CRUZ RALÁMULI: EXPERIENCIAS DE DIÁLOGO DE SABERES. ESCUELA SECUNDARIA "CRUZ RALÁMULI" EN LA SIERRA TARAHUMARA

Cayetano Cruz Payán
Federico J. Mancera-Valencia

Introducción: criterios teóricos y geohistóricos

Esta investigación forma parte del proyecto de "Cien años de la Educación Indígena y Rural en Perspectiva Transdiciplinaria: Historias y Desigualdad Social", del programa Ciencia de Frontera que el CONAHCYT convocó en 2020. Para el 2025, mediante una prórroga, se entregaron los resultados. Este capítulo está organizado en dos apartados: el primero desde un sentido teórico en relación a la pedagogía sociocultural, la interculturalidad, la diversidad, los saberes y conocimientos recuperados de la cultura ralámuli para la educación formal del nivel de secundaria en la Sierra Tarahumara; el segundo está centrado en la experiencia personal del maestro Cayetano Cruz Payán, como alumno de la Escuela Secundaria Técnica #87 "Cruz Ralámuli" y como docente de la misma escuela, recuperando los saberes y conocimientos tradicionales y desarrollando el diálogo de saberes pedagógicos socioculturales aplicados en ejes formativos. El epílogo también se desarrolló desde esta experiencia.

Problematizar la diversidad implica la potenciación de la pedagogía sociocultural. Así, se recuperó la perspectiva inter y transdisciplinaria, con visión crítica de la pedagogía, considerando el contexto cultural y ambiental del norte de México. Lo

anterior, también significa desnaturalizar y problematizar las concepciones tradicionales sobre la diversidad, promoviendo una reflexión crítica que permita reconocer y valorar las diferencias socioculturales en los ámbitos educativos, lo que está concatenado con la necesidad de desarrollar prácticas pedagógicas que respondan a la realidad multi e intercultural de las regiones norteñas de México, fomentando el respeto y la inclusión de diversas identidades culturales.

Así, el presente trabajo parte de reconocer la pedagogía sociocultural crítica que –al cuestionar las nociones establecidas de diversidad– busca potenciar una educación más inclusiva, intercultural y consciente del entorno sociocultural específico de la frontera mexicana.

Diversidad e interculturalidad

Al desentrañar la noción de interculturalidad, se destacan dinámicas concatenadas entre diversidad cultural, prácticas pedagógicas y relaciones de poder. A continuación, se presentan algunos elementos a retomar:

a. **Diversidad como constructo problematizable**. La diversidad cultural no debe de ser vista como un hecho natural o neutral, sino como una construcción histórica, social y política que debe ser cuestionada. La interculturalidad implica reconocer que las diferencias culturales no son "dadas", ni estáticas, sino que surgen en contextos de interacción, desigualdad y poder (como sucede en el contexto de la Sierra Tarahumara).
b. **Desnaturalización de las categorías culturales**. Resulta necesario desnaturalizar conceptos como "cultura", "etnicidad" e "indígena", pues muchas veces son usados de forma esencialista, encasillando a los sujetos en estereotipos culturales asignados. La desnaturalización, desde la interculturalidad, permite construir espacios de diálogo más dinámicos y críticos, lejos de los esquemas homogéneos, pues las realidades se transforman y cambian desde la perspectiva de los sujetos que las producen.
c. **Relaciones de poder en contextos multi e interculturales**. La diversidad no siempre opera en términos de igualdad; está atravesada por asimetrías de

poder. Estas asimetrías se expresan en las formas como ciertas culturas son representadas, marginadas o privilegiadas. La interculturalidad requiere un enfoque crítico que desafíe estas desigualdades y que fomente relaciones más justas entre grupos culturales, los cuales no solo se inscriben en la práctica docente, sino también en las relaciones epistemológicas, sexogenéricas e interétnicas.

d. **Pedagogía sociocultural crítica.** Se propone una pedagogía que promueva la conciencia crítica frente a las interacciones culturales. Esto implica cuestionar la reproducción de prejuicios y exclusiones en los espacios educativos. La pedagogía intercultural es activa, y aborda los conflictos culturales y las tensiones, en lugar de evitarlas.
e. **Interculturalidad como práctica situada**. El contexto de la Sierra Tarahumara se toma como ejemplo de cómo la interculturalidad se da en escenarios específicos marcados por la convivencia de múltiples culturas que enfrentan retos ante realidades como la migración, las fronteras simbólicas y reales, las identidades híbridas, la existencia de mestizos pobres, entre otros. La interculturalidad no es un ideal abstracto, sino una práctica situada que requiere sensibilidad al entorno sociocultural.
f. **Resignificación de la diversidad**. En el marco de la interculturalidad, resignificar la diversidad no solo se traduce en convertir la tolerancia en empatía, sino valorarla activamente como una fuente de enriquecimiento colectivo y resistencia cultural. Este enfoque desafía las dinámicas hegemónicas que convierten la diversidad en un problema soslayable, folclórico o bien exótico.

Geografías interculturales

La diversidad es territorializable, se manifiesta en los elementos de los ecosistemas, en la naturaleza y en el espacio geográfico, por eso la diversidad al culturizarse también se territorializa. En consecuencia, la geografía de la diversidad cultural pone de manifiesto diferencias territoriales desde lo cultural y, al mismo tiempo, identifica procesos interculturales que se gestan en zonas, áreas y regiones específicas. Particularmente, en esta investigación interesa lo que sucede en la Sierra Tarahumara,

fracción de la Sierra Madre Occidental, la cual se extiende por casi 1200 km desde el noreste de Sonora hasta el norte de Jalisco.

La Sierra Tarahumara se encuentra en un rango de altitud entre 2400 y 400 metros sobre el nivel del mar, y debido a la latitud provoca la presencia de hermosas nevadas en el invierno y sorprendentes bajas temperaturas con bosque templado y selvas bajas caducifolias, sotobosques con alta diversidad florística, pastos y xerófitas endémicas. En diversas temporadas se crean las condiciones cuando se gesta alta biodiversidad en anfibios, peces, aves y mamíferos de esta zona. También es un área natural captadora y distribuidora de humedad en la atmósfera y de forma hídrica superficial y subterránea, lo cual ocurre en verano.

Las lluvias de verano son fundamentales para la vegetación, la fauna y para todo el balance hídrico, del cual dependen las llanuras de los desiertos donde se gesta la agricultura de temporal y la agricultura de los estados de Sonora, Sinaloa y de Chihuahua; además, de la cuenca baja del río Conchos-Bravo, por lo que su influencia es decisiva para los estados de Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas.

Esto se refiere a geografías interculturales, dado que los territorios, espacios y lugares son significativos culturalmente a partir de las interacciones entre diferentes culturas. En este marco, no solo se trata de límites físicos o territoriales, sino de las prácticas, narrativas y representaciones culturales que se cruzan en esos espacios. Es decir, "[...] la tensión en un territorio (*geo*) con diversidad en *ethos*, es también un territorio con diversidad en inteligencia (*noos*) y diversidad en saberes (*sophias*)" (Mancera-Valencia, 2016, p. 109). En este sentido, se rescatan las siguientes nociones:

a) **Geonoossophia.** Noción compleja y en fractal que refiere a los saberes e inteligencias diversas que integran las dimensiones intelectuales, espirituales y éticas del conocimiento. Se propone una mirada holística que abarque la sabiduría de las culturas y su capacidad de dar sentido al mundo desde múltiples perspectivas que pueden diferenciarse en el territorio en distintas escalas locales, áreas, zonas y región.
b) **Territorio** e **interculturalidad**. La concatenación de territorio, tiempo e interculturalidad, articulada a través de la noción compleja *geoethoscronos*, permite reflexionar sobre las relaciones interculturales que transforman los

espacios, generando geografías complejas o nuevas cartografías culturales. Esto conlleva a redefinir y reinterpretar a las culturas y sus intereses, ya que los territorios no son neutros, están cargados de historias (*cronos*) de encuentros, conflictos y resistencias interculturales. En el contexto de la pedagogía, estas geografías podrían ser entendidas como espacios educativos –*geopedagogías*– en los que convergen diferentes formas de aprender, enseñar, ser y conocer el mundo.

Por ejemplo, en la Sierra Tarahumara ha tenido una migración interna interétnica, los ralámuli ocuparon territorio de las llanuras y cuencas del desierto chihuahuense, montañas y barrancas de la tarahumara, su condición nómada permitió estos desplazamientos. Los *o´bas*, *warojíos*, y ódami también migraron a estas zonas de alta montaña. Y para el siglo XVII, europeos y mestizos fueron ocupando espacios indígenas, que hasta el momento se encuentran en relaciones sociales y comunitarias de tensión por el despojo y la pobreza.

En la frontera mexicana con los EUA, las geografías interculturales pueden visualizarse en los flujos migratorios. La apropiación cultural de territorios –definidos en barrios o colonias, o estancias temporales de residencia– y las prácticas cotidianas, articulan lenguas, saberes, tradiciones gastronómicas y formas de interpretar el mundo.

c) **Concatenaciones con la interculturalidad**. En el marco intercultural, la *geonoossophia* reconoce y fomenta el reconocimiento y diálogo entre saberes diversos –científicos, ancestrales, espirituales, prácticos–, como formas válidas y complementarias de interpretar y transformar la realidad. Este concepto es clave para desmontar jerarquías epistemológicas que colocan ciertos conocimientos (occidentales, hegemónicos), por encima de otros que se creen inferiores y carentes de racionalidad (como son los derivados de los pueblos indígenas, locales o espirituales).

En la pedagogía intercultural y sociocultural crítica, se introduce la importancia de enseñar, desde la pluralidad de formas de conocer y de valorar la diversidad epistemológica, sin poner en pedestal a quien enseña: “Nadie educa a nadie —nadie

se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo" (Freire, 2005, p. 75).

Aunque es obvio, es necesario y clave recordar que la interculturalidad es compleja, pues demuestra que las culturas no son estáticas, sino dinámicas y transformadoras en sí mismas en relación con otros *ethos*. Entre las transformaciones que se presencian de manera constante están las de las fronteras simbólicas, que más allá de las fronteras físicas son aquellas que se refieren a los límites imaginarios o simbólicos que separan a las culturas. La interculturalidad busca desdibujar estas fronteras, promoviendo encuentros y aprendizajes mutuos.

Para este capítulo, es fundamental la potenciación y la incorporación de cosmovisiones indígenas en un currículo pedagógico de la educación formal y no formal, como acto geonoosófico, ya que valora y transmite formas de entender el mundo basadas en el equilibrio entre lo humano, lo natural, lo espiritual y el territorio. Por eso se recuperan las epistemologías y patrimonio biocultural de los sujetos sociales indígenas. Es sabido que el patrimonio inmaterial cultural está constituido por bienes culturales que se alimentan y sustentan de conocimientos y saberes tradicionales (epistemologías), construidos y practicados en procesos complejos de racionalidades comunitarias. Sin duda, las emociones (*psique*) son parte de la lógica de la racionalidad, al igual que lo espiritual (*animu*s) como fuerza de creación e innovación constante ante las incertidumbres de la vida y de las prácticas productivas (*praxis*).

Todos estos elementos concatenados gestan procesos intelectualizados (*corpus*) en ambientes colectivos o comunitarios, certificados, producidos, distribuidos e intercambiados, a través de lenguajes propios que dan sentido ontológico a los ecosistemas y a las manifestaciones generales de la naturaleza (Mancera-Valencia, 2016). En suma, las geografías interculturales y las *geonoossophias* permiten:

a) Repensar los espacios educativos como territorios interculturales, donde los encuentros culturales generan nuevos significados.
b) Introducir un diálogo de saberes que permita resignificar el concepto de diversidad no solo desde la diferencia, sino desde la complementariedad.

c) Cuestionar las dinámicas de poder y jerarquización del conocimiento, promoviendo un enfoque ético, inclusivo y transformador en la educación y las relaciones socioculturales.
d) Gestionar los procesos interculturales que buscan la equidad epistémica y el reconocimiento de las diversidades –discapacidades, neurodivergencias, étnicas, sexogenéricas, entre otras–, no para clasificar o etiquetar, sino para buscar la empatía mediante el intercambio y diálogo de saberes y conocimientos.

Geohistoria de la Escuela Secundaria Técnica #87 “Cruz Ralámuli”

La Escuela Secundaria Técnica #87 “Cruz Ralámuli” está ubicada en el ejido Wasíhuare, municipio de Guachochi, en la región central de la Sierra Tarahumara. El ecosistema dominante es el bosque templado de pino-encino, por lo que está a 2350 m.s.n.m. Sus escurrimientos provienen del río Wasíhuare, tributario de los ríos Verde y Fuerte. Existen diversas prácticas agroforestal-pecuarias cuya estrategia agroecológica es el mawechi.

La Escuela Secundaria Técnica #87 “Cruz Ralámuli” tiene una población mayoritariamente indígena *ralámuli*, oriundos del lugar y de distintas rancherías cercanas. Pero igualmente atiende a estudiantes mestizos y personas migrantes de la sierra de Sinaloa y Sonora, “cuyas familias representan alrededor del 5 por ciento de los habitantes de la sede ejidal. Se trata pues de un plantel culturalmente diverso, pero mayoritariamente Ralámuli” (Ortiz Mendoza, 2023, p. 114).

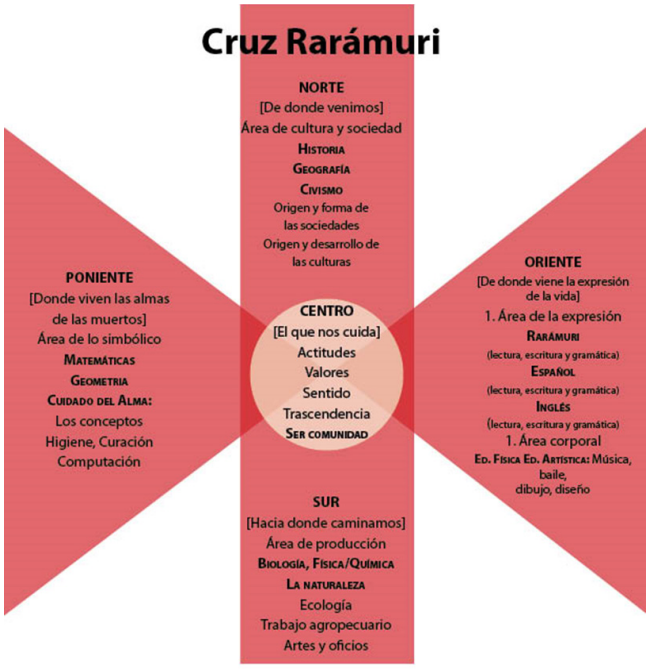
La decisión de fundar la Escuela Secundaria Técnica #87 “Cruz Ralámuli” se debió a la ausencia de escuelas de ese nivel en un radio de más de 40 kilómetros a la redonda. Las más cercanas están en la población de la Estación de Ferrocarril de Creel (a 45 km al norte de Wasíhuare), Guachochi (a 112 km al sur) o Norogáchi (a 40 km al sureste) (Ortiz Mendoza, 2023, p. 116).

El modelo pedagógico de la secundaria puede considerarse intercultural-plurilingüe, ya que articula saberes y prácticas de la cultura “autóctona” con los “conocimientos universales” de las disciplinas del programa educativo nacional. De esta forma, se sustentan los preceptos y criterios de sentido que provienen de la cultura

ancestral de los pueblos que habitan estos territorios, y se expresan en la llamada Cruz Ralámuli. Esta es una cruz prehispánica de cinco puntos o epistemes transmitidas por los ancianos Ralámuli o *anayáwari* (ver Figura 1). De acuerdo con ella, el universo está dividido en cinco puntos/territorios/epistemes sobre las que camina el ralámuli.

La Cruz Ralámuli asume la educación como "proceso por el cual se aprende a aprender, a percibir la realidad, a organizarla y encararla" (Ortiz Mendoza, 2023, p. 155). Así se entiende que la "educación habría de encaminarse a vivir bien (*buen vivir*), tanto individual como colectivamente, a progresar, a ir más adelante: más arriba o *repabé*" (Ortiz Mendoza, 2023, p. 160). Por ello, a partir de lo expuesto por los ralámuli en las comunidades, se estructuró el proyecto en torno a la Cruz Ralámuli, que en sí misma tiene un sentido cultural y comunitario.

Figura 1. Cruz Ralámuli



Fuente: Elaboración propia con base en Ortiz Mendoza (2023).

Como se señaló, la Escuela Secundaria Técnica #87 "Cruz Ralámuli" ha desarrollado un modelo pedagógico intercultural plurilingüe que articula saberes y prácticas de la cultura "autóctona" con los "conocimientos universales" de las disciplinas del programa

educativo nacional. El modelo gira en torno a dos ejes formativos: el que sustenta el desarrollo personal del estudiantado y aquel que considera al estudiante como sujeto corresponsable de la comunidad (Ortiz Mendoza, 2023).

Con esta base sociocultural de la Cruz Ralámuli, el currículum fue estructurado e imbricado con los contenidos del programa de la SEP, de una manera relacional –no compartimentada– en dos ejes transversales y cinco puntos básicos:

1. El **norte** es el sitio de donde venimos, es el área de la cultura y la sociedad. Ahí se ubican la historia, la geografía, el desarrollo de las culturas e incluso el civismo.
2. El **sur** es el área de producción, hacia donde caminamos: el desarrollo, la evolución. Es el área de la biología, la naturaleza, la ecología, el trabajo agropecuario, las artes y los oficios, la física y la química.
3. En el **oriente** está el Sol, que es el padre; esta es el área del verbo, del origen de la vida, de la expresión; ahí se da toda la comunicación oral: Ralámuli, español e inglés; la música, el baile, la educación física, la expresión corporal.
4. El **poniente** es el área de lo simbólico. Como todos los puntos cardinales son lugares, territorios, este es donde residen los ancestros, donde “viven el alma de los muertos”. El poniente es donde se pone el Sol, amanece para el mundo de los muertos. Es la vida de lo simbólico. Ahí está lo abstracto, los números, las matemáticas, los conceptos propios de la cultura: higiene, curación, tecnología. Contempla además una asignatura que se conoce como “Cuidado del Alma” o *busurema*.
5. El **centro**, el yo-con-la-comunidad, es el sentido de pertenencia, los valores, personales y de “cuidado del alma”, lo que enseña la comunidad. Es la dimensión compleja territorio-comunidad, velado por *Onorúame*: “el que nos cuida”. Cuando se hace el *wiroma*, cuando se ofrece la bebida sagrada *batari*, en el *Yúmari*, siempre se termina en el centro. Ahí está todo lo más importante para una persona, su semilla de Dios, su alma. Para una comunidad, en el alma comunitaria está *el aliwá*: el aliento de todo.

El problema o cuestión de "la cultura": interculturalidad desde dentro

Cuando se menciona el vocablo cultura en la sociedad occidental-mexicana, frecuentemente se le relaciona con aspectos cuantitativos cognitivos o de información, por ejemplo, "es un hombre sin cultura", "tirar basura es falta de cultura"; es decir, como si una persona que no demostrase suficientes conocimientos académicos estuviera excluida de la cultura o quien careciera de información sobre un tema, como el del problema de la basura y la contaminación, tuviera menor cantidad –o mayor déficit– de cultura.

Algunas veces, a la cultura se le asocia con aspectos cualitativos de la formación común a una sociedad o al nivel de "educación" de las personas. Como cuando se dice que algo es parte de "la cultura general", refiriéndose a temas que debieran ser conocidos por los miembros de un grupo social, por ejemplo, que la bandera de México tiene tres colores o que el alumnado debe quitarse la gorra ante una autoridad educativa (aunque en la cultura Ralámuli, participar en una reunión con autoridades con la cabeza descubierta o sin ceñirse el cabello con una *coyera* sería considerado, por el contrario, de mala educación). Quien escribe esto, Cayetano Cruz Payán, pertenece a otra cultura y posee otra lengua materna distinta al español, específicamente la ralámuli. Así, cuando escuché por primera vez la palabra "cultura" no la entendí, ni le podía encontrar ningún significado, puesto que en mi idioma no existe ni la palabra ni el concepto. Es intraducible. Me sonaba a una de muchas palabras que tienen los "Yo'li" (o mestizos) para segregarnos, para discriminarnos, para hacernos sentir extranjeros en nuestra propia tierra.

Es importante lo anterior por dos razones primordiales: la primera es que la sociedad occidental parece haber inventado el vocablo desde un sentido antropológico, cuando descubre que existen grupos humanos con diferentes formas de ver el mundo, desarrollarse y actuar en él. Es decir, aunque tenga significados intrínsecos tiene también bases semiológicas de diferenciación, de comparación que –cuando se unen a juicios de valor– dan como resultado la discriminación y la exclusión.

La segunda es que la cultura occidental suele tener dos tablas para medir: lo cuantitativo y cognitivo, por un lado, para referirse a sí misma; y, por el otro, para

referirse a los otros desde la mirada antropológica. De tal suerte que las personas antropólogas –como parte de las sociedades occidentales u occidentalizadas– han demostrado frecuentemente estar influidos y proyectar en sus interpretaciones esa duplicidad de significados. Como expresa Marshall Sahlins (como se citó en González, 2018, p. 97), para unos el cambio cultural se entiende como progreso y ganancia (para la sociedad occidental) y, para otros (para las llamadas culturas indígenas u originarias), representa deterioro o pérdida. El mismo autor explica que una de las críticas más fuertes que ha recibido el concepto de cultura es la de ser discriminatorio, pues incluso la antropología, en sus orígenes, se refería solo a las culturas de “Pueblos Originarios” que se creía estaban a punto de desaparecer ante el avance del progreso y el capitalismo imperialista. De esta manera, la cultura fue sometida a un doble empobrecimiento conceptual: a) estar reducida a marcar la diferencia con la llamada “sociedad moderna”; y b) construir, a partir de esto, la historia de sus orígenes impuros en las entrañas del colonialismo, como si la cultura de los Pueblos Originarios fuera su “pecado original”.

> Así, la antropología, en cuanto estudiosa de la cultura, quedaría como una ciencia destinada a discriminar socialmente. Un instrumento racista para justificar la colonización y la creación de clases o razas, un instrumento de subordinación de unos Pueblos a otros. (Sahlins, 1997, como se citó en González, 2018, p. 97)

En este sentido, es importante resaltar que la cultura está incluso más relacionada con cómo se interpreta lo que se ve, se hace y se vive, que con las formas materiales de las manifestaciones. Algunos especialistas de la cultura occidental han dicho que las culturas de los pueblos originarios tienden a perder sus “tradiciones”, en tanto se detectan cambios importantes entre los integrantes de los mismos, por ejemplo, cuando ven a un Ralámuli con un celular, se alega que se está perdiendo su cultura.

Lumholtz (1982) dijo a finales del siglo XIX que los tarahumaras, mejor dicho, la cultura Ralámuli se extinguiría o habría desaparecido en 100 años. Sin embargo, este no es el caso; aún sigue en pie, viva, y con mucha más fuerza. Por supuesto, con cambios notorios y fuertes en este mundo tan globalizado. Es importante mencionar que algunas culturas indígenas –en concreto la Ralámuli– no están perdiendo su fuerza ni se están extinguiendo, sino que hay un continuo cambio –una de las causas

más importantes es la migración–, dado que la cultura no es estática, siempre está en movimiento. Mi postura es que la mayoría de las culturas que existen en el mundo están transformándose[1] y adaptándose a un medio diferente y cambiante en un mundo globalizado. Claro que hay culturas que cambian más despacio.

En el mundo occidental, sin embargo, la palabra "cambio" se utiliza como sinónimo de progreso y no de pérdida, deterioro o extinción. Basta con escuchar los *slogans* de los partidos políticos ante las elecciones, en los que se usa continuamente dicho concepto como algo positivo, deseable y progresista. A ningún político se le ocurriría decir que si la sociedad cambia se va a perder o destruir la cultura; a nadie de la cultura occidental se le dice que es malo que hablen otros idiomas porque perderán la lengua propia, y si alguien mantiene la misma forma de vestir o de bailar de hace unos años, se le ve como ridículo y desfasado. Solo los Pueblos Originarios están condenados –por cierta ideología antropológica colonialista– a vestir, hablar y danzar bajo riesgo de ser catalogados con la categoría de "amestizados" o "aculturados". Pero formar parte de una cultura no es reproducir siempre el mismo patrón de vestimenta, los mismos juegos, la misma música, etcétera, sino tener una manera de percibir el mundo y percibirse en el mundo e identificarse grupalmente con el mismo.

Así, cuando se habla de la interculturalidad en educación hay que pensar en qué se entiende por cultura: es simplemente lo diferente, lo folclórico, un cúmulo de costumbres estancadas en el tiempo y, por lo tanto, atrasadas y primitivas. Visto desde allí, la interculturalidad se entiende como la manera de conseguir que los indígenas se adapten a la cultura de los blancos, la moderna, la que progresa, para salir de su estancamiento. Sin embargo, si se comprende como una manera de percibir el mundo –que continuamente se transforma– y enfrenta los retos de la realidad percibida, la interculturalidad deberá entenderse como la búsqueda de entendimiento en términos de respeto, igualdad y dignidad de seres humanos de culturas diferentes (pero igualmente actuales y contemporáneas) que tienen mucho que aportarse mutuamente, sin criterios de superioridad de ninguno de los dos lados. Es importante entender

[1] Se exceptúa aquí aquellas de las que apenas quedan unas pocas familias o las que por diversas circunstancias –cambio obligado de hábitat, etnocidio, etcétera– no pueden seguir autorreproduciéndose en los nuevos individuos.

esto para que se comprendan los esquemas de funcionamiento y de convivencia de la Escuela Secundaria Técnica #87 “Cruz Ralámuli”.

La Escuela Secundaria Técnica #87 “Cruz Ralámuli”: experiencia personal

Escribo mi propia experiencia desde una perspectiva introspectiva y con sus respectivos análisis como estudiante de una secundaria intercultural.

Recuerdo muy bien el primer día que llegué a la Secundaria de Wasíhuare. En mi mente se me venían sensaciones de incapacidad que me llevaron a reflexionar sobre qué voy a hacer. Hasta ganas me dieron de llorar. El primer día dormí en el salón ejidal con los demás compañeros, sobre todo los que vivíamos lejos. Los colchones y cobijas fueron prestadas por el director de la primaria, Delfino Viniegra. Tendíamos los colchones en el piso y así dormíamos los primeros días, ya después nos prestaron unas literas (por cierto, no teníamos trastes, todo fue prestado por la primaria). Después llegaron algunos materiales, como literas, colchones, cobijas, almohadas, sábanas, una estufa y los trastes. La cocina era una cabañita de vigas que construimos nosotros mismos junto con los maestros. Después de salir a vacaciones de Semana Santa, entramos como el 8 de mayo a clases otra vez. En ese tiempo hicimos los adobes para la construcción del dormitorio, un edificio largo de una planta con tres habitaciones. En ese edificio dormíamos y también teníamos clases durante el primer año y medio.

> La escuela se hizo en este lugar porque muchos jóvenes que salen de la primaria se quedan sin estudiar por problemas económicos. También para que los muchachos no vayan a estudiar tan lejos y así teniendo la escuela cerca sigan adelante con sus estudios. También los padres de familia quisieron que aquí se hiciera una escuela para sus hijos. (Entrevista a ex estudiante) (Cruz Payán, 2023)

En los primeros días sentía algo de temor al llegar a la escuela, pero con base en la orientación del director fui aprendiendo a organizar “los cuadernos de cada materia”. Él era quien organizaba las reuniones con todas las y los docentes, los martes y los jueves de cada semana. En esas reuniones presentaban planeaciones, compartían experiencias vividas en cada clase con el alumnado; además, en ellas observé que se

hablaba de métodos, técnicas y se exponía cómo enseñar la matemática, la geografía, la historia, el inglés, el español, el Ralámuli y "cuidado del alma", principalmente. En estas reuniones se montaba una buena exposición de trabajos de cada maestro, incluyendo el director. Desde luego, las exposiciones les servían de ejemplo a cada maestro para llevar a cabo sus clases y también para que el alumnado nos diéramos cuenta de que todas las materias eran necesarias para comprender un tema. La base de las temáticas a tratar no eran las lecciones que venían en los libros de texto, sino lo que llamaban –siguiendo a Paulo Freire– Temas Generadores de Aprendizaje Significativo (TGAS); es decir, si el tema era nuestra tiendita y su funcionamiento, sobre ello se trabajaban las matemáticas, la informática (con uso de Excel) y la Formación Cívica y Ética. Si se trataba de las primeras heladas, se trabajaban temas de Física, Química, Ciencias exactas, Geografía, etcétera.

Las reuniones se organizaban cada martes y jueves por la tarde, después de las clases de educación física. En estas reuniones también se podían integrar alumnas y alumnos, y no había ningún problema, o bien padres de familia (pues las personas eran bienvenidas y recibidas por el personal educativo). El director y los maestros y maestras estaban para atender y escuchar las inquietudes de las y los alumnos y padres de familia. Eran reuniones de planeación, análisis y monitoreo, abiertas a todo el que quisiera participar, tanto de oyentes como para aportar ideas.

Con esta experiencia vivida aprendí a reconocer que, como estudiante de secundaria, hice muchas cosas a lo largo de mi estancia en la escuela. Iba a clase, participaba en actos deportivos, acudía a las reuniones de las y los maestros, comía junto con mis compañeras y compañeros, hablaba antes, durante y después de clase, y desarrollé un amplio abanico de conductas. Todo es parte del ambiente escolar. En todas estas actividades hice un grupo de amistad que fue mi verdadera dimensión en mi vida cotidiana en la escuela.

Además, cuando estuve estudiando en la secundaria también tenía mucho contacto con la comunidad, participaba en fiestas como: Semana Santa, *noliriwachi*, día de la Virgen de Guadalupe; bailaba matachín, comía *tónali* (guisado parecido a la birria) con la comunidad. Participaba en estos actos porque la escuela estaba ligada con

estas prácticas o costumbres y, por lo tanto, tenía que participar. No obstante, no era obligatorio sino voluntario.

Para asistir a la escuela secundaria, yo tenía que hablar en español forzosamente, o tratar de hacerlo y de entender. Llegué a la escuela sin hablar ni entender el español. Claro que no es fácil, pero uno intenta. Entonces, poco a poco, tuve que hablar en español en la escuela. Por su parte, hablar en ralámuli no me era muy fácil porque los maestros ralámuli que tenía en la secundaria hablaban diferente;[2] pero la convivencia con el mundo blanco fue muy aceptable, convivía mucho con ellos. Tenía compañeros mestizos en la secundaria. La escuela era un proyecto piloto, intercultural, en donde se buscaba a propósito que estuviéramos ralámuli y mestizos.

*Prácticas pedagógicas socioculturales en la secundaria (*geonoossophia*,* geoethoscronos*)*

La Escuela Secundaria Técnica #87 “Cruz Ralámuli” se fundó en 1999 como un proyecto alternativo de educación intercultural, a partir de un proceso de observación participante encaminado al diseño del Plan Estatal de Educación y su aplicación en contextos multiculturales. Las primeras personas docentes fueron elegidas por la comunidad Ralámuli tras un curso-taller con la participación de representantes de la misma, junto con jóvenes docentes que solicitaban el trabajo.

En ese contexto, la comunidad está vinculada con la escuela, por lo que es fundamental la participación de las autoridades y gente de la comunidad. De tal manera que la comunidad debe opinar sobre la escuela, y decir si está funcionando como debe ser. La gente de la comunidad también es parte de la escuela, por ello todos se pusieron de acuerdo para que se hiciera la secundaria en la comunidad de Wasíhuare. Sin duda, la participación de la comunidad es muy importante porque entre todos se pueden

[2] El territorio ralámuli, es decir, la llamada Sierra Tarahumara, tiene una extensión de 80 000 km^2, aproximadamente. Escribimos ralámuli, de acuerdo con el *Manual. Ralámuli, para todas y todos* (Mayagoitia Padilla et al., 2019). Esfuerzo intelectual realizado por ralámuli para definir criterios generales de su lengua escrita. Este idioma posee cinco variantes dialectales y once subvariantes en la Sierra Tarahumara. Quienes aparecen como coordinadores fungieron como gestores de diálogo de saberes entre hablantes, intelectuales, lingüistas, escritores y docentes ralámuli, así como académicos e investigadores de educación indígena. Además de constituirse un esfuerzo transdisciplinario y basado en el diálogo de saberes, es también interinstitucional. La “r” en el idioma ralámuli, se escucha entre “r” y “l”. El acuerdo fue que la primera “r” se sustituiría por “l” al momento de escribirla. No obstante, se pronuncia como siempre “rarámuli”.

hacer las cosas mucho mejor, a través de pláticas apropiadas para el beneficio de la comunidad y los demás que lo rodean.

La idea inicial del proyecto escolar fue que funcionara como un espacio de interrelación armónica, con base en las formas, pautas o reglas de relación de la cultura Ralámuli, las cuales tienen un mayor sentido de igualdad que lo visto en escuelas occidentales (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Esto representaba un gran desafío, dado que la escuela suele ser una institución ajena al medio cultural Ralámuli, ya que proviene de la cultura neocolonial y occidental dominante, provocando que esta zona se convierta en un espacio de fricción entre dos culturas.

Para llevar a cabo la acción escolar intercultural, se instituyó la asamblea –formada por maestros, alumnos, personal del albergue y director– como principal órgano rector de la escuela, la cual se encargó de crear el primer reglamento interno, en el cual se establece un sistema de cargos o responsabilidades, copiado del sistema Ralámuli:

a) El alumnado nombra a sus tres *isérigame* –plural de *siríame*– o portadores de vara o bastón de mando, los que se encargan de congregar, aconsejar y dirigir las reuniones, entre otras cosas: uno por aula.
b) Profesores, profesoras, alumnos, alumnas y padres y madres de las y los alumnos conforman tres ámbitos de poder distintos, pero integrados; cada uno con sus derechos y deberes.
c) El director manda obedeciendo; es decir, tiene como función política principal la de hacer que se cumplan los acuerdos y decisiones emanados de la asamblea. No tiene una autonomía o independencia de mando, y no puede tomar decisiones unilaterales.

Cada aula es como una pequeña asamblea en donde todas las sillas están colocadas en forma semicircular. No hay tarimas que eleven al docente por encima del alumnado, y la llamada "mesa del profesor" es para uso común.

En el aula nos hacían trabajar en equipos mixtos para que tuviéramos que convivir y necesitásemos unos de los otros. La convivencia era horizontal, en el sentido de que todo se decidía entre todos y todas. La planta docente tenía que pedir permiso al alumnado para ausentarse y ofrecer disculpas si llegaba tarde, igual que

nosotros hacia ellos. Todo se discutía y planeaba en asamblea y el papel del director era hacer que se cumplieran los acuerdos tomados. Tanto el alumnado como la planta docente (el director incluido), teníamos el mismo valor y el mismo poder a la hora de votar y tomar decisiones. Cuando había un problema entre nosotros o con alguna maestra o algún maestro, se solucionaba al modo ralámuli, en una especie de juicio público abierto donde lo que se pretendía no es castigar a nadie, sino recuperar la armonía y el equilibrio en la convivencia.

El *siríame* del grupo se encarga de supervisar la asistencia y puntualidad de cada docente, así como el personal docente lo hace con el alumnado. También es el portavoz de sus compañeros cuando hay quejas sobre el trabajo de algún profesor o profesora, lo mismo que cuando hay conflictos entre sus colegas, con personal del albergue o incluso con el director. Son elegidos por sus compañeros de aula, debido a sus capacidades para hablar en público y promover consensos, así como también por su buen ejemplo en la convivencia; y cualquiera puede ser elegido para el cargo, sin importar la cultura de la que provenga.

Cualquier conflicto o situación inarmónica se resuelve en juicio público, que convoca y preside el alumnado *isérigame*, aunque las decisiones son consensuadas en colectivo, con lo que su poder para incidir en ellas proviene solamente –como en la comunidad Ralámuli– de su prestigio por su comportamiento. Pero el uso del vocablo juicio puede llamar a confusión. No se trataba de juicios al estilo occidental, sino al estilo Ralámuli, donde lo importante no era castigar las malas acciones, sino llegar a acuerdos que restituyeran la armonía comunitaria, por lo que el juicio podía durar horas o días, hasta que toda la comunidad escolar llegase al acuerdo, al consenso; y el director deberá hacer todo lo posible por que se cumplieran y respetaran los acuerdos de la asamblea.

Incluso, en la Escuela Secundaria Técnica #87 “Cruz Ralámuli” las materias eran diferentes a cualquier otra escuela, pues teníamos las mismas horas de idioma y cultura ralámuli que de la materia de español (5 horas a la semana), además de las tres horas de inglés. Así, mi primera experiencia escolar con gente de otra cultura, las personas mestizas o blancas, fue bastante intercultural y únicamente sentía yo algo de discriminación cuando me tocaba vincularme con mestizos adultos que no eran de la

escuela y me trataban como si yo fuera menos civilizado y ellos la "gente de razón", como se dicen ellos mismos. Esto me hacía a veces valorarme menos, como si yo no fuera a tener la misma capacidad para estudiar y salir adelante.

Tras el primer año de clase, el profesorado estaba un poco desmoralizado, pensando que casi no se había conseguido nada. Hasta que llegaron los nuevos a primer año y todos pudimos apreciar la enorme diferencia que se había logrado en cuanto a la formación. Lo más importante de nuestra educación no había sido las materias del currículo, sino aquello que conocemos como ejes formativos. Entre los ejes formativos –como guías permanentes– se encuentran los procesos interculturales (en *geonoossophias*). En este eje se distinguen sus vertientes explicativas y sus estrategias pedagógicas para llevarlas a cabo.

En el eje formativo de la educación para la democracia, se gestan los acuerdos y la búsqueda de consensos en la cultura escolar, tal como sucede en la práctica democrática ralámuli. El eje formativo de educación para la libertad, es sin duda un eje de la ética en interculturalidad, donde se estimula el reconocimiento y respeto a la diversidad humana, y se fomenta al compromiso al bien común. El eje formativo de educación para la paz, es muy significativo en términos de la comunidad, del reconocimiento de las racionalidades colectivas, de la alegría como un recurso pedagógico en colectivo y el compartir como acto de empatía que surgen en la cultura y prácticas pedagógicas socioculturales de la cultura ralámuli.

Conclusiones

La manera más adecuada para llevarse, convivir y ser empático, sería conviviendo entre todos y todas y así conocerse para mantenerse siempre unidos con una paz en la escuela; mantenernos en un orden formal. La educación no solo es aprender a leer y escribir, sino aprender a formarse –cuando estamos chicos– en interculturalidad, democracia, libertad y paz. Las cosas son diferentes en la juventud cuando todavía nuestra persona no madura; pero ya grandes tenemos la capacidad de razonar como personas maduras. Es importante tenerle respeto a las personas superiores tanto como a los compañeros que conformamos esta escuela.

Solo es intercultural lo que es para todos y todas, no lo dirigido a una sola cultura. Pero para que se dé esta convivencia armónica, es necesario que no existan diferencias de poder, que no haya unos que manden y otros que obedezcan, porque eso afecta y genera una conciencia de superioridad e inferioridad. Cada eje formativo desarrollado en la Escuela Secundaria Técnica #87 “Cruz Ralámuli” está concatenado. La educación para la democracia es condición indispensable para la interculturalidad, y no puede ser solo una lección de un libro de texto o una pequeña actividad determinada a lo largo del curso, sino una vivencia de horizontalidad. De ahí la importancia de los juicios, las reuniones abiertas, las asambleas, la igualdad para los permisos.

Para que se dé esta convivencia democrática y horizontal, es preciso educarse también en libertad; sin ello, no se pueden tomar decisiones consensuadas, no se puede externar opiniones, no se puede ser crítico ni autocrítico. La libertad no es algo que tenga que venir unido a los años; algunos piensan que a las y los niños hay que darles libertad gradualmente, pero está claro que, si se vive en represión, la libertad puede ser explosiva y provocar actitudes antisociales. No se puede educar para la libertad desde la represión gradual. Lo mismo pasa con la educación para la paz, necesaria cuando se educa para la libertad. Si preguntamos a alguien qué es la paz, lo más seguro es que nos dé una respuesta basada en la negación: “que no hay guerra”. Tal vez por eso se ha señalado que habían progresado enormemente las ciencias de la guerra y, sin embargo, no existen ciencias de la paz. No puede haber paz sin compartir el conocimiento entre culturas, en lugar de competir. No puede haber paz sin justicia, sin libertad, sin dignidad, sin igualdad en derechos.

Este compartir en igualdad y con libertad es lo que puede ayudar a revalorizar nuestra identidad, y los modos y procesos educativos de nuestra cultura. Solo con una educación intercultural en libertad y democracia podemos aprender a combatir el miedo a expresar nuestras diferencias y nuestra diversidad.

Desde la experiencia de la Escuela Secundaria Técnica #87 “Cruz Ralámuli” no podemos, no debemos “esperar a que los alumnos ya sean más grandes” para buscar mecanismos de diálogo intercultural en todos los niveles educativos, desde el respeto y la igualdad de derechos. Lo que mi propia experiencia me dice es que la oportunidad

que tuve de vivir la experiencia intercultural fue muy importante en mi vida, en mi autovaloración y en mi desarrollo como persona de una cultura diferente.

Referencias

Cruz Payán, C. (2023). *La educación en contextos interculturales en la Sierra Tarahumara: una visión autoetnográfica* [Tesis de maestría, Centro de Investigación y Docencia].

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

González, L. (2018). Dejando atrás el "pesimismo sentimental": reflexiones antropológicas sobre poblaciones indígenas como sujetos de estudio. *Áltera. Revista de Antropología, 1*(6), 96-117. https://doi.org/10.22478/ufpb.2447-9837.2018v1n6.41697

Lumholtz, C. (1982). *El México desconocido. Cinco años de exploración entre las tribus de la Sierra Madre Occidental; en la Tierra Caliente de Tepic y Jalisco, y entre los tarascos de Michoacán*. Instituto Nacional Indigenista.

Mancera-Valencia, F. J. (2016). *Descolonización de las epistemologías locales-regionales desde la pedagogía sociocultural* [Tesis de doctorado, Instituto de Pedagogía Crítica]. https://www.academia.edu/42308351/Descolonizaci%C3%B3n_de_las_epistemolog%C3%ADas_Locales_Regionales_desde_la_Pedagog%C3%ADa_Sociocultural

Mayagoitia Padilla, E. A., Mancera-Valencia, F. J. y Montes Díaz, A. B. (2019). *Manual. Ralámuli para todas y todos*. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. https://www.academia.edu/42308007/Manual_Ralamuli_Escrito_para_todas_y_todos

Ortiz Mendoza, F. J. (2023). *Prácticas culturales y de resistencia ralámuli en la secundaria intercultural de Basíhuare*. [Tesis de doctorado, Centro de Investigación y Docencia].

Velasco, H. M. y Díaz de Rada Brum, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Trotta.