



IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH

ISSN: 2007-4336

revista@rediech.org

Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.
México

Madrigal Luna, Josefina; Carrera Hernández, Celia; Vergara Fregoso, Martha
El ejercicio de la práctica educativa en la sierra Tarahumara
IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH,
vol. 9, núm. 16, 2018, Abril-Septiembre, pp. 99-118
Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.
México

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521654339006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UDEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

EL EJERCICIO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA SIERRA TARAHUMARA

The exercise of the educational practice in the Sierra Tarahumara

MADRIGAL LUNA Josefina
CARRERA HERNÁNDEZ Celia
VERGARA FREGOSO Martha

RECEPCIÓN: DICIEMBRE 1 DE 2017 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: MARZO 1 DE 2018

Resumen

Este escrito hace un balance del ejercicio de la práctica docente en la sierra Tarahumara de Chihuahua, México. Destaca los avatares que los actores (padres de familia, maestros y directores) viven en la práctica educativa cotidiana. Es un diagnóstico que escudriña, desde los significados contruidos por ellos, las condiciones en que actualmente trabaja el magisterio de educación indígena en el contexto étnico de la entidad,

*Josefina Madrigal Luna. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral, México. Es licenciada en Educación Básica por la UPN, profesora de Educación Primaria por la Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo, maestra en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco y doctora en Educación por el Centro Universitario de Tijuana. Cuenta con perfil Prodep y pertenece al Consejo Mexicano de Investigación Educativa y al Sistema Nacional de Investigadores. Es autora de los libros *Aprendizaje y procesos psicológicos asociados, un estado de conocimiento* y *Educación indígena en Chihuahua: políticas educativas y formación docente*. Correo electrónico: hefimadupn3@yahoo.com.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-2190-3164>.*

Celia Carrera Hernández. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. Es doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua, maestra en Educación con Enfoque en Procesos Cognitivos por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, licenciada en Educación por la UPN y profesora de Educación Primaria por la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, de Saucillo, Chihuahua. Cuenta con perfil Prodep, es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pertenece al Sistema Nacional de Investigadores y actualmente funge como coordinadora del Cuerpo Académico Currículo e Innovación Educativa. Correo electrónico: carrera.celia@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-2444-2204>.

Martha Vergara Fregoso. Profesora-investigadora en el Departamento de Estudios Internacionales del CUCSH-Universidad de Guadalajara, México. Es licenciada en Educación, maestra en Educación, doctora en Educación por la Universidad La Salle de Guadalajara y cuenta además con un posdoctorado en el Centro de Altos Estudios de Argentina. Actualmente es profesora en programas de maestría y doctorado; coordinadora de Investigación en el CUCSH de la UDG; miembro del Sistema Nacional de Investigadores; socia del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Coordinadora de la Redmiie. Trabaja la línea de investigación "Educación y cultura". Correo electrónico: mavederu@yahoo.com.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-7061-8146>.

específicamente en la educación de niños tarahumaras de educación básica. Identifica los desafíos y las condiciones críticas en que se desarrolla la labor pedagógica en estas regiones, para lo cual, en el lapso del 2013 al 2014, a nivel estatal se aplicaron 294 cuestionarios a maestros o directores de educación indígena y 16 entrevistas en profundidad.

Palabras clave: FORMACIÓN DOCENTE, EDUCACIÓN INDÍGENA, PRÁCTICA EDUCATIVA, ACTORES EDUCATIVOS.

Abstract

This paper takes stock of the practice of teaching practice in the Sierra Tarahumara of Chihuahua, Mexico. It highlights the avatars that the actors: parents, teachers and directors live in the daily educational practice. It is a diagnosis that scrutinizes from the meanings constructed by them, the conditions in which the teaching of indigenous education currently works in the ethnic context of the entity, specifically in the education of Tarahumara children of basic education. Identify the challenges and critical conditions in which pedagogical work is carried out in these regions. For which, in the period from 2013 to 2014 at the state level, 294 questionnaires were applied to teachers or directors of indigenous education and 16 in-depth interviews.

Key words: TEACHER TRAINING, INDIGENOUS EDUCATION, EDUCATIONAL PRACTICE, EDUCATIVE ACTORS.

1. EL EJERCICIO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA SIERRA TARAHUMARA

En el marco de la presente contribución se realiza un recuento de cómo se desarrolla actualmente el ejercicio de la práctica educativa en la sierra Tarahumara en México, con el propósito de entender, desde la visión de los actores implicados en esta tarea (padres de familia, maestros y directivos), las condiciones prevalecientes en los procesos mediante los cuales el Subsistema de Educación Indígena hace llegar los beneficios de la educación a las comunidades de regiones étnicas. Se recurre al método fenomenológico en un intento de profundizar en la significación que los participantes dan a la experiencia que viven dentro de estos quehaceres.

El estudio cobra relevancia, porque es un ejercicio diagnóstico que desde las mismas bases intenta un acercamiento a la práctica educativa desarrollada en zonas étnicas de Chihuahua, México. Igualmente, su importancia radica en que se interesa más por la búsqueda de significados o el sentido que los actores dan a sus experiencias dentro del quehacer educativo, que por los resultados estadísticos.

La primera parte del trabajo ofrece algunas consideraciones sobre lo que se entiende por práctica educativa. En un segundo apartado se delinean a grandes rasgos los aspectos metodológicos de la investigación que sirve de base al desarrollo de este aporte. Luego se presenta el análisis de resultados, dentro de los cuales primeramente se plantean aspectos clave que ofrecen un acercamiento al contexto donde se realiza la investigación, para luego continuar propiamente con los resultados encontrados y su discusión. Para dar sentido a los hallazgos (visiones, opiniones o significados expresados por los agentes educativos participantes), se estructuran en diversas categorías que brindan un acercamiento a la realidad estudiada: *dimensión contextual, dimensión ideológica y dimensión cotidiana*.

1.1. UNA APROXIMACIÓN A LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA TARAHUMARA

“La práctica educativa es una actividad compleja que está determinada por una multiplicidad de factores, entre ellos: las características de la institución, las experiencias previas de los alumnos y profesores, así como la capacitación que han recibido estos últimos” (Gómez, 2008, p. 3). Según considera este autor, son ejercicios rutinarios que responden al problema de cómo enseñar, el cual está condicionado por los saberes pedagógicos del docente y la experiencia con la que cuenta. A lo anterior se agregan los procesos de formación en los que participa, dentro de los cuales están aquellos en los que voluntariamente se adscribe o los que les son asignados de forma obligatoria por el Sistema Educativo Mexicano. Pero, independientemente, cada uno de ellos se le presenta bajo los lineamientos de la política educativa que prevalece en esos momentos.

En México, la educación indígena es un aspecto presente en todas las agendas de los gobiernos desde inicios del siglo xx. Los lineamientos al respecto se identifican en: el decreto de creación de las Escuelas Rudimentarias (1911); dentro del marco de la escuela Rural Mexicana, como sucede con la tarea educativa desarrollada en Carapan por Moisés Sáenz (Sáenz, 1936); asimismo, en la obra del Instituto Nacional Indigenista desarrollada a partir de 1948; en sí, en la creación de infinidad de instancias preocupadas y ocupadas en la educación indígena, tal cual sucede con la creación de la Dirección General de Educación Indígena en 1978 y la Coordinación General de la Educación Intercultural y Bilingüe en el 2001. Desde ese panorama, el Sistema Educativo Mexicano es considerado la mayor oferta educativa indígena en América Latina; no obstante, los problemas educativos para grupos autóctonos, hoy por hoy, son los mismos del siglo xix (Muñoz, 2004).

Los lineamientos generados para educación indígena son normas que marcan derroteros o rutas bosquejadas con expectativas de promover el desarrollo de los grupos humanos étnicos a quienes se destina. No obstante, el proceso de transición de la norma a su concreción no es tarea sencilla; existen multiplicidad de incidencias actuantes que interfieren en el trayecto que media entre la teoría y la práctica.

En ese sentido, las vicisitudes que enfrenta el grupo magisterial responsable directo de llevar al terreno de la práctica cada nueva política educativa indigenista se torna en retos y contradicciones difíciles de superar, lo que se evidencia en los bajos niveles alcanzados en la prueba de enlace por los niños de educación primaria indígena en Chihuahua. En el 2012 (ENLACE, 2012), sumando la categoría de bueno y excelente, las escuelas primarias privadas toman delantera con 59.8 puntos; en segundo lugar se ubican las escuelas primarias generales con 48.4 puntos; y ocupando un tercer lugar, las escuelas primarias indígenas, con una evidente desventaja al alcanzar tan solo 25.4 puntos, y una ligera ventaja de 1.8 respecto a las escuelas de Conafe, logro no tan loable al considerar que estas últimas instancias son atendidas por un solo instructor comunitario.

Si bien la prueba ENLACE es del tipo de evaluaciones que presenta una visión reducida de la realidad estudiada, no deja de ser una herramienta que brinda elementos para entender la situación crítica por la que atraviesa la educación primaria indígena en la sierra chihuahuense.

Es ineludible afirmar que existe un sin fin de aspectos que inciden en el quehacer cotidiano de la práctica educativa en la región de la sierra Tarahumara. La importancia de este trabajo radica precisamente en el compromiso de dilucidar algunos alcances y tropiezos en el ejercicio docente en esa región durante el periodo 2013-2014, además de identificar logros, tareas pendientes, problemáticas sentidas y vividas por los agentes educativos implicados directamente al momento de implementar una política educativa: padres de familia, maestros y directivos. Creemos posible elaborar un diagnóstico de la situación que guarda la educación primaria indígena en el momento actual; esto es, un marco de referencia para los hacedores de políticas públicas, profesionales de la educación o todos aquellos interesados en entender o transformar la realidad educativa estudiada desde esta investigación.

2. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Este trabajo se origina en el marco del proyecto de investigación “La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos. Un estudio en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato”, el cual brinda un panorama de la práctica educativa del magisterio que labora en contextos indígenas en el estado de Chihuahua. El proyecto es financiado por el Fondo Sectorial de Investigación para Educación, convocatoria SEP/SEB-Conacyt, 2001, con número de referencia 175995.¹

La investigación se desarrolla en el lapso que va del año 2013 al 2015. Por su carácter se considera esencialmente naturalista: estudia la realidad tal como sucede.

¹ El proyecto es coordinado a nivel nacional por la Dra. Martha Vergara Fregoso, en Guanajuato por la Dra. Rosa Evelia Carpio Domínguez, en Chiapas por la Dra. Nancy Leticia Hernández y en Chihuahua por la Dra. Josefina Madrigal Luna. En este último estado también colaboran en el proyecto la Dra. Yolanda Isaura Lara García, Dra. Celia Carrera Hernández y la Lic. Adelina Hernández Ayala.

En su desarrollo se utiliza el método fenomenológico, el cual resulta apropiado, porque para el conocimiento de realidad se interna en la subjetividad del individuo, rescata sentimientos, memorias, vivencias. De tal forma que este aporte, teniendo estos elementos de referencia, se enfoca en escudriñar los significados que los sujetos construyen sobre la experiencia de vida que se circunscribe a la práctica educativa de la Tarahumara.

El grupo participantes está constituido por 294 sujetos: docentes y autoridades que laboran en educación primaria dentro del subsistema indígena, con niños de la etnia tarahumara, a los cuales se les aplicaron cuestionarios que se hicieron llegar mediante el Departamento de Educación Indígena del Estado de Chihuahua, el cual aceptó colaborar en esta tarea con la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH). Se realizaron, además, 16 entrevistas en profundidad, respectivamente, a padres de familia, niños, maestros y directivos de cuatro escuelas indígenas visitadas en la región de Guachochi, Chihuahua, y que de manera voluntaria decidieron participar en la investigación.

3. LA EDUCACIÓN PARA EL PUEBLO RARÁMURI

3.1. ASPECTOS CONTEXTUALES

3.1.1. La región rarámuri del norte de México

Los tarahumaras, o *rarámuri*, grupo originario del norte de México, habitan la región de la sierra Tarahumara, la cual forma parte de la franja montañosa de la sierra Madre Occidental que atraviesa el estado de Chihuahua. Con una extensión territorial aproximada de 60 mil kilómetros cuadrados, se localiza en el cuadrante suroeste de la entidad federativa chihuahuense, conformada por diecinueve municipios caracterizados por su alta etnicidad: Balleza, Batopilas, Bocoyna, Carichí, Chínipas, Guadalupe y Calvo, Guachochi, Guazapares, Guerrero, Madera, Maguarichi, Matachí, Morelos, Moris, Nonoava, Ocampo, Temósachi, Urique y Uruachi (Granados, 2006).

La región de la sierra Tarahumara se identifica por su majestuosidad y variedad climática; entre ellos destacan las barrancas profundas de clima templado y flora y fauna tropical. Acá puede encontrarse: aguacate, chirimoya, guayaba, naranja, reptiles y aves exóticas. La precipitación pluvial es escasa. Las barrancas más representativas por su belleza y profundidad son: Barrancas del Cobre, de Urique, Sinforosa y de Batopilas. En segundo lugar, está el bosque, de carácter predominante por ocupar la mayor parte de la región de la sierra Tarahumara; lluvioso en verano, con bajas temperaturas durante el invierno y fuertes nevadas; rico en coníferas: encino, pino, cedro, abeto u oyamel, y otras especies como el álamo. En cuanto a la fauna, se localizan diversos animales: ardillas, pájaros carpinteros, tecolotes, zorras, coyotes, guajolote, tejón, víboras de cascabel y venados de cola blanca, este último en peligro de extinción. En los municipios que colindan con la parte central del estado –entre

ellos Balleza— se localizan amplios pastizales, propios para la ganadería; ahí abundan coyotes, pájaros correcaminos, encinos, matorrales y en la parte que limita con la zona boscosa pueden hallarse pinos piñoneros.

La sierra Tarahumara es una región de contrastes. Por un lado, están los de la naturaleza, hermosos paisajes capaces de impresionar a las miradas más exigentes. En contraparte, están los de carácter social; las discrepancias observadas en la calidad de vida de los grupos humanos que en esos contextos son visibles, se identifican aquellos que viven en condiciones de extrema pobreza y alta vulnerabilidad social; asimismo, otros que gozan de cierto bienestar social.

En términos generales, el estado de Chihuahua se considera una entidad federativa con bajo grado de marginación (Conapo, 2010), ocupando el lugar 21 a nivel nacional. Sin embargo, hacia el interior la inequidad social muestra un escenario que pone en entredicho las políticas nacionales de desarrollo social para grupos marginados. En este estado, según Conapo (2010), de las 5 mil 052 comunidades, 2 mil 368 presentan un alto grado de marginación. Del total de comunidades con alta marginación, mil 523 son indígenas; igualmente otras 60 comunidades con población étnica se considera que presentan un alto grado de marginación.

Por lo anterior, puede afirmarse: el grupo étnico tarahumara, dueño milenario de la sierra que lleva su nombre, vive en condiciones de extrema pobreza. Esto se constata cuando se observa que las comunidades con alto nivel de marginalidad son indígenas o bien pueden ser comunidades mestizas, o donde conviven mestizos e indígenas. Independientemente de ello, las comunidades de Chihuahua en extrema pobreza se localizan en su mayoría en los municipios de la sierra Tarahumara (Conapo, 2010).

3.1.2. El rarámuri en la actualidad

El *rarámuri*, inicialmente nómada, a partir de la llegada de los españoles empieza su vida sedentaria practicando la agricultura y la ganadería de subsistencia, actividades que hasta la fecha forman parte de su economía, aunadas a la caza y la recolección. Entre los animales que crían están las cabras, borregas, gallinas y en menor medida el ganado vacuno. Cultivan el maíz, frijol y la papa. Otra de las actividades que realizan es la producción de artesanías, entre ellas: cestos de palmilla y ollas de barro, de las cuales obtienen algunos ingresos al venderlas en las ciudades o zonas turísticas. Obtienen recursos de la venta de madera de sus ejidos o trabajando en faenas propias de la explotación maderera. También es común que para buscar su sustento los indígenas tarahumaras se desplacen a otras regiones del estado en busca de trabajo, aprovechando la temporada de pizca de la manzana, cebolla y chile. Por último, es necesario señalar que, hoy por hoy, la difusión y avance del narcotráfico en la región serrana se ha constituido en una significativa fuente de ingresos, de la cual el indígena participa trabajando con el mestizo en actividades de la siembra y cosecha de estupefacientes (Granados, 2006).

Para el *rarámuri*, o tarahumara, aparentemente existe una multiplicidad de oportunidades. No obstante, a la diversidad de actividades económicas, las condiciones

En síntesis, a la situación crítica del *rarámuri* en Chihuahua por el desempleo, trabajo mal remunerado, baja productividad en las tierras de siembra, se tiene que

agregar el intermediarismo comercial, despojo territorial, hambre, desnutrición, mortalidad infantil y el olvido político, que convierte a la sierra Tarahumara en campo fértil para la violación de los derechos humanos (INI, 1988).

Desde este panorama, pese a que la inequidad social en la sierra Tarahumara obedece en esencia a problemas nacionales de carácter estructural, la educación suele ser una propuesta que se esgrime como bandera para el logro del desarrollo social de la nación mexicana. El Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006 (SEP, 2001) concibe a la educación como una condición necesaria para el desarrollo nacional justo y equilibrado; alude que un mayor bienestar se relaciona con una escolaridad alta. Por tanto, aquellos sujetos sin acceso a la educación, que no concluyen la educación primaria o secundaria y además viven en condiciones de alta vulnerabilidad social, poseen herramientas o competencias insuficientes para aprovechar las oportunidades que se les presentan. Esto es, el círculo de la pobreza se reproduce en aquellos grupos sociales sin acceso a la educación (SEP, 2001). Los grupos vulnerables tienen un acceso limitado a la educación; al mismo tiempo, la falta de educación dificulta la búsqueda de mejores formas de vida.

3.2. DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA REGIÓN BARÁMURI

3.2.1. La dimensión contextual

Dentro de la *dimensión contextual* se presenta un panorama del contexto en el cual se inserta este trabajo. Los primeros hallazgos revelan que la sierra Tarahumara, por las características peculiares que la definen (terrenos escabrosos, recónditos y aislados), desgraciadamente la convierte en fuente de espacios propicios para el crimen y la impunidad. Esta región de la sierra, en este momento se identifica como una zona conflictiva por los grupos delictivos que ahí luchan por adquirir o conservar el control de la producción y comercio de estupefacientes; las muertes violentas, secuestros, extorción, robo de madera, ganado ha pasado los límites de lo aceptable, legitimándose como una tierra sin ley en algunos lugares, primordialmente en zonas más apartadas, donde no en pocas ocasiones, los que restablecen la ley y el orden son los mismos que los violan: las mafias, situación que trastoca la vida de las comunidades serranas y del grupo de docentes que trabajan en esa región. Una maestra entrevistada comenta: “Dejé de ir a la universidad, porque mataron a mi esposo; no me siento con ánimos para estudiar, tengo miedo”.

Durante el proceso de trabajo de campo, en una visita a una de las escuelas participantes, se escucha una descarga de arma de fuego, al parecer de metralleta, el maestro que se entrevistaba en ese momento comenta: “No se asuste, maestra, esto por acá es muy común”. La manera intermitente en que se presentan los hechos violentos convierte a la región Tarahumara en una zona insegura e impredecible, que ha impedido la sistematicidad y continuidad al ya de por sí deteriorado ejercicio de la práctica educativa en estos lugares, al mismo tiempo que impide a los docentes involucrarse en procesos metódicos de formación académica.

Otro aspecto contextual que incide de manera indirecta en la práctica educativa es el deterioro ambiental: los cambios climáticos a nivel mundial por el uso irracional de los recursos. En el ámbito regional se identifican, en algunos habitantes chihuahuenses, actitudes despreocupadas e irrespetuosas ante la naturaleza que se expresan en la práctica de la tala clandestina causante de la deforestación de amplios sectores de la sierra, o en una necesidad de cortar madera en busca de tierras de cultivo, lo que en últimas fechas ha influido en la alteración de los cambios estacionales. La irregularidad climática que se agudiza a finales del segundo milenio, aparte de favorecer el ausentismo infantil por los fríos extremos, ha sido una de las causas recurrente de la pérdida de las cosechas; con ello, los indígenas enfrentan un fuerte problema para abastecer de sustento a sus familias, lo que los obliga a buscar otras fuentes de ingreso. Así, salen de sus comunidades llevando consigo a toda la familia. Una maestra lo precisa: “Las fuentes de trabajo faltan; eso ha sido toda la vida. Los padres se van en enganches a trabajar en huertos de manzana, chile o a buscar trabajo. Se llevan a los niños, pierden su cultura y vienen echados a perder y, aparte, los padres de familia vienen a mandar a los niños cuando nosotros ya avanzamos. ¡Cuánto pierden!”. La emigración constante de grupos indígenas en búsqueda de ingresos afecta en gran medida los procesos educativos de los niños indígenas, que pasan a ocupar un segundo lugar en grado de importancia.

3.2.2. La dimensión ideológica

Para continuar desde una *dimensión ideológica* –entendiendo por ideología a todo el conjunto de ideas, valores, creencias y en general los imaginarios socialmente contruidos por los sujetos– se plantean los ideales o valoraciones referentes a la educación que diversos agentes han construido sobre la educación para grupos étnicos.

Los fines de la educación indígena, expresados actualmente en el ámbito normativo, pueden identificarse en diversos documentos oficiales; tal es el caso de los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños (SEP-DGEI, 1999), precisamente en el número 19 de ellos, que sustenta que entre los propósitos de este tipo de práctica educativa está ofrecer “todo aquello que los miembros de una sociedad requieren aprender para sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, formar parte consciente y activa de la sociedad, vivir y trabajar con dignidad, participar en el desarrollo social, mejorar su calidad de vida y seguir aprendiendo”. Sin embargo, al volver la mirada sobre el cómo valoran diversos agentes educativos los logros de la educación indígena en la sierra Tarahumara, o los beneficios que han obtenido los indígenas de la educación, se identifican visiones encontradas, desde aquellas que marcan ciertos logros, hasta las que afirman que falta mucho por hacer, lo que evidencia grandes contrastes.

Uno de los maestros entrevistados valora de la educación indígena el haber contribuido a que los tarahumaras tengan “una nueva forma de pensar y ver la vida”. Además, este mismo maestro la cataloga como una herramienta de protección; argumenta que permite a los aborígenes “mejorar su forma de trabajar y defender sus

derechos”. En ese mismo sentido opina una madre de familia cuando se le cuestiona sobre los beneficios que su pueblo ha obtenido de la educación: “Para no batallar, para leer y escribir, para vender mejor su cosecha y sus animales, para buscar mejor trabajo”, “que aprendan algo, que no estén con la mente cerrada, porque es muy bonito aprender y saberse defender, para no sentirse triste”. Implícitamente se valora la educación como un medio para vivir mejor y además defenderse de los “otros”.

Sin embargo, son muchas más las opiniones que consideran que la esencia de la educación para los grupos étnicos sigue siendo una tarea pendiente: permitirles salir del rezago social histórico en que se encuentran. Un maestro asevera que los beneficios para el tarahumara “no son tantos; está todo descontextualizado; siempre es como ha sido, para que trabajen para otros”. Otros docentes también identifican beneficios, pero no tienen el alcance que se expresa en los discursos oficiales: “Hasta cierto punto, tal vez si yo no hubiera estudiado, no tendría este trabajo, pero existe mucha gente olvidada con pocos beneficios”. Los logros educativos son aislados: “Yo creo que sí ha habido muchos beneficios; hay muchos que sí han terminado sus carreras”. Los logros son pocos y para pocos “no es mucho, es un beneficio muy coartado, muy politizado, de 20 o 30 niños, dos o tres terminan una carrera”. Y aunque en realidad se desconocen las cifras, son realmente escasos los profesionistas indígenas tarahumaras que se identifican, a excepción de los que constituyen el grupo magisterial.

Otro punto de desencuentro es el que expone la educación indígena como alternativa para el rescate de las culturas autóctonas o un medio para su aniquilación. Por una parte, están los actores que por las experiencias educativas vividas la perciben como una opción para el rescate de la cultura milenaria de los tarahumaras. Por ejemplo, una maestra entrevistada argumenta que el magisterio ha hecho “un esfuerzo por trabajar desde la cosmovisión del grupo étnico”; en ese mismo sentido se expresan otras madres de familia indígenas de la educación que se le ofrece a los miembros de su grupo: “Dan consejos, yo veo que dan consejos a la gente cuando se reúnen los de la comunidad, que no pierdan las costumbres”; los beneficios están en que “en las tradiciones, han crecido” y en que se fomenta el “hablar en lengua *rarámuri*”; en sí, como pondera una madre de familia: “Son beneficios, porque es bueno hablar en los dos idiomas”. Los datos expresan que, en distintos espacios de la sierra, el magisterio ayuda a la comunidad tarahumara en el rescate y valoración de la cultura propia.

En contraste, la educación en otros espacios educativos del mismo Subsistema Educativo Indígena, desde la visión de distintos actores educativos, contribuye a la pérdida de la cultura. Un maestro comenta, cuando se le pregunta sobre el beneficio que ha obtenido el *rarámuri* de la educación: “No, porque el niño tiene su cultura arraigada, llega a la escuela con su lengua, su vestimenta, distinta forma de comer y la modifican; a lo mejor se van a burlar de él, por su lengua, su comida. Algunos morenitos son indígenas, pero ya no hablan, no quieren sentirse indígenas. Un padre me decía que su niño desde que inició la escuela iba perdiéndolo todo, hasta el respe-

La postura ante la educación, los aspectos teleológicos que subyacen a ella, marca imperceptiblemente los rumbos que toma la educación étnica en la sierra Tarahumara. En la Ley de Derechos de los Pueblos Indígenas del Estado Chihuahua (2013), concretamente en el artículo 20, se declaran algunos fines oficiales que se persiguen en el marco de la educación para las etnias: “Los integrantes de los pueblos y las comunidades indígenas tienen derecho a recibir educación en su idioma. Asimismo, a diseñar, implementar y a recibir una educación que garantice la revitalización, permanencia y desarrollo de sus idiomas, cosmovisiones, saberes tradicionales y culturas, sin más restricciones que las que dicten las demás leyes en la materia”.

Si el gobierno no forma profesionales de la educación para enfrentar los compromisos asumidos con las comunidades indígenas, ¿cómo se plantea lograr los fines educativos que pregona? De hecho, en Chihuahua, los docentes que trabajan en la sierra Tarahumara empiezan su formación profesional prácticamente al iniciar el camino de la enseñanza en instituciones que les ofrecen procesos de nivelación; la Universidad Pedagógica Nacional es una de ellas; las subsedes ubicadas en Creel y Guachochi, Chihuahua, ofertan la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena (LEPEPMI'90) para sujetos que ya se encuentran en servicio. Algunos han cursado el bachillerato denominado pedagógico, pero una gran mayoría se inician en esta trayectoria de manera aventurada mediante un proceso de capacitación, que les ofrece visiones fragmentadas de lo que es el ejercicio de la docencia. Por lo que puede afirmarse, en la búsqueda de los fines de la educación indígena, la brecha gubernamental entre el decir y el hacer, cada vez es más amplia.

109

recurrente a ver a la educación indígena como un medio mediante el cual el niño recibe exclusivamente una formación elemental: aprender a leer, escribir y hacer cuentas, así lo señala un padre de familia cuando se le pide que hable de los beneficios que le trae la educación a su pueblo: “Cuando menos para aprender a leer; si no pueden más, pos sacar cuentas; si ya su trabajo es albañilería, las cuentas necesarias”. O como menciona otro: “Para saber leer, para hacer cuentas”. Un maestro entrevistado también coincide con las opiniones anteriores; puntualiza que los beneficios de la educación para los grupos étnicos son el que “aprenden a leer y escribir”.

Es evidente, en pleno siglo XXI, siguen predominando las aspiraciones para la educación indígena las que se explicitan en el decreto de creación de las Escuelas Rudimentarias de 1911, en el artículo 2: “Las escuelas de instrucción rudimentaria tendrán por objeto enseñar principalmente a los individuos de la raza indígena a hablar, leer y escribir el castellano; y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética”. O bien, puede afirmarse que en algunos actores se percibe un fin asimilacionista respecto a esta educación de inicios del siglo XX; un padre de familia, al hablar de los beneficios de la educación, argumenta: “Creo que muchos, ya que están más civilizados en el trato que se les da, se conoce más esta cultura, la occidental”.

Los fines de la educación son incidencias abstractas que afectan el ejercicio de la práctica docente en la sierra Tarahumara. Los ideales educativos del pueblo *rarámuri* no expresan demasiada exigencia; tras ellos está una ideología que se supedita a una visión del mundo no capitalista (Granados, 2006). Esto es, en la etnia tarahumara no predomina la tendencia desmesurada o preocupante a alcanzar altos niveles de bienestar; los casos son excepcionales, y son quizá de aquellos sujetos que han tenido más contacto con la cultura occidental; es un pueblo que cotidianamente suele aspirar a cubrir sus necesidades básicas. En función de ello toman una postura ante la educación. Al respecto, una maestra considera que los bienes obtenidos por los *rarámuri* de la educación no han sido muchos, precisamente por el poco interés de los padres de familia o por falta de recursos económicos para darles educación a sus hijos: “Creo que a todos no ha beneficiado, solo a una parte, porque a los padres no les interesa; son contados los que salen adelante, o por falta de recursos o fuentes de trabajo de los padres. Aquí no hay trabajo, viven con las tierritas, se llevan a los niños; ellos les tienen que ayudar a sus padres”.

No se sabe por qué las esperanzas o fines que los tarahumaras fincan en la educación son escasos; puede ser porque hasta ahora han aprendido que se les da poco o bien sus ambiciones son restringidas, sueñan y exigen poco. Es una realidad que la educación que se ofrece a grupos étnicos adolece de equidad. Dos maestras entrevistadas se muestran poco optimistas y satisfechas por los logros educativos del subsistema indígena en la región serrana de Chihuahua: “Muchos han sido segregados; se les toma solo en cuenta en las campañas políticas y en los juzgados; en derechos humanos no hay quién los represente”; o bien, se reconoce el beneficio insuficiente: “Poco, muchos se quedan en el camino por la lengua, por lo económico”.

Desde otro enfoque, los avances en desarrollo social tampoco han sido del todo trascendentes; educación y desarrollo social son procesos afines: “La posibilidad de que una persona acuda a la escuela significa la oportunidad de prepararse para enfrentar de mejor manera distintas situaciones de vida, especialmente las que le permitan desarrollarse socialmente, como la actividad laboral” (CONAPO, 2011, p. 11). El alto rezago social o índice y grado de marginación predominante en algunos estados de la república (Conapo, 2011) están ligados a poblaciones que se caracterizan por su alta etnicidad, como es el caso del estado de Guerrero que ocupa el primer lugar a nivel nacional al ubicarse en una escala del 1 al 100 en un índice de 88.71 de rezago social y que reporta un 22.6% de población mayor de 3 años que se considera indígena (INEGI, 2013). O de Chiapas, ubicado en segundo lugar de rezago social con un índice de 84.14 y con 32.7% de población mayor de 3 años que se consideran indígenas. Incluso Chihuahua, que presenta un índice de marginación del 23.59, ocupando el lugar 21, cuenta con un 8.4% de población mayor de 3 años que se consideran indígenas. Por todo ello puede asegurarse que los estados con alta etnicidad se caracterizan por su rezago social.

A excepción de Chihuahua, pues su rezago social a nivel nacional no es tan significativo como en los otros dos casos planteados, pero la inequidad hacia su interior vuelve a poner la mira en los grupos vulnerables. Las comunidades con alto rezago social, como se menciona en párrafos anteriores, corresponden a la región de la sierra Tarahumara (Conapo, 2011). Así, pues, la inequidad social limita las posibilidades de acceder a oportunidades educativas; a su vez, los bajos niveles educativos reproducen el rezago social. El Programa Nacional de Educación 2001-2006 afirma que es incuestionable las dificultades que enfrenta la población indígena en el acceso a la educación superior; las mejores escuelas son inaccesibles a estos grupos marginados por ubicarse en zonas urbanas o de fácil acceso, mientras que las poblaciones indígenas se localizan en espacios geográficos de alta marginación geográfica y social, lo cual les restringe las posibilidades de participar de los bienes educativos.

3.2.3. La dimensión cotidiana

A partir de la *dimensión cotidiana* se plantea un acercamiento a los procesos de la educación indígena, las circunstancias que rodean el diario acontecer en las escuelas primarias *rarámuri*.

Los 294 sujetos participantes en este estudio son un grupo magisterial constituido por 169 mujeres y 125 hombres. La docencia en educación indígena se torna en un campo laboral noble para el sexo femenino, dentro del cual pueden gozar de mejores niveles de vida y romper con los esquemas predominantes de solo trabajar como sirvientas. En cuanto a los varones, el ser maestro los libera de ser únicamente peones, jornaleros en aserraderos o ranchos del patrón mestizo. El camino de la docencia, además, es un ámbito de trabajo, una economía saludable que rescata a muchos jóvenes indígenas de las garras del narcotráfico y el único ámbito profesional digno asequible en estos contextos de difícil acceso.

El 91% de los maestros y maestras participantes en este estudio son originarios de la sierra Tarahumara; solo se encuentran 26 casos en los cuales los docentes proceden de otros municipios que no pertenecen a la región. No obstante, incluso en el caso de los docentes originarios, no puede afirmarse que pertenezcan a la etnia tarahumara, al considerar que 144 de ellos reconocen hablar menos del 60% de la lengua tarahumara, 74 entre el 60% al 80% y solo 46 afirman que hablan más del 80%. El docente que habla la lengua originaria del *rarámuri* se asume indígena, a lo cual le subyace el significado identitario, ser indio, ser tarahumara. O en su defecto, negar su lengua implica al mismo tiempo negar los orígenes. O bien no hablan la lengua oriunda por ser mestizo que entra al subsistema de educación indígena, evadiendo por diferentes circunstancias el requisito de hablar la lengua originaria.

En la actualidad, el sistema educativo a nivel nacional y estatal postula una educación indígena bilingüe que fortalezca las lenguas autóctonas y con ello los aprendizajes de los niños de las diferentes etnias, tal cual reza en la Ley General de Educación publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 13 de julio de 1993, reformada el 21 de junio del 2011, donde en el apartado IV del artículo 7 puede

leerse textualmente el compromiso que asume el gobierno en esta nación ante las diferentes etnias de México: “Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español”. En ese mismo sentido, en la Ley Estatal de Educación de Chihuahua, publicada en el *Periódico Oficial del Estado* del 27 de diciembre de 1997, el artículo 9, fracción IV, expresa que las instituciones educativas que trabajan en contextos indígenas tienen la responsabilidad de: “Promover, mediante la enseñanza de la lengua nacional, el español, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas”.

Pero en el terreno de la práctica, según se observa a lo largo de la investigación realizada, en la sierra Tarahumara se siguen contratando docentes ajenos a la etnia que desconocen su lengua y cultura, según lo enuncia un maestro: “El sistema se queja que los maestros no hablan la lengua, pero ellos son los que los contratan”. Otros reportes contribuyen a reafirmar esta situación. Otro maestro declara como una necesidad de formación, la capacidad de “comunicación en lengua indígena con mis alumnos”; por último, un maestro plantea precisamente que el hecho de no dominar la lengua indígena se constituye en una dificultad en el desarrollo de la práctica, porque a los niños monolingües se les dificulta aprender paralelamente a leer, a escribir, al tiempo que aprenden una segunda lengua.

Al respecto se encuentra que, del grupo magisterial participante, cuatro maestros han cursado solo la secundaria, 103 bachillerato, 167 que también ingresan al sistema con perfil de bachiller pero que actualmente reportan tener LEPEPMI'90 de UPN; sin embargo, gran parte de ellos no la han concluido, diez son licenciados del CAM; por último, se identifican seis casos en que los maestros estudian maestría y en un mismo número doctorado.

De esto se deriva que el docente de educación indígena, después de un ingreso inusitado al magisterio con una preparación al vapor tras de sí, un curso breve de capacitación, empiezan a afrontar los retos educativos con improvisaciones en su práctica docente, reminiscencias de su trayectoria educativa a lo largo de su formación de lo que ha implicado ser estudiante a lo largo de las experiencias que vive en estos procesos desde su ingreso al preescolar, primaria, secundaria y en el bachillerato. Esto se afirma, porque 189 maestros y maestras reconocen la falta de conocimiento didáctico para la enseñanza de los contenidos escolares, 159 admiten la falta de profesionalización para la docencia y en términos generales en 184 casos expresan que no cuentan con una formación suficiente para responder a los desafíos educativos. No obstante, solo 124 maestros afirman estar en este momento estudiando, 126 aseveran que no estudian actualmente y 44 omiten contestar, por lo que más de la mitad de ellos están fuera de procesos de profesionalización.

Por las evidencias empíricas encontradas, no es aventurado decir que, después de un siglo de denodados esfuerzos en la búsqueda de la mejora en educación indi-

gena en México, a inicios del tercer milenio, al menos en el estado de Chihuahua, la carrera de la docencia en el subsistema indígena es una área de trabajo que más que un ámbito profesional conformado con plena conciencia y sistematicidad, se inicia en espacios circunstanciales, oportunidades esporádicas que cuando aparecen son aprovechadas por los jóvenes indígenas, o incluso mestizos, o son creadas por algún familiar que introduce a los vástagos en la tradición que se va tornando familiar, el ser maestro. Incluso, el acceso al sistema puede darse por una invitación fortuita o el estar en el lugar indicado en el momento indicado y contar con los elementos esenciales para ser docente en la sierra Tarahumara; tener simplemente el perfil de bachillerato.

Por ello, la contribución que se hace desde el magisterio a la mejora de la educación de las etnias está limitada por la escasa formación profesional, responsabilidad que es compartida por docentes y el sistema educativo. Pero en este último recae la mayor responsabilidad al negarse implícitamente a abrir instancias, espacios accesibles para la formación de maestras y maestros de comunidades indígenas que atiendan con profesionalidad su trabajo en el aula.

Por otro lado, si las maestras y maestros aspiran a entrar en la vía de la profesionalización, implica un gran reto para ellos, en primer lugar porque los lugares aislados donde trabajan muchos de ellos se ubican a grandes distancias de las instituciones educativas, estas últimas encontradas generalmente en zonas urbanizadas; en segundo lugar, porque al mismo tiempo que el traslado se torna largo y tedioso, está cargado de grandes peligros, por los grupos delictivos de narcotraficantes, pues sicarios a sueldo asolan la región serrana; y en tercer lugar, porque el proceso formativo demanda inversión, y los recursos de los maestros en muchos casos son solo suficientes para cubrir los gastos esenciales de sus familias. Lo anterior se afirma porque los sueldos van desde aquellos que alcanzan hasta cuatro mil pesos por mes (44 sujetos), los que oscilan de cuatro mil uno a siete mil pesos (120 casos), de siete mil uno a diez mil (80 casos) y solo 15 maestros del total de 294 ganan más de diez mil pesos mensuales.

Con esto de base, puede afirmarse que los salarios del magisterio no pueden considerarse altos; al contrario, 209 maestros se quejan de que son bajos, dentro de los cuales predominan los más modestos de 4 mil uno a siete, con lo cual, debido a los altos costos de la vida en estos lugares, una familia logra cubrir exclusivamente sus necesidades básicas, pero no acceder a un grado suficiente de bienestar social ni a invertir en cosas que se consideran secundarias en estos contextos, como la educación.

Sin embargo, la *cotidianidad educativa* no solo es incidida por la ausencia de un perfil profesional magisterial; existen otros aspectos que afectan la educación en las primarias indígenas de Chihuahua, una actitud poco comprometida ante el trabajo docente. Así, 191 de los sujetos entrevistados apuntan la falta de responsabilidad al trabajo en las aulas de los maestros y maestras en contextos indígenas, 187 hacen referencia a cuestiones infraestructurales (expresan que los centros escolares donde desarrollan su trabajo están en malas condiciones materiales), 197 declaran la falta

de materiales en lengua indígena tanto para docentes y alumnos, o bien 187 entrevistados señalan cuestiones curriculares, indican que los contenidos del programa estén fuera del contexto, mientras que 170 opiniones se centran en señalar que los continuos cambios en planes y programas son aspectos que, aunados a los anteriores, afectan la tarea docente.

Al mismo tiempo, existen cuestiones en la cotidianidad educativa ligadas directamente a los actores educativos usuarios del servicio: padres de familia y alumnos, vinculadas a la visión y compromiso que ellos asumen ante la educación y a diversos aspectos contextuales que se convierten en problemas de aprendizaje de carácter intergeneracional. De los 16 padres de familia de los niños participantes en esta investigación a quienes se les realizó la entrevista en profundidad, tres no asistieron a la escuela, cuatro solo cursaron hasta cuarto de primaria, dos cursaron la primaria, cinco tienen estudios de secundaria, uno actualmente la está cursando y solo uno de ellos ha concluido el bachillerato.

Para muchos indígenas, la educación formal es un privilegio que no estuvo o no está a su alcance, tal cual sucede en dos casos de estos padres de familia: “No fui, donde nací no había escuela”, “no asistí a la escuela, aprendí con las personas que trabajaba”. O también, otras veces, la relación que las familias establecen con la educación pasa de padres a hijos, así que cuando tiende a ver la educación como una cuestión secundaria, no envían sus hijos a la escuela, lo que aumenta la posibilidad de que los hijos de sus hijos tampoco los envíen con sistematicidad. Al respecto, un padre de familia comenta que su relación con la educación formal fue “muy poca; mi papá ya no me quiso mandar a la escuela”; no obstante, si no son enviados, han luchado por seguir adelante: “Sí tuve la oportunidad, pero mis padres no me apoyaban, así que cursé hasta cuarto de primaria y después la terminé en ICHEA y estoy cursando la secundaria”.

Así que existen suficientes datos para afirmar que la educación formal que la cultura occidental ofrece al indígena no es valorada de igual manera por ellos. De los 294 docentes del grupo magisterial participante en la investigación, 262 señalan que el ausentismo de los estudiantes de educación primaria indígena afecta fuertemente el aprovechamiento escolar, y considerando que son niños, en esto tiene que ver directamente el compromiso que sus padres asumen ante la escuela. Al respecto, 239 maestros y maestras consideran que en sus escuelas existe una falta de participación de los padres en la tarea educativa.

Es también pertinente mencionar que las dos terceras partes de los 294 docentes encuestados reportan que en sus escuelas existen problemas de aprendizaje en el alumnado. Por otra parte, el avance educativo es una tarea que el magisterio tiene que afrontar en solitario en sus escuelas; 198 argumentan que se sienten abandonados por las autoridades educativas, mientras que 153 opiniones hacen alusión también a la ausencia de acompañamiento de los colegas en su labor educativa. Desde esta perspectiva, el “ejercicio de la práctica educativa en la sierra Tarahumara” se vislumbra como una tarea compleja, por la multiplicidad de aspectos que la condicionan.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los hallazgos, el estado de Chihuahua se devela como un espacio geográfico de grandes disparidades sociales internas que se expresan entre los diversos grupos humanos que en él habitan. En este contexto de inequidad socioeconómica, los grupos étnicos son los que enfrentan una situación más crítica al encontrarse en fuerte desventaja del goce de bienestar social respecto a los mestizos. Los grupos originarios en Chihuahua, después de más de un siglo de legislaciones que buscan la justicia social para ellos, siguen viviendo en las condiciones de miseria y explotación que inicia desde la llegada de los españoles.

Cuestión que se agrava, porque a últimas fechas la agricultura y ganadería de autoconsumo no han sido suficientes para cubrir las necesidades básicas de las familias tarahumaras; las condiciones de deterioro ambiental, la alteración estacional que ocasiona heladas tempranas y lluvias escasas, además de la erosión de las pobres tierras de cultivo, ha ocasionado que este grupo originario emigre a otros lugares del estado o del país en busca de oportunidades laborales, donde es común que se les explote. El narcotráfico también ha sido un factor que ha alterado la forma de vida pacífica de los tarahumaras y todo ello afecta seriamente el logro educativo en este espacio geográfico.

En la práctica educativa de la región serrana de Chihuahua, se halla que, a diferencia del número de varones maestros, existe un predominio de maestras ocupando las plazas del subsistema indígena. Se identifica, además, que del grupo magisterial que trabaja en este ámbito, un amplio porcentaje, aun cuando pertenece a esa región, no es integrante de la etnia *rarámuri*; por tanto, en el terreno de la práctica educativa muestra dificultades y tropiezos en el trabajo que desarrolla en el aula con los niños indígenas al no poderse comunicar con ellos en su lengua originaria.

Se constata, además, que más del 80% de maestras y maestros ingresan al magisterio sin una sólida formación profesional. En el estado, los jóvenes indígenas que desean ingresar al magisterio no tienen instancias accesibles que se ocupen de formarlos profesionalmente; generalmente, al ingresar al subsistema cuentan solo con perfil de bachiller, a lo que hay que añadir que no todos están comprometidos en seguir superándose académicamente, lo que tiene como consecuencia que, al momento de enfrentar problemáticas de la práctica educativa, las herramientas con que cuentan no son del todo suficientes. Es precisamente en este punto donde los planteamientos e ideales expresados en las políticas educativas contrastan drásticamente con lo que gubernamentalmente se hace para alcanzarlos; los gobiernos, de acuerdo con evidencias, no han apostado mucho a la formación de cuadros magisteriales para la educación indígena.

En el caso del ideal familiar del *rarámuri* ante la educación, se torna en un aspecto esencial, porque determina la dinámica de sus integrantes en torno a los procesos educativos. Algunos padres de familia se muestran preocupados porque sus hijos asistan a la escuela y reciban educación; incluso la perciben como una herramienta

para defenderse del grupo explotador y obtener mejores formas de vida. Pero no se puede generalizar. Es común que se vea por parte de otros padres de familia a la educación como una alternativa poco funcional, un mecanismo para adquirir nociones básicas e interactuar con el contexto, lo que se expresa en una falta de compromiso que trasciende en un alto grado de ausentismo infantil en las escuelas *rarámuri* y serios problemas de aprendizaje en el alumnado.

En síntesis, desde el marco de referencia conformado a partir de la visión de los actores educativos implicados en el ejercicio de la práctica educativa en la sierra Tarahumara, se puede concluir que la multiplicidad de incidencias que convergen en este quehacer la constituyen en una realidad compleja al actuar sobre ella diferencialmente. Analizar cada uno de estos hechos de manera fragmentada lo tornaría en un ejercicio reduccionista; por tanto, puede afirmarse que el esfuerzo de entender y atender este proceso en forma cabal es un reto difícil de alcanzar.

En ese sentido, no obstante a lo que se plantea en discursos oficiales y normativas internacionales, tal cual se afirma en la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2016), en el artículo XV, apartado 2, que en Latinoamérica: “Los Estados y los pueblos indígenas, en concordancia con el principio de igualdad de oportunidades, promoverán la reducción de las disparidades en la educación entre los pueblos indígenas y los no indígenas”, hasta la fecha, según se reconoce en las *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, “todavía acceden a la docencia profesionales sin formación pedagógica, especialmente en escuelas secundarias, comunidades indígenas y zonas desfavorecidas. En estas regiones las escuelas tienen dificultades para atraer y retener docentes titulados y proporcionar una educación de calidad al alumnado” (OEI, 2010:136). Lo cual obedece a que, en naciones como México, y específicamente en el caso de Chihuahua, no existe el interés que se plantea en la retórica oficial de formar y apoyar cuadros de profesionales de la educación que concreten el compromiso de ofrecer educación de calidad a los grupos originarios.

Por tanto, al ser la promesa de mejora de la educación indígena un desafío que se sigue postergando indefinidamente en agendas gubernamentales, es una exigencia redoblar esfuerzos en la generación de propuestas para la formación de docentes en el ámbito de educación primaria indígena que, desde una sólida formación profesional, puedan apoyar en algo al enfrentar vicisitudes de la práctica educativa, contribuyendo en la medida de lo posible a su desarrollo sistemático. También promover entre las diferentes etnias, como el caso de los tarahumaras, la generación de herramientas culturales indispensables en la búsqueda de mejores formas de vida, condición indispensable para la justicia social.

REFERENCIAS

CONAPO (2010). *Índice de marginación por localidad*. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indice_de_Marginacion_por_Localidad_2010

- CONAPO (2011). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010*. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/mf2010/CapitulosPDF/1_4.pdf
- Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* (2016). Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Decreto de Creación de las Escuelas Rudimentarias* (1911). México.
- GÓMEZ, L. (2008). *Los determinantes de la práctica educativa*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/373/37303804.pdf>
- GRANADOS, V. (2006). *Los costos de la modernidad. Transformaciones económicas de un pueblo rarámuri* (col. Solar, serie Ensayo). México: Instituto Chihuahuense de la Cultura.
- INEGI. (2013). *Perfil sociodemográfico. Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/perfil_socio/uem/702825047610_1.pdf
- INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA. (1988). *40 años*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Ley de Derechos de los Pueblos Indígenas del Estado Chihuahua (2013, junio 29). *Periódico Oficial del Estado*, (52). Recuperado de <http://www.congresochihuahua2.gob.mx/biblioteca/leyes/archivosLeyes/1003.pdf>
- Ley Estatal de Educación (1997, diciembre 27). *Periódico Oficial del Estado*, (104).
- Ley General de Educación (1993, julio 13). *Diario Oficial de la Federación*.
- MUÑOZ, H. (2004). Educación escolar indígena en México: la vía oficial de la interculturalidad. *Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, (29), 9-49.
- OEI. (2010). *2021. Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid, España: OEI. Recuperado de http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=111
- PNUD. (2010). *Informe sobre desarrollo humano de los pueblos indígenas en México*. México: Editorial Galera.
- SÁENZ, M. (1992). *CARAPAN*. México: OEA, CREFAL.
- SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- SEP. (2010). *Sistema de Información Estadística de Educación Intercultural y Bilingüe. Información estadística en educación intercultural*. Recuperado de <http://eib.sep.gob.mx/sieib/>
- SEP. (2012). *Resultados Prueba Enlace 2012 Chihuahua. Enlace evaluar para mejorar*. México: SEP.
- SEP-DGEI. (1999). *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. México: DGEI / SEP.
- VELASCO, S. y JABLONSKA. (2010). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (col. Horizontes educativos). México: UPN.