilidad. La finalidad sería asegurar no sólo la transmisión de estos valores a partir de las prácticas sociales, sino también la práctica de los mismos en la vida cotidiana. Es decir, la experiencia, según

---

<sup>65</sup> Dewey considera que los elementos concretos del método individual se encuentran en sus tendencias hereditarias y en sus hábitos e intereses adquiridos. Por lo tanto, un método individual cambiará según la variación de sus capacidades "instintivas originales [...] sus experiencias pasadas y sus preferencias" (Dewey, 1998: 79).

Dewey, "conduce al desarrollo natural e integrado de los conocimientos, del saber hacer y de la reflexión" (En Bruner, 1973: 4).

En cuanto a la amplitud de espíritu, se refiere al interés de participar y compartir, "son los medios por los cuales se controla la acción" Dewey, 1991: 153). Esta acción desarrollará consecuencias por actuar de éste o aquel modo (Dewey, 1991: 153). Por lo que la amplitud de espíritu implica mantener una actitud de indagación.

En el caso de la trayectoria de Óscar, se puede ubicar esta amplitud de espíritu en la decisión de migrar para escolarizarse, su padre establece desde la casa una visión de progreso ligada a la escuela, una visión que podría permitir pensar en tener los conocimientos necesarios para realizar proyectos en la comunidad. El padre, desde su experiencia con la escuela y el cargo en la comunidad, transmite a su hijo esa idea dentro del nawésari: su visión de escolarización y de la comunidad.

Al principio, Óscar no está seguro, sus experiencias en la secundaria de Creel no le parecen gratas y tampoco las comprende. Sin embargo decide avanzar al nivel medio y al superior, y con ello rescata la experiencia migratoria por escolarización, pues le permite transformar y retomar sus propios valores, comprendiendo que lo llevó a la generación de nuevos aprendizajes situados y conocimientos que le permiten resignificarse como rarámuri.

Por otro lado, sobre la singularidad de espíritu en el caso de la trayectoria de Óscar, es posible encontrar que la decisión de migrar a Chihuahua sí fue de él, pero no el caso de Creel, sus intereses y propósitos se abrieron de una forma más amplia hasta su regreso a la carrera de zootecnia.

Debido a que la experiencia en ecología había quedado como una mera actividad, como un ejercicio de adiestramiento, el proceso de pensamiento quedó imposibilitado, dando paso a una formación automática. Por ello, la singularidad de espíritu intenta reconocer la complejidad de una "experiencia conexcionada que se establece desde el individuo, ya que la naturaleza aborrece el vacío mental" (Dewey, 1991: 156).

El último aspecto del método individual es la responsabilidad, esto implica tomar decisiones y hacerse responsable de ellas, es, pues, "aceptar [las consecuencias] en el sentido de tenerlas en cuenta, de reconocerlas en la acción y no de presentarles con un mero sentido verbal" (Dewey, 1991: 156).

En la trayectoria migratoria de Óscar se puede hablar de varios momentos de responsabilidad, uno de ellos es la decisión de migrar por escolarización. En lo particular

hay que recuperar la búsqueda de educación superior en Chihuahua, donde la experiencia de migración fue conexionada, sobre todo en el momento de regresar a la licenciatura de zootecnia y vincular los conceptos de trabajo y responsabilidad dentro de la escuela y su ejido.

Otro momento importante es cuando decide hacer frente a las responsabilidades que le delegan en el ejido, como ser el representante de la comunidad en diferentes eventos internacionales y nacionales. Hay una conexión entre estas experiencias y, por tanto, una responsabilidad. Como dice Dewey: "una experiencia, debe expresar la actitud del individuo, la integridad del propósito y la aceptación de responsabilidad por las consecuencias de la actividad" (Dewey, 1991: 157), hasta llegar a la maduración a causa del saber derivado de las experiencias anteriores.

La experiencia migratoria de Óscar encierra importantes procesos, así como la significación, recuperación y adquisición de los aprendizajes situados encierran una gran riqueza.

#### **4.5 Trayectoria de Mariano**

Es un joven de 27 años de edad<sup>66</sup> y el menor de tres hermanos. Su padre, un anciano respetado en la comunidad, sabe hablar español aunque no fue a la escuela, lo aprendió por la cercanía con los sacerdotes; sin embargo, la mayor parte del tiempo habla rarámuri y ha ostentado algunos cargos tradicionales. Actualmente atiende un pequeño rebaño de chivas y cultiva sus tierras de temporal.

La madre de Mariano falleció hace tres años, era monolingüe y se dedicaba a atender el rancho y a vender artesanías en temporada de turismo, nunca le gustó la idea de que Mariano fuera a la escuela. Pero si lo dejaba ir a ayudar a los sacerdotes en la iglesia.

Sus hermanos decidieron migrar desde jóvenes y trabajan de jornaleros en Cuauhtémoc y Delicias, hace aproximadamente cinco años que no saben de ellos y sus padres culpan a la escuela por eso y no quisieron dejar ir a Mariano. Él comenta que todo lo que sabe es gracias a su familia y a los vecinos, pues aprendió cosas que la escuela no podría haberle enseñado.

Está agradecido con sus padres y la comunidad en general, pues son quienes le enseñaron todo acerca de ser rarámuri: "Cuando estaba más chico, pues, viviendo con

---

<sup>66</sup> Por acuerdos de confidencialidad con el informante, se alteraron algunos datos personales.

mis papás, uno va aprendiendo [...] y también en la comunidad porque siempre hay una unión, no es separado.”<sup>67</sup>

#### 4.5.1 Situaciones culturales

Cuando Mariano era pequeño sus abuelos le enseñaron historias; igual que a Óscar, le hablaron del respeto y del trabajo como algo muy importante en la familia y la comunidad. “Aprendes del trabajo de la tierra. No solamente de la tierra, también de la casa. Y pues del respeto a los vecinos y familiares [...] el respeto hacia ellos, y de ellos hacia nosotros. La convivencia y la tranquilidad de llevar bien la vida y de llevarse bien con los demás.”<sup>68</sup>

Para Mariano, los rituales y las fiestas tienen una importancia central. Dice que son la representación de la fuerza, el trabajo, el respeto y la unión de la comunidad, y piensa que las culturas mestiza y rarámuri tienen religión y que pueden creer en Dios, pero que la forma de creer es distinta: “nosotros creemos de diferente manera, sólo cambia la manera de vivir y de expresarnos a un mismo Dios”.<sup>69</sup>

Comenta que el respeto es parte importante del ser rarámuri, que se deben respetar las tareas como parte de la cultura, pero no se refiere a que sólo algunos hagan las faenas “todos deben participar en el cuidado de la tierra, sí hay... diferencias, pero si la mujer quiere participar, participa por igual que los hombres, el traer leña y otras cosas de la casa también le tocan al hombre”.<sup>70</sup>

Mariano dice que las fiestas son parte importante de la vida de los rarámuris, que en ellas existen muchos conocimientos que se deben aprender: “Las fiestas nos dan unidad y nos hacen ser fuertes, caminar y crecer bien.” (Entrevista, 2009)

Sobre el nawésari comenta que lo más importante, cuando va dirigido a la comunidad, es que “siempre debes hacer énfasis en que debemos vivir en paz, no pelear, debemos saludar a otros en señal de respeto, no se debe pelear cuando se toma tesguino, para trabajar debemos estar contentos para nuestra madre y nuestro padre, los caminos son largos pero deben regresar aquí el otro domingo” (se refiere a la celebración religiosa).<sup>71</sup> Los nawésari<sup>72</sup> que se dan en colectivo tienen una constante, siempre se está transmitiendo el respeto, el trabajo y la responsabilidad.

---

<sup>67</sup> Entrevista con Mariano, San Ignacio, Chihuahua, 17 de abril, 2010.

<sup>68</sup> Entrevista con Mariano, San Ignacio, Chihuahua, 17 de abril, 2010.

<sup>69</sup> Entrevista con Mariano, San Ignacio, Chihuahua, 17 de abril, 2010.

<sup>70</sup> Entrevista con Mariano, San Ignacio, Chihuahua 12 de abril, 2009

<sup>71</sup> Entrevista con Mariano, San Ignacio, Chihuahua, 17 de abril, 2010.

<sup>72</sup> En la Obra de William Merrill también se encuentran estas constantes en los nawésari.

#### 4.5.2 Escolaridad

La experiencia escolar de Mariano se dio en circunstancias diferentes, ya que nunca asistió de manera presencial debido al rechazo que sus padres y algunas personas de la comunidad sienten por la escuela, a la que culpan por la creciente migración de su gente: “Pensamos que en las escuelas se les quita mucho la cultura como indígenas. De ahí hemos visto que pocos muchachos terminan sus estudios, o terminan solamente primaria o secundaria y se van lejos.”<sup>73</sup>

Por eso sus padres no permitieron que estudiara en una escuela bilingüe, pero lo dejaron participar en la iglesia del ejido como ayudante de los padres. Dice que estuvo “en diferentes parroquias ayudando a los padres de catequesis con los niños, en la celebración de las palabras, apoyando en las fiestas, en las reuniones que hacemos cada tres meses, y apoyando en algunas comunidades, porque ya están perdiendo la cultura (en la manera de vivir y pensar)”.<sup>74</sup>

Mariano tuvo su primer encuentro con la escolarización cuando su padre lo llevó a realizar algunas compras para la comunidad y fue entonces que un sacerdote los atendió: “el padre se me acercó y me dijo: —¿Sabes hacer cuentas?—, le dije que no. —¿Nunca estudiaste?—, le dije que no estaba estudiando, que no estudié. De ahí me dijo que fuera: —¿Y no te gustaría aprender — me dijo, —Pues, sí me gustaría, pero no sé cómo hacer. Allá donde yo vivo no hay nada—, le dije. Y me dijo: —Si quieres venir aquí, conmigo, para ayudarte a que aprendas un poquito.”<sup>75</sup>

A partir de ese momento, comenta, le gustó mucho aprender, y por eso decidió continuar sus estudios. Buscó el apoyo de unas religiosas de San Juanito: “una de ellas me daba clases en las tardes, cuando ellas no tenían clases.”<sup>76</sup> Para Mariano fue difícil el ritmo, porque sólo lo atendían una hora diaria para corregirle lo que escribía o pronunciaba en forma incorrecta.

Tiempo después se fueron las religiosas y él considera que se atrasó mucho al quedarse solo. Tenía cumplidos los 16 años y no había terminado la primaria, lo que motivó que retrasara su ingreso al seminario, pues todavía presentaba serios problemas con la lengua y la escritura. Sin embargo continuó apoyando a las parroquias con la catequesis y la traducción de sermones al rarámuri.

---

<sup>73</sup> Entrevista con Mariano, San Ignacio, Chihuahua, 17 de abril, 2010.

<sup>74</sup> Entrevista con Mariano, San Ignacio, Chihuahua, 17 de abril, 2010.

<sup>75</sup> Entrevista con Mariano, San Ignacio, Chihuahua, 17 de abril, 2010.

<sup>76</sup> Entrevista con Mariano, San Ignacio, Chihuahua, 17 de abril, 2010.

Pero no renunció a concluir sus estudios y terminó el nivel básico en la modalidad abierta. Sin embargo, esa forma de estudio no cubrió sus expectativas: “no es igual estar en una escuela normal que estar en la escuela abierta porque ahí es según como vayas. No aprendes grandes cosas. Yo ahora no puedo escribir mucho, y tampoco puedo leer bien, bien. Batallo. Estoy haciendo lo posible, lo que se pueda”.<sup>77</sup>

Al terminar la secundaria buscó al padre Cipriano, el encargado de un seminario en la Sierra, y consiguió su ayuda porque lo convenció de que tiene vocación. Entre el padre y otro sacerdote enseñan a Mariano materias como teología y latín.

El padre Cipriano reconoce que existe una manera diferente de aprender en los rarámuris: “se ha visto que el proceso tiene que ser diferente porque el proceso de seminario que llevamos es un poco más occidental. Para ellos choca mucho la cultura.”<sup>78</sup>

También considera que se está experimentando en el caso de Mariano, pues miden el nivel de exigencia que deben aplicar en su preparación, sólo han existido dos sacerdotes rarámuri, ya fallecidos, “lo que se quiere ver es cómo no violentar su cultura y puedan desarrollarse como buenos sacerdotes”.<sup>79</sup>

Otro problema con Mariano es su nivel educativo, pues no es suficiente para ordenarse sacerdote; comenta el padre Cipriano que “para ser sacerdote necesitas un cierto estatus educativo” y él no lo tiene, no solamente porque le falta la escolaridad formal, sino también porque carece de aquellos contenidos que la Iglesia considera básicos.

Así, tuvieron que cumplir una serie de pasos para lograr incorporarlo. El primero fue el cumplimiento de su apostolado, ya que es en ese momento cuando se decide si la vocación es real. El padre Cipriano destaca como parte de esa vocación el trabajo de Mariano en las comunidades.

La fusión que él hace es muy interesante: de su cultura indígena con la iglesia y la sagrada escritura. Tiene un elemento más que nosotros no tenemos. Yo no conozco, de dentro, su cultura. Un ejemplo: ellos dan tres vueltas a la cruz, para bendecirla. Él, conociendo la sagrada escritura y la iglesia, puede decir “Es la bendición con la que nosotros glorificamos a Dios”, en esta fusión él conoce el sentido de las vueltas.

---

<sup>77</sup> Entrevista con Mariano, San Ignacio, Chihuahua, 17 de abril, 2010.

<sup>78</sup> Entrevista con Mariano, San Ignacio, Chihuahua, 17 de abril, 2010.

<sup>79</sup> Entrevista al padre Cipriano, responsable del Seminario en la Sierra Tarahumara, Chihuahua, 16 de abril, 2009.

La cosa es que él conoce su cultura y le va dando el sentido evangélico a la misma.<sup>80</sup>

Por indicaciones del obispo de Chihuahua, Mariano fue enviado a un seminario en Texcoco, para recibir más apoyo en su formación como seminarista y futuro sacerdote. Sin embargo, para él ha sido muy difícil: "algunos sacerdotes me hacen caso y otros no, eso no me da cuidado. Lo que sí batallo es en escribir y leer, nada más eso".<sup>81</sup>

Mariano piensa que no se requiere mucho "para saber lo que dios espera de uno, o de mí". Comenta que conoció algunos sacerdotes en la Sierra que no pueden predicar porque no comprenden lo que pasa, no respetan, y la gente se va.

A mí no me gusta estar con el señor obispo porque cuando va, él dice muchas cosas que no se pueden traducir en rarámuri, en ese momento inmediatamente no se puede. En cambio si yo estoy leyendo el evangelio, si yo mismo estoy leyendo el evangelio, ya sé dónde voy a comenzar, debe haber un respeto.<sup>82</sup>

#### 4.5.3 Migración

Antes de empezar su formación como sacerdote, Mariano migraba a diferentes lugares con sus familiares, los destinos eran Cuauhtémoc y Delicias, pero siempre regresaba a la comunidad.

A los ocho años empecé a buscar trabajo fuera del estado. Iba con mis primos o mis tíos a buscar trabajo. Íbamos juntos y nos regresábamos en Semana Santa. O, a veces, pasando Semana Santa cuando empiezan las siembras en la tierra. Ayudábamos a sembrar y a recoger las cosechas que se levantaban.<sup>83</sup>

Tiempo después sus padres lo llevaron a una parroquia fuera de la comunidad, para que aprendiera con los sacerdotes. Más tarde migro hacia Creel, Tonachi y posteriormente a Guachochi, donde logró establecerse en un seminario. Actualmente está en Texcoco, en otro seminario donde continúa su preparación.

Sin embargo, las experiencias de migración que ha vivido han ayudado a reafirmar su necesidad de regresar a la comunidad de origen, y en general a la Sierra Tarahumara, para trabajar preservando su cultura. Él lo explica de la siguiente manera:

---

<sup>80</sup> Entrevista al padre Cipriano, responsable del Seminario en la Sierra Tarahumara, Chihuahua, 16 de abril, 2009.

<sup>81</sup> Entrevista con Mariano, San Ignacio, Chihuahua, 17 de abril, 2010.

<sup>82</sup> Entrevista con Mariano, San Ignacio, Chihuahua, 17 de abril, 2010.

<sup>83</sup> Entrevista con Mariano, San Ignacio, Chihuahua, 17 de abril, 2010.

Yo creo que el señor me ha ayudado mucho. Lo poco que sé es porque él, me ha ayudado mucho. Él nos cita para la comunidad que quiere que uno vaya. Nos nutre la palabra, en lo que la comunidad necesita, lo que hace falta. Porque si uno no está interesado en apoyar a la comunidad, yo creo que no se puede hacer nada. Aunque sea un sacerdote que sepa manejar la Sagrada escritura [...] y que haya estudiado toda la sagrada escritura, no lo puede hacer. Yo conozco algunos sacerdotes de la Sierra que no pueden.<sup>84</sup>

#### **4.5.4 Experiencia, aprendizaje y migración de Mariano**

Para recuperar la trayectoria de Mariano como un elemento de experiencia que acciona los aprendizajes situados, tanto de origen como de los destinos, es necesario recuperar ciertos elementos que permitirán mostrar este proceso.

- A. La experiencia inicial, a cargo de la familia y comunidad (que aportan significados del ser rarámuri) o aprendizajes situados de origen,
- B. La visión de la escolaridad que guardan sus padres, y la vocación que lo conduce a migrar (aprendizajes situados de destino), y, por último,
- C. El sentido de compromiso con su comunidad, que se deriva de hablar de Dios sin renunciar a su manera de creer (conexión de aprendizajes situados origen-destino).

En estos tres momentos se recuperará la experiencia migratoria de Mariano, que activa los aprendizajes de origen y destino para, finalmente, identificar cómo éstos se hacen explícitos en el regreso a su comunidad.

Para acercarse a esta difícil tarea se debe recuperar la noción de experiencia que propone Dewey y que se ha trabajado en el primer capítulo. Dewey dice que para hablar de experiencia, no debemos mirarla como una separación de espíritu y mundo; sujeto y objeto; método y materia de estudio, dice que reducirla a esos términos implicaría renunciar a su complejidad, por ello sugiere organizarla en dos momentos, uno activo y otro pasivo.

El momento activo plantea la ejecución, es decir, ensayar algo, mientras que el pasivo hace referencia a sufrir o padecer; estos dos elementos por separado no activan el aprendizaje, pero si se unen mediante lo que Dewey denomina conexionar, es decir, relacionar el elemento activo con el pasivo a través del método del pensamiento y la reflexión, juntos posibilitan el aprendizaje.

---

<sup>84</sup> Entrevista con Mariano, San Ignacio, Chihuahua, 17 de abril, 2010.

Dewey considera que “el aprender implica el sentido del descubrimiento y no del almacenamiento”. (1995: 141). En ese sentido, el concepto de apoyo para pensar en este aprendizaje, que no es resultado de la separación de espíritu y mundo y que se desarrolla a partir del descubrimiento, es el concepto de aprendizaje situado, Lave sostiene que el aprendizaje situado “enfatisa el contexto cultural en el que tiene lugar la adquisición de habilidades” (Lave, 1989), por tanto, es el resultado de una gran interacción de energías diría Dewey.

Lave y Wenger sostienen que el aprendizaje situado toma como punto de referencia “las relaciones entre el aprendizaje y las situaciones sociales en las que ocurre”, de manera que el aprendizaje es un proceso que ocurre en un esquema de participación y “no en la mente de un individuo” (Lave, 1991: 3), de tal manera que es un asunto que sucede en la acción, en la práctica. Los aprendizajes de los que se habla en estas trayectorias son aprendizajes situados que fueron activados en el proceso de la experiencia migratoria, los aprendizajes situados no son el resultado de un almacenamiento, sino del descubrimiento y la interacción con el medio.

En el inciso A de la trayectoria de Mariano se recupera la experiencia de sus aprendizajes situados de origen, es decir, aquellos que adquirió con su familia y su etnia, en este caso son de dos tipos, uno que corresponde al aprendizaje de conocimientos reflexivos o profundos, como el respeto, el trabajo y la responsabilidad, y otro que tiene que ver con los momentos de transmisión,<sup>85</sup> como el nawésari y la fiesta de Semana Santa.

Para lograr lo anterior habrá que organizar la experiencia en un sentido activo y otro pasivo y hablar de la conexión entre éstos, para después hacerlo sobre el método individual de la experiencia.

Recuperar la trayectoria de Mariano puede dar cuenta del profundo respeto que siente por sus procesos tradicionales, debido a que los consejos (nawésari) y la fiesta (Semana Santa) son para él elementos en constante conexión, debido a que recuperará frecuentemente situaciones de respeto, trabajo y responsabilidad a partir de las labores que desempeña con las comunidades. Es decir, la conexión pasa por el método de pensamiento y reflexión que, según Dewey, activa los aprendizajes y significados.

---

<sup>85</sup> Son múltiples los momentos de transmisión que se pueden ubicar en la vida cotidiana de los rarámuri, por lo que es preciso aclarar que dentro de este trabajo sólo se recuperarán ciertos momentos del nawésari y de la fiesta de Semana Santa, para ejemplificar esto dentro de las trayectorias de los jóvenes migrantes rarámuri.

Entonces, Mariano recupera el nawésari y la fiesta de Semana Santa como elementos de su cultura, y además encuentra en ellos significados como el respeto a la fiesta y a sus mayores, la responsabilidad de adquirir un compromiso y cumplirlo, así como la importancia del trabajo para cumplir con múltiples objetivos, como pueden ser el reafirmar las formas de creer como rarámuri en la fiesta de Semana Santa o la de llevar la vida en el caso del nawésari, debido a que él comprende estos dos elementos como una parte sustancial de sus formas de creer.

Por tanto, el aprendizaje por experiencia es una situación cíclica que permite ubicar situaciones que accionan aprendizajes. Dewey considera estas situaciones como factores a asegurar o modificar, ya que permiten discriminar lo que resulta útil o innecesario para renovar la experiencia y, por ende, el aprendizaje.

En el inciso B se recupera parte de la experiencia migratoria, ya que la visión de su padre acerca de la escuela marcó, en gran medida, la ruta que siguió Mariano en busca de la escolaridad. La experiencia de migración se dio en un marco de ensayo, es decir en lo que Dewey llama momento activo.

Este sucede cuando comienza a salir de su comunidad y aprende ciertos contenidos escolares con ayuda de los sacerdotes y religiosas que le enseñaron a identificar las letras y corregir su pronunciación. Este momento da a Mariano ciertos elementos que Dewey llama factores a asegurar o a modificar, y es cuando decide que necesita aprender más y busca apoyo en el Seminario menor, donde los sacerdotes le abren un espacio para su formación religiosa y puede trabajar con las comunidades.

Esta experiencia no empieza a retomarse únicamente como un asunto pasivo o activo, va más allá porque logra conexión en el momento en que Mariano utiliza el método del pensamiento y la reflexión y se le abre la oportunidad de trabajar con las comunidades, realizando su apostolado y logrando una conexión de atrás hacia adelante al relacionar sus conocimientos rarámuris y los aprendizajes escolares y religiosos para lograr con ello, según sus propias palabras “un mensaje del mismo dios, pero desde sus creencias”.<sup>86</sup>

Con esto demuestra el respeto a sus hermanos rarámuris, ya que la palabra es traducida desde la cosmovisión rarámuri, con la que se sienten identificados y se activan

---

<sup>86</sup> Entrevista con Mariano, San Ignacio, Chihuahua, 17 de abril, 2010.

el trabajo y la responsabilidad en las fiestas, en este caso de Semana Santa, y el nawésari que se da, dice Mariano, desde la palabra de Dios (Onoruame).

Por otro lado, cuando fue enviado al seminario de Texcoco se cuestionaba si podría permanecer ahí mucho tiempo, y si de verdad serviría de algo; la experiencia migratoria de este lugar parecía no aportarle más que una simple actividad, no lograba alguna conexión.

Sin embargo, comenzó a relacionar las diferencias que había entre este nuevo seminario y el que estaba en la Sierra, y se percató de que un elemento transcendental era que no podía permanecer lejos de las prácticas de su comunidad, pues era lo que le permitía vivir la Fe desde su propia cosmovisión, situación que lograba relacionar cuando leían la Biblia dentro del seminario pues, en otras circunstancias, no lograba integrar estos nuevos aprendizajes con los de su origen.

Mariano pensaba que el regreso a la Sierra era importante para continuar con su formación, pues sostenía que para dar la palabra de Dios a sus hermanos no necesitaba estar lejos, leyendo, sino que, para conexionar su experiencia, necesitaba accionar esos aprendizajes.

En ese momento su experiencia no logró conexionar, ya que tomó esa etapa como un ensayo que no lo llevó a la reflexión y al pensamiento para retomar los factores a asegurar o modificar, sino que quedó como una mera actividad relacionada con su preparación como sacerdote fuera de la Sierra. Pero, por otro lado, sí logró ubicar en él momentos de experiencia, como la posible visión del tipo de religioso que deseaba ser.

Sin embargo, Mariano logra reflexionar esto en una segunda etapa, cuando el obispo le pide traducir el sermón para que los rarámuri lo entiendan como el nawésari, y concluye que mientras no exista en los sermones una preparación desde la cosmovisión (rarámuri), entendiendo esto como respeto a la forma en que ellos creen, no se logrará establecer una relación con los sacerdotes que vayan a predicar a la Sierra. Por eso el trabajo de Mariano dentro de las comunidades llama tanto la atención del padre Cipriano.

La fusión que él hace es muy interesante: de su cultura indígena, con la sagrada escritura. Tiene un elemento más que nosotros no tenemos [...] él conoce su cultura desde dentro.<sup>87</sup>

---

<sup>87</sup> Entrevista al padre Cipriano, Chihuahua, 25 de marzo, 2010.

En el inciso C de este apartado se puede ubicar cómo la experiencia de migración de Mariano, debida a su vocación religiosa, está conexcionada a partir de la recuperación de las enseñanzas religiosas (occidentales) y los procesos de conocimiento rarámuri que pasan por el proceso de pensamiento y reflexión, donde ubica al mismo dios desde diferentes formas de creer y cómo existen diversas maneras de manifestarse a Él, por ello el proceso de transmisión que recupera para su comunidad es el del nawésari y la fiesta, los que transmiten el respeto, el trabajo y la responsabilidad para lograr lo que llaman “el bien estar”, así, separando las dos palabras.

Aquí la experiencia y su conexión se ubican en el valor de la responsabilidad, que juega en dos sentidos: el primero implica el compromiso individual de terminar la preparación religiosa y, el segundo, el compromiso colectivo, ya que para Mariano la comunidad es una responsabilidad, es donde debe trabajar a favor de la preservación de las creencias y los valores como el respeto, el trabajo y la responsabilidad que, como se ha visto en múltiples ocasiones, son parte central de las creencias que se busca preservar.

Otro momento importante para analizar la experiencia migratoria como un proceso que activa los aprendizajes situados es el método individual,<sup>88</sup> que responde a cuatro momentos:

- El carácter directo,
- La amplitud de espíritu,
- La singularidad de espíritu (o entrega total),
- La responsabilidad.

Respecto a la trayectoria de Mariano, se recuperará el carácter directo, que hace referencia a las conexiones que se deben realizar para llegar a un fin determinado (aprendizaje o aprendizajes).

En los tres momentos (A, B y C) seleccionados de la trayectoria de Mariano, se han encontrado elementos de conexión, se reconoce esto en la recuperación de su propia trayectoria. En el primer momento hay una finalidad clara, aprender una serie de conocimientos que no queden como actividades aisladas o imprecisas, sino, por el contrario, que establezcan momentos de recuperación cultural y procesos de significación.

---

<sup>88</sup> Dewey considera que los elementos concretos del método individual se encuentran en sus tendencias hereditarias y en sus hábitos e intereses adquiridos. Por lo tanto, un método individual cambiará según la variación de sus capacidades “instintivas originales [...] sus experiencias pasadas y sus preferencias” (Dewey, 1998).

Dentro de ellos implícitamente se aprende una serie de valores importantes para el ser rarámuri: respeto, trabajo y responsabilidad.

La finalidad sería asegurar la transmisión de estos valores y buscar su práctica en la vida cotidiana. Es decir, la experiencia, según Dewey, "conduce al desarrollo natural e integrado de los conocimientos, del saber hacer y de la reflexión" (en Bruner, 1973: 4).

En cuanto a la amplitud de espíritu, se refiere al interés por participar y compartir, "son los medios por los cuales se controla la acción" (Dewey, 1991: 153). Esta acción desarrollará consecuencias por actuar de éste o aquel modo (Dewey, 1991: 153), por lo que la amplitud de espíritu implica mantener una actitud de indagación.

En el caso de la trayectoria de Mariano, se puede ubicar esta amplitud de espíritu en la decisión de migrar por vocación religiosa, que le permitiría participar con la comunidad desde un cargo religioso para recuperar el respeto, el trabajo y la responsabilidad dentro de las fiestas y el nawésari, apoyando con esto a la preservación de ciertos conocimientos culturales.

Por otro lado, en cuanto a la singularidad de espíritu en el caso de la trayectoria de Mariano, la decisión de migrar al seminario fue de él, y es aquí donde se encuentra mayor conexión, no en el hecho de su migración a Texcoco. Por ello, la singularidad de espíritu intenta reconocer la complejidad de una "experiencia conexcionada que se establece desde el individuo, ya que la naturaleza aborrece el vacío mental" (Dewey, 1998: 156).

El último aspecto del método individual es la responsabilidad, que implica tomar decisiones y reconocerlas como propias, con todas sus consecuencias, es, pues, "aceptar [esas consecuencias] en el sentido de tenerlas en cuenta, de reconocerlas en la acción y no de presentarles con un mero sentido verbal" (Dewey, 1998: 156).

Se puede hablar de varios momentos de responsabilidad durante la trayectoria migratoria de Mariano, uno de ellos es la decisión de migrar por vocación religiosa. En particular se recuperará la experiencia de migración hacia el seminario de Creel, donde encontró una relación directa entre la palabra de Dios y las formas de transmisión de conocimiento que forman parte de su cultura en la actualidad.

En ese momento se establecen una responsabilidad individual y otra colectiva, pues él busca prepararse para que le sea permitido trabajar con su comunidad como guía espiritual, para mostrarles al mismo Dios, aunque varíe la manera de concebirlo. Mariano sabe que para que exista esa creencia debe cumplirse con el respeto, el trabajo y la

responsabilidad que se transmiten con diferentes prácticas sociales como el nawésari y la fiesta de Semana Santa.

#### 4.6 Trayectoria de Emilio

Es un joven de 20 años, tiene 4 hermanos mayores, también migrantes, y todos hablan español y rarámuri. Cuando murió su padre, Emilio todavía era niño, y su madre se hizo cargo del rancho, donde entre todos le enseñaron a realizar sus tareas: “Ella me enseñó todo, mis hermanos si pues, pero mi mamá fue quien me enseñó cuando estaba chico, mi papá ya no estaba, no lo conocí.”<sup>89</sup>

##### 4.6.1 Situaciones culturales

Comenta que le gusta participar en las fiestas y dice que su abuelo le contaba leyendas como ésta:

Español	Rarámuri
<p>“Al principio del mundo Dios juntó a todos los seres vivos del bosque y les dijo: vengo a preguntarles qué opinan sobre si quieren que haya muerte o no. Los animales y las plantas pensaron y dijo un puma gordo y enorme [los animales grandes no queremos que exista la muerte] Entonces los animales chiquitos no estuvieron de acuerdo [nosotros, los camaleones, las lagartijas, los sapos y muchos otros, sí queremos que exista la muerte porque si no, habrá muchos animales grandes y nos van a pisotear todo el tiempo].</p> <p>Dios pensó un rato finalmente tomó en cuenta a los animales pequeños. [Sí, va haber muerte] les dijo, [pero los que van a</p>	<p>Pe kiya anayáwari ge aniri a epereri gana weérari, nirepa we eweri gu we repabe gawami ari weri okó, a nakorsari ochecha birene eperereame okó yuya sinewi ko; pe okuá nokore ari reware ochecho gare ma sineame ka.</p> <p>Muchísari chapiga ke atewa ayena reé chigo nopi riga weri gité, nimipo ma sinéame ka nakori garecho, we natageri we rasimi wipisorpa.</p> <p>Nopi we natageri weri ko we chagótame kegemi gu, nopi ketasi natageri we kara rewákame kagemi gu gueriga. Aniwapa pe rarámuri niré okó ma Onorume Riochi sípa arika gawa ke nokaga.</p>

<sup>89</sup> Entrevista con Emilio, San Ignacio, Chihuahua, 14 de abril, 2009.

tener más larga vida van a ser los pino, los encinos y otros árboles más porque ellos no caminan, no pisan ni hacen daño a nadie]. Y es por eso que existe la muerte y los árboles duran tantos años...”	
--	--

Relata que participó en las fiestas y rituales desde niño, y que le gusta representar a los fariseos en Semana Santa, debido a que los considera como la manifestación de las almas de los elementos.

Para Emilio la fiesta es respeto y dice que “no hay fiesta, si no hay trabajo, mis hermanos y abuelo me enseñaron que la fiesta empieza con el trabajo”.<sup>90</sup>

Los maestros más importantes son los padres y los hermanos de más edad, dice Merrill, pues asumen muchas de las responsabilidades diarias en la crianza de los niños. Los abuelos también juegan una parte prominente en la educación de los nietos (Merrill, 1992: 99).

Por ello Emilio siente un reconocimiento especial por su abuelo, pero también reconoce que sus amigos han sido un elemento importante para su participación en la fiesta: “estar aquí, es sentirme bien a gusto con ellos. Con toda la gente de la fiesta.”<sup>91</sup> Sin embargo, también se siente triste por no poder compartirla con toda su familia, sobre todo con su papá: “Yo ahorita, me siento bien triste por mi papá.”

Es importante mencionar que en la comunidad rarámuri la mayoría de las cosas, dice Merrill, se aprenden a través de los conocimientos informales que suceden en el continuo intercambio entre diferentes familias durante las visitas que se hacen unas a otras. Estas visitas, dice Emilio, le permitían conocer más acerca de la fiesta cuando era pequeño, y también escuchar el nawésari de otros.

#### 4.6.2 Escolaridad

Emilio tuvo una escolaridad básica. Estudió en la primaria bilingüe de la comunidad hasta el sexto grado, donde fue compañero de Óscar; juntos visitaban a sus abuelos y caminaban algunas veces por todo el ejido, hasta que Emilio decidió migrar para buscar

---

<sup>90</sup> Entrevista a Emilio, San Ignacio, Chihuahua, 14 de abril 2009.

<sup>91</sup> Entrevista con Emilio, San Ignacio, Chihuahua, 14 de abril, 2009.

empleo: "Yo estudie con Óscar, nos conocemos muy bien, ahí en esas piedras nos subíamos para mirar los ranchos."<sup>92</sup>

#### **4.6.3 Migración**

Comenzó a migrar a los 12 años de edad, su principal motivación fue la capacitación. Para él era importante aprender un oficio, regresar a su ejido y establecer un negocio cerca de su lugar de origen. "Yo aprendí, hacer muebles: roperos, cama, cocineta, rústicos en diferentes lugares, también fui jardinero y obrero, pero me gustó la carpintería y un compa en Juárez me enseñó."<sup>93</sup>

Aprendió la carpintería viendo a un vecino (no rarámuri) al que visitaba con frecuencia en Ciudad Juárez, hasta que un día el vecino le preguntó si quería aprender y él dijo que sí. "No se me hizo difícil, yo lo veía, siempre que lo visitaba, yo sabía para qué servía cada cosa, [...] cuando no podía, lo veía y ya podía."<sup>94</sup>

Sus destinos fueron Chihuahua, Sinaloa y Ciudad Juárez, donde aprendió a trabajar la madera y a fabricar muebles. Su principal motivación para regresar al ejido es enseñar este oficio a otros rarámuris: "Ando consiguiendo dos chavalos que no saben hacer muebles, los estoy enseñando, porque, quiero que aprendan hacer muebles para que puedan trabajar y ganar un dinero."<sup>95</sup>

Actualmente sigue migrando para obtener más recursos económicos y comprar herramientas para una carpintería que abrirá en Creel, su idea es fabricar muebles rústicos y contratar a algunos chicos de la comunidad para trabajar: "Yo también soy rarámuri aunque me vista así. [...] Sinceramente, quisiera que en este pueblo metieran luces y todo y debemos trabajar mis grupos y todos."<sup>96</sup>

#### **4.6.4 Experiencia, aprendizaje y migración de Emilio**

Para recuperar la trayectoria de Emilio como un elemento de experiencia que pone en acción aprendizajes, se deben considerar ciertos elementos que permitirán mostrar este proceso.

- A. La experiencia inicial, a cargo de la familia y la comunidad (que aportan significados del ser rarámuri) o aprendizajes situados de origen,

---

<sup>92</sup> Entrevista con Emilio, San Ignacio, Chihuahua, 14 de abril, 2009.

<sup>93</sup> Entrevista con Emilio, San Ignacio, Chihuahua, 18 de abril, 2009.

<sup>94</sup> Entrevista con Emilio, San Ignacio, Chihuahua, 14 de abril, 2009.

<sup>95</sup> Entrevista con Emilio, San Ignacio, Chihuahua, 18 de abril, 2009.

<sup>96</sup> Entrevista, abril, 2009.

- B. La motivación de migrar para aprender un oficio (aprendizajes situados en destino), y, por último,
- C. El sentido de compromiso con su comunidad para desarrollar un proyecto en donde se enseñe un oficio a los jóvenes (aprendizajes situados en conexión).

Estos serían los tres elementos a destacar de la trayectoria de Emilio, y con ellos se buscará recuperar los aprendizajes situados de origen y destino que se ponen en juego dentro de su experiencia migratoria, pero también cómo éstos se hacen explícitos en el regreso a la comunidad.

Para acercarse a esta difícil tarea se debe recuperar con Emilio la noción de experiencia propuesta por Dewey que ya se ha utilizado en las trayectorias anteriores. Hay que organizar esta nueva experiencia en los dos momentos, el activo y el pasivo, recuperando también en ella la noción de aprendizaje situado que activa los aprendizajes.

Como ya se ha visto, los elementos activos y pasivos que componen la experiencia no activan aprendizaje por separado, pero si éstos se conexionan mediante el método del pensamiento y la reflexión, posibilitan el aprendizaje, en este caso particular se hablará de la activación de los aprendizajes situados.

En el inciso A de la trayectoria de Emilio, se recuperará la experiencia de sus aprendizajes situados de origen, es decir, aquellos que adquirió con su familia y la comunidad, se hará referencia a dos tipos de aprendizaje, el primero corresponde a los conocimientos reflexivos o profundos como el respeto, el trabajo y la responsabilidad, y el segundo tiene que ver con los momentos de transmisión,<sup>97</sup> como el nawésari y la fiesta de Semana Santa.

Si se recuperan como elementos activos los consejos (nawésari) y la fiesta (Semana Santa) se puede ubicar que Emilio recupera ciertos elementos del consejo y la fiesta, sin embargo, dentro de su trayectoria no entran en conexión. Es decir, sus aprendizajes de origen no son sólidos en sentido profundo, pero no por ello se afirma que no existe una participación en la fiesta de Semana Santa o en el nawésari.

En su trayectoria sí recupera ciertos elementos del nawésari, aceptando el consejo de ayudar a los demás y de respetar a la comunidad pensando en ellos. Sin embargo, no tuvo un proceso como el de Óscar o Mariano, donde la experiencia de los aprendizajes de origen encontraba mayor presencia en sus vidas cotidianas. Por lo tanto, podría ser que

---

<sup>97</sup> Son múltiples los momentos de transmisión que se pueden ubicar en la vida cotidiana de los rarámuri, por lo que es preciso aclarar que dentro de este trabajo sólo se recuperarán ciertos momentos del nawésari y la fiesta de Semana Santa, para ejemplificar esto dentro de las trayectorias de los jóvenes migrantes.

Emilio no lograra establecer “una conexión hacia atrás y hacia delante” (Dewey, 1991, 136). En un sentido, más profundo, sin embargo, su experiencia migratoria obedece a la decisión de buscar trabajo y encuentra la formación de un oficio como carpintero.

En el inciso B, se recupera aquella parte de su experiencia migratoria donde establecía la búsqueda de empleo y, por ende, de una vida mejor, en ese sentido encontró a un joven que le enseñó el oficio de carpintero, hecho que permitió a Emilio contar con una herramienta más para ganarse la vida. En esta experiencia logró conexionar los elementos pasivos y activos a través del pensamiento y la reflexión.

También logró recuperar lo que Dewey llama factores a asegurar o a modificar, ya que al regreso a su comunidad buscó la manera de enseñar a otros rarámuris este oficio para trabajar en un taller de carpintería en Creel

En ese sentido dice Dewey que “para comprender qué significa una experiencia o situación empírica tenemos que recordar no reducirla a un asunto espíritu mundo sino que debemos hablar de una continua relación de gran diversidad de energías” Dewey, 1991: 136). Emilio recuperó una experiencia que activa los aprendizajes situados, es decir, logró asegurar ciertos elementos dentro de su experiencia y llevarlos a un momento práctico donde puede compartir el aprendizaje de un oficio y tiene la oportunidad de conseguir un mejor empleo.

En el inciso C se puede recuperar la conexión de la experiencia migratoria en un asunto activo y pasivo, ya que Emilio activa ciertos aprendizajes situados de origen y destino al regresar a su lugar de origen. Logra conexionarlos en su comunidad al enseñar el oficio a otros rarámuri.

En el destino activa su forma de aprendizaje situado de origen, cuando mediante la observación logra aprender ciertos aspectos de la carpintería y comienza a hacer las cosas como en la fiesta de Semana Santa y en la familia Rarámuri.

Por ultimo, su pensamiento colectivo y de comunidad podría ser un factor que lo motiva a regresar para compartir con otros el aprendizaje que obtuvo en otro lugar.

Sin embargo, Emilio no logró llevar a un buen término su proyecto, porque el alcoholismo y la drogadicción, que también experimentó en Ciudad Juárez y Cuauhtémoc, se lo impidieron.

En cuanto a la recuperación del método individual,<sup>98</sup> se integrará con los siguientes momentos:

---

<sup>98</sup> Dewey considera que los elementos concretos del método individual se encuentran en sus tendencias

- El carácter directo,
- La amplitud de espíritu,
- La singularidad de espíritu (o entrega total),
- La responsabilidad.

Respecto a la trayectoria de Emilio se recuperará el carácter directo, o sea, las conexiones que se deben realizar para llegar a un fin determinado (aprendizaje o aprendizajes). Se observa que logró establecer un taller de carpintería con miembros de su ejido, principalmente jóvenes, y destaca también su decisión de migrar para conseguir el aprendizaje de un oficio y la búsqueda de mejores oportunidades.

En los incisos B y C correspondientes, aparecen elementos de conexión como la recuperación de su propia trayectoria; en el primer momento es clara la finalidad de buscar un empleo y mejorar los ingresos económicos, en tal sentido logra conexionar los elementos pasivos y activos y consigue un aprendizaje de carácter situado, después viene la enseñanza del oficio, donde imprime un esfuerzo adicional al llevar esa conexión hasta su lugar de destino.

Como dice Dewey, la experiencia “conduce al desarrollo natural e integrado de los conocimientos, del saber hacer y de la reflexión” (En Bruner, 1973: 4). Emilio no limitó los aprendizajes a un asunto de abstracción o individualidad, por el contrario, logró ponerlos en acción en dos contextos distintos y elevó su aprendizaje de un momento individual a uno colectivo.

En cuanto a la amplitud de espíritu, se refiere al interés de participar y compartir: “son los medios por los cuales se controla la acción” (Dewey, 1991: 153). Esta acción, desarrollará consecuencias al actuar de éste o aquel modo (Dewey, 1991: 153) y, por lo tanto, la amplitud de espíritu implica mantener una actitud de indagación.

En el caso de la trayectoria de Emilio, se puede ubicar esta amplitud de espíritu en la decisión de aprender un oficio durante su migración a Ciudad Juárez, donde recupera la noción de participar y compartir de su comunidad.

La singularidad de espíritu se ubica cuando decide, por sí mismo, migrar a Ciudad Juárez, así como en la necesidad de buscar mejores condiciones de vida que, en otro momento, lo llevó a tomar la decisión de aprender un oficio. Por ello la singularidad de espíritu intenta reconocer la complejidad de una “experiencia conexcionada que se

---

hereditarias y en sus hábitos e intereses adquiridos. Por lo tanto, un método individual cambiará según la variación de sus capacidades “instintivas originales [...] sus experiencias pasadas y sus preferencias”.

establece desde el individuo, ya que la naturaleza aborrece el vacío mental” (Dewey, 1991: 156).

El último aspecto del método individual es la responsabilidad, esto implica tomar decisiones y hacerse responsable de ellas, es, pues, “aceptar [las consecuencias] en el sentido de tenerlas en cuenta de reconocerlas en la acción y no de presentarles un mero sentido verbal” (Dewey, 1991: 156).

Durante la trayectoria migratoria de Emilio se puede hablar de varios momentos de responsabilidad, uno de ellos es la decisión de migrar en busca de empleo, que concluyó con su formación en un oficio.

En particular se recuperará la experiencia de migración porque fue conexional, sobre todo en el momento del aprendizaje de la carpintería, porque sus conceptos de trabajo y responsabilidad fueron relevantes para desempeñar esa tarea.

La experiencia cumple con un sentido individual que abarca también el colectivo y a la comunidad, como dice Dewey: “una experiencia, debe expresar la actitud del individuo, la integridad del propósito y la aceptación de responsabilidad por las consecuencias de la actividad hasta llegar a su maduración a causa del saber derivado de las experiencias anteriores.” (Dewey, 1991: 157)

#### **4.7 Trayectoria de Martín**

Martín tiene 18 años de edad, dos hermanos menores y diez medios hermanos mayores que él, Vive con su madre en el rancho de un medio hermano, que es el padre de Óscar; entre los rarámuri se acostumbra que las familias menos favorecidas se muden con las que tienen una mejor situación económica.

Viven ahí desde que murió su padre hace tres años, Martín sale por largas temporadas en busca de trabajo para apoyar a su madre, que enfermó de cáncer, situación que lo situó ante un pesado reto económico.

Uno de sus hermanos terminó el quinto año de primaria y se fue a Chihuahua: “se fue hace un año a trabajar y no sabemos nada de él, a mi me gustaría que viniera a ver a mi mamá, no regresa ni a las fiestas.”<sup>99</sup> El otro hermano, el más pequeño, estudia en la primaria bilingüe con los hermanos de Óscar.

La madre de Martín habla poco español y no está escolarizada, ayuda en las actividades del rancho y en algunas temporadas vacacionales hace pulseras de hilo para

---

<sup>99</sup> Entrevista con Martín, San Ignacio, Chihuahua, 11 de abril, 2009.

venderlas en Creel. No le gusta que su hijo salga del rancho, “estamos bien aquí, pero él se va por las manzanas y regresa poco”.<sup>100</sup>

#### 4.7.1 Situaciones culturales

A Martín le gustan las fiestas y las carreras de la bola<sup>101</sup> que se organizan en los ranchos o contra otros ejidos, disfruta la celebración de Semana Santa, aunque no participa activamente porque dice que no ha tenido oportunidad de involucrarse en la preparación de la fiesta y por eso se mantiene como un espectador más: “sí me gusta, pero como me fui muy chico no llegué al trabajo de la fiesta, por eso no soy fariseo, [...] me gusta estar aquí”.<sup>102</sup>

Su padre, ya mayor y muy enfermo, le enseñó poco de la fiesta y las costumbres, pero una de las cosas que sí le transmitió, cuenta Martín, fue la importancia del trabajo y del respeto.

Por eso otorga gran importancia a la fiesta, ya que en ella se encuentran estos dos valores íntimamente relacionados: “sin trabajo no hay nada, mi papá decía eso, la fiesta es trabajo [...] y si no respetas la fiesta estás faltando a todo”.<sup>103</sup>

#### 4.7.2 Escolaridad

Martín cursó hasta el tercer grado de primaria, estudiaba en la primaria bilingüe de la comunidad cuando decidió abandonar la escuela por la enfermedad de su madre. Se fue con los primos de unos compañeros, que trabajaban en Chihuahua desde hacía tiempo. Ahí vivió una temporada, en el albergue del Oasis, después buscó suerte en otro lugar, hasta que creció y pudo trabajar como jornalero cosechando manzanas.

#### 4.7.3 Migración

Su motivación migratoria radicó en la búsqueda de empleo, ganar dinero para atender la mala salud de su madre. Inició su migración a los ocho años de edad, cuando abandonó la escuela para ir a la ciudad de Chihuahua junto con otros rarámuri de mayor edad que

---

<sup>100</sup> Entrevista con Martín, San Ignacio, Chihuahua, 11 de marzo, 2010.

<sup>101</sup> Existen diferentes modalidades en la carrera rarámuri, una es la Rarajipari (bola) practicada por los hombres y la Rowera (ariweta) destinada a las mujeres, en éstas existen diferentes tipos y regulamente se utilizan dos criterios, el primero se refiere a la distancia y duración de la carrera, y a la cuantía de la apuesta; el segundo obedece al uso externo de la carrera para distintos fines. Ver, Acuña, Delgado (2006) *Etnología de la carrera de bola y ariweta Rarámuri*.

<sup>102</sup> Entrevista con Martín, San Ignacio, Chihuahua 11 de abril 2009.

<sup>103</sup> Entrevista con Martín, San Ignacio, Chihuahua 11 de abril, 2009.

él. Su primer trabajo fue como ayudante de jardinero: “barría y levantaba las hojas que ellos cortaban, estaba chamaco y no me daban trabajo a mí solo”.<sup>104</sup>

Fue creciendo y ocupándose en diferentes lugares de la ciudad de Chihuahua. Más grande comenzó a trabajar en la pizca de manzanas, en Cuauhtémoc, los motivos principales fueron el alojamiento y la capacitación que le ofrecían en el empleo: “allá me puedo quedar, en unas cabañitas, a dormir con otros y, también aprendo lo de la manzana y la nuez.”<sup>105</sup>

Pronto se convirtió en jornalero agrícola y migra a diferentes lugares, de acuerdo con las temporadas de recolección y sólo regresa al ejido para las fiestas. Tomó algunos cursos para capacitarse en la recolección, principalmente de manzana, en Cuauhtémoc. Sus destinos más frecuentes son Chihuahua, Cuauhtémoc y Sinaloa. “Yo voy a donde esté el trabajo, sé mucho de manzanas y de nuez, nos dan muchos cursos para que sepamos como...”<sup>106</sup>

#### **4.7.4 Experiencia, aprendizaje y migración de Martín**

Para recuperar la trayectoria de Martín se continuará la línea analítica de Dewey propuesta anteriormente, y considerando que con esa experiencia se activa un aprendizaje situado. En el caso de Martín se recuperarán:

- A. La experiencia inicial a cargo de la familia y la comunidad (que aportan significados del ser rarámuri (o aprendizaje situado en origen),
- B. La decisión de migrar, por necesidad económica, a la pizca en Cuauhtémoc. (aprendizaje situado en destino), y, por último,
- C. El sentido de compromiso con su comunidad.

Estos serían los tres elementos a destacar en la trayectoria de Martín, y en ellos se buscará recuperar los aprendizajes situados de origen y destino que se ponen en juego dentro su experiencia migratoria y cómo se hacen explícitos en el regreso a su comunidad.

Para acercarse a esta difícil tarea se debe organizar la experiencia en dos momentos, uno activo y el otro pasivo, para ubicar si dentro de esta experiencia migratoria existe una conexión, es decir que ambos momentos pasen por el método de pensamiento y reflexión que acciona los aprendizajes, en este caso aprendizajes situados.

---

<sup>104</sup> Entrevista con Martín, San Ignacio, Chihuahua 11 de abril, 2009.

<sup>105</sup> Entrevista con Martín, San Ignacio, Chihuahua 15 de marzo, 2010.

<sup>106</sup> Entrevista con Martín, San Ignacio, Chihuahua 15 de marzo, 2010.

En el inciso A de la trayectoria de Martín, a diferencia de los casos anteriores, los aprendizajes de origen, es decir, aquellos aportados por la familia y la comunidad, no fueron transmitidos de la misma manera, ya que la participación de Martín en las fiestas es escasa, debido a su migración a tan corta edad; sin embargo, el nawésari que le dieron su padre y algunas personas de la comunidad apoyó su formación sobre el respeto y el trabajo, incluso durante su migración a Chihuahua, ya que existen asentamientos que reproducen ciertos elementos de la cultura rarámuri en la ciudad.

En el inciso B se recupera parte de su experiencia migratoria, cuando aprende a trabajar en diferentes oficios, principalmente como ayudante de jardinero y jornalero agrícola en las huertas de manzanas de Cuauhtémoc, e incluso mejora su español, situación que amplía sus condiciones laborales dentro de la ciudad.

Estos aprendizajes situados de destino son relacionados con los de origen sólo en el sentido del trabajo, pues no se aprecia en sus narraciones una conexión clara de su experiencia migratoria, posiblemente por la ausencia de la comunidad y su familia a tan temprana edad. Sin embargo, dentro de su experiencia migrante en cuanto a los aprendizajes situados de destino, destaca la importancia que tienen para Martín los factores a asegurar o modificar.

En el inciso C se ubica que su trayectoria contrasta con las anteriores, pues tiene poca claridad sobre el regreso, sobre todo en el sentido de la acción, Martín regresa a la comunidad en busca de un sentido de pertenencia, tal vez lo que busque es conectar esos nuevos aprendizajes con los de origen, sin embargo no ha logrado comprenderlos ni apropiarse de ellos debido al largo tiempo que ha pasado fuera del ejido. Es decir, no logra conectar sus aprendizajes de origen cuando regresa a la comunidad.

Como en los casos previos, ahora se analizará esta trayectoria con el método individual<sup>107</sup> en cuatro momentos:

- El carácter directo,
- La amplitud de espíritu,
- La singularidad de espíritu (o entrega total),
- La responsabilidad.

---

<sup>107</sup> Dewey considera que los elementos concretos del método individual se encuentran en sus tendencias hereditarias y en sus hábitos e intereses adquiridos. Por lo tanto, un método individual cambiará según la variación de sus capacidades "instintivas originales [...] sus experiencias pasadas y sus preferencias." (Dewey, 1991: 154)

Se recuperará el carácter directo, que hace referencia a las conexiones que se deben realizar para llegar a un fin determinado (aprendizaje o aprendizajes). En este sentido Martín tenía una idea clara al momento de su migración: conseguir empleo para poder ayudar económicamente a su madre con el tratamiento de su enfermedad, el reto era conseguirlo a tan corta edad en Chihuahua.

En el inciso B se encuentran los elementos de conexión con los aprendizajes situados de destino, se reconocen en la recuperación de su trayectoria pues muestra una finalidad clara dentro de su decisión de migrar en busca de un bienestar económico; sin embargo no hay una conexión visible entre lo que "conduce al desarrollo natural e integrado de los conocimientos, del saber hacer y de la reflexión" (En Bruner, 1973: 4). debido a que no logra una relación entre sus aprendizajes situados de origen y de destino.

En cuanto a la amplitud de espíritu, se refiere al interés de participar y compartir, "son los medios por los cuales se controla la acción" (Dewey, 1991: 153). Esta acción, desarrollará consecuencias de actuar de éste o aquel modo (Dewey, 1991: 153). Por lo que la amplitud de espíritu implica mantener una actitud de indagación.

En el caso de la trayectoria de Martín, es posible ubicar esta amplitud de espíritu en la decisión de migrar y en su situación laboral, debido a que esta experiencia lo llevó a buscar una constante mejora.

Por otro lado, sobre la singularidad de espíritu, la decisión de migrar a Chihuahua fue personal, sin embargo, debido a su escasa edad, no se puede concluir que esa primera migración se estableció como un momento de conexión, ya que podría ser sólo un elemento de adiestramiento, un ensayo que no implica el proceso de pensamiento, dando paso a una formación automática.

Sin embargo, sus posteriores migraciones ya podrían haber sido experiencias con un mayor sentido de conexión. Por ello la singularidad de espíritu intenta reconocer la complejidad de una "experiencia conexiónada que se establece desde el individuo" (Dewey, 1991: 156).

El último aspecto del método individual es la responsabilidad, esto implica tomar decisiones y hacerse responsable de ellas, es, pues, "aceptar [las consecuencias] en el sentido de tenerlas en cuenta, de reconocerlas en la acción y no de presentarles un mero sentido verbal" (Dewey, 1991: 156).

En la trayectoria migratoria de Martín, se puede reconocer la responsabilidad en la decisión de migrar en busca del bienestar de su madre, sin embargo su responsabilidad

se encuentra condicionada por ese hecho. Durante las entrevistas se observaba confundido en sus objetivos personales, más no en los colectivos “una experiencia, debe expresar la actitud del individuo, la integridad del propósito y la aceptación de responsabilidad por las consecuencias de la actividad hasta llegar a su maduración a causa del saber derivado de las experiencias anteriores” (Dewey, 1991: 156).

#### **4.8 La comunidad de práctica y las cuatro trayectorias rarámuri.**

Las trayectorias analizadas marcan momentos fuertes de aprendizaje situado dentro del ejido y en los lugares de destino. Estos cuatro jóvenes son parte de la comunidad de práctica del ejido de San Ignacio de Arareko, donde el interés principal y, por tanto, el dominio de la comunidad de práctica de jóvenes migrantes rarámuri es, precisamente, el interés de migrar en pos de algo.

Las cuatro trayectorias muestran motivaciones distintas; sin embargo el tema de interés se convierte en la posibilidad de migrar para lograr mejores condiciones de vida, tanto para ellos como para sus familias y comunidad.

Estos cuatro jóvenes, junto con otros más, alrededor de cuarenta y cinco, se reunían de manera informal en las canchas de básquetbol que se encuentran frente al Salón ejidal. El motivo era la preparación de las fiestas de Semana Santa, un momento de retorno a la comunidad. Se podía observar una fuerte afluencia de jóvenes y era difícil no darse cuenta de quienes eran los chicos migrantes, pues la ropa y formas de comportamiento mostraban la identidad construida por esta comunidad de práctica. En palabras de Wenger:

Un dominio (tema) de interés en común, [...] entre las personas. Como una pandilla de jóvenes que puede haber desarrollado todo tipo de maneras de hacer frente a su dominio: [por ejemplo] cómo sobrevivir en la calle y cómo construir una identidad. (Wenger, 2001b)

Por otro lado, también existe en esta comunidad de práctica un intercambio de experiencias, estrategias y circunstancias de migración, como las cuatro experiencias migratorias presentadas, las cuales permiten dar cuenta de por qué otros miembros de la comunidad de práctica buscaban el consejo de los cuatro jóvenes, pues conocían su experiencia migratoria y, dependiendo de lo que quisieran hacer, se acercaban a ellos.

Por ejemplo, si deseaban ir a cosechar manzanas no había mejor estrategia en el grupo que la de Martín, pero si se buscan estudios u otra oportunidad, era mejor preguntar a Óscar sobre sus experiencias. Si consideraban realizar algo por la comunidad

o enterarse de las fiestas o procesos ejidales podían recurrir a Mariano y a Óscar, y si el interés era aprender un oficio preguntaban a Emilio.

Estos procesos de intercambio sobre migración, tanto en asuntos de origen como de destino, son algunos de los muchos que ocurren entre estos chicos como comunidad de práctica; hay, desde luego, más tipos de intercambio, de diferente carácter.<sup>108</sup>

Wenger llama “comunidad” a esta característica de las comunidades de práctica, dice que es la búsqueda de:

Interés en su dominio, los miembros participan en actividades conjuntas, [pueden ayudar a esto] los debates, para mutuamente compartir información. Así es como se forma una comunidad alrededor de su dominio, [a partir de] construir relaciones. Las interacciones son esenciales para hacer una comunidad. (Wenger, 2001b: 10)

Otro factor interesante es el uso y manejo del español dentro del grupo de jóvenes migrantes. Los chicos se evaluaban de la siguiente forma: quien tenía mayor fluidez al hablar español y lo entendía más era un migrante con mayor experiencia, mientras que aquel que no podía hacerlo bien era un migrante poco experimentado y debía trabajar más en ese sentido.

Dentro de estas charlas también intercambiaban aprendizajes situados de destino y compartían estrategias y situaciones que les habían sido útiles fuera de la comunidad: la práctica del español, el uso del dinero, la estrategia para cruzar las calles, cómo hacer los trabajos, comprender algunos símbolos y no meterse en problemas; eran frecuentes también las consideraciones del respeto, la responsabilidad y el trabajo como elementos para definir cómo hacer las cosas fuera del ejido.

Todo lo anterior se presentaba en charlas informales, sentados en las canchas de básquetbol, entre risas y cambios abruptos de tema.

Wenger define esta actividad como parte de otra característica de la comunidad de práctica, dice que la práctica:

No es más que una comunidad de intereses [donde] Los miembros [...] desarrollan un repertorio compartido de recursos: experiencias, historias, herramientas, maneras de abordar los problemas recurrentes en definitiva una práctica compartida. (Wenger, 2001b: 3)

---

<sup>108</sup> Vicios, dinero, narcotráfico, inseguridad, grupos de migrantes no rarámuris que asaltaban en diferentes lugares de destino, en fin, ejemplos descartados de esta investigación por motivos de seguridad.

Dentro de la comunidad de práctica existe mucho respeto por estos cuatro protagonistas; Óscar, no sólo por sus estudios fuera del ejido, sino porque siempre está pendiente de que los jóvenes participen en las fiestas y se involucren más con el ejido; tiene voz y voto dentro de la asamblea ejidal y está cerca de la información; comenta los proyectos y situaciones, de hecho desea realizar su proyecto de ecoturismo con muchos de los migrantes que saben más español y que han aprendido fuera de la comunidad otras cosas que pueden aprovecharse en el ejido.

Mariano también es respetado por los jóvenes migrantes, sin embargo el tipo de relación que lleva con la mayoría de ellos es muy diferente a la de Óscar, pues él platica individualmente, como si diera nawésari personal; los chicos confían mucho en él, y a veces participan cuando celebra alguna fiesta, pero generalmente son espectadores. Por eso Mariano desea recuperar las prácticas sociales tradicionales, para involucrar a los jóvenes y que se rescaten las costumbres tradicionales.

En los casos de Emilio y Martín, regularmente hablan más de sus experiencias en el grupo, razón por la que algunos miembros de esta comunidad de práctica les piden apoyo: a Emilio para que les enseñe la carpintería y así lograr un mejor empleo en la ciudad; a Martín, a pesar de su corta edad, para que los lleve a las manzanas, como ellos dicen, ayuda que le permite mantenerse en contacto y relación de amistad con la mayoría de ellos.

Las trayectorias migrantes de estos cuatro jóvenes fueron las elegidas para mostrar la riqueza de las experiencias migratorias como procesos que activan y resignifican aprendizajes. Que dibujan y muestran en la actualidad qué significa ser un joven rarámuri migrante.

## CONCLUSIONES

La presente investigación indagó aspectos de la experiencia migratoria en tanto momento que activa y genera la adquisición de múltiples y complejos aprendizajes; por otro lado, también buscó mostrar algunas transformaciones que experimentan los jóvenes cuando enfrentan los aprendizajes heredados de su comunidad con aquellos que se activan y generan en el lugar del destino al que migran. De esa manera, será posible conocer qué papel juegan estos aprendizajes al regresar a la comunidad de origen.

Este planteamiento resultó una tarea complicada, pues el simple hecho de colocar a la vida cotidiana como un factor relevante implicaba pensar en todo, y en nada, al mismo tiempo. Podemos decir que el concepto de experiencia que proporciona John Dewey permitió delimitar y comprender la complejidad del problema, más aún cuando lo situamos como una experiencia de carácter migratorio con individuos jóvenes y pertenecientes a una etnia particular, en este caso, el grupo indígena rarámuri del estado de Chihuahua.

Intentábamos reconocer a la experiencia migratoria como momentos de intensos procesos de negociación permanente entre experiencias y aprendizajes que se detonan en el encuentro entre diversos contextos y múltiples historias. En este sentido el reto principal fue comprender que estábamos hablando de individuos con un pasado histórico, es decir, chicos que habían heredado múltiples procesos históricos y sociales, muy alejados de la inmediatez.

Era insuficiente realizar una serie de cuestionamientos para comprender cómo logran una serie de aprendizajes como migrantes, había que ir más allá. Se tenía que indagar hasta conocer varios de los procesos históricos y sociales del territorio Tarahumara, para lograr construir lo que denominamos aprendizajes situados en origen, con la intención de, ahora sí, observar y recuperar algunos de éstos y mirar cómo podían jugarse en las trayectorias de cuatro de ellos.

En cuanto a los aprendizajes situados de destino, se recuperó lo más posible, debido a que las condiciones del trabajo en campo no eran las mejores. Aunque se obtuvo información relevante, me parece que este apartado es un área de oportunidades para trabajar en un futuro próximo. Personalmente me gustaría profundizar en los aprendizajes y conocimientos prácticos que se adquieren en los lugares de destino.

Por otro lado, considero que mostrar estos procesos de experiencia migratoria evidencia cómo los escenarios de los flujos de expulsión, atracción y retorno (origen-

destino-origen) conforman espacios de aprendizajes intensos; y todo un reto para trabajarlos en campo, ya que los tiempos, por los traslados, son largos y costosos, pero aun cubiertos no estaría garantizada la apertura, por un lado, de los jóvenes rarámuri, ni, por otro, la de la comunidad y de los centros productivos y/o educativos en donde ellos se desarrollan.

Otro reto importante fue cómo y desde dónde recuperar el tema de la migración en sí mismo, ya que analizar en el siglo veintiuno significa pensar en diversas topologías<sup>109</sup> y clasificaciones desarrolladas a lo largo de dos siglos, por ello es imprescindible observarla desde una dimensión histórico-temporal, en atención a que ha ocurrido desde los orígenes de la humanidad.

Comprender lo anterior aportó a la observación y reflexión del trabajo en campo en gran medida, ya que permitió el movimiento y apertura para mirar a los migrantes como parte de una realidad no estática, y las observaciones y las narraciones de sus experiencias no se volvieran planas, sino que ayudaban a comprender mejor la complejidad de su discurso en muchos tiempos distintos.

Hablar de migración no es, en la actualidad, discutir acerca de un hecho que ocurre solamente en el aquí y el ahora, sino que deviene en historia en sí misma, no se trata de pensarla sólo como relatos de movimientos, sino como procesos complejos que implican negociaciones, identificaciones y re-significaciones. Ello permite comprender que posee múltiples dimensiones; pues se gesta, opera y transforma en la estructura de la realidad en que vivimos.

En cuanto a las cuatro trayectorias, se buscó que mostraran las principales decisiones para migrar y para regresar al lugar de origen pero, sobre todo, que sus experiencias migratorias permitieran mostrar cómo la experiencia migratoria activa y resignifica los aprendizajes tanto de origen como de destino.

Si bien estas trayectorias muestran a cuatro jóvenes del mismo ejido rarámuri, estos chicos demuestran con claridad el método individual de la experiencia, al partir todos de una misma base cultural, que transforman y recuperan. Cada trayectoria varía de forma importante pues devela su propia historia familiar, educativa y migratoria; las motivaciones migratorias pueden ser distintas en cada caso, pero también podemos

---

<sup>109</sup> Nos referimos a las diversas formas de razonamientos y de reflexión que exponen distintas teorías migratorias.

entender que, a pesar de esto, sus aprendizajes más profundos, como la responsabilidad, el respeto y el trabajo, son recuperados por ellos.

Cada chico mostró que, al regresar, lo importante era compartir esos aprendizajes con la comunidad. La manera en que cada uno lo hizo fue distinta, pero dentro de las trayectorias se logró observar cómo la mayoría de ellos lograba conectar estos nuevos aprendizajes con formas de transmisión rarámuri, principalmente con el nawésari, el trabajo y la participación en las fiestas.

En el caso de Óscar era vincular sus aprendizajes para conformar un proyecto para los jóvenes de su comunidad a partir del trabajo y el nawésari.

Mariano buscaba comprender la palabra de dios en un sentido amplio, para seguir con sus tradiciones y fusionarlas para que algún día se comprenda que es uno, pero que las formas de creer en él son diversas; a Mariano le interesa que las nuevas generaciones de jóvenes rarámuri creen de la forma en que lo hace su etnia, reproduciendo la fiestas y los rituales: él busca preservar la cosmovisión rarámuri.

Emilio busca poner en juego sus aprendizajes en el trabajo de la comunidad, alentando a los jóvenes a aprender un oficio que los impulse a seguir adelante, sin abandonar su comunidad por tanto tiempo y sin que ello los lleve a dejar de ser rarámuris.

En el caso de Martín, su experiencia migratoria como jornalero joven y la historia de su vida son duras, sin embargo se aferra al regreso de cada semana santa para apoyar el sentido de pertenencia que lo ubica y que quisiera arraigar, por difícil que parezca. A diferencia de los otros jóvenes, a Martín es a quien más esfuerzo le ha costado la vinculación de sus aprendizajes dentro de la comunidad; sin embargo, es quien da los mejores consejos para cuidarse fuera de territorio rarámuri.

En la actualidad, Óscar cursa el cuarto semestre en la UACH, su proyecto sigue en pie, pero no ha encontrado forma de vincularlo con Instituciones que apoyen su desarrollo; Mariano regresó al trabajo con las comunidades y sigue en el seminario con los sacerdotes; Emilio falleció el verano pasado, su alcoholismo lo llevo a perder la vida en Cuauhtémoc, en el tren. Martín trabaja en Chihuahua, en una tienda de servicios, pero sigue regresando a las fiestas del ejido.

Por otro lado, trabajar estas trayectorias permitió caracterizar a sus protagonistas dentro de una comunidad de práctica, con base en la propuesta de Wenger (2001), y revelaron cierta información interesante durante el trabajo de campo, al considerarlas en un grupo determinado, ya que en estos encuentros informales era donde los jóvenes

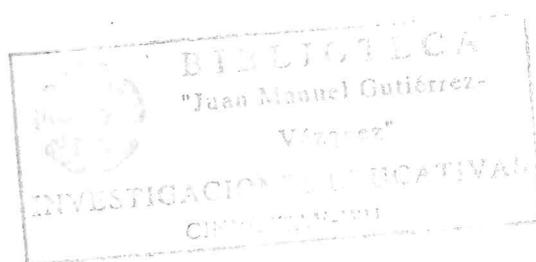
intercambiaban los aprendizajes de destino, las estrategias para migrar, y también los consejos para el manejo del español.

Las trayectorias de estos cuatro jóvenes fueron elegidas para mostrar la riqueza de las experiencias migratorias como procesos que activan y resignifican aprendizajes. Que dibujen y muestran, en la actualidad, qué significa ser un joven rarámuri migrante.

Tengo que retomar aquí la paradoja que resultó de estudiar jóvenes migrantes pues, como lo mencioné en el primer capítulo, es una categoría que no está o no corresponde a la visión de las etnias, en nuestro caso, de la rarámuri.

Recibí una fuerte, pero muy fuerte impresión, al darme cuenta de que, si hubiera dicho a la comunidad que mi intención era estudiar migrantes dentro del ejido, sin mencionar el término "joven", hubiera implicado lo mismo, ya que la experiencia migratoria, sea de carácter laboral o para realizar estudios, inicia algo más que un asunto de movimiento, fomenta un tipo de cultura migrante "que marca la vida de los jóvenes, tanto de los que se van como de los que se quedan" (Meneses en: Castro, 2008: 681), por lo que, en la actualidad, dentro de las comunidades indígenas, migrar se considera *una forma de ser joven*.

Para cerrar, me gustaría aclarar que los elementos teóricos seleccionados para apoyar la investigación fueron los que, a mi parecer, ayudaban a explicar los aprendizajes que se activan dentro de la experiencia migratoria de los jóvenes rarámuri. No por ello se afirma que son los únicos, podrían, desde luego, integrarse otros: sin embargo, esta investigación es un primer acercamiento a la amplia dimensión de lo educativo en un contexto migratorio indígena específico.



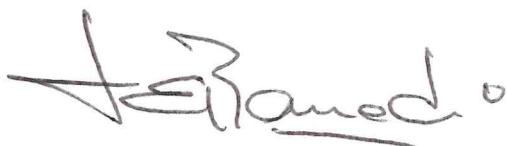
## BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, Nicolao (1998) *Diccionario de Filosofía*, México, Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Acevedo, Jorge (1994) "Oscar Lewis y su aporte al enfoque de las historias de vida", *Alteridades*, 4 (7): 27-33.
- Acevedo, María (1986) *Estudios sobre el ciclo vital*, México, INAH.
- Acuña, Ángel, (2006) *Etnología de la carrera de la bola y la ariweta rarámuris*, México, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- Aranda, Heriberto (2008) *Estudio Básico de San Ignacio Arareko, Chihuahua*, Universidad Autónoma de Chihuahua, Facultad de Zootecnia y Ecología.
- Arias, Patricia y Jorge Durand (2008) *Mexicanos en Chicago*. Diario de campo de Robert Redfield 1924-1925, México, Porrúa y El Colegio de San Luis.
- Ariza, Marina (2000) "Migración, trayectorias y curso de vida" en *Ya no soy la que dejé atrás. Mujeres migrantes en republica Dominicana*, México, Plaza y Valdés, pp.177-198.
- Ariza, Marina (2005) "Juventud, migración y curso de vida. Sentidos y vivencias de la migración entre los jóvenes urbanos mexicanos" en Martha Mier y Cecilia Rabell (eds.) *Jóvenes y Niños un enfoque Sociodemográfico*, México, Porrúa, UNAM y FIACSO México, pp.39-70.
- Benett, Walter y Robert Zingg (1986) *Los tarahumaras. Una tribu india al norte de México*, México, INI, Clásicos de la antropología.
- Boyd, Willard (1993) "Museums as center of learning" *Teacher Collage Record*, 94 (4):
- Brouzés, FranCoise (1991) "Migración rarámuri a Sinaloa" en Donaciano Gutiérrez (coord.) *El noroeste de México. Sus culturas étnicas*, México, INAH, pp. 411-422.
- Bruner, Jerome y Davis Olson (1973) "Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada", *Revista Perspectivas UNESCO*, (1):1-14. [http://www.riic.unam.mx/01/02\\_Biblio/doc/AprendizajePorExperienciaDirecta\\_Bruner.pdf](http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/AprendizajePorExperienciaDirecta_Bruner.pdf)
- Castro, Maritza (2008) "Lo juvenil en lo étnico. Migración Juvenil indígena en la sociedad", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, VI (2): 667-708.
- Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS (s. f.) *Perfil indígena de México*, México < <http://pacificosur.ciesas.edu.mx/portada.html> > (15 de febrero, 2009).
- Coombs, Philip (1975) *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*, Madrid, Tecnos.
- Chambers, Iain (1994) *Migración, cultura, identidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Day, Nancy (1998) "Informal learning", en *Workforce*, 77 (6):12-30.
- De Velasco, Pedro, (1987) *Danzar o morir. Religión y resistencia a la dominación en la cultura tarahumara.*, México, Ediciones Centro de Reflexión Teológica.
- Dewey, John. (1991) *Democracia y educación*, Madrid, Morata.
- Dollot, Louis. (1971) *Las migraciones humanas*, Barcelona, Oikos-tau.
- Durkheim, Emilio (1991) *Sociología y educación*
- Feixa, Carles (1998) *El reloj de arena. Culturas juveniles en México*, México, SEP.
- García, Ariel (2009) *Juventud indígena en Coyutla: construcción de identidades en el espacio rural*. Tesis sin publicar, CIESAS, México, México.

- García, Sonia (2004) "De la educación Indígena a la educación Bilingüe intercultural la comunidad Purépecha", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20):61-81.
- Geertz, Clifford (1973) *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- Herrera, Roberto. (2006) *La perspectiva teórica en el estudio de las migraciones México, siglo XIX*.
- Hillerikuss, Thomas (1992) "Ecología, economía y orden social de los tarahumaras en la época prehispánica y colonial", *Estudios de Historia Novohispana*, XII: 11-58.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI, *Censo de población y vivienda 2005*, <<http://www.inegi.org.mx/Sistemas/temasV2/Default.aspx?s=est&c=17484>> (12 de agosto, 2009)
- Instituto Nacional de la Juventud (INJUVE) "Comunicado de prensa" <<http://www.libertad.com.mx/noticia.php?id=11006>> (13 de agosto 2010)
- Kemper, Robert (1976) *Campeños en la ciudad: gente de Tzinztuntzan*, México, secretaria de Educación Pública (SEP).
- Lumholtz, Carl (1994) *El México desconocido*, México, INI.
- Luna, Rubén (2006) *Estructura y organización social en la tarahumara: Los impactos de la migración y el Narco cultivo en una comunidad Rarámuri*, Tesis de Licenciatura, México, ENAH.
- Mejía, Rebeca (2005) "Tendencias actuales en la investigación del aprendizaje informal." *Sinéctica* (26): 1-11.
- Melber, Leah (1999) "Beyond the classroom: linking with informal education", *Science Activities*, 36(1):
- Meneses, Jorge (2002) *Juventud, sexualidad y cortejo en una comunidad indígena de Oaxaca*, Tesis Licenciatura, México, ENAH.
- Mercado, Ruth (1991) "Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros", *Infancia y Aprendizaje*, Madrid, FCE.
- Merill, William (1992) *Almas Rarámuri*, México, INI.
- Molinari, Claudia (1993) *Protestantismo y explotación forestal en la Tarahumara*, Tesis de licenciatura, México, ENAH.
- Molinari, Claudia y Eugenio Porras (2001) *Identidad y cultura en la Sierra Tarahumara*, México, INAH.
- Montes, Nancy y María Sendón (2006) "Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio" Argentina a comienzos del siglo XIX, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29).381-402.
- Morales, Marco (2007) *Migración rarámuri a los campos agrícolas del norte de Sinaloa. El caso de Agrícola Bon*, ponencia presentada en el I Coloquio Nacional de Estudiantes de Posgrado en Antropología Social, Miradas Actuales de la Antropología en México, San Luis Potosí, 7-9 marzo.
- Morales, Marco (2009) *Organización Sociopolítica rarámuri en la ciudad de Chihuahua. Intermediarios y actores de la intervención en el asentamiento "el oasis"*, Tesis de Maestría, Chihuahua, ENAH y CIESAS.
- Olson, John (1992) *Understanding the tacit dimension of practice*. Philadelphia, Open University Press.
- Paradise, Ruth (1994) Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica? en Mario. Rueda, G. Delgado y Z. Jacobo (eds.) *La Etnografía en Educación: Panorama, Prácticas y Problemas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México y University of New México, pp. 73-81.
- Paradise, Ruth (2005) "Motivación e iniciativa en el aprendizaje informal", *Sinéctica* (26):12-21.

- Pérez, Jorge (1990) "John Dewey: experiencia y reconstrucción" en *El pragmatismo americano: acción racional y reconstrucción del sentido*, Madrid, Cincel, pp.157-199.
- Ramos, Martha (1997) "Migración de tarahumaras hacia la ciudad de Chihuahua", Tesis de Licenciatura, México, Universidad Iberoamericana (UIA).
- Real Academia Española, <<http://www.rae.es/rae.html>>
- Rockwell, Elsie (1987) "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)" <<http://www.trelew.gov.ar/web/files/LEF/SEM09-RockwellReflexionessobreProcesoEtnografico.pdf> > (23 de septiembre, 2009).
- Rogoff, Barbara y Ruth Paradise (2009) *Side by side: Learning by observing and pitching in Ethos* (37):102-138.
- Rosaldo, Renato (1991) *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*, México, Grijalbo y CONACULTA.
- Rosales, Carlos (2009) "Aprendizaje formal e informal con medios", *Revista de Medios y Educación* (35): 21-32.
- Sariego, Juan (s/f) *Guía turística de San Ignacio de Arareko*, Chihuahua, ENAH y Gobierno del estado de Chihuahua
- Sariego, Juan (2002) *El indigenismo en la Tarahumara. Identidad, comunidad, relaciones interétnicas y desarrollo en la Sierra de Chihuahua*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y Instituto Nacional Indigenista (INI).
- Schön, Donald (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesiones*, Barcelona, Paidós.
- Servín, Ana (2001) *Migración e identidad rarámuri en Chihuahua*, Tesis de Licenciatura en Antropología Social, Chihuahua, Escuela Nacional de Antropología e Historia, Unidad Chihuahua.
- Velasco, Laura (2007) "Migraciones indígenas a las ciudades de México y Tijuana", *Papeles de la población*, 2 (52): 184-209.
- Walton, Richard (s.f) *How should we analyse learning in interactive centres*. <<http://www.big.uk.com/knowledgebase/index.htm>>
- Wenger, Etienne (2001a) *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós.
- Wenger, Etienne (2001b) Supporting communities of practice a survey of community-oriented technologies: <<http://www.ewenger.com/tech>>
- Zabalza, Miguel (1991) *Los Diarios de Clase*, Barcelona, Ed. PPU.

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 16 de junio del 2011.



Dr. Vicente Eduardo Remedi Allione,  
Investigador en el Departamento de  
Investigaciones Educativas.



Dra. Ruth Paradise Loring,  
Investigadora en el Departamento de  
Investigaciones Educativas.



Dra. María Luisa Murga Meler,  
Investigadora del Area Académica 5: Teoría Pedagógica y  
Formación Docente de la Universidad Pedagógica Nacional,  
Unidad Ajusco.