



**La licenciatura en Educación Indígena**  
Reflexiones y aportaciones educativas de un programa de la  
Universidad Pedagógica Nacional

*The bachelors degree in Indigenous Education*  
*Thoughts and educative contributions of a program of the National*  
*Pedagogical University*

DOI: <https://doi.org/10.32870/punto.v1i13.109>

Jorge TIRZO GÓMEZ\*  
G` [HME]SVBWSYØY[LS@SU]a` S1? é [La

RESUMEN

Este trabajo presenta los principales aportes de la licenciatura en Educación Indígena para la denominada *educación indígena*. Estas contribuciones se han dado fundamentalmente mediante la formación de profesores y especialistas en esa realidad educativa.

La licenciatura en Educación Indígena fue impartida por primera vez en el año de 1982 en la Universidad Pedagógica Nacional [UPN] de la Ciudad de México, y se mantiene vigente hasta la actualidad. Más que un planteamiento histórico, la presente revisión aborda los aspectos fundamentales de los tres planes de estudio que la licenciatura ha presentado hasta la fecha (LEI 1982, LEI 1990 y LEI 2011). En todos estos procesos se han dado debates y cambios teóricos, metodológicos y curriculares.

Un elemento importante en esta reflexión se encuentra en lo que se refiere al nombre de la licenciatura, pues, después de casi cuatro décadas y de tres reformas curriculares, se ha mantenido la palabra *indígena* en el nombre del programa educativo. Esta cuestión es importante si consideramos la presencia de planteamientos pluriculturales, multiculturales e interculturales que prevalecen en los últimos tiempos.

---

\* Doctor en Antropología de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Profesor e investigador de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores [SIN] del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [Conacyt] nivel I, México. [jtirzo@gmail.com](mailto:jtirzo@gmail.com) | [jtirzo@upn.mx](mailto:jtirzo@upn.mx) | <https://orcid.org/0000-0002-1380-4046>

**Palabras clave:** educación indígena, antropología, indigenismo, interculturalidad, educación.

#### ABSTRACT

*This work presents the main contributions of the bachelor's degree in Indigenous Education to the indigenous education. These contributions have risen mainly through the training of professors and specialists in that educative reality.*

*Bachelor's degree in Indigenous Education was imparted for the first time in 1982 in the National Pedagogical University [UPN] in Mexico City. It is still available nowadays. Beyond a historical approach, this text reviews the main aspects in the three study plans that have been vigent until now (LEI 1982, 1990 and 2011). In all those processes there have been theoretical, methodological and curricular debates and changes.*

*An important element in this work is the reflexion about the name of the bachelor's degree. After almost four decades and three curricular reforms, the word indigenous has stayed in the name of the program. This question is important if we consider the presence of pluricultural, multi-cultural and intercultural approaches that prevail in latest times.*

**Keywords:** indigenous education, anthropology, indigenism, interculturality, education.

#### INTRODUCCIÓN

¿Qué es eso a lo que llamamos educación indígena? Iniciar con esta pregunta parecería negar lo obvio y, con esto, negar las décadas de trabajo de muchas personas, principalmente profesores, que han dedicado sus esfuerzos a educar a la niñez indígena. Aun cuando el proceso social de la educación abarca otros aspectos, como el ámbito comunitario, esta pregunta se delimita al campo de la llamada *educación formal* que las instituciones brindan a niños y pueblos indígenas.

Se plantea esta interrogante porque, a pesar de esos años y esos esfuerzos, la premisa que contiene esa interrogante prevalece. La Educación Indígena ¿es un sector?, ¿es un campo?, ¿es un proyecto político? ¿Es indígena porque atiende a indígenas, o lo es porque imparte una educación impregnada de la cultura, de los valores y de los principios de los diferentes grupos que llamamos indígenas?

La argumentación de esas interrogantes nos lleva a plantear que la denominación *indígena* ha pasado de ser una preocupación del Estado a plantearse como un conjunto de conocimientos específicos y altamente complejos. Para fundamentar estos planteamientos, se toma como línea de argumentación los aportes de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), impartida por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), una de las instituciones que ha contribuido al desarrollo teórico, metodológico y procesal de esta rama de la educación.

Con la creación de la LEI y con la formación de profesionales en el campo, se fue ampliando la posibilidad de ver la educación indígena no solamente como un espacio de aplicación de técnicas dirigidas a la castellanización, sino como un complejo cultural, lingüístico y epistemológico en donde diferentes especialistas podrían aportar ideas, conceptos y teorías.

Ubicar la formación profesional de los profesores indígenas en el ámbito universitario contribuyó al debate y desarrollo de esta educación. Entre los principales argumentos que permitieron esa apertura podríamos señalar los siguientes:

- La educación indígena siempre había sido pensada como la educación básica de un sector cultural y lingüísticamente diferenciado. Ese fue su origen.
- Antes de los años ochenta del siglo xx, la educación universitaria no había tenido una propuesta de formación indígena. Esta afirmación no olvida la existencia de otros programas dirigidos a formar profesionales indígenas. Sin embargo, a dichos programas no se les nombraba con el concepto de *indígena*, sino que usaban otros

nombres más genéricos o que estaban ligados al carácter mismo de determinada propuesta de formación.

- Dentro del ámbito de la educación universitaria, la LEI fue el primer programa educativo a nivel licenciatura que utilizó la palabra *indígena* en el nombre de su programa educativo.
- Aun cuando los primeros destinatarios del programa educativo indígena eran profesores en servicio, el objetivo no fue habilitarlos para la docencia, más bien era “la formación de cuadros especializados, cuyas funciones impactarían la administración, la dirección técnica, la asesoría especializada y el desarrollo de investigaciones, metodologías y materiales de trabajo” (UPN, 1982).
- A partir de su aparición y después de cuatro décadas, la LEI ha mantenido el mismo nombre, aun cuando su contenido se ha modificado de acuerdo a lo expresado en sus tres planes de estudio (1982, 1990 y 2011).
- El paradigma de la interculturalidad ha sido integrado en la estructura curricular, en los programas de los cursos y en la bibliografía del Plan de Estudio 2011, que sigue vigente hasta ahora. Sin embargo, la palabra *indígena* se mantiene.
- La importancia de la educación indígena ha ido creciendo en complejidad. Con el auge y desarrollo de las ideas de diversidad, de multiculturalismo y de la educación intercultural, muchas instituciones y especialistas en los grupos indígenas vieron en la educación indígena un amplio panorama en donde realizar investigaciones y desarrollar propuestas educativas.
- En las últimas fechas, la inmensa mayoría de los programas educativos a nivel licenciatura optaron por denominar a sus proyectos con nombres como *multicultural*, *intercultural* o *comunitario*, dejando del lado el nombre *indígena*.
- De estas premisas históricas, emergentes y cotidianas se ha nutrido la educación indígena. Ya no se le ve solo como un servicio dirigido a la escuela básica, sino que ahora se está acompañada de la formación de docentes, su contraparte indisoluble. Además, de ella se han desprendido un sinnúmero de vertientes epistemologías, teóricas, metodológicas y pedagógico-didácticas.

- De un mínimo número de especialistas interesados en la educación y en los grupos indígenas nacionales, ahora vemos que el interés en ambos crece numérica y cualitativamente, cuestión que parece plantear nuevos retos.

Si bien en un primer momento, por cercanía disciplinaria, siempre pareció que la Antropología, es decir, sus teorías y metodologías, eran insustituibles en el conocimiento y trabajo directo con pueblos, comunidades e individuos indígenas, ahora podemos presenciar la participación de muchos especialistas en educación, en ciencias sociales y humanas, y también de otras disciplinas.

Los puntos anteriores se integran a los apartados que integran este artículo y responden al propósito general de este texto que plantea que la educación universitaria fue un espacio en donde la educación indígena encontró los elementos indispensables para desarrollarse como un campo con mayores alcances y profundidad.

## ANTECEDENTES

En el discurso oficial mexicano, la educación para indígenas ha sido un tema recurrente a través del tiempo, lo que no quiere decir que se le haya dado la debida atención. Korsbaek y Sámano (2007) dividen en tres etapas lo que llaman la *acción indigenista*: la etapa preinstitucional, la institucional y el neoindigenismo (pp. 195-224).

De estas etapas, en este trabajo nos centraremos en la segunda —el indigenismo institucional—, pues es el contexto donde el Estado juega un papel importante en la dirección de las acciones en torno a estos grupos socioculturales. El inicio del indigenismo como política oficial del Estado mexicano lo podemos ubicar a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. En particular, podemos señalar el fin de la lucha armada revolucionaria (1910-1917) como el punto de partida de la institucionalización de la acción indigenista, en donde había mucha preocupación por hacer algo para educar a los indígenas y, con esto, integrarlos a la vida nacional.

En el desarrollo del indigenismo, la educación ha sido desde siempre un instrumento fundamental para el logro de las intenciones y de los propósitos sociales e ideológicos. Es cierto que la educación indígena ha tenido diferentes expresiones en los diferentes periodos de la historia del país, sin embargo, la institucionalización de la vida nacional que surgió por la lucha revolucionaria, sentó las bases para la creación de diversas instancias que organizaron la integración de los pueblos indígenas a la vida nacional. Una revisión puntual de esta cuestión se puede leer en el trabajo *Educación indígena del siglo xx en México* de Bertely (1998).

En México, el concepto *indígena* ha suscitado diferentes debates. No es materia de este trabajo abundar en ese sentido, pero se apuntan como referencia los aportes de Guillermo Bonfil, que, en 1972, decía: “La categoría *indio* o *indígena* es una categoría analítica que nos permite entender la posición que ocupa el sector de la población así designado dentro del sistema social mayor del que forma parte” (p. 122), idea que permite delinear la acción indigenista. Dice el autor:

El indigenismo, en fin, parece considerar que el pluralismo cultural es un obstáculo para la consolidación nacional; en realidad, no es la pluralidad étnica lo que entorpece la forja nacional, sino la naturaleza de las relaciones que vinculan a los diversos grupos, y en el caso indígena, la situación colonial que le da origen (Bonfil, 1972).

En este sentido, el concepto *indígena* se refiere a aquello que, derivado de la situación colonial, surge de la acción estatal dirigida a los pueblos llamados de esa manera. De la misma forma, la educación indígena es pensada como aquellas acciones estatales dirigidas a un amplio abanico de poblaciones que tienen en común el ser llamadas indígenas. Esta perspectiva ha sido ampliamente documentada por diferentes autores (Bertely, 1998; García Mora & Medina Hernández, 1986; Rebolledo, 2014). En este trabajo nos apartaremos un poco de esa ruta y

reflexionaremos sobre los aportes educativos de la LEI y sobre el uso del término en dicho programa universitario.

En ese contexto, tendríamos que señalar que, en sentido estricto, se denominaba *educación indígena* a aquella que se centrara en la educación básica. En uno de los objetivos internos que planteó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), esto se expresa con claridad. Ellos buscaban “encabezar la política educativa nacional en materia de educación básica para la niñez indígena, migrante, en contextos de diversidad lingüística, social y cultural y en riesgo de exclusión” (DGEI, 2020).

Para autoras como Yolanda Jiménez y Rosa Guadalupe Mendoza (2016), la creación de la DGEI “simbolizó el consenso —al menos teórico— del fin de las políticas educativas de exclusión, integración y asimilación de los indígenas por parte del Estado, ratificado por organizaciones y profesionistas indígenas, científicos sociales y declaraciones de organismos internacionales” (p. 61). Años más tarde, a la hora de evaluar esos propósitos, el resultado no fue muy favorable.

En 1978, cuando surge la DGEI, se pensaba particularmente en la educación primaria como el objeto de la cobertura educativa. En los inicios de la educación indígena, la educación secundaria aún no formaba parte del esquema de educación básica. Actualmente, los jóvenes indígenas que desean estudiar la secundaria tienen que inscribirse en las modalidades que se ofertan, llámese diurna, técnica, telesecundaria o escuela para trabajadores. Recordemos que no es sino hasta la última década del siglo XX que la educación secundaria es incluida y considerada como parte constitutiva de la educación básica. “Solo hasta tiempos recientes, cuando se emite la Ley General de Educación de 1993, se establece la obligatoriedad de la secundaria como componente de la educación básica” (Miranda López & Reynoso Angulo, 2006, pp. 1427-1428).

Por otro lado, si revisamos la Educación Media y Superior, encontramos que en ella ya no se aplicaba la denominación *educación indígena*, y que esta podía o no atender a alumnos de filiación indígena, como es el caso de algunos bachilleratos comunitarios o universidades inter-

culturales. El denominativo *indígena* cambia, ya sea en el nombre de la institución o en el de las carreras a estudiar, por términos como *comunitario* o *intercultural*. No hay duda de que existe toda una argumentación académica y política en torno a esta situación, pero el resultado observable es la ausencia o sustitución del nombre referido.

Como ejemplo de lo anterior, podemos citar algunos bachilleratos comunitarios y algunas universidades interculturales, como la carrera de Comunicación Intercultural, ofrecida por la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), o la licenciatura en Salud Intercultural de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM). Las anteriores son escuelas o programas educativos que se dirigen a la formación de alumnos indígenas en los que no aparece el término en su nombre. Actualmente, son muy pocas las universidades en las que esto ocurra, como sí son los casos de la Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UICSLP), que ofrece la carrera de licenciatura en Derecho con orientación en asuntos indígenas, y de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), de El Fuerte, Sinaloa, que ofrece la licenciatura en Educación Intercultural.

En la educación superior, el arribo del siglo XXI y el auge del paradigma intercultural permitió la aparición de instituciones de atención social y educativa y de un número importante de carreras universitarias que se definieron bajo este paradigma, aun cuando no se mencionara explícitamente al grupo social referido

Hacia finales del siglo XX y principios del XXI, observamos una nueva perspectiva en la atención a niños y comunidades indígenas de todo el país. Las discusiones teóricas y las orientaciones políticas observaban en la diversidad, el pluralismo cultural, el multiculturalismo y la educación intercultural renovadas propuestas para comprender e intervenir en una realidad compleja y problemática, además de vigente (Dietz, 2012).

A partir de estos últimos tiempos, podemos observar que hay nuevos actores en la cuestión. Además de la atención a pueblos, comunidades, jóvenes y niños indígenas, emerge como preocupación la formación de profesores y otros especialistas que mantienen vínculos directos con las

comunidades y, por lo tanto, con sus posibilidades de desarrollo (Czarny Krischkautzky, 2012).

Si retrocedemos un poco y nos ubicamos en las décadas de los setenta y los ochenta del siglo xx, resulta que no aparecen profesionistas indígenas. Los únicos que se pueden considerar como tales son los profesores, pero la mayoría dista mucho de tener una sólida formación académica. Son personas sin la debida acreditación escolar, muchos con otro tipo de antecedentes académicos, muy lejanos a los perfiles ideales. Este sector del magisterio se caracterizaba por su improvisación laboral y por su falta de formación académica.

De acuerdo a especialistas en educación como María de Ibarrola, no hay datos precisos en torno al número de profesores en servicio en las primeras décadas del siglo xx, tanto en el ámbito urbano, y aun menos en el rural o indígena (Arnaut, 1996). Sin embargo, la autora plantea un déficit de docentes en México, que se expresa en términos de ‘profesores titulados’ y ‘profesores no habilitados’. En esos términos, nos presenta los siguientes porcentajes: “En 1928, la cantidad de profesores que no reúnen la formación correspondiente es de 80 %; para 1944, las cifras disponibles apuntan a 95 % (Larroyo; SEP-ANUIES), y para 1995 es de 56 %” (Ibarrola como se citó en Latapí Sarre, 1998, p. 236). Si sumamos el total de esos años referido, tendríamos un amplio periodo de 67 años. Estos porcentajes, al ser generales, no hacen distinción entre indígenas y no indígenas, pero es claro que podemos ubicar a los profesores de educación indígena en la categoría de quienes no cuentan con la “formación correspondiente”.

A partir de esos datos podríamos señalar que el subsistema de educación indígena nace con esa falla de origen. Quienes ingresan a la docencia en este medio se caracterizan por su falta de preparación académica, que, todavía en estos días, se expresa con los mínimos estudios de secundaria.

La profesionalización no solo representaba un mero acto académico protocolario que se tradujera en otorgar un título superior a quien no lo tuviera. El fondo de la cuestión era formar profesores para poder comprender verdaderamente la problemática educativa de este subsistema educativo y

para poder contar con las herramientas suficientes y pertinentes para ejercer una docencia apegada a la realidad social, cultural y lingüística de los pueblos y los niños indígenas. Gutiérrez Chong (2001), al argumentar lo que denominó la *intelligentsia indígena*, explica: “Se creó el programa LEI de la UPN para que el cuerpo de enseñanza indígena fuera más profesional, estaba dirigido, por tanto, a maestros con experiencia previa en la profesión de la enseñanza dentro del medio indígena” (p. 175).

En este panorama interviene la Universidad Pedagógica Nacional. Parece casi natural que la formación de profesores sea una tarea que le corresponde a una institución universitaria cuya temática es la educación. En este orden de cosas, el reto era trabajar con un perfil que en esos tiempos parecía lejano a la pedagogía y más bien cercano a la antropología: los grupos étnicos nacionales y sus necesidades educativas.

Los profesores de educación indígena presentaban características étnicas, lingüísticas y culturales muy particulares, tal vez lejanas a las teorías educacionales imperantes en esos tiempos: pertenecían a grupos étnicos, muchas veces eran hablantes bilingües, otras tantas eran casi monolingües; poseían tradiciones y costumbres culturales diferentes, y además presentaban una azarosa trayectoria académica.

Otro elemento de contextualización es que tanto la DGEI como la UPN iniciaban funciones por aquellos años, en 1978. Mientras la primera institución iniciaba la atención administrativa, técnica y oficial de la Educación Básica de los niños indígenas, la segunda atendía la formación de especialistas desde una perspectiva universitaria.

Antecedentes importantes de la formación de profesores indígenas bilingües fueron los programas curriculares de la licenciatura en Etnolingüística (1979) y de la licenciatura en Ciencias Sociales (1980), cuyos propósitos y cobertura fueron muy acotados, pero de igual forma buscaban la formación de profesionales que contribuyeran al desarrollo de la educación indígena. Sin embargo, es en la UPN donde se crea la primera licenciatura en Educación Indígena (Gutiérrez Chong, 2001).

## LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Y LA FORMACIÓN DE DOCENTES INDÍGENAS

Se han publicado diferentes estudios sobre la participación de la Universidad Pedagógica Nacional en la atención a docentes indígenas. Muchos de esos trabajos han sido producidos por los propios académicos que participaron en el diseño de los planes y programas educativos dirigidos a este sector (Rebolledo Recendiz, 2014).

Parece un acto de concordancia lingüística que un programa dedicado a la formación de indígenas use el mismo nombre. Con esto se quiere decir simplemente que si es un programa de licenciatura, cuyos destinatarios serían profesores indígenas en servicio, entonces —además de por otras razones, políticas, estratégicas y académicas— este se deberá de llamar licenciatura en Educación Indígena.

Podemos observar un cuestionamiento relevante: nombrar a los programas educativos como *indígenas* no ha sido la regla general. Solo la UPN lo ha hecho con persistencia durante más de cuatro décadas. La licenciatura en Educación Indígena es el primer caso en que se muestra esto. A lo largo de estos tiempos han surgido otros programas a los que han asistido muchos jóvenes de filiación étnica. La diferencia es que poseen otros nombres, por ejemplo, Educación Bilingüe, Educación Intercultural, Educación en contextos multiculturales.

La educación indígena, como objeto de reflexión y como nombre de una profesión, se dio en la UPN, que, a la fecha, sigue siendo la única institución que otorga un título con tal referencialidad. En esos tiempos, el reto era sentar las bases para crear un programa educativo que diera inicio a la visualización de la educación indígena como algo más que una realidad educativa problemática y que aportara a la necesaria profesionalización de un amplio número de profesores que no poseían una formación específica tanto en lo sociocultural como en lo técnico-pedagógico.

En la UPN, el encuentro con las diversas realidades que integran la educación indígena se da mediante la apertura de esta propuesta de formación universitaria para docentes, derivada de una necesidad emergente

de atender a niños, profesores y escuelas pertenecientes a los diferentes grupos indígenas mexicanos ubicados en el territorio nacional. Por otro lado, como ya se ha señalado, el programa de la LEI no formaría para la docencia frente a grupo, sino para la formación de cuadros técnicos, tan ausentes como necesarios en ese momento histórico. Esta es necesaria una precisión.

En algunas publicaciones se suele generalizar acerca de la profesionalización de los docentes indígenas y se suele incluir a la LEI como parte de este proceso. En un sentido amplio, todo aquel docente que realiza estudios universitarios participa de un proceso profesionalizante, sin embargo, en su caso los propósitos fueron diferentes. En la UPN, la LEI ha formado especialistas en temas de educación indígena, mientras que otras ofertas educativas de la misma institución, por ejemplo, la licenciatura en Educación Prescolar (LEP) y la licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEP MI 90, tienen como destinatarios a los docentes que laboran en el medio indígena y su objetivo es la profesionalización de la práctica docente de los profesores.

A partir de los años 60, la incorporación de cursos para docentes en las escuelas de educación indígena privilegió que los ingresantes fueran hablantes de lenguas indígenas y que pertenecieran a comunidades y/o pueblos indígenas, pero no se tomó como criterio de selección la preparación académica de los aspirantes. La profesionalización de los docentes de educación indígena en servicio, a partir de los 80, ha estado a cargo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), sede Ajusco, en la Ciudad de México, a través de la Licenciatura en Educación Indígena en modalidad escolarizada, y de la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, en modalidad semiescolarizada, en 23 entidades del país (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, 2019).

Esta información oficial de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación deja la impresión de que se trata de un mismo proceso educativo que se expresa en modalidades diferentes. Sin embargo, es necesario distinguir dos cosas: la modalidad y los planes de estudio. La denominada *modalidad* no es un motivo de comparación entre ambas ofertas, pues ahí no está la diferencia fundamental. La diferencia está en que sus planes de estudio y sus propósitos formativos plantean metas distintas. Como ya se dijo, las LEP y LEP MI se dirigen a profesores en servicio, cuya situación laboral implica el establecimiento de la modalidad semiescolarizada. Estas licenciaturas no se ofertan en Ajusco, sino en las unidades UPN instaladas en los estados de la República.

Hay que detenerse un instante en estas reflexiones para indicar con claridad los propósitos institucionales de la LEI, pues es fácil generalizar y quedarnos con la idea de que se trata de una experiencia de formación docente. En términos generales y de certificación de conocimientos, es evidente que sí lo es, pero lo cierto es que su objetivo estratégico institucional es la formación de cuadros técnicos para ese subsistema de educación indígena.

Este planteamiento formativo tenía dos grandes objetivos: por un lado, la dotación de los instrumentos teórico-metodológicos necesarios para el desempeño de la educación en los contextos comunitarios característicos de los grupos indígenas nacionales, y, por otro, la formación de los cuadros técnicos que el subsistema de educación indígena requería para las funciones de dirección, de administración y de asesorías técnico-pedagógicas (UPN, 1982). Estos objetivos se expresaban en su perfil de admisión a la licenciatura, en el que se señalaba como parte de sus rasgos principales que los candidatos formarán parte de una comunidad indígena, que se encontrarán trabajando como profesores en una comunidad indígena, que serán hablantes de una lengua y que conocerán la situación de las relaciones sociales, culturales y educativas de los grupos étnicos y la sociedad nacional (UPN, 2011).

Antes de 1982, la educación indígena existía como una parte más de la propuesta integradora nacional; se le miraba como una educación que buscaba la castellanización. Muy poca gente se preguntaba sobre sus problemáticas pedagógicas, sobre el valor de las lenguas indígenas o sobre el valor de los conocimientos culturales. Por lo tanto, no se reflexionaba si un profesor debía o no poseer un conjunto de conocimientos técnico-pedagógico-culturales que le permitieran incidir verdaderamente en los aprendizajes escolares. Por el contrario, la idea había sido que el profesor de educación indígena requería de una formación pedagógica estándar, y tal vez con una mayor vocación para soportar las penurias que el medio ofrecía.

Para inicios de la década de los ochenta, la educación indígena no era reflexionada en términos de un campo educativo con problemáticas particulares, explicaciones situadas, teorías propias y metodologías específicas. Podemos decir que el planteamiento oficial era que había escuelas en el medio indígena como una cuestión fáctica, es decir, que existían profesores que atendían esas escuelas y autoridades que administraban la operación escolar. Lo que en esos tiempos se conocía como educación indígena aún no se desarrollaba como paradigma pedagógico, teórico-conceptual o didáctico. Existía como una acción educativa que buscaba resolver el problema de la unidad nacional.

Los docentes que atendían ese subsistema educativo, que es como se le denomina desde sus años de origen, presentaban diversos niveles escolares, diversos dominios lingüísticos y eran diversas procedencias. Contaban con la secundaria o con la normal o con el bachillerato; algunos, con estudios de licenciatura en carreras diferentes a las educativas, etcétera. Eran contratados, herederos de plaza, interinos, basificados, monolingües en español. En algunos casos eran bilingües, pero estaban ubicados en regiones lingüísticas diferentes a la lengua indígena que dominaban.

Por el lado pedagógico, es necesario subrayar que la formación docente para este sector educativo era prácticamente nula. Algo similar ocurría con

los cuadros directivos y de supervisión administrativa y pedagógica, y lo mismo, con la asesoría técnico-pedagógica. La aparición de la DGEI y la consolidación del Subsistema en Educación Indígena requerían de personal que atendiera toda la amplia gama de actividades. La urgencia demandó la habilitación de directivos, profesores y técnicos que hubieran trabajado en la llamada escuela regular, federal o mestiza. Se planteó que el trabajo requería personal formado en concordancia con la educación indígena, vista esta como una realidad diversa, compleja y demandante de sus propias explicaciones teóricas y aplicaciones metodológicas. En esa época era perfectamente comprensible la necesidad de un amplio grupo de profesionistas en la materia, que conocieran esas realidades educativo-comunitarias y promovieran en la práctica metodologías innovadoras que tomaran como referente la lengua, la cultura y la condición social de los niños, de sus familias y de las comunidades indígenas en general.

Por aquellos años ochenta, todos sabían del atraso escolar de los niños indígenas y, en general, de estos pueblos, pero en los hechos tal situación era materia de interés de un reducido grupo de interesados. Estos casi siempre eran antropólogos y especialistas afines, como etnólogos o lingüistas; había algunos sociólogos y muy pocos pedagogos.

En la UPN esos especialistas y los interesados se agrupaban en la denominada Academia de Educación Indígena, que estaba integrada por un reducido grupo de académicos que sumaban en promedio no más de 10 integrantes.

En las dos primeras décadas de vida de la licenciatura en Educación Indígena, antes de que apareciera en escena el paradigma de la interculturalidad, la educación indígena no era motivo de muchas preocupaciones, ni oficiales ni académicas. A partir de la aparición de la licenciatura en Educación Indígena, podemos decir que los primeros intentos de formación profesional de los especialistas en educación indígena se dieron en la UPN Ajusco. Esta cuestión no quiere decir que antes no se atendiera a indígenas en alguna otra institución de educación superior. Lo que se indica es que a finales de la década de los setenta y principios de los ochenta no

existía un programa que enunciara abiertamente que la propuesta educativa estaba dirigida a la atención de la educación indígena.

## LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA

A partir de 1982, la LEI se integró a la oferta educativa de la UPN como una carrera con todos los planteamientos curriculares teóricos y metodológicos que una opción universitaria demanda, que buscaba formar especialistas con características particulares, fundamentalmente en lo que se refiere a la pertenencia a una cultura y al dominio de una de las lenguas indígenas nacionales. Esto quiere decir que más que formar a un educador en general o con perfil universal, el objetivo fue la formación específica y diferenciada de sujetos provenientes de grupos culturales, conocedores de la problemática, que fueran potenciales agentes del cambio educativo.

De tal forma que ser indígena bilingüe y ser docente en servicio resultaron ser los elementos claves del perfil de ingreso a la licenciatura, la cual buscaba contribuir y dar respuesta a la problemática de la educación básica de los grupos indígenas, a través de acciones como la planeación educativa, el fortalecimiento curricular de los planes y programas de la educación básica indígena, la producción de materiales didácticos y el diseño de propuestas educativas de enseñanza en situaciones de bilingüismo (LEI, 1982).

Con la apertura de la LEI, nos encontramos con el primer programa universitario en México que hace de la diversidad sociocultural y lingüística el objeto de transformación social a través del trabajo educativo, que tendrá dos grandes tareas educativas: formar a profesionistas de origen indígena para atender las necesidades de los pueblos y comunidades indígenas nacionales, y producir conocimientos especializados en la educación indígena, bilingüe o bilingüe bicultural (LEI, 1982).

A lo largo de estos años, esta licenciatura no se ha mantenido estática o inamovible. Por el contrario, en sus objetivos, en su estructura y en

sus fundamentos se han ido incorporando los debates, las reflexiones y las problemáticas de índole social e indudablemente de impacto pedagógico. Además, ha vivido tres momentos de cambio relevantes, que se expresan en la estructuración de sus tres planes de estudio: el primero es el de 1982; el segundo, de 1990, y el tercero, de 2011. Nos encontramos ante tres planes de estudio, una misma licenciatura, un mismo nombre y tres formas diferentes de contribuir a la construcción de la educación indígena.

Los cuadros que se presentan a continuación plantean las ideas base que caracterizan el diseño curricular de cada uno de los planes de estudio, ideas que surgieron después de procesos de evaluación y seminarios de discusión, en las cuales participaron académicos, estudiantes y especialistas. Los cuadros representan un apretado ejercicio de síntesis de dichas actividades de evaluación y diseño. Como se puede observar, esas ideas no son meramente académicas, las hay también de otro carácter. Es claro que los procesos de diseño curricular no están exentos de la presencia política e ideológica, y que los sujetos, las instituciones y las tendencias hegemónicas inciden en los procesos y resultados.

**Tabla 1.** LEI Plan 82

Nombre	Licenciatura en Educación Indígena Plan 82
Propósito	Profesionalización de docentes en servicio Formación de cuadros técnicos
Paradigma ideológico	Nacionalismo Indigenismo de Estado
Propuesta curricular	Primacía de la formación antropológica, lingüística. Pedagogía Rural
Metodologías	Analogías con la Escuela Rural Mexicana Trabajo de Campo antropológico
Estudiantes	Profesores indígenas/bilingües. (Comisionados por la DGEI)
Presidente	Miguel de la Madrid Hurtado
Rector UPN	Manuel Bravo Jiménez

Fuente: UPN, 1982.

Para el diseño de este que fue su primer plan de estudio, se tomó como base el de la UPN de 1979, cuyo objetivo estaba dirigido a la formación de docentes en servicio; para fines de la exposición, podríamos denominar que se dirigía a cualquier docente que estuviera frente a un grupo de educación básica. Por lo tanto, para poder ofrecerlo a los profesores indígenas, se realizaron una serie de cambios y orientaciones al modelo curricular que permitirían una referencialidad más acorde con la situación social, educativa, cultural y lingüística.

Acorde con la época y a la oferta educativa de la institución de esos tiempos, el Plan 82 se estructuraba por tres áreas: el área básica, el área de integración vertical y el área de concentración profesional. Estas se expresaban en el currículum mediante de ocho semestres, cuya unidad de trabajo eran las materias o cursos (UPN, 1982).

Aun cuando se realizó un esfuerzo importante por tomar en cuenta al profesor de educación indígena en su especificidad cultural y lingüística, el resultado fue apenas un acercamiento preliminar a las necesidades formativas de estos. El Plan 82 cambió la idea de formar a un maestro en general y en abstracto, pero presentó limitantes epistemológicas y curriculares. Graciela Herrera, al revisar el proceso, dice:

La conformación del currículum del PE82 no incluyó en su elaboración, las particularidades que los sujetos indígenas presentan frente al conocimiento y las formas de aprehender este conocimiento, así como también, no consideró las formas que tienen para organizar y expresar sus conocimientos como sujetos potenciales. Este proceso de exclusión dejó en el currículum un vacío de acuerdo con los valores y contradicciones de las poblaciones indígenas y marginó a la identidad étnica (como se citó en Rebolledo Recendiz, 2014).

Podríamos decir que el resultado final fue una propuesta curricular dominada por contenidos e ideas derivadas del indigenismo oficial que aún prevalecía en el medio académico de la época.

Casi una década después y buscando mayor pertinencia cultural, lingüística y educativa, se dan los trabajos de evaluación y rediseño curricular que dieron como resultado el plan de estudios de 1990.

**Tabla 2.** LEI Plan 90

Nombre	Licenciatura en Educación Indígena Plan 90
Propósito	Profesionalización de docentes en servicio Formación de cuadros técnicos Transformación de la Práctica Docente
Paradigma ideológico	Nacionalismo Indigenismo Neoliberalismo
Propuesta curricular	Formación antropológica, lingüística. Analogías con la Escuela Rural Mexicana Psicopedagogía
Metodologías	Trabajo de Campo Etnografía Análisis de la Práctica Docente
Estudiantes	Profesores indígenas/bilingües. (Comisionados por la DGEI) Bachilleres (Indígenas y no indígenas)
Presidente	Carlos Salinas de Gortari
Rector UPN	Mariano Díaz Gutiérrez

Fuente: UPN, 1990.

El Plan 90 se oferta después de ocho años de vigencia de su antecesor. Esta reforma que no implicó un cambio de denominación o de sus principales objetivos. Sin embargo, ideas como la educación bilingüe bicultural sí son sometidas a una crítica severa, a la vez que se integran ideas, conceptos y propuestas propias a esta última década del siglo xx, como la noción de *educación intercultural*.

Las premisas más importantes en este nuevo plan curricular son las siguientes: la inclusión de ideas y propuestas propias de los pueblos

indígenas; la decolonización del proceso educativo; la propuesta de educación intercultural bilingüe; la introducción de conceptos teórico-conceptuales como la práctica docente en el medio indígena; y el planteamiento del desarrollo de trabajo de campo como parte fundamental de la formación de los estudiantes.

La estructura de este plan consistía en campos y ejes curriculares o líneas formativas y áreas de formación que permitían que los cursos, seminarios y talleres se expresaran a lo largo de ocho semestres, que en total sumaban 40 cursos obligatorios. Los dos primeros semestres abarcaban el área de formación inicial universitaria en el campo de las ciencias sociales y humanas; los semestres tres, cuatro y cinco, en el campo profesional específico, y el sexto semestre se prepara y se desarrolla en la práctica de campo, que además establece los elementos iniciales para la elaboración de la tesis. Por último, los semestres siete y ocho expresan la formación profesional específica de concentración o profundización (UPN, 1990).

**TABLA 3.** LEI Plan 2011

Nombre	Licenciatura en Educación Indígena Plan 2011
Propósito	Profesionalización de docentes en servicio Formación de cuadros técnicos Desarrollo de la Educación Intercultural
Paradigma ideológico	Indigenismo Neoliberalismo Pluralismo Cultural Interculturalidad
Propuesta curricular	Formación Psicopedagógica Antropológica-Cultural Lingüística
Metodologías	Etnografía de la Educación Metodologías Horizontales Otras

Estudiantes	Profesores indígenas/bilingües. (Comisionados por la DGEI) Bachilleres (Indígenas y no indígenas)
Presidente	Felipe Calderón
Rector UPN	Sylvia Ortega

Fuente: UPN, 2011.

El 7 de junio del año de 2011 se aprobó en la UPN la reestructuración de la licenciatura en Educación Indígena. El objetivo principal de la licenciatura en Educación Indígena en su plan 2011 pretendió:

Formar cuadros profesionales que afronten crítica y creativamente los problemas de la educación indígena en contextos institucionales y comunitarios rurales y urbanos, y que sean capaces de producir, asesorar, acompañar y evaluar las propuestas educativas más pertinentes en esos contextos (UPN, 2011).

Asimismo, este programa educativo estuvo dirigido a “egresados de bachillerato o de educaciones normales, pertenecientes a algún pueblo indígena del país o interesadas en la educación indígena, hablantes de una lengua indígena o interesados y comprometidas en aprender alguna” (UPN, 2011).

La estructuración curricular se organizó en dos grandes segmentos: la Formación Básica y la Formación de Campo Profesional. La primera se extendería a los primeros cinco semestres de la carrera, y la segunda se ofrecería en los últimos tres. Tuvo tres ejes transversales sobre los que se trabajaría a lo largo de los ocho semestres en las distintas asignaturas: “Derechos humanos y derechos de los pueblos indígenas; Equidad, pertinencia cultural y diálogo de saberes, y Prácticas bilingües y revitalización de las lenguas y culturas indígenas” (UPN, 2011).

La Formación Básica tuvo por objetivo que los estudiantes adquirieran y desarrollaran los conocimientos y habilidades necesarias para integrar

una perspectiva conceptual y crítica sobre el sentido y sobre los retos de la educación indígena; también, para interactuar adecuadamente con los textos académicos, que les permitirían acceder a los discursos en torno a la temática. Este segmento se organizó en cinco líneas: “Lenguajes y herramientas de la profesión Educación comunitaria, Procesos educativos institucionalizados en contextos de diversidad sociocultural, Pueblos indígenas, diversidad y ciudadanía y Educación bilingüe” (UPN, 2011).

Los campos de Formación Profesional fueron dispositivos de organización del trabajo académico centrados en una formación especializada y vinculados al proceso de titulación. Se pretendió que los estudiantes profundizaran sus conocimientos y desarrollaran capacidades de análisis, intervención, investigación y diseño de propuestas educativas desde perspectivas teórico-metodológicas, temáticas y ámbitos de incidencia específicos, tales como “Educación Comunitaria, Escuela y Formación Docente y Educación Bilingüe” (UPN, 2011).

En este plan de estudios la formación estuvo centrada en la solución de problemáticas de la educación bilingüe y plurilingüe de comunidades indígenas rurales, urbanas y migrantes; en la creación, gestión y evaluación de proyectos educativos institucionales o autónomos; en el acompañamiento profesional a profesores y otros educadores indígenas, y en la intervención educativa con diferentes grupos de población y en contextos diversos.

Todas las asignaturas de los campos de formación profesional tuvieron un carácter teórico-práctico y cuentan con el mismo valor de horas-crédito. Como dispositivo de organización académica, ofrecía “asesoría-tutoría, estrategias, temáticas y líneas de trabajo en las que el estudiante puede encontrar apoyo para su formación en este ámbito y la preparación de su trabajo de titulación” (UPN, 2011).

Como se puede observar, los tres planes de estudio (82, 90 y 2011) expresan constantes y diferencias a lo largo de estas casi cuatro décadas. Estas podríamos agruparlas de la siguiente manera.

## CONSTANTES

- Los diferentes planes de estudio no modifican el nombre de la licenciatura.
- El campo de reflexión es la educación indígena.
- La educación indígena se entiende como educación básica.
- La LEI no forma profesores para el trabajo directo en el aula.
- Se forman cuadros técnicos para el Subsistema en Educación Indígena.
- El indigenismo continúa siendo el contexto político e institucional del país.
- La lengua materna, el bilingüismo y la cultura son elementos que brindan la especificidad.
- La educación indígena demanda principios pedagógicos específicos.
- La antropología y la lingüística son consideradas disciplinas indispensables en este tipo de formación.

## DIFERENCIAS

- Los tres se adecuan al desarrollo teórico-conceptual de cada momento histórico.
- La perspectiva intercultural es un eje fundamental en la propuesta 2011, no así en los planes anteriores.
- El perfil del estudiante se ha modificado. De estar dirigido solo a profesores en servicio, se aceptan a aquellos con el antecedente académico del bachillerato; también se integran alumnos que no pertenecen a algún grupo indígena y por lo tanto tampoco son hablantes de alguna lengua originaria.
- Del pasado al presente, es posible observar una mayor presencia y relevancia de los aspectos pedagógico, didáctico o psicológico en relación con el conocimiento antropológico.
- Para el año 2020 prácticamente no existen acuerdos interinstitucionales que hagan posible el otorgamiento de comisiones o becas para que los profesores en servicio puedan estudiar esta licenciatura.

Estas constantes y diferencias muestran la dinámica de una propuesta educativa que ha ido incorporando aspectos teóricos, metodológicos y disciplinarios propios y que ha crecido en relevancia social al grado de que ahora la preocupación por la diversidad cultural, la interculturalidad y la educación indígena son factores fundamentales entre especialistas y educadores.

En las premisas que se mantenían constantes cabe destacar la persistencia de la palabra *indígena* en el nombre de la licenciatura, pues la fortaleza del paradigma intercultural parecía orientar a un cambio curricular y de denominación en el que el concepto *intercultural* apareciera en el nombre de la licenciatura. En términos generales, las razones de dicha permanencia fueron la referencialidad entre el nombre y la realidad sociocultural al que hace alusión la LEI, la especificidad de lo indígena en contraposición con la idea más abarcadora de lo intercultural y la historia de lucha política de los profesores indígenas para lograr una mejor educación. La opinión de los estudiantes se dirigía a preservar el nombre y a continuar con una tradición educativa que hiciera referencia directa a una realidad cultural, lingüística y educativa que requería preservarse.

De ser un programa educativo con escasos recursos institucionales, la LEI se ha ido fortaleciendo a través de los años. Dan cuenta de ello los trabajos y análisis en torno a temas como la matrícula, el seguimiento de egresados, la titulación y el impacto laboral, estudios realizados por académicos de la propia UPN, como Graciela Herrera, Jani Jordá, María de los Ángeles Cabrera. Un ejemplo de estos trabajos es la obra *La formación de profesionales de la educación indígena* de Rebolledo Recendiz (2014).

## CONCLUSIONES

La presencia de la licenciatura en Educación Indígena y de sus diferentes planes de estudio, su persistencia como programa educativo y la participación creciente de especialistas en diferentes vertientes disciplinarias, han

logrado destacar la importancia de todos los conocimientos que intervienen en la reflexión e intervención de las problemáticas de la Educación Indígena. Esta cuestión ha contribuido al desarrollo de conocimientos específicos, que no solo ha permitido la continuación de la LEI como programa educativo a nivel licenciatura, sino que ha sido referencia para que otras instituciones generen acciones institucionales y desarrollo de proyectos educativos.

La LEI es considerado el primer programa universitario para la formación específica de profesionistas, y hoy en día es referente para la revisión y desarrollo de la educación indígena, no solo en la educación básica, sino en su extensión universitaria. Esto se debe a algunas características particulares de la UPN, entre las que podríamos señalar las siguientes:

- Ha sido desde su origen una institución que atiende a profesores de educación indígena.
- Cubre el territorio nacional, con lo que ha podido incidir en la formación de especialistas en educación indígena en diferentes contextos socioculturales.
- En ella se han generado investigaciones, publicación de libros y artículos especializados; se han planteado cursos, talleres, seminarios y diplomados que han versado sobre a educación indígena o algunos de sus componentes en particular, promoviendo la reflexión teórica, metodológica y empírica acerca de las personas y los pueblos indígenas.
- Actualmente ofrece otras opciones formativas, dirigidas a la especialización de estudiantes indígenas y de interesados en el campo educativo. Dichas propuestas van desde cursos, talleres o seminarios, hasta líneas de investigación de maestrías y doctorados.

Dentro de todo este contexto, la licenciatura en Educación Indígena es un programa que continúa dirigiéndose a formar jóvenes provenientes de diferentes grupos y comunidades del país, sujetos que son parte de los propios pueblos, que conocen sus realidades y son capaces de intervenir

en ellas a través de procesos de reflexión, investigación y elaboración de programas educativos.

Como ya se ha hecho referencia, en la UPN, además de la LEI, se han trabajado diferentes áreas, como las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para profesores que laboran en el medio indígena (LEP y LEP MI 90), la línea sociocultural y lingüística de la maestría en Desarrollo Educativo, o la línea de hermenéutica y de multiculturalidad del doctorado en Educación y del doctorado en Educación y Diversidad.

En este contexto, la licenciatura en Educación Indígena mantiene el nombre que le dio origen como una forma de expresar una posición en torno a los cambios pedagógicos, ideológicos y curriculares. Tal vez en un futuro próximo valga la pena reflexionar nuevamente sobre la persistencia de los pueblos y comunidades indígenas, su educación y su contribución a la sociedad nacional.

## REFERENCIAS

- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Bertely, M. (1998). Educación indígena del siglo xx en México. En P. Latapí Sarre, *Un siglo de educación en México* (pp. 74-110). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Fondo de Cultura Económica.
- Czarny Krischkautzky, G. (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Dirección General de Educación Indígena (2020). <https://educacionbasica.sep.gob.mx/site/direccion/6>
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2019). *Campo de formación específica para la atención educativa a la diversidad cultural, lingüística y étnica*. Dirección

- General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.  
[https://www.dgespe.sep.gob.mx/web\\_old/planes/leprib/campos](https://www.dgespe.sep.gob.mx/web_old/planes/leprib/campos)
- Enciso, A. (2020). La ruta es poner fin a la exclusión indígena. *La Jornada*.  
<https://www.jornada.com.mx/ultimas/politica/2020/10/22/201cla-ruta-es-poner-fin-a-la-exclusion-indigena201d-281.html>
- García Mora, C., & Medina Hernández, A. (1986). *La quiebra política de la Antropología Social en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gutiérrez Chong, N. (2001). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes; Instituto de Investigaciones Sociales; Plaza y Valdés.
- Jiménez Naranjo, Y. & Mendoza Zuany, R. G. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR*, 14(1), 60-72.
- Korsbaek, L. & Sámano-Rentería, M. (2007). El indigenismo en México: antecedentes y actualidad. *Ra Ximhai*, 3(1), 195-224.
- Latapí Sarre, P. (1998). *Un siglo de educación en México*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Fondo de Cultura Económica.
- Mateos Cortés, L. S. & Dietz, G. (2016). Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 683-690.
- Miranda López, F. & Reynoso Angulo, R. (2006). La Reforma de la Educación Secundaria en México. Elementos para el debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1427-1450.
- Rebolledo Recendiz, N. (2014). *La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. *Realidad, Datos y Espacios. Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 4. [https://www.inegi.org.mx/rde/rde\\_08/Doctos/RDE\\_08\\_Art1.pdf](https://www.inegi.org.mx/rde/rde_08/Doctos/RDE_08_Art1.pdf)

Universidad Pedagógica Nacional (1982). *Plan de Estudios LEI 82*. Universidad Pedagógica Nacional.

— (1990). *Plan de Estudios LEI 90*. Universidad Pedagógica Nacional .

— (2004). Reorganización académica de la Unidad Ajusco de la UPN. *Gaceta UPN. Órgano Informativo Oficial de la Universidad Pedagógica Nacional*.

— (2011). *Plan de Estudios LEI 2011*. Universidad Pedagógica Nacional.

#### CÓMO CITAR ESTE TEXTO

Tirzo Gómez, J. (2021). La licenciatura en Educación Indígena: reflexiones y aportaciones educativas de un programa de la Universidad Pedagógica Nacional. *Punto Cunorte*, 7(13), 156-183.

Fechas de recepción: 23 de octubre de 2020.

Fecha de aceptación: 18 de noviembre de 2020.