

Las escuelas indígenas en el estado de Chihuahua: una aproximación desde las directivas escolares



Indigenous schools in the state of Chihuahua: an approach from school administrators

Ana Arán Sánchez, ana.aran.sanchez@gmail.com

Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, México

 <https://orcid.org/0000-0001-7149-3461>

DOI: 10.5281/zenodo.21839460

Palabras clave

Educación básica

Grupo étnico

Migración rural

Población indígena

Resumen: El propósito de este estudio es analizar el funcionamiento de las escuelas primarias indígenas del centro-sur del estado de Chihuahua, México. La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo y emplea el método del estudio de caso mediante entrevistas en profundidad con directivas de estas instituciones. Los hallazgos destacan la migración laboral familiar como factor que afecta la continuidad escolar, interpretada por las directivas como resultado de desigualdades estructurales y no de la pertenencia étnica. También se evidencia la diversidad de la organización multigrado y la pertenencia étnica como elementos complejos influidos por los procesos migratorios.

Keywords

Basic education

Ethnic group

Indigenous peoples

Rural migration

Abstract: The purpose of this study is to analyze the functioning of Indigenous elementary schools in the central-southern region of Chihuahua, Mexico. The research is framed within a qualitative approach and employs a case study method through in-depth interviews with school principals. The findings highlight family labor migration as a factor affecting school continuity, which the principals interpret as a result of structural inequalities rather than of ethnic belonging. The study also reveals the diversity of multigrade organizations and considers ethnic belonging as a complex element influenced by migratory processes.

Cómo citar:

Arán, A. (2026). Las escuelas indígenas en el estado de Chihuahua: una aproximación desde las directivas escolares. *Revista Varela*, 26(74):e2026267406.

Recibido: abril de 2026, Aceptado: mayo de 2026, Publicado: 14 de agosto de 2026

INTRODUCCIÓN

La composición pluricultural de la nación mexicana se encuentra reconocida en el Artículo Segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el cual también establece la obligación del Estado de garantizar la educación bilingüe e intercultural (Diario Oficial de la Federación, [DOF, 2023](#)). En consonancia con lo anterior, la Ley General de Educación establece, en su Capítulo II, la necesidad de “promover la comprensión, el aprecio, el conocimiento y enseñanza de la pluralidad étnica, cultural y lingüística de la nación” ([DOF, 2019, p. 8](#)).

A continuación, en el año 2000, se impulsa un nuevo enfoque educativo, denominado intercultural bilingüe, dirigido a los pueblos originarios, el cual plantea una “educación mediante el uso de la lengua originaria de los pueblos originarios, pertinente y de calidad” ([Ponce y Quintero, 2024, p. 12](#)). Este enfoque se institucionaliza a través de la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). Durante las últimas dos décadas, la educación intercultural bilingüe ha permanecido bajo la coordinación de esta instancia.

En el ámbito educativo nacional, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social ([CONEVAL, 2022](#)) señala que la población hablante de una lengua indígena (HLI) está presente en los tres niveles educativos (básico, medio superior y superior); no obstante, su mayor presencia se registra en los niveles de preescolar y primaria, en los que asiste a escuelas con un alto porcentaje de esta población. [Reese y Feltes \(2014\)](#) estiman que alrededor del seis por ciento de la población estudiantil de educación básica es atendida a través de escuelas indígenas.

De acuerdo con datos más recientes, en el país existen 22,766 escuelas indígenas, de las cuales 2,338 corresponden a educación inicial, 10,035 a preescolar y 10,383 a primaria ([CONEVAL, 2022](#)). En el nivel de primaria, se atiende a niñas y niños indígenas de entre 6 y 11 años, hablantes de alguna de las 68 lenguas originarias del país, quienes son atendidos por docentes que, en su mayoría, son hablantes de una lengua indígena y desarrollan su práctica educativa bajo el modelo intercultural bilingüe ([Tinajero y Solís, 2019](#)).

Además de las características generales de la educación primaria indígena, diversas investigaciones han documentado de manera sistemática las carencias que persisten en este subsistema educativo. Entre ellas, se encuentra la crítica a un modelo de educación bilingüe intercultural dirigido exclusivamente a los pueblos indígenas, lo que limita esta dimensión a un grupo específico e ignora una concepción más amplia de la diversidad cultural y lingüística ([Vergara, 2021](#)), así como la persistente falta de infraestructura adecuada y formación del personal docente. Estas condiciones contribuyen a explicar, parcialmente, los bajos niveles de logro educativo registrados en las escuelas indígenas, los cuales se sitúan por debajo de los observados en el resto de la población mexicana ([Tinajero y Solís, 2019](#)).

Aun cuando la revisión histórica sobre la trayectoria de la educación indígena en México, así como el análisis de las políticas educativas asociadas y la descripción general del funcionamiento en el nivel de primaria, permiten comprender su desarrollo normativo e institucional, lo anterior resulta insuficiente para dar cuenta de las prácticas educativas que se configuran en contextos específicos. Adicionalmente, la diversidad nacional—particularmente entre los estados del norte y sur del país, así como entre contextos rurales y urbanos—evidencia la necesidad de realizar estudios situados que permitan analizar cómo se implementa y resignifica la educación indígena en escenarios locales, como el del estado de Chihuahua.

Dado lo anterior, el artículo que se presenta a continuación forma parte de una investigación más amplia sobre las escuelas primarias indígenas del estado de Chihuahua. En este trabajo, se analiza de manera específica el funcionamiento de dichas escuelas en la región centro-sur de la entidad, mediante un enfoque cualitativo de corte interpretativo y el uso de entrevistas a profundidad realizadas a directivas de escuelas primarias indígenas. Con base en lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué características hacen que una escuela primaria sea considerada indígena en el contexto del estado de Chihuahua?

METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, en tanto busca comprender la manera en que las personas construyen socialmente su realidad ([Vain, 2012](#)), entendida como un proceso dinámico, múltiple y holístico ([Walker, 2022](#)). En consonancia con este paradigma, se optó por un enfoque cualitativo, ya que permite profundizar en el conocimiento de los fenómenos sociales a partir de los significados de los actores ([McMillan y Schumacher, 2005](#)).

Asimismo, el método empleado fue el estudio de caso, el cual resulta apropiado para realizar descripciones detalladas y analizar fenómenos complejos en profundidad (Jiménez, 2012). De acuerdo con Escudero et al. (2008), este método posibilita el análisis de los fenómenos en su contexto natural y situado. La entrevista semiestructurada fue la técnica utilizada, dado que facilita tanto la construcción del conocimiento como su posterior interpretación a partir de los discursos de las participantes (Villarreal y Cid, 2022).

La entrevista semiestructurada se apoyó en un guion temático flexible, diseñado para orientar la conversación. Los temas incluidos en dicho instrumento estuvieron relacionados con la caracterización del alumnado indígena, sus trayectorias escolares, el contexto sociocultural y lingüístico, así como con aspectos de la organización escolar, la infraestructura y los apoyos institucionales recibidos por las escuelas.

Las entrevistas con las directivas de las instituciones se realizaron de manera presencial, en los espacios que ocupan las escuelas primarias donde laboran. Se solicitó su autorización para grabar las entrevistas, con el fin de facilitar la posterior transcripción de la información. Los encuentros duraron entre 45 minutos y una hora.

Participantes

Las participantes de este estudio fueron tres directivas de escuelas primarias ubicadas en la región centro-sur del estado de Chihuahua. Las escuelas se localizan en los municipios de Meoqui, Rosales y Delicias, y atienden poblaciones escolares con características diversas en cuanto a matrícula y organización docente. Dos de las participantes desempeñan simultáneamente funciones directivas y docentes frente a grupo, mientras que una ejerce exclusivamente el cargo de dirección. Para resguardar la confidencialidad de las participantes, se emplearon seudónimos para su identificación en la presentación de los resultados, como muestra la Tabla 1.

Tabla 1

Participantes del estudio

Nombre de la escuela	Municipio	Docentes	Alumnado	Seudónimo de la directora
Escuela Primaria Indígena Niños Héroes	Meoqui	1 docente de primaria que funge como directora	38	D1
Escuela Primaria Indígena Rarajipame	Rosales	2 docentes, una de ellas encargada de dirección	38	D2
Escuela Primaria Indígena Niños Héroes de la Revolución	Delicias	4 docentes y una directora	70	D3

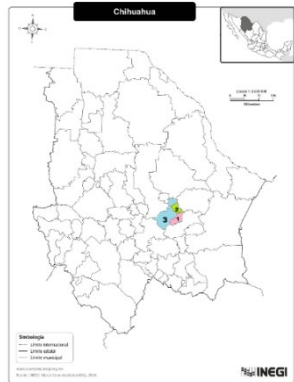
Contexto

Los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH) constituyen la instancia responsable de la dirección técnica y administrativa de los centros escolares en la entidad. Dentro de esta área se ubica el Departamento de Educación Indígena, Migrante y Menonita (SEECH, 2019), encargado de la supervisión de las escuelas consideradas en este estudio.

La educación indígena en Chihuahua se divide en 10 sectores y 44 zonas escolares; únicamente tres no se localizan en la Sierra Tarahumara (Lozanía, 2025). Una de ellas es la Zona Escolar 34, la cual abarca la región centro-sur del estado e incluye los municipios de Delicias, Meoqui, Rosales, Parral, Camargo y Jiménez. La localización de estos municipios se presenta en la Figura 1.

Figura 1

Localización de los municipios incluidos en el estudio



El análisis de la información se realizó conforme a los principios de la teoría fundamentada propuesta por [Strauss y Corbin \(1990\)](#) y siguiendo las fases establecidas por los mismos autores: descripción, ordenamiento conceptual y teoría. En la fase de codificación abierta se identificaron patrones emergentes a partir de los discursos de las participantes. Para ello, los audios de las entrevistas fueron transcritos y analizados con el apoyo del software ATLAS.ti.

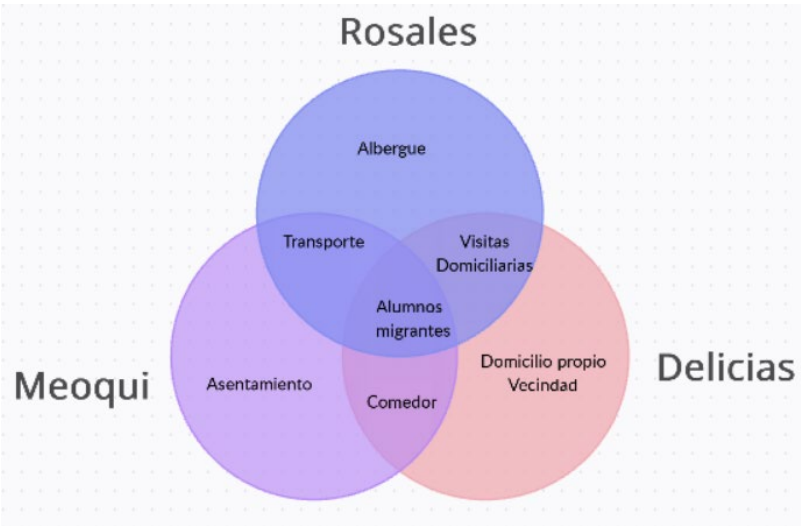
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este apartado se organiza en dos secciones. En la primera se presenta una descripción del entorno escolar de las tres escuelas participantes, con el fin de contextualizar la escolarización del alumnado indígena. La segunda sección expone las categorías de análisis que emergieron de las entrevistas realizadas a las directivas, a partir de las cuales se analizan sus experiencias en la atención educativa del alumnado indígena.

La figura 2 presenta una síntesis del contexto escolar de las tres escuelas participantes, ubicadas en los municipios de Rosales, Meoqui y Delicias. En el caso de Rosales, la atención educativa está vinculada al funcionamiento del albergue escolar, así como al uso de transporte y a la realización de las visitas domiciliarias por parte de las docentes. En Meoqui, predomina la presencia de asentamientos y el acceso al comedor escolar como apoyo central para el alumnado. Por su parte, en Delicias los niños y niñas residen en un domicilio propio o en vecindades, con una marcada inserción urbana. En el centro del organizador se ubica la condición de migración laboral de las familias del alumnado, como eje común de las tres experiencias escolares.

Figura 2

Contexto escolar de las escuelas indígenas participantes



Escuela Primaria Indígena Niños Héroes en Meoqui, Chihuahua

Este municipio cuenta con 44,853 habitantes: su localidad más poblada es Pedro Meoqui, donde se encuentra la escuela primaria indígena estudiada ([INEGI, 2021](#)). En 2020, la población indígena por autoadscripción fue de 1.114 personas, de las cuales se registraron 453 hablantes de la lengua nativa. Los pueblos originarios más representativos en esta región son el Tarahumara (51.2%) y el Mixteco (39.6%) ([INEGI, 2021](#)). El rezago educativo es del 17,6 %, lo que equivale a 8.265 personas ([Secretaría del Bienestar, 2025a](#)).

De acuerdo con la directora de la escuela primaria analizada, únicamente dos familias rentan vivienda, mientras que el resto del alumnado vive en un asentamiento, el cual recibe apoyo del gobierno municipal para su mantenimiento. El término asentamiento, dentro del contexto de la población del grupo indígena Tarahumara, se utiliza para referirse a un tipo específico de construcciones multifamiliares. El origen de estos modos de vivienda se remonta a la década de los cincuenta del siglo pasado, gracias a la iniciativa de grupos religiosos y organizaciones civiles. Dichos espacios cuentan con servicios básicos tales como electricidad, agua y drenaje, así como con espacios comunes, entre ellos salón de usos múltiples y parques ([Herrera, 2024](#)).

Adicionalmente, el gobierno municipal proporciona a la escuela transporte para recoger a los alumnos antes de iniciar la jornada escolar, así como regresarlos cuando concluye la misma. A su vez, el centro cuenta con un comedor, en el cual las madres de familia se organizan en equipos para apoyar con la preparación de los alimentos y almuerzan con sus hijos.

Escuela Primaria Indígena Rarajípame en Rosales, Chihuahua

De los 16,776 individuos que viven en este municipio, 348 personas se reconocen como indígenas, de las cuales 124 hablan la lengua materna; la gran mayoría, 94%, pertenecen al grupo Tarahumara (INEGI, 2021). El 17,5% de la población tiene rezago educativo, lo que equivale a 3.014 personas (Secretaría del Bienestar, 2025b). Su localidad con mayor número de residentes es Santa Cruz de Rosales, con 5,866 personas, región donde se localiza la escuela indígena analizada (INEGI, 2021)

Casi la totalidad de los alumnos que estudian en este centro educativo reside en el albergue indígena de la localidad, aunque algunas familias se han establecido en viviendas de renta en la zona. Sánchez y Cruz (2024) documentan la existencia de 958 albergues indígenas en México, con un total de 60,707 niñas, niños y jóvenes becados. En estos espacios, ellos tienen derecho a recibir alimentación, hospedaje y atención a la salud; asimismo, se ofrecen actividades recreativas y acceso a recursos que facilitan el estudio y la realización de tareas escolares (CDI, 2009).

Al igual que en Meoqui, los alumnos de la escuela primaria indígena Rarajípame cuentan con servicio de transporte escolar, el cual se encarga de recoger a los estudiantes por la mañana, trasladarlos a la escuela y, al mediodía, regresarlos al albergue.

Escuela Primaria Indígena Héroes de la Revolución en Delicias, Chihuahua

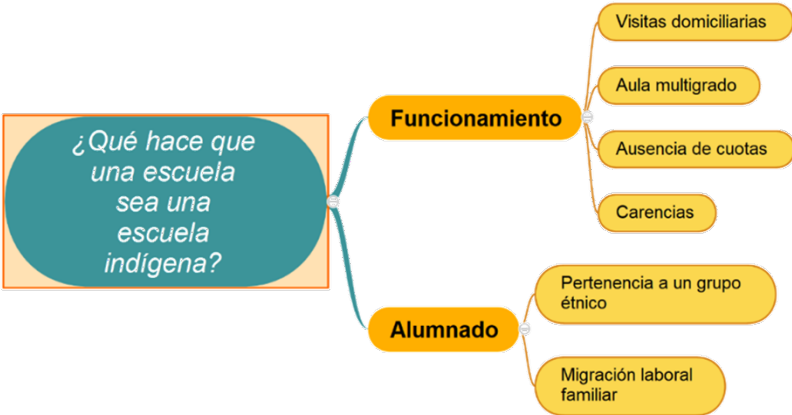
En esta localidad habitan 150,506 personas, de las cuales 10,895 se reconocen como pertenecientes a un pueblo originario y 862 son hablantes de una lengua indígena (INEGI, 2021), quienes son mayoritariamente Tarahumaras (60%). De acuerdo con la Secretaría del Bienestar (2025c), el rezago educativo en esta localidad es del 10%, el cual equivale a 15,863 personas. Una de las colonias con mayor densidad demográfica es la Revolución, con 6,429 habitantes, donde se localiza la escuela primaria indígena analizada (INEGI, 2021).

Los alumnos inscritos en la escuela Héroes de la Revolución residen en esta colonia. En años recientes, familias Tarahumaras fueron beneficiadas con la donación de terrenos por parte del gobierno municipal, gestionada mediante el Siríame o gobernador indígena de la zona. A partir de ello, algunas han iniciado la construcción de sus viviendas. Mientras otras familias residen en viviendas de renta, una minoría alterna su residencia entre sus hogares en comunidades de la Sierra Tarahumara y la ciudad, a la que se trasladan durante el periodo de cosecha para laborar.

En esta escuela hay una presencia significativa de estudiantes que provienen de estados del sur de la República pertenecientes a otros grupos indígenas, especialmente Tlapanecos y Mixtecos, cuyas familias han migrado a esta zona en busca de trabajo. Estas familias suelen permanecer de manera temporal en la región y habitan en dormitorios comunales o cuartos de renta, ubicados en la colonia.

La segunda sección del apartado de resultados se organiza en torno a las categorías de análisis que emergieron de las entrevistas realizadas a las directivas, las cuales se presentan de manera sintética en la Figura 3. Las categorías se agrupan en dos ejes principales: el funcionamiento de la escuela y las características del alumnado.

Figura 3
Categorías de Análisis



Como se observa en la figura, el primer eje agrupa aspectos de la dinámica institucional y pedagógica, tales como: las visitas domiciliarias, la organización del aula multigrado, la ausencia de cuotas escolares y las carencias materiales; mientras que el segundo eje se refiere a características del alumnado, entre ellas la pertenencia étnica y la migración laboral familiar. Seguidamente, estas categorías se desarrollan a partir de fragmentos de entrevistas vinculados con el marco teórico.

Eje: el funcionamiento de la escuela

Visitas Domiciliarias

En el funcionamiento cotidiano de las escuelas primarias indígenas, las visitas domiciliarias son una práctica recurrente de acompañamiento escolar, realizada por las directoras y docentes como respuesta a situaciones como la inasistencia y el desempeño académico. Las maestras consideran que es uno de los elementos que diferencian a la institución en la que laboran de otras escuelas primarias. La D2, señala al respecto:

Estamos más al pendiente de los niños porque hacemos visitas a sus casas por cualquier cosa: porque no vino el niño o cualquier tipo de problema. Nos acercamos más a las familias, estamos más en contacto. Visitándolos en sus casas o por teléfono, apoyándolos en los problemas en los que podamos ayudar.

A su vez, se considera una herramienta para prevenir el rezago y la deserción escolar, especialmente en los últimos grados de la educación primaria. Al respecto, la D3 comenta:

La maestra de sexto tuvo que hacer visitas domiciliarias, convencer a los papás de que era su último año, porque muchas veces lo que hacemos es dejarlos ahí en la lista y que se gradúen sin venir a la escuela. Pero ahora sí está el esfuerzo de la maestra, no solo por tenerlos ahí, sino porque logren aprender algo. Y sí ha logrado rescatar a algunos.

Las visitas domiciliarias han sido documentadas como una estrategia relevante de intervención socioeducativa, particularmente a partir de la contingencia sanitaria por COVID-19, aunque su uso trasciende este periodo al orientarse a la promoción de la participación familiar en la educación, con influencia del campo del Trabajo Social ([Martínez et al., 2022](#); [Razeto, 2016](#)). Esta estrategia resulta especialmente pertinente en contextos de pobreza, ya que el acercamiento al hogar familiar reduce barreras de participación y favorece la identificación de necesidades educativas y el establecimiento de acciones de acompañamiento acordes al contexto, lo que coincide con lo expresado por la directora D2 y con lo señalado por otros estudios ([Velázquez, 2020](#)).

Ausencia de Cuotas

En las escuelas estudiadas, la matrícula no se conforma exclusivamente por alumnado perteneciente a un grupo étnico. Si bien estos constituyen la mayoría, como se explicará en el segundo eje de análisis, también asisten estudiantes no indígenas. Al cuestionar a las directivas al respecto, señalan que las escuelas están abiertas para cualquier niño o niña, independientemente de que sean indígenas o no.

Respecto a las razones por las cuales algunas familias eligen matricular a sus hijos en dichas instituciones, las docentes refieren como una de las principales motivaciones: “Somos más accesibles, en esta escuela no cobramos nada, tratamos de buscarle por todos lados para cubrir todos los gastos” (D2). De manera similar, la directiva D1 señala: “Aquí siempre acuden los de muy bajos recursos porque en ninguna de nuestras escuelas se cobra inscripción, tampoco se les pide cooperaciones. Hay muchos padres de familia que tienen necesidad y los traen aquí”.

Los testimonios de las directivas coinciden con la literatura especializada al señalar que la accesibilidad económica constituye un factor central en la elección escolar, incluso por encima del nivel académico percibido (Vergel et al. (2016), citados por [Castañeda y Tinajero, 2020](#)). El cobro de cuotas y otros gastos asociados, aun en escuelas públicas, incide de manera significativa en la baja participación de las poblaciones indígenas en el sistema educativo, al profundizar procesos de exclusión vinculados a condiciones socioeconómicas desfavorables ([Köster, 2016](#)). Esta problemática ha sido documentada también en otros contextos interculturales, como la educación indígena en Perú, donde las familias realizan aportaciones económicas periódicas para cubrir materiales y actividades escolares ([Rosales y Cussianovi, 2012](#)).

Aula Multigrado

Las tres escuelas indígenas analizadas operan bajo la modalidad de educación multigrado, debido al número reducido de docentes y alumnos. Las diferencias entre ellas se relacionan con el número de docentes y la forma de organización escolar. Respecto a la escuela primaria ubicada en el municipio de Meoqui, la organización escolar recae en una docente, quien

atiende de primero a sexto grado y además, funge como directora. Esta configuración concentra en una sola figura las funciones docentes y directivas.

Por su parte, la escuela localizada en el municipio de Rosales cuenta con dos docentes, una encargada de los grados de primero, segundo y tercero, y otra que atiende cuarto, quinto y sexto, quien asume la dirección escolar. Esta organización permite una división parcial de los grados y de las responsabilidades laborales.

Finalmente, la escuela ubicada en Delicias cuenta con cuatro docentes frente a grupo y una directora; tiene un total de 70 estudiantes. En este caso, los grados se distribuyen de manera más segmentada: una docente atiende primero y segundo, otra tercero, otra cuarto, y una más atiende quinto y sexto. Si bien existe una directora exclusiva, se mantiene la modalidad multigrado, ya que algunas docentes atienden más de un grado en el mismo espacio educativo.

Las escuelas multigrado surgieron para atender poblaciones rurales, mayoritariamente indígenas, caracterizadas por una baja densidad poblacional ([Páez y Tinajero, 2020](#)). Esta forma de organización sigue vigente en las escuelas indígenas analizadas, debido a la reducida matrícula y a la estructura del trabajo docente. Mientras que en las escuelas primarias regulares el multigrado se presenta en menos de la mitad de estos planteles (43%), en el servicio de educación indígena alcanza casi el 70% ([INEE-UNICEF, 2018](#)).

En este tipo de escuelas, un solo docente atiende a alumnos de diversas edades y grados, y con frecuencia asume simultáneamente funciones directivas, lo que incrementa las exigencias pedagógicas y administrativas ([Gallegos y Tinajero, 2022](#)). Esta situación se observa particularmente en las escuelas ubicadas en Meoqui y Rosales. Las formas de organización identificadas evidencian la necesidad de desarrollar modelos de gestión específicos para las escuelas multigrado, así como de contar con planes de estudio, capacitación docente y materiales didácticos adecuados para la atención de grupos heterogéneos ([Páez y Tinajero, 2020](#); [INEE-UNICEF, 2018](#)).

Carencias: Infraestructura

Las docentes participantes identifican de manera recurrente carencias en la infraestructura de las escuelas indígenas, particularmente cuando comparan sus condiciones materiales con las de otros centros educativos. Estas limitaciones se manifiestan en aspectos concretos como la asignación desigual de recursos, la calidad de obras realizadas y el acceso tardío a programas de apoyo institucional. Al respecto, la docente D3 describe esta situación a detalle, ilustrándola con un ejemplo concreto:

A veces la educación indígena no es tomada en cuenta como otras escuelas. Le pongo el ejemplo del domo. Se supone que fueron autorizados para ciertas escuelas con cierta medida. Resulta que, al traerlo aquí, nos hicieron uno bien chiquito, cuando todavía había más espacio. Son cosas que ve uno, ¿no? Puede que haya discriminación, o no sé qué pueda ser que dicen “ah, son indígenas, vamos a hacerlas las cosas a la ahí se va”. Nos tienen más abandonados que otras escuelas, por eso no se ve el progreso. No toman en cuenta que en otras escuelas los padres dan su cuota y que tienen apoyo del gobierno. Por ejemplo, esta escuela nunca había sido beneficiada con el programa La Escuela es Nuestra, apenas va a ser el primer año.

Las carencias en la infraestructura de las escuelas indígenas descritas por las directivas coinciden con lo documentado en la literatura especializada, que señala la precariedad material y la atención institucional desigual que caracterizan a este subsistema educativo ([Reese y Feltes, 2014](#); [Gallegos y Tinajero, 2022](#); [Schmelkes, 2010](#)). Estas limitaciones evidencian la posición de desventaja estructural en la que se encuentran las escuelas primarias indígenas.

Eje: características del alumnado

Pertenencia a un Grupo Étnico

De acuerdo con las narrativas de las directoras, la pertenencia a un grupo étnico constituye un elemento complejo, debido a que no siempre es visible o evidente. Adicionalmente, inciden en su configuración los procesos de migración y transformación cultural. En este sentido, las docentes señalan la pérdida de marcadores tradicionales como la lengua y la vestimenta. Tal y como describe D3: “Estaba checando con las maestras las listas, y Tarahumaras ya no tenemos muchos. Así de que sus mamás vengan con la vestimenta y tengan sus costumbres ya son contadas. Del sur tenemos unos cuantos”. Dicho testimonio ejemplifica los procesos de transformación cultural, mismos que no implican la desaparición de la identidad indígena, pero sí afectan su reconocimiento dentro del contexto escolar.

Por otro lado, una de las directivas señala que, si bien la escuela inició atendiendo principalmente a población indígena, con el paso del tiempo el origen del alumnado se ha diversificado. En este sentido, la diversidad étnica del alumnado constituye una composición plural, en la que inciden procesos migratorios. Como lo expresa la docente:

Esta escuela empezó con niños indígenas. Pero hay mucha gente que ya tiene muchos años aquí, que vinieron de la sierra, y ahora ya es muy difícil identificar lo que es un niño indígena, por su vestimenta o porque muchos ya no hablan la lengua. Pero sus orígenes son tepehuanes, guajiros, pimas, hasta mixtecos y tlapanecos (D2).

Finalmente, se rescata la perspectiva de una de las directivas quien describe que, si bien la institución se encuentra abierta a cualquier niño que desee ingresar, en la práctica atiende exclusivamente a población indígena.

Aquí a la escuela puede venir cualquier niño que lo desee. En escuelas de otras regiones, normalmente van siempre, bueno, ellos le dicen indígenas y *chavochis*¹. Pero aquí es de los lugares que yo veo sólo indígenas en la escuela. Creo que se debe a que no es muy conocida en la comunidad, en el pueblo muchísima gente no sabe que existe. (D1)

Estos testimonios se alinean con la evidencia teórica sobre la pertenencia étnica en la educación indígena en México. La identidad étnica se refuerza mediante escuelas que ofrecen la enseñanza en la lengua materna, así como con materiales que se consideran culturalmente pertinentes; el fundamento de ello es favorecer tanto el acceso como la permanencia y el egreso de los estudiantes indígenas (CONEVAL, 2022).

Asimismo, se considera que la educación indígena tiene la función de contribuir a la preservación de la identidad y lengua de los estudiantes, al proveer un espacio en el que se valore su origen étnico (Tinajero y Solís, 2019). Por lo tanto, la evidencia empírica muestra que, aunque los marcadores visibles de pertenencia étnica pueden llegar a disminuir con el tiempo, las escuelas siguen desempeñando un papel central para mantener y visibilizar la identidad indígena en *la vida cotidiana escolar*.

Migración Laboral Familiar

La migración laboral familiar aparece de manera recurrente en los testimonios de las directivas, mostrando cómo esta dinámica incide en la asistencia del alumnado a la escuela. Las docentes mencionan que una minoría de los padres de familia trabaja en las plantas maquiladoras de la región,² pero la gran parte se dedica al trabajo agrícola como jornaleros. Como señala una de las directivas:

La mayoría de los padres son jornaleros, se dedican a la agricultura, a los trabajos pesados y mal pagados. Trabajan de sol a sol, cuando yo vengo a la escuela, ya hay una camioneta esperándolos, se los llevan y no regresan hasta las 5:00 o 6:00 de la tarde. (D2)

El traslado temprano al campo y el regreso hasta entrada la tarde hacen que la presencia de los padres en la dinámica escolar de sus hijos se vea afectada, limitando su participación en actividades académicas. Por otro lado, el trabajo agrícola implica una temporalidad específica, de acuerdo con los cultivos y las temporadas de cosecha. Esta condición de precariedad obliga a las familias a desplazarse en busca de empleo, como evidencia el testimonio de D3 sobre los padres de familia: “Son jornaleros agrícolas, dependiendo de la temporada y si hay trabajo. Hace poco se vieron muy afectados porque no hubo trabajo y se fueron muchos. Se van buscando trabajo a Camargo y Cuauhtémoc”.

La movilidad laboral de las familias impacta en la continuidad escolar del alumnado, al integrarse los niños a las labores agrícolas por periodos prolongados. En palabras de una de las directivas: “Los alumnos se van a la labor a trabajar. Cuando es temporada, faltan mucho, un mes o dos. Yo avanzo con los que no se van; cuando regresan, hay que volver a empezar, se les tiene que apoyar personalmente” (D1). Las ausencias generan rezago escolar, no atribuido a la pertenencia étnica, sino a las condiciones de vida y trabajo familiar. En palabras de D2:

Traen mucho rezago, pero no es porque sea el grupo indígena, sino por las condiciones en que viven. Cuando llega el tiempo que se van a la recolección, a veces se los llevan. Hay días en los que no vienen, hay días que sí. Los niños que vienen constantemente andan bien, igual que cualquier niño. Los que no, es por eso.

De acuerdo con Martínez y Hernández (2013), la migración jornalera se caracteriza por la participación de familias completas, incluidas las mujeres, niños y niñas, en los campos a los que se trasladan como estrategia para sostener el ingreso

¹ *Chavochi* es un término del grupo indígena Tarahumara empleado para designar a las personas no indígenas o mestizas.

² En el contexto mexicano, hace referencia a establecimientos industriales de manufactura que operan en la modalidad de ensamblaje con mano de obra local

familiar. Los autores explican la incorporación de los menores de edad en el mundo laboral como parte de las dinámicas asociadas al modelo neoliberal y los procesos de globalización. Esta aseveración permite comprender los testimonios de las directivas, quienes señalan la participación temprana de los alumnos en labores agrícolas, como parte de la dinámica familiar.

[Schmelkes \(2010\)](#) asevera que alrededor de 350.000 niños indígenas participan en esta migración laboral durante las temporadas de cosecha, quienes suelen tener entre 6 y 14 años, lo cual contribuye a explicar la escasa cobertura educativa de este sector de la población. En concordancia con los testimonios docentes analizados, en un inicio, participan en actividades como el desyerbe, recolección, selección de frutas y empaque, frecuentemente cumpliendo jornadas laborales similares a las de los adultos ([Martínez y Hernández, 2013](#)).

CONCLUSIONES

El estudio exploró, desde la perspectiva de las directoras escolares, el funcionamiento de las escuelas primarias indígenas en Chihuahua. Los hallazgos permiten identificar una serie de elementos clave de la experiencia cotidiana del liderazgo escolar. Entre ellos, destacan las condiciones estructurales de la educación indígena en la región, como la organización escolar multigrado, lo que obliga a algunas docentes a asumir simultáneamente los roles de maestras y directivas, con la responsabilidad adicional que ello implica.

A su vez, indican que las escuelas están abiertas a estudiantes de cualquier origen étnico, y en la práctica, algunos padres de familia las seleccionan debido a la ausencia de cuotas. Sin embargo, la gran mayoría del alumnado sigue siendo población indígena. Es importante destacar que la pertenencia étnica no se expresa necesariamente a través de marcadores tradicionales, como la lengua o la vestimenta. Si bien los procesos migratorios y el asentamiento en zonas urbanas han transformado la cultura de los pueblos originarios, la identidad étnica se mantiene, aunque se diversifica y se integra en el contexto escolar.

Respecto a las características del alumnado, la migración laboral familiar incide en las trayectorias escolares de los estudiantes, generando inasistencia y discontinuidad en su progreso académico. Es esta una estrategia familiar de sobrevivencia, ante la cual, las docentes implementan estrategias de tipo compensatorio, como reiniciar contenidos, acompañamiento personalizado y visitas domiciliarias. El rezago educativo de este sector de la población es interpretado por las directivas como una condición resultante del contexto socioeconómico y de las desigualdades estructurales, y no de la identidad cultural.

Como futuras líneas de investigación, se propone incorporar las voces de otros actores educativos para complementar la visión del funcionamiento de las escuelas indígenas de la región, incluyendo estudiantes, docentes y padres de familia. A su vez, sería pertinente llevar a cabo un estudio comparativo entre escuelas primarias indígenas ubicadas en entornos urbanos y rurales. Finalmente, sería oportuno profundizar en cómo los procesos migratorios inciden en la identidad cultural y la permanencia escolar de los alumnos pertenecientes a un pueblo originario.

REFERENCIAS

- Castañeda, C., y Tinajero, G. (2020). Recontextualización de la política de gestión en escuelas indígenas de tiempo completo en Baja California. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(19). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4554>
- CDI. (2009). *Guía Práctica Programa de Albergues Escolares Indígenas*. Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. <https://chihuahua.gob.mx/atach2/spe/uploads/cdi%20albergues%20escolares.pdf>
- CONEVAL (2022). *Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural bilingüe*. Ed. México
- DOF (2019). Ley General de Educación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- DOF (2023). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Escudero, J. E., Beltrán, L. A. y González, L. (2008). El estudio de caso como estrategia de investigación en las ciencias sociales. *Ciencia administrativa*, 1, 7-10 <https://www.uv.mx/iesca/files/2012/12/estudio2008-1.pdf>

- Gallegos, I.S. y Tinajero, M.G. (2022). Políticas para la educación preescolar indígena en México: entre la obligatoriedad y el rezago. *Voces de la educación*, 7(14), 48-69. <https://revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/540>
- Herrera, A.M. (2024). Formas de intersticialidad del modo de existencia rarámuri en la Ciudad de Chihuahua. En Valladares, L., Castañeda, M. P. y Ayala, A. (Coord.) *Antropologías hechas en México* (pp. 635-655). Ed. Asociación Latinoamericana de Antropología.
- INEE-UNICEF (2018). *Panorama Educativo de la población Indígena y Afrodescendiente 2017*. Ed. México.
- INEGI. (2021). *Censo de Población y Vivienda 2020, Panorama sociodemográfico de Chihuahua*. Ed. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Jiménez, V. E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista internacional de investigación en ciencias sociales*, 8(1), 141-150. https://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2226-40002012000100009
- Köster, A. (2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. *Alteridad*, 11(1), 33-52. <https://doi.org/10.17163/alt.v11n1.2016.03>
- Lozanía, A. (2025). El Proceso de Admisión a la Docencia en Educación Indígena. El Caso del Estado de Chihuahua, México. *Ciencia y Reflexión*, 4(2), 1855-1887 <https://doi.org/10.70747/cr.v4i2.473>
- Martínez, B. y Hernández, A. (2013). Migración jornalera de grupos domésticos rarámuris y la situación de niños y niñas en la región manzanera de Chihuahua en Zapata, E., Martínez, R. y Rojo, G. (Coord.). *Escenarios del trabajo infantil. Diversos estudios de caso* (pp. 109-133). Ed. Universidad Autónoma Indígena de México
- Martínez, S. E., Enríquez, O., Zaragoza, L. y Rosario, R. (2022). El desempeño profesional de los docentes en servicio de educación primaria y secundaria durante el confinamiento por la COVID-19. Caso Santiago Tianguistenco, Estado de México. En Peña, N.B., Posada, R. & Aguilar, O.C. (Coord.), *El desempeño profesional de docentes en servicio de la educación obligatoria durante el confinamiento por COVID-19* (pp.184-190). Ed. McGrawHill
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Ed. Pearson.
- Páez, J. y Tinajero, M. G. (2020). La gestión en primarias multigrado indígenas inscritas al PETC: caso comparativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(29), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e29.3564>
- Ponce, I. y Quintero, I. (2024). Historia de la educación indígena en México. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3*, (11), 11-14. <https://doi.org/10.29057/prepa3.v11i21.11856>
- Razeto, A. (2016). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 449-462. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200026>
- Reese, L., y Feltes, J. M. (2014). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. *Sinéctica*, (43), 1-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8391153>
- Rosales, E., y Cussianovi, A. (2012). ¿Educación intercultural para todos? La experiencia escolar de niños indígenas en tres contextos educativos. *Revista peruana de investigación educativa*, 4(4), 105-137. <https://doi.org/10.34236/rpie.v4i4.28>
- Sánchez, C. D. y Cruz, J. L. (2024). Hacia una pedagogía de la convivencia en los albergues escolares de México: claves para elevar la calidad educativa. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 9(2), 1-18 <https://doi.org/10.48162/rev.36.126>
- Schmelkes, S. (2010). Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible. *Pensamiento Iberoamericano*, 203-222. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7011210>
- Secretaría del Bienestar (2025a). Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social en Meoqui. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/973106/08045_Meoqui_2025.pdf
- Secretaría del Bienestar (2025b). Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social en Rosales. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/973116/08055_Rosales_2025.pdf

- Secretaría del Bienestar (2025c). Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social en Delicias. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/973082/08021_Delicias_2025.pdf
- SEECH (2019). *Organigrama SEECH*. <https://www.seech.gob.mx/site/index.php/en/organigrama>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: grounded theory procedures and techniques*, California, Sage Publications.
- Tinajero, M. G., y Solis, S. S. (2019). Inclusión y gestión escolar en escuelas indígenas de México. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 147-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7311700>
- Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de educación*, 4(4), 37-45. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83
- Velázquez, L. (2020). Una mirada a los desafíos del ejercicio docente. En C. Sánchez (Coord.) *Identidad, vocación y profesionalidad docente. Crónicas de maestros*. (pp. 165-190). Ediciones Normalismo Extraordinario.
- Vergara, M. (2021). De la educación indígena a la educación intercultural En México, Colombia y Guatemala. Debates, reflexiones y retos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27968419001>
- Villarreal, J. y Cid, M. (2022). La aplicación de entrevistas semiestructuradas en distintas modalidades durante el contexto de la pandemia. *Revista Científica Hallazgos*, 7(1), 52-60 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8474986>
- Walker, W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las aportaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. *Enfoques*, 34(2), 13-33. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S166927212022000200013&script=sci_arttext