



Scan to know paper details and  
author's profile

# Educational Practice in the Sierra Tarahumara: Challenges and Expectations before the New Mexican School

*Josefina Madrigal Luna, Celia Carrera Hernández & Martha Vergara Fregoso*

*Universidad Pedagógica*

## ABSTRACT

Indigenous education in Mexico has been a great challenge within political agendas, due to the difficulty in closing the abyss between the goals pursued and the achievements achieved. The purpose of this contribution is to present a diagnosis made on the teaching practice in primary education of the Indigenous Education subsystem in the Sierra Tarahumara of Chihuahua, Mexico, based on visions and meanings constructed by participating actors: – parents – as well as teachers and directors responsible for this task; In a second moment, they were analyzed within educational policies generated to address this educational modality: proposals, achievements and challenges still in force at the beginning of the third millennium. At the state level, between 2013 and 2015, 294 questionnaires were applied to teachers or directors of indigenous education and during 2016-2017, 16 in-depth interviews were conducted with: directors or teachers and parents of rarámuri children.

**Keywords:** education, indigenous, teachers, sierra tarahumara.

**Classification:** LCC Code: LA1137.4, LC5146.M4

**Language:** English



Great Britain  
Journals Press

LJP Copyright ID: 573355  
Print ISSN: 2515-5786  
Online ISSN: 2515-5792

London Journal of Research in Humanities and Social Sciences

Volume 23 | Issue 20 | Compilation 1.0





# Educational Practice in the Sierra Tarahumara: Challenges and Expectations before the New Mexican School

La Práctica Educativa en la Sierra Tarahumara: Retos y Expectativas Ante la Nueva Escuela Mexicana

Josefina Madrigal Luna<sup>α</sup>, Celia Carrera Hernández<sup>σ</sup> & Martha Vergara Fregoso<sup>ρ</sup>

## ABSTRACT

*Indigenous education in Mexico has been a great challenge within political agendas, due to the difficulty in closing the abyss between the goals pursued and the achievements achieved. The purpose of this contribution is to present a diagnosis made on the teaching practice in primary education of the Indigenous Education subsystem in the Sierra Tarahumara of Chihuahua, Mexico, based on visions and meanings constructed by participating actors: – parents – as well as teachers and directors responsible for this task; In a second moment, they were analyzed within educational policies generated to address this educational modality: proposals, achievements and challenges still in force at the beginning of the third millennium. At the state level, between 2013 and 2015, 294 questionnaires were applied to teachers or directors of indigenous education and during 2016-2017, 16 in-depth interviews were conducted with: directors or teachers and parents of rarámuri children.*

**Keywords:** education, indigenous, teachers, sierra tarahumara.

**Author α:** Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Parral, México.

**σ:** Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México.

**ρ:** Profesora-investigadora en el Departamento de Estudios Internacionales del CUCSH-Universidad de Guadalajara, México.

## RESUMEN

*La educación indígena en México ha sido un gran reto dentro de las agendas políticas, por la dificultad para cerrar el abismo entre los fines perseguidos y los logros alcanzados. Este aporte tiene como propósito presentar un diagnóstico realizado sobre la práctica docente en educación primaria del subsistema de Educación Indígena en la Sierra Tarahumara de Chihuahua, México, partiendo de visiones y significados construidos por actores participantes: – padres de familia–, así como maestros y directores responsables de este quehacer; en un segundo momento, se analizaron las políticas educativas generadas para atender esta modalidad educativa: propuestas, logros y retos aún vigentes en los inicios del tercer milenio. A nivel estatal entre el 2013 y 2015 se aplicaron 294 cuestionarios a maestros o directores de educación indígena y durante el 2016- 2017, se realizaron 16 entrevistas en profundidad a: directores o maestros y a padres de niños rarámuris.*

**Palabras clave:** educación, indígena, profesores, sierra tarahumara.

## I. INTRODUCTION

The purpose of this work is to present the results of a diagnosis carried out on the exercise of educational practice in the Sierra Tarahumara in Mexico, in the field of indigenous primary education; Here we analyze the prevailing conditions in these processes through which the Indigenous Education Subsystem concretizes the right to education of indigenous communities. Likewise, an approach is made to some

government educational policy proposals for indigenous education in basic education throughout the 20th and early 21st centuries; Some of their approaches, achievements achieved, and the challenges currently faced as part of the pending agenda identified today are highlighted.

This contribution becomes relevant, because there are few studies or diagnostic exercises on the educational practice of indigenous primary education in contexts with the original Rarámuri population, which are developed taking into account visions and meanings that the participating actors themselves give to this process, -parents, teachers and managers,. It is equally important, as the study focuses more on the search for meanings or the meaning assigned to experiences lived in the daily educational practice within Indigenous Primary Education in the Sierra Tarahumara, than on statistical results.

Según Gómez (2008, p. 3), “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” (2008, p. 3). Desde el punto de vista de este autor, la práctica educativa es una actividad sumida en la complejidad, porque en ella se entremezclan un conjunto de elementos: juega un papel esencial la institución, por la cultura escolar que sustenta; las experiencias previas de los alumnos, con gran valor, si se considera que la solidez de saberes previos, propicia la construcción de aprendizajes significativos; esto mismo aplica para los maestros, los saberes previos adquiridos a lo largo de su formación inicial y continua, se constituyen en herramientas pertinentes para facilitar a sus alumnos la consecución de nuevos aprendizajes, implementando metodologías innovadoras y diversas formas de enseñanza.

Por su parte Badía (2019), denomina práctica educativa al conjunto de las actividades desarrolladas por el profesor, aquellas que pueden estar vinculadas de manera directa o indirecta, a procesos de enseñanza - aprendizaje y evaluación de los contenidos curriculares: “a) El diseño y/o planificación de la enseñanza. b) La

actividad-interacción educativa dentro del aula (profesor, contenidos, alumnos). c) La reflexión posterior sobre la docencia en el aula.” (p. 2).

La práctica educativa, en el ámbito de la educación indígena es un quehacer ya presente a la llegada de los españoles, eran prácticas culturales comunes en formas de vida de algunos grupos originarios de México como los aztecas o mexicas. Más tarde, en el transcurso del proceso colonizador, esta tarea la ‘asumen’ los encomenderos y misioneros. Inicialmente se genera con el propósito de cristianizar y/o alfabetizar los grupos originarios; pero en esencia, el fin que se persigue en la mayoría de los casos es lograr una dominación cultural, ideológica y laboral (Madrigal, 2022):

En el siglo XVI y XVII, aparte de los encomenderos - quienes más que educar, explotaban a los indígenas-, la alfabetización de los pueblos originarios estuvo esencialmente a cargo de los misioneros, los cuales realizaban sus prácticas sin una legislación específica que tuviera la intención de orientar de manera genérica este trabajo en la Nueva España. (p. 25)

Sin embargo, en México ya en los inicios del siglo XX, es un hecho que la educación indígena constituye un renglón considerado en las agendas políticas gubernamentales. Dentro de las primeras legislaciones que emergen al respecto, está el decreto de creación de las Escuelas Rudimentarias (1911), que en el Art. 2º puntualiza: “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”, sin embargo, los resultados de esta legislación no fueron muy alentadores por la crisis social y económica prevaleciente y los pocos recursos asignados a ello, pero estos son sólo los inicios. Posteriormente aparece la política educativa de la “Escuela Rural Mexicana”, la cual dio continuidad a la educación de los pueblos originarios, en donde no se trabajó la educación indígena de manera separada, sino que fue una propuesta que atendió a la par grupos originarios y mestizos

habitantes de zonas rurales marginadas, una icónica experiencia fue el trabajo que Moisés Sáenz (Sáenz, 1936), desarrolla en Carapan en el estado de Michoacán.

Pero en esencia, la valía de la Escuela Rural Mexicana, es que aparece en ese entonces la iniciativa de conformar una estrategia para atender de manera específica a los pueblos autóctonos, con ese propósito se crea “La Casa del estudiante Indígena” en el Distrito Federal, que ofreció educación a jóvenes originarios provenientes de diversos grupos indígenas del país, que al regresar a sus contextos habrían de ser los catalizadores de la Educación Indígena, pero que como otros proyectos no tuvo el impacto esperado (Vergara, 2021).

De ahí en adelante emergen instancias ex profeso de atender o impulsar la educación indígena; por mencionar algunas: en 1948 el Instituto Nacional Indigenista, en 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena y en el 2001 la Coordinación General de la Educación Intercultural y Bilingüe. Desde esta perspectiva, el Sistema Educativo Mexicano se reconoce como una de las mayores ofertas de educación indígena en América Latina. Pero pese a los esfuerzos, los logros no han estado a la altura de los fines perseguidos, los problemas educativos en atención a grupos autóctonos, son los mismos del siglo XIX (Muñoz, 2004).

Los lineamientos creados con el afán de orientar la educación indígena, son pautas que marcan rumbos delineados con la finalidad de impulsar el desarrollo de los grupos humanos originarios de México a quienes están dedicados. Empero, el proceso de transición de ley a práctica educativa no es un trabajo sencillo. Al reconocer que la práctica educativa es un fenómeno histórico social multidimensional, se hace necesario revisar sus antecedentes contextuales, conformados por circunstancias que se acercan a ella de manera transversal o tangencialmente; elementos a favor, pero también en contra, que es precisamente lo que se analiza en este documento.

Uno de los aspectos que ha frenado esencialmente el avance de la educación indígena, son las

condiciones de miseria en que viven los pueblos originarios latinoamericanos desde inicios de la colonia y que actúan a manera de pesadas cadenas que vienen arrastrando y les impide avanzar; se les privó de sus mejores tierras y se les obligó a realizar trabajos forzosos sin recibir el pago justo. La situación histórica de miseria, explotación y enajenación que se ejercía sobre estos pueblos, no ha cambiado del todo en el momento actual; se siguen identificando prácticas explotadoras y ejercicios de manipulación que tienen el afán de continuar sometiéndolos en beneficio de diversos grupos hegemónicos (Madrigal, 2022).

De acuerdo al Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), en México asciende a 23.2 millones el número de personas de tres años y más que se autoidentifican como indígenas, lo cual corresponde a un 19.4 % del total de la población del país (2022):

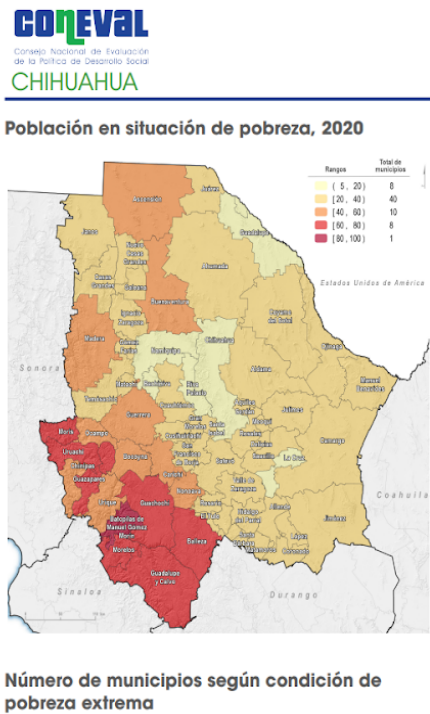
Con base en los resultados del Cuestionario Ampliado del Censo de Población y Vivienda 2020, se estimó que, de acuerdo con su cultura, 23.2 millones de personas de tres años y más se autoidentificaron como indígenas. De estas, 51.4 % (11.9 millones) fueron mujeres y 48.6 % (11.3 millones), hombres (INEGI, 2022, p. 1).

Sin embargo, dicha población, vive en condiciones de alta marginalidad; de acuerdo al programa Nacional de Pueblos Indígenas 2018-2024, basado en datos del INEGI, se especifica que en México del 2010 y 2015, la situación de pobreza entre la población hablante de lengua indígena asciende al 77.6%, a diferencia del 41% que corresponde al porcentaje nacional. De igual manera, entre los hablantes de lengua indígena se identifican los más altos índices de pobreza extrema, al alcanzar en este mismo lapso un 34.8%, en contraste al porcentaje nacional de solo el 5.8%.

En un análisis por estados sobre los índices de pobreza extrema, Chihuahua se encuentra entre aquellos con menores porcentajes, - menor o igual al 3.8% - (Coneval, 2023<sub>a</sub>). Sin embargo, en un examen minucioso, es posible percatarse de la situación contrastante hacia su interior. En este

estado se encuentra Batopilas, uno de los municipios con más alto rango de pobreza a nivel nacional, que va del 80 al 100%. Se identifican además otros ocho municipios que al igual,

presentan un alto rango de pobreza, oscilando del 60 al 80%; estos municipios son: Moris, Uruachi, Guazapares, Maguarichi, Morelos, Guachochi, Guadalupe y Calvo, y Balleza (Coneval<sup>a</sup>, 2022, p. 78).



La situación es preocupante, si se considera de acuerdo a información del Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (INPI), que los municipios del Estado de Chihuahua anteriormente mencionados con altos rangos de pobreza, son a su vez, los habitados por un alto porcentaje de población indígena de la etnia tarahumara o rarámuri sobre la cual se desarrolla este estudio (INPI, 2015). Por lo que se puede afirmar que los grupos indígenas en este contexto, viven en situación de rezago social, lo cual frena la tarea educativa.

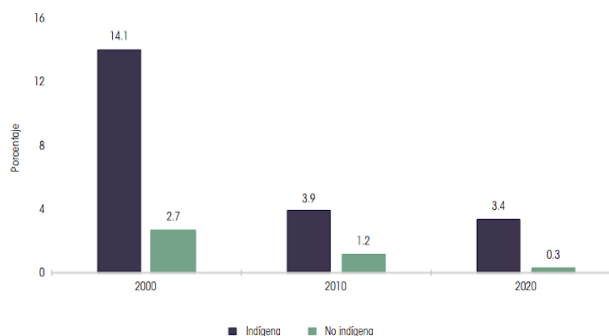
En un análisis realizado por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2022, p. 22), sobre las condiciones del analfabetismo en México, se visualiza de manera ilustrativa la situación que guarda la educación indígena en el momento actual. Recurriendo a un comparativo de la tasa de analfabetismo, en el 2000 entre la población no indígena se encuentra en un 2.7%, mientras que entre la población indígena asciende al 14.1%; en el 2010, el analfabetismo en la población no indígena bajó al 1.2%, de la misma manera, el analfabetismo entre la población indígena tuvo una disminución

considerable, presentando una tasa del 3.9%; por último, para el 2020, la tasa de analfabetismo entre la población no indígena había disminuido al .3%, mientras que entre la población indígena tuvo una disminución, pero relativamente menos significativa, pasando de 3.9% del 2010 al 3.4% en el 2020.

Si bien, la diferencia en la tasa de analfabetismo de una década a otra entre la población indígena y no indígena va en decremento; se observa que la población indígena avanza a pasos más lentos hacia el logro de la alfabetización universal.



Gráfica 1. Tasa de analfabetismo en jóvenes de 15 a 24 años, según condición étnica, México 2000, 2010 y 2020



Fuente: elaborado por el CONEVAL con base en CEPAL (2014: gráfico IV.17) e INEGI (2021).

Del mismo modo, tomando en consideración informes de la Secretaría de Educación Pública (SEP), quien presenta indicadores de educación básica avalados por la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa en el ciclo 2021 – 2022; puede afirmarse que en este lapso el nivel de educación primaria a nivel nacional alcanza una eficiencia terminal del 97 % (SEP, 2022, p. 25). En un análisis a nivel estatal, en el Estado de Chihuahua la eficiencia terminal alcanza el 100% (SEP, 2022, p. 89). Información estadística satisfactoria, pero que carece de punto de referencia para conocer el aprovechamiento escolar. De manera extraoficial, existe información que por cuestiones de pandemia por Covid 19, se da indicaciones al profesorado de disminuir los índices de reprobación.

Una situación grave, si se toma en cuenta que la contingencia sanitaria incuestionablemente alteró la práctica educativa cotidiana, provocando un caos que ralentizó estos procesos. En informe de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2021), donde se analizan Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México, Cifras del ciclo escolar 2019-2020; se realiza un análisis de las condiciones contextuales que antecedieron el desarrollo de la práctica educativa en tiempos de pandemia en zonas aisladas y en aquellas con alta densidad de población indígena:

En localidades de menos de 2 500 habitantes, 86.4% de las viviendas no contaba con computadora o tableta, y 9 de cada 10 no tenían alguno de estos dispositivos junto con conexión a internet. En los hogares indígenas los porcentajes fueron similares; 85.5% no tenía computadora o tableta, y 9 de cada 10,

además, no disponían de internet. En zonas de alto y muy alto rezago social la disponibilidad de estos recursos en las viviendas con población en edad escolar fue mínima; 6.2% tenía computadora o tableta, y apenas 3.3%, internet. (MEJOREDU, 2021, p. 38).

Actualmente es reconocido que la población indígena constituye un grupo importante de la población mexicana:

...grupo en el que históricamente se han presentado los mayores porcentajes de población en situación de pobreza y con carencias sociales. En regiones del país como la Tarahumara (sur de Chihuahua), del Gran Nayar (sur de Durango y norte de Nayarit), la Huasteca (sureste de San Luis Potosí, norte de Hidalgo), de la Montaña y Costa (este de Guerrero), en la región de la Mixteca, de la sierras, Papaloapan e Istmo (todas en Oaxaca) y en las fronteras conjuntas de Yucatán y Quintana Roo hay municipios en los que al menos el 80 % de la población es indígena. (Coneval<sup>a</sup>, 2022, p. 19)

Lo cual se constituye en evidencias, para afirmar que los grupos indígenas en México, actualmente enfrentan situaciones de alta vulnerabilidad económica, y de rezago social; lo que los pone en desventaja respecto a los fines educativos, que, por otra parte, son extraños a su cultura. Los propósitos educativos se presentan en el marco de un currículo creado desde una visión occidental del conocimiento, altamente indiferente a los saberes de las culturas originarias. Por tanto, es entendible que al momento en que los alumnos de educación primaria indígena se enfrentan a

procesos de evaluación nacional, obtengan los niveles más bajos de aprovechamiento escolar.

Un ejemplo de ello, se encuentra en la evaluación nacional del 2018 sobre aprovechamiento escolar de los alumnos de 6°. Grado de primaria en Matemáticas que, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realiza dentro del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). En el Nivel I, que es el más bajo, el mayor porcentaje lo obtienen alumnos de 6°. Grado de las escuelas primarias del subsistema indígena ascendiendo a un 77.5 %; las comunitarias casi en igual proporción que el caso anterior, alcanzan un 76.6 %; las generales públicas presentan un 60.9% y en el caso de las privadas, el porcentaje desciende a un 30.9 %.

A diferencia, en el Nivel IV, el porcentaje más alto en aprovechamiento escolar con el 22%, lo obtienen las escuelas primarias particulares; en orden decreciente, las escuelas primarias regulares llegan al 7.1 %; las primarias indígenas presentan un 2.6 %, sólo ligeramente más arriba que las comunitarias, las cuales sólo alcanzaron un 1.8 %, (INEE, 2018). Lo cual corrobora, que los grupos indígenas, presentan de igual manera al igual que un rezago social, un rezago educativo.

No obstante, a que, la prueba PLANEA presenta una visión reducida de la realidad educativa estudiada, da elementos para entender la situación crítica, de desventaja y grandes retos que enfrentan los grupos indígenas en su intento de acceder a las propuestas educativas que se ofrecen desde los parámetros de la educación regular.

En la actualidad, en la práctica educativa de la Sierra Tarahumara que se desarrolla con el grupo originario rarámuri, como en todo fenómeno de la realidad, concurren infinidad de elementos. La importancia de este artículo estriba esencialmente en su énfasis por identificar desde diferentes perspectivas, - normatividad, padres de familia, maestros y directivos - ¿Cuáles son los logros, tareas pendientes, problemáticas sentidas y vividas por los agentes educativos implicados en la educación indígena?, entender, además, ¿Cuáles son los alcances y tropiezos de la

educación indígena en la segunda década del siglo XXI?

A partir de este estudio, emerge un diagnóstico de la situación que guarda la educación primaria indígena en el momento actual, como punto de referencia para los hacedores de políticas públicas, profesionales de la educación o investigadores interesados en entender esta problemática, o bien, transformadores sociales que anhelan contribuir a un cambio de la realidad educativa que este estudio presenta.

## II. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

El presente diagnóstico se desarrolló a partir de la investigación “La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos. Un estudio en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato”, con el propósito de ofrecer un panorama de la práctica educativa que se desarrolla en este caso de manera específica en escuelas primarias indígenas que atienden niños rarámuris en el estado de Chihuahua. El estudio es financiado por el Fondo Sectorial de Investigación para Educación, convocatoria SEP/SEB-Conacyt, con número de referencia 175995.<sup>1</sup>

Este estudio es cualitativo; por el tipo de investigación se considera esencialmente naturalista, al analizar el objeto de estudio tal cual sucede en la realidad. En tanto que, para el análisis de datos recabados en el trabajo de campo, se utiliza el método fenomenológico, porque resulta ser el más apropiado para analizar la experiencia de vida, que en este caso es de sujetos que viven inmersos dentro de la cotidianidad de la práctica educativa indígena, y que paulatinamente van dando sentido a sus experiencias. A propósito de ello, la fenomenología “Considera que los seres humanos están vinculados con su mundo y pone el énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas,

<sup>1</sup> La investigación fue coordinada 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.



sucesos y situaciones” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 86).

El proceso de investigación se desarrolló en dos fases: la primera de ellas de 2013 al 2015, en donde se aplicó un cuestionario a 294 maestros y directores, que en ese tiempo se desempeñaban en la práctica pedagógica de educación primaria indígena en el contexto de la Sierra Tarahumara, atendiendo niños del grupo originario rarámuri. El proceso de toma de datos contó con el apoyo del Departamento de Educación Indígena del Estado de Chihuahua, quien contribuyó con la distribución de los cuestionarios para que fueran contestados por docentes y autoridades educativas; del mismo modo, una vez llenado el instrumento, lo hizo llegar nuevamente al equipo de investigación responsable, investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH). En un segundo momento, durante el 2016- 2017, se efectuaron visitas a escuelas de educación primaria indígena, donde se realizaron 16 entrevistas en profundidad, respectivamente, a padres de familia, maestros y directivos de cuatro escuelas indígenas visitadas en la región de Guachochi, Chihuahua. Los maestros y autoridades fueron contactados por los inspectores a quienes se les informó de la visita de los investigadores, mientras que los padres de familia fueron invitados por los docentes o directores de las escuelas participantes.

### III. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS: LA EDUCACIÓN PARA EL PUEBLO RARÁMURI

#### 3.1 *Los rarámuris de la Sierra Tarahumara en Chihuahua, México*

##### 3.1.1 *El refugio rarámuri, la Sierra Tarahumara*

Los tarahumaras o rarámuris, son un grupo originario del norte de México, habitante de la Sierra Tarahumara. Este espacio montañoso constituye una parte importante de la Sierra Madre Occidental, la cual nace en el vecino Estados Unidos, y se prolonga atravesando el estado de Chihuahua, además de Sonora, Durango, Zacatecas, Aguascalientes, Nayarit, hasta culminar en Jalisco. La Sierra Tarahumara abarca un espacio geográfico de aproximadamente 60 mil kilómetros cuadrados,

ubicados en el cuadrante suroeste del estado chihuahuense y conformado por diversos municipios que tienen en común altos porcentajes de habitantes de pueblos originarios, donde predominan los rarámuris que viven dispersos en pequeñas rancherías y poblados pertenecientes a los municipios de Balleza, Batopilas, Bocoyna, Carichí, Chínipas, Guachochi, Guadalupe y Calvo, Guazapares, Guerrero, Maguarichi, Morelos, Moris, Nonoava, Ocampo, Temósachi, Urique y Uruachi (INPI, 2017).

La Sierra Tarahumara se ve enriquecida por las culturas originarias que en ella habitan - tarahumaras, tepehuanes, pimas, guarojíos y mestizos -; además por la majestuosidad de sus paisajes de gran variedad climática y de grandes contrastes. Aquí se pueden encontrar bosques de altas montañas, donde resulta icónico el Cerro de Mohinora y las barrancas profundas reconocidas por su belleza a nivel internacional, entre las que se pueden enumerar las Barrancas del Cobre, de Urique, Sinforosa y de Batopilas. Por lo que aquí se encuentran climas cálidos en las barrancas, con diversidad de flora y fauna silvestre; el clima del bosque, rico en maderas, el cual presenta temperaturas frías durante el invierno y durante el verano suele estar templado y lluvioso; además se localizan regiones de grandes pastizales en municipios que cuentan con planicies, o propiamente con un clima denominado matorral o desierto, apto para la cría de ganado.

Del mismo modo, en esta región se identifican aspectos contrastantes de carácter social, grupos originarios como el rarámuri, viviendo sumidos en la pobreza o pobreza extrema, y amplios grupos de población, que gozan de un aceptable estado de bienestar (Coneval, 2023).

##### 3.1.2 *Los Rarámuris en la Actualidad*

Los rarámuris inicialmente un pueblo nómada, que se desplazaba libremente entre llanuras y montañas viviendo de la caza, pesca y recolección, con la llegada de los españoles se ven impelidos a sedentarizarse al ser replegados, obligados a dejar sus mejores tierras y vivir generalmente en los lugares más inhóspitos de la sierra. En su contacto con los españoles mejoran sus ya iniciadas

técnicas agrícolas y la ganadería de subsistencia. Actividades que hasta el día de hoy son la base de su economía; cultivan esencialmente maíz, papa y frijol; crían aves de corral, borregas, cabras y en menor medida ganado vacuno; son además buenos artesanos: elaboran ollas de barro, petates, canastas de zacate, violines entre otros objetos, con lo cuales logran obtener algunos ingresos extra. Otra forma de obtener recursos, es la venta de madera de sus ejidos, del trabajo que desarrollan los hombres como obreros contratados en aserraderos, o por agricultores de la región, también se desplazan a otros lugares del estado a trabajar como albañiles o jornaleros en huertos de manzana, pizca de chile, cebolla por mencionar algunos; las mujeres se emplean como trabajadoras domésticas. Agregando que en los trabajos que desarrollan, es común que reciban un trato poco digno, cubriendo largas jornadas de trabajo, por un sueldo injusto en la mayoría de los casos.

Algo plausible de mencionar, es que, con el fortalecimiento de la educación indígena a nivel nacional, este grupo originario ha encontrado en el magisterio, o en instancias gubernamentales como la Coordinación Estatal o en el Instituto Nacional Indigenista, nichos laborales a través de los cuales obtiene una mejor forma de vida.

Sin embargo, a partir del análisis de las evidencias empíricas tomadas en torno al contexto en que se inserta la práctica educativa de educación primaria indígena del grupo de docentes que trabajan en esa región, se puede constatar la situación crítica prevaeciente; crisis social que ha ido acentuándose hasta el día de hoy. Por mencionar un caso, una maestra entrevistada comenta que dejó de estudiar porque mataron a su esposo, fue una situación muy traumática para la familia, eso le provocó temor y la desanimó a continuar en el programa.

En una de las visitas a las escuelas para la realización de las entrevistas en profundidad se escuchan disparos, al parecer de una metralleta. El maestro que participa en la entrevista comenta “No se asuste, maestra, esto por acá es muy común”. Con el tiempo, se han normalizado las luchas de las mafias por el control del territorio a

plena luz del día, poniendo en riesgo a estudiantes, maestros y toda persona no implicada que esté cerca del lugar del conflicto.

Al convertirse la Sierra Tarahumara en una zona insegura e impredecible, se generó el deterioro de la vida cotidiana, la inseguridad en el traslado de un lugar a otro a horas de la madrugada o muy noche, mantienen a los padres preocupados por sus hijos cuando se desplazan a hacer tareas o a reuniones con amigos. Poco a poco las comunidades se han tenido que acostumbrar a vivir en la zozobra y estar en una constante alerta. Lo que ha interrumpido en varias ocasiones la continuidad de la práctica educativa.

En una gran parte de la población rarámuri, de unos años a la fecha las condiciones de vida se han empeorado; si bien, con antelación los indígenas ya participaban con los mestizos en la siembra y cultivo de estupefacientes (Granados, 2006); ahora se torna más difícil la situación por la incidencia de grupos delictivos violentos, que captan por la fuerza jóvenes indígenas para obligarlos a delinquir o iniciarlos en el consumo de drogas. Estos delincuentes además saquean las riquezas ejidales tomándolas como si fueran propias, generalmente haciendo un uso irracional de los recursos forestales.

La falta de empleos, baja productividad agrícola, cambio climático, despojo territorial, trabajo mal remunerado, hambre (INI, 1988), desnutrición por falta de recursos y una mala cultura alimentaria, han provocado la migración de familias indígenas completas a las ciudades.

Una maestra 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*”. A lo que se agrega la presión ejercida por las mafias, “*Tenemos ocho días que no tenemos clase por el ataque de los mafiosos a una familia de la comunidad*”.

### 3.2 Aspectos Teleológicos Subyacentes a la Educación Intercultural Indígena

La dimensión teleológica alude a los fines que subyacen a toda actividad que desarrolla el

hombre, quien a diferencia de los animales se involucra en proyectos con plena conciencia de los fines que persigue. La educación intercultural como toda propuesta educativa, se ve impelida por las intencionalidades de aquellos que la plantean. “El sujeto que se traza fines es un ser activo, dotado de fuerzas que existen en él como capacidades, como impulsos” (Yurén, 2008:25). La propuesta curricular de la educación intercultural, tiene tras de sí una larga historia de luchas y legislaciones a favor de una educación incluyente y equitativa (SEP, 2006), en la cual se favorezca el diálogo, el rescate de los conocimientos provenientes de los diversos grupos culturales que confluyen en el aula clase, considerándolos significativos e igualmente válidos; rompiendo así con posturas etnocentristas, que infunden la existencia de conocimientos universalmente válidos, en detrimento de otros. En esencia, la educación intercultural plantea la necesidad de promover la capacidad de cuestionamiento de los procesos histórico sociales, fortaleciendo así una actitud crítica.

Pero no es una tarea sencilla concretar la propuesta de la interculturalidad, porque al docente de educación primaria indígena y a todo aquel que se involucre en su concreción, se le exige adquirir una formación curricular que responda a las exigencias de tal propuesta. Lo cual es todo un reto, porque no solo existen interrogantes sobre cómo trabajarla, sino, además, existe confusión de cómo entenderla.

La interculturalidad es un concepto polisémico, por lo que, al momento de hablar de ella y de su forma de trabajar, se entra en un terreno movedizo. La educación intercultural, -al menos en teoría-, vino a sustituir las tendencias asimilacionistas que caracterizaron las propuestas de educación indígena hasta la década de los noventa del siglo XX.

Los orígenes del término interculturalidad (Dietz, 2017), se identifican en los discursos antropológicos latinoamericanos en la década de los cincuenta del siglo XX, que desaparecen de escena, y posteriormente regresan nuevamente a América Latina a finales del siglo, entremezclados

con posturas interculturales europeas y estadounidenses.

En México, la propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), o Educación Bilingüe Intercultural (EBI), se instaura en los años noventa del siglo XX; en este contexto, los recursos obtenidos de ventas de empresas del pueblo por las políticas neoliberales de este lapso, y la ayuda ocasional que se le dio a los desamparados, hizo pensar que todo iba por buen camino, pero no fue así. La educación intercultural no es compatible con modelos económicos neoliberales, que entraron en escena de forma paralela a la emergencia de la educación intercultural. Aun cuando la educación intercultural continúa vigente en los discursos gubernamentales, y en la agenda de los dirigentes políticos, en el terreno de la práctica se observa un esfuerzo poco destacado para llevarla al terreno pedagógico (Madrigal, J., Carrera, C. y Lara, Y. I., 2017).

Actualmente cuando se habla de interculturalidad, se da por sentado que se comparte una visión común sobre ello; empero, aun cuando estas sean muy cercanas, no existe consenso entre los investigadores, ni actores de la educación de lo que se entiende por educación intercultural. Al dar por hecho que ya se ha entendido el término en toda su esencia, hace que se postergue todo análisis serio, profundo, crítico, lo cual disminuye las posibilidades de transformación.

### *La interculturalidad:*

...se presenta como un proyecto social amplio, una postura filosófica y una actitud cotidiana ante la vida. Es una alternativa para repensar y reorganizar el orden social, porque insiste en la interacción justa entre las culturas y las lenguas como figuras del mundo (Villoro, 1993) y porque recalca que lo decisivo es dejar espacios y tiempos para que dichas figuras se conviertan en mundos reales [SEP, 2006, p. 23].

Es posible que no exista plena conciencia en los grupos segregados del significado de la interculturalidad, al ser ignorada por los pueblos

originarios, prolongan estoicamente los procesos de dominación a los que han sido sometidos desde los inicios de la conquista. O bien, es común que aun cuando la educación intercultural es una propuesta educativa que encierra las mejores intenciones hacia los otros y hacia el propio pueblo; es aceptada en los discursos, pero al momento de exigir y luchar por ello, por ser una lucha que emerge de los oprimidos, es sofocada por el poderoso.

Taylor (2001), postula que la propuesta que se reconozca como intercultural, está obligada a trabajar para disminuir la desigualdad social entre los pueblos; luchar por un mundo más igualitario: "...rompiendo de esta forma la asimetría perjudicial, permitiendo que la coexistencia dialógica determine las relaciones dinámicas de la sociedad, de modo permanente, dando lugar a una participación real de los distintos sectores que conforman el espacio democrático" (p. 3).

En un análisis minucioso de lo que los actores de la educación entienden como interculturalidad, se encuentran visiones muy ligadas al concepto de multiculturalismo:

...multiculturalidad se entiende como la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio, en donde está presente el reconocimiento del otro como distinto, lo que no significa necesariamente que haya relaciones igualitarias entre los grupos. Por el contrario, en este escenario la diversidad se traduce en (o es sinónimo de) desigualdad [SEP, 2006, p. 22].

Así se identifica un amplio grupo de padres de familia y maestros que consideran que la interculturalidad se limita a la coexistencia; un maestro afirma *"la interculturalidad considera la diversidad en grupos: diferentes formas de pensar, de actuar y sentir, no sólo en la educación indígena"*. Se desgaja a la interculturalidad de todo sentido crítico de las relaciones de dominación y de sus fines transformadores, reduciéndose a un folklorismo; *"...entender a todas las culturas y lenguas, atender a la diversidad, la convivencia en sus celebraciones"*, *"...interacción de varias culturas*

*y pueden interactuar entre ellas, representando sus costumbres y tradiciones de cada una"*.

Otras posturas conceptuales se aproximan a lo que la interculturalidad aspira, ofrecer una educación equitativa e incluyente, aunque desgajándola de su valor crítico.: *"...una educación pensada desde ellos, con oportunidades iguales, sin discriminación a la educación indígena"*, *"...debe ser una educación de calidad, que cubra sus necesidades y no exista la corrupción y sea para unas minorías"*, *"...toma en cuenta toda la diversidad de ideas, creencias, formas de pensar, formas de vida para enseñar a los niños, sin desvalorizar las propias"*, *"...conociendo otras culturas y considerando lo mejor de cada una"* y como *"...el intercambio de conocimientos entre culturas"*.

Respecto a los fines que persigue la educación intercultural, en varios casos prácticamente se le asignan los mismos fines que a la educación indígena propia del siglo XX: que ayude a *"...hablar la lengua del niño"*, *"Rescatar la lengua indígena"*. Otros fines asignados son poco más avanzados, inclinados a la búsqueda de cambios sociales: *Que responda a sus necesidades, a lo que a ellos les interese"*, *"...conviviendo y practicando sus conocimientos entre niños de varias culturas"*, *"Para no batallar, para leer y escribir, para vender mejor su cosecha y sus animales, para buscar mejor trabajo"*.

Los maestros abrigan nobles ideales, el lograr para la niñez del pueblo indígena una educación semejante a la que tienen acceso estudiantes pertenecientes a grupos menos segregados:

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 (E.M. Mayo, 2017).

Cuando hablan de los logros, algunos afirman que han sido elementales como los propios de la educación indígena no intercultural: *"...sí, porque*



*a veces si les enseñan a los niños de su propia cultura”, “...hablar en su lengua”, “...aprenden a leer y escribir”.*

Unos afirman que, si les ha ayudado la educación intercultural, porque es una herramienta para relacionarse con los otros de manera más equitativa y justa, ofrece... *“Una nueva forma de pensar y ver la vida. Mejorar su forma de trabajar y defender sus derechos”*, una madre de familia puntualiza, *“...es muy bonito aprender y saberse defender”*, otro padre comenta cuando se le pregunta en qué beneficia la educación intercultural a su hijo: *“Para no batallar, para leer y escribir, para vender mejor su cosecha y sus animales, para buscar mejor trabajo”*.

Los beneficios han sido pocos, persiste la dominación del pueblo rarámuri, un maestro afirma que los beneficios *“... no son tantos, está todo descontextualizado, siempre es como ha sido, para que trabajen para otros”*, *“...hasta cierto punto, pero existe mucha gente olvidada con pocos beneficios”*. En sus discursos afirman que sigue la dominación y manipulación de los indígenas por los poderosos: *“...muchos han sido segregados, se les toma sólo en cuenta en las campañas políticas”*, o bien, se afirma que no se alcanzan los fines educativos por la visión del mundo y de la vida que ostenta el rarámuri, una visión no capitalista: *“...no se han beneficiado la mayoría de ellos, tal vez porque ellos ven la vida de otra manera, viven de otra manera, tal vez para ellos es sólo aprender a escribir”*. Otras opiniones afirman que la educación intercultural con base a un currículo occidentalizado, incluso daña la cultura tarahumara: *“No ha ayudado, 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”*, otra madre reafirma, *“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”*.

En una de las participaciones se opina *“...yo creo que, sí ha habido muchos beneficios, si hay muchos que sí han terminado sus carreras”*, un maestro indígena comenta *“Hasta cierto punto,*

*tal vez si yo no hubiera estudiado, no tendría este trabajo, pero existe mucha gente olvidada con pocos beneficios”*, algo que se sustenta por otro comentario *“no es mucho, es un beneficio muy coartado, muy politizado, de 20 o 30 niños, solo dos o tres terminan una carrera”*. Es una realidad, para una gran mayoría de los rarámuris siguen estando presentes infinidad de retos en el acceso a la educación intercultural. Los maestros y padres de familia coinciden al afirmar que algunos alumnos no avanzan, se quedan en el camino, desertan por la lengua o problemas económicos, porque desde la visión de uno de ellos, la educación intercultural no se ofrece con equidad, *“...las universidades son caras y están lejos de las zonas indígenas”*, a lo que se agrega *“La falta de fuentes de trabajo digno”* y el clima de violencia prevaleciente.

### *3.3 Dilemas propios de la práctica educativa de Educación Indígena en Chihuahua*

A los retos contextuales en el desarrollo de la educación indígena en Chihuahua que se han venido trabajando en este aporte, hay que agregar otros; los que competen directamente a los procesos de concreción de las políticas educativas en la práctica educativa. Entre ellos, uno de los dilemas más acuciantes están los de *formación docente, de infraestructura, curriculares y actitudes de los actores involucrados*.

Respecto a la *formación docente*, puede afirmarse que aun cuando en el perfil de formación magisterial al momento de acceder al Subsistema de Educación Indígena se le exige que hable la lengua originaria, hasta hace poco no se respetaba este criterio y se admitían docentes sin hablar la lengua, en un afán de alcanzar la cobertura educativa.

De acuerdo a la Ley de Derechos de los Pueblos Indígenas del Estado de Chihuahua (2013), en el artículo 20, se expresa que:

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.

El ideal normativo rebasa la realidad, de acuerdo a los hallazgos, de los 294 profesores a quien se les aplicó el cuestionario, el 91% son originarios de la sierra Tarahumara; sin embargo, no necesariamente forman parte del grupo rarámuri. De ellos, 144 reconocen hablar menos del 60% de la lengua rarámuri; 74 tienen un dominio del 60% al 80% y solo 46 afirman dominarla en más del 80%. Si un maestro reconoce hablar la lengua rarámuri, se reconoce como indígena, muestra orgullo por su cultura, y tiene altas posibilidades de influir de manera positiva en su rescate. De otra manera, el maestro que no habla la lengua indígena, o la niega, sin proponérselo, contribuye a la progresiva desaparición de la cultura.

A últimas fechas, ha aumentado la exigencia en la asignación de plazas al profesorado de educación indígena, se les demanda hablar la lengua originaria. Sin embargo, en Chihuahua, los esfuerzos gubernamentales en la formación de maestros no han sido suficientes para concretar sus políticas educativas. No se identifican escuelas normales indígenas que ofrezcan a jóvenes de grupos originarios una formación inicial en docencia. Solo se ofertan algunas licenciaturas o maestrías en educación intercultural, con tendencias profesionalizantes, más que en el énfasis en una formación pedagógica, a lo que se agrega que en ninguna de ellas se oferta en lengua originaria. La carrera de la docencia en el subsistema indígena en muchas ocasiones es algo circunstancial, oportunidades esporádicas que son aprovechadas por jóvenes rarámuris; por lo que muchos docentes ingresan al servicio con una insuficiente formación pedagógica, y se van formando ya en la práctica. (Madrigal, J., Carrera, C. y Lara, Y. I., 2017).

Respecto a los dilemas *de infraestructura*, se encuentra que, de los 294 maestros encuestados, 185 puntualizan que las malas condiciones en que se encuentran las escuelas y mobiliario, afectan el logro de los fines de la educación indígena; además, 197 maestros aseguran que, para el

tiempo en que se lleva a cabo la investigación, carecían en sus escuelas de material en lengua indígena tanto para maestros como para alumnos.

En cuanto a los dilemas *curriculares*, 187 docentes señalan que los contenidos del programa están fuera del contexto cultural, porque se elaboran desde la visión de la educación regular, ignorando la cultura del pueblo rarámuri. Pero también en la forma que el docente se enfrenta al currículo, 160 reconocen que tienen dificultad para adecuar los contenidos al contexto; en el caso de 184 maestros, consideran que su formación profesional es insuficiente para enfrentar los desafíos educativos, 176 coinciden en que les faltan conocimientos didácticos para enseñar los contenidos: “...conocer bien los métodos, igualmente las estrategias para los diferentes grados”, un maestro expresa, “...en cuanto a matemáticas y español, se nos dificultan las formas, estrategias de cómo enseñarles”. Y, sobre todo, se les dificulta brindar atención a niños con necesidades educativas especiales.

Por otra parte, algo que impide el logro educativo se visualiza desde ciertas *actitudes de los actores involucrados*, que tienen que ser reconsideradas, porque para que avance la educación, se tienen que sumar esfuerzos entre los diversos elementos que intervienen en el proceso.

Un total de 234 maestros enumeran entre los dilemas actitudinales que interfieren en el logro educativo, la indiferencia de los padres: “...la participación de los padres, a veces no les interesa la educación de sus hijos”, “...falta interés de los padres, para apoyar al niño y a la escuela”. Por lo cual es entendible el poco compromiso observado en el alumnado de educación primaria indígena ante la escuela; 262 docentes señalan que se enfrentan al agudo problema del ausentismo infantil. Lo cual termina irremediablemente por afectar el aprendizaje, por lo que el aprovechamiento escolar es marcado por 209 como otro de los problemas serios que se enfrenta en el ámbito de la educación indígena.

Sin embargo, posiblemente este no sea sólo un problema de indiferencia o de poca predisposición a la tarea educativa. Los problemas estructurales a

veces son más fuertes, al obligar a las familias a migrar en busca de sustento a causa del desempleo, llevando consigo a sus hijos o lo que es muy común, las madres solteras y algunos padres los dejan con los abuelos, quienes no siempre los envían a la escuela.

En el caso de los docentes, también se hace alusión a cuestiones actitudinales; En 191 casos, expresan los docentes que la falta de responsabilidad que ellos asumen ante la práctica educativa, impide el logro educativo. Y, por último, 143 de ellos, ven el problema educativo como una resistencia al cambio por parte de los docentes: *“hay que echarle ganas y tratar de mejorar”*.

En México, con la gestión del Lic. Andrés Manuel López Obrador se abren nuevas vías en la atención a los pueblos indígenas. En el Diario oficial de la federación del 6 de julio de 2020, se publica el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, el cual en el apartado de glosario se reconoce la interculturalidad como:

Criterio de la educación que promueve la convivencia armónica entre personas y comunidades sobre la base del respeto a sus diferentes concepciones, opiniones, tradiciones, costumbres, modos de vida y del reconocimiento de sus derechos, en un marco de inclusión social.

Lo cual implica que, la educación ha de ser la vía a través de la cual el gobierno apoye a los pueblos indígenas mediante procesos equitativos, para que puedan acceder a nuevas formas de vida, de derecho, y justicia social. Lo cual es todo un reto, porque la desigualdad social es evidente, y mientras no mejoren significativamente los aspectos estructurales, la educación intercultural seguirá siendo una utopía.

Actualmente en esta gubernatura se considera a los pueblos indígenas y otros grupos en desventaja, como población que tiene prioridad en la atención de sus necesidades. Por lo que, para promover una educación más equitativa, se están otorgando becas a niños y jóvenes de los pueblos originarios para que puedan acceder a la educación. Esto implica una gran ayuda, pero

todavía ellos tienen que enfrentar los retos propios de la realidad social donde se inserta su existir.

#### IV. CONCLUSIONES

En este estudio se reconoce al Estado de Chihuahua como un lugar de grandes contrastes sociales y naturales; aquí coexisten grupos humanos que gozan de un aceptable estado de bienestar, con otros como los rarámuris, que se ven obligados a luchar día a día para poder subsistir. Este estado de México, por ser rico en ambientes naturales y culturas originarias, ha logrado un reconocimiento a nivel internacional.

Pero desgraciadamente, los grupos originarios en Chihuahua, a más de un siglo de normatividades que luchan por protegerlos de las prácticas de explotación a que se han sometido desde la llegada de los españoles y ofrecerles justicia social, aún siguen viviendo en las mismas condiciones de desventaja. Cuestión que se agrava, porque a últimas fechas la agricultura y ganadería de autoconsumo enfrenta condiciones climáticas inusitadas; de grandes sequías que disminuyeron las cosechas, y en algunos lugares de la Sierra Tarahumara, prácticamente las hacen inexistentes.

En cuanto a la práctica educativa en educación primaria indígena, el rezago educativo se hace evidente en zonas de alta etnicidad; aquí confluyen paralelamente rezago económico y educativo. Por otra parte, hay que agregar que el fenómeno de la pandemia y el aumento de grupos delictivos, también han contribuido paralelamente al estancamiento económico y educativo del pueblo rarámuri.

Por otra parte, el profesorado de la región rarámuri, y padres de familia valoran fuertemente los fines de la educación intercultural para los pueblos indígenas, algunos consideran que les han otorgado herramientas para defenderse de la explotación, y vivir en términos más igualitarios. Sin embargo, es una idea muy generalizada el que aún tiene tareas pendientes; no se ha rescatado la esencia de la educación intercultural, sigue asumiéndose desde una visión folklórica, y ha

dejado de lado el ofrecer una educación más igualitaria, con universidades y escuelas creadas para los indígenas y cerca de sus hogares o pueblos; de igual modo, no ha logrado romper con los esquemas de dominación, se siguen explotando los rarámuris y manipulando políticamente por candidatos o gobernantes sin escrúpulos.

Los maestros por su parte, en la encuesta que se les aplica, reconocen que el avance en la práctica educativa indígena se ve interrumpido por problemas de: *formación docente, falta de conocimientos didácticos y la lengua originaria; deterioro de la infraestructura de los edificios escolares y falta de material en lengua indígena; problemas curriculares en su dominio y contextualización de los aprendizajes. Por último, se alude a las cuestiones actitudinales de los actores involucrados, falta de compromiso de los maestros o apatía ante la educación por parte de padres y alumnos. Sin embargo, termina por considerarse que es posible que, en el caso de los padres de familia, su apatía a la escuela, se deba en gran parte no a problemas actitudinales, sino a problemas estructurales que les obligan a priorizar sus necesidades de subsistencia.*

En síntesis, la promesa de mejora de la educación indígena sigue siendo un desafío que hasta la fecha se ha dado más en los discursos que en la realidad socioeducativa. Actualmente, aun cuando hay grupos hegemónicos que bloquean el avance de la educación intercultural a pueblos indígenas, como el derecho a la entrega de los libros de texto gratuito que fueron secuestrados por el gobierno actual de Chihuahua en este ciclo escolar 2023-2024, y que no se entregó al alumnado de la escuela primaria regular ni indígena; existen altas expectativas, que en la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana se avance en la mejora educativa y en la justicia social para los grupos originarios.

## REFERENCIAS

1. Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
2. Badia, A. (2019). La práctica educativa fundamentada. Definición, características e implicaciones para la mejora y la innovación educativa. Documento publicado en Research gate.[https://www.researchgate.net/publication/333747520\\_La\\_practica\\_educativa\\_fundamentada\\_Definicion\\_caracteristicas\\_e\\_implicaciones\\_para\\_la\\_mejora\\_y\\_la\\_innovacion\\_educativa/link/5d01fd7e92851c874c624ede/download](https://www.researchgate.net/publication/333747520_La_practica_educativa_fundamentada_Definicion_caracteristicas_e_implicaciones_para_la_mejora_y_la_innovacion_educativa/link/5d01fd7e92851c874c624ede/download).
3. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México: Cifras del ciclo escolar 2019-2020. Principales hallazgos*. MEJOREDU.<https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/indicadores-nacionales-de-la-mejora-continua-de-la-educacion-en-mexico-2021>
4. Coneval (2023). *Comunicado No. 7. El Coneval presenta las estimaciones de pobreza multidimensional 2022*. DIRECCIÓN DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL [https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2023/Comunicado\\_07\\_Medicion\\_Pobreza\\_2022.pdf](https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2023/Comunicado_07_Medicion_Pobreza_2022.pdf)
5. Coneval (2022a). *Informe de la pobreza en los municipios de México 2010-2020*. [https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Paginas/Mosaicos/Informe\\_Pobreza\\_Municipios\\_Mexico\\_2020.aspx](https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Paginas/Mosaicos/Informe_Pobreza_Municipios_Mexico_2020.aspx)
6. Coneval (2022b). *Informe de pobreza y evaluación 2022. Chihuahua*. [https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes\\_pobreza\\_evaluacion\\_2022/Chihuahua.pdf](https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_pobreza_evaluacion_2022/Chihuahua.pdf).
7. Coneval. (2022c). *Educación para la población Indígena en México: El derecho a una Educación Intercultural Bilingüe*. [https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Paginas/Mosaicos/Educacion\\_poblacion\\_indigena.aspx](https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Paginas/Mosaicos/Educacion_poblacion_indigena.aspx)
8. *Decreto de Creación de las Escuelas Rudimentarias*. (1911). México.
9. Decreto DOF: 06/07/2020. Secretaría de Educación Pública. Programa Sectorial de Educación 2020-2024. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020#gsc.tab=0).
10. Decreto No. 1206/2013 X P.E. Periódico Oficial del Estado No. 52 del 29 de junio de

2013. Por el cual se expide la Ley de Derechos de los Pueblos Indígenas del Estado de Chihuahua. <http://www.congresochihuahua2.gob.mx/biblioteca/leyes/archivosLeyes/1003.pdf>.
11. Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos IISUE-UNAM*. XXXIX (156), 192-207.
12. Granados, V. (2006). *Los costos de la modernidad. Transformaciones económicas de un pueblo taráumuri* (col. Solar, serie Ensayo). México: Instituto Chihuahuense de la Cultura.
13. Gómez, L. (2008). *Los determinantes de la práctica educativa*. <http://www.redalyc.org/pdf/373/37303804.pdf>.
14. Instituto Nacional Indigenista. (1988). *40 años. México: Instituto Nacional Indigenista*.
15. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Planea. Resultados Nacionales 2018. 6º. de primaria. Lenguaje y comunicación. Matemáticas*. [http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2018/RESULTADOS\\_NACIONALES\\_PLANEAA2018\\_INEE.pdf](http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2018/RESULTADOS_NACIONALES_PLANEAA2018_INEE.pdf).
16. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2022). *Comunicado de prensa núm. 430/22. Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas*. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/salade prensa/aproposito/2022/EAP\\_PueblosInd22.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/salade prensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf)
17. Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (2015). *Atlas de los Pueblos Indígenas de México*. <http://atlas.inpi.gob.mx/distribucion-por-entidad-federativa/>.
18. Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (2017). *Etnografía del pueblo tarahumara (taráumuri)*. <https://www.gob.mx/inpi/articulos/etnografia-del-pueblo-tarahumara-raramuri>.
19. Madrigal, J., Carrera, C. y Lara, Y. I. (2017). *Educación indígena en Chihuahua: políticas educativas y formación docente*. Ed. Redipe.
20. Madrigal (2022). I. Una mirada histórica a la alfabetización del indígena. en México: formación de alfabetizadores y materiales de trabajo. En Duarte, R. A., Medina M. del S., Madrigal, J. y Ruiz, M. (Ed.) *La alfabetización de mujeres adultas taráumuris: Una experiencia de intervención*. UACH.
21. Muñoz, H. (2004). Educación escolar indígena en México: la vía oficial de la interculturalidad. *Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, (29), 9-49.
22. Programa Nacional de Pueblos Indígenas. (2018-2024). Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas.
23. Sáenz, M. (1992). CARAPAN. OEA, CREFAL.
24. SEP (2006). *El enfoque intercultural en educación orientaciones para maestros de primaria*. México: SEP y Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
25. Secretaría de Educación Pública. (2022). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2021-2022. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa*. SEP.
26. Vergara, M. (2021). De la educación indígena a la educación intercultural En México, Colombia y Guatemala. *Debates, reflexiones y retos. Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26 (95), 11-23. <https://www.redalyc.org/journal/279/27968419001/html/>.
27. Yurén, M. T. (2008). *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*. México: Trillas.

*This page is intentionally left blank*