

Trayectoria escolar de una mujer rarámuri: experiencias de discriminación y resistencia cultural

A rarámuri woman's schooling trajectory: experiences of discrimination and cultural resistance

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i34.1743>

Ana Arán Sánchez*

Resumen

El presente estudio analiza los procesos de discriminación y exclusión vividos por una mujer indígena rarámuri desde la educación primaria hasta el nivel medio superior. La investigación se deriva del documento elaborado para obtener el título de licenciatura en educación primaria en una escuela normal rural del norte de México, que cuenta con un programa de acción afirmativa para jóvenes de pueblos originarios. Enmarcado en el paradigma interpretativo y con un enfoque cualitativo, el estudio emplea el método biográfico-narrativo mediante una entrevista en profundidad. El testimonio en retrospectiva de la informante clave permite reconstruir sus experiencias en internados religiosos y examinar cómo estas han incidido en su identidad cultural, la cual se ha visto fortalecida frente a las adversidades a lo largo de su trayectoria educativa.

Palabras clave: discriminación – educación indígena – exclusión social – identidad cultural – resistencia cultural.

Abstract

This study examines the processes of discrimination and exclusion experienced by a rarámuri woman throughout her schooling trajectory, from primary to upper secondary education. The research is based on the document submitted to obtain a bachelor's degree in elementary education at a rural teachers' college in northern Mexico, which implements an affirmative action program for young people from Indigenous communities. Framed within the interpretive paradigm and employing a qualitative approach, the study uses a biographical-narrative method through an in-depth interview. The retrospective testimony of the key informant enables the reconstruction of her experiences in religious boarding schools and an examination of how these experiences have strengthened her cultural identity, despite the adversities encountered throughout her schooling trajectory.

Key words: cultural identity – cultural resistance – discrimination – indigenous education – social exclusion.

* Doctora en Ciencias de la Educación. SNI 1. Profesora-investigadora en la Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón", Chihuahua, México.
Correo: ana.aran.sanchez@gmail.com

Introducción

La Sierra Tarahumara, que forma parte de la Sierra Madre Occidental, se localiza en la zona suroeste del estado de Chihuahua (INEGI, 2021). En esta región conviven los pueblos indígenas guarijó, pima, tepehuanes del norte y rarámuri, aunque la presencia de este último grupo es la más notable (Pintado, 2004). Además, se trata de una zona con una presencia significativa de misioneros religiosos, cuya llegada data del siglo XVII (Yáñez, 2022).

En la actualidad existe una importante red de internados religiosos en esta zona, principalmente católicos. Según diversos autores, esta presencia se explica por los bajos indicadores socioeconómicos de la población en materia de servicios de salud, vivienda y educación (Ramírez, Martínez, 2018). Esto se debe a que estas instituciones cubren carencias relacionadas con la alimentación y el alojamiento. Además, las familias rarámuri suelen vivir en rancherías alejadas que no cuentan con los servicios adecuados de transporte y comunicación. Dado que el traslado diario a una escuela no es viable, el internado se convierte muchas veces en la única alternativa para estudiar.

Esta situación permite entender por qué la mayoría de los indígenas rarámuri que alcanzan la educación de nivel superior han pasado por este tipo de instituciones; lo que trae como consecuencia que obtener el derecho a la educación implique separarse del núcleo familiar desde edades tan tempranas como los 6 años. Esta experiencia, sumada a la adaptación a un contexto distinto –religioso, lingüístico, entre otros– deja una huella profunda en su identidad (Olivas, 2018).

Aquellos que alcanzan el nivel superior lo hacen en menor proporción que el resto de la población (Schmelkes, 2010), situación que resulta especialmente crítica para las mujeres, debido a su vulnerabilidad económica, política, cultural y lingüística (Santana, 2017). Por ello, se han implementado políticas de acción afirmativa en este nivel educativo, buscando subsanar esta problemática mediante el reconocimiento de la diversidad étnica y la reducción de la desigualdad social (Bermúdez, 2016). Este tipo de mecanismos, de acuerdo con Slachevsky y Moreau (2012), se consideran una forma de discriminación positiva que busca subsanar injusticias que se basan en la exclusión racial, socioeconómica o de género, entre otras. En este sentido, son estrategias cuyo objetivo es ampliar la oportunidad de una formación académica en el nivel superior a individuos que han sido históricamente excluidos y marginados (Jiménez, 2024).

Ejemplo de lo anterior es la política implementada desde el ciclo escolar 2017-2018 en la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, institución formadora de maestras fundada en 1931, la cual estipula el ingreso de 20 aspirantes pertenecientes a un pueblo originario para que cursen la licenciatura en educación primaria (Arán, Ríos, 2022).

La investigación que se presenta a continuación es parte del documento de titulación elaborado por una de las alumnas beneficiadas por esta política. Ella es una mujer rarámuri² procedente de la comunidad de Creel, localizada en una de las zonas más elevadas de la Sierra Madre Occidental (Secretaría de Turismo, 2019). Para su tesis de investigación, decidió explorar las experiencias de exclusión y discriminación que ha vivido a lo largo de su trayectoria académica, a partir de una aproximación biográfica-narrativa.

En este sentido, es necesario recalcar que la investigación en torno a las experiencias escolares de estudiantes indígenas tiene una robusta documentación en cuanto al ámbito académico (Viramontes *et al.*, 2011, Escudero *et al.*, 2018; Viramontes, Palacio, 2020; Pérez, Arán, 2022), así como un corpus de estudios sobre las intervenciones realizadas en dicho contexto (Ramírez, Martínez, 2018; Rodríguez, 2022) y la visión de los docentes que ejercen su labor en este ámbito (Madrigal *et al.*, 2018; Pintado, 2020).

Sin embargo, el estudio de las vivencias dentro de los internados, el choque cultural experimentado, así como de los procesos de discriminación y exclusión no han sido lo suficientemente explorado. Dentro de esta línea de investigación, se destaca la tesis doctoral de la mujer tarahumara Lucía Olivas Espino, titulada *Recorrido de vida de maestras rarámuri: experiencias que las han formado*, la cual incluye tanto las vivencias de la autora como las de las docentes entrevistadas en torno a su trayectoria académica en diferentes internados en el estado de Chihuahua. Cabe mencionar también la tesis de Doctorado en Ciencias Sociales de Emma Delfina Chirix García (2012), titulada *Dos generaciones de mujeres mayas: Disciplinas corporales en el internado Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro*. Este documento analiza el proceso civilizatorio y las disciplinas corporales que se utilizaban con las mujeres indígenas que residieron en dicho internado católico. La investigadora entrevistó a exalumnas de dicha organización educativa, quienes denuncian un trato diferenciado a las indígenas respecto a las mestizas, al igual que una jerarquía marcada por relaciones de poder y sometimiento.

En el contexto Latinoamericano, tienen un lugar prominente las investigaciones sobre los internados para niños mapuches, originarios de Chile. Entre ellas, sobresale la aproximación historiográfica de Mansilla *et al.* (2018) para estudiar el funcionamiento de dichas instituciones a cargo de misioneros capuchinos. Exploran aspectos como las rutinas que realizaban los menores de edad, la vigilancia y control al que estaban expuestos, al igual que la pérdida de su lengua materna (Mapudungun). Los autores resaltan el valor de estos estudios ya que consideran que contribuyen a “promover el interés por estudiar un campo inexplorado por la investigación educativa en América Latina: rol pedagógico de los internados en contextos de relaciones interétnicas” (p. 1). A su vez, mencionar el texto de Arias, Valenzuela y Prévil (2024), quienes entrevistaron

2 A lo largo de este documento se usará de manera indistinta la palabra *tarahumara*, *rarámuri* o *ralámuli* para aludir a este pueblo originario. Sin embargo, es necesario aclarar que el primer término se refiere a la palabra en español que se utiliza para denominar a este grupo, el segundo, a cómo ellos se denominan y el tercero la correcta escritura del mismo de acuerdo a la pronunciación en esta lengua.

a 12 indígenas mapuches que asistieron a escuelas monoculturales en Chile. Ellos destacan la necesidad de “visibilizar los traumas psicológicos, físicos y afectivos que ha dejado la escuela, producto de las prácticas de blanqueamiento y genocidio cultural” (p. 187).

Siguiendo los planteamientos de los autores mencionados en lo que respecta a la pertinencia de ahondar tanto en el funcionamiento de los internados religiosos para población indígena como las secuelas que la estancia en estos establecimientos implica para este sector de la población, el estudio que a continuación se presenta busca aportar a este ámbito poco explorado tanto a nivel estatal como nacional. Especialmente, considerando que son temáticas que se suelen estudiar desde el punto de vista historiográfico o etnográfico, dentro de la tradición de la investigación educativa, y no a partir de las voces en primera persona de los protagonistas de estos procesos de exclusión y discriminación.

Desarrollo

El grupo indígena rarámuri

Este pueblo originario habita la Sierra Tarahumara en el estado de Chihuahua, aunque una proporción significativa de sus miembros ha tenido que migrar a regiones urbanas para seguir estudiando, desplazamiento forzado o superación económica (Pintado, 2004). Su idioma materno presenta diferentes variaciones lingüísticas, las cuales dependen de cada región y son cinco: centro, norte, oeste, sur y cumbres (Moreno, Valenzuela, 2017). Sin embargo, los miembros de este pueblo originario suelen dividirlos en dos: en los municipios de Bocoyna, Guachochi, Balleza y Guerrero se habla la versión alta, mientras que en Urique, Chínipas y Guazapares se utiliza la baja (Pintado, 2004). En la actualidad, hay alrededor de 90,000 hablantes de esta lengua, denominada como *Rarámariraicha* o *Ralámuliraicha* (Atlas de los Pueblos Indígenas de México, 2025).

La vestimenta tradicional de este pueblo originario es considerada patrimonio cultural y forma parte del atractivo turístico de la región (Reyes *et al.*, 2020). En el caso de las mujeres, Pintado (2004: 24) describe que el diseño “es de la colonia: faldas o *sipúchaka* de pliegues, muy amplias, y blusas o *mapáchaka* holgadas”. Este traje típico es utilizado diariamente, aunque algunas lo reservan únicamente para ocasiones especiales.

La educación en la Sierra Tarahumara

La llegada de los europeos a la Sierra Tarahumara data de finales del siglo XV, mientras que la presencia de misioneros religiosos se registró en 1606 (Yáñez, 2020). Después de una presencia de 166 años durante la colonia, en 1767 la corona española decreta su expulsión de todos los territorios (Tikocz, Liddiard, 2023). Posterior a la promulgación de la Constitución de 1825, se establece un decreto para incluir a los alumnos indígenas en las escuelas de la zona Tarahumara (Mancera-

Valencia, Mendoza, 2023). A partir de 1906, los internados jesuitas en la Tarahumara fueron supervisados por el gobierno del estado de Chihuahua. Después de la creación de la Secretaría de Educación Pública, se establece el Departamento de Cultura Indígena, el cual se encarga de visitar las instituciones de educación privada en la zona (Mancera-Valencia, Mendoza, 2023).

A partir de esa fecha, se ha documentado la presencia de diferentes órdenes, como los franciscanos, jesuitas y, más recientemente, los hermanos maristas, desde 1970 hasta la época actual (Tikocz, Liddiard, 2023). Posterior a la revolución mexicana, el gobierno implementa una medida decisiva en esta zona: el sistema de internados. Al respecto, Sariego (2001: 51) describe lo siguiente:

Los niños indígenas, traídos desde sus poblados de origen, eran recluidos durante todo el año escolar para aprender y ejercitar los principios fundamentales de la lectoescritura, las operaciones básicas del cálculo aritmético, ciertas nociones sobre la historia nacional y el aprendizaje de algunos oficios manuales (agricultura, fruticultura, carpintería, herrería, sastrería, curtiduría, etcétera).

Cuando esta ideología política y cultural, denominada Indigenismo, se aplica al ámbito pedagógico, hace referencia a un concepto de educación integral basado en la educación para la vida, con énfasis en la salud, higiene, técnicas de producción, economía doméstica y capacitación laboral, aunado a habilidades básicas de aritmética y lectoescritura (Escudero *et al.*, 2018). Para Sariego (2002), es una “propuesta teórica sobre la identidad y el cambio social de los pueblos indios” (p. 131).

En este sistema de internados, los varones estudiaban en los *towisados* (*towi* quiere decir niño en rarámuri), a cargo de los padres jesuitas, y las mujeres en los *tewecados* (*tewe* es niña), cuyas responsables eran las Hermanas Sirvas del Sagrado Corazón de Jesús y de los Pobres (Tikocz, Liddiard, 2023). Entre estas casas-misión, destaca la de Carichí, Sisoguichi, Cerocahui, Creel y Ciudad Chihuahua (Mancera, Ortiz, 2023).

En las escuelas para las niñas se fomentaban tareas como cocinar, tejer o coser sus ropas, asear y limpiar la casa; en tanto que los niños aprendían a cultivar la tierra, levantar una trinchera, armar muebles, cortar leña, trabajar la piel en la talabartería” (Nava, 2013, citada por Tikocz y Liddiard, 2023), al igual que a domesticar animales (Mancera-Valencia, Ortiz, 2023). Algunos de estos principios, como el realizar tareas de limpieza y aseo, persisten en los internados hoy en día (Olivas, 2018). En la actualidad, hay una presencia importante de las religiosas, monjas y hermanas a cargo de los *tewecados*, quienes atienden 13 internados en el estado de Chihuahua (Ramírez, Martínez, 2018).

Las niñas que viven en estas instalaciones asisten a escuelas anexas, en las cuales trabajan profesores contratados por las hermanas; por ello, se consideran instituciones privadas. Aunque

no reciben apoyo económico de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en lo concerniente a becas y desayunos escolares, en sus instalaciones se venden artesanías elaboradas por los padres de las jóvenes, lo cual sirve como recurso de apoyo (Ramírez, Martínez, 2018; Yáñez, 2020).

La comunidad de Creel

La autora principal de esta investigación es originaria de la comunidad de Creel, situada en el municipio de Bocoyna, estado de Chihuahua. Para contextualizar su lugar de procedencia, es relevante destacar que Bocoyna está dividido en cuatro secciones: Creel, San Juanito, Sisoguichi y Ciénega de Guacayvo. Su territorio representa 1% del estado de Chihuahua y está formado por 508 localidades (INEGI, 2023). Tiene una población de 23,351 habitantes, con un porcentaje significativo de hablantes de lengua indígena (14-26%), mayormente del grupo tarahumara (INEGI, 2021). Cabe mencionar que Creel es una localidad rodeada de montañas de la Sierra Madre Occidental, ubicada a 247 kilómetros de la capital del estado (Secretaría de Turismo, 2019), cercana a lugares turísticos como el Lago de Arareco, la Cascada de Cusárare y el Valle de los Hongos, entre otros, los cuales son frecuentemente visitados por personas de todo el mundo.

Metodología

La presente investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, con el propósito de analizar el significado de la vida social a través de la comprensión del mundo personal de los individuos, así como sus motivaciones y creencias (González, 2003). Asimismo, posibilita una exploración del contexto mediante la exploración de la realidad y el análisis descriptivo (Ricoy, 2006). En este sentido, emplea el enfoque cualitativo de acuerdo con las experiencias individuales de los actores estudiados (Guzmán, Alvarado, 2009) y proporciona información sobre el ámbito humano dentro de los hechos sociales (Ruiz, 2015).

El método utilizado es el biográfico-narrativo, que de acuerdo con Huchim y Reyes (2013: 16) da voz a todos los agentes involucrados en la educación, como “un dispositivo de saber y de poder”. Además, y en opinión de Vega (2018), permite el acceso a información de primera fuente, con una transcripción de la narración agrupada en secuencias temáticas para dar cuenta de la realidad. La técnica medular para esta metodología es la entrevista a profundidad, dado que se caracteriza por ser personal y no estructurada, para mantener una conversación en la que se priorice la expresión en libertad de las ideas, motivaciones y creencias del entrevistado (Ortez, 2016). Consecuentemente, se empleó el instrumento de guion de entrevista en el que se incluyeron los temas a abordar durante las conversaciones con la informante clave (Meneses, Rodríguez, 2011). Los elementos que se consideraron para el mismo son los siguientes:

- Experiencias académicas en los diferentes niveles educativos previos (preescolar, primaria, secundaria y preparatoria), tanto con maestros como con compañeros/as indígenas y mestizos.

- Vivencias relacionadas con diferentes tipos de discriminación: lingüística, cultural y religiosa, entre otras.
- Consecuencias de la discriminación: abandono de la identidad cultural (lengua materna, vestimenta, tradiciones y costumbres).

La entrevista en profundidad fue realizada a la informante clave por una de sus compañeras de grupo, dada la confianza que esta le generaba para ahondar en experiencias de índole personal. Se realizaron tres sesiones de alrededor de 45 minutos cada una, cuyo audio fue grabado, previo consentimiento de la entrevistada. Una vez concluidas las conversaciones, se procedió a transcribirlas. El procesamiento de la información se realizó de acuerdo con la propuesta de Strauss y Corbin (2002), cuyas fases de análisis son descripción, ordenamiento conceptual y teorización.

Cabe mencionar que, dado que la informante clave es la autora de la investigación, se utiliza su nombre propio. Esta decisión se enmarca en la aproximación del concepto de agencia, en el sentido de actuar de manera intencional y lograr propósitos guiados por la razón (Zavala, Castañeda, 2014), al igual que dar sentido a la experiencia propia (Weiss, 2012). Asimismo, señalar que se buscó editar su testimonio lo menos posible, con la finalidad de respetar su discurso y forma de expresarse.

Resultados

La historia escolar de Norma comienza con su ingreso al preescolar. Aunque lo habitual es que los niños rarámuri inicien su educación formal entre los 7 y 8 años (Viramontes *et al.*, 2011). Sus padres decidieron que comenzara antes, debido a la disponibilidad de una escuela dentro de su comunidad. Esta facilidad contrasta con la situación de gran parte de la población, para quienes la lejanía de los planteles (frecuentemente ubicados en asentamientos más poblados, cabeceras municipales o zonas urbanas) representa un obstáculo significativo para acceder a la educación (Rodríguez, 2024). Ella tiene buenos recuerdos de este periodo, y al respecto menciona:

Mi estancia en el preescolar fue muy bonita, me tocó convivir con mis compañeros y compañeras. No recuerdo haber pasado por alguna experiencia de discriminación, ya sea por parte de los maestros o por mis compañeros, ya que la mayoría pertenecíamos al mismo grupo indígena.

Para el nivel de primaria, Norma ingresa a un centro escolar relativamente cercano a su casa, considerando las distancias y las características del entorno, a aproximadamente media hora a pie. Su madre la llevaba por la mañana y la recogía al terminar sus clases. A diferencia del preescolar, en esta etapa se relaciona con compañeros indígenas y mestizos.

Mis compañeros me trataban mal dentro y fuera del aula, porque yo iba adelantada en lectura y escritura. Mis compañeros, al ver que la maestra siempre me ponía como ejemplo, se desquitaban conmigo y para molestarme me escondían los libros, me jalaban del cabello y siempre me excluían de sus juegos. A partir de ahí empecé a tener cierto miedo ya que ella era demasiado estricta, me causaba miedo porque veía el trato que ella le daba a mis compañeros tanto física como verbalmente.

Mi miedo era tanto que llegué a faltar a clases y a no querer regresar a la escuela; me escapaba de mi casa con tal de no ir a la escuela. Cuando mis papás se enteraron de que no iba a clases, decidieron cambiarme de escuela a un internado, ya que ellos no podían estar pendientes de mí todo el tiempo, ya sea por trabajo u otras actividades que tenían.

A partir de esta vivencia en primero de primaria es que Norma ingresa a un internado católico en la comunidad de Sisoguichi, a cargo de las Siervas del Sagrado Corazón de Jesús de los Pobres (Ramírez, Martínez, 2018).

Cuando llegué al internado, para mí todo era nuevo ya que conocí a nuevas compañeras y compañeros. Tuve que aprender a hacer las cosas por mí misma, ya que al ser un internado debía levantarme a las 6:00 de la mañana, tender mi cama, alistarme, realizar aseo en diferentes áreas y lavar mi ropa, entre otras cosas.

El tipo de labores que menciona Norma son comunes en los sistemas de internados-albergues, mismas que alternan con actividades recreativas, así como las relacionadas con la preservación cultural, entre las cuales destaca la elaboración de artesanías y la celebración de fiestas tradicionales (Olivas, 2018; Ramírez, Martínez, 2018). Además, hay un énfasis en la práctica de deportes, especialmente el voleibol y el basquetbol (Rodríguez, 2023), como describe la informante clave:

Cuando pasé a cuarto grado me tocó un nuevo maestro, él era muy buena persona, siempre trataba de no dejarnos mucha tarea ya que sabía lo que conllevaba estar en un internado. Recuerdo que él, además de ser nuestro maestro, también impartía la clase de educación física. Fue ahí cuando empecé en el entrenamiento de básquet junto con mis amigas de la primaria.

El hecho de ser educada en un internado católico conlleva lo que Sariago (2020: 133) conceptualiza como la “asimilación del dogma, la moral católica y la aculturación educativa”. Asimismo, supone un adoctrinamiento religioso (Nicoletti *et al.*, 2004; Enriz *et al.*, 2016; Mansilla *et al.*, 2018; González, 2019) que, como el acontecimiento que Norma describe a continuación, se lleva a cabo mediante la imposición y la amenaza:

Mi familia asistía a una iglesia cristiana y siempre que llegaba a la escuela me decían que yo era una protestante, había veces que me obligaban a participar en las actividades de la iglesia católica. En una ocasión, las monjas estaban eligiendo a los personajes para la pastorela y faltaba por elegir a la Virgen María. Mis compañeros dijeron que yo sería una buena opción; fue cuando la monja me dijo que yo sería la Virgen María, yo les dije que no podía y que no quería hacerlo, los maestros y las monjas me dijeron que tenía que hacerlo o que si no me reprobarían y que además ya tenían el permiso de mis papás para castigarme como ellos quisieran. Finalmente, no me quedó otra opción que participar en la pastorela.

Para cursar la secundaria, Norma entra a otro internado manejado por la misma orden de religiosas, ubicado en la ciudad de Chihuahua. Sobre su estancia en esta institución, menciona:

En la secundaria en Chihuahua pasé por varias experiencias. En el primer año que llegué al internado de monjas conocí a nuevas compañeras de diferentes lugares del estado; dentro del internado había compañeras de la baja Tarahumara, estas pertenecientes a Cerocahui, Chinatú y Bahuichivo. En el internado también había muchachas mestizas, algunas de ellas nos veían de una manera diferente y con poco agrado, debido a que mis compañeras y yo nos comunicábamos utilizando nuestra lengua materna, la cual es el Rarámuri.

En relación con esta anécdota de Norma, Aguilar *et al.* (2020) señalan que la discriminación lingüística se manifiesta no solo a través de agresiones verbales, sino también mediante gestos. Los autores argumentan que esta característica contribuye a que se trate de un problema social poco documentado, especialmente en el contexto escolar. Aunque este aspecto no ha sido explorado suficientemente, existen estudios que destacan la urgencia de atender la problemática. Por ejemplo, el informe elaborado por el Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación (CONAPRED, 2021) indica que 27% de las personas indígenas entrevistadas afirma haber sido discriminada por su manera de hablar, práctica que se manifiesta mediante rechazo y burlas. Si bien esta vivencia refleja la sensación de ser percibida como “diferente y con poco agrado”, remite a un incidente en el que, de manera más directa, Norma fue víctima de discriminación lingüística:

En una ocasión, mis compañeras y yo nos encontrábamos conversando en nuestra lengua y una muchacha mestiza fue a quejarse con la encargada, porque decía que estábamos hablando mal de ella, lo cual no era verdad. En ese momento me dio coraje y solo pensé en por qué las personas solo porque nos escuchan hablar en nuestra lengua piensan que hablamos mal de ellas, cuando solo es nuestra forma de comunicarnos. Dada esta situación, la encargada nos mandó a hablar para aclarar lo que había sucedido. Nos dijo que para nosotras estaba prohibido hablar en nuestra lengua materna, mencionó que si a alguna nos escuchaba hablar se nos pondría como sanción un reporte, ya que esto era faltarles el respeto a nuestras otras compañeras.

El testimonio de Norma pone de manifiesto un acto de discriminación que es considerado una forma de violencia (Hernández, Maya, 2016). Debido a estas tensiones lingüísticas, es comprensible que “el uso de un idioma indígena puede causar la estigmatización de sus hablantes y esto ha sido un factor que desmotiva el uso de sus lenguas maternas” (Schnuchel, Wright, 2020: 80). Cabe señalar que las agresiones en esta institución no se limitaron a la prohibición del uso del idioma materno: Norma también fue víctima de maltrato físico y psicológico.

Recuerdo muy bien ese día, porque a partir de lo que pasó es que perdí para siempre parte de la audición de un oído. Ese día la hermana encargada me agredió física y psicológicamente ya que gritó, me estrujó del brazo y me castigó poniéndome a lavar el piso del comedor a rodillas. Es de los momentos que más me acuerdo ya que me prohibió hablar con mis papás por teléfono. Ellos fueron a visitarme al día siguiente de que sucedió todo esto, pero no les comenté cómo se nos trataba, solo les platiqué de las cosas bonitas que pasaban en el internado.

Sin embargo, otra de las encargadas le contó sobre el trato que había recibido por parte de la Hermana y les recomendó que tomaran cartas en el asunto, ya que la situación no era correcta, a lo que mis papás comentaron que sí. Ellos me preguntaron por qué nunca había dicho nada, pero yo es que yo pensaba que ellos no me iban a creer; en ese momento me di cuenta de que siempre tendría su apoyo, como lo había tenido hasta ese momento. Ese día mis papás decidieron cambiarme de escuela, hablaron con la encargada superior y le dijeron la razón por la que me iban a sacar, así como todas las situaciones que había pasado en la escuela. Al principio, ellos pensaron demandar a la escuela por la manera en la que me trataron, pero comprendieron que había muchas compañeras de la sierra que estaban ahí por sus ganas de salir adelante. Además, pienso que hay muchas monjas de buen corazón y que saben tratar a las personas como iguales y con respeto.

Lamentablemente, este tipo de experiencias de violencia en los internados religiosos para indígenas han sido documentadas por diferentes autores en el contexto latinoamericano, destacando casos en Argentina (Nicoletti *et al.*, 2004; Enriz *et al.*, 2016), Colombia (González, 2019) y Chile (Mansilla *et al.*, 2018). En Norteamérica, se puede establecer un paralelo con lo ocurrido en los internados canadienses (Gastélum, 2006). Sin embargo, en este último caso, las acciones no se limitaban al maltrato ni a la erradicación de la identidad cultural de los grupos étnicos; eran formas de etnocidio (Beaucage, 2022).

En la siguiente etapa de su historia escolar, Norma cursa la educación secundaria en otro internado, donde enfrenta dificultades para comunicarse con compañeras de su mismo grupo étnico pero pertenecientes a una variante lingüística diferente (Moreno, Valenzuela, 2017)

Después de todo lo sucedido en el internado de Chihuahua, mis papás decidieron cambiarme a una escuela que está ubicada en la comunidad de Sisoguichi, municipio de Bocoyna; fue cuando regresé al

internado de la primaria, pero asistía a la secundaria que me quedaba al lado. Dentro de esta escuela conocí a compañeras de varios lugares de la sierra: Panalachi, Cusarare, Guachochi, Urique, San Rafael, Piedras Verdes, Cieneguita y Bahuichivo, entre otros. Cabe mencionar que mis compañeras de grupo eran de la baja Tarahumara y yo soy de la alta, lo cual causó que me costara comunicarme con ellas, ya que hay mucha diferencia en cómo hablamos la lengua Rarámuri.

Para la educación media superior, Norma ingresa a otro internado localizado en la comunidad de la cual es originaria (Creel). En esta institución, fue señalada de manera negativa por el uso de su vestimenta tradicional (Becerra *et al.*, 2009; Pintado, 2020; Dorantes, González, 2020), como describe a continuación:

En este internado, muchas veces teníamos peleas de manera verbal con otras compañeras, ya que siempre nos decían que nosotras éramos de rancho y que no sabíamos cosas (aunque estas mismas eran de la etnia rarámuri). Se creían que por vivir en la ciudad sabían más que las demás y siempre con esas palabras menospreciaban a las demás. Nunca entendí la forma en que una persona, siendo de tu misma etnia o de un pueblo originario, puede hacerte sentir mal y causar inseguridades. De igual manera, en varias ocasiones las compañeras hacían comentarios sobre la vestimenta que usábamos, decían que sus vestidos eran más bonitos o que las de rancho nunca tenemos para comprarnos nuevas faldas, ya que sí había muchas diferencias en las vestimentas de la baja Tarahumara y de la alta Tarahumara, además de que cada lugar tiene su manera de hacerlas.

Para cerrar con la mirada retrospectiva de Norma hacia su trayectoria académica, se concluye con la reflexión siguiente:

Las consecuencias al sufrir discriminación y exclusión por parte de mis compañeros, en lo personal me hicieron ser fuerte y a tener una alta autoestima, aunque al principio sí sufrí mucho, ya que me volví una persona seria y no quería participar en clases, además de que si una persona que no tenía la intención de hacerme sentir mal yo me apartaba de igual forma. Incluso, hubo un tiempo que dejé de usar la vestimenta rarámuri por el miedo a que me discriminaran o me excluyeran de un lugar.

El aislamiento de Norma respecto a las personas a su alrededor, motivado por el miedo a ser discriminada y excluida, así como la decisión de dejar de utilizar su vestimenta tradicional, coincide con lo planteado por Pintado (2020: 26) sobre “absorberse, acomodarse en el mundo mestizo sin su vestimenta, sin su lengua”.

Conclusiones

Es evidente que los internados religiosos representan una alternativa, en ocasiones la única, para que los jóvenes rarámuri accedan al sistema educativo. Al mismo tiempo, estas instituciones les permiten cubrir necesidades básicas de vivienda, salud y alimentación que, debido a las carencias sociales en las que viven, difícilmente podrían satisfacer por sí mismos (Yáñez, 2022; Rodríguez, 2024).

En este sentido, dichos establecimientos subsanan una necesidad real de esta población y constituyen un espacio en el que “niñas rarámuris son cuidadas, vigiladas, educadas y socializadas; además, se convierten en su hogar, al menos de manera temporal, pues allí viven, crecen, aprenden y juegan” (Ramírez, Martínez, 2018: 4).

Sin embargo, resulta necesario realizar una revisión sistemática que analice estas instituciones no únicamente en relación con su funcionamiento y alcance, sino también desde los testimonios de las personas que pasaron por ellas. El propósito no es señalar exclusivamente los aspectos negativos, sino ampliar la mirada, de modo que la inclusión de una pluralidad de voces permita construir una visión más completa y profunda.

En consonancia con lo anterior, es posible afirmar que la aproximación biográfica-narrativa posee el potencial de aportar de manera significativa al análisis de este ámbito, al otorgar voz a las personas que transitaban por los internados religiosos. Como plantea Olivas (2018), se trata de que los sujetos tomen la palabra para evocar vivencias de su propia trayectoria al ofrecer sus testimonios.

En el caso particular de Norma, su trayectoria académica, desde la educación primaria hasta el nivel medio superior en internados religiosos, estuvo marcada por experiencias de discriminación y exclusión. Estos episodios se relacionaron con su lengua materna, sus creencias, su vestimenta tradicional y su pertenencia étnica; mismos que fueron ejercidos por compañeras de clase, docentes y encargadas de las instituciones. De ahí la importancia de que la educación, en cualquier contexto, sea “adecuada, respetuosa de la diversidad cultural, la lengua y el sistema de valores de sus destinatarios” (Rodríguez, Sulca, 2020: 23).

En su momento, estas vivencias provocaron que Norma se aislara de las personas para protegerse de posibles agresiones, así como que dejara de utilizar su vestimenta tradicional para permanecer desapercibida. Este fenómeno es explicado por Pintado (2020) como el aprendizaje de los códigos de la cultura dominante, aunque esta no acepte ni respete la propia; mientras que Becerra *et al.* (2009) señalan que la discriminación entre personas indígenas jóvenes se asocia con una valoración negativa de su grupo étnico, lo que las lleva a ocultar su identidad y pertenencia colectiva.

Aunque en muchos de los miembros de las comunidades indígenas este tipo de violencia sistémica genera afectaciones en su desarrollo psicosocial y en su salud mental (González *et al.*, 2022), en el caso de Norma, dichos episodios contribuyeron a consolidar su identidad étnica: en la actualidad se desempeña como docente de primaria en el contexto indígena, utiliza cotidia-

namente su vestimenta tradicional (elaborada por ella misma) y enseña a sus alumnos utilizando su lengua materna para que, como Norma, no dejen de usarla. Desde esta perspectiva, se la reconoce como un ejemplo de resistencia cultural.

Referencias

- Aguilar, L.; E. Durand; M. Rodríguez (2020). La discriminación lingüística en estudiantes de bilingüismo de nativa. *Veritas*, 21(2), 15-20. <https://revistas.ucsm.edu.pe/ojs/index.php/veritas/article/view/272>
- Arán, A.; V. Ríos (2022). La inclusión de alumnas de pueblos originarios en una escuela normal rural: ejemplo de acción afirmativa. *Ra Ximhai*, 18(5), 203-218. <https://doi.org/10.35197/rx.18.05.2022.10.aa>
- Arias-Ortega, K., Valenzuela, A.; Prévil, C. (2024). Huellas de la educación escolar monocultural del siglo XX: desde las voces de sabios y sabias mapuches en la Araucanía, Chile. *Diálogo andino*, (74), 187-198. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812024000200187>
- Atlas de los Pueblos Indígenas de México (2020). *Los Tarahumaras*. <https://atlas.inpi.gob.mx/tarahumaras-lengua/>
- Beaucage, P. (2022). ¿Etnocidio o genocidio? El drama de los internados indígenas y la política indigenista de Canadá (1880-1976). *Antropología Americana*, 7(13). <https://doi.org/10.35424/anam.v6i13.1148>
- Becerra, S.; J. Mansilla; G. Tapia (2009). Prejuicio y discriminación étnica: un factor de riesgo para los contextos escolares vulnerables. *Revista Investigaciones en Educación*, 9(1), 53-71 <https://rie.ufro.cl/index.php/educacion/article/view/973>
- Bermúdez, F. (2016). Acción afirmativa, discriminación y negación de derechos lingüísticos y culturales en la educación superior mexicana. El caso del Floriberto Núñez Martínez, indígena tzeltal ante el CONAPRED. *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, 16, 79-97.
- Chirix, E.D. (2012). *Dos generaciones de mujeres mayas: Disciplinas corporales en el internado Instituto Indígena Nuestra Señora del Socorro* [Tesis de Doctorado no publicada]. Centro de Investigaciones Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- CONAPRED (2021). *Pronunciamiento del 21 de febrero de 2021: Día Internacional de la Lengua Materna*. México: CONAPRED. <https://copred.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/pronunciamiento-del-21-de-febrero-de-2021-dia-internacional-de-la-lengua-materna>
- Dorantes, J.; M. González (2020). Representaciones sociales sobre la discriminación racial hacia los estudiantes indígenas universitarios. *Cotidiano-Revista de la Realidad Mexicana*, 36(223). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2024\)0062-08](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2024)0062-08)
- Enriz, N.; M. García; A. Hecht (2017). *Llevar La palabra*. Un análisis de la relación entre las iglesias

- y la escolarización de niños indígenas tobas/qom y mbya-guaraní de Argentina. *Universitas Humanística*, (83), 187-212 <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/76176>
- Escudero, R.; J. Trujillo; G. Hernández (2018). Barrera tangible en el desarrollo educativo Raramuri una mirada a la historia de los Jesuitas XVII–XVIII. *Revista Boletín Redipe*, 7(12), 220-227. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/662>
- Gastélum, C. (2006). Las escuelas residenciales para aborígenes desde una perspectiva sociológica. *Revista Mexicana de Estudios Canadienses*, (11), 87-100 <https://www.redalyc.org/pdf/739/73901105.pdf>
- González, F. (2003) ¿Qué es un paradigma? Análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término. *Investigación y Postgrado*, 20(1), 13-54 <https://www.redalyc.org/pdf/658/65820102.pdf>
- González, V. (2019). Tensión e integración entre el catolicismo español y los sistemas de creencias indígenas en Chocó. *Argumenta Biblica Theologica*, 1(1), 74-95. https://revistas.unicla-retiana.edu.co/index.php/Revista_Argumenta/article/view/39
- González, R.; H. Carvacho; G. Jiménez-Moya (2022). Psicología y pueblos indígenas. *Annual Review of Psychology*, 73(1). <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev-psych-092421-034141>
- Guzmán, A.; J. Alvarado (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. México: Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación.
- Hernández-Rosete, D.; O. Maya (2016). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 116-127. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14219060815>
- Huchim D.; R. Reyes (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 392-419. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S140947032013000300017&script=sci_arttext
- INEGI (2021). *Censo de Población y Vivienda*. México: INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020_Nal.pdf
- INEGI (2023). *Conociendo a Chihuahua*. México: INEGI. <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825217822>
- Jiménez, L. (2024). Políticas y programas de acción afirmativa en educación superior: fenomenología e interseccionalidad. Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación*, (62), e1596. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-010)
- Madrigal, J.; C. Carrera; M. Vergara (2018). El ejercicio de la práctica educativa en la sierra Tarahumara. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 99-118. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521654339006/521654339006.pdf>
- Mancera-Valencia, F.; F. Mendoza (2023). Los internados indígenas jesuitas de la Sierra Tarahumara: consideraciones históricas. RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 7, e1719-e1719. <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1719>

- Mansilla, J.; C. Huaiquían; G. De Dios (2018). Infancia mapuche encerrada: internados de las escuelas-misiones en la Araucanía, Chile (1900-1935). *Revista Brasileira de Educação*, 23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230046>
- Moreno, E.; J. Valenzuela (2017). El yúmame. Ritual de petición entre los rarámuli o tarahumaras (México). En Dápuez, A.; F. Tola (eds.). *El arte de pedir. Antropología de dueños y suplicantes*. Argentina: Editorial Universitaria Villa María, 109-127.
- Nicoletti, M. (2004). La congregación salesiana en la Patagonia: "civilizar", educar y evangelizar a los indígenas del sur (1880-1934). *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y El Caribe*, 15(2), 71-92. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/82672>
- Olivas, L. (2018). Recorrido de vida de maestras Rarámuri: experiencias que las han formado. Tesis de doctorado no publicada. México: Universidad Iberoamericana León.
- Ortez, E. (2016). La entrevista en profundidad en los procesos de investigación social. *La Universidad*, (8). <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/launiversidad/article/view/125>
- Pérez, I.; A. Arán (2022). Proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes rarámuri en una escuela primaria indígena mexicana. *Paradigma: Revista de Investigación Educativa*, 29(48), 52-70. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v29i48.15275>
- Pintado, A. (2006). *Tarahumaras*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Pintado, A. (2020). La educación indígena en la Sierra Tarahumara como un asunto de muerte: obstáculos y retos ante una sociedad discriminatoria y desigual. *Figura Revista Académica de Investigación*, 2(2), 8-29. <https://doi.org/10.22201/fesa.figuras.2021.2.2.142>
- Ramírez, J.; J. Martínez (2018). "Prácticas lúdicas interculturales". Niñas rarámuri en un internado religioso (México). *Revista Lúdicamente*, 7(13). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6512649>
- Reyes, B.; T. Cuevas; I. Zizaldrá (2020). Aproximación al patrimonio cultural: Atuendo y cambios en los rarámuris de Chihuahua, México. *Journal of the Sociology and Theory of Religion*, 1(10), 29-45. <https://doi.org/10.24197/jstr.2.2020.29-45>
- Rodríguez, N. (2024). Sentires, pesares y emociones de los alumnos residentes de casas estudiantiles en Creel, Bocoyna, ante la Nueva Modalidad Educativa causada por el COVID-19. *Expedicionario, Revista de Estudios en Antropología*, 8, 23-34 <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/expedicionario/article/view/22015>
- Rodríguez, A. (2023). Un aporte de la etnohistoria a la etnomatemática rarámuri (tarahumara). *Memoria Americana. Cuadernos de Etnohistoria*, 31(1), 5-21. <https://doi.org/10.34096/mace.v31i1.11448>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Ruiz, C. (2013). *Instrumentos y Técnicas de Investigación Educativa. Un Enfoque Cuantitativo y Cualitativo para la Recolección y Análisis de Datos*. DANAGA Training and Consulting.

- Santana, Y. (2017). Los efectos de la diferencia étnica en programas de educación superior en México: educación intercultural en tensión. *Revista nuestraAmérica*, 5(9), 59-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6196184>
- Sariego, J.L. (2001). Desarrollo e interculturalidad en la Sierra Tarahumara. *Antropología. Revista Interdisciplinaria del INAH*, 63, 49-56 <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/view/17620>
- Sariego, J.L. (2002). La cruzada indigenista en la Tarahumara. *Alteridades*, 12(24), 129-141. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74702410>
- Schmelkes, S. (2010). Indígenas rurales, migrantes urbanos: una educación equivocada, otra educación posible. *Pensamiento Iberoamericano*, (7), 203-222. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7011210>
- Schnuchel, S.; D. Wright (2020). "La gente se ríe de nosotros porque hablamos otra lengua": discriminación étnica y lingüística en León, Guanajuato, México. *Circula*, (12), 66-86. <https://doi.org/10.17118/11143/18443>
- Secretaría de Turismo (2019). *Creel, Chihuahua. México: Secretaría de Turismo*. <https://www.gob.mx/sectur/es/articulos/creel-chihuahua>
- Slachevsky, N., V. P. M. Rojas, (2021). ¿Puede la acción afirmativa restituir derechos?: Encrucijadas de un programa de acceso inclusivo a la educación superior en el Chile neoliberal. *Sophia Austral*, 27, 2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9517765>
- Strauss, A.; J. Corbin (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Tkocz, I.; S. Liddiard (2023). Internado indígena de Sisoguichi: recuperación de la memoria histórica en un entorno de violencia de la Sierra Tarahumara. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Villahermosa, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/0501.pdf>
- Vega, J. (2018). «Yo no quería ser profesora». Un ejemplo práctico del método biográfico-narrativo. *Teoría de la Educación; Revista Interuniversitaria*, 30(2), 177-199. <https://gredos.usal.es/handle/10366/139021>
- Viramontes, A.; L. Morales; L. Burrola (2011). Aprendizaje de la escritura en lengua no materna: casos de niños tarahumaras. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 223-241. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3683650>
- Viramontes, E.; A. Palacio (2020). Alfabetización inicial bilingüe e inclusión en la escuela primaria regular. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), 319-328 <https://doi.org/10.33010/recie.v5i1.948>
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, 24(135), 545-570. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.135.29175>

- Yáñez, M. (2022). Educación rural: análisis de dos propuestas en Chihuahua, la rarámuri y la menonita. En Achondo, S. (coord.). *Educación en los márgenes. Reflexiones a partir de las teorías y de las experiencias prácticas compartidas*. Editorial Río Subterráneo, 132-164.
- Zavala, M. A.; S. Castañeda (2014). Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo. *Magister*, 26(2), 98-104. [https://doi.org/10.1016/S0212-6796\(14\)70024-6](https://doi.org/10.1016/S0212-6796(14)70024-6)