Revista Mexicana de Investigación Educativa
julio-diciembre 7997, vol. 2, núm. 4,
pp.349-363

INVESTIGACIÓN

Los maestros indígenas de Chihuahua frente al nuevo modelo educativo y sus necesidades de formación profesional

*María Concepción Franco Rosales**

Resumen:
La intención de este trabajo' es dar cuenta de los problemas que ha enfrentado la aplicación de los nuevos programas y libros de texto para la educación indígena así como de algunos factores que en ello han influido. Para lograr un mayor acercamiento a esta problemática, ha sido fundamental darles la voz a los profesores y, a partir de sus experiencias y opiniones, llegar a explicar las dificultades que enfrentan, así como presentar una propuesta curricular alternativa para iniciar su profesionalización. El trabajo de campo abarcó observaciones en escuelas del subsistema motivo de estudio, así como la elaboración de historias de vida y talleres de autodiagnóstico con profesores indígenas que laboran en los municipios de: Balleza, Batopilas, Carichi, Cuauhtémoc, Chihuahua, Chínipas, Guachochi, Guadalupe y Calvo, Ocampo, Urique y Uruachi.

Abstract:
The purpose of this essay is to give account of the problems that confronted the putting into practice of the new programs and text books for the education of indigenous communities, as well as some of the factors that have influenced in this. To get a closer view oí this problem, the teachers point of view was fundamental. Through their experiences and opinions, the author explains the difficulties encountered, and presents a curricular altemative proposal lo start theirprofessionalization. The field work covered observations in schools of the subject study subsystem, and the elaboration oí life stories and self diagnosis workshops with native professors who work in the municipalities of. Balleza, Batopilas, Carichi, Cuauhtemoc, Chihuahua, Chinipas, Guachochi, Guadalupe y Calvo, Ocampo, Urique y Uruachi.

El nuevo modelo educativo

El nuevo modelo educativo bilingüe-bicultural para niños de educación primaria pertenecientes al grupo tarahumara se concretó en el periodo 1990-1991 , responsabilidad que asumió la

Coordinación Estatal de la Tarahumara *(CET),* instancia que el gobierno de Chihuahua creó para unir los esfuerzos de las instituciones, de diversos niveles, involucradas en el desarrollo de la región serrana. Se integró para ello un equipo multidisciplinario,

**Investigadora del Centro de Investigación y Docencia de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. Correo electrónico: Cid@buzon.com.mx*

cuya primera tarea fue realizar un diagnóstico de la educación, que abarcó a maestros, alumnos, directores, supervisores, jefes de zona, padres de familia, ancianos y autoridades tradicionales. Con base en los resultados se estructuraron: el plan de estudios, los programas y los libros de texto que, entre 1991 y 1994, pasaron por una prueba piloto para su posterior generalización.

A través de este diagnóstico, realizado por la Oficina de Estudios Especiales de la CET, se pudieron conocer las expectativas de las comunidades indígenas respecto de la formación de las nuevas generaciones. Los padres de familia y las autoridades tradicionales plantearon a la escuela exigencias derivadas de su propia realidad económica, social y cultural.

En este sentido, se transcriben algunas opiniones expresadas en diferentes reuniones por padres de familia de comunidades tarahumaras de los municipios ya indicados:

> En la escuela los niños deben aprender a leer y escribir en castilla y español y a hacer cuentas.
>
> En la escuela se debe enseñar a los niños nuestras tradiciones como el yúmare, pues aquí ya nomás uno sabe cantarlo y si se muere, ¿qué va a pasar? También deben enseñarles a ser honrados, buenos, no peleoneros, no matones, que respeten a los mayores.
>
> Necesitamos que los niños aprendan a trabajar, que les guste el trabajo, que les enseñen a cultivar la tierra, a cuidar los animales, a hacer - fabricar - muebles, puertas y, a las niñas, a coser y tejer. También deben aprender a cuidar el bosque.

Al analizar los testimonios anteriores, se infiere que los padres priorizan tres tipos de enseñanza que la escuela les debe proporcionar; el primero se refiere al ámbito del civismo y la moral; dado los problemas sociales que actualmente vive la región serrana de Chihuahua, demandan que se fomenten valores, costumbres y tradiciones propios de su cultura pues temen que sus hijos adopten costumbres ajenas a su grupo étnico. También externan que debe inculcarse respeto a los mayores y a las autoridades tradicionales.

El segundo se refiere a una educación para la vida comunitaria y su posterior inserción a la productiva, así demandan que la escuela "prepare al niño para el trabajo agrícola y ganadero"

y, sugieren que ésta debe "inculcar el gusto por el trabajo". De igual manera, expresan su inquietud porque sus hijos obtengan conocimientos nuevos y, en algunos casos, de reciente incorporación a la vida productiva de la comunidad, por ejemplo, que se enseñe la siembra y el cuidado de hortalizas, al igual que la aplicación de fertilizantes y pesticidas que más se adapten a sus cultivos (CET, 1991).

Del tercero esperan la enseñanza de la lectoescritura, tanto en español como en tarahumara, y de las operaciones aritméticas básicas; es decir, se trata de asignaturas que proporcionen a los niños herramientas para enfrentar, fundamentalmente, los retos de la cultura no indígena y, en el caso de la lengua materna, preservarla de manera escrita, sin embargo este deseo no se ha logrado, pues son escasos los textos.

El conocimiento de sus expectativas y reclamos fue la guía para que el equipo técniC02 elaborara la propuesta pedagógica y tuviera como premisa fundamental que los contenidos educativos partieran de su realidad; es decir, de su cultura y de su medio físico, enriqueciéndolos con elementos pertenecientes a la occidental. Desde esta perspectiva, el nuevo modelo educativo bilingüe-bicultural se propone lograr un doble perfil del egresado:

> Formar a un individuo conocedor de su realidad sociocultural que lo capacite para incorporarse a la vida productiva de la comunidad y haga de él un ser participativo desde el punto de vista social y productivo, y formar un individuo que teniendo posibilidades de continuar estudiando en otros niveles, pueda enfrentarlos en igualdad de condiciones que los egresados de las escuelas primarias no indígenas (CET. 1991).

A fin de alcanzar estos objetivos, se propusieron contenidos que tomaron en cuenta las características de los niños, las expectativas de la comunidad indígena y las recomendaciones nacionales.

En los tres primeros grados de la educación primaria, los contenidos tienen una organización modular, dándole mayor peso a los de carácter formativo: valores, costumbres y tradiciones, sin descuidar el aspecto informativo, sobre todo en lo relacionado con la cultura tarahumara y el medio regional, lo que le permitirá al niño, y por tanto al grupo étnico, adquirir conciencia de sus propios valores culturales, facilitándoles la articulación de éstos con los nacionales a fin de que el hombre indígena pueda sentirse copartícipe de sus derechos y obligaciones como miembro de una sociedad más amplia. En estos tres grados se utiliza la lengua materna' para la enseñanza y, a la vez, como objeto de conocimiento en sus aspectos de alfabetización y gramaticales.

En primer año se usa exclusivamente dicha lengua; en segundo se introduce el español en forma oral y se continúa con la primera de manera escrita; en tercero, el castellano se convierte en lengua enseñanza respetando los espacios en donde la indígena debe seguirse empleando: comunidad, escuela, aula y espacios recreativos.

A partir de cuarto grado los contenidos tienen una mayor carga de elementos de la cultura occidental, sin descuidar los étnicos particulares. Un rasgo distintivo en estos grados es que se introduce el estudio de la lengua indígena como un espacio curricular. Este esquema de

organización para los tres últimos años de la educación primaria, responde tanto a las características de los contenidos educativos como a las del desarrollo de los educandos, quienes como consecuencia de su escolarización, van logrando avances importantes.

Aplicación del nuevo modelo educativo

Una preocupación plasmada en el discurso oficial es llegar a consolidar en el medio indígena una educación bilingüe y bicultural. En Chihuahua, el gobierno estatal ha realizado un esfuerzo importante que se traduce en la elaboración de libros de texto especiales para niños tarahumaras pero, a pesar de ello, son escasas las posibilidades que los indígenas tienen de contar con otro tipo de textos en su propia lengua; por tanto, son nulas sus oportunidades de aplicar este conocimiento en la vida comunitaria, lo cual permite reafirmar que "no existe la socialización de la escritura tarahumara (portadores de textos), tampoco la escritura ha alcanzado los espacios visuales de las comunidades, lo que contribuye a negar su existencia" (Valiñas, en CET, 1992). De allí que el nuevo modelo educativo -al que por cierto se resisten los profesores indígenas- enfrente serios problemas en su operación.

A partir del ciclo escolar 1991-1992, se empezó a trabajar con libros de texto para los niños en los que se utilizó el tarahumara estándar,[4] lo que ha representado, desde entonces, un conflicto para los maestros ya que no se les ha alfabetizado en esta versión, por tanto no han comprendido lo que se pretende con ello; de allí la resistencia al cambio, tanto del profesor como de los niños y la comunidad; de tal manera, los problemas a que se enfrentan en este proceso son un fuerte obstáculo para la reforma de la educación indígena en la entidad. Al respecto, es oportuno señalar que "la estandarización aunque necesaria, no es una tarea que se pueda plantear a corto plazo por tener que articularse con un proyecto de planeación idiomática para las lenguas indígenas" (Valiñas, op. cit.) y que en el caso de Chihuahua no se ha logrado.

Los libros de texto escritos en esta versión del tarahumara son una realidad a la que los maestros se enfrentan; de ahí el interés por conocer aspectos relacionados con su práctica educativa, sobre todo aquellos derivados de su aplicación. En este sentido, entre los profesores indígenas que participaron en los talleres de autodiagnóstico hubo expresiones muy reveladoras de las serias dificultades que se les están presentando:

> Los libros que más se utilizan en mi centro de trabajo son los nacionales. De 3° a 6°- se utilizan los de la Coordinación Estatal de la Tarahumara porque vienen más en español y los de 1°- a 2°- se usan poco porque no tienen nada traducido en español y yo no hablo [...]

Estos comentarios reflejan que si bien es cierto que el plan de estudios explícita lo que se debe aprender en relación con la lengua materna -dominarla en sus aspectos oral y escrito de tal suerte que pueda usarse correctamente en su respectivo contexto -, en la realidad esto no sucede, pues las prácticas institucionales han resultado más efectivas para la reproducción de conductas y actitudes sobre el uso de la lengua materna, ya que se aprende no de los libros o

las lecciones de los profesores, sino por sus actitudes y por las relaciones escolares que se establecen entre maestros y alumnos. Estas prácticas no formalizan sus propósitos, pero la asimilación es más efectiva en los rasgos de la personalidad, reproduce valores, actitudes, conductas y cualidades personales.

Podría decirse que los profesores, aun los bilingües, privilegian el uso del español como lengua de enseñanza y de conocimiento, de hecho -estos últimos - acuden a la materna sólo en ocasiones esporádicas, para responder a preguntas de los niños, formularles alguna o regañarlos o explicar lo que en el trabajo colectivo no pudieron aprender. De esta manera, contribuyen a reproducir en los estudiantes la idea de que el español es el idioma del saber, desvalorizando el propio provocando, además, graves problemas de comprensión en los niños monolingües o en los que todavía no han logrado el dominio del castellano.

Por otra parte, en el medio indígena chihuahuense la docencia enfrenta otros problemas analizados en los talleres de autodiagnóstico -que se organizaron para fines de este trabajo -, que se traducen tanto en la pérdida del idioma materno por parte de la población joven de algunas comunidades -sobre todo las más cercanas a las vías de comunicación -, como en el desconocimiento que algunos profesores-5 tienen de la lengua tarahumara. En este sentido los comentarios son elocuentes:

> Utilizo los libros nacionales ya que los [...] de la Coordinación [...] no operan en la comunidad, ya no se habla el tarahumara porque no lo entienden y hay profesores que no hablan el idioma de la comunidad.

En 1990, el trabajo de campo, realizado en comunidades indígenas cercanas a centros importantes de población mestiza, permitió detectar la pérdida de la lengua materna por parte de niños y jóvenes así como la preocupación que esto ha generado, sobre todo entre los viejos, pues sienten que "al morir los que todavía hablan la lengua tarahumara, [ésta] se puede perder"; al igual que el sentido de identidad. Ante tales dificultades, en algunas escuelas los profesores han empezado a organizar talleres en el turno vespertino para enseñar a los niños el idioma materno, contando con el apoyo de algunos padres, tal es el caso de las comunidades de Rochivo y La Laguna en el municipio de Bocoyna. La intención es buena, sin embargo los resultados han sido poco significativos. Quizá el problema radique en la falta de sistematización así como en los cambios de adscripción de los maestros que se han responsabilizado de esa tarea, lo que naturalmente, afecta la constancia y continuidad de estas acciones.

Si bien, esta preocupación la retoma la CET, al considerar la lengua materna para la elaboración de los materiales de lectura, no se ha establecido un programa sistemático de atención lingüística diferenciada a la población escolar para acceder a los procesos de lectoescritura. Además, se distribuyen indiscriminadamente los libros nacionales y los elaborados por el organismo estatal ya citado, sin que ello asegure que lleguen completos y a tiempo. La situación descrita ha contribuido a conflictuar aún más a los profesores, pues se sienten obligados a utilizar ambos materiales. Sin embargo, hay quienes no se han quedado en el conflicto; por el contrario, los ha llevado a buscar alternativas para:

> [...] sacar provecho a los dos materiales. Para ello tomamos como base los libros de texto nacionales, pero como no sabemos cómo [empleados] tenemos que tratar de que el niño relacione muchas cosas con su medio, por eso utilizamos los de la Coordinadora como complemento, porque allí los ejemplos sí vienen de acuerdo al medio.

En relación con los libros de texto nacionales, un hecho generalizado es que los profesores son conscientes de que presentan contenidos muy alejados de la realidad del niño indígena, además de que priorizan la cultura urbana; sin embargo, los utilizan aun cuando tengan los especiales que, en el mejor de los casos, son empleados como complemento, en otros, la mayoría, se encuentran guardados en las oficinas de la dirección del plantel o en la supervisión escolar. Hay escuelas ubicadas en comunidades de fácil acceso, como San Ignacio de Arareco en el municipio de Bocoyna y Cusárare en el de Guachochi, en las que no se presenta ninguna dificultad, los libros llegan a tiempo y los profesores son bilingües pero aun así, prefieren los nacionales.

Lo anterior es revelador de otros problemas que se relacionan con la formación de los docentes, pues la escuela no los preparó para que valoren lo que les es propio, no se consideró el estudio de su cultura, de su lengua y, por tanto, hay una mayor ponderación de lo nacional.

Por otra parte, los comentarios de los maestros reiteran que a casi dos décadas de haberse iniciado el enfoque de la educación bilingüe-bicultural para los grupos indígenas de Chihuahua, éste todavía no se consolida. Diversos factores lo han obstaculizado, entre ellos la existencia de profesores que, aun con raíces indígenas, no hablan alguna de las lenguas vernáculas de la entidad; el desconocimiento de la versión estandarizada del tarahumara escrito; la inadecuada ubicación de los maestros en regiones diferentes a la que pertenecen (tarahumaras situados en las zonas tepehuana, pima o guarojía); la ausencia de una política para estas lenguas; la escasa preparación de los docentes así como la falta de programas y recursos económicos para promover su formación.

Un patrón que se advierte entre los profesores indígenas que participaron en los talleres de autodiagnóstico es el referido a su escasa preparación psicopedagógica la que, entre otras cuestiones, les permitiría utilizar de manera óptima los libros y demás material didáctico. Hubo mucha resistencia al analizar la situación que enfrentan en la operación del nuevo modelo bilingüe-bicultural así como para expresarla, en un principio sólo dejaban entrever sus dificultades en la escuela, adjudicándolas - con razón - a las autoridades o a factores extraescolares. Algunos comentarios más personales de los docentes, a través de los que reconocen los problemas que enfrentan, guardan relación con su preparación:

> Tengo los libros de la Coordinación de la Tarahumara, a veces les pongo otras cosas. Al[...] de 2º casi no le entiendo, me ayudo de un vocabulario que nos dieron en el curso de inducción.

> Los niños dicen que en los libros hay palabras que casi no le entienden y me preguntan y si yo no sé, le pregunto al otro maestro que tiene más tiempo trabajando.

De estos comentarios, se advierte en algunos profesores el deseo de emplear los nuevos libros de texto, sin embargo enfrentan problemas lingüísticos que por sí mismos no pueden resolver y tampoco hay a quien acudir para aclarar sus dudas ya que se encuentran aislados, no sólo geográficamente, pues muchos trabajan en escuelas de organización incompleta. En este sentido podría decirse, parafraseando a Luz Elena Galván (1991), que los profesores indígenas "comparten su soledad".

Pese a la existencia de textos elaborados especialmente para niños rarámuri, los profesores que participaron en los talleres de autodiagnóstico siguen priorizando los libros nacionales. Son conscientes de las limitaciones que tienen para los niños indígenas y, al decir de una directora, se traducen en:

> Contenidos ajenos a su cultura, temas muy elevados que a los profesores se les dificulta comprender sobre todo los de los grados superiores pero, a pesar de estas limitaciones, se siguen utilizando.

Las dificultades específicas que han enfrentado en su práctica educativa, se refieren al manejo de la lengua tarahumara estandarizada; a los métodos para la enseñanza de la lectoescritura y para la del español como segunda lengua; actividades de educación física; técnicas para atender al grupo multigrado; elaboración y uso de materiales didácticos; cómo tratar a los niños y cómo enseñar matemáticas:

> Yo necesito técnicas para enseñar español, para trabajar con varios grupos, pues atiendo primero y segundo. Empiezo con los de segundo, les explico y les pongo trabajo; luego atiendo al otro grupo. Eso es muy difícil, por eso necesito aprender más lo de las técnicas para el grupo multigrado.

Reflexiones finales

Un problema al que se enfrenta la operación del citado modelo educativo es la escasa preparación del magisterio indígena, que incluye el desconocimiento de la versión estandarizada del tarahumara escrito -en estos momentos es el principal obstáculo en la aceptación de los nuevos libros de texto por parte de algunas comunidades, sobre todo de la Baja Tarahumara - aunque sería injusto que socialmente se les reclame su escasa preparación, si no se les ofrecen oportunidades de superación académica. Los programas para este fin son escasos, solamente la Universidad Pedagógica Nacional ofrece una licenciatura diseñada exprofeso; pero un número importante de profesores requiere estudios de bachillerato y no hay, en la entidad, uno específico para ello.

Los programas existentes se sustentan en modalidades, enfoques y contenidos ajenos a la realidad de los grupos indígenas de la entidad. En éstos no se consideran como parte del currículum la lengua, la historia, en suma, la cultura de estos grupos, lo cual no los capacita para que ellos, a su vez, promuevan el aprendizaje de estos contenidos entre sus alumnos, de allí que prioricen el uso del español así como los libros de texto nacionales.

Propuesta curricular alternativa

Ante el problema representado por la improvisación del docente indígena, es imperativo brindar a estos profesores en servicio una preparación que les permita enfrentar los retos de la educación con mayores conocimientos específicos sobre la cultura, tanto de su grupo étnico de pertenencia y del medio regional como una más amplia, de carácter general, y elementos teórico-metodológicos que les ayuden a realizar con menores dificultades su trabajo como docentes.

Esta preparación se puede iniciar con el establecimiento del bachillerato pedagógico que se propone y que considera en su estructura espacios curriculares que respondan a las necesidades y especificidad cultural de los grupos étnicos del estado, así como a los requerimientos que la operación del nuevo modelo educativo exigen, pues "la enseñanza indígena es un trabajo [...] que requiere preparación especializada. Esta debe incluir estudios de etnología, de la cultura particular en que va a trabajar el maestro, de la historia y de las estructuras económicas y sociales de esa misma cultura" (Hernández Labastida y Ramos Villarruel,1981).

El establecimiento de este bachillerato tiene la intención de iniciar el proceso de profesionalización de los docentes del subsistema -cuya modalidad es pedagógica pues se trata de maestros en servicio - y abrir las puertas para que este proceso continúe con la licenciatura en educación indígena que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional.

La propuesta se enmarca en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), ya que reconoce en "la educación uno de los campos decisivos para el porvenir de la Nación". Asimismo, establece un sistema estatal para la formación de profesores que requieren como antecedente de escolaridad el bachillerato.

La conformación del plan de estudios intenta ser una respuesta congruente a las necesidades de la profesionalización del magisterio indígena y de regionalización de la educación, lo que significa tomar en cuenta las prácticas escolares, las características de los niños, el enfoque del nuevo modelo educativo para este medio, la especificidad cultural de los grupos indígenas de la entidad, así como contenidos que permitan que los docentes alcancen una sólida formación científica y humanística. De ningún modo intenta ser un modelo acabado, es sólo una propuesta para su análisis y discusión.

El bachillerato es el ciclo educativo que se ubica entre la educación secundaria y la educación superior. Como tal, se espera que amplíe y profundice la formación adquirida en la educación básica y que establezca los antecedentes necesarios para acceder a la educación superior [...]; se trata de un ciclo educativo que debe dar respuesta a gran variedad de requerimientos (CB, 1993).

Esta propuesta curricular de bachillerato, como ya se señaló, va dirigida a docentes indígenas que se incorporaron al magisterio sólo con el antecedente académico de secundaria. Pretende proporcionar al alumno una formación integral; intenta que el alumno desarrolle habilidades en el manejo de las herramientas de carácter instrumental adecuadas para enfrentar los problemas fundamentales de su trabajo docente y propiciar el fortalecimiento de los valores de libertad, solidaridad, democracia y justicia, encaminados al logro de su desarrollo armónico como individuo y como ser social; intenta, además, reafirmar la vocación hacia la docencia y consolidar el dominio del tarahumara estándar como lengua escrita. El plan de estudios tiene tres grandes áreas de formación: básica, específica y para el trabajo. Considera una organización diferente a la que presentan el resto de los bachilleratos, pues inicia con aquellos contenidos que tienen mayor significación para los docentes indígenas en servicio.

En los primeros semestres aborda materias de las áreas de formación tanto para el trabajo y como específica y algunas del tronco común. En esta última algunas se ajustan en cuanto a su enfoque para que respondan al tipo de usuarios, tal es el caso de lengua adicional al español, literatura, taller de lectura y redacción e individuo y sociedad.

La mayor parte de las asignaturas de formación básica están ubicadas en los tres últimos semestres, pues se refieren a contenidos que no son parte de su cultura, pero son indispensables en su preparación como bachiller. El cuadro 1 muestra el mapa curricular estructurado por semestres propuesto para el bachillerato pedagógico para docentes indígenas.

Area de formación básica

Pretende brindar una formación común en lo considerado como indispensable para todo bachiller a nivel nacional, proporcionando al educando una cultura científica, técnica y humanística así como las herramientas que lo integren de manera participativa a la sociedad. Está constituida por cuatro campos de conocimiento: matemático, ciencias naturales, histórico sociales, lenguaje y comunicación.

Cuadro 1

Mapa curricular

INSERTAR TABLA

Los campos anteriores se integran por materias y asignaturas. En esta área de formación se plantean propuestas sólo de enfoque que consisten, por una parte, en reorientar el espacio curricular referido a la *lengua adiciona/ al español* para enfocarlo al estudio del tarahumara *estándar, pues* es la variante lingüística que "se impuso por encima de todos los dialectos y hablas regionales a fin de que sea el medio discursivo común a una extensa población lingüística" (Valiñas, op. cit.), y es la utilizada en los nuevos libros de texto. Tomando en cuenta los serios problemas que enfrentan los profesores en el manejo de estos materiales por el escaso conocimiento de dicha variante, considero que una forma de coadyuvar es el estudio sistemático de esta nueva versión del tarahumara escrito.

Por otra parte, se propone que el primer curso de *literatura* se oriente al estudio de la *de los pueblos indígenas,* "brindando la oportunidad de conocerla producción escrita que se desarrolla a partir del tránsito de una literatura oral portadora de memorias milenarias, hacia [una] escrita que consolida y universaliza las experiencias poco conocidas" (Dirección General de Culturas Populares, 1994). Intenta, además, recuperar y sistematizar leyendas, cuentos, historias y mitos que se conocen en su región.

Asimismo, en *el taller de lectura* y redacción se consideran las necesidades específicas de los docentes que aprendieron el español como una segunda lengua, fundamentalmente en redacción y ortografía. Finalmente, en esta línea de formación se presenta una orientación diferente en el curso de *individuo y sociedad para* que en él se analice lo relacionado con los derechos humanos y, en especial, los que constitucionalmente se otorgan a los pueblos indios: educación, tenencia de la tierra y procuración de justicia.

Area de formación específica

Pretende fortalecer contenidos en torno a las necesidades particulares de la educación indígena en el estado de Chihuahua y profundizar en aquellos que respondan, como primer paso para su profesionalización, al campo de trabajo de los docentes que cursen el bachillerato pedagógico. Se integra por asignaturas que se desprenden de los resultados de la investigación. Está estructurada a partir de tres grandes núcleos o campos de conocimiento: cultura general, regional y definición vocacional. Cada uno de estos núcleos considera un número diferente de asignaturas (véase mapa' curricular).

Area de formación para el trabajo

Pretende ofrecer al educando, una preparación que le permita realizar su labor docente con mayores herramientas, favoreciendo las actitudes hacia el trabajo educativo y que, a su vez, contribuya a reafirmar su vocación. Al igual que en el área deformación específica se proponen cursos que responden a los resultados de la investigación realizada (véase mapa curricular).

Como se trata de un bachillerato para docentes en servicio que laboran en comunidades aisladas, la propuesta considera, además, aspectos relacionados con su operación.

Así, para brindar atención a los casi 400 docentes que requieren este tipo de preparación es necesario ofrecer los cursos durante los periodos de vacaciones (dos semanas en diciembre, dos en primavera y seis en el verano) a fin de que no descuiden la prestación del servicio educativo en las comunidades.

Los centros de atención deberán estar ubicados en lugares de fácil acceso y que, además, cuenten con la infraestructura necesaria - escuelas albergue - para brindar hospedaje y alimentación. Las localidades de Cree¡, en el municipio de Bocoyna (parte norte de la sierra), Guachochi en el municipio del mismo nombre (región central) y Turuachi en Guadalupe y Calvo (parte sur), son las que reúnen estos requisitos.

Finalmente, es importante destacar que en la operación de este bachillerato debe darse un equilibrio en cuanto al número de docentes de extracción indígena y no indígena, que garanticen el tratamiento adecuado de los diferentes espacios curriculares.

Notas

1 Este trabajo se desprende de una investigación más amplia realizada entre 1994 y 1995, con el financiamiento SEP-CONACyT.

2 Este equipo estuvo conformado por antropólogas, lingüistas, profesores con especialidades en ciencias naturales, matemáticas, español, historia y docentes indígenas de las variantes dialectales del tarahumara.

3 Entre 1990 y 1991 , C*ET,* bajo la dirección del doctor Leopoldo Valiñas Coalla y con el apoyo de maestros bilingües adscritos al Departamento de Educación Indígena de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, realizó un diagnóstico del tarahumara, encontrando la existencia de cinco áreas dialectales. Se trata de zonas en las que se presentan variantes de la lengua. Esto, aunado a la utilización de tres formas diferentes de escribir rarámuri, los llevó a proponer su estandarización. Esta nueva forma se utilizó en la elaboración de los libros de texto que, desde el ciclo 1991-1992, se distribuyen en las escuelas primarias. A casi cuatro años de distancia, existe resistencia entre los docentes para aceptar el tarahumara estándar, como se le ha llamado, lo que pone de manifiesto la necesidad de evaluar al citado modelo para orientar la toma de decisiones.

4 "El tarahumara estándar es una variante lingüística que se pretende imponer por encima de todos los dialectos y hablas regionales. Su función deberá ser la de servir como medio discursivo común a una extensa población lingüística" (Valiñas, op. *cit.).*

5 Diversas razones han influido en la contratación de docentes que no son hablantes de alguna de las lenguas indígenas de la entidad, entre ellas: las pocas oportunidades que esta población tiene para acceder a estudios de educación media superior, requisito académico exigido por la Dirección General de Educación Indígena, de tal suerte que a principio de la década de los noventa las autoridades educativas en la entidad prefirieron contratar a personas que habían cursado el bachillerato, aunque no eran bilingües, lo que a la postre se ha constituido en un serio problema para la comunicación interpersonal entre maestro, alumno y comunidad. Si educación es comunicación, ¿cómo se puede dar ésta cuando profesores y alumnos hablan lenguas diferentes? A partir del ciclo 1994-1995 se tomó la decisión de contratar solamente a personas bilingües, cuyo perfil académico mínimo fuera de secundaria. En este sentido, son ellos quienes tienen menos problemas pues no se presenta la barrera del idioma, aunque sí de diferencias dialectales que, al paso de los meses, los maestros van superando.

Fuentes documentales

Archivo del Departamento de Educación Indígena de Servicios Educativos del Estado de Chihuahua.

Fuentes documentales

ANPIBAC (1981). El *proyecto educativo de los grupos* étnicos *de* México. Educación bilingüe-bicultural. México (mimeo).

ANPIBAC (1979). *La educación indígena bilingüe-bicultural. (Conclusiones del* primer *Seminario). Oaxtepec,* Morelos (mimeo).

Calvo Pontón, Beatriz y Laura Donnadieu (1992). Una *educación ¿indígena bilingüe-bicultural? Colección Miguel* Othón de Mendizábal. México: Ediciones de la Casa Chata.

CET (1991). Reforma a la *educación indígena. Diagnóstico y propuesta curricular.* Chihuahua (documento interno de la Coordinación Estatal de la Tarahumara).

Colegio de Bachilleres (1993). *Currículum. Marco del Sistema Colegios de Bachilleres.* México (documento interno).

Franco Rosales, Ma. Concepción, et *al.* (1992). Actitudes y preferencias *vocacionales hacia el* magisterio *de los* alumnos *de* la licenciatura en *educación preescolar y primaria que ofrece el Centro de* Actualización *del Magisterio.* Chihuahua: CONACEN-CAM.

Franco Rosales, Ma. Concepción, el al. (1995). *Requerimientos de* Educación preescolar y primaria en la población indígena asentada *en las ciudades de Chihuahua, C*uauhtémoc y Colonia Oscar Soto Máynez. Chihuahua: Dirección General de Educación y Cultura, Servicios Educativos del Estado de Chihuahua, Sección 8 del SNTE y Centro de Investigación y Docencia.

Galván, Luz Elena (1991). *Soledad compartida*. Una historia de maestros, Ediciones de la Casa Chata, núm. 28. México: CIESAS.

Hernández Labastida, José y Miguel Ramos Villarruel (1981). 2o. Congreso *Nacional Popular* de Educación. El Magisterio frente a los problemas específicos de la *educación. Educación Indígena. Análisis* histórico y juicio crítico. México: SNTE.

Rebolledo, Nicanor (1994). "La formación de docentes indígenas". Pedagogía, revista de la UPN, especializada en educación. Tercera época, vol. 9, núm. 1. México.

Tello Díaz, Marta (1994). El mismo *diablo nos* robó el papel. Dos estudios de *educación y resistencia* cultural de educación y resistencia cultural entre mixes y tarahumaras. México: CONACULTA.

Tedesco, Juan Carlos (1994). Conferencia sustentada durante el Primer Congreso Nacional de Educación, organizado por el SNTE. México.

Valdiñas Coalla, Leopoldo (1991). *Diagnóstico* dialectológico del tarahumara. (Documento interno de la CET), Chihuahua: CET.