

# 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 construidos 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>.



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 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. Aquí 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



de vida de este grupo étnico son paupérrimas. La explotación a que han estado sometidos a través de los siglos es evidente. Con relación a la agricultura y ganadería, sus tierras de cultivo generalmente son pequeñas parcelas de baja calidad; otros han sido desplazados de sus mejores tierras de siembra a lugares inhóspitos; en ambos casos, incapaces de producir maíz o frijol para toda la temporada. Aunado a esto, se agrega el deterioro ambiental y el cambio climático en el que se ha tornado el hábitat de la sierra Tarahumara: de ser hasta hace poco una región con estaciones anuales regulares y previsibles, a otra con periodos del año irregulares, impredecibles, alterados; cada vez es más común la presencia de heladas tempranas y lluvias tardías que dañan los cultivos y acrecientan el hambre y la desnutrición.

En este mismo sentido, el pueblo originario *rarámuri* se ha constituido en fuente de mano de obra barata: a la mujer tarahumara es común encontrarla trabajando de doméstica en restaurantes o casas de mestizos, en tanto que los hombres son ocupados en ranchos de peones en actividades agrícolas y ganaderas o en plantaciones durante la temporada de la pizca de frutas o verduras –manzana, chile, cebolla, zarzamora–, agregando además el cultivo de la marihuana. Entre los *rarámuri* escasean los puestos dignos o de gobierno que constituyan una seguridad laboral e incluyan servicios de salud y otras prestaciones. Por mencionar algunos, pueden identificarse indígenas trabajando en instancias gubernamentales como la Coordinación Estatal o en el Instituto Nacional Indigenista.

No obstante, uno de los campos laborales en el cual se han abierto más expectativas de vida a este grupo étnico y con más posibilidad de acceso es el caso del magisterio, que da cobijo tanto a hombres como a mujeres en un contexto en el que escasean los recursos financieros y las instituciones de educación superior. En Chihuahua, las exigencias del Sistema Educativo Estatal son mínimas, al admitir maestros que cubran los requerimientos de educación básica del pueblo indígena; desde los parámetros gubernamentales, se admiten sujetos solo con bachillero concluido y en algunas ocasiones con secundaria.

Los tarahumaras de Chihuahua, al igual que los indígenas del resto de México, son grupos en alta vulnerabilidad social, razón por lo cual “no se asientan exclusivamente en determinadas regiones o en sus lugares de origen. La carencia de oportunidades de desarrollo ha orillado a muchos de ellos a migrar a otras comunidades, de ahí que constituyan un grupo minoritario en cientos de municipios del país” (PNUD, 2010, p. 31). En el 2008: “Los resultados muestran que el IDH de la población indígena fue de 0.6761 mientras que el estimado para la población no indígena fue de 0.7628” (PNUD, 2010, p. 39). Por lo que se afirma que, no obstante la búsqueda de oportunidades de aquellos aborígenes que se comprometen a la búsqueda de mejores formas de vida y las políticas gubernamentales a nivel nacional para apoyar su desarrollo, la inequidad social es evidente; el indígena sigue viviendo en situación de pobreza extrema.

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





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 construidos 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



to; al niño indígena no se le regaña ni se le castiga; al momento que va a la escuela, pierde el respeto a los papás”. Una madre de familia tiene esa misma idea de la educación; ella pertenece a la etnia tepehuana, pero está casada con un rarámuri: “Ya tengo aquí con los indígenas *rarámuris* casi 23 años y casi no hay beneficios, como fiestas tradicionales ya las están perdiendo; la misma comunidad no se organiza”.

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”.

Sin embargo, camino a alcanzar los fines que plantean el Sistema Educativo Mexicano para la educación indígena, el ejercicio de la práctica educativa demanda competencias específicas del magisterio. Pese a ello, en Chihuahua no se apuesta demasiado a esta tarea: la inversión es cuestionable y no existen instituciones educativas creadas ex profeso para ofrecer una formación inicial en la docencia a jóvenes indígenas que aspiran al magisterio. Únicamente la Normal Experimental Miguel Hidalgo, a partir del 2010, ofrece la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB); no obstante, es una instancia ubicada lejos de la región serrana, que cuenta además con gran demanda y exigencias de ingreso como el examen de Ceneval (Velasco y Jablonska, 2010). De tal forma que las posibilidades de acceso a estudiantes indígenas son limitadas, por los escasos referentes con que cuenta de la cultura occidental y la insuficiencia de recursos económicos para costear los gastos.

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.

Mientras que el Sistema Educativo Mexicano expresa grandes ideales respecto a la educación para grupos étnicos, ofrece pobres alternativas. Algo que se identifica en diversos actores de la educación (maestros y padres de familia) es una tendencia



Las etnias chihuahuenses, según lo consideran diversos actores, se encuentran en gran desventaja económica y política, lo que afecta su acceso al sistema. Sin embargo, eso no evita que mientras una inmensa mayoría de sujetos contribuye a reproducir la situación en desventaja prevaeciente en que viven, algunos salgan del círculo de rezago, cuando se atreven a soñar, a buscar grandes ideales: “No se han beneficiado la mayoría de ellos, tal vez porque ven la vida de otra manera, viven de otra manera; tal vez para ellos es solo aprender a escribir. Pero los que han enfrentado ciertas situaciones, sí han salido adelante”. No son muchos, pero un grupo considerable de indígenas insistentemente busca espacios educativos. Una madre señala que sus hijos llegan ahí, a la escuela, porque “vienen a buscar las oportunidades para sobresalir, para continuar”. Son expectativas de padres indígenas que sus hijos logren obtener una profesión y tengan mejor grado de bienestar social.

En sincronía con la postura teleológica anterior, en los maestros de educación indígena también germinan sueños, nobles ideales que añoran un mejor futuro para sus alumnos: “Desearía que mis niños se especializaran profesionalmente, una educación a nivel superior, cerca de sus comunidades; si hubiera una educación con equidad, que se respete la cultura, que haya universidades para indígenas, no tan caras, entonces sí sería bueno. Pero lo más que se puede estudiar es el bachillerato; desertan; los niños *rarámuri* no terminan”.

La educación indígena en México, hoy por hoy, resulta ser una utopía. Normativamente, en cada nueva agenda política gubernamental las propuestas educativas centran sus fines en el marco de desarrollo de los grupos étnicos; al mismo tiempo, en el terreno de la práctica se reconoce que los avances no han sido significativos. En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se asegura que en el ciclo escolar 1999-2000 las escuelas primarias bilingües indígenas de México tuvieron una eficiencia terminal del 68.4%, a diferencia del promedio nacional, que escala hasta el 84.7%.

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.



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 indí-





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 nació 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.



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](http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indice_de_Marginacion_por_Localidad_2010)

