

La educación indígena en la Sierra Tarahumara como un asunto de muerte: obstáculos y retos ante una sociedad discriminatoria y desigual

Ilustración: Samara Palacios Lozano

FIGURAS REVISTA ACADÉMICA
DE INVESTIGACIÓN

ISSN 2683-2917

Vol. 2, núm. 2,

marzo-junio 2021

[https://doi.org/10.22201/fesa.](https://doi.org/10.22201/fesa.figuras.2021.2.2)

[figuras.2021.2.2](https://doi.org/10.22201/fesa.figuras.2021.2.2)



Esta obra está bajo una Licencia
Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual
4.0 Internacional.

Recibido:

12 de agosto de 2020

Revisado:

23 de septiembre de 2020

Aceptado:

16 de octubre de 2020

[https://doi.org/10.22201/fesa.](https://doi.org/10.22201/fesa.figuras.2021.2.2.142)

[figuras.2021.2.2.142](https://doi.org/10.22201/fesa.figuras.2021.2.2.142)

Indigenous Education in The Sierra Tarahumara as a Matter of Death: Obstacles and Challenges in a Discriminatory and Unequal Society

 Ana Paula Pintado-Cortina

Investigadora independiente

Sistema Nacional de Creadores de Arte, FONCA

Resumen: Este artículo intenta mostrar el contexto social en que se encuentran las escuelas del sistema educativo indígena entre los ralámuli de las barrancas de la Sierra Tarahumara. Busca revelar toda una serie de problemáticas a las que se enfrentan tanto maestros como alumnos, ubicados en una región lejana, de difícil acceso e insegura. El principal argumento es que el sistema educativo está construido desde la discriminación y el racismo; dada esta situación, no existe un interés serio por crear una escuela de calidad, además de que el contexto social en que se encuentran tanto maestros como alumnos tampoco se toma con el debido interés. Esto provoca una serie de consecuencias que no sólo tienen que ver con la dificultad que profesores y educandos tienen para ejercer sus obligaciones; también tiene relación con que el mismo sistema los expone a situaciones donde su seguridad física e integridad moral corren enormes riesgos que llevan a la muerte no sólo de una cultura y de su proyecto de vida, sino de ellos mismos.

Palabras clave: Tarahumaras, ralámuli, sistema educativo indígena, discriminación, racismo.

Abstract: This article endeavors to present the social context in which the schools of the indigenous educational system, among the Ralámuli of the Sierra Tarahumara ravines, find themselves. It seeks to reveal a series of problems faced by both teachers and students, located in a distant, difficult to access and insecure region. The main argument is that the educational system is built upon discrimination and racism. In light of this situation, there is no real interest in building a quality school, and the social context in which both teachers and students find themselves is not taken into account seriously. This causes a series of consequences that not only have to do with professors and pupils difficulty fulfilling their obligations, but also the system itself exposes them to situations where their physical and moral integrity are at risk which could lead to the death not only of a culture and their life project, but also to their own.

Keywords: Tarahumaras, Ralámuli, Indigenous educational system, Discrimination, Racism.

Introducción

El objetivo principal de este trabajo es exponer las problemáticas sociales que rodean a una escuela indígena en la Sierra Tarahumara y cómo, al no tomarse en cuenta en la implementación educativa, afectan no sólo a los alumnos, también a los maestros en diversos niveles que aquí se irán exponiendo.

El sistema educativo indígena es profundamente político, pues históricamente ha sido una estrategia de colonización por excelencia. Por ello, el concepto de “bio-poder” se convirtió en un tema de discusión en las agendas de políticas educativas en América Latina, sobre todo en el Perú y en el Ecuador. Lo que decían los especialistas del tema es que la educación en países como el nuestro es un asunto de colonización, de colonialidad del poder, relacionado con el racismo, por ello es un “bio-poder”.

Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo. Dicho eje tiene, pues, origen y carácter colonial, pero ha probado ser más duradero y estable que el colonialismo en cuya matriz fue establecido. Implica, en consecuencia, un elemento de colonialidad en el patrón de poder hoy mundialmente hegemónico. (Quijano 2014, 777)

Se supone que ahora se busca la descolonización, donde se debe reconocer el “buen vivir” del indígena en oposición a la noción de progreso y de desarrollo eurocentrado promovido por el Estado (Ramallo 2016, 371). Sin embargo, las experiencias del colonialismo siguen vivas, en el sentido de que están definiendo y estructurando el presente (Restrepo *apud* Ramallo 2016, 373). Y esto se ve claramente en lo que sucede en la Sierra Tarahumara en varios niveles: 1) en la relación del Estado con el docente, 2) la relación del alumno con el Estado, 3) la relación del maestro con el alumno y, finalmente, 4) la relación tanto de maestros y alumnos con el entorno social.

Como parte de la normalización del racismo y la discriminación dentro de la colonialidad del poder, es importante decir que ocurren situaciones muy complejas, a veces difíciles de desenmarañar. En el caso de la Sierra Tarahumara, no sólo no se toma en cuenta el contexto social, sino que también la escuela es deficiente pues, como ya se mencionó, no existe un interés serio por una escuela de alto nivel para indígenas. En la falta de interés está intrínseca la idea de que los indígenas son seres inferiores y, por ende, no necesitan la misma calidad escolar.

Hay una relación estrecha entre el bajo nivel escolar y la ruralidad, que también se relaciona con la indianidad, pues el Estado es quien no se compromete.

Mientras que el Sistema Educativo Mexicano expresa grandes ideales respecto a la educación para grupos étnicos, ofrece pobres alternativas. Algo que se identifica en diversos actores de la educación (maestros y padres de familia) es una tendencia recurrente al ver a la educación indígena como un medio mediante el cual el niño recibe exclusivamente una formación elemental: aprender a leer, escribir y hacer cuentas, así lo señala un padre de familia cuando se le pide que hable de los beneficios que le trae la educación a su pueblo [...]. Se constata, además, que más del 80% de maestras y maestros ingresan al magisterio sin una sólida formación profesional. (Madrigal Luna, Carrera Hernández y Vergara Fregoso 2018, 109-116)

La información etnográfica de este artículo surge de la investigación participante realizada en varias temporadas de trabajo de campo a lo largo de 30 años. De esta manera se tuvo la oportunidad de ser testigo principalmente de la dinámica de una pequeña escuela primaria ubicada en la ranchería ralámuli de Coyachique,¹ comunidad de Potrero, municipio de Batopilas, además de la primaria y secundaria de

¹ En el caso de la primaria de la comunidad de Coyachique se ha observado su evolución a partir de 1989, cuando era una escuela abandonada, con pupitres rotos, sin techo y libros carcomidos por los ratones, y hasta ahora, con nuevas instalaciones que incluyen dos salones de primaria y uno de kínder.

la comunidad de la Mesa de la Yerbabuena en el mismo municipio. La observación participante se considera una herramienta trascendental para poder entender a profundidad el contexto social en que viven los ralamuli, es decir, en este caso, las relaciones sociales en distintos niveles entre la comunidad y la escuela.² De acuerdo con Vincent, Lahire y Thin:

El análisis sociogenético de la forma escolar como forma de relaciones sociales permite [...] desnaturalizar ciertas nociones constituidas frecuentemente como genéricas [...] el registro numérico es apenas la expresión más inmediata y de fácil visualización [...] la dimensión cotidiana de las interacciones cara a cara [...] intentando verificar cómo los niveles más amplios de una tradición cultural o, incluso, cómo las orientaciones más generales de una propuesta curricular – como en el caso de la escuela indígena diferenciada – se entrelazan con aspectos que regulan las formas de interactuar y convivir en contextos de la vida cotidiana. (apud Gomes 2004, 31-40)

Asimismo, en términos metodológicos fue necesario tener claro que la pregunta iba más allá de saber cuántas escuelas había, sino más bien qué dinámicas sociales rodean una escuela de estas características y si éstas afectan la buena ejecución de las escuelas. A partir de estas preguntas nos dimos cuenta de que lo importante era observar, analizar y comprender el contexto social en donde se desenvuelve la escuela en las barrancas de la Sierra Tarahumara, que no puede ser desligado del histórico, y que sabemos ha conllevado una fuerte carga de discriminación, racismo y violencia. Es importante no olvidar que el sistema educativo indígena fue construido sobre estas bases, las cuales buscaban “dejar morir” la cultura indígena. Si bien esto se ha transformado con el tiempo, aún existen fuertes reminiscencias del pasado, imposibles de olvidar. Aquí el concepto acuñado por Foucault ([2004] 2007), “hacer vivir-dejar morir”, nos parece muy importante porque, como García Canal menciona, “el racismo surge como una necesidad del ejercicio del poder de la normalización, que es la condición por la cual puede continuar el viejo derecho soberano de matar” (2004, 24). Asimismo, Didier Fassin explica que la política es también sobre la vida, sobre las “bio-desigualdades”. Este concepto se explica como una estrategia para “no normalizar la vida de las personas, tener presente que todos tienen derecho a elegir el tipo de vida que quieren vivir” (Fassin 2009, 49).

² Este trabajo es una versión mucho más larga, corregida y aumentada de lo que se entregó al Programa Nacional de Etnografía de las Regiones Indígenas del INAH, del que formé parte hasta diciembre de 2019. El artículo se entregó como manuscrito y probablemente tardará cuatro años en publicarse.

En estos términos, se quiere mostrar cómo la educación indígena ha sido y es un asunto de muerte, pues si bien antes, al querer eliminar una cultura se estaba atendiendo contra la vida que los individuos querían vivir, ahora siguen las reminiscencias de ese pasado discriminatorio y racista que provoca políticas superficiales que no toman en serio el contexto social en donde se implementa la política educativa, y que provocan así también la muerte cultural y, en muchos casos, física de los individuos involucrados.

Chihuahua, aspectos generales

No podemos negar que la educación indígena en nuestro país sigue siendo un talón de Aquiles. El mayor porcentaje de alumnos con nivel de logro *Por debajo del básico* se encuentra en las primarias indígenas (INEE 2013, 402 y ss.).³ De las 9 656 escuelas preescolares indígenas en México, el 49.9% (4 816) son unitarias, es decir, las atiende un sólo docente; en cambio, de las 60 183 preescolares generales sólo 16.1% (9 674) lo son. Aunque la mayoría de las preescolares unitarias indígenas (4 610) se ubican en localidades de menos de 2 500 habitantes, hay 46 preescolares unitarias en localidades de 15 000 habitantes o más. Por otro lado, de las 10 102 primarias indígenas en el país, el 66.5% son multigrado,⁴ es decir, que son atendidas hasta por tres docentes que dan clase en más de un grado escolar al mismo tiempo. En cambio, en las primarias generales, 33.1% son multigrado.

De las primarias indígenas multigrado, 1 390 se ubican en comunidades de menos de 100 habitantes; 5 099 en rancherías de entre 100 y 2 499 habitantes; y 78 se localizan en localidades de más de 15 000 habitantes (INEE 2013, 362 y ss.).

³ En Español 75% y Matemáticas 65%. En comparación con las escuelas urbanas públicas, los porcentajes fueron 37 y 36%, respectivamente.

⁴ En México hay 43 665 escuelas multigrado que representan 44% del total de las escuelas primarias públicas. Estas escuelas primarias atienden a 1 327 388 alumnos en condiciones de alta vulnerabilidad social, aislamiento docente y escasa supervisión, asesoría y acompañamiento pedagógico (INEE 2016). En 2005, del total de las escuelas multigrado, 60% pertenecen a la modalidad de primaria general, 15% a primaria indígena y 25% a cursos comunitarios del Conafe. La mayoría de las escuelas multigrado, generales e indígenas son unitarias (30%), es decir, cuentan con un sólo maestro, o bidocentes (31.8%) (Weiss *et al.* 2007, 6). En el nivel secundaria, observamos que de los alumnos hablantes de lengua indígena, una gran proporción, 54%, asiste a las telesecundarias; además, una quinta parte de estas escuelas, 19.7%, son unitarias o bidocentes. El porcentaje de alumnos que tuvieron un nivel de logro *Por debajo del básico* en Español fue más alto en las telesecundarias (33%) que en las generales (22%). En Matemáticas los porcentajes fueron 40% en telesecundarias y 33% en las generales, según los resultados educativos generales en 3º de secundaria (INEE 2013, 402 y ss.).

Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), las escuelas multigrado surgieron por una necesidad de resolver el problema educativo en regiones de difícil acceso.

La enseñanza en este tipo de escuelas ocurre en condiciones adversas y con importantes carencias que comprometen la calidad de los procesos y niveles de aprendizaje de los alumnos e impiden igualdad de oportunidades educativas que son imprescindibles para ofrecer la atención diferenciada que requieren estos grupos vulnerables. (INEE 2013, 363)

En 2010, Chihuahua fue clasificado como el estado con mayor desigualdad social, y una de sus entidades, Batopilas, fue el segundo municipio con el menor Índice de Desarrollo Humano (IDH) en México (Coneval-Sedesol 2014).

Debemos entender que este tipo de indicadores no sólo reflejan la situación de pobreza sino las relaciones desiguales entre indígenas y mestizos. Por ejemplo, en términos de autonomía resulta aún muy lejano pensar que un tarahumara puede llegar a ser presidente municipal, cosa que en otros estados de la república se ha logrado.⁵

La conquista en el norte fue tardía y violenta. El primer jesuita que se aventuró a la Sierra Tarahumara fue Joan Fonte en 1607. Ante las misiones y la explotación de las minas, los indígenas de aquella época se levantaron en armas, quemaron y destruyeron más de 20 misiones de un total de 28 (González Rodríguez 1993, 237). De la guerra surgió una profunda escisión entre las dos culturas, de tal forma que a los indígenas se les etiquetó como “indios de guerra”, “bárbaros”, “enemigos” y “depredadores”. Después de casi un siglo de violencia, los indígenas decidieron pararla, replegándose a las barrancas, donde el acceso era mucho más complicado, así podrían vivir libremente, lejos de los conquistadores y los misioneros. Se trataba, además, de un acto de paz, de evitar más guerras (Pintado 2012a).

A partir de la expulsión de los jesuitas, de 1767 a 1900, si bien los franciscanos retomaron el trabajo misional, no tuvieron el impacto de la Compañía de Jesús. Según Alcocer, los frailes no iban con frecuencia a los pueblos de visita de las misiones por ser un trabajo insoportable: “Los pueblos están bastante distantes unos de

⁵ Esto tiene una relación con la educación indígena. Por ejemplo, en Oaxaca es superior a la educación en la Sierra Tarahumara. Es decir que los maestros están mucho mejor preparados, mucho más conscientes de la importancia de una educación dentro de sus términos, a partir de la comunidad.

otros y los caminos por las quebradas de la sierra son muy penosos” (Alcocer [1788] 1958, 161-162). Esto provocó una nueva etapa de aislamiento.

El proceso violento de conquista, el repliegue de muchos indígenas a lugares más lejanos y el relativo abandono de las misiones, provocó que la relación entre mestizos e indígenas se volviera más distante, quizá más que en otros lugares de la República Mexicana.

Las condiciones adversas

Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), para una buena educación se requiere de:

1. Lo que el estudiante trae consigo^{6, 7}
2. El entorno⁸
3. Los contenidos
4. Los procesos⁹
5. Los resultados¹⁰

En cuanto a los contenidos y procesos, el estudio realizado por el INEE llamado logro *Por debajo del básico* muestra que de los nueve estados que cuentan con un número importante de población indígena, Chihuahua es el segundo, después de

⁶ ¿Qué experiencias aporta el estudiante a la escuela y qué dificultades concretas enfrenta? (UNICEF, s.f.) Creo que la primera dificultad a la que se enfrenta el estudiante es a encontrarse con un maestro que no tiene la preparación que debería tener, resultado de la negligencia del Estado, al no dar la importancia que se merece la educación.

⁷ ¿Se ha visto afectado por situaciones de emergencia, por el maltrato, el trabajo infantil o el SIDA? ¿En su primera infancia, su educación preescolar y las experiencias vividas en su familia y su comunidad fueron positivas? ¿El lenguaje empleado en su hogar es muy distinto del que se usa en su escuela? ¿Ha contado con la preparación suficiente que le permita mantener el ritmo de la escuela? (UNICEF, s.f.)

⁸ ¿El entorno de aprendizaje es saludable, seguro, protector, estimulante y tiene en cuenta las necesidades de los géneros? (UNICEF, s.f.)

⁹ ¿Los métodos que los profesores emplean se centran en los niños y las niñas? ¿Sus valoraciones facilitan el aprendizaje y reducen las disparidades? ¿Se gestionan debidamente las aulas y las escuelas? ¿Los métodos de enseñanza, aprendizaje y apoyo –proviengan de los supervisores, el personal docente, los programas o las comunidades– mejoran o disminuyen la capacidad de las niñas? (UNICEF, s.f.)

¹⁰ (UNICEF, s.f.) Disponible en: https://www.unicef.org/spanish/education/index_quality.html Revisado el 26 de enero, 2021.

Nayarit, con los puntos más altos en su medida (INEE-UNICEF 2016).^{11, 12} En 2010, Batopilas tenía como grado de escolaridad de la población de 15 años o más un 3.8, en comparación con un 8.8 en todo el estado. Tiene un total de 143 escuelas de educación básica y media superior (CONEVAL-SEDESOL 2014). En Batopilas, de un total de 14 362 habitantes, hay 3 388 analfabetos de 15 y más años, y 1 076 de los niños y jóvenes entre 6 y 14 años no asisten a la escuela. De la población a partir de los 15 años, 3 344 no tienen ninguna escolaridad, 3 525 tienen escolaridad incompleta, 520 tienen escolaridad básica y 388 cuentan con algún grado posterior a la educación básica. Un total de 297 de la generación de jóvenes entre 15 y 24 años de edad han asistido a la escuela, la escolaridad media entre la población es de 3 años.¹³

Una de las razones por las que Batopilas es uno de los municipios más rezagados en cuanto a la educación es por su entorno geográfico. En general, todos los servicios tardan mucho más en llegar, pues hay pocos accesos. En muchas de las comunidades de la barranca se llega a pie. Ahora bien, los ralámuli viven de manera dispersa, en donde no sólo sus casas se distribuyen de manera muy esparcida, sino también que una comunidad comprende varias rancherías cuya distancia entre ellas puede ser de diez horas a pie. Una ranchería puede comprender de dos hasta treinta casas.¹⁴

Aunado a ello, hasta hace aproximadamente veinte años vivían la mitad del año en la barranca y la otra, en los valles altos. Al comenzar el invierno, se movían a las partes bajas, y en la primavera subían para aprovechar ambas tierras para siembra y disfrutar de la diversidad de productos que ofrecen estas regiones, por ejemplo, de las

¹¹ Chiapas, 25 puntos más; Chihuahua, 33 puntos más; Guerrero, 15 puntos más; Hidalgo, 24 puntos más; Nayarit, 36 puntos más; Puebla, 29 puntos más; San Luis Potosí, 30 puntos más; Veracruz, 30 puntos más; y Yucatán, 31 puntos más (INEE-UNICEF 2016).

¹² En el 2012 (ENLACE 2012), sumando la categoría de bueno y excelente, las escuelas primarias privadas toman delantera con 59.8 puntos; en segundo lugar se ubican las escuelas primarias generales con 48.4 puntos; y, ocupando un tercer lugar, las escuelas primarias indígenas con una evidente desventaja al alcanzar tan solo 25.4 puntos, y una ligera ventaja de 1.8 respecto a las escuelas de Conafe, logro no tan loable al considerar que estas últimas instancias son atendidas por un sólo instructor comunitario (Madrigal Luna, Carrera Hernández y Vergara Fregoso 2018, 102).

¹³ <http://www.nuestro-mexico.com/Chihuahua/Batopilas/> Revisado el 26 de enero, 2021.

¹⁴ Las rancherías de la comunidad de Potrero cubren una superficie cuya extensión aproximada es de 33.15 km. Aunque en otras comunidades el templo queda más o menos al centro de las rancherías, en Potrero se ubica en el límite del perímetro y es un templo solitario donde sólo vive una familia mestiza. Sólo se visita en las fechas del calendario tridentino adoptadas por los ralámuli. Por ejemplo, la gente de la ranchería de Coyachique camina de dos a cuatro horas (unos 9 km aproximadamente: seis de una empinada vereda y tres de terracería), dependiendo de la carga o si van con hijos pequeños, para llegar al templo.

naranjas, los limones, las papayas, o de los duraznos y manzanas (Pintado 2012a). Como se observa, esta movilidad era trascendental para la sobrevivencia de los ralámuli, sin embargo, no se compaginaba con el calendario escolar. Esto provocó que los niños asistieran sólo la mitad del año a la escuela, pues al irse a sus tierras de valles o barrancas la distancia podía llegar a ser de diez o más horas a pie. Años después, con el Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progresá) creado por el presidente Ernesto Zedillo (1997-2002), se implementa el apoyo económico integrado en las dimensiones de salud, alimentación y educación enfocado en la familia, por ello, el apoyo económico se les daba a las madres de familia, por cada hijo que tenían.¹⁵ Las familias sólo recibían los apoyos si cumplían con enviar a sus niños a la escuela, asistir a pláticas y consultas médicas. Era innovador porque por primera vez, en lugar de subsidios o canastas alimenticias, se entregaba dinero en efectivo (Hevia de la Jara 2009, 45). Esto transformó la manera de vivir de los ralámuli, pues muchos dejaron de sembrar en las tierras lejanas a la escuela, dependiendo así de este dinero. Es decir, si bien fue una forma de mantener a los estudiantes todo el año escolar, esto limitó la libertad y economía sustentable de los ralámuli y afectó su nivel de producción agrícola y también su sistema alimentario, pues con el dinero de la beca empezaron a comprar alimentos que no necesariamente tendrían un alto contenido alimenticio. Pero la pregunta es: ¿qué tanto valió la pena este sacrificio, cuando sabemos que el nivel de calidad de la escuela no es el esperado?

Este es un ejemplo claro de cómo funcionan las políticas públicas: a nivel de estadísticas tuvieron “éxito”, porque se reflejaba la cantidad de niños que asistían a la escuela, pero los resultados no han sido los esperados. Conozco a varios ralámuli que salieron de la comunidad de Coyachique, pues creyeron que estaban preparados para continuar con sus estudios y, de pronto, se dieron cuenta de que su nivel era muy bajo. Como Felicita Yoder, ralámuli de la ranhería de Coyachique, dice: “Yo no sé qué aprendí en la escuela; ni hablaba el español, ni nada” (comunicación personal, 2020).

En términos de lo que la UNICEF llama “lo que el estudiante trae consigo”, no se tomó en cuenta un aspecto de sobrevivencia trascendental para el ralámuli que es su movilidad. ¿Qué tanto es factible que la escuela se mueva con la comunidad? Como estas preguntas hay muchas otras que complejizan el análisis de las políticas educativas indígenas en México. ¿Qué tanto estamos dispuestos a tomarnos en serio estos aspectos culturales trascendentales para un ralámuli? Por ejemplo, y esto es generalizado entre todos los pueblos campesinos e indígenas del país, los niños, desde

¹⁵ Con la llegada de Vicente Fox al poder en 2000, Progresá logró sobrevivir a la alternancia y continuó funcionando regularmente (Hevia de la Jara 2009, 46).

pequeños, dentro de su familia tienen obligaciones relacionadas con su subsistencia. Una de ellas es trabajar en el campo. Sin embargo, el calendario escolar no coincide con el agrícola. Es decir, en momentos en donde se requiere de la ayuda de los niños y adolescentes para cosechar o sembrar, están en la escuela. A raíz de ello, los niños ya no ayudan a sus padres en la siembra y la familia entera tiene que sacrificarse para vivir en un solo lugar, lo que significa que no aprovechan la mitad de sus recursos.

El sistema educativo indígena está construido sobre la base de que el camino final es convertirse en profesionistas y que ser campesinos es una actividad inferior. Con eso en la cabeza salen la mayoría de las personas que terminan sus estudios y la alternativa de regresar a la comunidad rara vez se plantea. Pero, por otro lado, tampoco hay alternativas de trabajo para profesionistas dentro de la comunidad y el trabajo en el campo, dadas las sequías, requiere otras tecnologías sustentables para que realmente funcione.

Y es aquí donde habría que preguntarse si la educación indígena puede ofrecer otros caminos, por ejemplo, los relacionados con la sustentabilidad de una comunidad. En un diagnóstico realizado para el gobierno del estado de Chihuahua (COEPI 2017), proponíamos escuelas técnicas dentro de la región, donde se enseñaran oficios como electricidad, mecánica, computación, química, construcción, contabilidad, turismo y nuevas tecnologías para el campo, como los sistemas de riego y la captación de agua.

O bien, si estudiaran turismo, serían los ralamuli quienes recibirían directamente los beneficios que los agentes de turismo de la Sierra Tarahumara reciben usando la imagen de ellos.

En cuanto a la tecnología, en las comunidades no hay especialistas que puedan reparar la bomba que impulsa el agua a todas las casas, o un radio que los mantiene en comunicación con el municipio de Batopilas, o las computadoras que usan en las secundarias. Para repararlas hay que llevarlas a los pueblos cercanos, que en realidad son muy lejanos dado que en la Sierra las distancias son enormes. Por lo general, las cosas se quedan sin arreglar. Este es el caso de la escuela de Coyachique, llevan más de dos años sin luz porque el transformador se descompuso, lo llevaron a la presidencia municipal a que lo arreglaran y dicen “que ya no saben qué pasó con él”. Por ende, tampoco sirve la bomba de agua, así que son los niños quienes van al aguaje en horas de clase para acarrear el líquido. Esto implica utilizar, por lo menos, media mañana de escuela cada día.

Si regresamos al punto de los maestros, se ha mostrado que 90% de éstos no tiene vocación docente (Francisco Cardenal, comunicación personal, 2016). Desde mi

experiencia se observa que quienes son maestros tuvieron una historia particular que los llevó a decidir estudiar para profesor indígena. Hay muchos de ellos que son hijos de maestros o sus padres tuvieron una relación más cercana con la sociedad mestiza, al exterior de su comunidad. Otros fueron enviados por sus padres a los albergues escolares, lejos de sus ranchos, en las poblaciones como Guachochi o Creel, donde conocieron una nueva forma de vida y, sobre todo, donde descubrieron que se les nombraba con el adjetivo “indígena” y que éste era discriminatorio. Descubrieron que los indígenas eran rechazados no sólo por los mestizos, si no por el mismo Estado. Felicita Yoder dice “Yo no sabía que no nos querían los chabochi, hasta que llegué a Creel, aprendí el español y escuchaba lo que decían sobre nosotros [los rálámuli]”, también lo mencionan Yásnaya Aguilar (Pintado 2014) e Iván Oropeza Bruno (Pintado 2012b): que al salir de su comunidad y al llegar a una población o ciudad se enteran de que son “indios”.

Esto llevó a muchos a intentar borrar la forma de vida de sus padres y encontrar como alternativa única la de ser maestro.¹⁶ Optaron por dejar de hablar la lengua y aprendieron un deficiente español. Sólo 35.8% de los profesores egresados son bilingües, contra 64.2% que son monolingües en español (Mayagoitia Padilla 2011, 39).¹⁷ Esto también demuestra que la llamada educación intercultural bilingüe sigue siendo un discurso político, lejano de una realidad apremiante, pues esto conduce al manejo mayoritario de los contenidos propuestos en los libros de texto y manejados exclusivamente en español (Mayagoitia Padilla, 40).

A un profesor rálámuli, originario de una ranchería cercana a la población de Samachique, se le preguntó por qué estudió para maestro, a lo que respondió: “Yo quería tener lo mismo que tienen los chabochi, llegar a mi rancho y enseñarles que yo tengo y más”. Él sufrió discriminación por los chabochi desde el primer momento que salió de su rancho y pisó Samachique,¹⁸ eran actos violentos que llegaban a los golpes. Las únicas opciones que pensaba tenía para obtener el nivel de vida deseado

¹⁶ Si bien de niñas van a las cabeceras, siempre van protegidas por sus padres y por ello no experimentan la discriminación directamente hasta que salen del rancho a las escuelas secundarias.

¹⁷ A ello se agrega que es frecuente que muchos de los que son bilingües trabajan en comunidades donde la lengua indígena del maestro no coincide con la que se habla en la comunidad de trabajo (Mayagoitia Padilla 2011, 39).


¹⁸ Es una ranchería que poco a poco se convirtió en el centro de la comunidad que, como ya mencionamos, comprende varias rancherías. En Samachique fueron instalados servicios como la escuela y la clínica, y en este caso fue cerca del templo tradicional rálámuli. Aquí se realizan las fiestas grandes, por ejemplo, la Semana Santa, donde la gente de las rancherías que pertenecen a este templo llega a celebrar.

era ser maestro o narcotraficante. Estuvo trabajando en la Sierra en el narcotráfico por años, fue guardando cada centavo de ese dinero, pensaba que algún día lograría juntar lo suficiente para pagar sus estudios, y lo logró. Ahora, después de mucho tiempo, dice que ya puede llegar a Samachique y mostrarles a todos esos mestizos lo que ha logrado.

Podemos observar que el significado de “ser docente” va más allá de entrar al aula y educar a unos niños: significa resiliencia. Por ello mismo, muchos no llegan allí por vocación. Ésta ayudaría a sostener el enorme esfuerzo que implica dar clases en rancherías tan lejanas, donde se requiere compromiso, responsabilidad, dedicación y, sobre todo, atenerse a ser ignorados por el Estado. El escenario al que se enfrentan algunos profesores es el siguiente: un ralámuli que busca ser maestro con la idea de salir del ciclo de discriminación, posteriormente se percata de que esto no sucede en absoluto, luego se enfrenta a un entorno lejano, violento y abandonado por el Estado, lo cual termina por desestabilizarlo por completo. Algunos tienen serios problemas de alcoholismo y otros de plano se convierten en delincuentes, como lo expresa una gobernadora ralámuli: “los maestros se portan mal, no les importa nada, ahora están vendiendo alcohol a los alumnos” (Anónimo, comunicación personal, 2017).

Otro aspecto relacionado con la pregunta que hace la UNICEF en cuanto al entorno en que se encuentra una escuela, es que las barrancas de la Sierra Tarahumara están dentro del llamado “triángulo dorado”, por ende, presenta un alto índice de violencia. Tanto maestros como alumnos corren mucho peligro en estas regiones. Por ejemplo, en el caso de los docentes, cuando deben trasladarse a sus casas o a los múltiples trámites que deben realizar constantemente, se arriesgan a encontrarse con gente del crimen organizado y ser levantados. Así lo narró un maestro de primaria; cuenta que había bajado de la rancharía por la vereda y estaba parado sobre la carretera donde esperaba que alguien le diera un “raite”, es decir, un aventón, que lo acercara al pueblo de Guachochi en donde suelen realizarse, entre otros asuntos, las reuniones de los maestros indígenas.

Eran como las ocho de la noche, en eso escucho una troca, volteo para ver si me pueden dar un raite, la troca se para, pero ellos se bajan y me agarran, me tumban al suelo, me apuntan con un arma y me ordenan a que diga mis últimas palabras. Me dejan allí en el suelo, yo, mientras espero el tiro de gracia, escucho sus gritos. Me quedo en silencio, minutos después hacen que me levante y me dicen que me van a dar “la ley fuga”, entonces me echo a correr, corro... sin parar, corro, hasta que escucho detrás de mí unas carcajadas, se me doblan las piernas, me caigo, no puedo levantarme. Lo hombres se suben a la camioneta, se van. Ya son cuatro veces las que me han levantado. (Anónimo, comunicación personal)



No sólo los maestros tienen ese riesgo constante, también los niños de la secundaria, pero en el caso de ellos es para reclutarlos: “Él ya no está estudiando, tenía una beca, pero se fue a trabajar la amapola [...]. Es que a muchos niños se los llevan a sembrar, los sacan de la escuela” (Anónimo, comunicación personal, 2017).

Las escuelas se construyen en los lugares más accesibles de una rancharía; los dos elementos estratégicos para escoger un buen lugar son: que esté cerca de la carretera, o bien, en un lugar en donde sea más fácil hacer un camino y que cuente con un suministro de agua no lejos de allí. Dado que, por lo general, a una escuela se le pone un sistema de agua potable y electricidad, se empiezan a construir cerca de ella otros servicios como la clínica de salud y la tienda que vende productos de despensa. Es así como la escuela se convierte en el centro administrativo gubernamental, es decir, en el eje del desarrollo de la comunidad. Ojo, no necesariamente en el tradicional, pues, como ya se mencionó, a veces el templo se encuentra alejado de todo, como es en el caso de la comunidad de Potrero.

Paradójicamente, en algunas comunidades el centro de desarrollo se ha convertido también en la base de los sicarios, un hogar provisional cerca de los servicios necesarios para subsistir. Desgraciadamente el gobierno lo sabe y no hace nada. ¿Cómo se puede obviar un problema así? ¿Quién quiere ir a la escuela con un riesgo así? ¿Por qué el gobierno se hace de la vista gorda? ¿Será porque la seguridad para los estudiantes y los maestros indígenas no resulta importante?

Este escenario poco a poco se convirtió en algo naturalizado para los niños y, en algunos casos, hasta idealizado; se transformó en esa extraña mezcla entre miedo y admiración, en donde estas personas se vuelven autoridades para los niños. ¿Quién no va a obedecer a un individuo que porta un arma de fuego?

Un gobernador de la localidad explicaba cómo los niños “se malean en la escuela, llegan a la casa y ya no nos hacen caso”. Para los padres de estos niños, se convierte en una tragedia, pero el gobierno sigue sin hacer nada.

Aunque un maestro quisiera proteger a los alumnos, le es evidentemente imposible; primero tiene que ver por su propia seguridad y en eso se le va la vida. ¿Cómo pretender que un maestro indígena, abandonado del Estado, apenas sobreviviendo, pueda proteger a sus alumnos? ¿Quién puede contra ese gran monstruo, contra el que ni el Estado puede? El abandono hacia los maestros empieza desde niños, cuando viven en un albergue indígena en malas condiciones para después terminar siendo maestros, sin recibir la preparación necesaria. Y no hay que olvidar que todo ello, además, implica muchos sacrificios. Por ejemplo, en cuanto a lo económico, 62.5% de los docentes perciben remuneraciones salariales que no alcanzan los siete mil

pesos mensuales. Una parte sustancial del salario se invierte en el traslado a las comunidades de trabajo, cuya distancia del lugar de residencia oscila entre una hora y hasta dos días. Además, de las viviendas en que habitan, 36.7% carece de drenaje y 5% no dispone del servicio de energía eléctrica. 74.7% vive en barrios o comunidades sin pavimento y sólo 18% de ellos tiene teléfono en casa (Mayagoitia Padilla 2011, 38-40). El salario y la preparación de los maestros no son suficientes ante los riesgos y el panorama que viven en la Sierra Tarahumara.

Los maestros indígenas rara vez han sido prioridad para el Estado. No tienen el respaldo que necesitan del gobierno y tampoco se escuchan sus sugerencias. Es decir, la experiencia del maestro no cuenta para la construcción de las políticas públicas. Madrigal, Carrera y Lara explican que, de los 294 maestros que entrevistaron, 112 reclamaron no ser consultados para crear una política educativa y 144 mencionaron la falta de comunicación con la autoridad inmediata. Las ideas para construir una política educativa se basan en las recomendaciones de organismos internacionales desde una realidad ajena a la rarámuli (Ornelas 2002, 43 *apud* Madrigal Luna, Carrera Hernández y Lara García 2015, 61). Los que están en el campo de batalla son los maestros y su valiosa información podría enriquecer las políticas públicas. Una compleja realidad que quizá para los políticos es más conveniente pasar por alto. Por ello, no cabe duda, lo que dicen Madrigal, Carrera y Lara es muy cierto:

[...] 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. La situación de los Rarámuri en la región serrana de Chihuahua es crítica; al intermediarismo comercial, al trabajo mal remunerado, además de la baja productividad de sus tierras hay que sumar el desempleo, violación de derechos humanos, despojo territorial, olvido político, hambre, desnutrición, mortalidad infantil, 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. (2015, 60)

Si hay escuelas que medianamente funcionan en la Sierra es gracias a los docentes y alumnos que asisten a pesar de este sinfín de obstáculos. El no escuchar las voces de los maestros, el no asumir el campo minado sobre el cual trabajan y estudian maestros y alumnos, respectivamente, es discriminar. Pero sabemos que es mucho más fácil crear una política indigenista que pretenda que no existe esa problemática y así implementar programas que se compaginen con los tiempos políticos. Y si algo ocurre mal, poder culpar a los alumnos y a los maestros. En este mismo estudio de Madrigal, Carrera y Lara se muestra el sentir de los maestros en cuanto a su formación considerada por ellos mismos como insuficiente en cuanto a “la falta de conocimiento didáctico”, “falta de reconocimiento y prestigio social” y “falta

de desarrollo profesional” (2015, 62). Pero en vez de invertir en programas de formación para maestros, gastan en obras que, además, están arriba de su valor real. Un docente no entiende por qué en Coyachique gastaron 300 mil pesos en la construcción de un salón, y en una cancha de voleibol, 350 mil; “hay otras necesidades urgentes, como la luz, por ejemplo” (Anónimo, comunicación personal, 2017).

En la investigación que realizaron Madrigal, Carrera y Lara muestran que, de los 294 maestros entrevistados, 156 se quejan de las exigencias de la Secretaría para que sean cubiertos los contenidos escolares (2015, 61). Estas llamadas “estrategias” consisten en llenar una bitácora por internet cada quince días. Si no la llenan no pueden cobrar su cheque. Muchos de estos maestros, como lo explica un docente de Coyachique, no tienen acceso a internet, además de que el primer banco a la redonda puede estar a cinco horas o más de la ranchería, por lo que tienen que salir abandonando a sus alumnos. Hay otras exigencias como asistir a una reunión mensual: “Para llegar a dicha reunión nos tardamos tres días. Las distancias son grandes y el acceso, complicado. Esto también provoca el ausentismo de los maestros” (Anónimo, comunicación personal, 2016). Nada tiene que ver con el contenido ni la calidad de la educación, pero sí se trata de complicados trámites burocráticos que además corren por cuenta de los maestros, pues no sólo implica dejar de dar clases por días, sino también es un costo económico financiado por ellos mismos de alrededor de 600 pesos por viaje; éste incluye transporte o gasolina, más los días del hotel y comidas.

Asimismo, dado que se encuentran en un lugar tan aislado, suelen realizar otras actividades que no les corresponden, lo cual afecta su desempeño. Por ejemplo, en Coyachique un maestro dice:

Tenemos que ir a comprar la comida de los niños hasta el pueblo, allí perdemos dos días por lo menos. Son dos horas en camioneta a la cabecera municipal y otras dos de regreso. Sin embargo, el camino de terracería, como no se les da un mantenimiento constante, muchas veces no pasa la camioneta, por lo que hay que subir las cosas a pie y en burro. Entre esto y las obligaciones burocráticas se pasan los días sin atender la escuela; de 200 días de clase al año, terminamos dando como 150. (Anónimo, comunicación personal, 2017)

Durante los recorridos a varios albergues tarahumaras se ha observado que están bastante descuidados y terminan siendo un foco de enfermedades. Muchos tienen letrinas desbordadas y usan cobijas viejas y llenas de piojos. He sido testigo de que cuando reciben cobijas nuevas no se las dan a los niños, las guardan o las venden. Los maestros dicen que los niños son muy sucios, pero tampoco ellos les enseñan a ser ordenados y limpios, como a cualquier niño de cualquier lugar del mundo. La mayoría de ellos no tienen baños en sus casas, por lo que no saben usar las letrinas.

En cuanto a la alimentación, los comedores en los albergues ofrecen un alto consumo de productos lácteos, grasas saturadas y harinas refinadas. Tanto a estudiantes como a trabajadores que viven gran parte del año en estos lugares, se les ha ido creando un patrón de alimentación con nuevas necesidades que son de muy bajo valor nutricional.

En cuanto a los contenidos de la escuela, una mujer ralámuli explica: “Yo no hablaba español hasta que me fui a Creel, es que en la escuela de mi rancho no hablaba nada. Los primeros meses de la secundaria en Creel fue muy difícil, pero después ya aprendí el español” (Paula López, comunicación personal, 2017).

Los libros vienen con mucha información que está fuera del contexto social. Un maestro dice “Yo trato de poner ejemplos de aquí del rancho para que se entienda bien” (Patricio Villegas, comunicación personal, 2017). “El *Libro integral* para la enseñanza en lengua indígena en el primer año no es otra cosa que un calco del libro correspondiente en y para la lengua castellana” (Hamel 1988, 59). “[...] cada comunidad cultural requiere de su programa propio donde, tanto la manera de adquisición como también el uso social de la lengua escrita, deben corresponder a las condiciones socioculturales del grupo” (Heath 1984; Valiñas 1983 *apud* Hamel 1988, 59). ¿Cómo explicar qué es un semáforo? ¿Un supermercado? ¿Un pastel? Cuando nada de eso lo han visto nunca. Los maestros reclaman que hacen falta materiales en lengua indígena (Madrigal Luna, Carrera Hernández y Lara García 2015, 62). “No tenemos acceso a material didáctico y los padres de familia no tienen dinero ni siquiera para comprar una cartulina” (Patricio Villegas, comunicación personal, 2017). Un cuaderno en un pueblo de la Sierra cuesta 20 pesos, a diferencia de los 7 que cuesta en la ciudad de Chihuahua.

Por otro lado, la relación de los padres de familia con los maestros es casi nula, ellos mismos reclaman que no la hay (Madrigal Luna, Carrera Hernández y Lara García 2015, 62). La concepción de la comunidad y la familia tradicional son trascendentales para los ralámuli, también en la implementación de políticas públicas (Loera Varela 1998). La comunidad forma parte de las decisiones más importantes para los niños, por ello vincular la comunidad con la escuela no sólo significa crear un vínculo con las tradiciones y un espacio de comunicación entre padres y maestros, sino también incluir la manera en que se aprende y se enseña en la tradición ralámuli.

A pesar de las buenas intenciones de los maestros, el entorno en que viven, permeado por la discriminación, ha marcado la vida tanto de los alumnos como de los docentes. Éstos han expresado su preocupación por la situación laboral. Reconocen que tienen una formación deficiente, aceptan que es necesario estar en constante formación y que les hace falta tiempo para el trabajo en clase; sin embargo,

no tienen las condiciones económicas ni tampoco la protección del Estado, que son indispensables para desarrollar su trabajo. Además, se encuentran en situación de pobreza, con sobredemanda de actividades en la que el trabajo administrativo excede el trabajo académico. Asimismo, no tienen capacidades para resolver conflictos, situación que se agrava dada la ubicación de las escuelas rurales. Por todo ello observamos que el sistema educativo no garantiza la educación de calidad con pertinencia cultural (COEPI 2017).

Conclusiones

Tal como lo dice la UNICEF, no existe una exitosa transmisión de aptitudes y conocimientos necesarios para romper el ciclo de pobreza, mientras haya discriminación (UNICEF, s.f.). Sin embargo, aquí se ha observado que no es fácil quitar de tajo los siglos de discriminación y que, si bien en el discurso de las políticas indigenistas hoy tienen una propuesta incluyente,¹⁹ es muy común que en la práctica ocurra lo contrario. Tal y como lo expresa José del Val (comunicación personal, 12 de mayo, 2016): “Es una trampa de discursos, una crisis epistemológica que fragmenta la realidad, son expertos en la sustantivación, pero no comprenden la relación”.²⁰

¹⁹ A nivel internacional, el Convenio 169 de la OIT, sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (1989) reconoce los derechos de los pueblos indígenas. En el artículo 27, inciso 1, dicta que: “Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales” (OIT 2014, 55-56). En la Ley de Derechos de los Pueblos Indígenas del Estado de Chihuahua, concretamente en el artículo 20, se declaran algunos fines oficiales que se persiguen en el marco de la educación para las etnias: “Los integrantes de los pueblos y las comunidades indígenas tienen derecho a recibir educación en su idioma. Asimismo, a diseñar, implementar y a recibir una educación que garantice la revitalización, permanencia y desarrollo de sus idiomas, cosmovisiones, saberes tradicionales y culturas, sin más restricciones que las que dicten las demás leyes en la materia” (2013, 6-7).

²⁰ Los resultados de diversas investigaciones sobre la enseñanza de lenguas originarias han demostrado que trabajar los idiomas originarios en la educación básica desde las concepciones teóricas, metodológicas y lingüísticas que se utilizan para la enseñanza del español, ha producido resultados poco alentadores, tanto en los procesos de educación bilingüe bicultural como en los propósitos establecidos para la educación intercultural bilingüe, a lo que se suman experiencias para su tratamiento en ambientes escolarizados como lengua de aprendizaje y en los procesos de lecto-escritura (Programa de Lengua Ralámuli-DGEI).

No cabe duda de que hay conciencia sobre los errores cometidos en el pasado, pero persisten los prejuicios y esto se observa con más claridad al ejecutar las políticas. Por ejemplo, como ya se mencionó, se parte de la idea de que quien necesita una educación intercultural es el indígena, cuando para los funcionarios que construyen políticas y quienes las ejecutan es indispensable tener un sólido bagaje cultural relacionado con el conocimiento de las culturas de los pueblos indígenas. El problema es que creen que lo tienen, y sabemos que en general su conocimiento es muy superficial. Esto es producto de la discriminación, pues el pensar que con tres palabritas ya sabemos la lengua indígena y con unas cuantas visitas a sus rituales ya sabemos sus tradiciones, es muy común entre mucha gente. Paradójicamente, continúa la equivocada y simplista idea de que la culpa del nivel educativo que tienen los indígenas es porque ellos no quieren aprender o porque los maestros son flojos. Nosotros como antropólogos somos testigos de que, para los indígenas, abrirse a la interculturalidad siempre ha sido una herramienta de sobrevivencia. Un ejemplo de ello es que, aunque la escuela sea deficiente y se encuentre dentro de un contexto de condiciones adversas, los maestros siguen impartiendo y los alumnos, asistiendo.

La escuela es, para los ralámuli, un espacio de oportunidad para aprender el español; es tan fundamental, que un ralámuli que no lo habla puede perder la posibilidad de casarse, sobre todo en el caso de los hombres, que son quienes bajan con regularidad a la cabecera municipal a comprar la despensa. A la pregunta de por qué les es importante la respuesta es sencilla: “¿Cómo saber lo que nos venden? ¿Cómo saber si no nos lo dan más caro? ¿Cómo hablar con el municipio?”, dicen en general los ralámuli. Ellos saben que los mestizos, cuando los indígenas no entienden el español, sacan provecho, ya sea en las tiendas de abarrotes o en la entrega del dinero de una ayuda gubernamental.

Un indígena que no habla español corre más probabilidades de ser discriminado que uno que lo habla. Iván Oropeza, me'pháá de la montaña de Guerrero, explica que su abuela le enseñó el español “para que no sufriera” (Pintado 2012b). Un indígena que sólo se comunica en su lengua es considerado inferior por el resto de la sociedad mexicana, a diferencia de uno que también usa el español. Las lenguas indígenas en México siguen siendo calificadas por la mayoría de la población como lenguas menores. Asimismo, cuando el español se habla con acento también serán discriminados. No está en el imaginario de muchos que la lengua materna de un indígena no es el español y que, por ende, puede llegar a hablarlo como cualquier otro hablante extranjero. Tampoco está en la ocurrencia de muchos que las escuelas son deficientes y eso afecta en el aprendizaje de la lengua nacional. Otro elemento que causa discriminación es la vestimenta tradicional. Es por esta razón que, tal y como lo explica Roseberry, “[para] la mayoría de los escolares, colegiales y universitarios indígenas

es más fácil absorberse, acomodarse en el mundo mestizo sin su vestimenta, sin su lengua [...] Para muchos blancos/mestizos con muy poca cultura, el traje tradicional es un “disfraz” asociado a lo sucio y a la mala presentación (Roseberry 2007 *apud* Illicachi Guzñay 2015, 108).

Los pueblos indígenas tienen muy claro que para sobrevivir hay que conocer la cultura hegemónica. La única manera de proteger y preservar las tradiciones es aprendiéndose los códigos de una cultura dominante que no termina de aceptar y respetar a los pueblos indígenas.

La gran paradoja de la educación en el caso de la Sierra Tarahumara es que, si bien hay interés por parte de los indígenas por aprender, y aun cuando saben que la escuela es deficiente, que sufren discriminación y hasta arriesgan su vida, sacrifican horas de su tiempo sentados en un pupitre. Al final, pocos son los que hablan bien el español y muchos prefieren intentar olvidar su cultura y su lengua con la inocente esperanza de no ser discriminados. En los albergues, por ejemplo, no se aprende bien el español, pero sí se olvida la lengua materna. La mayoría de los maestros tarahumaras vienen de allí. Socialmente son discriminados por los mestizos –*chabochi*, en lengua rálámuli– pero también por su comunidad, quienes pueden llegar a considerarlos también *chabochi*. Recuerdo que así le llamaban a una maestra de Coyachique, aun cuando hablaba la lengua, se vestía con su traje tradicional e inclusive tenía relaciones de parentesco con esta ranchería.

Hemos aprendido a normalizar la discriminación, pero la historia nos recuerda que “[...] la educación bilingüe fue creada e implementada para castellanizar e ‘integrar’ en el panorama nacional a todas las personas pertenecientes a los pueblos originarios, según para ‘educarlos’” (Tonalmeyotl 2016).

Los mexicanos que no somos indígenas seguimos imbuidos en nuestro nicho cultural, occidental, sin querer aprender que la existencia diversa de nuestro país es compleja y tiene muchos matices.

En todos los niveles, el tema del racismo ha sido negado y encubierto durante décadas bajo la idea de mestizaje; sin embargo, es un fenómeno de gran peso social (Gall 2017). En este trabajo se mostró la repercusión de esto a través de la educación indígena y, tal y como se había mencionado al principio, se considera un “asunto de muerte” (Fassin 2009, 47). Es decir, el que un sistema educativo aún contenga reminiscencias discriminatorias afecta directamente la vida y esencia tanto del maestro

como del alumno.²¹ Por ejemplo, en el caso del primero, en un acto de sobrevivencia tiene que dejar su lengua y sus tradiciones con la idea de no ser discriminado. Y en el caso de los segundos, se arriesgan a que sean levantados por el narcotráfico, pues las escuelas están expuestas a ello y no hay un Estado que los proteja.

Para los rálámuli, sembrar las tierras y que den sus frutos es sinónimo no sólo de riqueza y felicidad, sino de ser humillado y maltratado por una sociedad y un Estado que supuestamente debería protegerlos; es la muerte. En el caso de los alumnos y su comunidad, el impedimento de no sembrar todas sus tierras porque sus hijos tienen que estar en la escuela es mucho más dañino de lo que uno como occidental se puede imaginar. Significa dejar de ser autosuficientes para depender de un apoyo del gobierno que carece de programas serios que sean hechos con respeto, con bases profundas y con el objetivo de que sean sustentables.

Las políticas públicas deben partir del respeto al proyecto de vida de las sociedades por las que trabajan. Se trata de una obligación, no de un favor; los funcionarios que trabajan en estas políticas a veces olvidan que son servidores de la sociedad y no al revés. Y que el proyecto de vida es el fin último de cualquier sociedad y esto significa la fortaleza del espíritu. Walter Benjamin lo llamaba “el simple hecho de la vida” (*the simple fact of living*), “la sacralidad de la vida como tal” (Benjamin 1978 *apud* Fassin 2009). Matar el proyecto de vida es matar la tradición, es decir, el espíritu de una sociedad. Hablar de espiritualidad tal vez les suene a algunos como algo fuera de lugar en un trabajo científico,²² sin embargo, este concepto ya es un derecho legal, suscrito en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), y se expresa así en el artículo 7, inciso 1: “Los pueblos interesados deberán tener el derecho de decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo, en la

²¹ “Pese a ello, en Chihuahua no se apuesta demasiado a esta tarea: la inversión es cuestionable y no existen instituciones educativas creadas ex profeso para ofrecer una formación inicial en la docencia a jóvenes indígenas que aspiran al magisterio.” De 294 maestros del sistema educativo indígena de Chihuahua entrevistados: “cuatro han cursado sólo la secundaria, 103 bachillerato, 167 que también ingresan al sistema con perfil de bachiller pero que actualmente reportan tener LEPEPMI’90 (Licenciatura en Preescolar y Primaria para el Medio Indígena) de la UPN (Universidad Pedagógica Nacional); sin embargo, gran parte de ellos no la han concluido, diez son licenciados del CAM (Centro de Atención Múltiple); por último, se identifican seis casos en que los maestros estudian maestría y en un mismo número doctorado” (Madrigal Luna, Carrera Hernández y Vergara Fregoso 2018, 109-113).

²² Cuando realicé el peritaje del Aeropuerto Internacional de Creel, Chihuahua, la indicación emitida por el Juez Octavo de Distrito fue la siguiente: “Establecer el IMPACTO SOCIAL, ESPIRITUAL, CULTURAL Y SOBRE MEDIO AMBIENTE que la construcción del aeropuerto regional ‘Barrancas del Cobre-Creel’ produjo y producirá sobre la comunidad ‘Bosques San Elías-Repechike’” (Pintado 2015).

medida en que éste afecte a sus vidas, creencias, instituciones y *bienestar espiritual*” (OIT 2014, 28). Las políticas educativas en la Sierra Tarahumara no han respetado ni las vidas ni las creencias ni las instituciones ni el bienestar espiritual de los rarámulí; por ende, el sistema educativo indígena es un asunto de muerte, representa la muerte de la lengua, de la identidad, del amor propio, la muerte de las tradiciones y también la muerte de la inocencia al descubrir un buen día que son indígenas y son rechazados por una sociedad de la cual también son parte. —

Referencias

- Alcocer, José Antonio. (1788) 1958. *Bosquejo de la Historia del Colegio de Nuestra Señora de Guadalupe y sus Misiones. Año de 1788*. Introducción, bibliografía, acotaciones e ilustraciones del R.P. Fr. Rafael Cervantes, O.F.M. México: Porrúa.
- Bertely Busquets, María. (2000) 2007. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Reimpresión, México, Buenos Aires, Barcelona: Paidós.
- COEPI. 2017. *Plan de Batopilas Gómez Morín*. Chihuahua. [Manuscrito sin publicar].
- Coneval-Sedesol. 2014. *Informe Anual Sobre La Situación de Pobreza y Rezago Social 2010*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/32171/Chihuahua_008.pdf
Revisado el 26 de enero de 2021
- Fassin, Didier. 2009. “Another Politics of Life is Possible.” *Theory, Culture & Society* 26, no. 5: 44-60.
- Foucault, Michel. (2004) 2007. *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gall, Olivia. 2017. “La alianza Trump-Bannon-Alt-right-GOP: una peligrosa amenaza racista y xenófoba.” *Actuell Marx/ Intervenciones*, no. 22 (primer semestre): 69-92.
- García Canal, María Inés. 2004. “Del otro, los otros y algunas otredades.” En *Leer y pensar el racismo*. Coordinado por Mónica Inés Cejas. Guadalajara, Zapopan, México: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, CUCSH-Municipio de Zapopan-Universidad Metropolitana, Xochimilco.
- Gomes, Ana María. 2004. “El proceso de escolarización de los Xakriabá: historia local y rumbos de la propuesta de educación escolar diferenciada.” *Cuadernos de Antropología Social* vol. 1, no. 19 (julio): 29-48.
- González Rodríguez, Luis. 1993. *El noroeste novohispano en la época colonial*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Antropológicas-Miguel Ángel Porrúa.
- Hamel, Rainer Enrique. 1988. “La política del lenguaje y el conflicto interétnico-Problemas de investigación sociolingüística.” En *Política Lingüística na América Latina*, 41-73. Campinas: Pontes.
- Hevia de la Jara, Felipe. 2009. “De Progres a Oportunidades: efectos y límites de la corriente cívica en el gobierno de Vicente Fox.” *Sociológica* 24, no. 70 (mayo-agosto): 43-81.
- Illicachi Guñay, Juan. 2015. “Racismo, neoracismo y educación.” *Universitas: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, no. 22 (enero-junio): 95-115.
- INEE. 2013. *Panorama Educativo de México 2012. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México: INEE.
- INEE. 2016. *INEE y las autoridades educativas diseñan plan para mejorar las escuelas multigrado del país*. <https://www.inee.edu.mx/inee-y-las-autoridades-educativas-disenan-plan-para-mejorar-las-escuelas-multigrado-del-pais/> Revisado el 26 de enero, 2021.
- INEE-UNICEF. 2016. *Panorama educativo de la población indígena 2015*. México: autor.

- INEE-UNICEF. 2019. *Panorama educativo estatal de la población indígena 2018*. México: autor. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B112.pdf> Revisado el 26 de enero, 2021.
- Ley de Derechos de los Pueblos Indígenas del Estado de Chihuahua. 2013. Chihuahua.
- Loera Varela, Armando, coord. 1998. *La educación indígena y la educación indigenista. Diagnóstico de Educación Indígena en Chihuahua*. Chihuahua: Cuadernos 21-Coordinación de Investigación y Desarrollo Académico-Dirección General de Educación y Cultura-Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Madrigal Luna, Josefina, Celia Carrera Hernández, y Martha Vergara Fregoso. 2018. "El ejercicio de la práctica educativa en la sierra Tarahumara." *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* 9, no. 16 (abril-septiembre): 99-118.
- Madrigal Luna, Josefina, Celia Carrera Hernández, y Yolanda Isaura Lara García. 2015. "Una aproximación a la educación primaria indígena en Chihuahua." *Boletín Virtual* 4, no. 12 (diciembre): 59-67.
- Mayagoitia Padilla, Eva América. 2011. "Educación en el medio indígena de Chihuahua." *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* año 1, no. 2 (abril-septiembre): 33-41.
- Morett, Georgina. 2016. "44% de las escuelas son multigrado." *El Financiero*, 7 de julio, 2016. <http://www.elfinanciero.com.mx/opinion/44-de-las-escuelas-son-multigrado.html> Revisado el 26 de enero, 2021.
- OIT. 2014. *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Lima: OIT-Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Pintado Cortina, Ana Paula. 2012a. *Los hijos de Riosi y Riablo. Fiestas grandes y resistencia cultural en una comunidad tarahumara de la barranca*. México: CNA-INAH.
- . 2012b. "El México de Iván Oropeza." *La Jornada Semanal*, 30 de diciembre, 2012.
- . 2014. "La palabra de Yásnaya, activista mixe." *La Jornada Semanal*, 13 de julio, 2014.
- . 2015. *Peritaje sobre el impacto social, espiritual, cultural y sobre medio ambiente que la construcción del Aeropuerto Regional "Barrancas del Cobre-Creel", produjo y producirá sobre la comunidad "Bosques San Elías-Repechike"*.
- Quijano, Aníbal. 2014. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina." En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, 777-832. Buenos Aires: CLACSO.
- Ramallo, Francisco. 2016. "El 'giro decolonial' y la educación en América Latina: conversaciones con Eduardo Restrepo." *Revista de Educación* año 7, no. 9 (agosto): 371-380.
- Roseberry, William. 2007. "Hegemonía y el lenguaje de la controversia." En *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*, compilado por María Lagos y Pamela Calla, 117-139. La Paz: INDH-PNUD (Cuaderno de Futuro No. 23).
- Said, Edward. (1978) 1979. *Orientalism*. New York: Vintage Books.
- Scott, James C. 1985. *Weapons of the Weak: Everyday Forms of Peasant Resistance*. New Haven: Yale University Press.
- Toalmeyotl, Martín. 2016. "La educación bilingüe y la farsa calidad educativa." *Revista Sinfín*, no. 19 (Septiembre-octubre): 29-33.
- UNICEF. s.f. "Calidad educativa." Educación básica e igualdad entre los géneros. https://www.unicef.org/spanish/education/index_quality.html Revisado el 26 de enero, 2021.
- Villavicencio, Gladys. 1973. *Relaciones interétnicas en Otavalo. ¿Una nacionalidad india en formación?* México: Instituto Indigenista Interamericano.
- Weiss, Eduardo, coord. 2007. *Evaluación Externa de la Construcción de la Propuesta Educativa Multigrado 2005*. México: DIE-CINVESTAV.