

La formación docente en contextos étnicos de Chihuahua

Josefina Madrigal Luna¹
Yolanda Isaura Lara García²

Resumen

A lo largo de este trabajo se presentan los resultados obtenidos al concluir la primera etapa del proyecto de investigación "La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos. Un estudio en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato",³ limitándose puntualmente al estado de Chihuahua. Se informa sobre un rastreo histórico de las políticas de formación de docentes de educación indígena en México y su incidencia en Chihuahua, se expone la metodología utilizada en el desarrollo de la investigación, se muestran los hallazgos que dan cuenta de las condiciones del maestro de educación indígena en el contexto chihuahuense actual, para concluir con el análisis de los retos actuales en la práctica educativa y la formación docente de maestros en contextos étnicos.

¹ Josefina Madrigal Luna es profesora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional en Chihuahua, campus Parral, y miembro de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Editora colaboradora dentro de la colección *Estado de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua*, con la obra *I Aprendizaje y procesos psicológicos asociados. Un estado de conocimiento* (2010). Coautora en el libro *Avances de Investigación en la mejora de la Educación en la Formación de Docentes* (2013). Actualmente participa en un proyecto de investigación nacional y trabaja paralelamente en el plano internacional con los países de Chile, Venezuela, Colombia, Guatemala y Perú.

² Yolanda Isaura Lara García es candidata a doctora en investigaciones educativas por el Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas AC, profesora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional en Chihuahua, campus Parral y miembro de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC. Editora colaboradora dentro de la colección *Estado de Conocimiento de la Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua*, con la obra *II Crianza y desarrollo humano. Un estado de conocimiento* (2010). Coautora en el libro *Avances de investigación en la mejora de la educación*

Introducción

Este trabajo pretende realizar una breve revisión histórica de la formación docente del profesorado que ha laborado en el medio indígena en Chihuahua y en paralelo efectuar una caracterización de la situación que viven en el contexto actual.

En los antecedentes se describen las condiciones de desventaja que vive la población en las zonas de alta etnicidad y se enumeran problemáticas que históricamente han desafiado los grupos étnicos y otras que afrontan en el marco del contexto económico actual.

En segundo lugar se ofrece una reseña histórica de las políticas de formación docente en México en el ámbito de la educación indígena durante el siglo xx y sus implicaciones en el estado de Chihuahua.

En el tercer punto se especifican aspectos metodológicos del proyecto de investigación.

El cuarto apartado lo constituyen avances de resultados que profundizan sobre la formación de los docentes que atienden grupos autóctonos en Chihuahua.

Para concluir, los desafíos del siglo xxi en la práctica educativa y la formación docente de maestros en contextos étnicos.

I. Antecedentes

De frente al tercer milenio, la educación indígena en México arrastra el lastre que han dejado siglos de despojo y exclusión ejercidos sobre los pueblos autóctonos latinoamericanos. El encuentro del "nuevo mundo" con el "viejo mundo" y "la barbarie" versus "civilización" no ponen en claro las ventajas y desventajas que esto deja a los pueblos indígenas.

En el siglo xiv inicia abiertamente la voracidad desesperada del capitalismo financiero o mercantilismo europeo por conquis-

en la formación de docentes (2013). Actualmente participa en un proyecto de investigación nacional y trabaja paralelamente en el plano internacional con los países de Chile, Venezuela, Colombia, Guatemala y Perú.

³ El proyecto es coordinado a nivel nacional por la Dra. Martha Vergara Fregoso; en Guanajuato lo coordina la Dra. Rosa Evelia Carpio Domínguez; en Chiapas la Dra. Nancy Leticia Hernández y en Chihuahua la Dra. Josefina Madrigal Luna. En este último estado también colaboran en el proyecto la Mtra. Yolanda Isaura Lara García, la Mtra. María del Socorro Medina Flores, Mtra. Rocío Aracely Duarte Baca y la Lic. Adelina Hernández Ayala.

tar los lugares más remotos del orbe; lo cual trajo consigo considerar a los indígenas algunas veces como estorbos que había que quitar para tomar los recursos que les pertenecen; otras veces simplemente son considerados mano de obra barata, esclavos o peones, como medio para obtenerlos. Como lo señala Eduardo Galeano (1974, p. 3):

Nuestra comarca del mundo, que hoy llamamos América Latina, fue precoz, se especializó en perder desde los remotos tiempos en que los europeos del Renacimiento se abalanzaron a través del mar y le hundieron los dientes en la garganta. Pasaron los siglos y América Latina perfeccionó sus funciones... sigue trabajando de sirvienta.

Actualmente no se puede hablar de cambios profundos. Si la educación es un derecho social de los pueblos y un instrumento para su desarrollo, ¿cómo encontrar congruencia en los discursos de las políticas educativas que buscan el desarrollo de los grupos marginados, con las prácticas de explotación a que se les somete y que solapan los grupos en el poder? En ese sentido es necesario reconocer que la educación en el ámbito indígena implica un gran reto, por la explotación física y económica a la que se ha sometido históricamente a estos grupos. Según Coheto (en Herrasti, 1988, p. 141), las condiciones en que viven los pueblos latinoamericanos y los indígenas en México no son mejores que hace siete siglos:

Si el aislamiento en el que viven los pueblos indios ha favorecido la conservación de sus valores culturales, también ha creado condiciones para que se les explote a través del intermediarismo comercial y de trabajo mal remunerado; además de que la baja productividad de sus tierras, por lo general extremadamente erosionadas, limita la actividad agrícola y provoca la emigración hacia centros urbanos o fincas de producción intensiva.

A lo cual hay que sumar el desempleo, violación de derechos humanos, despojo territorial, olvido político, hambre, desnutrición, mortalidad infantil (Herrasti, 1988), crisis social y moral; violencia e impunidad ante grupos delictivos y el deterioro de la madre naturaleza agravado desde inicios del siglo XXI en el ámbito mundial, nacional, estatal y regional. En la sierra Tarahumara se presenta un grave daño ambiental que agudiza la miseria y repercute en la economía de subsistencia propia de las diversas etnias de Chihuahua.

Retomando a Galeano (1974), así como América Latina se especializa en perder, los países occidentales se especializan en explotar, con esa sutileza que los caracteriza y que esconde sus ansias de dominio y explotación, ansiedad por dar cada vez la estocada final, disfrazada de "buenas intenciones".

Lo anterior puede constatarse si se hace un análisis minucioso de los pocos beneficios que tanto grupos indígenas como mestizos han logrado en el siglo xx, como una respuesta a los reclamos o demandas de justicia social que se expresan en México a través de revueltas y tensiones sociales al inicio del siglo xxi.

En México, la presencia de un Estado benefactor asume como compromiso políticas educativas que consideran a la educación abiertamente como un bien social y una obligación del estado mexicano ante la sociedad. Así se expresa en el artículo 3o. Constitucional de 1917: "[...] la educación básica debe ser gratuita, laica y obligatoria, tendiente al desarrollo armónico de las capacidades del individuo". Explícitamente señala que el Estado deberá impartir la educación en forma gratuita; la experiencia a través del tiempo nos muestra que este aspecto ha estado más presente en los discursos que en los hechos.

En contraste, a partir de la década de los setenta empieza a perfilarse en México un nuevo tipo de capitalismo excluyente y agresivo hacia las clases desprotegidas. La voracidad de este nuevo capitalismo conocido como neoliberalismo cobra nuevos bríos y, tomando como pretexto las crisis sociales que se visualizan en la segunda mitad del siglo xx en México y en el mundo, se culpa a los Estados benefactores del atraso de los pueblos subdesarrollados y se les exige el abandono de las políticas de protección social. La educación ya no es vista como un bien social o un derecho de los pueblos (Ornelas, 1995): es una mercancía que está a la rebatijón y a merced del mejor postor al amparo del poder gubernamental. Mientras los gobiernos en México siguen hablando del estado educador, cada vez se hacen más ajustes estructurales y recortes del presupuesto asignado a la educación, donde los más afectados son los grupos excluidos, entre ellos los indígenas.

II. Políticas educativas, educación indígena y formación docente en Chihuahua

Las exigencias que los gobiernos enfrentan para dar respuesta a las necesidades y demandas de educación indígena en educación básica están mediatizadas por los procesos de formación docente

y perfiles profesionales a los que se ha apostado en este ámbito. Paralelamente, "la formación docente es un proceso integral, sistemático y permanente que permite a los maestros tener diferentes acercamientos de la realidad de la práctica docente, con la idea de reconstruirla y transformarla" (DGEI, 2011, p. 317), incidido por las condiciones sociopolíticas imperantes en el contexto histórico en que se inserte.

La formación docente del profesorado que atiende grupos autóctonos en Chihuahua se perfila bajo la sombra de políticas educativas, modelos o esquemas que muestran contradicciones entre el discurso y la práctica, lo real y lo ideal, lo que se promete y lo que se cumple, lo que se ofrece y a lo que se aspira. Oscilan entre posturas positivistas, indiferentes a las condiciones sociales de atraso o sumisión a que están expuestos los grupos étnicos en Chihuahua y en el resto del país; se preocupan por "educar"; se posicionan planteando posturas alternativas, constructivas, críticas y transformadoras, discursos rebuscados que históricamente no han llegado a concretarse.

Mena (citado por Muñoz, 2002, p. 106) señala en torno a las políticas educativas en contextos indígenas mexicanos:

Podríamos afirmar que se ha avanzado (como siempre) en el terreno de las políticas, desgraciadamente se sabe que este nivel puede congestionarse de retórica, impidiendo que las realidades sociales de estos grupos sean impactadas cualitativamente por estas disposiciones legales.

Las políticas educativas que se generan para educación indígena marcan lineamientos y derroteros, normas que necesariamente demandan la participación del personal docente en la fase de implementación. Por lo que, paralelamente al surgimiento de una política educativa, está la tarea de formar a los maestros y maestras como personal capacitado para llevarla a las aulas. Proceso que no es tan simple y mecánico como se podría suponer, por las capacitaciones al vapor que se llevan a cabo en el magisterio al inicio de cada nueva política.

Al contrario, las nuevas ideas y normas chocan con el imaginario del maestro, con el deber ser construido por experiencias adquiridas a lo largo de su historia educativa y por ideas vagas de políticas previas que están en su discurso pero que no terminan de cristalizar en la práctica, en donde se detectan ambigüedades y retrocesos, agravados por las condiciones contextuales de marginalidad en que viven los grupos étnicos.

La formación docente es en esencia una herramienta que aun y cuando está influida por el momento histórico en que se inserta, es la senda más corta mediante la cual el personal docente que atiende la educación indígena contribuye a vivificar el sistema educativo, reconsiderar conocimientos y cuestionar tradiciones educativas. Es un proceso que avanza inexorablemente al lado de cada nueva política educativa indigenista. En México, en la etapa de la escuela rural mexicana, cuando Vasconcelos estaba a cargo de la recién fundada Secretaría de Educación Pública (SEP), se abrigan grandes aspiraciones educativas para el país que contrastan con la informalidad de sus ideas y en los inicios de su gestión educativa con los escasos recursos de que dispone.

Afortunadamente, al avanzar en su política logra conseguir los más altos presupuestos que hasta entonces se habían dado para la educación en esta nación. Sin embargo, en el terreno de la formación docente la nueva política arranca en un marco improvisado y bajo estas circunstancias las comunidades indígenas no resultan de las más favorecidas (UPN, 1981, p. 49):

[...] muchos de sus maestros no habían estudiado ni siquiera la escuela primaria y apenas estaban alfabetizados. Los maestros y escuelas eran insuficientes para las clases medias y urbanas, e irrisoriamente mínimos para una tarea de proporciones nacionales.

En sus inicios, la escuela rural mexicana lleva a cabo la tarea de formación docente a través de las mismas Misiones Culturales que son su medio educativo. Dichas instancias fungen como escuelas normales ambulantes, preparan preceptores sobre la marcha y sin cubrir grandes exigencias. Ellos atienden a indígenas y mestizos, a diferencia de las Casas del Pueblo antecesoras de las Misiones Culturales, que recibían solo aborígenes.

Más tarde, cuando los requerimientos de formación magisterial aumentan por el incremento de la población, surgen las escuelas normales campesinas. Se instalan en el campo en ex haciendas abandonadas o en sus anexos, en templos o en otros espacios, pero no en edificios propios. Las escuelas normales campesinas, no obstante sus escasas exigencias, resultan insalvables para la mayoría de estudiantes indígenas porque de los que ingresan, pocos logran terminar. En Tacámbaro, Mich., surge la primera normal rural de pensamiento revolucionario; tiene como finalidad preparar maestros que atiendan pequeñas comunidades indígenas; más tarde es una consigna para estas escuelas el reservar un tercio de las plazas para alumnos bilingües (UPN, 1981).

En 1926, durante el gobierno de Calles, en un intento de dar respuesta al problema de la educación indígena y como alternativa para incorporar las culturas nativas al ámbito nacional, se crea la Casa del Estudiante Indígena en la capital de la república. A ella tienen acceso jóvenes de distintos grupos indígenas del país, entre ellos tarahumaras. Esta institución tiene como propósito, además de suministrar los conocimientos y habilidades, procurar el retorno de estos estudiantes a sus lugares de origen. No obstante, el proyecto fracasa. El esfuerzo de formación de recursos humanos para dar atención a la educación indígena se viene abajo; al incorporarse los alumnos a la cultura citadina desdeñan la idea de retornar a sus orígenes (Hernández, 2000).

En 1937, durante el mandato de Cárdenas (1936-1940) se crean los Centros de Educación Indígena, los cuales para 1938 quedan bajo la responsabilidad del Departamento de Asuntos Indígenas. Este departamento da seguimiento a las Misiones Culturales, designadas ahora Brigadas de Mejoramiento Indígena; los internados indígenas cambian su nominación inicialmente a Escuelas Vocacionales de Agricultura y luego a Centros de Capacitación Económica y Técnica (Sariego, 2002).

Los centros surgen con el objeto de impulsar el progreso integral de las comunidades aborígenes tanto en lo educativo como socioeconómico. Se preparan jóvenes como medio de cambio social; mediadores que vinculen a su comunidad con la cultura nacional. Para ello se forman durante 3 o 4 semestres; adquieren conocimientos sobre industrias básicas, cuidado y crianza de animales domésticos, agricultura avanzada, aprovechamiento de recursos, música y danzas autóctonas. Las exigencias apostólicas de las tareas exigidas a los estudiantes de estos centros, la escasa preparación de algunos maestros y el empleo de los métodos directos impiden alcanzar los propósitos planteados. Empero en el periodo presidencial mencionado existe una profunda y auténtica preocupación por la educación de los grupos indígenas, se analizan los problemas que los afectan, se discute ampliamente y se trabaja sobre los métodos de solución (Hernández, 2000).

Por ello, se afirma que durante el cardenismo la educación indígena toma un nuevo giro; surge el indigenismo como política oficial. El perfil del magisterio demandado para atender la educación indígena reclamaba un amplio conocimiento de las culturas étnicas. Franco (2003, p. 29) opina que:

Pensar en las necesidades particulares de los grupos étnicos ya no implicaba sostener una posición discriminatoria; las diferencias

sociales, culturales y económicas eran reales y como primer paso para cerrar la brecha de la desigualdad había que reconocerlas.

Cabe destacar que el indigenismo impulsado por Cárdenas vive su máxima expresión en el estado de Chihuahua (Sariego, 2002). Una de sus manifestaciones es la de un conjunto de maestros formados desde una tendencia nacionalista, el agrarismo cardenista y la escuela rural mexicana, con un auténtico compromiso en la lucha sobre derechos agrarios, políticos y culturales de las etnias serranas.

En este grupo de profesores congregados en torno a un ideario próximo al marxismo destaca la presencia de Francisco M. Plancarte, J. Patrocinio López, José Hernández Labastida, Francisco Javier Álvarez y Ernesto Cano Ruiz, quienes inspirados en propuestas soviéticas se avocan en afrontar la situación de la Tarahumara. Sariego (2002, p. 92) comenta: "En el marco de las actividades de su formación como normalistas y maestros en activo, organizaron un seminario de discusión sobre el problema indígena en México y en Chihuahua".

El trabajo de estos docentes pronto pasa del discurso radical al diseño de una estrategia indigenista sustentada en tres pilares: el respeto por la cultura y la lengua, la defensa del territorio y la lucha por la organización política. Los maestros indigenistas se apoyan para alcanzar sus ideales en un grupo de profesores tarahumaras egresados durante 1928 y 1934 de la Casa del Estudiante Indígena que regresan a trabajar a la sierra.

Entre los propósitos fundamentales en el ámbito educativo, buscan conformar un cuerpo magisterial autónomo para oficializar la educación bilingüe, presionar a autoridades del Departamento Agrario sobre dotación de ejidos y la conformación de una instancia política que aglutine a las diversas células tarahumaras regidas por gobernadorcillos, lo que viene a dar origen al Consejo Supremo Tarahumara (Sariego, 2002). En este contexto histórico, no existe una clara separación entre el ser docente y luchador social: una cosa lleva a la otra.

Al asumir la presidencia de la república el Lic. Miguel Alemán Valdez (1947-1952), se realizan reformas a la política educativa. El Departamento de Asuntos Indígenas es sustituido por la Dirección General de Asuntos Indígenas a cargo de la SEP, que asume las responsabilidades y recursos del departamento anterior.

Se crea en 1948 el Instituto Nacional Indigenista y se promueven los Centros de Capacitación para indígenas, que ascienden a 20 en 1952. Según Hernández (2000) son espacios de formación de

jóvenes de diversas etnias, catalizadores del desarrollo de las comunidades de las cuales forman parte; agentes que promueven la construcción de conocimientos, hábitos y aptitudes, que coadyuvan a mejorar formas de vida. Franco (2003, p. 32) también menciona: "Los promotores eran capacitados en distintas áreas: salud, desarrollo agrícola, gestoría legal, entre otras; fungían como agentes de cambio e interlocutores entre la comunidad indígena y la sociedad nacional".

Para 1960 ascienden a 23 los Centros de Capacitación Indígena, con 2,415 becarios en 14 estados de la república. Esta experiencia de formación docente iniciada por el INI en 1952 consiste en capacitar a jóvenes indígenas de las propias comunidades y en lengua materna. La tarea de formación para implementar la nueva política educativa estuvo a cargo de los Centros Coordinadores Indigenistas fundados a partir de 1951.

No sin grandes esfuerzos, los nuevos lineamientos educativos propician la apertura de las comunidades a la educación y la revaloración de la cultura indígena. Para 1963, los logros obtenidos por la labor de los promotores y las comunidades, bajo el auspicio de los Centros Coordinadores, se valoran como positivos. Se pueden mencionar algunos centros: el de San Cristóbal de las Casas, Chiapas; el de Huautla de Jiménez, Oaxaca; así como Guachochi, Chih. (Hernández, 2000). Respecto a este último, Franco (2003, p. 32) comenta: "En Chihuahua su primer Centro Coordinador se establece en Guachochi en 1952. Su creación tuvo una positiva repercusión en la educación, que se tradujo en el uso de la lengua materna y el servicio de los promotores bilingües".

El sistema de promotorías es la primera estrategia de educación integral y de alfabetización bilingüe para niños indígenas (Sariego, 2002). Los jóvenes alfabetizan y castellanizan a niños en lengua materna, al mismo tiempo promueven el desarrollo de la comunidad a la cual pertenecen. La idea de utilizar promotores que enseñen en lengua vernácula permite romper con los métodos directos que hasta entonces seguían dominando.

Los mismos jóvenes tarahumaras son los generadores del cambio en este proyecto educativo que promueve el INI en los años cincuenta. El programa de formación muestra la herencia de la escuela rural y las misiones culturales, según Sariego (2000, p. 178):

En efecto, la figura del promotor se acercaba más a la del "misionero cultural" –por sus tareas de extensionista agrario, agente de salud, impulsor del desarrollo de los pueblos y gestor de sus de-

mandas sociales— que a la del maestro “de aula”, característica del sistema de educación formal y escolarizada de los internados.

En este lapso se identifican 20 internados a cargo de treinta promotores, pero además eran atendidas una diversidad de rancharías, por lo cual hubo alto índice de inscripción, a diferencia de Chiapas, donde los finqueros bloquearon el proyecto, en este estado sí se implementa. Sin embargo, las altas expectativas de los inicios no son cubiertas; pese a los avances, no se logra el éxito esperado por la insuficiencia de maestros y la deserción de muchos de ellos, aunado a la tendencia de los promotores a utilizar su preparación como un medio para escalar y abandonar los lugares de trabajo asignados, además de la oposición de caciques en algunos lugares del estado. Esto ocasiona que se cierren internados y se conserven principalmente los menos aislados (Ramírez, 2006).

Otro esfuerzo y preocupación por la formación docente del personal que implementa las políticas en el medio indígena se encuentra en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), que se crea en 1945 durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1941-1946). Al IFCM se le reconoce como la normal más grande de Latinoamérica; su actividad principal a nivel nacional es la actualización de los docentes a través de cursos; se les distribuye, revisa y evalúa el trabajo por correspondencia. A los cursos asiste profesorado de varios estados, entre ellos de Chihuahua. Desde un principio su objetivo se centra en ser un medio a través del cual puedan graduarse como profesores de educación primaria, dos agentes importantes de la educación indígena: los promotores culturales, egresados de primaria, y maestros rurales bilingües, egresados de secundaria, que trabajan en zonas indígenas o campesinas.

Este instituto se formaliza en 1958 y en 1971 desaparece para ser sustituido por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM). De inicio trabaja en dos modalidades: por correspondencia, simultáneamente con la práctica educativa, y por medio oral, presencialmente durante las vacaciones (Hernández, 2000). En la SEP (2003, p. 105) se registra:

A partir del 17 de marzo de 1989, por acuerdo del C. Secretario de Educación Pública, se fusionan la Dirección General de Educación Normal y la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento, denominando a la nueva institución, Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) a la que se

le asignan las funciones de formación y actualización del magisterio, a través de los Centros de Actualización del Magisterio (CAM) en los estados, así como de las Normales existentes.

Los CAM atienden al magisterio en servicio que aspiran a conformar un perfil para atender la docencia en educación básica y legitimar su actividad docente, incluyendo a maestros del medio indígena, para los cuales el CAM en Chihuahua desarrolló programas de nivelación profesional para el profesor bilingüe bicultural, el bachillerato para atención académica a profesores de educación indígena en servicio en un contexto étnico, ofrecidos en las subse-des de San Juanito y Guachochi.

Durante el gobierno de Echeverría (1970-1976) se crea por decreto presidencial la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, acuerdo publicado en el *Diario Oficial de la Federación* en agosto de 1971. Una de sus funciones es continuar con la tarea de seguir formando maestros bilingües y promotores culturales en internados indígenas de educación bilingüe que atienden niños y niñas y que ahora son llamados Centros de Integración Social (CIS). Durante este periodo presidencial los centros coordinadores indigenistas pasaron de 12 a 70. Se incrementa paralelamente el número de promotores bilingües, aumentan los albergues de educación indígena y se le da a las lenguas vernáculas reconocimiento legal (Franco, 2003). Actualmente, en el estado se identifican cuatro centros coordinadores indigenistas en Carichí, Guachochi, San Rafael, Turuachi, dependientes de la delegación estatal ubicada en la capital del estado.

En el periodo presidencial de López Portillo (1976-1982) inicia en 1977 la licenciatura en ciencias sociales en el Centro de Investigación e Integración Social en Oaxaca para formar profesionistas indígenas, licenciatura que después atiende el Centro de Investigación de Estudios Superiores de Antropología Social (CIE-SAS) en la ciudad de México. En 1979 se inauguran los cursos de la licenciatura en etnolingüística en el CREFAL de Pátzcuaro, Michoacán. De ambas licenciaturas egresaron dos generaciones; estos estudios no tienen continuidad hasta el momento.

En este mismo periodo presidencial, en 1978 surge la Universidad Pedagógica Nacional como una manera de dar respuesta a las necesidades de superación profesional del magisterio en México y como un lineamiento de la política educativa tendiente a elevar la calidad de la educación. Esta institución inicialmente oferta la licenciatura en educación básica plan 79, modalidad a distancia dirigida a maestros en servicio con estudios de normal

básica o bachillerato. En 1990 se iniciaron las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria para el medio indígena (LEPEPMI'90) en la modalidad semiescolarizada, con el propósito de ofrecer opciones de formación a un sector del magisterio poco atendido (UPN, 1993, p. 16).

Su propósito es dotar al personal docente de herramientas apropiadas para al reconocimiento y atención de la diversidad étnica, cultural y lingüística y enfrentar los retos pedagógicos que emanan de este tipo de grupos. En el estado de Chihuahua, la LEPEPMI'90 en este momento se ofrece en UPN campus Guachochi y UPN campus Creel. La UPN campus Chihuahua, por su parte, ofrece la maestría en educación intercultural a profesionales de la educación que laboran en contextos relacionados con la pluriculturalidad.

A partir de la propuesta salinista de 1992, con el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación*, se considera a la educación de los pueblos autóctonos como un asunto que requiere especial atención por parte del estado, por lo cual surgen nuevas exigencias sobre el magisterio que labora en el medio indígena:

La formación de docentes no se reduce a la cuestión bilingüe, muy importante por cierto, sino a la búsqueda de estrategias pedagógicas que conformen un modelo educativo que parta de la realidad de los pueblos indígenas, pero que también vuelva a ella, materializada como competencias básicas que hagan posible la preservación de la cultura, el enriquecimiento de los valores de identidad y el desarrollo de mecanismos para la relación con el resto de las culturas [Carrera, 2006, p. 156].

En ese sentido, y de acuerdo con Carrera (2006), el planteamiento del bilingüismo dentro de la formación docente ha cedido el paso al de la interculturalidad, que sin excluirlo presenta una propuesta alternativa enriquecedora; lejos de imponer presupone el compartir conocimientos, saberes, valores de culturas que conviven en un mismo espacio y construyen una historia común en el marco de la diversidad.

Para estar a la altura de la nueva política educativa, las escuelas normales que atienden la educación indígena, en las últimas décadas han hecho esfuerzos por evolucionar a un enfoque educativo intercultural o de añadirlo en sus programas de estudio. En México, las primeras de estas instituciones fueron creadas durante el Porfiriato y se reorganizan a partir de 1921 con la creación de

la SEP. En el transcurso del periodo cardenista, específicamente en 1938, se funda la primera escuela normal para atender maestros indígenas en Guachochi, Chihuahua (Franco, 2003).

Con el propósito de evitar el desarraigo observado en el profesorado que hasta ese entonces habían atendido la educación indígena en la zona tarahumara, se busca formar maestros de la región. Lo novedoso de la formación de docentes en esta instancia fue su orientación pedagógica; consistió en darles herramientas para impulsar el primer intento de enseñar la lectoescritura a los niños indígenas en su propia lengua; bajo el principio rector de la alfabetización en lengua materna promovido por Mauricio Swadesh, mismo que fue invitado por maestros de Chihuahua a participar en el proyecto, bajo su apoyo, los maestros de la Normal de Guachochi crearon la primer cartilla en lengua tarahumara.

En 1969 en Creel, municipio de Bocoyna, Chihuahua, inicia funciones la Escuela Normal Privada Yermo y Parres, la cual pone su granito de arena en la formación del personal docente del medio indígena:

[...] fundada con el deseo de apoyar a los jóvenes de la sierra para la sierra, ha logrado sus objetivos casi en su totalidad, se ha tratado de impulsar a los jóvenes de escasos recursos económicos y sobre todo a los indígenas [p. 63]. Para el año del 2003 cuenta con 143 alumnos provenientes de diversos lugares de la sierra Tarahumara: Urique, Norogachi, Rocheachi, Guazapares, Témoris, Chiniapas, Gupítare, Guadalupe y Calvo, Cerocahui, Guerrero, La Junta, Cd. Madera, Tomochi, Carichí y lugares cercanos a Creel. La mayoría de los alumnos son de escasos recursos y algunos de ellos son netamente indígenas [SEP, 2003, p. 64].

La formación docente reviste un carácter integral y promueve el desarrollo de las diversas áreas que constituyen al ser humano y trata de comprometer en esta tarea de formación a toda la comunidad.

Asimismo, desde 2005 las escuelas normales ofrecen la licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe (LEPIB). Una de estas instituciones se localiza en Hidalgo del Parral, Chihuahua, la Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo, que para 2010 ya incorpora dentro de sus planes de estudio la LEPIB (Velasco y Jablonska, 2010).

En el caso de las escuelas normales indígenas que luchan por tener un programa propio, surgen hacia la última década del siglo xx sin la anuencia gubernamental; en esencia como producto de

una lucha social a iniciativa de maestros indígenas, apoyados por autoridades comunitarias y sindicalistas. Al principio fueron aceptadas por el gobierno federal, quien no tardó en someterlas a los mismos requerimientos y aspectos curriculares del resto de sus homólogas normales no indígenas. En 1995 surge la Escuela Normal Indígena en Michoacán, adquiriendo el reconocimiento oficial hasta 2003; en 1999 la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca y en el 2000 la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe en San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

En el mandato de Felipe Calderón (2007-2012), la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) implementa una estrategia de formación inicial para docentes de ese medio, definida como "proceso de inducción a la docencia" (PID), que "se ha concretado a través del Taller de Inducción a la Docencia para el medio indígena, que es propiamente una etapa de capacitación para los aspirantes a docentes que sin contar con un perfil profesional como egresados de licenciatura, se incorporan al trabajo docente" (DGEI, 2011, p. 292).

A partir de un proceso de reflexión sobre la práctica docente, los futuros maestros y maestras egresados de bachillerato y licenciatura definen un modelo pedagógico y adquieren competencias básicas para atender con pertinencia la pluralidad cultural en educación básica: inicial, preescolar y primaria indígena. Hasta 2010 participan en este proceso los estados de Chiapas, Durango, Oaxaca, Puebla, Baja California, Tabasco, Veracruz y Chihuahua.

Para 2011, la DGEI (2011, p. 40) despliega en México otras "Estrategias para la profesionalización de docentes de Educación Indígena", como un esfuerzo por atender con pertinencia la educación de la niñez en contextos pluriculturales; para ello se constituye el "Grupo técnico para la profesionalización de docentes de Educación Indígena" (DGEI, 2011, p. 38), conformado por una serie de instancias impulsoras de los trabajos, dentro de las cuales se identifican las responsables de la educación indígena en los estados de Guerrero, Chiapas, Durango y Chihuahua, primeras entidades federativas que se unen a la tarea. Entre las estrategias para la formación continua, en primer lugar se construye un sistema de información de manera coordinada con las entidades federativas; anualmente se actualizan alrededor de 10,000 maestros en temas pertinentes a los contextos de educación indígena.

En segundo lugar se conforma el Catálogo Nacional de Formación Continua de maestros en Servicio, que la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) despliega como herramienta para la superación profesional del

maestro que atiende grupos originarios. La DGEI, atendiendo los ámbitos étnicos, diseña siete diplomados; entre ellos se pueden mencionar: educación en derechos humanos como elemento de innovación y calidad en educación indígena, mejora académica de la escuela primaria indígena mediante la innovación en asesorías en matemáticas, español y ciencias (DGEI, 2011).

Una tercera estrategia es la Red de Profesionales de la Educación Indígena, que tiene como propósito rescatar la voz de maestros, investigadores y funcionarios con experiencias que pueden potencializar la transformación de la educación indígena, con prácticas basadas en propuestas didácticas alternativas, así como socializar problemáticas comunes y las vías posibles para avanzar. En 2009 se construyen las redes, desplegando tres acciones específicas; realización de estudios y microanálisis de clases, sistematización de prácticas educativas en escuelas de educación indígena y el apoyo de redes que se forman con maestros de educación indígena, en colaboración con instituciones de educación superior (IES) (DGEI, 2011).

III. Metodología

A partir del desarrollo del proyecto "La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos. Un estudio en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato", es posible tener un acercamiento al docente que labora en contextos indígenas en el estado de Chihuahua. El proyecto es financiado por el Fondo Sectorial de Investigación para Educación, convocatoria SEP/SEB-CONACYT 2014, con número de referencia 175995. A nivel nacional su desarrollo corre a cargo de la Dra. Martha Vergara Fregoso y en Chihuahua lo asume un equipo de investigadoras de la UPNECH campus Parral y Guachochi.

La investigación se realiza desde un enfoque cualitativo. Se desarrolla en dos etapas comprendidas entre 2013 y 2014. La primera, concluida en agosto 2013, corresponde a un estudio exploratorio de carácter netamente descriptivo. La segunda tarea, aún pendiente, se ubica en el ámbito de la investigación interpretativa, interesándose por profundizar en los significados que los agentes educativos en contextos étnicos, autoridades, maestros y padres de familia han construido sobre la educación intercultural.

El trabajo de investigación tiene como propósito general elaborar un diagnóstico de la situación que guarda la educación indígena básica en el momento actual y plantear a partir de ello una

propuesta de formación de los agentes educativos de las escuelas primarias indígenas. Sin embargo, para efectos de este trabajo, "La formación docente en contextos étnicos de Chihuahua", nos centramos exclusivamente en uno de los objetivos específicos planteados dentro del proyecto: analizar las políticas dirigidas a la educación intercultural bilingüe para la formación de los agentes educativos en el ámbito nacional y estatal, específicamente en Chihuahua.

En esta primera etapa se utiliza una metodología estadística a nivel esencialmente descriptivo. El universo de estudio está constituido por 500 sujetos participantes; la unidad de análisis son maestros que trabajan atendiendo niños de educación primaria en el subsistema indígena de los grupos étnicos tarahumaras, tepehuanos, pimas y guarijíos. Para efecto de este informe se selecciona una muestra representativa estratificada (Hernández, Fernández y Baptista, 2003) de 106 maestros que atienden niños de las etnias mencionadas.

Para la obtención de datos durante esta primera fase se utiliza como instrumento un cuestionario aplicado a los maestros, constituido por aproximadamente 65 ítems, tarea llevada a cabo por el Departamento de Educación Indígena que responde a la solicitud de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH) y colabora en esta labor.

IV. El maestro de educación indígena en el contexto chihuahuense actual

En este espacio se presentan algunos de los hallazgos obtenidos en la primera etapa de investigación. La sistematización de los datos se organiza en tres categorías:

1. Perfil socioeconómico del maestro chihuahuense en regiones étnicas.
2. La formación del docente de educación primaria indígena en el contexto actual.
3. Demandas de formación docente de los maestros en servicio.

1. Perfil socioeconómico del maestro chihuahuense en regiones étnicas

Por nivel socioeconómico se está entendiendo "una estructura jerárquica basada en la acumulación de capital económico y social" (AMAI, 2008), que se traduce en una capacidad para acceder a bie-

nes, formas o estilos de vida. Es la plataforma que lleva a los diferentes sectores de la sociedad a gozar de un estado de bienestar o de necesidades y carencias que potencializan o interfieren en su desarrollo humano, según sea el caso. Sobre ello, es interesante cuestionar desde la situación laboral del maestro de educación indígena, ¿a qué estilo de vida puede acceder?, ¿a qué procesos de formación pueden aspirar?

El grupo de docentes en estudio está constituido por 43 hombres y 63 mujeres, lo cual indica que en el medio indígena el magisterio es un campo laboral que sigue dando oportunidades no solo al hombre, sino también a la mujer, ofreciéndole la posibilidad de un trabajo digno, difícilmente encontrado en contextos de rezago social como la sierra Tarahumara. En cuanto al estado civil, 53 de ellos son casados, 28 viven en unión libre, 21 son solteros y una divorciada; entre ellos se identifican 16 mamás solteras y un papá soltero. Respecto a las edades, 40 se encuentran entre los 21 y 30 años, 57 entre los 31 y 45 años y 9 cuentan con más de 46 años.

Respecto a las condiciones socioeconómicas que vive el magisterio de educación indígena en la actualidad, según esta investigación se observa que deja mucho que desear. Pese a los discursos manejados en las políticas educativas gubernamentales que aluden al desarrollo de los pueblos indígenas y a los índices manejados por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2010), las condiciones de rezago social en la parte del estado de Chihuahua donde se localizan los grupos étnicos oscilan de alto a muy alto. Específicamente en los municipios de Guadalupe y Calvo, Balleza, Guachochi, Nonoava, Morelos, Batopilas, Urique, Guazapares, Chínipas, Uruachi, Moris, Ocampo y Maguarichi, en todos ellos se detecta que un 75% de la población vive en situación de pobreza.

No puede soslayarse que los maestros y maestras que trabajan en el medio indígena también son trastocados por las condiciones socioeconómicas críticas de la región. En 99 casos la residencia se encuentra en municipios de alto rezago social –predominando la ciudad de Guachochi– y solo 7 reportan vivir en Chihuahua capital, situación que se comprueba al identificar un escenario monetario caótico. A pesar de ser de los pocos sujetos que tienen la fortuna de contar con un trabajo permanente remunerado en estos contextos, no alcanzan un nivel de vida de calidad; no es comparable al que viven otros burócratas, empresarios o nuestros políticos mexicanos. Al contrario, sus sueldos se consideran míseros y solo los desean aquellos que carecen de un trabajo estable. De los 106 maestros y maestras encuestadas según sus

reportes, 4 perciben un sueldo mensual menor a los 3,000 pesos, 29 entre 3,000 y 4,900, 24 de 5,000 a 6,900, 25 de 7,000 a 8,900, 9 más de 9,000 pesos y 14 no reportan sus ingresos.

Por otra parte, si se considera que 33 de ellos ganan menos de 5,000 pesos, que 24 maestros perciben menos de los 7,000 pesos, que 104 de los maestros encuestados no realizan otra actividad remunerada, que 54 de ellos constituyen un 51% y son los que cubren más del 70% de los gastos del hogar, y que además 53 de ellos tienen más de 3 hijos, es poco creíble que gocen de una vida familiar digna –desde los esquemas occidentales– y que cuenten con amplias posibilidades de profesionalización académica.

Sin embargo, hasta el momento en que se desarrolla esta investigación, el trabajo de maestro es un buen medio para lograr relativamente una mejor forma de vida. De los 106 maestros de la muestra, 71 opinan que viven mejor que como vivían con sus padres, 30 consideran que igual y solo 5 opinaron que peor.

2. La formación del docente de educación primaria indígena en Chihuahua

Para hablar de la formación docente del maestro que trabaja en regiones étnicas es necesario aclarar en qué consiste:

[...] es el campo de conocimientos, investigación y propuestas teóricas y prácticas que dentro de la didáctica y organización escolar, estudia los procesos mediante los cuales los docentes en formación o en ejercicio se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje o a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza [Marcelo, 1989 y Ayerde, 2004, citados por del Cid Medina, 2010, p. 17].

Respecto al punto anterior, a partir del análisis del perfil de formación de los 106 docentes encuestados se encuentra que dos de ellos han cursado exclusivamente la secundaria, uno tiene bachillerato sin concluir, 11 son bachilleres y 43 bachilleres que cursan actualmente la LEPEPMI'90, 26 cuentan con la LEPEPMI'90 –la mayoría de bachillerato–, 6 con licenciatura del CAM, 14 cursan actualmente la maestría, 2 ya la han concluido y por último uno realiza actualmente estudios de doctorado.

Por ello se puede afirmar que el nivel de educación primaria indígena lo atienden preponderantemente bachilleres que se for-

man y acceden al sistema de manera fortuita, personal docente que no cuentan con una sólida formación inicial pedagógica, sino que de alguna manera ingresan al sistema, el cual busca estrategias para capacitarlos a través de diversos cursos, algunos ya mencionados anteriormente, a los que se pueden agregar otros más como: los de "Reforma integral para la educación básica", "Parámetros curriculares", "Formación cívica y ética", "Planeación y estrategias didácticas".

Con estos mecanismos, Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH) actualmente logra proteger las escuelas en regiones étnicas. Sin embargo, no existen espacios institucionales que ofrezcan una consistente formación inicial en educación propiamente indígena. La LEPEPMI'90 que se oferta en Creel y Guachochi aún no se sabe que tanto ha impactado las prácticas educativas del magisterio. Las exigencias de formación vertidas por los docentes participantes en la investigación, que han concluido la LEPEPMI'90 o se encuentran cursándola, siguen en búsqueda de estrategias de enseñanza más dinámicas y que estén ligadas a las necesidades del niño y a su contexto. En sus respuestas es recurrente cómo les gustaría formarse al señalar: con estrategias de acuerdo al contexto, una formación contextualizada, estrategias para niños monolingües, una formación intercultural, de acuerdo con las necesidades de los niños indígenas.

Paralelamente se afirma que no existen normales indígenas en Chihuahua. En la Normal Experimental Miguel Hidalgo, en Parral, Chih., en el curso escolar 2013- 2014 solo se atienden seis estudiantes indígenas dentro de sus cuatro grupos de LEPIB y solo uno de los maestros asesores de esta licenciatura proviene de un espacio étnico, con posibilidades de compartir con sus alumnos sus saberes, valores, inquietudes y necesidades desde su propia ideología, permeada por el grupo de pertenencia.

Dentro de la educación indígena se parte del supuesto de que el docente que trabaja en contextos étnicos tiene como exigencia dentro de su perfil dominar la lengua del grupo autóctono con el cual trabaja, empero se halla que el mismo sistema, en un intento de dar respuesta a las necesidades educativas de los niños en estos espacios geográficos, recurre a la inmediatez. Desde que inicia la formación de promotores para atender las escuelas en contextos étnicos, una de las exigencias de admisión al subsistema indígena es ser bilingüe; sin embargo, de los docentes entrevistados 9 no hablan la lengua indígena, 35 manifiestan hablar entre un 10% y 30%, 21 entre 40% y 60%, 21 entre 70% y 90% y solo 17 de ellos consideran hablar la lengua a la perfección.

Para terminar, el sistema educativo a través de los tomadores de decisiones abre los espacios educativos basando su selección en necesidades inmediatas más que en el perfil magisterial requerido, lo que lleva a una improvisación; llegan a las aulas docentes ajenos a las culturas étnicas que van a atender, les faltan herramientas para educar y comunicarse con niños indígenas por no hablar su lengua y carecen de una formación pedagógica. Situación crítica que se acentúa en el transcurrir del tiempo, ante la tendencia gubernamental recurrente de formar docentes al vapor para cubrir las necesidades educativas, más que invertir en el establecimiento de instituciones creadas ex profeso para ofrecer una formación inicial apropiada al contexto indígena.

3. Demandas de formación docente de los maestros en servicio

En lo que se refiere a las necesidades o exigencias de formación sentidas por los docentes encuestados, se encuentra una gran variedad de ellas, que se pueden clasificar fácilmente en competencias sobre el saber, saber hacer y el ser. Ante la pregunta de cuáles son las competencias que consideran necesario desarrollar para mejorar su práctica docente, encontramos que de 144 opiniones vertidas por los 106 sujetos entrevistados, 54 se refieren a competencias sobre el saber, entre estas el conocer sobre *el enfoque por competencias, enfoques y métodos de enseñanza, constructivismo, aprendizaje significativo, estilos de aprendizaje y contenidos de aprendizaje*, siendo lo más recurrente el dominio de la lengua indígena y el manejo de planes y programas.

En segundo lugar están las competencias actitudinales que los docentes mencionaron que es necesario desarrollar para mejorar la práctica educativa. En total sumaron 24 y se distribuyen en un abanico de posibilidades: *convivir en sociedad, trabajar en equipo, compartir, innovar, ser dinámico, disposición al cambio y desarrollo de valores*, entre ellos compromiso con el trabajo, respeto, paciencia.

En tercer lugar, 68 opiniones giran alrededor de fines instrumentales como las competencias sobre el saber hacer: *comprensión lectora, aplicar la teoría a la práctica, vincular el programa con la práctica, planeación didáctica, competencias comunicativas, reflexión sobre el trabajo, transversalidad y correlación de contenidos, investigación, resolución de problemas y autoevaluación*, predominando las expectativas de formación sobre el uso de

las tecnologías de la información y la comunicación y estrategias didácticas.

En resumen, los maestros y maestras participantes en este trabajo tienen expectativas de formación puntuales, ya que al ser admitidos al sistema sin el dominio de la lengua consideran una prioridad conocerla para mejorar su trabajo; asimismo, aspiran a lograr una formación inicial pedagógica sistemática, sobre todo si trabajan en el nivel educativo indígena; tienen poca experiencia en el manejo de planes y programas, metodologías de enseñanza y en la implementación de estrategias didácticas. Adquirir estos saberes está dentro de sus prioridades de formación.

V. Los desafíos del siglo XXI en la práctica educativa y la formación docente del magisterio en contextos étnicos

El desarrollo de la educación indígena en México no ha seguido un desarrollo continuo o lineal. Igual que en todo proceso histórico-social influyen las circunstancias de la época, aunque se ha visto beneficiada; también ha estado sujeta a cambios bruscos, a contradicciones, a largos periodos de estancamiento y hasta retrocesos que remiten los procesos educativos al punto de partida. Así que no es sorprendente escuchar en los discursos políticos actuales hacer alusión a problemas educativos étnicos de principios del siglo XX. “[...] la historia nos muestra que la apuesta de la educación bilingüe ha tenido un lento recorrido, con francas señales de retroceso, en ocasiones de rupturas muy evidentes y con rastros de continuidad en algunos de sus planteamientos” (Velasco y Jablonska, 2010, p. 114).

Por ello, la profesión docente en contextos étnicos chihuahuenses siempre ha implicado un gran reto. Según Masten Dunne (cit. por Carrera, 2006), el primer misionero Juan Fonte en el siglo XVII consideró que dedicarse a la instrucción de los tarahumares era prácticamente una tarea imposible, por la diseminación territorial en que vivían. Este aspecto es solo uno de los tantos desafíos que enfrenta el docente en la atención a grupos étnicos, a los que hay que sumar los que exige su propia formación. Según la DGEI (2011, p. 283) se considera que:

Una educación Indígena de calidad, pertinente en términos culturales y lingüísticos, son acciones que se ven limitadas por las condiciones de inequidad social y económica que inciden en las dis-

tintas dimensiones del desarrollo de los pueblos indígenas y que reproducen en las escuelas las condiciones de desigualdad en el acceso, permanencia y egreso de Educación Indígena. Los bajos índices de aprovechamiento y logro educativo, el alto riesgo del fracaso escolar, así como la carencia de infraestructura y equipamiento y las deficiencias de organización y funcionamiento de los centros escolares, reflejan que la sola asistencia a la escuela no basta para resolver los problemas de equidad educativa.

Aunado a lo anterior, la misma etnia incide cuando asume una postura ante la educación que recibe. En cada cultura existe una visión sobre estos procesos; no siempre hay coincidencia entre lo que se ofrece por parte del Estado o el magisterio y entre lo que exigen los grupos humanos, ante lo cual el maestro queda inermes, con pocas posibilidades de alcanzar sus logros educativos.

Faltan estudios serios respecto a lo que las etnias de Chihuahua demandan de la educación; se ignora el significado que adquiere para ellas; no se conoce la visión gnoseológica, teleológica, ni praxeológica que abrigan desde su idiosincrasia al respecto.

Por otra parte, también son relevantes las expectativas que los profesores y los propios alumnos tienen respecto de la posibilidad de logro y aprendizaje. Cuando las mismas son negativas, el rendimiento logrado tiende a ser menor y en sectores más vulnerables esas expectativas son casi siempre pesimistas. Es bastante común que los docentes de las escuelas insertas en entornos desfavorecidos creen que, dada la situación familiar y el contexto de riesgo y pobreza en el que viven sus alumnos, estos no son capaces de aprender y por lo tanto ni siquiera vale la pena hacer el esfuerzo por enseñarles contenidos pedagógicos; más vale esforzarse en dar un apoyo psicoemocional y prevenir de la mejor manera posible las conductas de riesgo. Los docentes con este tipo de representaciones culturales tienden a responsabilizar al contexto sociocultural y a la familia por el bajo rendimiento de los estudiantes, en vez de asumir su propia responsabilidad como "pedagogos".

Paralelamente, queda en duda si el gobierno de México apuesta a mejorar la calidad educativa de los pueblos indígenas. Desde que inicia el siglo *xxi* muestra una indiferencia a incluir en la toma de decisiones políticas en el ámbito educativo a estas comunidades y sus representantes; incluso los pueblos que muestran un alto grado de organización política tienen una pobre participación en el diseño de programas; lo mismo puede decirse sobre la desvinculación que existe entre los hacedores de políticas educativas

y quienes las implementan: los maestros (Velasco y Jablonska, 2010).

Lo que no se puede negar es que los maestros y maestras indígenas son raramente reconocidos por el Estado. La devaluación de la formación docente en educación básica se gesta tiempo atrás. Posterior a la Independencia, el Estado mexicano decide separar este tipo de formación de los principales centros universitarios, cuestión más crítica en el caso de maestros de básica del subsistema indígena. Velasco y Jablonska (2010, p. 250) comentan al respecto: "Aparte de las formaciones ofrecidas por la Universidad Pedagógica Nacional, las experiencias históricas de formación específica para educadores indígenas han sido todas organizadas por el Estado fuera de las grandes universidades públicas y, sobre todo, fuera de las escuelas federales y estatales".

En ese mismo sentido, es controvertible el actuar del Estado en el sur de la república. Esto no pasa en Chihuahua; aquí no se identifican escuelas normales indígenas; los indígenas que logran una formación docente en escuelas normales con un enfoque intercultural no son contratados para atender la educación de grupos étnicos; la SEP y el SNTE dan preferencia en esta tarea a bachilleres, cuando ya se cuenta con licenciados con el perfil exigido para responder a los retos pedagógicos de atención a niños de su propia etnia (Velasco y Jablonska, 2010).

Quedan preguntas abiertas. ¿Las prioridades de atención a la educación de grupos étnicos las establece el Estado desde las necesidades educativas o en función de recortes estructurales tendenciosos? ¿Es para el gobierno realmente un punto esencial en su agenda la atención educativa de grupos étnicos o solo un discurso político?

Otro aspecto que impide avanzar la educación de grupos étnicos es que la formación docente de profesionales y personal docente que atienden los grupos autóctonos generalmente no recae en indígenas, y los que aspiran a ingresar al magisterio encuentran dificultad para ingresar a las instituciones de educación superior, entre ellas a las escuelas normales. En más de la mitad de las entidades federativas, estas escuelas no tienen dentro de sus planes de estudio la LEPIB. Para el ciclo escolar 2009-2010, solo un 2% la ofrecía, por lo que el ingreso de estudiantes indígenas es limitado. Y no solo aquí, además son los actores más ausentes de sus propias escuelas normales indígenas (Velasco y Jablonska, 2010, p. 250).

Por otra parte, ante el reto de la formación docente de maestros que atienden los grupos étnicos está el conflicto en sostener

escuelas normales indígenas o normales no indígenas que ofertan la LEPIB, si se considera que en las normales exclusivamente indígenas no se favorece la interculturalidad, empero en las normales no indígenas se encuentra que "la oferta de la LEPIB responde de manera muy limitada a las demandas de formación docente a nivel superior, ya que implica una adecuación restringida del currículum con las necesidades educativas" (Velasco y Jablonska, 2010, p. 256).

Se añade solo el estudio de la lengua y la cultura, pero no existe el compromiso ni la convicción de contratar en estas normales a maestros y maestras indígenas que dominen la lengua y muestren una sólida identidad étnica para que se puedan potenciar espacios de análisis lingüístico y de aspectos culturales y regionales étnicos.

En Chihuahua, en diversos momentos históricos se ha visto postergada una formación docente que responda a las exigencias de la calidad educativa indígena, según lo afirma Sariego (2002, p. 200): "A pesar de su expansión, la práctica de la educación bilingüe y bicultural tuvo muchas limitaciones en la Tarahumara, porque la ampliación del número y de la cobertura de las escuelas-albergue, no tuvo como correlato una suficiente capacitación del magisterio en los nuevos métodos".

Lo mismo sucede cuando la educación indígena da un giro a la interculturalidad. Velasco y Jablonska (2010) consideran que las escuelas normales formadoras de docentes por antonomasia no se han mostrado muy interesadas e imaginativas en incidir en la pertinencia de los métodos y contenidos pedagógicos en el contexto intercultural étnico, posiblemente por lo rutinario y la burocratización que enfrentan, al mismo tiempo el Estado les limita los recursos humanos, financieros y técnicos para lograr la calidad de la educación y que les permita realizar investigaciones que coadyuven al conocimiento de la realidad sociocultural para poder generar mejores formas de intervención en ella.

Ni en las normales ni en las subsedes de la UPN (en el caso de Chihuahua, campus Guachochi y Creel) existen los recursos o infraestructura adecuada para preparar docentes que sean capaces de realizar estudios lingüísticos o de investigación educativa, por lo que se limita a cubrir necesidades de atención de algún grado académico, con orientaciones teórico metodológicas superficiales.

En conclusión, la carencia de una sólida formación docente no le permite al magisterio indígena cuestionar e indagar su realidad

educativa; por lo tanto, generará intervenciones pedagógicas poco asertivas. Igualmente, al renunciar o no ser involucrado en la generación de planes y programas, pierde la posibilidad de formarse acorde a las necesidades de su comunidad.

Así como está pendiente en la mesa de las negociaciones de los hacedores de políticas el reconocimiento y respuesta a los derechos sociales de las etnias, también queda en el tintero en el ámbito de las políticas educativas el reto de plantear proyectos pedagógicos desde los indígenas y para los indígenas con imaginación y creatividad en atención a la diversidad cultural de la región chihuahuense, porque un currículo nacional limita la consolidación de propuestas curriculares regionales.

Para ello es necesario que el Estado, si es que realmente quiere atender a la educación indígena con pertinencia, cree instituciones formadoras de docentes de educación inicial, de las etnias y para las etnias, tarea olvidada en Chihuahua.

Referencias

- AMAI. (2008). *Nivel socioeconómico Amai. Mayo 2008*. México: Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercados y Opinión Pública. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/rne/docs/Pdfs/Mesa4/20/HeribertoLopez.pdf>
- CARRERA, J. (2006). *Derechos indígenas en Chihuahua: una reforma inconclusa* (col. Estudios sociales). Chihuahua, México: Doble Hélice Ediciones.
- CONEVAL. (2010). Recuperado de <http://www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/resource/coneval/entidades/6340.jpg>
- DGEI. (2014). *Profesionalización y formación continua para docentes indígenas y en contextos de diversidad. Una política educativa*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito.
- DEL CID MEDINA, A.K. (s/f). *La formación docente y la calidad de la educación en los centros educativos bilingües del municipio de El Progreso, departamento de Yoro*. Tesis de máster en gestión. Recuperado de www.cervantesvirtual.com
- FRANCO, C. (2004). *Educación indígena en Chihuahua* (col. Estudios sociales). Chihuahua, México: Doble Hélice Ediciones.
- GALEANO, E. (1974). *Las venas abiertas de América Latina* (6a. ed.). España: Siglo XXI Editores.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, L. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- HERNÁNDEZ, R. (2000). *La educación para los pueblos indígenas*. México: SEP.
- HERRASTI, L. (coord.). (1988). *Instituto Nacional Indigenista, 40 años*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- MUÑOZ, H., GARCÍA, J., GRANADOS, A., BRAND, A., MENA, P. y RUIZ, A. (2002). *Rumbo a la interculturalidad en educación*. México: UPN 201 Oaxaca, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Universidad Autónoma Metropolitana.

- ORNELAS, C. (1995). *El sistema educativo mexicano*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SARIEGO, J.L. (2002). *El indigenismo en la Tarahumara. Identidad, comunidad, relaciones interétnicas y desarrollo de la sierra de Chihuahua*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- SEP y SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA. (2003). *Diagnóstico del Sistema Estatal de Formación Docente*. Chihuahua, México.
- UPN. (1984). *Política educativa en México. Plan 79* (vol. 3). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- UPN. (1993). *Proyecto académico. 1978-1993*. México: SEP. Recuperado de www.upnech.edu.mx/index.php/maestrias/educacion-intercultural
- VELASCO, S. y JABLONSKA, A. (2010). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (col. Horizontes educativos). México: Universidad Pedagógica Nacional.