



LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL ETNICA EN “LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL ETNICA EN CHIHUAHUA. UNA REFORMA CURRICULAR INCONCLUSA”

Josefina Madrigal Luna
shefimadupn3@yahoo.com.mx
j.madrigal@outlook.com

Celia Carrera Hernández
carrera.celia@gmail.com

Yolanda Isaura Lara García
yolislara_1@hotmail.com

Resumen

A través de este trabajo se hace un análisis de las políticas educativas en contextos interculturales étnicos, planteadas a través de documentos oficiales, asimismo de las evidencias encontradas al respecto, en el imaginario de los sujetos participantes a lo largo del proyecto de investigación “**La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos. Un estudio en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato**”, limitado al estado de Chihuahua. El estudio es de carácter cualitativo, para el análisis de los datos se toma de base el método de análisis del discurso. El aporte adquiere trascendencia, por su esfuerzo en dilucidar la poca coherencia entre los planteamientos políticos que direccionan el Sistema Educativo y lo que se vive en la cotidianeidad de la práctica educativa en contextos de diversidad cultural étnica en que vive el Rarámuri, desde la visión y experiencia de los 294 maestros de educación indígena encuestados y de aquellos maestros y padres de familia a quien se entrevista.

Palabras claves: Educación indígena, políticas educativas, formación docente.

ÁREA TEMÁTICA: Reformas curriculares y políticas globales

Introducción

El grupo étnico Rarámurise considera el más representativo del estado al ser el más numeroso, así mismo por ostentar la fama de grandes corredores a nivel internacional. De acuerdo al censo del 2010, en cifras presentadas por el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI,





2010), de los 3, 406, 465 habitantes en el estado de Chihuahua, 104, 014 son personas mayores de 5 años hablantes de alguna lengua indígena, los Rarámuris son el grupo mayoritario, al ascender su presencia al 77.8%, en seguida está el Tepehuano de Chihuahua que llega al 7.6%, el resto corresponde a etnias minoritarias presencia menos significativa en el estado: Náhuatl, Chinantecas, Pima, Zapoteca, Mazahuay Mixteca.

Los Rarámuris o Tarahumaras son los dueños milenarios de la Sierra Tarahumara, que evolucionan de formas de vida nómada dedicada a la caza y recolección, al sedentarismo impulsado por las técnicas agrícolas traídas a la Nueva España por los españoles. Sin embargo, al ponderar hoy en día los beneficios que le trajo a este pueblo la civilización occidental, realmente queda en entredicho. Desde entonces con los españoles y actualmente con los mestizos, conviven en condiciones de desventaja y atraso social. De acuerdo a datos presentados por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2010), en Chihuahua, existen 15 municipios con población predominante étnica. De ellos, se considera que 14 se encuentran en un alto nivel de pobreza, oscilando del 75 al 100%, desde los parámetros de esta instancia.

Respecto al logro educativo según prueba de ENLACE, también existe rezago en estas zonas étnicas, por ejemplo en matemáticas, en el periodo que va del 2006 al 2012 (SEP, 2012), en un análisis general las escuelas indígenas se encuentran 34.4 puntos abajo del aprovechamiento de las escuelas del sector privado, a 23 puntos en desventaja de las escuelas de educación primaria regular y, sólo superan con 1.8 puntos a escuelas de CONAFE, atendidas por instructores comunitarios, que cuentan con una escasa formación en docencias.

Ante este panorama resulta interesante cuestionarse: actualmente ¿Cuáles son los logros y tareas pendientes dentro del marco de las políticas educativas para el medio indígena en la región de la Sierra Tarahumara? El estudio cobra vigencia ante el propósito de hacer un análisis de las propuestas propias de las políticas públicas para impulsar el mejoramiento de la educación indígena y lo que desde la visión de los actores educativos realmente sucede en el ámbito de la práctica educativa en el contexto de la Sierra Tarahumara. Donde se confrontan las representaciones sociales de los actores educativos involucrados en este quehacer, y aquellos lineamientos normativos propios de la política pública del SEM sobre educación indígena.



A partir del proyecto de investigación “**La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos. Un estudio en Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato**” desarrollado del 2013 al 2015 y financiado por el Fondo Sectorial de Investigación para Educación, convocatoria SEP/SEB-CONACYT, 2011, con número de referencia 175995, a nivel nacional coordinado por la Dra. Martha Vergara Fregoso, es que se presentan estos hallazgos delimitados al estado de Chihuahua. El trabajo se realiza desde el paradigma cualitativo, mediante el método análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2012). Se compaginan las visiones de los involucrados con el análisis de documentos normativos que trazan derroteros establecidos por políticas educativas para la educación indígena. La importancia del aporte reside en el interés por identificar la coherencia existente entre lo que se plantea en la legislación en torno a la educación intercultural y propuestas o acciones que llevan a su concreción.

En el estudio participan 294 sujetos, la unidad de análisis son docentes del subsistema indígena de educación primaria que atienden niños del grupo étnico tarahumara, a quienes se les aplica un cuestionario vía departamento de Educación Indígena. Al mismo tiempo un grupo magisterial entre directores y docente, padres de familia y niños, –diecisiete respectivamente–, provenientes de siete escuelas primarias indígenas visitadas que acceden a ser entrevistados.

Políticas educativas en educación indígena: retos y tropiezos

No obstante al discurso moderno del desarrollo del hombre, actualmente se admite que los pueblos latinoamericanos originarios viven en situación de alta vulnerabilidad social. En el encuentro mundial en el que se establece la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007: 5), La Asamblea General expresa que se muestra “*Preocupada* por el hecho de que los pueblos indígenas han sufrido injusticias históricas como resultado, entre otras cosas, de la colonización y de haber sido desposeídos de sus tierras, territorios y recursos, lo que les ha impedido ejercer, en particular, su derecho al desarrollo de conformidad con sus propias necesidades e intereses”.



Ante el estado de miseria y exclusión de los pueblos indígenas, se plantea a la educación como una alternativa fundamental, para remediar cuestiones que obedecen en gran medida a aspectos estructurales, relaciones inequitativas de explotación y ejercicios de poder a que son sometidos. Esto se identifica en el mismo documento de Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007:10), las expectativas expresadas en el artículo 14, señalan que: “Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.” En ese mismo sentido, se esboza en el artículo 26 del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), sobre Pueblos Indígenas y Tribales (OIT, 1990), que: “Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.”

Las presiones internacionales han influido para que múltiples naciones entre ellas México, legislen en torno a la educación indígena, asumiendo el compromiso de ofrecer a la población originaria la educación como un derecho social. En este país, en el Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006, (SEP, 2001), se sostiene que la educación promueve el desarrollo nacional justo y equilibrado, porque una escolaridad alta está relacionada coherentemente con altos niveles de bienestar social. Por lo cual, los grupos vulnerables que no tienen acceso a la educación o no concluyen la educación primaria, reducen posibilidades de desarrollo, por limitantes para aprovechar oportunidades que se les presenten (SEP, 2001).

De lo cual se deriva un círculo vicioso, la desigualdad de oportunidades de acceso a la educación, está ligada a la injusticia social y segregación. En contraste, los grupos humanos de comunidades alejadas y dispersas, –que es el caso de muchos que pertenecen a alguna etnia–, se caracterizan por vivir en condiciones de extrema pobreza y con pocas oportunidades de acceder a un sistemático proceso educativo.

El sueño gubernamental de posicionar a la educación como el medio infalible para salvar de la exclusión social a los grupos originarios desposeídos de México, se identifica de manera persistente en documentos normativos nacionales.

A partir de los años setentas, inicia a hablarse la educación intercultural bilingüe, pero es hasta después de iniciada la modernización educativa, que se demanda un currículo como propuesta



educativa de carácter intercultural para los pueblos étnicos, que delinea y prescribe el tipo de educación que el gobierno lespretende ofrecer. En el documento Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños (SEP-DGEI, 1999), se precisan los ideales curriculares de la educación para los pueblos indígenas. “...lograr que la educación que se ofrezca a las niñas y a los niños indígenas sea intercultural bilingüe para que así satisfaga con calidad, equidad y pertinencia sus necesidades educativas y básicas de aprendizaje.” (SEP-DGEI, 1999: 7). Puntualizando que este tipo de educación no se circunscribe a los grupos originarios y que es necesario trascienda a la sociedad en general.

En ese mismo sentido, el Decreto de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP (2001), en el artículo primero, marca un claro propósito de la educación indígena; “Se establece la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, que tendrá como propósito asegurar que la educación intercultural bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena.”

La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas del 2003, en el artículo 11 prescribe que: “Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua.”

En Chihuahua, la propuesta curricular intercultural ya está presente desde 1977 en la Ley Estatal de Educación (1997), además en el artículo 28 de dicho documento, el gobierno estatal asume que la educación indígena forma parte del Sistema Educativo Estatal (SEE). En el artículo 43 el estado expresa con claridad el ideal perseguido en la educación para las diversas etnias de chihuahuenses: “La educación indígena será intercultural bilingüe, basada en el respeto a la diversidad cultural, afectiva y de desarrollo intelectual, así como a las necesidades y condiciones históricas, sociales, culturales y económicas de los grupos étnicos.”

En fecha reciente se decreta la Ley de Derechos de los Pueblos Indígenas del Estado de Chihuahua (2013), en el artículo 20 se enuncian con más claridad que en el documento anterior, algunas prescripciones y aspiraciones del modelo curricular basado en la interculturalidad: “Los integrantes de los pueblos y las comunidades indígenas tienen derecho a recibir educación en su idioma. Así mismo, 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 dictan las demás leyes en la materia.” A nivel estatal, en los discursos políticos, los propósitos de la educación intercultural son también contribuir a la consolidación de la identidad étnica y nacional del indígena, darle oportunidades educativas y en el marco del respeto a su persona, permitirle alcanzar mejores niveles de vida.

Sin embargo hoy por hoy, los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños (SEP-DGEI, 1999), siguen siendo una pieza clave para tratar de entender el currículo que se plantea desde la interculturalidad; en el No. Diecinueve de ellos se identifican que los propósitos son ofrecer en la práctica educativa “...todo aquello que los miembros de una sociedad requieren aprender para sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, formar parte consciente y activa de la sociedad, vivir y trabajar con dignidad, participar en el desarrollo social, mejorar su calidad de vida y seguir aprendiendo”.

En cuanto a los actores educativos participantes en este estudio, un maestro entiende la educación intercultural como aquella postura amplia que: “...considera la diversidad en grupos: diferentes formas de pensar, de actuar y sentir, no sólo en la educación indígena”.

Algunas visiones están matizadas de un cierto folklorismo, la educación intercultural una maestra la perciben como la “...interacción de varias culturas y pueden interactuar entre ellas, representando sus costumbres y tradiciones de cada una”.

Una propuesta curricular justa y equitativa “...una educación pensada desde ellos, con oportunidades iguales, sin discriminación a la educación indígena”. Con ideales y prescripciones más progresistas que plantean un enriquecimiento cultural global y mutuo “conociendo otras culturas y considerando lo mejor de cada una” en este mismo sentido gira la opinión que afirma la educación intercultural como “el intercambio de conocimientos entre culturas”, o la que expresa de manera clara, precisa y puntual, que la educación intercultural para el Rarámuri, “es aquella que toma en cuenta toda la diversidad de ideas, creencias, formas de pensar, formas de vida para enseñar a los niños, sin desvalorizar las propias.”



Esta educación desde los actores educativos, enfrenta diversas exigencias o ideales que ellos han construido en su imaginario en el quehacer cotidiano: *“...debe ser una educación de calidad, que cubra sus necesidades y no exista la corrupción y sea para unas minorías”, “que responda a sus necesidades, a lo que a ellos les interese”*.

Empero valga preguntarse, hasta el momento desde la educación intercultural bilingüe, ¿Cuántos son los logros y tareas pendiente del SEM y el SEE en la educación que ofrecen a los grupos étnicos a nivel nacional y a nivel estatal, específicamente a los Rarámuri de la Sierra Tarahumara?, ¿Qué aspectos críticos enfrenta? y ¿Cuáles son las tareas aún pendientes?

Maestros y padres de familia de comunidades indígenas, consideran que la educación intercultural para niños del medio indígena, no siempre ha cubierto las expectativas de la educación intercultural. Un maestro afirma que los beneficios *“...no son tantos, esta todo descontextualizado, siempre es como ha sido, para que trabajen para otros”*, los beneficios no son muchos, por la dimensión política que subyace a la educación, por lo que señalan *“...no es mucho, es un beneficio muy coartado, muy politizado, de 20 o 30 niños, 2 o 3 terminan una carrera”*, es *“poco, muchos se quedan en el camino por la lengua, por lo económico”*. O bien los beneficios son poco significativos *“...aprenden a leer y escribir”*. Lo mismo opina una madre de familia de la etnia Tepehuana, –casada con un Rarámuri– son pocos los beneficios *“Ya tengo aquí con los indígenas–Rarámuri– casi 23 años y casi –no hay beneficios–, casi no, como fiestas tradicionales ya las están perdiendo”*.

Sin embargo algunos padres de familia siconsideran algunos beneficios. Una madre de familia afirma que: *“...les enseñan a los niños de su propia cultura”*, otros, *“en las tradiciones, han crecido”, a “hablar en lengua Rarámuri”*. El beneficio de la defensa: *“Que aprendan algo, que no estén con la mente cerrada, porque es muy bonito aprender y saberse defender”*. Para protegerse de los otros.

Igualmente en los maestros, al igual que en las políticas educativas se identifican nobles ideales: *“desearían 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 si sería bueno. Pero lo más que se puede estudiar es el bachillerato, desertan. Los padres se llevan a los niños, pierden su cultura y –de la ciudad– vienen echados a perder.*



Desde otra perspectiva, las diversas condicionantes sociales adversas de la Sierra Tarahumara, exige un perfil de formación sistemático y consistente al maestro que se desempeña en regiones étnicas. La formación para responder con profesionalismo ante la propuesta curricular de la interculturalidad, se convierte en pieza clave para el logro educativo. Su relevancia es irrefutable, la investigación deja en evidencia que de los 294 maestros que participan en esta investigación, 4 han cursado apenas la secundaria, 103 el bachillerato, 167 de ellos, pese a que afirman haber cursado la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI'90) que oferta a nivel Nacional la Universidad Pedagógica Nacional, no precisan si son pasantes o titulados, por lo que podría ascender el número de bachilleres, 10 son egresados de la licenciatura del Centro de Actualización del Magisterio (CAM), 6 ostentan perfil de maestría y por último, 6 se encuentran realizando estudios de doctorado.

A pesar de que se afirma en el artículo 51 de La Ley Estatal de Educación (1997), que *“El estado proporcionará recursos humanos, materiales y financieros, que aseguren y hagan obligatoria la profesionalización de los docentes bilingües del medio indígena”*, y respondan así a las demandas educativas. Lo cierto es que el SEE a través de la práctica de responder desde la inmediatez a las necesidades del servicio, cubre las vacantes en las escuelas primarias del medio indígena con bachilleres, lo que ocasiona que no puedan brindar la calidad educativa que se promete gubernamentalmente. Esto se debe por un lado a las condiciones de rezago social en que viven los jóvenes tarahumara y por otra parte, a que en el corazón de la Sierra Tarahumara no existen espacios ex profeso, donde puedan formarse maestros en el esquema curricular de la interculturalidad y a nivel estatal son escasos, además de resultarles inaccesibles.

Por lo que puede concluirse, pese a los lineamientos de las políticas educativas sobre la educación intercultural para pueblos étnicos, y el reconocimiento de los actores educativos de ciertos avances. En pleno Siglo XXI los planteamientos de esta propuesta curricular están muy lejos de ser logrados, el Programa Nacional de Educación (2001-2006), sostiene que en el ciclo escolar 1999-2000, la eficiencia terminal en las primarias bilingües indígenas fue de 68.4%, a diferencia del promedio nacional del 84.7%. Al igual reconoce, es incuestionable el rezago de la población indígena en el acceso a la educación superior. Como ya se precisa anteriormente, estas instancias se localizan en regiones de fácil acceso, no en regiones aisladas.



La cuestión de la injusticia social hacia los grupos étnicos sigue cobrando presencia. La alta marginación geográfica y social, limita las oportunidades de obtener los beneficios que se disertan en los discursos de las políticas educativas indigenistas en el marco de la interculturalidad.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

CONEVAL 2010:

<http://www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/resource/coneval/entidades/6340.jpg>.

Consultado en línea el 21 de octubre del 2012.

Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. (2007). Nueva York, EU: ONU

Decreto de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP (2001). México.

INEGI (2010). *Censo Nacional de Población y vivienda.* Recuperado en internet el 8 de Marzo de 2013. www.inegi.org.mx/.../censos/población/2010/

Ley Estatal de Educación de Chihuahua. 1997.

Ley de Derechos de los Pueblos Indígenas del Estado de Chihuahua. Chihuahua, México: 2013

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, publicada en el año 2003.

SEP. *Programa Nacional de Educación 2001-2006.* México, D.F. SEP, 2001

OIT. (1989) *Convenio 169 de la OIT, sobre Pueblos Indígenas y Tribales, en países independientes.* México: ed. CDI. 1990

Ornelas, Jaime. *Educación y neoliberalismo en México.* Colección Pensamiento Económico. Benemérita Universidad de Puebla. Dirección General de Fomento Editorial. Gobierno del Estado de Puebla. Secretaría de Cultura. 2002

SEP-DGEI, 1999. *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas.* Dirección General de Educación Indígena. México. D.F. SEP-DGEI, Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

SEP (2012). *Resultados Prueba Enlace 2012 Chihuahua. Enlace evaluar para mejorar.* México. SEP.

Van Dijk, T. A. (2012). *Discurso y Contexto: Un enfoque sociocognitivo.* España. ed. Gedisa.





Velasco, S. y Zaborowska, A. (2010). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México. UPN. Horizontes Educativos

