



**EDUCACIÓN** |  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

ORIGEN, ORGANIZACIÓN Y PLANEACIÓN DE LA LICENCIATURA  
EN EDUCACIÓN INDÍGENA EN LA UPN AJUSCO, 1982

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

KARLA XIMENA GAYTÁN OCHOA

ASESORA

DRA. BELINDA ARTEAGA CASTILLO

CIUDAD DE MÉXICO, ENERO 2021

## Dedicatoria

A mis padres, Juan Carlos Gaytán Rodríguez y María Eugenia Ochoa Vega, por su esfuerzo, apoyo y amor incondicional, agradezco infinitamente la fortuna de ser su hija. Mis logros también son de ustedes.

A mis hermanos, Oscar y Brenda, los quiero y también los extraño.

Con especial cariño a mi abuelita Inés, a mi madrina Yola, a mis tías y tíos.

A mi esposo Alejandro Lugo, por su amor, paciencia, apoyo y compañía, el camino no sería lo mismo sin ti.

Sin una familia tan maravillosa no lo hubiera logrado, gracias por todo, los amo.

Ximena.

## Agradecimientos

A mi asesora la doctora Belinda Arteaga Camargo y a los doctores: Siddhartha Camargo, Edith Castañeda y Juan Pablo Ortiz. Gracias por su profesionalismo, dedicación y compromiso con la educación del país.

Al sínodo:

Nicanor Rebolledo Recéndiz, María del Pilar Miguez Domínguez y María Guadalupe Díaz Tepepa. Por su dedicación a la lectura, comentarios y sugerencias para mejorar este trabajo.

A Javier Olmedo Badía, Marcela Santillán Nieto y Natalia de Bengoechea, por su atención y orientación.

A la doctora Graciela Herrera Labra y el maestro Erasmo Cisneros Paz, por compartir su tiempo y experiencias.

A mi compañero Rodolfo Mondragón, quien me orientó en mis primeros pasos, aprecio tu tiempo y oportunas sugerencias.

A mi compañera y amiga Karen Quintanar, por tu compañía y consejos en la vida personal y académica, te esperan grandes recompensas por tu dedicación.

A la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco, mi universidad.

## Índice

### Introducción.....1

### Capítulo I: Metodología del objeto de la investigación y recorrido historiográfico

#### 1.-Fundamentación teórica-metodológica del objeto de estudio..... 5

##### 1.1.-Estudio exploratorio de las investigaciones más recientes sobre la profesionalización indígena.....10

##### 2.- ¿Qué es historia y para qué historia?

##### Desde la perspectiva de Marc Bloch y François Dosse.....26

##### 2.2.- La eclosión de la historia social para abordar a las “sociedades”.

##### Desde la perspectiva de Peter Burke.....32

### Capítulo II: Contextualización de los movimientos indígenas de América Latina en la década de los setenta

#### 2.- La emergencia de los movimientos indígenas en América Latina.....39

##### 2.1.- Movimientos indígenas en México: rumbo a la institucionalización.....52

##### 2.2.- La profesionalización docente antes de la LEI.....66

### Capítulo III: Proyecto de LEI-UPN-Ajusco

#### 3.-Política institucional de la UPN.....73

##### 3.1.-La UPN y su respuesta al debate sobre la educación indígena.....75

##### 3.2.- Fase preliminar de la LEI.....77

##### 3.3.-Plan de Estudios de la LEI 1979 (PE82) .....83

##### 3.4.-El Comité Estudiantil: una necesidad para los estudiantes indígenas.....109

##### 3.5.- Plan de Estudios de la LEI 1990 (PE90): la reestructuración.....111

##### 3.6.- Breve contraste entre el PE 82 y el PE 90 de la LEI.....127

<b>Reflexiones finales</b> .....	134
<b>Referencias</b> .....	140
<b>Anexos</b> .....	152

## Introducción

En 1980 la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) unidad Ajusco y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) colaboraron en un proyecto académico dirigido al magisterio nacional, este proyecto consistía en abrir una maestría en Pedagogía Bilingüe, sin embargo, al concluir el proceso de selección las autoridades determinaron aplazar la maestría y darle prioridad a una licenciatura, es así como en 1982 se inserta en la oferta educativa de la UPN Ajusco la Licenciatura en Educación Indígena (LEI).

La LEI es antecedida por la Licenciatura en Etnolingüística y la Licenciatura en Sociología que son consideradas como los primeros intentos formales que ofrecieron profesionalización al magisterio del país, lamentablemente estas no lograron permanecer activas por más de dos años y se vieron obligadas a cesar sus actividades, no obstante, se considera que estas sentaron las bases de la nueva Licenciatura en Educación Indígena que se gestaba en la UPN Ajusco.

La consolidación de la LEI le otorgó a México el mérito de convertirse en el primer país de América Latina en atender la necesidad de profesionalización de los jóvenes indígenas que, debido a su condición marginal y a las desigualdades del sistema educativo sus posibilidades de cursar el nivel superior eran escasas, no obstante, se depositó en la UPN (universidad formadora de profesionales de la educación) la confianza para llevar a cabo tan importante proyecto formativo y con ello se ofrecía una posibilidad más de estudio para este sector social.

Las primeras generaciones de la LEI trabajaron con el plan de estudios de 1979 (también conocido como plan de estudios de 1982) cabe mencionar que no se diseñó un plan especial, de modo que fue construido a partir del tronco común de las demás licenciaturas y

se agregaron materias relacionadas con la educación y la antropología que le proporcionaron el carácter indígena, sin embargo al ser esta una licenciatura nueva evidenciaba la falta de bases teóricas, experiencia, métodos y materiales para lograr sus objetivos, aunque esto no significó un obstáculo y se atendió a varias generaciones hasta 1990, año en el que se sugiere llevar a cabo una reestructuración para ofrecer una mejor calidad educativa a los egresados.

Esto último nos remite hoy a reflexionar sobre ¿qué se está haciendo para mejorar las condiciones educativas del país en este sentido? Especialmente en la elaboración de los planes y programas dirigidos a esta población, esto nos ubica necesariamente en el análisis de la incongruencia de la realidad educativa que se vive en las comunidades y la perspectiva del Estado con respecto a la preparación académica de estos jóvenes que buscan un mayor grado académico que les permita desarrollarse personal y profesionalmente y tener la oportunidad de mejorar sus condiciones de vida, la de sus familias y sus comunidades.

El interés que motivó esta exploración se sitúa específicamente en este primer plan de estudios y se estableció como pregunta de investigación ¿cuál es el proyecto académico de la Licenciatura en Educación Indígena de 1982 de la UPN unidad Ajusco? Pregunta que dio pie a esta investigación titulada: Origen, organización y planeación de la Licenciatura en Educación Indígena en la UPN Ajusco, 1982, que se desarrolla en los siguientes tres capítulos.

En el capítulo I se destinó el espacio a la fundamentación teórica-metodológica de nuestro objeto en cuestión que incluye la delimitación, el planteamiento del problema, el objetivo, la hipótesis y la metodología empleada. Muestra también un estudio exploratorio de las investigaciones más recientes sobre la educación indígena en México, la información obtenida nos permitió observar la importancia de la indagación y así contribuir al estado de conocimiento sobre la educación indígena.

Así mismo se desarrolló la pregunta ¿qué es historia y para qué historia?, partiendo de la necesidad de aclarar algunos aspectos en torno a su campo y objeto de estudio, para ello se realizó un comparativo de algunas definiciones contrastándolas con algunos textos de los historiógrafos más reconocidos del siglo XX de la escuela de Annales: Marc Bloch, François Dosse y Lucien Febvre, para concluir se realizó un análisis de la historia social desde la perspectiva de Peter Burke, disciplina que acompañada de otras estudian las estructuras sociales y el desenvolvimiento de los hombres en su entramado.

En el capítulo II se realizó una contextualización sobre los movimientos indígenas gestados en América Latina en los años setenta, sus factores sociales, económicos, políticos y culturales que de algún modo influenciaron y motivaron los movimientos indígenas en México, también incluye como fue el proceso de la institucionalización indígena durante el sexenio de Luis Echeverría Álvarez y la transición del poder a José López Portillo, así como las acciones encaminadas al beneficio de los indígenas.

El capítulo concluye abordando la profesionalización docente que existió antes del establecimiento formal de la LEI, en este apartado se muestran los antecedentes más próximos como lo fue la capacitación masiva del magisterio y las dos licenciaturas que formaron sus bases.

El capítulo III ofrece una mirada a la política institucional de la UPN, a la fase preliminar de la LEI y al primer plan de estudios de 1979 (o plan de estudios de 1982) en donde se muestra una breve revisión sobre los elementos que lo conforman, además se aborda de manera somera el Comité Estudiantil de la licenciatura, así como la primera reforma a la LEI llevada a cabo en 1990, que da pie a un pequeño contraste entre ambos planes de estudio

en donde se reflejan los cambios más significativos que coadyuvan a mejorar la calidad educativa que se ofrecía a los egresados de esta licenciatura.

Una vez concluido el capitulado se llega al apartado de las reflexiones finales aspecto importante que nos permite cerrar el proceso de la investigación y dar cuenta al lector sobre el alcance de la pregunta de investigación y la hipótesis que se generaron inicialmente, este apartado incluye una postura sobre la importancia de la educación indígena, así como su difusión y conservación, pensando en la preservación de las distintas culturas que enriquecen y son motivo de orgullo para el país.

Posteriormente se registran las referencias consultadas en este largo proceso de investigación, fuentes esenciales para consolidar el cuerpo del trabajo y se finaliza con la sección de anexos que consta de los elementos que permitieron desarrollar e ilustrar el trabajo.

Sin más preámbulo invito cordialmente al lector a conocer el desarrollo y los alcances que se lograron en esta investigación.

## **Capítulo I: Metodología del objeto de la Investigación y recorrido historiográfico**

### **1.-Fundamentación teórica-metodológica del objeto de estudio**

#### **Planteamiento del problema.**

La educación indígena en nuestro país ha sido un tema delicado que suscita controversia, pues en la elaboración de proyectos formativos este sector se ha visto considerablemente desfavorecido. Pensar en la educación indígena nos remite hoy a reflexionar sobre la exclusión de las personas pertenecientes a estas comunidades en la elaboración de los planes y programas que se construyen para la educación básica, media y superior. Esto nos ubica necesariamente en el análisis de la incongruencia con la realidad educativa que se vive en las comunidades indígenas y la perspectiva del Estado en la preparación de estos jóvenes.

Los esfuerzos por avanzar hacia una educación indígena más justa han sido varios, en el caso de México en el periodo de 1934-1940 Lázaro Cárdenas ávido impulsor del socialismo, se caracterizó por atender el problema del indigenismo creando en 1936 el Departamento de Asuntos Indígenas, los esfuerzos realizados en su periodo se inclinaban a “mexicanizar al indio”. A raíz de ello en el periodo de 1940-1946, Manuel Ávila Camacho autorizó la “Nueva Ley Orgánica de Educación Pública”, atendió el problema del analfabetismo poniendo en marcha la Campaña Nacional de Alfabetización, además inicia la edificación de instituciones para la capacitación de maestros (Solana, Cardiel & Bolaños,1982, pp. 291 y 320).

De 1946-1952 Miguel Alemán da inicio a la educación indigenista en respuesta al espíritu revolucionario, en 1947 el Departamento de Asuntos Indígenas paso a formar parte de la SEP en la cual se creó la Dirección General de Asuntos Indígenas (DGAI) en esta institución se revisaron

los programas y trabajos realizados por las catorce misiones para el mejoramiento indígena.

El 4 de diciembre de 1948 se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI) con el objetivo de mejorar la situación de la educación indígena del país, posteriormente el DGAI junto al INI coincidieron en el establecimiento de Centros Coordinadores con el propósito de mejorar el aspecto económico, social, cultural y educativo de aquella población (Solana, Cardiel & Bolaños,1982, p.344).

Respecto al periodo de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958) Cardiel expresa que este no se distinguió por sus innovaciones trascendentales ni en el campo político ni en el campo educativo. Fue más bien, una época de consolidación de los esfuerzos de los gobiernos anteriores.

Con Adolfo López Mateos (1958-1964) en la presidencia, se observa poca atención a la situación de los indígenas, entre sus actividades encomendó al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio la impartición de cursos de perfeccionamiento profesional para maestros de grupo y personal directivo, cursos de orientación técnica especial, destinados al personal de las Misiones Culturales, de las brigadas de mejoramiento de las comunidades indígenas y de los Centros de Capacitación de Indígenas (Solana, Cardiel & Bolaños,1982, p.386).

De 1964-1970 con Gustavo Díaz Ordaz a cargo del ejecutivo, se amplió el concepto de alfabetización y propuso inculcar otras nociones en la formación educativa como higiene, agricultura, formación profesional y nociones prácticas que permitan a los alfabetizados integrarse de la manera más óptima a la vida del país. De 1964 a 1969 se construyeron 43 944 aulas y se crearon 2 547 plazas de promotores bilingües para atender a más de 76 mil niños indígenas con el propósito de dominar el español y su lengua original (Solana, Cardiel & Bolaños,1982, p.409).

Podemos observar que desde 1940 a 1970 los intentos por mejorar la educación de la

población indígena del país fueron varios sin embargo escasos y no fueron estrictamente diseñados para ellos, más bien fueron intentos que englobaron a distintos sectores sociales en condición de marginalidad, teniendo como principal objetivo la alfabetización de la mayoría para lograr su integración a la nación mexicana, esto a través de la materialización de proyectos e instituciones que cooperan a tal fin. Lo cierto es que en la actualidad:

los datos revelan que 1 de cada 10 mexicanos es indígena de acuerdo con el criterio de la CDI, lo que equivale a 12 025 947 personas. Cuando se considera el criterio de auto adscripción, la cifra asciende a 25 694 928 individuos, es decir, 1 de cada 5 mexicanos se reconoce como indígena (INEE, 2017, p. 10).

Ante este panorama la UPN, al ser la pionera en establecer esta licenciatura se ha visto en la necesidad de reformarla en los años 1982, 1993 y 2011, la última propuesta educativa fue centrada en “formar cuadros profesionales que afronten crítica y creativamente los problemas de la educación indígena en contextos institucionales y comunitarios tanto rurales como urbanos y que sean capaces de producir, asesorar, acompañar y evaluar propuestas educativas más pertinentes en esos contextos” (UPN, 2019, párr.5).

Hoy en día, los egresados puedan desarrollar actividades en las dependencias del sector público encargadas de diseñar, administrar y evaluar la política indígena en las comunidades; instituciones del sector privado; organismos no gubernamentales y en las escuelas de distintos niveles con población indígena en espacios rurales y urbanos. Según la página oficial, los egresados de la LEI son capaces de generar planes y programas dedicados a la formación y el desarrollo de profesionales y de las poblaciones indígenas, con la finalidad de ofrecer soluciones a los problemas de las distintas comunidades (UPN, 2019, párr.7).

## **Justificación**

A través del estudio exploratorio (se muestra más adelante) se puede dar cuenta que los temas en torno al objeto de estudio giran en torno a la multiculturalidad, a la necesidad de inclusión de los indígenas a la sociedad, a los retos que enfrenta el Estado ante la incompreensión de la diversidad cultural y lingüística, que comúnmente se presenta en la mayor parte del territorio mexicano, a la formación escolar de los indígenas, al papel que juega el docente en torno a la conservación de la cultura y de su ejercicio en la realidad educativa, que en ocasiones está muy lejos de las planeaciones generalizadas, aunado a las condiciones en las que este tiene que ejercer.

Se ha investigado también acerca del porqué de la migración de los indígenas, cuáles son sus expectativas educativas al salir de sus tierras, se han mencionado las complicaciones que existen en la comunicación lingüística entre los docentes y los estudiantes indígenas, ya que los estudiantes se comunican en su lengua materna y muchas veces los docentes no pertenecen al mismo lugar y hablan otras, o viceversa. También se ha abordado la realización de planes y programas que respondan y se adecuen a las necesidades que presenta cada comunidad, se ha trabajado también el segundo Plan de Estudios de 1990 de la LEI, los requisitos de ingreso, el perfil de egreso y las materias impartidas por semestre.

Sin embargo, no se localizó ninguna investigación que abordara el objeto de estudio y los alcances que aquí se han propuesto, tomando como base el estudio de fuentes de primera mano. Cabe señalar, que la existencia de estos trabajos nos aproxima a nuestro objeto y nos permite observar su importancia y presencia en investigaciones contemporáneas.

Esto nos permite concluir que el tema que se propone es vigente y pertinente para su realización, ya que la educación indígena y específicamente sus proyectos y planes educativos en el nivel superior son temáticas que prevalecen en conflicto.

El propósito de este trabajo va encaminado a generar conocimiento que probablemente apoye a las futuras investigaciones en torno a esta cuestión. Así, con base en el presente análisis, se han planteado los siguientes aspectos que serán el eje central de la investigación.

### **Hipótesis**

El proyecto académico de la Licenciatura en Educación Indígena de 1982 de la UPN unidad Ajusco, responde en cierta medida a las necesidades que presentaba el magisterio indígena mexicano en aquella época, mismas que justifican la apertura de una licenciatura dirigida específicamente a este sector, entre ellas la falta de maestros con la preparación suficiente y adecuada para atender a sus comunidades indígenas, así como la falta de recursos económicos y materiales, que posibiliten a los jóvenes el acceso a estudios profesionales de calidad.

### **Metodología**

Se trabajó bajo el enfoque cualitativo historiográfico, entendido como un método de investigación que permite analizar los procesos humanos que obedecen a un contexto y ciertas circunstancias, que requieren sensibilidad y empatía para su comprensión. Claramente son elementos que no se pueden cuantificar y mucho menos generalizar, sin embargo, también se trabajó con algunos datos duros obtenidos de censos y estadísticas de población que permitieron reforzar la investigación.

### 1.1.- Estudio exploratorio de las investigaciones más recientes sobre la profesionalización indígena

Para el desarrollo de la siguiente investigación se elaboró, en primera instancia un estudio exploratorio que posibilitó la recopilación y el análisis de la literatura para localizar las investigaciones ya realizadas en torno a nuestro objeto de estudio. A grandes rasgos este ejercicio nos permitió visualizar el panorama de los trabajos más recientes sobre la educación superior indígena, proporcionando así temáticas ya abordadas y su diversidad de metodologías y encuentros. Fue menester su elaboración ya que a partir de las cuestiones que aún no se habían estudiado se accedió a construir un proyecto de investigación original, pero sobretodo pertinente en aras de aportar al campo del conocimiento.

Como punto de partida se realizó la búsqueda en tres grandes instituciones educativas de nivel superior en México: UNAM, UAM y UPN, utilizando las siguientes categorías de análisis: educación indígena, magisterio indígena y profesionalización indígena, del resultado de la búsqueda se seleccionaron y analizaron un total de 19 trabajos, todos realizados bajo los criterios de estas instituciones, y en efecto todos relacionados con el objeto de estudio.

Figura 1:

*Investigaciones que se relacionan con las categorías de análisis .*

UNAM		UAM		UPN	
Licenciatura	3	Licenciatura	0	Licenciatura	5
Maestría	4	Tesis	2	Tesis	2
Doctorado	2	Tesina	1	Tesina	3
Total:	9	Total:	3	Maestría	2
				Total:	7

De la exploración que se realizó en cada uno de los trabajos se desprenden los siguientes campos: preguntas de investigación, hipótesis, objetivos, autores, metodología y por último las conclusiones del investigador. No obstante, cabe advertir que algunos de los campos no se encontraron explícitos y otros definitivamente no fueron localizados.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis iniciando por las tesis y tesinas de licenciatura, continuando con las de maestría y concluyendo con las de doctorado.

### **Tesis de licenciatura de la UNAM**

- Hernández Bocanegra Omar David (2007). Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán. Tesis: Educación indígena y la educación liberadora de Paulo Freire, una manera de entender la realidad educativa de los indígenas.

Se observan tres preguntas de investigación, una de ellas es: ¿cuál ha sido la postura del gobierno en cuanto a educación y educación indígena? El trabajo no presenta la hipótesis correspondiente, sin embargo, el objetivo que se plantea es llevar a cabo un trabajo acerca de los indígenas y las características de su educación, la metodología es descriptiva y concluye lo siguiente (a modo de resumen):

en México aún no se tiene un pensamiento claro de diversidad lingüística y cultural, lo cual es un conflicto ya que la intervención del docente en el contexto de la educación indígena se ve un tanto atrasada y limitada, lo que trae como consecuencia que este no valore las lenguas maternas de los estudiantes, desfavoreciendo así, su preservación.

- Mendoza Mata Vania Alejandra (2015). Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Estudios

Superiores (FES) Aragón. Tesis: Educación indígena: Análisis pedagógico de la formación.

Se observa que carece de preguntas de investigación y de hipótesis, sin embargo, el objetivo es conocer, vislumbrar y concientizar nuestra verdadera labor dentro de la educación indígena de la cual nosotros formamos parte y que requiere una reflexión para adecuar e integrar conocimientos que permitan una mejor formación del ser humano. Su metodología es bibliohemerográfica y concluye lo siguiente (a modo de resumen):

es importante incluir a los pueblos indígenas dentro de la sociedad y en las actividades que esta desarrolla en el ámbito económico y político, como la toma de decisiones. Con esta inclusión se busca mejorar la calidad de la educación indígena innovando sus planes y programas de estudio, al brindarles calidad educativa, se preservarán las lenguas, tradiciones y la cultura. Con ello se logrará construir una pedagogía intercultural.

- Gonzáles Sánchez Edgar (2016). Licenciatura en Pedagogía en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED). Tesis: Educación intercultural: Proceso complejo y necesario para atender la diversidad cultural en México.

Este trabajo presenta cuatro preguntas de investigación, una de ellas es: ¿cuáles son los retos a los que se enfrenta el Estado y la sociedad mexicana en lo concerniente a la atención de la diversidad cultural y lingüística? La hipótesis refiere que: la educación destinada a brindar atención a la diversidad cultural y lingüística seguirá siendo insuficiente e ineficiente, en tanto que se lleve a cabo la descolonización del conocimiento, ya que hacer alusión a una autentica atención de la diversidad y a verdaderas relaciones interculturales dentro y fuera del Sistema Educativo Nacional sin dicho prerrequisito, es prácticamente inevitable.

La metodología es de corte documental y análisis, y concluye lo siguiente (a modo de

resumen):

la Nación Mexicana debe de tomar en cuenta que la mayor parte de su territorio no acepta a los pueblos originarios, por lo tanto, no comprenden la interculturalidad, sin embargo, es importante y necesario someter a los pueblos originarios y a la sociedad en general a un proceso de mejora continua que implique el desarrollo de sensibilidades y conocimientos que tiendan al reconocimiento de los otros, pues los pueblos originarios también merecen las mismas condiciones de igualdad.

Los autores que predominan en la elaboración de estos tres trabajos son los siguientes: Aguirre Beltrán, Gonzalbo Aizpuru, Hamer Reiner, López L., Mosonyi, Olivé, Sámano Rentería y Althusser.

### **Tesis de maestría de la UNAM**

- Herrera Labra Graciela (1997). Facultad Filosofía y Letras Estudios de Posgrado, Maestría en Pedagogía. Tesis: La educación indígena un debate sobre el conocimiento y los grupos culturalmente diferenciados.

Para su desarrollo parte de dos núcleos problemáticos, el primero se centra en los problemas políticos de la educación indígena en México; y el segundo se refiere al currículo y la didáctica, además plantea las preguntas de investigación y los objetivos por cada capítulo, la hipótesis no es concreta y trabaja la metodología cualitativa. En resumen, las conclusiones finales expresan que:

la política nacional, con respecto a la educación indígena, se ha enfocado más a revisar el

problema de la desigualdad y sus efectos en la sociedad nacional, lo que la ha llevado a excluir el problema de etnias e identidad;

reconocemos que la educación escolarizada, dirigida a las poblaciones indígenas alude a una exigencia de profesionalización, donde el sujeto puede enfrentar procesos de formación contradictorios, pero también presentar resistencia cultural.

- Ibarra Hernández Antonia (2009). Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, División de Estudios de Posgrado e Investigación, del Programa de Posgrado en Pedagogía Tesis: Reconceptualización y resignificación de la práctica docente indígena y rural. Una propuesta de formación.

Entre las preguntas de investigación destaca la siguiente: ¿cómo reorientar las prácticas cotidianas en las escuelas indígenas a partir de la información brindada en la Escuela Normal del Desierto (primeras generaciones 1975-1982) como institución exitosa? La hipótesis no se precisa, sin embargo, el objetivo es documentar el quehacer educativo de los profesores en servicio, egresados de la Normal del Desierto primeras generaciones que trabajan en esta Región, para proponerlo como un quehacer formativo para los docentes indígenas, su metodología es un trabajo comparativo y concluye lo siguiente (a modo de resumen):

las experiencias de los docentes de la Normal del Desierto, son fundamentales para ayudar a crear una solución a la problemática educativa de esa región, en la cual se ve el abandono de las lenguas indígenas y la enseñanza en una lengua que los niños no comprenden, obligándolos de esta manera a sentir que su cultura y su lengua valen menos que el español y la cultura occidental.

- Marín Maceda Lorena (2011). Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, División de Estudios de Posgrado e Investigación, del Programa de Posgrado en Pedagogía. Tesis:

Formación y práctica docente indígena, el caso de los instructores comunitarios del Concejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

Pregunta de investigación: ¿los contenidos pedagógicos que se consideran en el Modelo para su formación son idóneos para responder a las exigencias de la función docente? La hipótesis que plantea refiere que el desarrollo de competencias para la práctica docente; a través del Modelo de formación que se les brinda a los instructores es limitada tanto en el tiempo como por los contenidos que se le brindan, su objetivo es analizar las fortalezas y debilidades del Modelo de formación docente de CONAFE, y las repercusiones de este Modelo en la práctica docente de los Instructores Comunitarios, la metodología que aplica es cualitativa y concluye lo siguiente (a modo de resumen):

el maestro indígena enfrenta una serie de retos que tiene que ir salvaguardando, tales condiciones lo llevan a caer en la práctica de una educación tradicionalista, que no valora la identidad ni la cultura indígena, por lo que sigue habiendo una carencia de proyecto de formación de docente;

creo importante destacar que para romper la inercia y reproducción de esas prácticas escolares tradicionales es necesario reconocer que las acciones docentes no son responsabilidad de los otros, sino del propio maestro, en términos de comprender a la formación como forma de conciencia, de responsabilidad, y de su existencia como sujeto y como docente.

- De la Rosa Domínguez Fabiola (2016). Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, División de Estudios de Posgrado e Investigación, del Programa de Posgrado en Pedagogía. Tesis: Decolonización del pensamiento: El caso del seminario de educación indígena de la licenciatura en pedagogía de la FES Aragón

La pregunta de investigación es: ¿cómo se construye la Decolonización dentro del aula de clase a partir de la experiencia de un maestro exitoso? La hipótesis no se presenta, sin embargo, su objetivo es reconstruir la experiencia suscitada en el seminario de educación indígena en el periodo correspondiente 2015-1, en la licenciatura en pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón. Su metodología es cualitativa-interpretativa, un estudio de caso y concluye lo siguiente (a modo de resumen):

la tarea de la colonización dentro del ámbito educativo solo será posible mediante un pensamiento otro que cuestione las prácticas de colonialidad, asimismo esta labor pugna por estrategias que convoquen a la liberación de estructuras coloniales como la práctica del diálogo que brinda la posibilidad de interacción entre el docente y los estudiantes haciendo de la educación un proceso activo donde ambos actores participen.

Los autores más recurrentes en estos trabajos son los siguientes: Bertely Busquets, Ezpeleta, Guevara, Erickson, Larroyo y Perrenaud.

### **Tesis de doctorado de la UNAM**

- Bermúdez Urbina Flor Marina (2010). Facultad de Filosofía y Letras División de Estudios de Posgrado. Tesis: Del campo a la ciudad: Los migrantes indígenas en San Cristóbal de las Casas. Análisis del proceso de escolarización: De la educación primaria bilingüe intercultural a la educación superior.

Pregunta de investigación: ¿cuáles son las condiciones histórico-sociales de la escolarización para la población indígena asentada en la periferia de San Cristóbal de las Casas y cómo incide en las posibilidades de movilidad social y profesionalización de este sector? No se

presenta la hipótesis, aunque su objetivo es conocer los procesos étnicos, la migración y la escolarización en los contextos de la educación básica y la educación superior con enfoque intercultural tomando en cuenta como objeto de estudio la población indígena estudiantil que habita en dos colonias periféricas a la ciudad de San Cristóbal de las Casas. La metodología utilizada es la etnografía con un enfoque interpretativo hermenéutico ontológico, y concluye lo siguiente (a modo de resumen):

podemos concluir que la etapa migratoria y el proceso inacabado de reconocimiento a derechos colectivos e individuales, así como la integración jurídica y social de la población indígena desplazada por el conflicto armado y religioso, se ha desarrollado bajo diferentes trayectorias y ha estado relacionada por los niveles de articulación de las colonias con la dinámica económica y social de la propia ciudad.

- Ramírez Rubio Beatriz (2011). Tesis: Procesos identitarios en torno a la formación de estudiantes indígenas en la UNAM en el transito del bachillerato a la licenciatura: Sujetos y prácticas institucionales.

Este trabajo plantea seis preguntas de investigación una de ellas es: ¿en qué contexto político, social y económico se propone la educación intercultural? No contiene hipótesis, pero su objetivo es indagar sobre los aspectos que constituyen la identidad étnica de los estudiantes indígenas en el contexto universitario, la metodología que se utilizó fue constructivista-interpretativa y por último concluye lo siguiente (a modo de resumen):

el maestro indígena enfrenta una serie de retos que tiene que ir salvaguardando, tales condiciones lo llevan a caer a la práctica de una educación tradicionalista, que no valora la identidad ni la cultura indígena. Por lo que sigue habiendo una carencia de proyecto de formación

de docente. Es importante destacar que para romper la inercia y reproducción de esas prácticas escolares tradicionales es necesario reconocer que las acciones docentes no son responsabilidad de los otros, sino del propio maestro, en términos de comprender a la formación como toma de conciencia, de responsabilidad, y de su existencia como sujeto y como docente.

Continuando con los autores que estos trabajos tienen en común se encuentran los siguientes: Bartolomé, Betancourt, Dietz Gunther, Aguirre Beltrán, Torres C., Stavenhagen y Walsh.

### **Tesis de licenciatura de la UAM**

- Alejandro Juan María de los Remedios y Tafoya Vargas Cecilia (2001). Licenciatura de Antropología Social, unidad Iztapalapa. Tesis: Maestros de educación indígena y revitalización cultural.

En este trabajo se pueden observar los siguientes aspectos; cuenta con dos preguntas de investigación una de ellas es: ¿qué tan importante es el papel del maestro para la revitalización cultural? No se localizó la hipótesis correspondiente, sin embargo, su objetivo es visitar escuelas de educación indígena bilingüe para conocer la realidad sobre el papel que desempeña el maestro indígena bilingüe dentro de la escuela y la comunidad, su metodología es etnografía y su conclusión es la siguiente (a modo de resumen):

existe una falta de consideración de parte de las autoridades educativas hacia la población indígena, ya que, en su búsqueda de alternativas para su educación, no toman en cuenta las características culturales, sociales, económicas etc., que estas presentan. Además, los maestros al llevar a cabo las actividades destinadas se dan cuenta de que no se adecuan a sus necesidades, así

que no las pueden poner en práctica, pues sería una contradicción.

- Meza Peña Claudia (2001). Licenciatura de Antropología Social, unidad Iztapalapa. Tesis: El discurso del maestro en torno a la problemática de la educación indígena en la Zapoteca Sur, Oaxaca.

La pregunta de investigación es la siguiente: ¿por qué carecen de entendimiento maestro-alumno en la comunicación escolar, y que es lo que afecta en que los niños tengan tanto rezago en su nivel de aprendizaje? No hay presencia de hipótesis, pero entre sus objetivos está reflexionar mucho y actuar sobre la educación indígena, para que en un futuro se eleve la eficiencia y sobre todo la calidad del sistema escolar y fortalecer la identidad cultural de las comunidades indígenas.

Su metodología es de corte cualitativa y concluye lo siguiente (a modo de resumen):

el hecho de que el alumno no entienda o no comprenda, no se debe a que el niño no tenga la capacidad de razonar, se trata más bien, de un conflicto lingüístico que existe en el ámbito escolar. Según los maestros este es el factor principal que influye en el aprendizaje de los alumnos es que no hablan español la mayoría, solo su lengua materna y no comprenden muchas veces lo que les indica el profesor, ya que ellos se desarrollan en un medio rural donde no existen todas las cosas que aparecen en los libros.

### **Tesina de la UAM**

- Santiago Pérez Jorge Armando (2005). Licenciatura de Sociología, unidad Iztapalapa. Tesis: Educación indígena: hacia la tolerancia de la diversidad sociocultural en el México actual.

Este trabajo no cuenta con preguntas de investigación ni hipótesis, el objetivo es mostrar la educación histórica que ha experimentado la educación indígena a lo largo de la Conquista Española, la colonia y el periodo posrevolucionario, la metodología empleada es un análisis y síntesis y su conclusión es la siguiente (a modo de resumen):

Los pueblos indígenas al quedar fuera del desarrollo capitalista, sufren de exclusión social. A esto se agrega el sistema educativo ya que contribuye a que esa desigualdad permanezca, al no realizar los planes y programas a partir de las necesidades que cada comunidad presenta.

Estos tres trabajos tienen en común los siguientes autores: Aguirre Beltrán Gonzalo y Luis Althusser.

### **Tesis de licenciatura de la UPN**

- Sánchez Merecías Adrián (1995). Licenciatura en Educación Indígena, UPN Ajusco.  
Tesis: Reproducción cultural y movimiento migratorio en la educación indígena. El caso de la escuela primaria indígena Leyes de Reforma de la Mixteca Alta de Oaxaca.

La pregunta de investigación es: ¿puede la escuela transformarse en un espacio de resignificación de la cultura local, que pueda abrir una amplia posibilidad de encontrar nuevas propuestas educativas que mejoren las condiciones de vida, tanto en el interior de la comunidad como en la vida migrante? La hipótesis que corresponde es: debido a esta atribución que hace la escuela al movimiento migratorio, podemos concebirla como un centro de extensión cultural de la clase social dominante, mediante la cual, esta última impone su capital cultural como una forma de dominación a los grupos étnicos indígenas, propiciando así en gran medida el movimiento migratorio.

Su objetivo es hacer un análisis crítico de las relaciones entre la educación indígena y el movimiento migratorio en las comunidades étnicas del país, su metodología es una combinación de etnografía analítica con la investigación bibliográfica y documental, por último, concluye lo siguiente (a modo de resumen):

es necesario que los maestros empiecen por recuperar su identidad étnica. Asumirse como indígena, ya que eso es un paso significativo para el cambio y el compromiso de transformar los principios y las finalidades de la educación indígena que por mucho tiempo ha sido cuestión de imposición y de manipulación de una estructura administrativa y burocrática vertical.

- Martínez Marroquín Félix Raymundo (1996). Licenciatura en Educación Indígena, UPN Ajusco. Tesis: La práctica profesional del egresado de la Licenciatura en Educación Indígena: 1º y 2º generación. El caso de Oaxaca.

En este trabajo no se localizaron las preguntas de investigación ni la hipótesis, no obstante, plantea varios objetivos: a) conocer la opinión de los egresados acerca de su formación en la UPN, b) tener una aproximación sobre sus perspectivas académicas y laborales, antes y después de la UPN y c) conocer la problemática sobre su desempeño laboral en los diferentes espacios dentro del subsistema de educación indígena donde se encuentren trabajando.

La metodología que se trabaja es cualitativa interpretativa y concluye lo siguiente (a modo de resumen):

la licenciatura en educación indígena ha brindado nuevos y valiosos conocimientos y elementos tanto teóricos como de investigación a quienes estudian en ella, gracias a los cuales los egresados de esta han tenido la capacidad de desenvolverse satisfactoriamente en los diferentes espacios en donde desarrollan su práctica profesional. espacios como esta licenciatura son los que

tanta falta hacen a los indígenas para la construcción de la educación indígena, por lo que una de las propiedades permanentes es pugnar por la apertura impulso y desarrollo de más espacios como este.

### **Tesinas de la UPN**

- Toledo Polanco Antonio (1995). Licenciatura en Educación Primaria, UPN 25-B (Mazatlán, Sinaloa). Tesina: El problema de la educación indígena y su relación con la escuela.

Tanto las preguntas de investigación como las hipótesis no se localizaron, sin embargo, el objetivo es concientizar sobre la problemática del rezago educativo de las comunidades indígenas, la metodología se describe como un análisis cualitativo, por último, concluye lo siguiente (a modo de resumen):

existe la necesidad de generar un contexto adecuado para el desarrollo de la educación bilingüe intercultural en México, así como posibilitar la comprensión de la situación lingüística y cultural en la región de trabajo y la exploración de algunas alternativas de propuestas para mejorar las condiciones de la educación, finalmente orientar las necesidades de formación de los maestros y de sus condiciones de trabajo.

- Andrés Leiva Carolina (1996). Licenciatura de Administración Educativa, UPN Ajusco. Tesina: El problema de la educación indígena y su relación con la escuela.

Su pregunta de investigación es: ¿cómo se había llevado a cabo la actualización de la Dirección General de Educación Indígena?, no hay presencia de hipótesis, y su objetivo es

identificar los logros obtenidos y su impacto en el trabajo escolar, con la intención de recuperar las experiencias y el plan para mejorar los trabajos posteriores, así como los aspectos que se deben considerar en su planeación, para que estos respondan realmente a las necesidades de los maestros y lo reconozcan como uno de los factores determinantes para mejorar la calidad de la educación que se imparte en las poblaciones indígenas, la metodología empleada es un análisis, y por último concluye lo siguiente (a modo de resumen):

el reconocimiento social y económico del trabajo docente, es indispensable en esta tarea, la cual debe estar presente en los objetivos de cualquier programa de actualización para comprender la importancia del maestro en el proceso educativo y sobre todo en educación indígena, por los retos que enfrenta la educación bilingüe intercultural, que responda a las necesidades específicas de los educandos.

- Mejía Zaragoza Anahí (2015). Licenciatura en Sociología en Educación, UPN Ajusco. Tesina: Las transformaciones en las políticas educativas dirigidas a los indígenas de México (1917-2006).

No se encontraron las preguntas de investigación ni hipótesis, sin embargo, el objetivo es analizar los cambios de la política educativa dirigida a la población indígena en México en el periodo 1917-2006, la metodología empleada es analítica y concluye lo siguiente (a modo de resumen):

entre los avances se puede decir que estaban los libros de texto en lenguas indígenas y contar con maestros bilingües, se institucionalizó la educación indígena, se expandieron las escuelas rurales a las áreas indígenas, aunque no fue así con los maestros rurales monolingües del español, en cuanto a los retrocesos que fueron entre 1940 y 1946 se declaró innecesario invertir

en educación indígena, así el objetivo no era conservar las lenguas y culturas indígenas sino de nuevo la civilización y modernización de toda la población en general.

Los autores que destacan en los trabajos de la UPN son: Rebolledo, Dietz Gunther y Freire.

### **Tesis de maestría de la UPN**

- López Marcos Eustacio (2005). UPN Ajusco. Tesis: Formación de docentes indígenas en la universidad pedagógica Nacional. Contexto y líneas de reflexión sobre la identidad profesional y étnica.

No se encontraron las preguntas de investigación ni se especifica la hipótesis, sin embargo, el objetivo es conocer las políticas educativas y su currículum para la formación de profesores indígenas y como se perfila la tendencia teórica sobre la profesión, la formación profesional y la profesionalización de los mismos. Su conclusión a modo de resumen es:

la formación profesional de los docentes indígenas, en términos generales, se puede decir que ha sido un acierto, en el sentido de atender una demanda legítima, producto de un largo desarrollo de luchas. así, esta atención educativa es producto de grandes movimientos de los grupos indígenas en el mundo, de forma más precisa los de Latinoamérica y en particular de México.

- Cabrera María Ángeles (2000). UPN Ajusco, Dirección de Investigación Coordinación de Posgrado tesis: La titulación y prácticas curriculares: El caso de la licenciatura de en Educación Indígena de la UPN.

Entre sus preguntas de investigación se encuentran: ¿qué cursos de la LEI proporciona los elementos teóricos y metodológicos para realizar la investigación educativa?; ¿cuál es proceso de

titulación que el plan de estudios tiene contemplado?; ¿cómo lo viven los estudiantes?; ¿cuáles son los problemas que enfrentas para construir y reportar la tesis o la tesina?; ¿qué relación existe entre la formación académica y las habilidades para abordar investigaciones educativas?; y ¿qué tipo de expectativas tienen en relación a la titulación?

La hipótesis no se especifica, aunque su objetivo es contribuir a la explicación del problema académico que enfrentan los estudiantes a lo largo de los ocho semestres, quienes deben culminar con la presentación del borrador de la tesis profesional, de acuerdo con lo establecido en los programas sintéticos del plan de estudios 1990 de la LEI; confrontar la formación académica con los problemas reales que viven los estudiantes al elegir, investigar y redactar el trabajo recepcional; analizar las preferencias de los alumnos para elegir temáticas u abordar problemáticas en sus trabajos de investigación e identificar los cursos de la propuesta curricular que les proporcionan apoyos teóricos y metodológicos y los cursos del eje metodológico “investigación educativa”, que presentan dificultad para abordar el proceso de titulación.

Los autores con mayor presencia en estos trabajos son: Aguirre Beltrán, Aguirre Lora, Bertely Busquets, Bartolomé, Bonfil Batalla, Cabrera, De la Peña, Díaz Barriga A., Díaz-Couder, Fuentes Molinar, Herrera Labra, Ibarrola, Jordá Hernández, Latapí Sarre, Taba H., y Tyler R.

En lo que respecta a los años en que las investigaciones se llevaron a cabo, se puede observar los trabajos más antiguos datan del año 1995 en el caso de la UPN, mientras que el más actual se ubica en el año 2016 en el caso de la UNAM.

## 2.- ¿Qué es historia y para qué historia? Desde la perspectiva de Marc Bloch y François

### Dosse

Definir qué es historia ha sido tema de intensos debates en diversos momentos, incluso es una cuestión que se debate hasta nuestros días pues aún no se ha podido llegar a un consenso sobre su definición, esto ha traído como consecuencia la generación de un juicio sobre su ejercicio y su importancia como conocimiento. Como un primer acercamiento a la idea de historia nos dirigimos a algunas de las definiciones del Diccionario de la Lengua Española en el cual la historia es considerada como: “disciplina que estudia y narra cronológicamente los acontecimientos pasados” <<o como>> “conjunto de los acontecimientos ocurridos a alguien a lo largo de su vida o en un periodo de ella” (Real Academia Española, 2014).

Sin embargo, estas acepciones se tornan sintéticas y no responden satisfactoriamente a la primera pregunta que nos hemos planteado, así que tomaremos otra definición, esta es de un sitio digital llamado: Portal Académico CCH (2017) en donde el profesor Brom la define como:

todo lo que hace el hombre como individuo o dentro de una colectividad es Historia. El hombre al dejar testimonio de lo que realiza, permite que las futuras generaciones puedan tener conocimiento de ello. Es decir, el objeto de estudio que es el pasado del ser humano, se convierte así en la herramienta de su propia investigación (párr. 1).

Como bien lo expresa el catedrático Brom (2017) el individuo al realizar una actividad solo o en conjunto, nunca deja de hacer historia y en cuanto al testimonio se refiere, el hombre en su actividad diaria va dejando rastros a lo largo de su vida ya sean escritos, herramientas, etcétera, mismos que posteriormente conocerán las generaciones que le suceden. Pudiendo ser que estudien o no esos rastros les servirán como conocimiento previo a una actividad.

Bien, nos hemos acercado bastante a una definición de historia más fundamentada que las anteriores, pero aun así es necesario tratar de profundizar un poco más, y para ello será justo retomar las concepciones de los teóricos europeos más influyentes del siglo XX, los cuales son reconocidos en el mundo por su ardua labor historiográfica, entre ellos se encuentra: Marc Boch y Lucien Febvre, considerados los padres fundadores de la revista de *Annales*, Fernand Braudel, denominado “el heredero”, e integrante de la segunda generación y por último tenemos a François Dosse de la llamada cuarta generación.

Así pues, comenzaremos con las palabras que Jaques Le Goff anota en el prefacio del libro: *“Apología para la historia o el oficio del historiador”*, en donde rescata aquello que Bloch (2001) había concluido sobre la historia:

la historia es investigación y, por tanto, elección. Su objeto no es el pasado: “La idea misma de que el pasado, en tanto tal, pueda ser objeto de ciencia, es absurda.” Su objeto es “el hombre” o mejor dicho “los hombres” y más precisamente “hombres en el tiempo” (p. 20).

Con esta definición logramos ampliar la percepción de que la historia se dedica solo a revisar los hechos del pasado, y además de que su estudio se da de manera aislada. Bloch (2001) expresa la importancia que tiene el tiempo en el estudio de la historia, pero no solo de la historia sino de todas las disciplinas y además recomienda que este sea fraccionado en las partes que sean necesarias para la comodidad del historiador, para así realizar un mejor análisis del objeto de estudio que, en este caso son “los hombres”.

Otro historiador que también abona a la construcción del concepto de historia es François Simiand, a cerca de ella refiere lo siguiente: “como primer rasgo, el conocimiento de todos los hechos humanos en el pasado y de la mayoría de ellos en el presente, tiene que ser un conocimiento

por huellas” (citado en Bloch, 2001, p.79) es decir, las marcas que han dejado nuestros antepasados en su tránsito por la vida y que bien, nos servirán para documentar su pasado y constatarlo. Sin embargo, no todos los vestigios ni los testimonios que se localizan y que apuntan al pasado son verídicos, algunos pueden ser falsificados, es por ello que el historiador, y en general cualquier estudioso, tiene que extremar cautela en el proceso de selección y evaluación de los mismos para no caer en equivocaciones.

Por su parte, Febvre, cofundador de la revista *Annales*, concibe a la historia como: “respuesta a las cuestiones que el hombre de hoy se plantea por necesidad” (Dosse, 2012, p. 67). Se interpreta por ello, que existe en el hombre una necesidad de conocer aquello que aconteció en tiempos anteriores a él, y que por algún motivo le es indispensable comprender. Así, por medio de la revisión de las dislocaciones del pasado, se puede dar respuesta a las inquietudes que los hombres del presente manifiestan. A través de la revisión de la historia y de un análisis cuidadoso se puede saber el cómo y el porqué de nuestro presente. Por ello es esencial que los hombres trabajen en la reconstrucción de la materia en favor de sí mismos, pues el conocimiento sustentado que se genere logrará perpetuarse y pasará a manos de las futuras generaciones.

En palabras exactas de Febvre (1982):

la historia es la ciencia del hombre, ciencia del pasado humano. Y no la ciencia de las cosas o de los conceptos. Sin hombres ¿Quién iba a difundir las ideas? Ideas que son simples elementos entre otros muchos de este bagaje mental hecho de influencias, recuerdos, lecturas y conversaciones que cada cual lleva consigo (p.29).

Lucien Febvre responsabiliza a los hombres y señala que tienen el deber de recuperar, preservar y difundir la historia; su historia. A través de la recuperación de todos aquellos elementos que se desprenden de su actividad diaria, hechos conscientes e inconscientes que dejan rastro y que

son objeto para el estudio. Además, le atribuye al estudio la utilización de los textos, documentos y de todos aquellos elementos verídicos que aporten, nutran y sustenten el proceso de reconstrucción de la historia.

Otro de los teóricos que rescata y respalda la idea del tiempo dentro de la historia es Braudel recuperado por Dosse (2012) en el libro: *“La historia en migajas”*, pero él lo lleva a otro nivel cuando expresa que: “el tiempo, la duración, la historia se imponen de hecho, o deberían imponerse a todas las ciencias del hombre” (p.109). Braudel aborda la importancia de la globalización en el objeto de estudio, para así poder realizar la reconstrucción de la historia, ya que solo mirando la totalidad podemos alcanzar una mayor y mejor comprensión de la misma. Globalizar al objeto de estudio es precisamente lo que se debe hacer cuando se hace historia.

Braudel menciona que: la historia debe acercarse a otras ciencias para justificar y reconstruir la historicidad, sin embargo, el historiador es el que decide qué debe abstraer de las ciencias vecinas, ya que lo que proponen no siempre es lo que necesita (Dosse, 2012, p. 141).

A través de este breve recorrido por las diversas concepciones de los historiógrafos franceses de la escuela de Annales del siglo XX, es necesario concluir esta primera parte con la respuesta a la pregunta planteada al inicio: ¿qué es historia? Bien, sin duda alguna la definición que, a consideración, reúne y enmarca los aspectos más importantes y significativos es la concepción de Bloch citada en un inicio, misma que plantea antecedido por una reflexión consiente acerca de la experiencia que su trabajo como historiógrafo le ha proporcionado al pasar del tiempo.

Es así, como concluyo este primer apartado con una reflexión propia: la historia, por tanto, es investigación, es el estudio de “los hombres en el tiempo”, de sus actos, de sus rastros y de sus vestigios, qué, para poder conocer y analizar será necesario mirar al pasado de manera crítica y libre de prejuicios, ejercicio que nos permitirá realizar una reconstrucción de todos aquellos datos

que han sido constatados y de esta manera reflexionar y comprender que las circunstancias que se presentan en la sociedad actual no son fortuitas, pues en los hechos pasados esta su razón de ser.

Ahora bien, continuemos a dar respuesta a la segunda pregunta planteada, ¿para qué historia? Bloch (2001) ha expresado que la historia es la que les proporciona a los hombres los elementos que guiarán su acción (p.46). Así pues, la historia ha servido a los hombres de distintos tiempos y espacios precisamente como una herramienta de estudio, misma que les ha permitido conocer acerca de esa fracción del pasado que les es inherente y de esta manera han podido llegar a realizar el análisis, la comprensión y la reflexión sobre los hechos que acontecieron en el pasado y que de alguna manera han marcado el presente.

Realizar este ejercicio les permite a los hombres seguir conociendo parte de su historia y de los hechos que la consolidaron, si bien la historia no es algo que se pueda repetir y conocerla no significa que se evitará cometer los mismos errores, es importante su estudio ya que de alguna manera constituye a los seres humanos.

Bloch (2001) también menciona que: “sea cual fuere la actividad humana que se estudie, el intérprete se ve acechado por el mismo error: confundir concatenación con explicación” (p.62). El concepto de concatenación es abordado por Bloch como el enlazamiento simple de los hechos que se estudian, narrándolos uno tras otro sucesivamente, sin darles una continuidad y una razón de ser, esto es precisamente lo que no debe ocurrir. En su lugar hay que tratar de llegar a una explicación del hecho e hilarlos de tal manera que se vaya comprendiendo de dónde surge, como fue evolucionando y que consecuencias generó en su momento. Y esto, en general, se sugiere que se aplique a todos los objetos de estudio, como hemos mencionado antes, para alcanzar el objetivo que es la comprensión.

Concluyo así, con una reflexión propia tratando de dar respuesta a la segunda pregunta ¿para qué historia? Para conocer, recuperar, comprender, reflexionar y actuar. Para conocer tanto el pasado de los hombres como los fenómenos que se suscitaron en él, esto se logrará a través del estudio de los actos de los hombres en la sociedad, de su cultura, sus costumbres etcétera, dentro de un periodo determinado, para así lograr recuperar en la mayor medida posible los hechos y tratar de reconstruir acontecimientos importantes que probablemente influyen en el presente, lo que nos llevará a comprender por qué el comportamiento de los hombres en determinadas circunstancias, ¿qué los orilla a tomar decisiones? Para finalmente llegar a una reflexión a partir de esas experiencias del pasado y tomar consciencia de que los acontecimientos del presente tienen sus implicaciones en el pasado, pues no son eventos que surgieron sin razón.

Ahora que ya concluimos la reflexión sobre qué es historia y para qué nos sirve a los hombres, daremos paso a la revisión de la historia social que ha sido trabajada por el historiador Burke, pues a través de ella se mira el objeto de estudio de esta investigación, para ello será necesario remontarnos a sus inicios haciendo un breve recorrido sobre su planteamiento.

## **2.2- La eclosión de la historia social para abordar a las “sociedades”. Desde la perspectiva de Peter Burke**

Irónicamente los antropólogos sociales y los sociólogos estaban perdiendo el interés por el pasado justamente cuando los historiadores estaban empezando a producir una especie de respuesta a la demanda de Spencer de una “historia natural de la sociedad” (Burke, 2000, p. 25).

El nacimiento de la historia social se remonta a finales del siglo XIX principalmente en Francia y Estados Unidos, países en donde radicarón los principales exponentes de la teoría y surge prácticamente como una necesidad en el ámbito de la historia. El primero en manifestar esta necesidad fue Herbert Spencer, su proposición se encaminaba a construir otro tipo de historia a la ya conocida y trabajada, una historia que tomara por objeto de estudio los acontecimientos de la sociedad, campo descuidado y aún no trabajado por los historiadores hasta ese entonces a decir del teórico.

Karl Lamprecht también fue uno de los que alzaron la voz, él exigía que se hiciera una “historia colectiva”, para no quedar solo en el estudio de la historia política, incluso recomendó la interdisciplinariedad de las ciencias como herramienta para el estudio de la nueva “historia colectiva” que el proponía, entre estas disciplinas se sugirió a la antropología, la sociología, la psicología y la economía. Ya para la década de 1920 Febvre y Bloch daban de que hablar al hacer la misma crítica a la historia política, sin embargo, ellos abogaban por “una historia más amplia y más humana” (Burke,2000, p.26) además, señalaban que su análisis debería tomar en cuenta a las diversas estructuras sociales.

Braudel de la escuela de Annales, fue otro de los exponentes que también habló en pro de una nueva historia que se enfocara en el estudio de la sociedad, recuperado por Burke en el libro:

*“Historia y Teoría Social”*, este expresa que: “la historia y la sociología debían estar particularmente cercanas porque los practicantes de ambas disciplinas tratan, o deberían tratar, de ver la experiencia humana en su conjunto” (Burke,2000, p.27). Braudel proponía entonces la unificación de ambas disciplinas, quizá con la intención de que estas se complementaran y así elaborar un mejor análisis de los objetos que se presentaban en la sociedad en aquellos tiempos.

Estas reflexiones aportadas por distintos estudiosos, enmarcan la problemática que surge en el contexto de finales del siglo XIX, en donde se visibiliza la necesidad de una disciplina que ofreciera a los estudiosos las herramientas que contribuyen por separado tanto la historia como la sociología. En consecuencia, a la detección y atención de esta necesidad, es como emerge la historia social. La importancia de que estas dos disciplinas confluyan en un mismo ámbito es porque los cambios sociales lo exigen, así que es necesario unir esfuerzos tanto del historiador aportando con su conocimiento teórico principalmente, pero sin exagerar en su uso, como el sociólogo con su trabajo y experiencia de la realidad.

Así, desde el establecimiento de la historia social como una nueva disciplina, se consideraron ciertos factores que serían medulares para su estudio y que se presentan a continuación. Comenzaremos con “la comparación” que se presenta como uno de los distintos enfoques desde los cuales se puede analizar a las sociedades, en palabras de Burke (2000): “permitía al sociólogo pasar de la descripción de una sociedad a un análisis de por qué adopta una forma determinada” (p. 34), en este sentido se podían hacer dos tipos de comparaciones, la primera a sociedades que compartían la misma estructura y la segunda en la cual eran completamente diferentes.

Continuaremos con los “modelos y tipos” de la historia social, según Burke, los modelos son una construcción que nos ayudan a comprender de manera más fácil los hechos periódicos de

la sociedad, los modelos también suelen ser llamados “sistemas”. Estos modelos se presentan en dos tipos: el monotético que se enfoca básicamente a un solo conjunto de atributos de la sociedad y el politético que aborda varios conjuntos de atributos, su actividad no se limita a uno solo.

Ahora bien, el estudio de la historia social, como toda ciencia, debe hacer uso de una metodología que le ayude a comprobar aquello que se plantee como objetivo, en este caso se utilizarán los métodos cuantitativos a través de entrevistas, estadísticas, cuestionarios, prosopografía, etcétera. Esta metodología ha sido fuertemente criticada, ya que en ocasiones los datos que arrojan las herramientas no son los clásicos datos duros que los estudiosos esperan, más bien son datos que requieren de un tratamiento especial de interpretación, lo cual conlleva al conflicto a muchos, sin embargo, Burke (2000) sostiene que: “este método es apropiado para el estudio de élites relativamente reducidas o de sociedades donde la información es escasa, de modo que en esos casos los historiadores deben recoger todos los datos que puedan” (p. 47).

Dando a entender que mientras se halla acotado el estudio de una sociedad o de un conjunto de la sociedad, este método es el idóneo para rescatar aquella información y posteriormente poder interpretarla y darle algún sentido. Otro de los aspectos importantes de la historia social y que proviene del método cuantitativo es la “microhistoria”, ésta se caracteriza por ser aun más específica y minuciosa en su estudio, es decir, se dirige a sectores de la sociedad muy concretos como pueden ser las escuelas, las fábricas, los comercios etcétera.

Si bien, es evidente que la historia social no ha tenido una trayectoria fácil, pues su andar ha sido entorpecido por una serie de dificultades que afectan su actividad y por lo tanto sus resultados, a continuación, se abordan algunas de las problemáticas que se han suscitado en esta rama del saber. El primer aspecto es la “función” que Burke (2000) denomina como: “la función de cada una de las partes de una estructura es, según se dice, mantener el todo”. “Mantener”

significa conservar el “equilibrio” (p. 124).

Mantener el equilibrio en el sentido de que permanezca un balance entre la descripción que se hizo del objeto de estudio y la explicación del mismo. A eso es lo que se le denomina función, ya que permanece en constante movimiento y renovación el estudio. El segundo aspecto es la “estructura”, aquí se propone que el análisis funcional que se realice a nuestro objeto de estudio, se haga través de las estructuras que predominan en distintas sociedades como: el enfoque marxista, estructural-funcionalista y el estructuralista, para realizar este análisis de nuestro objeto de estudio a través de una de las estructuras antes mencionadas, será necesario localizar aquella que se asocie con el mismo.

El tercer aspecto es la “psicología”, pero dentro de la historia no se enfoca en un solo individuo, más bien se dirige a la colectividad, estudiando los comportamientos racionales e irracionales de un individuo dentro de una sociedad y de los efectos que pueden causar sus actos en ella. Según Burke (2000) la psicología también presenta una crítica a las fuentes del historiador específicamente a las memorias, ya que sugiere que se debe de tomar en cuenta para su uso, el contexto en el que se escribieron, así como la edad y el nivel social al que pertenecía el autor, esto es importante ya que influye mucho en la perspectiva que este tenía acerca de su vida, ya que quizá lo que escribió fue la fantasía de una vida que anhelaba (p. 136).

Entre otros aspectos estudiados por la psicología se encuentra “la personalidad” tanto de los seguidores como de los líderes, interpretada como la necesidad de una figura paterna de los primeros a los segundos. El cuarto aspecto es la “cultura”, esta ha sido difícil de definir ya lo largo del tiempo se ha ido ampliando de tal manera que se considera activa en vez de pasiva, sin embargo, en los últimos tiempos: “se ha venido prestando cada vez más atención a la cultura popular, en cuanto a los valores y las actitudes de la gente común y su expresión en arte folk, canciones

folclóricas, cuentos tradicionales, fiestas folclóricas, etc.” (Burke,2000, p.139).

El quinto aspecto son las “realidades y ficciones” que se refiere a las construcciones de la historia que los estudiosos hacían y que daban por sentado de que eran verídicos, de ahí emerge la importancia de la constatación de los hechos y de presentar en los trabajos documentos que justifiquen lo que se está expresando en papel o palabra, de no ser así, el estudioso estará presentando una novela basada en la ficción. Hasta aquí llegaremos con las problemáticas que se han presentado en el campo de la historia social, ahora continuaremos con las teorías presentes y el cambio social.

El primer modelo que se presenta es el de Spencer, uno de los primeros teóricos que visibiliza la falta de una teoría que abordara las problemáticas sociales de manera más específica, en dicho modelo:

destaca la evolución social, o en otras palabras el cambio que es esencialmente determinado desde adentro (“endógeno”, en oposición a “exógeno”). Ese proceso endógeno suele describirse en términos de la “diferenciación estructural”, es decir como un viraje de lo simple, no especializado e informal, hacia lo complejo, especializado y formal (Burke, 2000, p. 154).

Aquí se describe el cambio de las sociedades a partir del evolucionismo, antes se estudiaba el cambio de manera general, sin embargo, con el paso del tiempo y de la experiencia, Spencer se dio cuenta que eso no era suficiente y propone que se estudie a partir de las distintas partes que conforman a la sociedad, con respecto a la sociedad se pueden distinguir dos tipos: la sociedad tradicional y la moderna, sin embargo, estas suelen ser completamente opuestas. A continuación, se acotan las diferencias que fueron definidas a partir de la intervención de distintas disciplinas que apuntaron estos contrastes:

La sociedad tradicional se caracteriza por ser un grupo reducido en el que casi todos sus habitantes se conocen, y en donde las jerarquías son determinadas por el nacimiento, es decir, que la clase social de dónde viene un individuo determina su papel dentro de la misma, este a su vez determina el tipo de movilidad que tendrá, que comúnmente se presenta como baja, los cambios que se presentan son lentos y las personas son indiferentes a él, y por último tenemos que la cultura es comúnmente religiosa.

En tanto que, en la sociedad moderna es muy grande e impersonal, y en donde la jerarquía se basa en los méritos de los individuos, mismos que originan su propia movilidad que en este caso suele ser alta, los cambios que se presentan son rápidos, constantes y son bien recibidos por toda la comunidad, por último, tenemos que la cultura es secular, racional y científica (Burke, 2000, pp. 154-156).

Uno de los méritos que se le reconoce a la historia social es: “la idea de una secuencia de cambios sociales que suceden, en forma si no inevitable al menos muy probable, no es algo que los historiadores puedan rechazar a priori” (Burke, 2000, p.157). Como se ha planteado no se puede rechazar la secuencia de los cambios sociales, así como tampoco el proceso evolutivo por el que las sociedades transitan, estos cambios son inevitables, lo que se cuestionaría entonces es en qué periodo se presentarían dichos cambios.

Como uno de los defectos de este modelo, tenemos que no fue diseñado para estudiar a las sociedades europeas pre industrializadas, más bien su aplicación iba dirigida a los países conocidos como tercermundistas, en donde las problemáticas sociales se distinguían con facilidad, y se les buscaba una solución. Con respecto a dichos defectos se presentan tres: la dirección, la explicación y la mecánica del cambio. El primero básicamente explica que no todos los cambios que acontecen se presentan de forma lineal, pues no en todos los casos se dirigen al aumento de la centralización.

El segundo sugiere que los historiadores aún tienen dudas a la hora de explicar los cambios sociales a través del modelo de Spencer, y la tercera sugiere que para entender el cambio social es necesario saber cómo se propicia ese cambio, sin embargo, no se puede explicar a través de la teoría de Spencer ya que no hace referencia a ello.

El segundo modelo es el de Marx, y este puede describirse como: “un modelo o teoría que comprende una sucesión de sociedades (“formaciones sociales”) que dependen de sistemas económicos (“modos de producción”) y que tienen conflictos internos (“contraindicaciones”) que llevan a la crisis, la revolución y el cambio discontinuo” (Burke,2000, p.164). Burke menciona que hay algunas versiones del modelo de Marx y que estas responden a 3 cuestionamientos que se había realizado Spencer anteriormente, el primero; en el modelo hay un espacio para el cambio en la dirección equivocada, el segundo; hay espacio para explicaciones exógenas del cambio social y el tercero; Marx está más interesado en la mecánica del cambio social. Esto refleja un interés más profundo de Marx que de Spencer hacia el análisis de los cambios sociales.

Sin embargo, si estos dos modelos presentados no responden de manera individual a los cuestionamientos que subyacen en la teoría social, bien podrían unir esfuerzos para tratar de responder a los cambios en las estructuras sociales, la homogenización del modelo marxista con el modelo de Spencer puede ser una opción que lleve a obtener distintos beneficios.

Lo expuesto, nos lleva a repensar lo imprescindible que es la historia social como campo de conocimiento que estudia la actividad de los hombres y su desarrollo en el entramado social. Además, con el apoyo de otras disciplinas puede conocer las características de cualquier colectivo, por lo tanto, en ella basamos el análisis de la dinámica social indígena como un importante movimiento de la década de los setenta y que, a consideración propia se trata de uno de los movimientos sociales de mayor envergadura consecuente de los tiempos de la Conquista.

## **Capítulo II: Contextualización de los movimientos indígenas de América Latina en la década de los setenta**

### **2.- La emergencia de movimientos indígenas en América Latina**

Sin lugar a duda la población más vulnerable de América Latina, ha soportado largos siglos de penurias que se desprenden de los tiempos de la Conquista, mismas que se pueden sintetizar grosso modo por el despojo, la opresión, la dominación y la explotación, estos actos despreciables ejecutados por la hegemonía comúnmente iban acompañados de extrema violencia. Sin embargo, lo que no podemos sintetizar y mucho menos ignorar es el sufrimiento y la miseria que estas acciones ocasionaron a los sectores más desprotegidos de los que destacan los campesinos e indígenas. (Cabe aclarar que nos referiremos únicamente a las acciones indígenas que se llevaron a cabo, como los elementos más próximos a nuestro objeto de estudio, dejando así el análisis de los movimientos campesinos para otra ocasión).

Para mantener el control de dichos sectores y continuar con la expansión de la hegemonía, las fuerzas dominantes controlaban los territorios a través de la implementación de políticas que en su discurso y práctica invisibilizaban a los indígenas y negaban sus derechos como ciudadanos, este ejercicio llegó a formar parte de la cotidianeidad y contribuyó en gran medida a fomentar la violencia y las agresiones en contra de estos sectores, otorgando así el paso a la consolidación y prolongación del poder para beneficio de unas minorías.

Al encontrarse a la intemperie, saciados de crueldad y abusos, los indígenas realizan una retrospectiva no solo sobre sus condiciones de vida, sino también de la de sus antepasados, en el trayecto observan que la explotación, la injusticia, la violencia y la miseria son factores que habían permanecido a su lado por siglos, el efectuar este ejercicio les permitió reflexionar y visualizar

cómo la hegemonía dominante los había mantenido en una situación inferior al resto de la sociedad.

Ante el visible hartazgo, América Latina se convirtió paulatinamente en un gran escenario en donde los indígenas encarnaron el protagonismo social, es así como comienzan a brotar organizaciones de protesta dentro y fuera de territorio indígena en busca de cambios que propiciaran condiciones dignas para vivir, sin embargo, aquella hazaña significaba enfrentar y resistir las condiciones y carencias que la lucha exigía, de acuerdo con Serbin (1980):

en el transcurso de la última década América Latina ha presenciado la gestación y el desarrollo de numerosas organizaciones y movimientos indígenas que, a partir de reivindicaciones eminentemente étnicas han incidido, en mayor o menor medida, sobre la dinámica política de las sociedades en que han surgido, generando estrategias de poder particulares y formulaciones ideológicas propias en las cuales la etnicidad, largo tiempo congelada o replegada, vuelve a convertirse en elemento nuclear (p. 57).

En efecto, se podía apreciar que la actividad de las comunidades indígenas iba en ascenso, su presencia se veía cada vez más y con mayor fuerza, sin embargo, esta no solo era física ya que se podían apreciar las bases de una construcción ideológica propia. Para los indígenas la lucha por la tierra y la defensa de sus garantías individuales como ciudadanos pertenecientes a una nación, implicó la unión y conformación de distintas organizaciones que les dieron voz y sobre todo les permitió visibilizarse, a tal punto que se volvieron un problema para el Estado.

En este sentido Stavenhagen (2002) en “*Identidad indígena y multiculturalidad en América Latina*” expresa que: “los gobernantes latinoamericanos no pueden seguir pasando por alto el <<retorno de los indígenas>>, negado durante tanto tiempo por políticos, agentes del poder, intelectuales y tecnócratas” (pp.13-14). Tarde o temprano tenía que acontecer, era inevitable aquel

retorno de los indígenas simplemente se aplazaba, quizá las condiciones de los tiempos pasados no eran propicias o tal vez no poseían los elementos suficientes que impulsaran y respaldaran sus acciones.

La insurgencia se expandía ocasionando que comenzaran a germinar movimientos en distintos puntos del continente, por supuesto encabezados por líderes indígenas y secundados por externos que se unían a la lucha. Retomando a Bonfil (1978) en “*Las nuevas organizaciones indígenas (hipótesis para la formulación de un modelo analítico)*”, entre 1971 y 1977 es cuando las poblaciones aborígenes del continente forman una estructura y se comienza a notar un mayor número de movimientos de dicha procedencia que buscaban la liberación y la autonomía, incluso menciona que, entre los movimientos aborígenes, como a ellos se refiere, se establecían lazos de comunicación, que aunque precarios les permitían el intercambio de información a nivel nacional e internacional (p. 209).

Abriendo camino al surgimiento de los movimientos indígenas Ruiz (2003) en su libro: “*Democracia y participación política de los pueblos indígenas en América Latina*”, señala grosso modo: el nacimiento de la Federación Shuar en Ecuador, el Congreso Regional Indígena del Cauca (CRIC) celebrado el 24 de febrero de 1971 en la República de Colombia, también se encuentra el Movimiento Katarista en Bolivia y el Congreso Aguaruna-Huambiza en Perú (p. 11).

Rumbo a 1973 emerge la Confederación de Indígenas de Venezuela y al año siguiente se da el Movimiento Indio Peruano (MIP), también se presentan otros movimientos propios de la época, sin embargo, no se encontró la fecha precisa de su origen, estos son: la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonia Ecuatoriana (CONFENAIE), la Confederación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP), así como la Confederación Indígena del Oriente, Chaco y Amazonia de Bolivia (CIDOB). Respecto a dichas Confederaciones,

Stavenhagen (2002) señala algunas de las actividades que estas confederaciones desarrollaron:

todas ellas celebran congresos, publican manifiestos y plataformas, dirigen peticiones al estado, a los gobiernos nacionales y a la comunidad internacional, y a menudo organizan acciones militantes, tales como manifestaciones, marchas de protesta, ocupaciones de tierras y resistencia activa, o inician procedimientos legales y hacen trabajo de lobby en los parlamentos y las oficinas públicas, a fin de impulsar sus proyectos y alcanzar sus variados objetivos (p.18).

En general, la serie de movimientos generados por los pueblos indígenas (PIs) en distintos años y países aportaron avances significativos en las reivindicaciones de lucha, sin embargo, entre estos movimientos destacan dos que al convocar y llevarse a cabo de manera internacional proporcionan un esbozo de la situación de los PIs. A partir de las reuniones con personas de intereses afines se realizó una revisión crítica en donde se desmenuzaron las problemáticas y asuntos específicos, ofreciendo como resultado una serie de planteamientos y conclusiones dirigidas a los gobiernos para su cumplimiento. En palabras puntuales de Arregui (2009):

la actividad indígena generó dos importantes movimientos a nivel internacional. Por una parte, la ONU ordenó la redacción de un informe especial sobre la situación de los Pueblos Indígenas del Mundo al relator Cobos (sic.)<sup>1</sup>. Por otra parte, El Congreso Mundial de las Iglesias, tomo la iniciativa de convocar a expertos antropólogos, religiosos y expertos de otro tipo para analizar desde un punto de vista crítico la citación (sic.) de los Pis (p.70).

El creciente interés de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) por el sector

---

<sup>1</sup> El Sr. José R. Martínez Cobo sociólogo de nacionalidad ecuatoriana, fue el relator especial asignado por la ONU para la realización del informe de la situación de los PIs, a partir de ello participó en distintos foros y reuniones entre ellos “La Declaración de San José”.

indígena se debió a los conflictos que estos ocasionaban y que se intensificaban a su paso, lo que la orilló a convocar una reunión con el propósito de conocer la situación y las demandas de los PIs de América Latina. Dicha reunión tuvo sede en la Universidad de West Indies ubicada en Bridgetown, capital de Barbados y se llevó a cabo del 25 al 30 de enero de 1971<sup>2</sup>.

De las intensas discusiones que se generaron, nació: “La Declaración de Barbados por la liberación del Indígena”, conocida también como “Barbados I”, este documento reúne las problemáticas que al parecer de los integrantes eran las más urgentes de atender, a continuación, se destacan aquí algunos puntos planteados en la declaración como responsabilidad del Estado, de las misiones religiosas y de la antropología.

En relación al Estado:

- el Estado debe garantizar a todas las poblaciones indígenas el derecho de ser y permanecer ellas mismas, viviendo según sus costumbres y desarrollando su propia cultura por el hecho de construir entidades étnicas específicas
- el Estado debe reconocer el derecho de las entidades indígenas a organizarse y regirse según su propia especificidad cultural, lo que en ningún caso puede limitar a sus miembros para el ejercicio de todos los derechos ciudadanos, pero que, en cambio, los exime del cumplimiento de aquellas obligaciones que entren en contradicción con su propia cultura
- cumple al Estado ofrecer a las poblaciones indígenas la misma asistencia económica, social, educacional y sanitaria que al resto de la población; pero, además, tiene la obligación de atender las carencias específicas que son resultado de su sometimiento a la estructura

---

<sup>2</sup> La reunión contó con la participación de antropólogos e indígenas de distintas nacionalidades, entre ellos destaca la presencia de personajes ilustres como: Georg Grünberg, Miguel Alberto Bartolomé, Guillermo Bonfil Batalla, Esteban Emilio Mosonyi, Víctor Daniel Bonilla, entre otros.

colonial y, sobre todo, el deber de impedir que sean objeto de explotación por parte de cualquier sector de la sociedad nacional, incluso por los agentes de la protección oficial (Declaración de Barbados I, 1971, pp. 1-2).

Respecto a las misiones religiosas:

- asumir una posición de verdadero respeto frente a las culturas indígenas poniendo fin a la larga y vergonzosa historia de despotismo e intolerancia que ha caracterizado la labor de los misioneros, quienes rara vez revelaron sensibilidad frente a los valores religiosos indígenas
- poner fin al robo de propiedades indígenas por parte de misiones religiosas que se apropian de su trabajo, tierras y demás recursos naturales, y a su indiferencia frente a la constante expropiación de que son objeto por parte de terceros
- suprimir las prácticas seculares de ruptura de la familia indígena por internamiento de los niños en orfanatos donde son imbuidos de valores opuestos a los suyos, convirtiéndolos en seres marginados incapaces de vivir tanto en la sociedad nacional como en sus propias comunidades de origen (Declaración de Barbados I, 1971, pp. 2-3).

Acerca de la antropología:

- la antropología que hoy se requiere en Latinoamérica no es aquella que toma a las poblaciones indígenas como meros objetos de estudio, sino la que los ve como pueblos colonizados y se compromete en su lucha de liberación
- por una parte, aportar a los pueblos colonizados todos los conocimientos antropológicos, tanto a cerca de ellos mismos como de la sociedad que los oprime, a fin de colaborar con su lucha de liberación

- por la otra, reestructurar la imagen distorsionada que existe en la sociedad nacional respecto a los pueblos indígenas desenmascarando su carácter ideológico colonialista (Declaración de Barbados I, 1971, p. 4).

La Declaración de Barbados por la liberación del indígena es sin duda una de las reuniones más valiosas de las que se tiene registro ya que sienta las bases, articula y fortalece los movimientos indígenas que se encontraban en resistencia y de los que estaban próximos a emerger, Weiss (2000) considera que: “Barbados I constituye un hito para el desarrollo del movimiento indígena internacional ya que redefine los objetivos y la forma en la que las redes de ONGs internacionales deben apoyar a los indígenas” (citado en Arregui, 2009, p.70).

El segundo movimiento importante que sugiere Arregui (2009) es el análisis de la situación de los indígenas, ordenado por el Consejo Mundial de las Iglesias del 7 al 10 de marzo de 1972, esto en Asunción del Paraguay. Esta congregación se da después de la presentación de la Declaración de Barbados cuyo objetivo fue el intercambio de experiencias y el cuestionamiento sobre la utilidad de la labor de la iglesia entre la comunidad indígena, no obstante se especuló que esta surgió como una especie de respuesta, ya que en la reunión de Barbados se hizo una fuerte crítica que condena la labor de la iglesia en las comunidades indígenas y se propuso la regulación de sus actividades, incluso se le sugirió abstenerse de intervenir en algunas otras como la educación.

La reunión contó con la participación de antropólogos, religiosos católicos y evangélicos; y expertos de todo tipo, dicha encomienda dio como resultado el “Documento de la Asunción. La iglesia y su misión entre los indígenas de América Latina”, a continuación, se presenta de manera textual algunos de sus planteamientos:

- creemos que las iglesias en el momento actual deben entrar en un franco diálogo acerca de situaciones culturales de los indígenas, problemas de fricción interétnicas, discriminaciones raciales, expoliación de tierras, explotaciones salariales, etc.
- en este diálogo ya no pueden faltar los mismos indígenas ni sus organizaciones como principales agentes que son de su propio destino. También se debe contar con la participación crítica de los especialistas en las ciencias del hombre. Asimismo, la iglesia debe recurrir a equipos técnicos que realicen estudios de evaluación de sus programas y de factibilidad para nuevas áreas de trabajo
- las iglesias no deben temer sino apoyar decididamente la formación de organizaciones propiamente indígenas. Además, con su fuerza moral, empeñarse en difundir a través de los medios masivos de comunicación la imagen del indígena sujeto a derechos inalienables (Documento de la Asunción. La iglesia y su misión entre los indígenas de América Latina, 1972, p. 236).

Continuando con la actividad indígena, del 7 al 11 de agosto 1972 fue celebrado el VII Congreso Indigenista Interamericano<sup>3</sup>, en el palacio de Itamaraty en Brasilia, el doctor Aguirre (1973) asistió como representante de México y apunta que dicho congreso dio como resultado la “Carta de derechos humanos” o la “Declaración de Brasilia”, en donde se habla de los problemas del indigenismo americano, se aboga por la integración de los grupos a la nación, la emancipación

---

<sup>3</sup>Estamos iniciando hoy este VII Congreso Indigenista con la participación de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, El Salvador, Estados Unidos, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela. Háyanse presentes observadores del Canadá, España, Guyana y República Dominicana, así como el observador Especial de la UNESCO, además de otros. El temario del Congreso es muy significativo y amplio, y abarca aspectos de la mayor importancia, a saber: Situación de las poblaciones indígenas en cada país de América. Trabajos indigenistas realizados, experiencias y posibilidades futuras; Problemas de las poblaciones indígenas: sanitarios, jurídicos, educacionales y económicos, y problemas de desarrollo nacional y poblaciones indígenas (Costa, C., et al., 1972, p.2).

del dominio cultural y económico que han sufrido, las condiciones de igualdad entre otros asuntos ( pp. 273-274).

Otro acontecimiento de suma importancia es el I Parlamento Indio de América del Sur, este llevó a cabo en San Bernardino, Paraguay del 8 y 14 de octubre de 1974, en donde se reunieron distintas tribus de Argentina, Bolivia, Brasil, Paraguay y Venezuela. Durante el debate que allí se desarrolló se plantearon los siguientes asuntos: la posesión de las tierras cultivables, la discriminación en la esfera de la educación, el precario estado de salud de la población indígena, el trabajo sin seguridad social y la organización de los indígenas.

La discusión de estos planteamientos llevó a Barré (1989) a considerar que deben de ponerse en relieve dos aspectos fundamentales, el primero; la toma de conciencia étnica de los pueblos indios, el segundo: su deseo de organización, pues los asistentes insistieron en la independencia de su organización frente a las autoridades nacionales y partidos políticos, para evitar servir a “falsos líderes indios” (p. 59).

Al año siguiente, en el mes de octubre se lleva a cabo el Consejo Mundial de los Pueblos en Port Alberni, Canadá, cabe destacar que contó con la participación de representantes indígenas de 19 países latinos entre ellos México, así como representantes gubernamentales y la prensa. Arregui Joseba (2009) revela que en la conferencia se analizaron los siguientes puntos: la representación indígena en la ONU, la Carta Fundacional del Consejo Mundial de los Pueblos Indígenas, asuntos relacionados con la justicia política, social y económica de los PIs, la retención de la identidad cultural y la retención de sus territorios y recursos naturales (p. 71).

En pleno inicio del año 1977 se realizó en Panamá el I Congreso Internacional Indígena de América Central, el cual abrió un espacio del 24 al 28 de enero y contó con la participación de representantes indígenas de México, Guatemala, Honduras, Nicaragua, El Salvador y Costa Rica,

en él se examinó la cruda realidad india a través de las distintas miradas de los países asistentes, en cuestión económica, cultural, religiosa, educativa y de tradición indígena.

Esta reunión dio pie a la constitución de una nueva federación indígena centroamericana la cual fue nombrada Consejo Regional de los Pueblos Indígenas de América Central (CORPI), la cual quedo como representante de los países antes mencionados, al respecto Barré (1989) menciona que el CORPI<sup>4</sup> es de suma importancia ya que reagrupa organizaciones étnico-políticas que se reúnen con regularidad, su cometido es el intercambio de informaciones e intervenciones precisas (p. 17).

El impacto que causó la primera Declaración de Barbados, originó una segunda reunión denominada “Barbados II” con fecha del 28 de julio de 1977, en ella participaron alrededor de 20 indígenas y 15 antropólogos de distintas nacionalidades, la reunión tuvo por objetivo: conseguir la unidad de la nación india.

A pesar de que esta segunda declaración no obtuvo la misma resonancia que la primera, también se expresaron descontentos y problemáticas de los PIs, como se puede observar en el preámbulo de la declaración algunos temas sobre la mesa fueron: la dominación física y la dominación de la cultura occidental, además del desacuerdo con el sistema educativo clasista que claramente favorecía a los blancos, con respecto a los medios masivos de comunicación destacan su importancia como instrumentos de difusión de la resistencia, estos temas fueron acompañados de propuestas para alcanzar el objetivo planteado (Declaración de Barbados II, 1977).

La última reunión en esta década de la que se tiene registro, se realizó del 20 al 23 de septiembre de 1977 en el Palacio de las Naciones ubicado en Ginebra, Suiza, en donde se

---

<sup>4</sup> El CORPI entre sus actividades propició la Reunión de las Organizaciones Indígenas Independientes de México, América Central y el Caribe, en la comunidad Purépecha de Cherán Asticurin, en el estado de Michoacán, México. Posteriormente cambiaron su nombre a Coordinadora Regional de Pueblos Indios (Barré, C., 1989, p. 60).

congregaron distintos pueblos indios para dar inicio a la Conferencia Internacional de Organizaciones no Gubernamentales sobre la discriminación frente a las poblaciones indígenas de las Américas, al respecto Barré (1982) añade:

la declaración de principios de la Conferencia reconoce a las naciones indígenas que se sometan al derecho internacional a condición de que los pueblos considerados deseen ser reconocidos como naciones y cumplan con las condiciones fundamentales de toda nación, a saber: a) tener una población permanente, b) poseer un territorio determinado, c) disponer de un gobierno propio, d) poseer la capacidad de entrar en relación con otras naciones (pp.59-60).

El preludeo de la década de los ochenta no quedo exento a las manifestaciones de la lucha indígena, distintas organizaciones consolidaban sus actividades y pautaban otras, “es una época en la que los movimientos indígenas generan alianzas internacionales que les llevan a aumentar su alcance político y desafiar los efectos negativos de la globalización depredadora (citado en Arregui, 2009, p.77).

Como ejemplo tenemos el I Congreso de los Movimientos Indios de América del Sur celebrado del 27 de febrero al 3 de marzo de 1980 en Ollantaytambo, poblado de Perú; el Cuarto Tribunal de Russell<sup>5</sup> sobre los Derechos de los Indígenas de las Américas del 23 al 30 de noviembre de 1980 en Rotherdan, Holanda; o la Declaración de San José<sup>6</sup>, en San José, Costa Rica, realizada

---

<sup>5</sup> Este tribunal ha servido como un foro de testimonios en contra de la opresión de etnocidio y como la expresión libre de la voluntad de lucha contra las fuerzas que continúan intentando aniquilar las culturas más antiguas de América. Contra la maquinaria universal de explotación económica y de castración cultural, los indios de América ofrecen su lastimado pero invicto perfil civilizado. Ellos han conservado y enriquecido cosmovisiones y modelos de comunidades antiguos, no fundados sobre la codicia sino sobre la reciprocidad, ellos reivindican la identidad entre naturaleza y cultura y nos brindan imprescindibles claves de plenitud humana. (Informe del Cuarto Tribunal de Russell, sobre Los Derechos de los pueblos Indígenas, p.2).

<sup>6</sup> Se convocó a una reunión internacional con la finalidad de discutir asuntos relacionados con la pérdida de la identidad cultural de las poblaciones indias de América Latina, el producto de esta reunión seria conocido como la “Declaración de San José”. En ella se expresa un proceso complejo que tiene raíces históricas, sociales, políticas y económicas, que

del 7 al 11 de diciembre de 1981, esta fue convocada por la ONU en colaboración de FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).

En medio de la intensa coyuntura social continuaron celebrándose conferencias, reuniones y distintas actividades desarrolladas por las ONG en colaboración con la ONU, en donde motivaban la apertura de espacios para la participación y análisis de las denuncias y problemáticas de los PIs. Sobre ello Zolla y Zolla Márquez (2017) nos ofrecen un listado de las organizaciones indígenas con proyección internacional, sin embargo, para ilustrar se tomaron en cuenta solo aquellas que atañen al periodo:

- Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonia ecuatoriana (CONFENAIE, 1980)
- Consejo Indio de Sudamérica (Puno, Perú, 1980)
- Confederación de los Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB, 1982)
- Organización Nacional Indígena de Colombia (1982)
- Métis National Council (Cánada, 1983)
- Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA, Pichincha, Ecuador) (p. 176).

En las últimas dos décadas América Latina fue testigo de un enorme dinamismo en cuestión social, con el advenimiento de una intensa oleada de organizaciones y movimientos liderados por indígenas, no obstante, entre las que fueron presentadas aquí se distingue la Declaración de

---

ha sido calificado como etnocidio, esto significa que a las comunidades indígenas se les está impidiendo disfrutar, desarrollar y transmitir sus creencias, usos y costumbres. La reunión concluyó con una serie de resoluciones y recomendaciones con el fin de contrarrestar el etnocidio y el etnodesarrollo de estas comunidades (cfr. Bonfil, Ibarra, Varese, Verissimo, Tumiri et al., 1982, pág. 23).

A partir de esta reunión se empieza a considerar la importancia de las lenguas maternas y la enseñanza bicultural como pilares de la educación de los indígenas y como medio para su conservación y legado.

Barbados I por el gran impacto que causó no solo entre las comunidades indígenas, sino también por el impacto en los oídos del gobierno, la iglesia, las ONG y la ONU.

La Declaración de Barbados es considerada la reunión más prestigiosa de este periodo, pues en ella se exhorta a las comunidades indígenas a la toma de conciencia y a la participación política, además expresaron abiertamente su derecho a experimentar sus propios esquemas de autogobierno, desarrollo y defensa, sin que ello implicara la mediación de los esquemas económicos y sociopolíticos que prevalecían en el momento, afirman que la transformación de la sociedad nacional sólo será posible si las comunidades indígenas toman en sus manos la creación de su propio destino (Declaración de Barbados I, 1971, p. 5).

Las comunidades indígenas siempre mostraron un enorme valor y disposición para emprender la lucha armada y continuaron con sus actividades regulares haciendo uso de uno de los recursos imprescindibles <<la palabra>>, en distintos espacios que se abrían para el debate, no obstante <<la escritura>> también fue un medio que posibilitó la difusión de sus actividades para un mayor alcance en la población, el uso de estas herramientas les permitió dejar constancia a las generaciones futuras de su larga trayectoria histórica de lucha y resistencia.

## 2.1.- Movimientos indígenas en México: rumbo a la institucionalización

Durante 1971 México vivió una etapa de gran agitación y desequilibrio, en cuestión económica, grosso modo, atravesaba por una fase de crecimiento lento e inestable del producto interno, además de fuertes presiones inflacionarias, aunada a la agudización del desequilibrio del saldo con el exterior y de aumentos persistentes de los déficits fiscales (Ayala, Blanco, Cordera, Knochenhauer & Labra, 1981, p. 19).

En el aspecto social se enfrentaba a los movimientos indígenas engendrados en el sur de Latinoamérica que debido a su rápida expansión llegaron a tierras mexicanas, esta situación se sumaba a la holgada lista de problemáticas que tenía que enfrentar la nueva administración a cargo de Luis Echeverría Álvarez. Los disturbios de los primeros años delinear de alguna forma su devenir ya que este periodo se desenvuelve en medio de la controversia con variadas críticas, rechazos y protestas manifestadas por distintos sectores del país de los cuales destaca el estudiantil<sup>7</sup>, el obrero<sup>8</sup>, el campesino<sup>9</sup> y a ellos se sumaba el indígena.

De este sector se podía observar una filosofía renovada que se contraponía a la que había ostentado el Estado durante décadas, además de una fuerte cohesión y organización, proeza que en

---

<sup>7</sup> En 1971 en el prelude de la administración, Luis Echeverría se enfrenta a la segunda manifestación estudiantil más grande que se originó en la Ciudad de México (Castillo, G., 9 de junio de 2008). Esta tuvo cabida el 10 de junio, entre los motivos de la aglutinación estaban presentes la justicia para los asesinados y la libertad a los presos políticos del 68, no obstante, la manifestación recibió una respuesta violenta que tuvo como desenlace <<la matanza del Corpus Christi>>, también conocida como <<el halconazo>> por el grupo paramilitar que la cometió.

<sup>8</sup> Entre 1970 y 1978 la insurgencia obrera cobro un auge al que corresponde una serie de reajustes en el interior de la burocracia sindical y en las relaciones entre esta y otros sectores sociales y, por ende, en las posiciones del conjunto del movimiento obrero (Trejo, D., 1981, p. 133).

<sup>9</sup> México se encontraba en medio de la “guerra sucia”, conocida también como: “guerra de baja intensidad”, o la “guerra secreta”, en contra del campesinado del país. Las activas movilizaciones campesinas eran causa de la urgencia del diseño de una política agraria que enfrentara con seriedad y decisión las problemáticas relacionadas con la tierra y con quienes las trabajan, se solicitaba el apoyo a la población campesina para la obtención de un beneficio justo por su jornada laboral (Warman, A., 1981, p.119).

tiempos anteriores no se logró alcanzar. Los estados en donde se registró mayor actividad, según el censo realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) con registro del 28 de enero de 1970 fueron: Oaxaca, Michoacán, Chiapas, Guerrero y Puebla, ya que en ellos se asentaban los mayores índices de población de bajos recursos que además tenían la característica de pertenecer a una etnia y hablar alguna lengua indígena.

Otra cuestión que se ha mencionado es que los movimientos indígenas tienen sus raíces en el estado de Guerrero y que a su ritmo se fueron expandiendo por todo el territorio mexicano, sin embargo, cabe aclarar que no fueron exclusivos de las zonas marginales del país, pues se registraron levantamientos y manifestaciones en las grandes urbes como la Ciudad de México, Guadalajara y Monterrey, generalmente se les podía ver apoyando a compañeros de otros sectores que también se alzaron en armas.

De Mejía y Sarmiento (1987) se toman a modo de ejemplo los siguientes movimientos: el Frente Revolucionario Indígena de San Felipe del Progreso; el Pacto de Sangre o Declaración de Temoaya; la Organización de Defensa de los Recursos Naturales y el Desarrollo Social de la Sierra de Juárez, Odrenasij; el Comité de Defensa de los Recursos Naturales y Humanos Mixes, Codremi, y el Comité Organizador y de Consulta para la Unión de los Pueblos de la Sierra Norte de Oaxaca (p.85). Estos movimientos reconocían principalmente el problema con el despojo de las tierras, el desprecio a sus manifestaciones culturales y las agresiones recibidas por su identidad indígena.

La resistencia de los movimientos indígenas se basaba en fundamentos propuestos por los integrantes de los grupos, estos orientaban su lucha hacia el cumplimiento de sus demandas, a pesar de que los movimientos llegaron del sur del continente sus ideales y objetivos se ajustaban dependiendo de las condiciones y las características que presentaban los PIs en cada región, en el caso de México se sabe que dichos movimientos también acogían ideales revolucionarios que

desafiaban aun más la política del Estado, no obstante, también compartían algunas demandas determinadas como de orden general.

Como se mencionó las peticiones de los grupos indígenas obedecían a las condiciones imperantes de cada región y de sus habitantes, a pesar de ello, hubo quienes trataron de englobarlas en definiciones como la que sostiene La Comisión Permanente, LXIII Legislatura (2015) esta nos plantea que: “diversas organizaciones indígenas se constituyeron para demandar el derecho a la tierra, a la educación, a la participación política, al autodesarrollo, así como el derecho a la lengua, a la cultura y a la propia identidad” (párr.17).

Para León-Portilla (2003) la insistencia de los indígenas radicaba en la recuperación y reconocimiento en el ámbito jurídico, de su personalidad como pueblos con culturas y lenguas diferentes, con derechos y atributos correspondientes, que permanecen vigentes entre ellos y a los que no pueden renunciar. Recuperan su derecho a la palabra externando sus demandas y propuestas, y expresan que México ya no podrá concebirse sin su presencia y actuación (p. 20).

Siguiendo la óptica, Bonfil (1981) en su ensayo: “*Los pueblos indígenas: viejos problemas, nuevas demandas*”, se plantea la siguiente pregunta: ¿cuáles son las demandas de los pueblos étnicos? Y partiendo de la revisión de las declaraciones, reuniones, ponencias y congresos, así como de los documentos fruto de ellos, plantea un cuadro que reúne, desde su postura, las reivindicaciones locales hasta los planteamientos de orden general a fines de los PIs, lo que le permitió organizar las demandas en tres categorías:

- recuperación, ampliación y control de sus recursos productivos; se refiere a la eterna lucha por la tierra y por sus recursos naturales para la supervivencia humana, la definición del espacio geográfico étnico y la capacidad de organización de las comunidades para la

producción a niveles de agroindustria

- relación equitativa con la sociedad nacional; aquí denuncian principalmente la discriminación, el caciquismo y la represión, abogan por la prestación de servicios públicos en igual medida que el resto de la sociedad y la demanda de igualdad sin que ello implique la renuncia a su identidad étnica
- reconocimiento y legitimación del pluralismo étnico; se lucha por el derecho a la lengua propia, enseñanza bilingüe, la oficialización y estímulo a los idiomas indígenas, además de la identidad étnica que implicaba su expresión a través de manifestaciones artísticas, religiosas, artesanales y costumbres, en la cuestión política se pedía el reconocimiento de los sistemas internos para la elección de sus representantes (pp. 106-107).

Si bien, puntualizar estas demandas permitía, primero; anteponer los asuntos de mayor urgencia, segundo; establecer los objetivos de manera consciente, que involucre y beneficie a todos, y tercero; permitía visualizar la dirección que se le daría a la lucha indígena, por ello era imprescindible lograr acuerdos de conformidad dentro de los propios grupos para que no se presentaran conflictos de intereses entre ellos que pudieran entorpecer los próximos pasos y los logros hasta ese momento alcanzados.

Los años setenta fueron extenuantes para México, no era sencillo ocultar las dificultades por las que estaba atravesando la nación, los problemas económicos y sociales que se presentaban se relacionaban de alguna manera con los movimientos estudiantiles, campesinos, obreros e indígenas, estos sectores causaron una verdadera molestia a la administración echeverrista ya que evidenciaban el clasismo y la represión social que existía y de las que habían permanecido sujetos desde décadas atrás.

A pesar de la constante disputa entre estos sectores y el Estado, Echeverría no se

desentendió de la compleja situación de los indígenas, por el contrario, mostraba simpatía y preocupación por el desarrollo y bienestar de estos grupos étnicos, tan es así que fue invitado a inaugurar y presidir la sesión extraordinaria del concejo del Instituto Nacional Indígena (INI) llevada a cabo el 13 de septiembre de 1971, a ella asistieron representantes de otras dependencias y secretarías del gobierno y algunos miembros de la Confederación Nacional Campesina (CNC), aunque su asistencia solo fue en calidad de observadores<sup>10</sup>.

Aquel congreso inició con la participación del doctor Aguirre Beltrán, quien señaló la necesidad de integración de los grupos indígenas a los problemas de la nación, comenta que estos grupos han subsistido en regiones de refugio, caracterizadas principalmente por el desabasto de agua, el suelo infértil y climas desfavorables para la producción, asegura que estas regiones requieren de la intervención urgente del conocimiento y prácticas y que por evidentes motivos los indígenas no han alcanzado el desarrollo, ya que carecen de estas herramientas.

Invita a reflexionar sobre la necesidad de encuadrar los programas de acción indigenista dentro de los programas de planificación económica del país con el fin de establecer metas específicas que logren cambiar las formas de vida de los grupos indígenas, para ello se recurre a una de las herencias de la revolución los “Centros Coordinadores”, invitando a establecer más Centros en las regiones de refugio. Aprovechando el uso de la palabra se permite anunciar que ya se tenían firmados los decretos de tres nuevos Centros en el país: el Centro Maya de Valladolid, el

---

<sup>10</sup> La sesión extraordinaria se inició a las 16 horas y terminó a las 19:45. Tomaron la palabra el director del INI, seis de los directores seccionales del Instituto, seis consejeros y dos invitados, en el orden que, a continuación, se anotan sus intervenciones. Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán, Lic. Luis Torres Ordoñez, Dr. Juan M. González Martínez, Ing. Romeo Puente, Dr. Gustavo del Toro Gallardo, Lic. Miguel Mejía Fernández, Antrop. Agustín Romano, Ing. Víctor Bravo Ahuja, Ing. Luis E. Bracamontes, Sr. Fernando Benítez (1ª), Lic. Augusto Gómez Villanueva, Sr. Manuel Bernardo Aguirre, Lic. Alfredo V. Bonfil, Sr. Fernando Benítez (2ª), Dr. Pablo González Casanova, Antrop. Margarita Nolasco, Dr. Alejandro D. Marroquín y el Sr. Presidente de la República (¿Ha fracasado el indigenismo?, 1971, p. 12).

Centro Tzeltal de Ocosingo y el Centro Mixe de Ayutla, estos se sumaban a los once que ya estaban en funcionamiento.

Aunque Echeverría no se mostró en ningún momento ajeno ni indolente ante la difícil situación de los indígenas, el Estado mexicano se caracterizaba por responder a los manifestantes con represión tanto política, como militar, de la cual los grupos indígenas no fueron la excepción, esta era la estrategia para la disolución de conflictos y trajo consigo centenares de muertos y desaparecidos. Estos hechos fueron lamentables, fue un periodo sanguinario que se plasmó con tristeza y vergüenza en los Annales de la nación mexicana.

La constante insistencia del sector étnico hacia el gobierno obligó a Luis Echeverría a impulsar la institucionalización indígena en México, esto significó abrir espacios e implementar programas de apoyo a los indígenas y en general, tratar de mejorar sus condiciones de vida. Según Bertely Busquets (2002) en el portal digital: Diccionario de la historia de la educación en México, en su texto “Panorama histórico de la educación para los indígenas en México”, durante el sexenio de Luis Echeverría se había iniciado la institucionalización del indigenismo en materia educativa con la creación de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI), con ella se inició el servicio nacional de promotores culturales y maestros bilingües extraídos de las propias comunidades (párr.41).

En el año 1971 con la instauración de la DGEEMI se da por sentada la institucionalización del indigenismo en México que se venía desarrollando desde décadas atrás con el firme objetivo de promover la elevación de las condiciones económicas, sociales y culturales de las comunidades indígenas. La DGEEMI acoge algunos de los servicios que anteriormente coordinaba la Dirección General de Asuntos Indígenas (DGAI) y que habían permanecido dispersos en distintas Direcciones de la SEP, de esta manera el INI perdía progresivamente la jurisdicción sobre esta

institución.

Posteriormente la DGEEMI reformula sus prácticas y estas fueron acompañadas de nuevos programas y servicios educativos impulsados por el propio gobierno, entre ellos se encuentran escuelas albergue; centros de integración social; promotorías culturales y maestros bilingües; brigadas de desarrollo y mejoramiento indígena y procuradurías de comunidades indígenas, la implementación de estos programas y servicios representó un significativo aumento en el número de alumnos y maestros que asistían a ellos (Solana, Cardiel & Bolaños, 1982, p.420).

Con el asentamiento de la institucionalización indígena en México llega una avalancha de reuniones, congresos y demás que se presentaban simultáneamente con otros países de América Latina, una de ellas celebrada el 21 de abril de 1973, en la que participaron integrantes de distintas organizaciones que ya estaban establecidas desde los años sesenta entre ellas la Confederación Nacional Indígena de México, la Federación Estatal Indígena Guerrerense y la Federación Regional de Comunidades Indígenas, las cuales eran asociaciones adherentes a la Confederación Nacional de Jóvenes y Comunidades Indígenas. El objetivo era claro: constituirse en una asociación civil, a la que denominaron Movimiento Nacional Indígena (MNI).

El planteamiento principal de esta nueva asociación civil era impulsar el desarrollo de México y de sus comunidades rurales e indígenas, así como la promoción de un trato justo e igualitario para estos sectores, es así como se instituye el MNI. En ese mismo año los maestros bilingües nahuas tras varias reuniones formaron la Nechikolistli tlen Nauatlajtoua Maseual Tlamachtianej, nombre en lengua nahua que se traduce en: Organización de Profesionistas

Indígenas Nahuas, A.C., mejor conocida por sus siglas: OPINAC<sup>11</sup>.

Un distinguido participante en el diseño de esta organización fue el maestro Natalio Hernández quien además se convirtió en su primer presidente, entre los principales objetivos de la OPINAC se encontraba la enseñanza en lenguas originarias y la preparación de maestros bilingües para el ámbito educativo.

Al año siguiente se convoca al Primer Congreso Indígena<sup>12</sup> realizado del 13 al 15 de octubre de 1974 en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, el cual fue organizado con el pretexto de celebrar en V centenario del nacimiento de Fray Bartolomé de las Casas. En este congreso se discutieron problemáticas relacionadas con la tierra, el comercio, la educación y la salud, uno de los más grandes méritos que se le reconoció al congreso fue lograr reunir a indígenas de las 56 distintas etnias de las que se tenía conocimiento en aquella década.

En 1975 se llevó a cabo el Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas<sup>13</sup> en Pátzcuaro, Michoacán, apoyado la Confederación Nacional Campesina y la Secretaria de la Reforma Agraria, donde, señala Sámano (2004) surgieron los Consejos Supremos Indígenas (p. 149), además contó con la participación de maestros indígenas entre ellos agentes culturales del Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, sin embargo, antes de consolidarse este fue precedido por 60 Reuniones Regionales organizadas por el INI, el objetivo fue la elección de las delegaciones

---

<sup>11</sup> Durante 1973 la organización se denominó erróneamente, según palabras de uno de sus fundadores, Organización de Profesionistas Indígenas Mexicanas, A.C.; OPIMAC (Mejía y Sarmiento, 1987, p.89).

<sup>12</sup> En este congreso participó el maestro Jesús Morales Bermúdez (2018), quien en su libro “El Congreso Indígena de Chiapas: Un Testimonio”, deja claras dos cuestiones, la primera: expresa que la figura de Fray Bartolomé de las Casas no era el máximo representante de la comunidad indígena, ni de los promotores, sin embargo, era el pretexto perfecto para lograr la organización; y la segunda: la organización había sido pensada como política, desvinculada de la iglesia y del Estado (p. 32).

<sup>13</sup> Hay una disparidad en el año del I Congreso Nacional de Pueblos Indígenas de Pátzcuaro, Michoacán, Luca Citarella (1990, p.33), menciona que fue en 1975, mientras que Bertely Busquets (2012), sostiene en que se llevó a cabo en 1976, p. 86).

representativas para el Congreso, el cual fue fundamental en el crecimiento de la politización de los movimientos indígenas y en particular de los maestros bilingües.

Como resultado del Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas se constituyó el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI) con sede en Janitzio, Michoacán, estos eran considerados como espacios de participación política y de expresión de las demandas de los indígenas, sin embargo, su ámbito de acción fue muy limitado debido a su fuerte dependencia del Estado, no obstante sus integrantes tuvieron la oportunidad de intervenir en la redacción de la Carta de las Comunidades Indígenas de Pátzcuaro, redactada en el municipio de Janitzio de Pátzcuaro, Michoacán, en ella se reflejaba la versión oficial de la situación indígena, al respecto el maestro Natalio Hernández<sup>14</sup> refiere algunos principios propuestos por el CNPI y que fueron asentados en dicha Carta:

máximo impulso a la acción educativa en todos los grados que exija el desarrollo de nuestros pueblos y con sus métodos bilingües, pues en nuestras propias lenguas aprenderemos mejor la historia de México y de los grupos étnicos a que pertenecemos; nos capacitaremos mejor en el conocimiento de las leyes que nos protegen y en el dominio de la técnica para superar el atraso en que vivimos (Carta de Pátzcuaro. Declaración de principios del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI), citado en Hernández, N.,1998, p. 25).

Las reuniones de los grupos indígenas continuaron su marcha y a escasos meses de que se llevara a cabo la toma de posesión presidencial, la OPINAC convocó a una reunión llamada “Primer Encuentro Nacional de Maestros Indígenas Bilingües”, respecto a ella, el maestro Natalio

---

<sup>14</sup> Natalio Hernández, poeta por vocación, maestro bilingüe de profesión, nació en la comunidad náhuatl de Naranjo Dulce, Veracruz en 1947. Desde 1965 ingresó a la Secretaría de Educación Pública como promotor bilingüe de preescolar, fue también maestro bilingüe de primaria y Supervisor y Director Regional.

Hernández (1998) en su libro *“In tlahtoli, in ohtli. La palabra, el camino. Memoria y destino de los pueblos indígenas”*, menciona que es en mayo de 1976, cuando se llevó a cabo en Vídám, Sonora, el Encuentro Nacional de Maestros Indígenas Bilingües, este encuentro efectivamente fue nacional y asistieron más de 400 maestros indígenas nahuas e instructores bilingües; destaca además que por primera vez en la historia del México actual maestros indígenas pertenecientes a 56 etnias se reunieron con el entonces candidato a la Presidencia de la República: José López Portillo, para plantear sus demandas políticas, educativas y de desarrollo (p. 25).

En 1976 se presenta un cambio significativo, Luis Echeverría Álvarez culmina su periodo en la presidencia y deja como sucesor a José López Portillo, militante del mismo partido político. Echeverría Álvarez había dejado el país con múltiples problemas principalmente de índole político y económico, además de viejas rencillas latentes de distintos sectores sociales, estos asuntos fueron heredados a la nueva presidencia y se habían convertido en un verdadero reto para la nueva administración.

Posterior a la transición del poder ejecutivo, en lo que compete a la cuestión indígena, el CNPI junto a otros Consejos Supremos buscaban ser organizaciones independientes del Estado, sin embargo, Sánchez (1999) en: *“Los pueblos indígenas: del indigenismo a la autonomía”*, expresa que: “cuando los consejos y el CNPI intentaron rebasar los estrechos márgenes de movilización permitidos, el gobierno se encargó de demostrarles su dependencia” (p. 96).

López Portillo exponía la política indigenista en términos de marginalidad, consecuencia de las diferencias culturales construidas en aquella época, además fue denominada de “participación”, esta consistía en consultar la opinión de los indígenas en proyectos que estuvieran relacionados con ellos y sus medios, sin embargo, la realidad distaba de aquel planteamiento ya que sólo se les buscaba para la aprobación de los mismos, no se les informaba nada y no tenían

ninguna forma de participación, además tampoco fueron aprobados sus proyectos.

Para apoyar el indigenismo de “participación”, el Estado decreta la creación de la Unidad de Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR), a través del Diario Oficial de la Nación (DOF) con fecha del 21 de enero de 1977, dicho plan tenía el propósito de estudiar y proponer la atención eficaz de las necesidades de las zonas deprimidas y los grupos marginados del país, era un programa dedicado a encarar la pobreza, Sámano (2004) ratifica que este programa de asistencia tenía la finalidad de coordinar programas de alimentación, educación, producción, aprovechamiento de recursos, caminos, agua potable, mejoramiento de vivienda y electrificación, un plan dirigido a las zonas más vulnerables del país, más pobres, como los indígenas (p. 149).

La política de “participación” había sido un rotundo fracaso a pesar de haber contado con la participación del programa COPLAMAR, Valdivia (2013) sostiene que había fracasado debido a dos factores:

uno fue su formato basado en la aceptación o rechazo de los programas de desarrollo diseñado sin los pueblos indígenas. El otro fue la corrupción rapaz de los funcionarios de gobierno que se desato frente a los grandes fondos de inversiones manejadas en el programa Coplamar (p. 15).

En ese mismo año ocurrieron acontecimientos muy importantes como la creación de la Coordinadora Nacional de Pueblos Indígenas, que contaba con la participación de líderes indígenas que buscaban una mayor participación política, las distintas organizaciones continúan sus actividades entre ellas la OPINAC, esta vuelve a convocar una reunión y se efectúa el “Segundo Encuentro Nacional de Maestros Indígenas Bilingües”, evento que los integrantes realizaron bajo sus propios medios, durante el encuentro magisterial se plantea la necesidad de crear una

institución con más profesionales indígenas, es así como en 1977 inicia actividades la Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües A.C., mejor conocida por sus siglas: ANPIBAC<sup>15</sup> como respuesta a dicha necesidad, en el documento elaborado por la ANPIBAC (1977a) se expresa lo siguiente:

la razón fundamental para justificar la formación de esta organización multiétnica de profesionales abarca tres ámbitos principales: la recuperación de la cultura y crítica del indigenismo, la visión de que la aculturación y la unificación lingüística están condicionadas a la existencia de la nación, y la conciencia de la necesidad de la participación india en el plano político e intelectual (citado en Gutiérrez C., 2012, p. 188).

No obstante durante 1976 en pleno proceso hacia su consolidación, la ANPIBAC vivió periodos de tensión pues se vio involucrada en asuntos políticos por la cercanía de las elecciones ya que los partidos opositores buscaban; como es natural en estos procesos, el mayor número de simpatizantes, con relación a ello la ANPIBAC en su discurso descartaba recibir ayuda de partidos políticos, religiosos y toda clase de agrupaciones que brindaban apoyo, sin embargo, la realidad difería significativamente de aquel discurso pronunciado por la asociación ya que en los primeros documentos donde describen su integración agradecen el apoyo que el PRI les había otorgado rumbo a su consolidación. Incluso se llegó a pensar que la intención de López Portillo era hacer saber a la sociedad que estaba verdaderamente interesado en las problemáticas indígenas, así como en la búsqueda de acciones para su beneficio (Gutiérrez, C., 2012, p. 188).

Con respecto al CNPI, este dio lugar al Segundo Congreso efectuado en 1977 en Santa Ana Nicchi, municipio de San Felipe del Progreso, Estado de México, uno de los temas emergentes fue

---

<sup>15</sup> Estos maestros rescataron el término “indio”, cargado antes de desprecio, humillación y segregación racial y lo dotaron de orgullo, solidaridad, pertenencia a la etnia y, también, de rabia e indignación (Meneses, E., 1998, p. 268).

el total rechazo a la educación tradicionalista, además de la exigencia de una política educativa exclusiva, la cual basara su proyecto en las particularidades y necesidades detectadas en el sistema educativo del sector indígena. El último congreso del CNPI de la década de los setenta fue en 1979 en la Ciudad de México y abordaron temas relacionados a la integración de los indígenas al sistema político, con la intención de que fueran tomados en cuenta y formaran parte de la toma de decisiones en torno a los temas relacionados con ellos y sus comunidades, en la cuestión educativa se habló de la importancia de la enseñanza bilingüe bicultural y la petición de espacios para la formación superior de los profesores indígenas, de estos dos últimos congresos se generó la “Declaración de Temoaya” (Rebolledo, 2014, p. 31).

En septiembre de 1978 se funda la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) esta dirección se crea a partir del Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües<sup>16</sup> y de la DGEEMI. El sitio digital oficial de la DGEI (2016) refiere que es un área especializada que pertenece a la SEP, cuya ocupación es reconocer la pluralidad étnica, cultural y lingüística del país, bajo la premisa de reivindicar las lenguas indígenas del país. En palabras de Bertely (2012):

la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP, en 1978, se enmarca en esta coyuntura y responde a las demandas de los maestros bilingües que participan en el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas, y que constituyen más tarde, la Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües A.C. (ANPIBAC). El modelo bilingüe y bicultural en que se fundan las acciones de la DGEI institucionaliza el paradigma etnicista en contraposición al modelo castellanizador regular (p. 87).

---

<sup>16</sup> El Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües es antecedido por los Centros Coordinadores Indigenistas fundados a partir de 1951, tres años después de la fundación del INI; el primero de ellos se creó en San Cristóbal de las Casas, Chiapas en donde trabajaron antropólogos de gran prestigio como: Aguirre Beltrán, Julio de la Fuente, Alfonso Caso, Ricardo Pozas, entre otros (Fenner, J. y Palomo, I., 2008, p. 76).

Al establecerse de manera formal la DGEI fue responsable de los maestros y de las escuelas que pertenecían a zonas indígenas, sin embargo, permanecía fuertemente vinculada con el INI, instituto que supervisaba las actividades que realizaba. Uno de los méritos que se le atribuyen a la DGEI fue que favoreció la integración sociocultural étnica a través del impulso de un nuevo modelo educativo que proponía la integración de la enseñanza bilingüe y bicultural, que se adaptaba a las necesidades de los sectores indígenas con el firme objetivo de erradicar el analfabetismo en la medida de sus posibilidades; Bertely (2012) agrega al respecto que por medio de la revitalización de la lengua nativa se favorecería la integración geopolítica con el dominio del castellano (p. 88).

A la par, el gobierno de José López Portillo impulsa el Programa Nacional de Educación para Todos y el Programa de Castellanización, que buscaba a toda costa debilitar las lenguas nativas e instaurar la lengua castellana. El 30 de marzo de 1978 se publica en el DOF el ACUERDO por el cual se creó el Consejo Nacional de Educación a Grupos Marginados; y señala que su finalidad es coordinar el Programa de Educación para Todos<sup>17</sup>, mismo que tiene como objetivo procurar a todos los mexicanos el uso del alfabeto y la educación fundamental.

Otro hecho relevante es la presentación del decreto de creación de la Universidad Pedagógica Nacional, que también fue publicado en el DOF el 29 de agosto de 1978, fecha oficial de la creación. El primer rector de la UPN, el profesor Moisés Jiménez Alarcón, fue nombrado para dicho cargo por el secretario de educación Fernando Solana Morales. La UPN se conformó bajo la premisa de ser una institución pública de educación superior con carácter de organismo desconcentrado de la SEP, con la finalidad de prestar, desarrollar y orientar servicios educativos

---

<sup>17</sup> Los subprogramas específicos que se propusieron fueron: primaria para todos los niños; castellanización; y alfabetización y educación fundamental para adultos e integración social de los alfabetizados (Diario Oficial de la Federación, ACUERDO por el que se crea el Consejo Nacional de Educación a Grupos Marginados, 1978).

de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación acorde a las necesidades del país, así como mantener una relación de armonía entre las funciones que establezca con los objetivos planteados (Diario Oficial de la Federación, Decreto de creación UPN, No. 42, 1978).

La UPN toma relevancia en este punto, pues es una institución dedicada a la formación de los profesionales de la educación y a las problemáticas que se tejen en torno a ella en los distintos escenarios sociales, además años más tarde se implementaría la primera Licenciatura en Educación Indígena (LEI) dirigida a la atención educativa de los sectores más desprotegidos.

## **2.2.-La profesionalización docente antes de la LEI**

El recorrido hacia una profesionalización para los indígenas mexicanos se ha visto lleno de complicaciones debido a la inestabilidad por la que atravesó el país en distintos periodos, fueron varios los intentos que se presentaron en décadas anteriores a los años setenta, en donde los planteamientos versaban sobre la importancia de capacitación efectiva para los maestros indígenas. Ejemplo de ello es el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) encargado de la enseñanza masiva de los maestros en servicio a través de la preparación de cuadros profesionales que se impartían por medio de la Escuela por Correspondencia.

Según la participación de Bravo Ahuja en el libro: “*¿Ha fracasado el Indigenismo?*”, (sesión extraordinaria del INI, 13 de septiembre de 1971) el IFCM benefició con plazas a 5 553 maestros desde 1964 hasta 1971, destaca además que los educadores que fueron extraídos de sus comunidades indígenas dieron resultados beneficiosos que se vieron reflejados en el correcto desarrollo de las mismas y que fueron apoyados por organismos como el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE); el Patrimonio Indígena del Valle

del Mezquital; los Centros Coordinadores del INI y el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IISEO) (p. 59).

No obstante Rebolledo (2014) menciona que el IFCM no dio los resultados favorables que se esperaban, pues los promotores bilingües titulados de maestros se ofrecieron para ser castellanizadores y la mayoría de ellos eran reincorporados al sistema nacional de educación donde se les daba un puesto distinto al que ya se les había asignado (p. 29).

Durante 1968 el IFCM por encargo de la SEP llevó a cabo el primer programa en México dedicado al perfeccionamiento docente, tarea que concluyó en 1971 transformándose en la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM), institución que se actualizaba para atender las necesidades de capacitación y mejoramiento de la práctica docente en educación preescolar, primaria, media superior y superior. El DGMPM se encargó del proyecto de formación continua a través de la impartición de cursos en donde planteaban la importancia de profundizar en los conocimientos teóricos y prácticos acorde a las necesidades que surgían durante el desarrollo de su práctica docente.

Otro intento, que solo se quedó en el discurso, fue el que pronunció el doctor Pablo González Casanova (1971) en aquel entonces rector de la UNAM, en la sesión extraordinaria del INI, ofreció al señor Presidente cooperar con algunos proyectos de investigación acerca de medicina o ganadería, expresó además la posibilidad de traer a los jóvenes indígenas a realizar sus estudios superiores en la UNAM, siempre y cuando estos hayan concluido la secundaria en sus zonas de origen, añadiendo que, el director Zorrilla no tendría inconveniente en aceptarlos en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) (pp. 91-92).

En el año 1973 la nación mexicana experimentaba una importante expansión educativa que claramente favorecía a la población que se insertaba rápidamente en los márgenes de la

industrialización y dejaba sin respaldo a las poblaciones más necesitadas. El desempeño de los órganos centrales se vio afectado porque en ellos recaía toda la carga de trabajo, lo que imposibilitaba el flujo de su desempeño ocasionando que se exigiera una reforma educativa que realizara cambios profundos en la estructura administrativa de la SEP.

Según González (1982) para resolver esta problemática se inicia el proceso de desconcentración en donde se implantaron 9 unidades y 37 subunidades en las ciudades más importantes con el afán de liberar la carga de trabajo de los órganos centrales dejándolos en condiciones de planear, evaluar, asesorar y coordinar integralmente el sistema educativo (p. 415).

El 29 de noviembre se publica la nueva Ley Federal de Educación que instituye en su capítulo primero, artículo 5º: “alcanzar mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas” (Diario Oficial de la Federación, 1973).

Con el establecimiento de este artículo se da pie a la integración de la enseñanza bilingüe-bicultural en los márgenes de la enseñanza nacional. Sin embargo, la controversia no se hizo esperar pues de inmediato surgieron cuestionamientos sobre esta nueva imposición del Estado en cuanto a la funcionalidad y metodología de la enseñanza bilingüe. De la Peña (2002) en: *“La educación indígena. Consideraciones críticas”*, apunta que entre las dificultades por las que atravesaba la educación bilingüe se encuentran: el bajo presupuesto destinado para su implementación, la escasez de materiales didácticos, la traducción de las lenguas indígenas al castellano para facilitar las clases, la lengua indígena como vehículo para implantar el castellano que terminaba en el abandono del bilingüismo y la asignación de inferioridad a las distintas lenguas nativas dentro de las escuelas (pp. 48-49).

Herrera (1992) expresa que la educación indígena bilingüe-bicultural surge como

contestación a la política indigenista, con ella se pretendía desplazar la castellanización y sustituirla con el reforzamiento de las lenguas indígenas, proponía la enseñanza de contenidos científicos de la cultura occidental pero también rescatar los contenidos étnicos. Para lograr el objetivo era necesario incorporar a los jóvenes indígenas bilingües al magisterio para que ellos se encargaran del proceso de enseñanza aprendizaje bilingüe-bicultural (p. 245).

Todo indicaba que para profesionalizar al magisterio indígena y debilitar el proceso castellanizador, había que continuar con la capacitación y reforzar principalmente la cuestión bilingüe-bicultural para frenar la pérdida del conocimiento, las lenguas indígenas y la valiosa cultura que poseen los PIs, sin embargo, no bastaba con pronunciarse en favor y estipularlo en papel como lo había hecho el Estado, sino propiciar las condiciones para que esto se llevara a cabo. Para ello maestros, profesionales y promotores bilingües se manifestaron a favor de una educación igualitaria en donde los distintos grupos étnicos tuvieran las mismas condiciones presupuestales y de técnicas que destinaban a la educación nacional, como respuesta a esta petición el Estado aumentó el presupuesto a los Centros Coordinadores, escuelas y albergues.

El gobierno echeverrista en su intento de lograr la integración de todos los mexicanos a la nación inicia con un programa intenso centrado en la alfabetización de los indígenas, a lo que el secretario de educación pública expresó: “conscientes de que no seremos una nación unificada mientras los mexicanos no hablemos el mismo idioma, en enero de 1974 se inició el programa nacional de castellanización” (Bravo, A., citado en Corona, 2008, p. 9).

La intensa búsqueda por la implementación de nuevas estrategias y métodos para mejorar la educación y la preparación de los docentes en ámbito bilingüe tuvo eco y el IISEO propuso un proyecto para la formación educativa que incluyera la integración social y cultural de los grupos indígenas al que le siguieron otros programas destinados para el mismo fin. El IISEO es

considerado como uno de los institutos de mayor envergadura que logró coordinar la investigación sobre las lenguas indígenas y sobre el español, su objetivo era el desarrollo de métodos para la enseñanza oral del español como segunda lengua, así como la generación de materiales audiovisuales para reforzar el aprendizaje, el método IISEO según Rebolledo (2010) se amparaba en las teorías bilingües de asimilación, que consistían en la construcción de condiciones lingüísticas a través de la enseñanza de la lengua materna como medio conductor al español, no obstante, la aplicación de este método fue oficial hasta 1978 cuando se autorizó su aplicación en el Centro de Investigación e Integración Social (CIIS), el método IISEO absorbió el material “juegos para aprender español”<sup>18</sup> elaborado por Mauricio Swadesh, sin embargo este no fue realmente valorado y quedó al margen (p.125).

En 1977 se inicia una nueva etapa en la capacitación del magisterio indígena con la creación de una Licenciatura en Ciencias Sociales sugerida por Gloria Bravo Ahuja directora del CIIS en Oaxaca, en donde se atendería por primera vez a los maestros a nivel licenciatura, lamentablemente solo fueron dos generaciones que prepararon, la primera de 1980 a 1984 y la segunda de 1985 a 1988. “Durante el proceso de esta segunda generación el CIIS por razones políticas se tuvo que cerrar, motivo por el cual el CIESAS también tuvo que subsidiar” (Entrevista a Jorge Hernández, subdirector de la DGEI en el periodo de 1979-1983; citado en Herrera, L., 2002, p. 35). A pesar de que esta licenciatura no contó con suficiente demanda y su duración fue muy corta, fue una respuesta a las peticiones de crear espacios universitarios para contribuir a la formación de profesionales en México.

En septiembre de 1979 la SEP y el INI firmaron un acuerdo y se pone en marcha el

---

<sup>18</sup> Material elaborado por Mauricio Swadesh dirigido a la castellanización oral de los indígenas. Según Rebolledo (2010) este método “se interesaba más en la conservación y desarrollo de la lengua indígena” (p. 126), y dio mejores resultados en la enseñanza del español a comparación con el método propuesto por el IISEO.

Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas, en el Centro de Investigaciones Sociales del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CISINAH) y dentro de este se desarrolló la Licenciatura en Etnolingüística impulsada por el maestro Luis Reyes y Guillermo Bonfil Batalla, esta inició sus actividades en las inmediaciones del Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL) en Pátzcuaro, Michoacán y fue diseñada exclusivamente para el sector indígena.

La Licenciatura en Etnolingüística egresó a su primera generación de profesionales entre 1979 y 1982, posterior a ello se presentaron algunas complicaciones y la licenciatura cambia de sede al CIIS ubicado en San Pablo Apetatitlán, Tlaxcala, donde egresan a su segunda generación entre 1983 y 1987. Con gran optimismo se esperaba que los egresados aplicaran sus conocimientos sobre la educación bilingüe y bicultural en beneficio de sus comunidades de origen.

En palabras fieles de Bonfil (1988) el objetivo de la Licenciatura en Etnolingüística consiste en: “formar profesionales indios que manejen críticamente las herramientas de las ciencias sociales occidentales en beneficio de los proyectos históricos de sus propios pueblos” (citado en Dietz, G., 1999, p.287). Sin embargo, este programa considerado como “indigenismo de participación” generó desconfianza ya que provenía de las corrientes “eticista” y “clasista” del neo indigenismo.

El principal reproche según López y Rivas (1988) era que la finalidad implícita consistía en generar “líderes profesionales” que fueran leales a las instituciones que los acogían y no a sus comunidades de origen, incluso se sumarian algunos requisitos para la selección de los jóvenes que deseaban ingresar a la licenciatura, requisitos que antes no se solicitaban. Los aspirantes deberían tener un fuerte arraigo comunal y contar con algún título de educación media superior, ya fuera de bachiller o maestro normalista (citado en Dietz, G., 1999, pp. 287-288).

No obstante, este requisito solo podían cubrirlo los estudiantes con posibilidades de salir de sus comunidades originarias y con el dinero suficiente para cubrir sus gastos durante el tiempo que estudiaran la licenciatura.

La década de los setenta concluye con múltiples oscilaciones en el gobierno de López Portillo, en ella se insertaron una serie de acontecimientos generados por distintos sectores sociales, no obstante, inicia la década de los ochenta con la esperanza de un gobierno sensible y justo ante las necesidades de las comunidades indígenas, un gobierno que procediera para su beneficio y desarrollo, sin embargo, permanecen movimientos de lucha a nivel nacional e internacional.

### Capítulo Tercero: El Proyecto de LEI-UPN-Ajusco

#### 3.- Política institucional de la UPN

Antes de continuar, es necesario abrir un espacio a las políticas institucionales que conforman el marco normativo de la UPN, estas son concebidas como conjunto de decisiones y acciones que orientan las prácticas hacia el desarrollo y el fortalecimiento académico, en ellas se establecen los principios y compromisos que asume la universidad con la educación y el magisterio del país, además permiten vislumbrar los valores y principios que la institución imbuje a sus estudiantes.

Con respecto a la educación nacional la UPN se compromete a:

- orientar sus acciones a la formación de docentes para coadyuvar el mejoramiento de la educación básica y al desarrollo de un nuevo tipo de individuo y de la sociedad
- atender prioritariamente las necesidades educativas de comunidades en situación de pobreza, grupos sociales marginados y con necesidades educativas específicas
- favorecer el conocimiento de los problemas y requerimientos del sistema educativo, con el propósito de desarrollar acciones y propuestas que permitan avanzar en su solución
- contribuir al desarrollo de las ciencias relacionadas con la educación, y participar en la innovación y el cambio educativo, con base en el fomento de la investigación
- promover programas y proyectos que ofrezcan elementos innovadores para el desarrollo del magisterio
- impulsar programas y proyectos que atiendan las necesidades educativas locales, estatales, regionales y nacionales
- respetar, en el desarrollo de sus acciones, la diversidad lingüística y cultural del país, y valorar las prácticas educativas locales y regionales (Proyecto Académico, 1993, pp.23-

24).

Además de las responsabilidades adquiridas con la educación nacional, la UPN también se compromete a la vinculación interinstitucional entre distintos organismos del sector educativo a fines a la formación docente y educación superior, a entablar diálogos con el gobierno para tratar los asuntos económicos destinados al desarrollo de proyectos académicos de cada entidad federativa, así como la promoción de vínculos interinstitucionales de carácter nacional e internacional para coordinar esfuerzos que contribuyan al desarrollo de los mismos.

Por último, se menciona la relación que existe entre los procedimientos y las formas de organización que se basan en el impulso y promoción del desarrollo académico de las unidades de la UPN, especialmente de las más necesitadas; se propone brindar apoyo permanente para la superación académica y el desarrollo profesional del personal. Es importante también la participación a través del trabajo colegiado, la fundamentación de actividades académicas en diagnósticos y el análisis de las necesidades educativas, para ello se propone dar seguimiento a los proyectos implementados a través de la investigación y evaluación de las necesidades y problemas.

El Proyecto Académico (1993) hace hincapié en la articulación de las tres funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y extensión, que son fundamentales para el trabajo académico y que permiten ubicar y delimitar problemáticas de la realidad educativa (p.26).

La política institucional de la UPN, se basa en la organización de acciones y decisiones premeditadas en las que participan los miembros de la universidad, en ella se reafirma legalmente el compromiso que adquiere con la calidad y la mejora de la educación nacional. La participación de todos sus miembros es fundamental y debe partir de la reflexión, la consciencia y la responsabilidad para que las políticas planteadas se encaminen satisfactoriamente a los objetivos.

### **3.1.- La UPN y su respuesta al debate sobre la profesionalización indígena**

Los antecedentes histórico-educativos nos dejan ver que la educación indígena fue cobrando presencia y abriendo espacios de participación como una educación con características y necesidades propias; lo que no significaba en el fondo que el indígena tuviera una participación efectiva en su proceso de cambio educativo, ya que en lugar de recibir una educación que respondiera a su realidad concreta porque quienes la atendían eran jóvenes indígenas, se seguían formando en la lógica de la incorporación, integración y aculturación (Herrera, 2002, p. 38).

La cuestión indígena y en particular la educación orientada hacia ellos ha sido fuente de intensos debates que han recorrido gran parte del continente, en las acaloradas discusiones México ha tenido un lugar muy importante y se ha transformado en una caja de resonancia en donde las voces de los científicos sociales y las comunidades indígenas se han vuelto audibles. Una de las alternativas que mayor conceso han tenido es la de abrir espacios especializados para analizar teóricamente y desde varias disciplinas la educación indígena como un importante objeto de estudio, sin que ello suponga la cosificación de los indígenas, ya sea su estudio a través de una mirada antropológica, filosófica, sociológica, histórica, económica o demográfica.

Otro eje que se ha desarrollado es la construcción de programas educativos diseñados para implementarse en las comunidades indígenas, ejemplo de ello la Licenciatura en Etnolingüística y la Licenciatura en Ciencias Sociales, aunque estas no lograron permanecer vigentes por varias cuestiones, en los dos años en que se mantuvieron abiertas cada una logró egresar a dos generaciones de profesionales. De su breve ejercicio Herrera (2014) distingue dos características:

las licenciaturas de los Etnolingüistas tenían una posición radical entre lo indio y lo no indio, posición que se reflejó en la selección de los docentes que participaban en

esta licenciatura, los cuales tenían que ser indios, esta visión hablaba de una autogestión de los pueblos indios.

En tanto que:

la licenciatura en Ciencias Sociales tenía otra orientación sobre la profesionalización, si bien los estudiantes eran indígenas, no se asumían como tales, sin embargo, se vivían como indígenas colonizados atrapados con teorías socio-políticas indigenistas (pp. 115-116).

Cabe destacar que, aunque las licenciaturas se desarrollaron en el mismo contexto y se dirigían al mismo sector social su concepción de <<indígena>> tenía sus variaciones, así como sus objetivos y perspectivas en cuanto a la educación y profesionalización que querían impartir, sin embargo, con su apertura se cristalizaron las demandas sociales y políticas relacionadas con la educación superior para los indígenas que se venían arrastrando tiempo atrás. Su fugaz existencia les permitió consolidarse como los primeros intentos formales que diseñaron programas educativos basados en la realidad social, específicamente en las carencias educativas de las regiones indígenas del país, abriendo paso a la profesionalización del magisterio indígena.

Herrera (2002) revela que: “con estas experiencias de formación profesional, la DGEI trabajaba la posibilidad político-académica con la Universidad Pedagógica Nacional, institución de educación superior en la formación de maestros en servicio para abrir una maestría en educación indígena” (p. 35). Es en este contexto que la UPN adquiere relevancia, pues a pesar de ser una institución reciente y con poca experiencia en el ámbito, en ella se depositaron los anhelos del magisterio y por medio de ella se buscaba remediar y consolidar las vías de superación, la LEI fue la respuesta que dio la UPN al debate sobre la profesionalización indígena en México.

### 3.2.- Fase preliminar de la LEI

La UPN inicia su actividad con solo 4 licenciaturas escolarizadas: Administración Educativa; Pedagogía; Sociología de la Educación y Psicología Educativa, tiempo después se conforma el Sistema de Educación a Distancia (SEAD) creado para ampliar los servicios de la universidad, posteriormente el SEAD empezó a ofrecer programas de calidad a distancia a los maestros en servicio a través de las licenciaturas en Educación Básica, Educación Física y Educación Preescolar y Primaria con el Plan de 1975. Con el transcurso del tiempo la oferta educativa se fue ampliando y a ella se sumaba en 1981 la Licenciatura en Educación para Adultos (LEA)<sup>19</sup> y la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) en 1982, no obstante, antes de establecer la LEI se había pensado ofrecer un programa de posgrado como bien lo señala Herrera (2002) específicamente una maestría, sin embargo las deficientes condiciones educativas que presentaban los aspirantes exigían el establecimiento de una licenciatura antes de pensar en un posgrado<sup>20</sup>.

Respecto a esta cuestión se encontraron algunos documentos en el Archivo de Concentración de esta institución (en proceso de transformación en Archivo Histórico), el 1º de agosto de 1980, Salomón Nahmad Sitton director general de la DGEI expide una circular (ver Anexo 1) dirigida con especificidad a los maestros egresados de la Normal Superior o de la Licenciatura en Educación Primaria, en donde expresa que ha presentado un proyecto educativo a la UPN, el cual sería la creación de una maestría en Pedagogía Bilingüe<sup>21</sup> con certificación académica de esta universidad.

---

<sup>19</sup> Surgió desde la creación misma de la Universidad como Licenciatura en Educación Permanente y persistió hasta hace poco como Licenciatura en Educación para los Adultos, después de varias transformaciones y adecuaciones curriculares (PIDI, UPN 2014-2018, 2015, p. 41).

<sup>20</sup> La decisión de establecer una licenciatura antes que un posgrado causó gran confusión entre los maestros que ya tenían conocimiento de la maestría y que aspiraban a ella, se pueden encontrar los testimonios de la primera y segunda generación de los estudiantes de la LEI en la tesis de licenciatura de Félix Raymundo Martínez Marroquín titulada: La práctica profesional del egresado de la licenciatura en educación indígena 1ª y 2ª generación el caso de Oaxaca.

<sup>21</sup> Herrera (2002) menciona que el posgrado era una maestría en Educación Indígena.

Los aspirantes transitarían por un proceso de preselección a cargo de la DGEI, proceso que incluía un año académico de especialización previo a la maestría. El objetivo del proyecto de la DGEI fue conciso: “formar cuadros técnicos cuya calificación requiere la orientación e implementación del modelo pedagógico de la educación bilingüe-bicultural que opera la Dirección General de Educación Indígena” (ver Anexo 1). El curso tenía la intención de capacitar al docente acorde al planteamiento del modelo bilingüe-bicultural, que concibe a la educación como inclusiva, en donde no se relega lo indígena.

Dentro de las características del curso se expresan las pretensiones de capacitar al docente dentro de este modelo con la bandera de la educación incluyente, para ello se asume como indispensable el conocimiento de la realidad social del país y particularmente de cada región, con el uso de herramientas como la investigación se aspira al cumplimiento del objetivo, pues gracias a ella se detectarían las problemáticas y se plantearían opciones para su atención.

Así mismo se expresa en el documento que existe una relación estrecha entre la maestría en Pedagogía Bilingüe y la Licenciatura en Etnolingüística refiriendo que “se busca propiciar una convergencia entre la formación lingüística y pedagógica de estos recursos estratégicos para la innovación de la educación indígena” (ver Anexo 2).

El curso comprendía dos etapas; el periodo de nivelación con una duración de cuatro meses y la especialización que se llevaría a cabo durante ocho meses. Los aspirantes tenían que cubrir los siguientes requisitos para su ingreso:

- presentar certificado de estudios o carta de pasante de la Licenciatura en Educación
- primaria o Normal Superior
- ser maestro bilingüe
- ser personal de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI)

Para la preselección se llevó a cabo un curso de especialización en educación bilingüe impartido por una comisión de la DGEI, apoyado por la ANPIBAC y el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas, mientras que la selección definitiva estaría a cargo de la UPN. El periodo de preselección se llevó a cabo en las capitales de los estados que muestra el siguiente cuadro (ver Anexo 3 y 4):

Tabla 1.

*Fechas de preselección para la Maestría en Pedagogía Bilingüe*

<b>SEDES</b>	<b>CONCURREN</b>	<b>FECHAS</b>
<b>CHIHUAHUA</b>	Chihuahua	09 de Agosto de 1980
<b>MORELIA</b>	Michoacán	09 de Agosto de 1980
<b>CHILPANCINGO</b>	Guerrero	11 de Agosto de 1980
<b>TAMAZUNCHALE</b>	San Luis Potosí	11 de Agosto de 1980
<b>PACHUCA</b>	Hidalgo	16 de Agosto de 1980
<b>MÉRIDA</b>	Yucatán	16 de Agosto de 1980
	Campeche	
	Quintana Roo	
<b>PUEBLA</b>	Puebla	18 de Agosto de 1980
<b>JALAPA</b>	Veracruz	19 de Agosto de 1980
<b>OAXACA</b>	Oaxaca	29 y 30 de agosto de 1980
<b>TUXTLA GUTIÉRREZ</b>	Chiapas	29 y 30 de Agosto de 1980

Nota: Elaboración propia con información de la Circular de la DGEI, 1980, México.

El informe de la selección de aspirantes sería elaborado por la UPN, sin embargo, la circular

no especifica cuando se emitirían y tampoco detalla la fecha y lugar del inicio del curso. Por último, la DGEI expresa que su sueldo sería destinado por medio de becas a aquellos participantes que hayan sido seleccionados para entrar a la maestría.

Herrera (2014) afirma que se buscaba una coordinación interinstitucional entre la DGEI y la UPN a través de un convenio para trabajar desde lo pedagógico el discurso político de educación indígena bilingüe-bicultural (EIB-B), sin embargo, aunque el convenio nunca se firmó en él se expresa que la DGEI apoyaría a los docentes en servicio desde lo administrativo, otorgándoles una beca-comisión por los cuatro años que estuvieran cursando sus estudios en la Ciudad de México, en tanto que la UPN apoyaría desde lo académico diseñando un plan de estudios para atender a los indígenas a nivel licenciatura, posteriormente con un posgrado en “Educación Indígena”, incluso también se pensaba en un abrir un doctorado (pp. 116-117).

Al realizar la convocatoria para la maestría en Pedagogía Bilingüe, el personal de la DGEI se percató en el proceso de selección que los aspirantes presentaban un bajo rendimiento académico por lo cual se optó por establecer una licenciatura, pues si dirigían a los maestros al siguiente nivel los estarían enfrentado a una seria problemática, por ello se antepuso la licenciatura, situación que a muchos de los ya seleccionados confundió pues no sabían con claridad que curso iban a tomar, así lo expresan algunos estudiantes de la primera generación:

allá (en la unidad Ajusco) detectaron pues que, no obstante que los maestros tienen preparación, detectaron que si había bajo rendimiento entonces nosotros, manejamos que no era más que otro experimento para ver qué capacidad tenían los indígenas, bueno pero a nosotros se nos dio, ¿cómo se llama? Lo que es la licenciatura. Porque la convocatoria dice: “todos los maestros que hayan terminado la Normal Superior”, todos los que hayan terminado la Normal Superior;

naturalmente que lo que seguía era la maestría (E7-AM, 1° generación).

bueno la idea principal era de que los que entráramos como primera generación, ellos tenían la idea que nosotros teníamos mucho conocimiento así, entonces el estudio que íbamos hacer inicialmente era maestría, pero quien sabe, analizaron las cosas, nos aplicaron una entrevista, nos hicieron todos los exámenes que todavía les están haciendo a los de nuevo ingreso. En Oaxaca nos hicieron el examen, ya llegando en México nos hicieron otro examen, creo que con base en ese examen ya, nos dicen, muchachos se van a hacer licenciatura (E1-VS, 1° generación).

fui 3 veces a México para una reunión, luego otra reunión, otra entrevista y al último, examen para poder entrar a la universidad. Pero nos habían dicho, con la intención de hacer una maestría. Porque por eso nos juntaron los posgraduados, y exigieron muchos requisitos y nosotros sufrimos bastante... ya estando ahí, a la semana nadamás nos informaron que ya no era maestría, sino que era licenciatura. No se que aspectos o que conceptos manejaron, pero se oyeron rumores de que no reuníamos requisitos, que no se que, entonces nos dijeron “no, va hacer licenciatura” (E6-HM, 1° generación. Testimonios retomados de Martínez, 1996, p. 82).

En 1982 la UPN informa oficialmente sobre la apertura de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) e inicia sus actividades académicas con formalidad basada en la experiencia de la Licenciatura en Etnolingüística y la Licenciatura en Ciencias Sociales. A lo que Herrera (2002) deduce que:

en educación indígena se trataba de remediar las ausencias y fallas de las dos primeras licenciaturas; con algunas limitaciones se logró recuperar los tres campos disciplinarios lo que llevó a superar el discurso político, por acciones concretas. De esta forma se ponía efectivamente en marcha el proyecto de la educación indígena bilingüe-bicultural (p.36).

La carrera en sus inicios fue dirigida principalmente para los maestros indígenas que buscaban un mayor grado académico, con esta finalidad se asigna un espacio en la UPN unidad Ajusco, en este sentido Czarny (2010) sostiene que: “este programa representó una de las primeras propuestas en la región latinoamericana, para formar profesionales indígenas en el campo educativo” (p. 42).

Es importante aclarar que, según las fuentes primarias y secundarias consultadas, el Plan de Estudios de la LEI tuvo que ajustarse al modelo curricular general, el denominado <<tronco común>> que compartiría de ahora en adelante con las demás licenciaturas sin excepción. Rebolledo (2014) apunta que esta nueva profesión tenía asignadas dos tareas centrales: “a) preparar a personal de origen indígena para la integración cultural y b) producir conocimientos especializados en la educación intercultural bilingüe” (p. 43).

Ya iniciadas las actividades académicas de la LEI, Rebolledo (2014) indica algunos detalles en cuanto a la estructura del programa educativo y expresa que:

no poseía un cuerpo de conocimientos sistemáticos y especializados suficientemente sólidos, como lo exige cualquier profesión establecida de manera formal, ni contaba con expertos formadores ni con experiencias que sirvieran de referencia, con métodos y materiales de trabajo adecuados, ni con un fondo bibliográfico que hiciera factible su desarrollo; sólo contaba con una

superestructura ideológica y un conjunto de disposiciones institucionales sostenidas a base de negociaciones políticas, y un espacio académico que prometía expansión (pp. 45-46).

Así era como se caracterizaba la LEI, por lo menos en la primera etapa que comprende desde su instauración en 1982 hasta 1989, como se mencionó anteriormente no tuvo otra opción más que supeditarse al tronco común del Plan de Estudios 79 que ya funcionaba y que aplicaba para todas las licenciaturas de la institución, respecto a las otras áreas de conocimiento se impartían algunas materias concernientes a la educación, la sociología y la antropología principalmente, sin embargo, al ser la LEI una licenciatura relativamente nueva carecía de la experiencia para reforzar estas áreas de conocimiento esenciales para su futuro desarrollo.

### **3.3.-Plan de Estudios de la LEI 1979 (PE82)**

En este espacio se presenta la revisión del plan de estudios de 1979 o PE82 en donde se pueden apreciar los elementos que lo componen, no se pretende ahondar en los aspectos curriculares, pues su estudio es específico y requiere de otras herramientas y de otro espacio.

La LEI es una licenciatura que se incorpora a la oferta educativa de la UPN en su sistema escolarizado hasta el año de 1982, por Herrera (2014) sabemos que: “por el año en que se inserta la licenciatura a la estructura curricular de la UPN se le conoce como PE82” (p. 113). No obstante, cabe reiterar que no se diseñó ningún plan de estudios específico, en su lugar se realizaron algunas modificaciones al PE82 con el que inició la universidad, del cual se retomó la <<formación básica>>, tronco común obligatorio para todas las licenciaturas.

Se realizó la búsqueda del PE82 de la LEI dentro de las instalaciones de la UPN Ajusco lo cual resultó una tarea extenuante, como primer recurso visité el Área Académica 2: Diversidad e

Interculturalidad en donde fui atendida por la doctora Rosaura Galeana, tras insistentes visitas me comunicó que en su archivo no se localizaba dicho plan y que solo poseían el de 1990 y el más actual de 2011, sin embargo, no podían prestar el material.

Con el objetivo de afianzar la investigación también visité otras áreas de la universidad como Servicios Escolares y Rectoría, específicamente el área de Secretaria Académica donde fui atendida por Javier Olmedo Badía (quien fue secretario particular del Rector Tenoch Esaú Cedillo A.) y por la académica Marcela Santillán Nieto, con ellos sostuve una conversación sobre los inicios de la LEI, y siendo esta última en ponerme en contacto con la maestra Natalia de Bengoechea, quien también me compartió un poco sobre su experiencia como docente y me proporcionó un tríptico de la LEI de la primera reforma realizada en 1990.

También visité a otros profesores de la academia entre ellos el doctor Nicanor Rebolledo quien me proporcionó uno de sus textos inéditos en donde realiza algunas reflexiones del programa de la LEI, la doctora Graciela Herrera Labra que me recomendó revisar su tesis de maestría, en donde anexó el PE82 y el maestro Erasmo Cisneros Paz, con ellos se sostuvieron conversaciones sobre su experiencia laboral y aquí se incluyen algunas de sus obras y aportaciones a la educación indígena.

La planeación educativa que se revisó fue localizada en el Archivo de Concentración de esta Casa de Estudios, cabe aclarar que el documento no tiene fecha de creación, sin embargo, en él se encontró el plan de 1979/1982 (ver Anexo 6), que también se localizó en la tesis: La educación indígena. Un debate sobre el conocimiento y los grupos culturalmente diferenciados, de la doctora Graciela Herrera Labra (ver Anexo 7) y en un ejemplar de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero, con fecha de 1985, sin embargo, el cotejo de estos documentos permite asumir que se trata del mismo plan con el que trabajaron las primeras siete generaciones.

Iniciando con la revisión del plan podemos decir que el cuerpo del PE82 no establece cuál es la misión y visión, sin embargo, dentro de la introducción se expresa que:

se establece la LEI para contribuir a la satisfacción de uno de los rezagos educativos más importantes del país, en términos cuantitativos y cualitativos, a través de la preparación de profesionales de alto nivel académico que habrán de fortalecer al subsistema de Educación Indígena de la SEP, mediante la elaboración de alternativas viables y apropiadas para la dotación de servicios educativos idóneos, destinados a la población indígena del país (Plan de Estudios, LEI, 1982, p.7).

Se buscaba con ahínco proporcionar a los estudiantes a través del plan de estudios las herramientas suficientes para su futuro desempeño en sus comunidades de origen, además se proponía trabajar en la construcción de una visión crítica por medio de diversas corrientes para comprender y analizar la realidad educativa de los indígenas y a partir de ello contribuir al mejoramiento de sus comunidades.

### **Perfil de ingreso**

Al respecto Martínez (1996) especifica que los requisitos fueron cambiando en cada generación, pues en la primera se solicitaba que los aspirantes tuvieran el cargo de <<supervisor escolar>> y la Normal Superior terminada, requisitos que la mayoría de los aspirantes no podía cubrir (pp.84-85). Por Cabrera (2014) sabemos que: “los estudiantes que ingresaron a la LEI eran supervisores, directores de escuela y docentes en servicio de la DGEI, mayoritariamente hombres, de una edad que oscilaba entre los 30 y 50 años aproximadamente” (p. 268), según documentos oficiales de la UPN (1980) se pedía que los aspirantes pertenecieran a alguna etnia y fueran

hablantes de alguna lengua indígena, que contaran con experiencia mínima de dos años como docentes (citado en Millán, D., 2013, p. 3).

Según el cuadro de egresados (ver Anexo 8) de los 24 maestros que ingresaron a la primera generación, se observa que sólo se presentó una mujer, su nombre: Justina Aguilar Hernández, de ellos trece eran supervisores, cuatro directores, seis maestros y solo un capacitador que provenían principalmente de Oaxaca, Veracruz, Puebla, Michoacán, Hidalgo, Nayarit, Durango, Yucatán, S. L. Potosí, Chihuahua, Chiapas y Guerrero, en tanto que las lenguas indígenas de mayor presencia fueron: mixteco, náhuatl, purépecha, otomí, tzotzil, zapoteco, tarahumara, maya, tenek, ñhañhu y totonaco.

Los seleccionados contaban con la beca-comisión que otorgaba la DGEI con la condición de mantener un promedio mínimo de ocho, con la beca podían solventar una parte de sus gastos, sin embargo, no era suficiente pues estudiar implicaba la migración temporal de sus comunidades de origen por lo menos durante los cuatro años que cursarían la licenciatura, muchos de ellos no tenían familiares en la Ciudad de México por lo cual se vieron en la necesidad de organizarse entre compañeros y rentar en las colonias aledañas a la universidad para compartir y reducir los gastos, ya que además algunos de ellos eran jefes de familia y tenían que proveer.

Este primer grupo de la LEI no pasó desapercibido entre la comunidad universitaria pues poseía una fuerte presencia:

quienes lo recuerdan relatan que era un aguerrido grupo formado políticamente en las lides del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y sobre todo en pro de una filosofía de la educación bilingüe bicultural y de liberación del indio. Fue un grupo diferenciado internamente por su condición etnolingüística, pero también por su comportamiento corporativo, que se distinguía frente a los otros

segmentos de población universitaria y sobre todo frente a las autoridades cuando eran interpelados en su condición de indígenas (Rebolledo, (inédito), pp.3-4).

Las luchas de las décadas anteriores se reflejaron y forjaron la ideología de la primera generación de la LEI y las subsecuentes, la apelación por una educación bilingüe-bicultural y la liberación del indio son aspectos que se abordaron desde 1971 en la I Declaración de Barbados y aún hasta nuestros días permanece vigente en la memoria de las luchas indígenas.

### **Perfil de egreso**

El egresado es concebido por el PE82 como un sujeto que:

- manejará las herramientas teórico-metodológicas de las Ciencias Sociales para investigar, desde una perspectiva socio-histórica, los procesos socio-económicos, políticos, culturales y lingüísticos en que se encuentra inmersa la problemática educativa de los grupos indígenas del país. De esta manera se buscará que la educación contribuya en el proceso de transformación de las condiciones de vida de este sector de la población, a través del aprovechamiento óptimo de los recursos disponibles y del diseño de estrategias acordes con las necesidades e intereses de las comunidades en las que realizan su labor
- realizará innovaciones y adecuaciones en su práctica profesional, tomando en cuenta, básicamente los intereses, las necesidades, los valores culturales, etc. De los grupos indígenas para los que realiza su actividad
- rescatará los instrumentos básicos que le permitan recuperar y sistematizar las experiencias educativas, culturales y lingüísticas que contribuyan a mejorar su práctica profesional
- desarrollará la capacidad de: a) diseñar planes y programas de estudio, b) identificar y

- organizar contenidos programáticos, c) elaborar materiales y auxiliares para la enseñanza, a través de la adquisición de las herramientas teórico-metodológicas que le permitan desempeñar estas actividades, de acuerdo con la concepción del mundo y de la vida y con los valores culturales de los grupos indígenas a los que prestan sus servicios educativos
- desarrollará la capacidad de manejar los elementos científico-técnicos básicos para planear, con la participación de las comunidades, los servicios educativos de acuerdo con las características y necesidades regionales y micro-regionales; de esta manera se podrá asegurar la atención a la demanda educativa, mejorar su calidad y contribuir en el proceso de mejoramiento de las condiciones sociales de este sector de la población
  - contará con los elementos científicos y técnicos para la instrumentación, seguimiento, evaluación y asesoría de los diferentes proyectos que se emprendan, desde las instituciones educativas, las cuales pretenden influir en el desarrollo económico, político, social o cultural de los grupos indígenas
  - conocerá e instrumentará las estrategias tendientes a mejorar la calidad de la práctica profesional de los docentes que atienden los servicios educativos de las comunidades indígenas
  - seleccionará e instrumentará alternativas para brindar servicios a otros sectores, aparte de la población en edad escolar (Plan de Estudios, LEI, 1982, pp. 10-11).

El perfil del egresado hace énfasis en la evaluación de las comunidades indígenas a través de la aplicación de los conocimientos adquiridos en la licenciatura para conocer el contexto y lograr identificar los factores que intervienen conveniente o inconvenientemente en el sistema educativo. Los egresados son concebidos como agentes de cambio capaces de reconocer, diseñar y proponer

alternativas que coadyuven a mejorar las deficiencias educativas además de propiciar la conservación de su cultura y sus lenguas originarias.

### **Estructura de la planeación educativa**

El PE82 se desarrolla durante ocho semestres y consta de 27 asignaturas, cuatro seminarios y un taller que fueron distribuidos en tres áreas: formación básica, integración vertical (ambas constituyen el tronco común) y concentración profesional, los créditos que suman las tres áreas dan un total de 318.

**Área de formación básica** según el plan de estudios: “introduce al estudiante en la vida académica de la Universidad y le proporciona algunos elementos teóricos-prácticos para el análisis de los fenómenos educativos en el contexto socio-histórico de México” (Plan de Estudios, LEI, 1982, p.13).

Según Herrera (2014) el estudiante indígena era considerado como un sujeto que tenía que incorporarse a una estructura homogénea que pudiera legitimarlo profesionalmente como promotor de su cultura, sin embargo, en esta parte del currículum no se toma en cuenta la realidad educativa de los estudiantes indígenas, relegaron sus formas de pensamiento y aprehensión de conocimiento. La concepción del currículum del <<sujeto homogéneo>> concebía a los estudiantes indígenas en igualdad de condiciones educativas que los demás, no obstante, las desventajas, y especificidades eran evidentes, aunque no se subestimaba la capacidad intelectual de los estudiantes indígenas, no era justo poner en igualdad de condiciones a quienes no han tenido igualdad en los procesos históricos (Plan de Estudios, LEI, 1982, pp. 119-120).

**Área de formación vertical** es descrita como un espacio que:

proporciona al estudiante los elementos esenciales del método científico, de la estadística y de algunas metodologías y técnicas de la investigación social más usuales en el terreno de la investigación educativa propiamente dicha. Por otra parte, introduce al estudiante en el análisis de la problemática del Sistema Educativo Mexicano (Plan de Estudios, LEI, 1982, pp.13-14).

**Área de concentración profesional** es la que:

proporciona los elementos fundamentales del conocimiento científico-filosófico de la Antropología que permita al estudiante cobrar conciencia de que todas las culturas son potencialmente iguales, para que valore positivamente su cultura frente a la de la sociedad mayor; al mismo tiempo que busca proporcionar las herramientas teórico-metodológicas para la investigación en el contexto económico, político, social y cultural, con una dimensión histórica, y así entender la educación como un fenómeno multideterminado, producto de circunstancias y en situaciones específicas y con una orientación determinada (Plan de Estudios, LEI, 1982, p.14).

Herrera (2014) sostiene que esta área se enfocaba en el problema educativo de los grupos étnicos centrándose en paradigmas teóricos de la política indigenista, indígena bilingüe-bicultural, indianista y/o etnodesarrollo, abordando la problemática desde la unión de distintas miradas disciplinarias: antropológica, lingüística, psicológica, pedagógica, y sociológica (p.121).

Además de cursar las materias de las tres áreas, los estudiantes tenían que realizar periodos de trabajo de campo que iniciaban a partir del cuarto semestre, según el plan de estudios esta era una actividad que les permitiría establecer un contacto directo con la problemática que afecta el desempeño educativo de las comunidades, sin embargo, ellos al ser los protagonistas de su medio

reconocían las dificultades a las que se enfrentaban por las diferencias culturales, por los conocimientos que ellos poseían y por ser hablantes de lenguas indígenas, se enfrentaban a dos cosmovisiones diferentes.

En cada asignatura se puede observar el objetivo general, el objetivo general de las unidades, los objetivos particulares, el contenido de cada unidad y la bibliografía. Estos elementos nos brindan información suficiente sobre aspectos específicos de cada asignatura, lo que nos permite reconocer su importancia en la formación académica de los estudiantes.

Respecto a las formas de trabajo, la metodología empleada en cada curso y las formas de evaluación específicas, el plan de estudios revisado no ofrece ningún tipo de información sobre estos aspectos, sin embargo, si existen criterios generales de evaluación que se muestran más adelante.

### **Malla curricular, contenidos y bibliografía**

El mapa o malla curricular distribuye sus asignaturas en las tres áreas antes descritas.

**El área de formación básica**, se conforma de ocho materias seriadas que se distribuyen en los primeros dos semestres y cada uno equivale a 42 créditos. Las materias que se impartían son las siguientes:

1° semestre, 42 créditos: 001 Historia de las ideas I; 002 Sociedad mexicana I; 003 Redacción e investigación documental I; y 004 Matemáticas I.

2° semestre, 42 créditos: 005 Historia de las ideas II; 006 Sociedad mexicana II; 007 Redacción e investigación documental II; y 008 Matemáticas II.

Herrera (2014) menciona que en el curso de **“Historia de las ideas”** se trabajaban los

filósofos presocráticos y diversos temas filosóficos que no incluían la cosmovisión de los pueblos indígenas, en el curso de **“Matemáticas”** se enseñaban ecuaciones de segundo y tercer grado, los quebrados y la recta numérica, dejando de lado las formas de aprendizaje durante la práctica en la realidad cultural (p.119). Matemáticas es considerada la asignatura que mayor conflicto causó a los estudiantes, según testimonios de las primeras generaciones esto se debió en cierta medida a las distintas formaciones que habían recibido durante su vida escolar, además de las formas en que estas habían sido enseñadas en las aulas.

La asignatura de **“Redacción e investigación documental”** se divide en cuatro unidades que abordan: la información lingüística, la lectura de textos literarios y comprensivos y las diversas técnicas de redacción documental. El objetivo es que los estudiantes conozcan el proceso de la comunicación y desarrollen habilidades para la comprensión y análisis de diversos textos y la adquisición de habilidades para la expresión escrita.

El curso de **“Sociedad mexicana”** abordaba las corrientes del liberalismo, positivismo, porfiriato, revolución mexicana y algunos elementos de la economía del país.

No obstante, en ocasiones algunos docentes optaron por la modificación de contenidos del programa por tres razones: se necesitaba una adecuación pertinente a las necesidades y realidades que se presentaban en las comunidades indígenas; existía una especie de conmisericordia hacia los estudiantes por su origen y condición; y en algunos casos la prepotencia docente que minimizaba los procesos de aprendizaje del estudiante indígena (Herrera, 2014, p.133).

Como ya se mencionó esta área pertenece al tronco común a fin a todas las licenciaturas de la UPN, es una especie de introducción o curso propedéutico que dota a los estudiantes de conocimientos y herramientas básicas para continuar su preparación académica.

**El área de integración vertical**, cuenta con siete asignaturas que se impartían del 3° al 6°

semestre y equivalen a 81 créditos, son las siguientes:

103 Funciones sociales de la educación; 106 Política educativa en México I; 107 Política educativa en México II; 108 Problemas de educación y sociología en México I; 1221 Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales I; 1234 Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales II; y 1247 Estadística.

Es importante señalar que los primeros cuatro cursos no se localizaron en la descripción del plan de estudio, en este solo se integraron los cursos de Métodos y técnicas de investigación I y II y Estadística que se muestran a continuación.

#### **1234 Métodos y técnicas de investigación I y II:**

El primer curso comprende doce unidades que trabajan sobre el valor de la investigación, los tipos de conocimiento, aproximaciones al tema, la manera de recoger el material y su organización, el trabajo del gabinete integrado, el problema del objeto de la investigación, la definición del problema, las operaciones y medidas estadísticas, las entrevistas, cuestionarios y la escala de mensuración de fenómenos sociales. Entre los autores sugeridos en la bibliografía encontramos a Carlos Bosch, Johan Galtun, Gibson P., Lunderberg G. y Felipe Pardinas.

La continuación de este curso comprende once unidades en donde se profundiza en la selección del universo, el marco teórico, el esquema y la recolección de la investigación, el trabajo de campo, la elaboración de la hipótesis y su comprobación, el diseño de la prueba y las conclusiones, así como la aplicación de la metodología en algunas ciencias sociales. La bibliografía sugiere la lectura de autores como: Antonio Alonso, Arias Galicia, Goode J. Hatt, Junker Buford y Rojas Soriano.

**1247 Estadística:** son cinco unidades que componen esta asignatura en donde se revisan

conceptos básicos; estadística descriptiva, distribución normal, estimación y conceptos generales de prueba de hipótesis. Entre la biografía podemos encontrar el texto denominado: Introducción a los métodos estadísticos, elaborado por varios autores que consta de dos volúmenes, este es el material de apoyo para las cinco unidades.

**El área de concentración profesional**, es impartida en 7° y 8° semestre, esta área se compone de doce asignaturas, cuatro seminarios y un taller que equivalen a 153 créditos, las asignaturas son las siguientes:

- 1212 Introducción a la antropología social
- 1219 Sociología y bilingüismo
- 1220 Antropología de la educación.
- 1235 Antropología política
- 1236 Antropología económica
- 1237 Pedagogía bilingüe bicultural
- 1238 Relaciones interétnicas
- 1239 Seminario de problemas sociales y educativos de los grupos indígenas
- 1240 Práctica docente bilingüe bicultural
- 1241 Seminario de tesis I
- 1246 Planeación curricular
- 1248 Planeación educativa
- 1249 Problemas y aprendizaje en situaciones interculturales
- 1251 Seminario de tesis II
- 1252 Administración de instituciones educativas

1253 Seminario de análisis de proyectos en el medio indígena

1254 Taller de didáctica

**1212 Introducción a la antropología social:** la materia procura proporcionar a los estudiantes las herramientas teóricas que les permita la comprensión científica de la dimensión biológica y socio-cultural de las comunidades indígenas en la estructura socioeconómica y cultural del país, representa una forma de acercamiento científico a la realidad de las comunidades y representa la base de materias subsecuentes. En el curso se desarrollan tres unidades:

- unidad I: Naturaleza y alcance de la antropología: sus métodos y factores en la formación de la teoría, se aborda en dos temas, el primero; “El campo de la antropología”, en donde se desarrolla: antropología física, lingüística, antropología socio-cultural, relaciones de la antropología con otras ciencias y la antropología aplicada, el segundo; “Métodos y factores en la formación de la teoría Antropológica, en donde se enseña: el relativismo y la comparación, definición de la teoría y relaciones entre teoría Etnológica y hechos Etnográficos
- unidad II: Orientaciones teóricas de la antropología, dividida en dos unidades, la primera: Marco histórico general, de este se desprende: el evolucionismo del siglo XIX, el evolucionismo contemporáneo, el funcionalismo, el historicismo y la ecología cultural. La segunda parte pertenece a “Las teorías actuales de la cultura”, además de las que enfatizan la estructura económica y la tecnológica, las que enfatizan la estructura social, la ideología, la personalidad y la educación y el estructuralismo
- unidad III: El cambio socio-cultural de la antropología aplicada, de igual manera se trabaja en dos unidades; la primera aborda el cambio social, los orígenes de la vida social y los

factores que propician el cambio social: el caso de México, la segunda se ocupa de la antropología aplicada, la aculturación: el caso de los grupos indígenas mexicanos y los indígenas frente a la aculturación

En la bibliografía podemos encontrar autores como: Aguirre Beltrán, Louis Althusser, Frederick Engels, Franz Boas, Levi-Strauss, Bronislaw Malinowski, Ángel Parlerm, entre otros.

**1219 Sociología y bilingüismo:** su objetivo es proporcionar a los estudiantes los elementos conceptuales y metodológicos que les permita la comprensión de la problemática que aqueja al bilingüismo en México, visto este como un fenómeno social, pone énfasis en la situación socio-lingüística de los grupos étnicos comparando la situación con otros países.

La estructura de esta asignatura consta de seis unidades en donde se abordan las siguientes temáticas: el bilingüismo, diversos acercamientos para su estudio; el bilingüismo y la planeación lingüística; multilingüismo en el mundo; el bilingüismo en México; políticas lingüísticas en México y la investigación.

Entre los autores de la bibliografía encontramos a: Aguirre Beltrán, Coronado Ramos, Hamel y Muñoz, Rojas Altas, Ros Consuelo, Weinreich Uriel, entre otros.

**1220 Antropología de la educación:** su propósito es que los estudiantes obtengan las herramientas teórico-metodológicas necesarias para comprender como ocurren los procesos de transmisión cultural en la sociedad indígena, con ello se busca la aplicación de una metodología didáctica que permita desarrollar las practicas pedagógicas necesarias para mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje. Esta asignatura se desarrolla en cinco unidades:

- unidad I: Perspectiva histórica de la confluencia de los campos de la educación y la

antropología, se trabaja el campo de estudio de la antropología de la educación, así como la cultura y educación

- unidad II: La educación como proceso de transmisión cultural, los temas que se desarrollan son: las implicaciones para definir la educación como transmisión cultural, los conceptos básicos, las instituciones encargadas del proceso de transmisión cultural y los factores determinantes de la conducta social
- unidad III: Las circunstancias del proceso de transmisión cultural, sus temas: la transmisión cultural en grupos sociales simples, la transmisión cultural en sociedades complejas y la transmisión cultural en sociedades pluriétnicas
- unidad IV: El proceso de transmisión cultural en las comunidades indígenas mexicanas y la educación que ofrece el estado mexicano. Algunos tópicos son: las instituciones indígenas encargadas del proceso de transmisión cultural, la escuela, los maestros, los alumnos y el currículum
- unidad V: Alternativas para la educación indígena en México, temas: La escuela rural mexicana, la pedagogía del oprimido, la educación como praxis política y el modelo de la educación bilingüe-bicultural

En la biografía destacan autores como: Aguirre Beltrán, Erasmo Cisneros, Paulo Freire, Julio de la Fuente, George Frederick Kneller, Harry F. Wolcott, entre otros.

### **1235 Antropología política:**

se encarga de estudiar las estructuras de poder que se constituyen en las sociedades, es decir trata de explicarse la acusación de la organización de los grupos sociales que detentan o buscan el poder en cualquiera de sus niveles, -local, regional o

nacional- a través de la organización de los grupos de presión política-; explicar sus fuentes de poder, su estructura organizativa, los fines que persiguen y su ideología, en el contexto histórico, socio-económico, cultural y natural en que se desenvuelven. Por otra parte, sus relaciones y ligas con otros grupos y conflictos y divisiones políticas que se presentan (Plan de Estudios, LEI, 1982, p. 133).

Las unidades que la conforman son cuatro:

- unidad I: Los principales enfoques teóricos de la Antropología Política; las fuentes teóricas, la tradición estructural-funcional y la tradición evolucionista
- unidad II: La formación del Estado: diferentes formaciones socio-económicas, niveles de integración socio-cultural de las sociedades, las funciones sociales del Estado y el papel político de las instituciones educativas en las comunidades indias
- unidad III: Formas de organización política de las sociedades; parentesco y poder, los grupos fraccionales, estratificación social y poder; y la religión y el poder
- unidad IV: Estructura política de las regiones interculturales; clase vs. etnia, relaciones de patrón-cliente y el análisis de casos concretos en México

Entre los autores de la bibliografía encontramos a: Lourdes Arizpe, Roger Bartra, Henry Favre, Eric Hobsbawm, Karl Marx, Julián H. Steward, entre otros.

### **1236 Antropología económica:**

El objetivo primordial del curso es analizar las conductas económicas de diversas etnias de México y del continente, para detectar la manera en que las sociedades efectúan elecciones sobre la utilización de su tiempo, su energía y su capital para lograr fines determinados (Plan de Estudios, LEI, 1982, p.143).

Esta asignatura consta de doce unidades: la antropología económica; definición de la economía; el proceso de producción; apropiación de los medios de producción; control de los medios de producción; formas y condiciones de la circulación de bienes; formas de consumo; cambio y distribución; la propiedad; modo asiático de producción; el excedente económico y el campesinado y sus problemas.

La bibliografía sugiere autores como: Samir Amin, Nicolai Bujarin, R. Hilferding, V. I. Lenin, Rosa Luxemburgo, Karl Marx, entre otros.

**1237 Pedagogía bilingüe bicultural:** materia que “pretende ser el sistema conceptual que limite, dentro de la teoría pedagógica general, los ámbitos filosóficos, políticos y metodológicos de lo que con más propiedad se denomina educación indígena” (Plan de Estudios, LEI, 1982, p.157).

Se desarrolla en cuatro unidades en donde se trabaja: el marco histórico, filosófico y cultural de la educación indígena; aspectos biológicos, psicológicos y sociales de la educación indígena; política educativa y educación indígena en México y metodologías de la educación indígena.

Se sugiere en la bibliografía la lectura de textos de: Bonfil Batalla, Juan A. Comenio, Antonio Gramsci, Miguel León-Portilla, Adriana Puiggros, Stefano Varese, entre otros.

**1238 Relaciones interétnicas:** “el objetivo general del curso es comprender críticamente las relaciones entre la teoría de las clases sociales, la estratificación social y las situaciones interétnicas, con la problemática de las mayorías-minorías (lingüísticas, políticas, religiosas) y la discusión -nación-estado-” (Plan de Estudios, LEI, 1982, p.171).

En esta asignatura se plantean cuatro unidades de trabajo en donde se abordan temas como: la estratificación y las clases sociales; la problemática de las mayorías-minorías; las relaciones étnicas-relaciones de clase; y etnia, clases, nación, estado.

Algunos de los autores que se presentan en la bibliografía son: Sergio Bagú, Héctor Díaz Polanco, Pablo Gonzáles Casanova, Rodolfo Stavenhagen, Hilda Barrera Barraza, Max Weber, entre otros.

### **1239 Seminario de problemas sociales y educativos de los grupos indígenas de México:**

Conforme al Plan de Estudios de la LEI (1982) el propósito fundamental de este seminario es que los estudiantes inicien la tesis comenzando con la delimitación del problema de investigación, esto en función de sus intereses. Como primer momento se buscará estructurar las temáticas generales que fungirán como marco referencial, en un segundo momento se ofrecerán los principales bloques metodológicos, temas, paradigmas, autores, metodologías y técnicas de la investigación más usuales en la investigación educativa (p.210).

Las materias versan sobre: el origen, evolución y estado actual de la educación indígena (historia); desigualdad educativa y estructura social; educación y mercado de trabajo; educación y reproducción cultural, políticas sociales y educativas del Estado; problemas curriculares; formación de docentes; práctica docente en educación indígena; lingüística y educación; problemas de organización académica y administrativa de la educación indígena; planeación educativa; instituciones educativas y participación de los sujetos en los procesos institucionales; tecnología educativa apropiada para la educación indígena; investigación educativa; etnodesarrollo y educación indígena; pedagogía y educación indígena, y educación superior.

Se sugiere para este seminario la lectura de autores como: Pierre Bourdieu, Paulo Freire,

Susana Hernández, Aldo Solari, Juan Carlos Tedesco, entre otros.

**1240 Práctica docente bilingüe bicultural:**

Este curso tiene como “propósito fundamental, analizar la práctica docente indígena y su accionar docente dentro del aula, a partir de las necesidades y características propias de cada grupo étnico a través de las políticas educativas nacionales” (Plan de Estudios, LEI, 1982, p.135).

Este espacio se abre como medio para rescatar y revalorar las nociones bilingües-biculturales de los diferentes grupos indígenas de México, abordando el quehacer docente como una práctica social multideterminada por factores ideológicos, políticos, antropológicos, socio-económicos, psicológicos y pedagógicos.

El plan de estudios revisado no ofrece ninguna bibliografía para abordar las temáticas.

**1241 Seminario de tesis I:** diseñado especialmente para la elaboración del anteproyecto de tesis, en este seminario se pretende avanzar en la elaboración del proyecto, esto implica la delimitación del problema, la hipótesis, la metodología y la bibliografía. Se busca alcanzar un desarrollo del 50% del trabajo final que cuente con la fundamentación teórica y la verificación empírica.

Este seminario se organiza en cuatro apartados: a) asesorías individuales; b) coordinación del seminario; c) consulta de biblioteca y d) trabajo de campo.

**1246 Planeación curricular:** está diseñado para que los estudiantes alcancen una visión estructural del currículum en sus distintas dimensiones, ya sea política, económica, social o cultural, se espera de ellos la capacidad de análisis de los modelos curriculares según su utilidad al

currículo de la educación indígena y la elaboración de una propuesta curricular de un caso específico de la educación indígena, utilizando los conocimientos adquiridos así como la experiencia docente (p. 183).

Este curso plantea cinco unidades en donde se aborda: el enfoque sistémico de la educación, las bases teóricas del currículo, la metodología para la planeación curricular, el desarrollo de la experiencia curricular en México y el análisis de las propuestas teóricas y curriculares para la educación indígena.

Se sugiere la lectura de textos de: Ángel Díaz Barriga, Gloria Edelstein y Azucena Rodríguez, Hilda Taba, Ralph Tyler, entre otros.

**1248 Planeación educativa:** el objetivo general de esta asignatura es:

posibilitar teórica y prácticamente al estudiante para que sea capaz de diseñar y proponer programas y/o proyectos de educación indígena para diferentes niveles, modalidades y componentes del sistema educativo bajo una perspectiva de mediano y largo plazo, concibiendo la planeación como un proceso permanente que contribuya al desarrollo de la educación indígena en el marco del sistema educativo nacional (p.200).

Consta de cuatro unidades: el contexto y el proceso de la planeación educativa, las técnicas de programación y la planeación regional aplicada a la educación indígena.

La biografía destaca textos de: José Antonio Aguilar y Alberto Block, Roger A. Kaufman, Mario Miranda Pacheco, Simón Romero Lozano, entre otros.

**1249 Problemas y aprendizaje en situaciones interculturales:**

el curso analizará los diferentes comportamientos del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto supone que los participantes a partir de sus observaciones, análisis y reflexiones de su propio proceso psico-cultural, adquirirán elementos teóricos necesarios para comprender las características y problemas psico-pedagógicos del proceso del aprendizaje en situaciones interculturales (Plan de Estudios, LEI, 1982, p.223).

Se imparte en cuatro unidades:

- unidad I: Diferentes concepciones del aprendizaje y fundamentos teóricos de dos corrientes psico-pedagógicas antagónicas con respecto a la concepción de aprendizaje y su influencia en el campo de la educación indígena
- unidad II: El proceso de relación educativa entre familia, comunidad y escuela y análisis psico-social de costumbres y tradiciones predominantes en los diferentes grupos étnicos del país
- unidad III: Caracterización del niño indígena como un conocimiento importante para entender el aprendizaje
- unidad IV: Revisión de la categoría de aprendizaje dentro de un contexto de educación indígena y sus implicaciones psico-sociales

En la biografía se proponen textos de: Armando Bauleo, Françoise Dolto, Price-Williams Douglass R., B.F. Skinner, Franz Tamayo, entre otros.

### **1251 Seminario de tesis II:**

Es la continuación del primer seminario, para este punto se espera que los estudiantes presenten los avances obtenidos en el curso anterior que equivalen al 50 % de la tesis. En este

espacio se impulsa la investigación en aspectos como: la demostración de la hipótesis, el desarrollo, la prueba, la contraprueba, la fundamentación teórica, la metodología y técnicas de la investigación, se trabaja la introducción, las conclusiones, la bibliografía y la redacción final de la tesis.

Para llevar a cabo el cometido el seminario de tesis II se organiza en:

a) Asesorías individuales: trabajos en equipo o en equipo máximo de tres personas, se brindará una asesoría con un profesor de la Academia o una asesoría externa con horarios fijos.

b) Coordinación del seminario: el grupo deberá reunirse por lo menos una vez a la semana para discutir los obstáculos y los avances que se presentan en la investigación, así como la bibliografía relacionada con la metodología y los proyectos de investigación.

Además, las reuniones se centrarán en discusiones que partirán de la lectura para reforzar metodológicamente la construcción de conocimientos, la práctica de campo, la redacción y presentación de los avances de investigación y las aportaciones críticas a los mismos (pp.245-246).

### **1252 Administración de instituciones educativas:**

Según el plan de estudios esta materia no se desarrolla en unidades, sin embargo, expresa que el curso tiene como finalidad:

proporcionar algunas de las herramientas y técnicas de la administración educativa para la organización de los recursos y energías sociales de las instituciones educativas indígenas hacia el logro de la eficacia de sus servicios en el sistema social en que se encuentran ubicados, para contribuir a la elevación de los niveles de vida de los grupos a los que se sirven (p. 238).

Esta asignatura también tiene la intención de organizar de manera eficiente los recursos humanos

y materiales que pertenecen a las instituciones para hacer un mejor uso en el proceso educativo.

### **1253 Seminario de análisis de proyectos educativos en el medio indígena:**

En este seminario:

se pretende que los estudiantes dominen diferentes modelos de análisis que respondan a las características tanto de las regiones en que se aplican como a las intrínsecas del proyecto mismo, de tal manera que lleguen a contar con una visión crítica de las diferentes partes de la ejecución y poder incidir en un momento dado en rectificaciones o correcciones de rumbo, conforme a los fines sociales de los propios grupos indígenas (Plan de Estudios, LEI, 1982, p.241).

Además, los estudiantes podrán plantear alternativas a los programas educativos a corto mediano o largo plazo, abordando distintos aspectos sociales, entre ellos la economía, la salud, la vivienda, la cultura, etc., aspectos que influyen en el desarrollo de los proyectos educativos de las comunidades indígenas.

**1254 Taller de didáctica:** es la continuidad del curso de planeación curricular e hilo conductor del curso de problemas de aprendizaje en situaciones interculturales. En este espacio se pretende analizar los supuestos teórico-pedagógicos que componen los programas de estudios, con la finalidad de diferenciar las corrientes pedagógicas vigentes y dominantes que existen en el campo de la educación, después de ello se pretende buscar alternativas a las problemáticas particulares de la educación indígena (Plan de Estudios, LEI, 1982, p.216).

Esta asignatura se imparte en cuatro unidades:

- unidad I: Diferencia entre currículum, plan de estudio y programa de estudio y el papel que juegan los programas de estudio en relación a la práctica docente y su vinculación con la cultura
- unidad II: Análisis de algunos modelos vigentes y dominantes para la elaboración de programas de estudio y la reflexión teórico-metodológica que subyace en cada modelo para la elaboración de programas
- unidad III: La evaluación de los aprendizajes y su implicación socio-económica y político-educativa en el campo de la educación indígena
- unidad IV: Delimitación de las bases teóricas que fundamenten el programa de estudio que se elabore como producto final del taller

De esta área podemos concluir que predomina fuertemente el enfoque antropológico en sus diversas ramas, materia por la cual ha sido duramente criticado el PE82, posteriormente la sociología y materias que abordan la cuestión bilingüe e intercultural, no obstante, también aborda aspectos curriculares y cuestiones relativas a la administración educativa, el análisis de proyectos educativos y la didáctica, en los dos últimos semestres los seminarios se enfocan en la elaboración de la tesis.

### **Criterios generales de evaluación**

La evaluación es uno de los aspectos que causan mayor preocupación a los estudiantes, sin embargo, es imprescindible en un proceso de enseñanza-aprendizaje, en el PE82 se establece que esta debe de realizarse en tres momentos que son fundamentales: los trabajos individuales, las discusiones y el trabajo en pequeños grupos, que se complementan con las reflexiones realizadas en cada sesión, a estos criterios se suman las siguientes estrategias:

- reflexiones teóricas de manera individual y/o grupal
- trabajos escritos, en cuyo desarrollo manifiesten las evidencias requeridas para la acreditación
- participación creativa durante el desarrollo de las unidades de cada programa de estudio
- opiniones valorativas grupales o individuales, sobre los diferentes elementos y aspectos de las experiencias de aprendizaje transcurridas (Plan de Estudios, LEI, 1982, pp.16-17).

Además de estas propuestas de evaluación, es necesario señalar que se establecieron lineamientos de orden general a los que todos los estudiantes sin distinción se encontraban sujetos estos son el 95 % de la asistencia a las clases y la presentación de un trabajo escrito al finalizar el curso que tenía que ser entregado en el tiempo estipulado.

### **Proceso de titulación**

Es la actividad con la que concluye el proceso académico de los estudiantes, este proceso exige la elaboración de un trabajo en donde se apliquen las herramientas teórico-metodológicas adquiridas a lo largo de la licenciatura, la construcción del trabajo permite dar cuenta de la preparación que el estudiante ha logrado alcanzar a través de la evaluación de la dominación de conocimientos y su desenvolvimiento en el examen profesional, cuando el estudiante aprueba dicho examen se le otorga el título profesional con el que podrá desempeñarse en el campo laboral de su preferencia, sin embargo, para los estudiantes de la LEI este proceso fue complicado debido a que:

las primeras generaciones de egresados tuvieron que regresar a sus centros de trabajo porque eran docentes en servicio y porque habían firmado una carta compromiso que los obligaba a regresar a sus comunidades y retribuir con sus

conocimientos para innovar la educación indígena de su región. (Cabrera, 2014, p. 268).

Esta situación afectó la eficiencia terminal de la LEI, pues el compromiso de retornar a sus comunidades de origen en cuanto terminara la licenciatura les impidió continuar la elaboración de la tesis con la que darían fin a su proceso de formación profesional en la UPN y que algunos venían elaborando desde el séptimo semestre, a esta situación se sumaba la distancia, la economía y las situaciones familiares, factores que complicaban el regreso a la universidad por el título profesional.

Tras un diagnóstico realizado por la comisión interdisciplinaria e interinstitucional de la UPN se develó que la titulación representaba un fuerte problema de rezago para todas las licenciaturas por lo cual se deliberó sobre las condiciones de la titulación y se propusieron las siguientes opciones: la adscripción a un proyecto de investigación, un seminario de titulación, un examen de conocimientos y la recuperación de la experiencia profesional, opciones que en su momento no estaban contempladas en el reglamento de la institución y de las cuales la opción de <<la experiencia profesional>> sobresalió por su viabilidad y se aplicó a todas las licenciaturas con excepción de la Licenciatura en Psicología Educativa que prefirió la aplicación del examen de conocimientos.

Cabrera (2014) señala que la opción de recuperación de la experiencia profesional era la más adecuada, pues los estudiantes de la LEI se desempeñaban únicamente en el sector educativo del medio indígena y esta nueva modalidad les proporcionaría nuevos ámbitos para su desarrollo profesional, se propuso entonces la elaboración de una tesina que reflejara su experiencia profesional, opción que también fue válida para las cuatro licenciaturas del plan de estudios de 1979 (p. 271).

En la siguiente tabla se muestran datos que corresponden a la primera generación de la LEI en el periodo de 1982-1986 en donde se observa que, de los 24 ingresos que hubo sólo se titularon tres estudiantes que equivale al 12 % de toda la generación.

Tabla 2.

*Concentración de Titulados en el Plan de Estudios de 1979 (PE82)*

GENERACIÓN	INGRESO	TITULACIÓN	%
1982-1986	24	3	12 %
1983-1987	14	0	0 %
1984-1988	15	2	13 %
1986-1990	17	0	0 %
1987-1991	38	6	16 %
1988-1992	25	7	28 %
1989-1993	15	2	13 %
<b>TOTAL</b>	148	20	14 %

Nota: Tabla tomada de Cabrera (1999): Titulación y prácticas curriculares: El caso de la licenciatura en educación indígena de la UPN, con datos de la Subdirección de Servicios Escolares de la UPN, p.55

### **3.4.- El Comité Estudiantil: una necesidad para los estudiantes indígenas**

Antes de continuar, es importante abrir un espacio al surgimiento del <<Comité Estudiantil>> dentro del Consejo Académico universitario de la UPN. En primera instancia, el Consejo Académico es un órgano colegiado que tiene lugar en todas las universidades públicas y privadas, su función es realizar actividades académicas y administrativas. Generalmente está

conformado por miembros de la propia comunidad entre ellos autoridades, académicos y estudiantes.

Según el artículo 15 del Decreto de Creación de la UPN (1978) el Consejo Académico tiene por funciones: “vigilar que el desarrollo de las actividades de la universidad sea congruente con sus objetivos y con las normas que las rigen, así como velar por el buen funcionamiento de la institución” (p.16).

Dentro del Consejo Académico la LEI se ha caracterizado por establecer su propio <<Comité Estudiantil>> campo político que se constituyó en 1988, según Rebolledo (inédito) este espacio ha permitido la organización y participación activa de los estudiantes indígenas en la toma de decisiones académicas de la universidad.

Entre las actividades que este realiza se encuentran:

- monitoreo de la elaboración de la convocatoria anual para el nuevo ingreso
- efectuar el trámite de renovación de la beca-comisión ante la DGEI
- crear un espacio de interlocución con los académicos de la LEI con el objetivo de realizar reuniones periódicas para el desahogo de problemas académicos internos.
- impulsar actividades de difusión de sus culturas, lenguas, artes y música (p.2).

La importancia de recuperar el Comité Estudiantil radica en el poder de la participación política que este les otorgó a los estudiantes de la LEI, Rebolledo (inédito) menciona que una de las primeras incursiones de este comité y de los estudiantes fue con su participación en la reforma al currículo del plan de estudios que se concretó en 1990.

### 3.5.- Plan de Estudios de la LEI 1990 (PE90): la reestructuración

Durante 1990, antesala del neoliberalismo, el presidente Carlos Salinas de Gortari hablaba de grandes cambios que se avecinaban con el proyecto modernizador que estaba próximo a implementar, este plan contemplaba un nuevo rumbo para el país, principalmente favorecería la cuestión económica sin embargo, repercutió en distintos ámbitos, en materia educativa se pretendía reformar desde la educación básica hasta la educación superior, a partir de ello en la UPN un equipo de académicos<sup>22</sup> propone la reestructuración de la LEI como respuesta a este proyecto modernizador.

La planeación educativa de la LEI de 1990 también fue localizada en el Archivo de Concentración de la UPN (ver Anexo 9), el plan destaca la importancia de formar profesionales que apoyen los procesos educativos de los grupos indígenas del país en los siguientes aspectos:

- responder a la formación profesional en y para la formación de diferentes opciones educativas que la sociedad demande como son:
  - a) el rezago escolar,
  - b) el mejoramiento de la calidad de la educación y la atención a las necesidades sociales, regionales y locales
- formar cuadros profesionales que generen propuestas y alternativas concretas en el medio en el que se desarrolla el proyecto educativo
- vincular a la licenciatura con el posgrado en el proceso de mejoramiento de la calidad de la educación (Plan de Estudios, LEI, 1990, p.11).

---

<sup>22</sup> El equipo básico de académicos que elaboró la reestructuración estaba conformado por: Graciela Herrera Labra, Nicanor Rebolledo R. y Alicia de Alba. Esta propuesta curricular para la LEI fue presentada en noviembre de 1990 y contiene importantes cambios realizados a la versión del 11 de junio del mismo año (Planeación educativa de la LEI, 1990, p. 1).

Para alcanzar el cometido se optó por rediseñar el proyecto educativo que contemplaba la formación y actualización de las prácticas educativas, de la docencia, de la investigación y de la planeación en los siguientes tres niveles:

- administración y organización de sistemas educativos indígenas,
- procesos educativos concretos como son la elaboración y reestructuración de planes de estudio en todos sus niveles y modalidades, en la elaboración de materiales didácticos, en la evaluación de proyectos educativos, y
- investigación teórica que permita el avance de los conocimientos en este campo (Plan de Estudios, LEI, 1990, pp.11-12).

Para iniciar con la reestructuración de la planeación educativa de 1982 fue necesario realizar un diagnóstico que se basó en las Jornadas de análisis curricular. Perspectiva docente, desarrollada por la Academia de Educación Indígena de la UPN y en aportaciones del equipo básico, de ello se destaca lo siguiente:

El proceso de reestructuración curricular pretende continuar con la atención a: “la necesidad de formar profesionistas de alto nivel en materia de educación indígena en México”, para ello es indispensable “comprender y asumir de manera crítica y comprometida la política de la modernización educativa en materia de la educación indígena”, esto a través de la aportación de propuestas que permitan formar a los estudiantes el carácter universitario.

Se destaca además que en el PE82 se hace evidente la desarticulación en los contenidos curriculares y se observa la falta de los aspectos pedagógicos, esta situación afecta pues el campo laboral de los egresados se inserta en su mayoría en el sistema educativo. Otra cuestión es que tiene como característica el predominio de la antropología, sin embargo, a ella se han sumado otros especialistas tales como pedagogos, sociólogos, psicólogos e historiadores.

El equipo básico aboga por una educación acorde a las particularidades culturales de los grupos indígenas que les permita interactuar con el resto de la sociedad, además de trabajar en propuestas para la formación educativa crítica que le permita al estudiante comprender su situación desde una perspectiva histórica, social y política y no solo ideológica, también abordaron la importancia de la incorporación del enfoque ambientalista y la riqueza de los grupos indígenas desde una postura respetuosa y resaltan “la importancia de trabajar con el currículum, desde una óptica que simultáneamente dignifique y desmitifique al indígena mexicano” (Plan de Estudios, LEI, 1990, pp.12-16).

Tras la elaboración del diagnóstico el equipo básico continuó con la justificación de la propuesta de reestructuración en la que convergen los siguientes tres puntos:

- 1) la crítica situación que se vive a nivel mundial: alude al complejo panorama en la cuestión ambiental; los problemas de poder; la crisis económica; la formación académica; los conocimientos específicos; las formas de convivencia; las prácticas sociales y las formas de producción; la relación entre la formación crítica y la teórica; los distintos paradigmas conceptuales; la problemática de la universidad pública y la problemática entre el currículum y la sociedad (pp. 19-22).
- 2) la problemática actual del currículum universitario: se refiere a la problemática de la educación intercultural entre grupos desiguales, el caso de los grupos indígenas de México. Este aspecto considera los cuatro grandes campos formativos o campos curriculares: epistemológico teórico; crítico social y ambiental; avances de la ciencia y la tecnología; y vinculación con las prácticas profesionales vigentes (p. 22).
- 3) la problemática de la educación intercultural. El caso de los grupos indígenas de México: vincula el currículum directamente con la problemática social e histórica de los pueblos

indígenas, problemática que en cierta medida determina los procesos de formación de los estudiantes (p. 26)

### **Propuesta curricular**

Los propósitos generales del PE90 son los siguientes:

- contribuir en la formación de cuadros profesionales indígenas, elevando el nivel académico en este campo, articulando la licenciatura y los posgrados.
- a través del fortalecimiento de la investigación en la licenciatura y de su vinculación con el posgrado, aportar los elementos que permitan la constitución teórica y el desarrollo del campo de la Educación Indígena, que propicie la generación de proyectos educativo alternativos y viables para la realidad cultural y lingüística de los grupos indígenas del país (Plan de Estudios, LEI, 1990, p.28).

### **Perfil de ingreso**

En el tríptico de 1990 de la LEI se estipula lo siguiente (ver Anexo 10):

- ser maestro titulado y en servicio dentro del Subsistema de Educación Indígena de la SEP
- pertenecer a alguna de las etnias indígenas de México y hablar la lengua indígena
- tener una antigüedad mínima de cinco años en el Subsistema
- participar en un proceso de selección de aspirantes que consiste en: examen de conocimientos, análisis del currículum vitae y entrevista personal
- presentar trabajo escrito de cinco cuartillas sobre un tema de Educación Indígena
- estar en disposición de resistir en el D.F. durante los cuatro años que dura la licenciatura
- todos los estudiantes seleccionados estarán en la condición estipulada por la SEP como

licencia por beca

- comprometerse a mantener un promedio de ocho en las calificaciones de cada semestre sin reprobar materia alguna

### **Perfil de egreso**

En el PE90 se considera que al concluir sus estudios universitarios el egresado deberá tener la capacidad de:

1. contribuir y participar académicamente en la planeación educativa del sistema de educación indígena
2. incidir en las diversas problemáticas que hoy en día presenta el campo de Educación Indígena en el plano de la capacitación, actualización y formación de profesores, elaboración de planes de estudio, propuestas pedagógicas y en todas aquellas cuestiones que se dan en la práctica docente
3. vincular la docencia con la investigación para planificar, desarrollar y evaluar la acción educativa en todos los niveles y modalidades de la educación indígena y particularmente en el ejercicio docente
4. comprender el papel social que les corresponde desempeñar a través de su práctica profesional, así como los espacios sociales en los cuales la desarrollarán, comprometiéndose con las causas que tiendan a mejorar el nivel de vida de los pueblos indígenas y su educación en particular
5. comprender la importancia de incorporar a la educación una dimensión ambiental y de rescatar los elementos ambientales que en los pueblos indígenas existen, tanto para enriquecer la propia educación indígena, como la educación nacional en

general

6. participar de los avances que en el orden de la teoría se están dando, tanto a nivel nacional como internacional, sobre todo en aquellas cuestiones que se desarrollan con la educación indígena
7. formular programas educativos a través de los medios de comunicación masiva
8. coordinar, dirigir, apoyar, asesorar y supervisar proyectos de educación indígena, referidos a: desarrollo curricular (evaluación, diseño y reestructuración), elaboración de materiales didácticos; formación y capacitación docente; y administración escolar (Plan de Estudios, LEI, 1990, pp.33-34).

### **Organización del Plan de Estudios, campos de conformación curricular y contenidos centrales**

El PE90 se conforma a partir de cuatro campos curriculares, estos a su vez se componen de ejes curriculares o líneas formativas que son esenciales, pues su función es realizar conexiones verticales entre los contenidos y orientarlos según sea su problemática, temática o necesidad, los campos se encargan de articular los conocimientos y contribuyen a determinar cuál será la estructura del currículum que permitirá alcanzar el perfil de egreso deseado.

#### **1. Epistemológico-teórico, se encarga de:**

- a) la pertenencia ideológica y política de una u otra teoría para comprender la problemática de la educación indígena
- b) la aprehensión de las formas de razonamiento más fecundas que permitan la constitución de una base firme para la investigación de objetos de estudio propio

(Plan de Estudios, LEI, 1990, p.36).

- 2. Crítico-social y ambiental:** “pretende propiciar la formación de una consciencia crítico-social y ambiental en el estudiante. De manera conjunta e interrelacionada con el campo epistemológico-teórico, se constituye en la posibilidad de otorgar una formación universitaria básica e indispensable al licenciado en educación indígena (Plan de Estudios, LEI, 1990, p.42).

**3. Avances científicos y tecnológicos:**

se refiere a tres grupos de contenidos generales que representan el avance del campo tanto intercultural, en términos generales, como de la educación indígena, en términos particulares; así como la importancia de incorporar los avances de la informática en las tareas de planeación, evaluación, administración e investigación (Plan de Estudios, LEI, 1990, p.45).

Este campo curricular es la pieza clave que articula el campo epistemológico-teórico con el campo crítico-social y ambiental, y el campo de práctica profesional vigente.

- 4. Práctica profesional vigente:** “pretende iniciar desde la formación universitaria una vinculación seria, estrecha y comprometida con el mercado de trabajo, brindando tanto al estudiante como al egresado elementos que le permitan un desarrollo comprometido y eficaz de su práctica profesional” (Plan de Estudios, LEI, 1990, p.47).

**Ejes curriculares o líneas formativas**

- 1. Investigación educativa:** “es una ruta formativa determinada por la necesidad de

establecer, desde el primer semestre, elementos epistemológicos y técnicos, que le permitan al estudiante iniciarse y desarrollarse en la práctica de la investigación educativa referida a la educación indígena” (Plan de Estudios, LEI, 1990, p.56).

**2. Teorías educativas desde la perspectiva del proceso de construcción del campo educativo indígena:**

en este eje se agrupan y se articulan desde los primeros semestres, elementos epistemológicos, teóricos y metodológicos que permitan al estudiante la construcción de diferentes criterios para la elaboración conceptual en el campo de la educación indígena y le ayuden incluso a arribar a la formulación inicial de propuestas en los campos tanto de la investigación como de la formulación y evaluación de proyectos educativos específicos (Plan de Estudios, LEI, 1990, p.57).

**3. Formación social mexicana y grupos étnicos:**

en este eje se trabajan aspectos teóricos, culturales, económicos y jurídicos, sobre el lugar específico de los grupos étnicos en las formaciones sociales de México. Articula diferentes aspectos de la historia mexicana y de los grupos indígenas, así como de la educación nacional general y de la educación indígena en particular (Plan de Estudios, LEI, 1990, p.57).

**4. Sistemas y proyectos educativos en el medio indígena:** “este eje pretende vincular ciertos contenidos que aborden los enfoques y las políticas de la administración y planeación educativa que configuran el sistema nacional de educación indígena, así como la

complejidad organizativa del mismo” (Plan de Estudios, LEI, 1990, p.59).

- 5. Dimensiones culturales y lingüísticas de la educación indígena:** “esta línea define una ruta con base en la cual los contenidos curriculares abordaran a nivel teórico y a nivel de problemática concreta, las cuestiones culturales y lingüísticas que le dan especificidad a los procesos educativos en el medio indígena” (Plan de Estudios, LEI, 1990, p.59).

Entre estos ejes existe una articulación curricular que va desde la formación inicial (primer semestre) hasta la formación específica (octavo semestre), por ello la organización curricular no es de ninguna manera lineal pues los ejes se articulan y convergen, lo que permite establecer rutas estratégicas y la aplicación de tácticas para la formación profesional de los estudiantes.

### **Organización curricular**

Esta fase se distribuye en las siguientes tres áreas de conocimiento que se interrelacionan a lo largo de la licenciatura:

- Área de formación inicial universitaria en el campo de las ciencias sociales y humanas
- Área de formación del campo profesional específico
- Área formativa de concentración o profundización en el campo profesional

### **Malla curricular**

El PE90 está compuesto por 37 materias, un taller y dos seminarios de tesis, que suman un total de 343 créditos.

**Área de formación inicial universitaria en el campo de las ciencias sociales y humanas,**

se imparte los primeros dos semestres:

**1° semestre**, total de créditos 42:

- Metodología del trabajo intelectual I
- Introducción a las teorías educativas
- Desarrollo histórico-social de México I
- Proyectos educativos en el medio indígena. Panorama general en México
- Política del lenguaje en México

En el trabajo de maestría de Cabrera (2000)<sup>23</sup> se expresa que solo el 50 % del total de los entrevistados consideran que este primer semestre les proporciono conocimientos teóricos para la elaboración de la tesis, sin embargo, señalaron que la materia de Metodología del trabajo intelectual I fue la que menos les aportó (p. 82).

**2° semestre**, total de créditos 40, asignaturas:

- Metodología del trabajo intelectual II
- Teorías sociológicas de la educación
- Teorías antropológicas de la educación
- Desarrollo histórico-social en México II
- Teorías psicológicas de la educación

A consideración de los estudiantes de la muestra, el curso de mayor utilidad fue el de y Teorías psicológicas de la educación, en contraste con los de Metodología del trabajo intelectual II y Teorías antropológicas de la educación que fueron los que menos aportaron (Cabrera, 2000,

---

<sup>23</sup> Tesis de maestría: Titulación y prácticas curriculares: el caso de la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN, estudio realizado a 38 estudiantes de la generación 1992-1996 que cursaban el séptimo semestre.

p.83).

**Área de formación del campo profesional específico**, abarca del 3° al 5° semestre, al respecto Cabrera (2000) menciona que las asignaturas de esta área:

introducen a los estudiantes a una formación profesional específica, la cual pretende la formación del papel social de la práctica profesional en que se desarrollarán. El plan de estudios pretende brindarles una formación académica para que realicen una práctica analítica, crítica y creativa, con posibilidad de proponer acciones educativas y de desarrollo, vinculando lo étnico nacional al comprender las políticas indigenistas estatales, lo que les proporcionará una formación sólida y una conciencia histórica y crítica (p.83).

**3° semestre**, total de créditos 40, asignaturas:

- Introducción a la Lingüística
- Tendencias de investigación educativa
- Origen y desarrollo de las teorías educativas en situaciones interculturales
- Problemática étnico-nacional
- Debate contemporáneo de la pedagogía

**4° semestre**, total de créditos 42, asignaturas:

- Estadística básica
- Origen y desarrollo del campo del currículum
- Cultura e identidad
- Psicolingüística

- Métodos de lecto-escritura

**5° semestre**, total de créditos 43, asignaturas:

- Informática aplicada a la investigación educativa intercultural
- Didáctica en situaciones interculturales
- Economía política de la educación
- Socialización y endoculturización
- Taller de lecto-escritura en lengua materna

Del estudio realizado por Cabrera (2000) sabemos que, entre las asignaturas del 3er al 5to semestre sobresalen: Tendencias de investigación educativas, por los aspectos teóricos metodológicos que proporciona para realizar la tesis, y Debate contemporáneo, por su perspectiva teórico- conceptual. Estas asignaturas del tercer semestre fueron las que causaron gran impacto en los estudiantes, sin embargo, también se presentó una respuesta medianamente positiva a las materias de Introducción a la lingüística, Problemática etno-nacional y Debate contemporáneo de la pedagogía, como medio para la construcción de propuestas pedagógicas innovadoras. Del cuarto semestre sobresalen las materias de Psicolingüística y Origen y desarrollo del campo del currículum, mientras que en el quinto semestre destaca Didáctica en situaciones interculturales y Socialización y endoculturización. El interés radica principalmente en los cursos que consideran necesarios para realizar su trabajo docente (pp.83-84).

**6° semestre**, total de créditos 45, asignaturas:

- Investigación etnográfica

- Evaluación educativa en la problemática de la educación intercultural
- Formación de profesores para el programa de educación intercultural
- Problemas de aprendizaje en situaciones interculturales
- Tradición oral

El 6° semestre tiene la característica de vincular al estudiante con la práctica profesional mediante un ejercicio de investigación que implica necesariamente un mes de trabajo de campo, según lo establecido en el plan de estudios, sin embargo, Cabrera (2000) menciona que el presupuesto que destina la UPN para esta actividad solo permite realizar la práctica de campo durante dos semanas, en ese tiempo tienen que reconocer alguna de las problemáticas para ser investigada y desarrollada los próximos dos semestres. El sexto semestre concluye con el reporte de la práctica de campo y el anteproyecto de investigación (p. 85-86).

**Área formativa de concentración o profundización en el campo profesional**, área que incluye el 7° y 8° semestre.

**7° semestre**, total de créditos 45, asignaturas:

- Seminario de tesis I
- Desarrollo de teorías en el campo de la educación intercultural
- Elaboración de materiales didácticos para proyectos interculturales
- Planeación educativa en el medio indígena
- Comunicación y educación

Respeto a las asignaturas de esta área los estudiantes indicaron que el Seminario de tesis I fue el que les brindó las herramientas y conocimientos para trabajar sobre el objeto de estudio, por el contrario, la materia que menos les aportó fue Desarrollo de teorías en el campo de la educación

intercultural. Este semestre es la clave para el proceso de titulación, sin embargo, la problemática a estas alturas de la licenciatura es que tienen que avanzar con la investigación y acreditar los otros cuatro cursos de la licenciatura (Cabrera,2000, p.86).

**8° semestre**, total de créditos 46, asignaturas:

- Seminario de tesis II
- Desarrollo de teorías en el campo de la educación intercultural en México
- Desarrollo curricular en el campo de la educación intercultural en México
- Administración de instituciones educativas en el medio indígena
- Perspectivas políticas-educativas del medio indígena

En este semestre los estudiantes tienen la obligación de presentar por lo menos el 60 % de avance de los trabajos de tesis.

### **Metodología de trabajo y estrategias pedagógicas**

La reestructuración de la LEI sugiere una metodología basada en los siguientes aspectos:

1. se hace énfasis en la investigación, entendida como la formación de investigadores
2. la estructura y la organización del currículum pone énfasis en las problemáticas propias de la educación indígena y no en temáticas aisladas a ella
3. el plan de estudios se integra por tres niveles: el básico, el de transición al campo de la educación indígena intercultural y el de la formación directa en el campo profesional
4. el plan de estudios hace énfasis en los proyectos educativos actuales con base en las circunstancias históricas del pasado a partir de ello se pretende que el estudiante

logre realizar una reflexión teórica con la realidad que se presenta, referencia permanente para el proceso de formación didáctica, epistemológica y psicológica (Plan de Estudios, LEI, 1990, p.65-66).

Además de que sugiere que la metodología para el trabajo en el aula debe concebirse a través de una estrategia múltiple y distinta según las necesidades específicas de cada espacio curricular o espacios educativos, en específico este currículum requiere de la elaboración de un trabajo colegiado permanente y estaría a cargo del Área de Educación Indígena en tareas como diseño de programas, implementación y evaluación curricular y la formación docente para la correcta implementación del nuevo currículum.

## **Evaluación**

El siguiente aspecto es la evaluación, concebida como la capacidad del sujeto para la formulación de juicios fundamentados que permitan la comprensión de un hecho, problemáticas o procesos, esto a partir de las características y particularidades de su desarrollo, “en síntesis evaluar significa comprender (teóricamente) y valorar (axiológicamente)” (Plan de Estudios, LEI, 1990, p.69).

La evaluación se divide en dos apartados:

- 1) evaluación de los aprendizajes; se desarrolla en tres niveles: el trabajo individual, trabajo en pequeños grupos y reflexiones en plenarias
- 2) evaluación del currículum, considerada como la capacidad de formular juicios fundamentados relacionados al origen y desarrollo de la propuesta curricular. La evaluación del currículum es entendida como una investigación sobre un currículum específico y algunas de sus

líneas son:

- análisis general o particular del plano estructural formal del currículum (plan de estudios, programas sintéticos, programas analíticos, etc.)
- análisis de la implantación de la propuesta curricular (plano procesual práctico del currículum), a través de observación etnográfica, historias de vida, observación en el aula, entrevistas a maestros, entrevistas a alumnos etc.
- seguimiento de egresados
- enriquecimiento de programas (vinculación directa con programa de investigación de la Academia) (Plan de Estudios, LEI, 1990, pp.69-71).

Un requisito que se ha integrado a la LEI es la acreditación de un idioma, ya sea el español como segunda lengua o una lengua extranjera, si el estudiante opta por el español se le exigirá el dominio de la lengua, así como habilidades para hablar, entender, leer y escribir el idioma, al elegir esta opción la acreditación del idioma se hará automática cuando el estudiante compruebe que domina el español por medio de la presentación de un trabajo escrito, un examen de conocimientos generales y una entrevista, el estudiante tiene la oportunidad de perfeccionar la lengua ya que el plan de estudios ofrece cursos para apoyar el aprendizaje, finalmente el trabajo para la titulación se presentará en esta segunda lengua. En caso de que el estudiante opte por una lengua extranjera este deberá sujetarse a los criterios establecidos por la universidad.

## **Recursos**

Los recursos que se emplean en este nuevo currículum son específicos, en el área de Recursos Humanos se aboca a la formación de los docentes de la Academia. Otros recursos fundamentales para la puesta en práctica de este currículum son:

- seminarios o cursos de formación docente
- becas para los miembros de la Academia de Educación Indígena
- financiamiento para la elaboración de antologías u otros materiales de trabajo que se requieran para la implantación de esta propuesta curricular
- financiamiento para programas de evaluación y seguimiento de la presente propuesta curricular (Plan de Estudios, LEI, 1990, p.76).

### **Campo laboral**

El campo laboral es el ámbito en el que se insertan los profesionales al concluir sus estudios superiores para desarrollar las actividades propias de su preparación académica, en el caso de la LEI el tríptico del Plan de Estudios de 1990 (ver Anexo 10), describe que en el campo laboral sus egresados podrán desempeñarse en instituciones como:

- la dirección General de Educación Indígena (DGEI-SEP);
- jefaturas del Departamento de Educación Indígena de las entidades federativas;
- jefaturas de Zona de Supervisión a nivel regional;
- docencia en las distintas normales, en las licenciaturas que ofrece la UPN o en instituciones que trabajan con las comunidades indígenas: INI, CIESAS, INAH.

### **3.6.- Breve contraste entre el PE 82 y el PE 90 de la LEI**

La planeación educativa de la LEI de 1982 se desarrolla durante la política de participación (1976-1988) cuyo objetivo era proporcionar educación a toda la población mexicana, sin embargo, el problema iba más allá de “hacer llegar la educación a todos”, pues había que atender los altos índices de analfabetismo, la demanda educativa, la reprobación y el monolingüismo en el caso de

las comunidades indígenas, además de plantear la colaboración activa entre sus miembros y el gobierno.

En contraste, la reforma al plan de estudios de la LEI propuesta en 1990 se desarrolla en los últimos años de la política de participación y en los inicios de la política de reconocimiento de derechos indígenas (1988-2006), política que obedece principalmente a problemas económicos, carencia de tierras y el fuerte aumento de los índices de pobreza, sin embargo, en ella se reconoce la composición pluricultural de la nación mexicana y a través de distintos programas se propone atenderla.

Esta reestructuración es el resultado de un profundo análisis y discusiones de expertos que gracias a su preparación académica, su trabajo docente o de investigación, aunados a la experiencia de las primeras generaciones atendidas con el PE82, notaron que el plan no correspondía a las problemáticas y necesidades que imperaban en el sistema educativo propio del medio indígena, por lo cual señalaron la importancia de realizar cambios profundos otorgando una concentración especial en las materias y sus contenidos con el objetivo de mejorar la calidad educativa que ofrecía dicha licenciatura, a continuación, se muestra el cuadro en donde se pueden apreciar algunos de los cambios más significativos que se observaron entre ambos planes:

Tabla 3.

*Modificaciones entre el PE82 y el PE90*

MODIFICACIONES	PLAN 1979 (PE82)	PLAN 1990 (REESTRUCTURACIÓN)
Perfil de ingreso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tener cargo de supervisor escolar</li> <li>- Normal Superior terminada</li> <li>- Apoyo con beca-comisión</li> <li>- Ser hablante de alguna lengua indígena y pertenecer a una etnia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permanece el apoyo de la beca-comisión</li> <li>- Antigüedad mínima de cinco años dentro de la SEP</li> <li>- Trabajo escrito de cinco cuartillas</li> <li>- Promedio mínimo de ocho y sin ninguna materia reprobada</li> </ul>
Perfil de egreso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manejo de herramientas teóricas</li> <li>- Realización de innovaciones</li> <li>- Diseño de planes y programas</li> <li>- Manejo de elementos científicos-teóricos</li> <li>- Instrumentación de estrategias</li> <li>- Evaluación de las comunidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incidir en las problemáticas de la educación indígena</li> <li>- Vínculo de la docencia con la investigación</li> <li>- Rescatar los elementos ambientales de los PIs</li> <li>- Participar en los avances teóricos de la educación indígena</li> <li>- Participación en proyectos educativos y desarrollo curricular</li> </ul>
Estructura del plan de estudios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Área de formación básica</li> <li>- Área de formación vertical</li> <li>- Área de concentración profesional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Área de formación inicial</li> <li>- Área de formación de campo o profesional</li> <li>- Área de concentración de campo</li> </ul>
Organización del plan	No se organiza en campos curriculares	<p>Cuatro campos curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Epistemológico -teórico</li> <li>- Crítico social y ambiental</li> <li>- Avances científicos y tecnológicos</li> <li>- Práctica profesional vigente</li> </ul>

Ejes curriculares o líneas formativas	<p>Líneas formativas generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Historia de las ideas</li> <li>- Matemáticas</li> <li>- Redacción e investigación documental</li> <li>- Sociedad mexicana</li> <li>- Metodología</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigación educativa</li> <li>- Teorías educativas desde la perspectiva del proceso de construcción del campo educativo indígena</li> <li>- Formación social mexicana y grupos étnicos</li> <li>- Sistemas y proyectos educativos en el medio indígena</li> <li>- Dimensiones culturales y lingüísticas de la educación indígena</li> </ul>
Malla curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 27 asignaturas</li> <li>- Un taller</li> <li>- Cuatro seminarios de tesis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 37 asignaturas</li> <li>- Un taller</li> <li>- Dos seminarios de tesis</li> </ul>
Estrategias de trabajo y estrategias pedagógicas	<p>Se trabaja:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La lectura, investigación y reflexión del contexto económico, político y social con una perspectiva histórica</li> </ul>	<p>Se propone:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigación</li> <li>- Estructura y organización del currículum</li> <li>- Trabajar el PE en sus tres niveles de formación</li> <li>- Partir de las circunstancias históricas para incentivar la reflexión teórica</li> </ul>
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajos individuales, discusiones y reflexiones</li> <li>- Reflexiones teóricas de manera individual y/o grupal</li> <li>- Trabajos escritos</li> <li>- Participación creativa</li> </ul>	<p>Hace énfasis en dos apartados:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evaluación de los aprendizajes: individual, grupo y plenaria</li> <li>2. Evaluación del currículum: investigación sobre un currículum específico</li> </ol>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beca-comisión que otorgaba la DGEI</li> </ul>	<p>Se propone en este nuevo apartado:</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Seminarios y cursos</li> <li>– Becas a los académicos</li> <li>– Financiamiento para material y programas de evaluación</li> </ul>
Proceso de titulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Elaboración de un trabajo en donde se apliquen las herramientas teórico-metodológicas</li> <li>– Dominación de conocimientos</li> <li>– Desenvolvimiento en el examen profesional</li> </ul>	Se apega al Reglamento General para la Titulación y se agrega la opción de la experiencia profesional.

En esta nueva articulación que propone el Plan de Estudios de 1990 de la LEI se observa:

- Una cohesión entre los maestros miembros del equipo básico en cuanto a la dirección en que querían orientar a la licenciatura y la preparación académica que esta debía ofrecer a los futuros profesionales de la educación.
- En el perfil de ingreso permanece el requisito de pertenecer a una etnia y ser hablante de alguna lengua indígena, la experiencia se amplió de dos a cinco años dentro del subsistema, y ya no se solicitaba que los aspirantes tuvieran algún cargo, sin embargo tenían que ser maestros titulados y en servicio del subsistema de Educación Indígena de la SEP, también permaneció el examen de conocimientos, el análisis del currículum vitae y la entrevista personal y se sumó un trabajo escrito concerniente a la educación indígena así como un promedio mínimo de ocho sin ninguna materia reprobada para conservar el apoyo económico que brindaba la DGEI.
- En cuanto al perfil de egreso en esencia se ofrecía la misma estructura, pero en el PE90 se

hacia hincapié en la explicación de la problemática educativa del país a partir de los diversos factores lingüísticos, políticos y culturales que la afectan, así como la planificación y evaluación de los servicios educativos regionales y micro-regionales para mejorar la calidad educativa y la posibilidad de planificar, organizar, dirigir y evaluar proyectos curriculares que coadyuven a la formación, capacitación y actualización del magisterio indígena.

- En el PE90 permanecen las tres áreas de formación académica con variantes en el nombre: Formación inicial, Formación de campo profesional y Concentración de campo, además se propone su organización en cuatro campos curriculares: Epistemológico-teórico; Crítico social y ambiental; Avances científicos y tecnológicos; y Práctica profesional vigente, se pretende que estos campos constituyan un eje social formativo que sintetice tendencias y contenidos derivados de una problemática, temática o necesidad, estos son los componentes del currículum.
- En cuanto a los ejes curriculares o líneas formativas, en el PE 82 eran las cinco academias que desaparecieron en la reestructuración y se ofrecieron las siguientes líneas: Investigación educativa; Teorías educativas desde la perspectiva del proceso de construcción del campo educativo indígena; Formación social mexicana y grupos étnicos; Sistemas y proyectos educativos en el medio indígena y Dimensiones culturales y lingüísticas de la educación indígena. Estos ejes curriculares son considerados como un hilo conductor que permite converger a las asignaturas con la finalidad de proporcionar a los estudiantes las herramientas teórico- metodológicas planteadas en el perfil de egreso.
- La malla curricular se amplió considerablemente, pasando de 27 a 37 asignaturas en donde se minimizó la preferencia por la enseñanza antropológica y se refleja un interés por la

informática, los aspectos pedagógicos, psicológicos y lingüísticos, sin dejar de lado el conocimiento científico, y el acercamiento de los estudiantes a la realidad a través de la historia y la sociología, se conservó el taller, pero este cambió de nombre a lecto-escritura en lengua materna y de los cuatro seminarios solo permanecieron dos para trabajar en la tesis.

- En las estrategias de trabajo y estrategias pedagógicas se busca abarcar en la mayor medida posible los contenidos del currículum y trabajar el plan en sus tres niveles de formación, además también se propone la enseñanza a partir de las circunstancias históricas para incentivar la reflexión teórica desde una perspectiva crítica.
- La evaluación no dista mucho entre los planes de estudio, sin embargo, en el PE 90 se sugiere la investigación de un aspecto específico del currículum.
- En cuanto a los recursos el PE 82 solo ofrecía la beca-comisión que otorgaba la DGEI, mientras que en el PE 90 se propone la impartición de cursos y seminarios, becas académicas y el financiamiento para material y programas de evaluación.
- En el proceso de titulación se observa que se sumó la opción de la experiencia profesional a todas las licenciaturas sin excepción, opción planteada para enfrentar los bajos índices de titulación que enfrentaba la universidad.

## Reflexiones finales

Esta investigación ha llegado a su etapa final por lo que es menester dar cuenta al lector sobre las conclusiones que se formularon en este arduo proceso.

El trabajo se desarrolló en tres capítulos, en el primero se detalló la metodología y el estudio exploratorio de los trabajos localizados hasta el momento de efectuar la investigación, además muestra un breve recorrido historiográfico que destaca la importancia de la historia social como una alternativa para mirar al objeto de estudio, pues a través de ella pudimos conocer los indicios de los movimientos indígenas en distintos contextos y nos condujo a través de fuentes primarias y secundarias a la recuperación de los hechos, lo que nos permitió comprender el desarrollo de la lucha indígena dentro de la compleja dinámica social.

El segundo capítulo presenta el contexto de los principales movimientos indígenas que se gestaron en países de América Latina en la década de los setenta y algunas reuniones organizadas para debatir la problemática indígena y las propuestas para su desarrollo. Habla sobre la influencia que tuvieron los movimientos vecinos en territorio mexicano aunado a las dificultades políticas y sociales que enfrentaba el país y en las que se llevó a cabo la institucionalización indígena, concluye abordando el aspecto educativo, exponiendo las circunstancias que exigían la profesionalización para este sector social.

En el tercer capítulo se abordó la postura de la UPN frente al debate sobre la profesionalización, pues al ser esta una institución comprometida con la educación nacional adquirió la responsabilidad de implementar la Licenciatura en Educación Indígena, de ella se recuperó el plan de estudios por ser el primer programa dirigido a las comunidades indígenas de nuestro país, para abordar la cuestión se hizo uso de algunas fuentes primarias localizadas en el Archivo de Concentración de la UPN que dan constancia de los hechos ocurridos.

Partiendo del estudio exploratorio expuesto en la génesis, se recupera la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el proyecto académico de la Licenciatura en Educación Indígena de 1982 de la UPN unidad Ajusco?

Pregunta que se respondió con el planteamiento de la siguiente hipótesis:

El proyecto académico de la Licenciatura en Educación Indígena de 1982 de la UPN unidad Ajusco, responde en cierta medida a las necesidades que presentaba el magisterio indígena mexicano en aquella época, mismas que justifican la apertura de una licenciatura dirigida específicamente a este sector, entre ellas la falta de maestros con la preparación suficiente y adecuada para atender a sus comunidades indígenas, así como la falta de recursos económicos y materiales, que posibiliten a los jóvenes el acceso a estudios profesionales de calidad.

La investigación muestra que la hipótesis es limitada sin embargo se acerca a los hechos que ocurrieron para el desarrollo de la Licenciatura en Educación Indígena y su primer plan de estudios. Partiendo de la información recabada sabemos que los profesores indígenas de las filas de la ANPIBAC exigían en sus manifiestos educación de calidad y una enseñanza bilingüe-bicultural orientada a las necesidades de los indígenas, esta fue una de las peticiones que priorizó la DGEI, sin embargo, para que se pudiera ejecutar era primordial atender la formación que recibían los futuros profesores del país, pues desde su óptica no poseían la preparación pedagógica para enseñar oportunamente a otros, por lo que se hizo necesario establecer las bases de la nueva enseñanza bilingüe-bicultural en la que convergerían dos cosmovisiones, dos culturas y dos lenguas.

Es en este punto en donde adquiere relevancia la Licenciatura en Etnolingüística y la Licenciatura en Ciencias Sociales, pues estas fueron respuestas a las peticiones de la ANPIBAC con respecto a “la formación de cuadros técnicos, científicos y humanísticos, con elementos

indígenas para participar en la investigación, planeación, programación, ejecución y evaluación de todos los programas a desarrollar en las regiones interétnicas” (Rebolledo, 2014, p.39). Estas licenciaturas fueron pensadas para los indígenas y son consideradas los antecedentes directos de la LEI.

Desafortunadamente las condiciones en que se desarrollaron no fueron las más óptimas y al poco tiempo fueron cerradas, posteriormente la DGEI en colaboración con la UPN trabajaron la posibilidad de impartir una maestría en Pedagogía Bilingüe para continuar con el proyecto de la enseñanza bilingüe-bicultural, sin embargo, durante el proceso de selección las autoridades de ambas instituciones fueron testigos de las complicaciones que presentaron los aspirantes, por lo que fue necesario replantear el proyecto y anteponer la licenciatura a la maestría.

Es así como en 1982 se integra la LEI a la UPN Ajusco como una posibilidad de estudios superiores para este sector, esto no significa que la LEI haya sido la panacea a la problemática de la profesionalización de aquella década, ni que todos los jóvenes indígenas que deseaban continuar con sus estudios tuvieran que recurrir a ella como su única opción, sin embargo, es pertinente recuperar este espacio como uno de los frutos de lucha por la educación en México y en América Latina.

Del primer proyecto educativo de la LEI de 1979/ 1982, se sabe que no se elaboró un plan de estudio específico que tomara en cuenta las necesidades del sistema educativo indígena, este fue construido a partir del tronco común conocido como: Área de Formación Básica, que compartían todas las licenciaturas de la UPN, sin embargo, el plan se caracterizó por añadir a su Área de Integración Vertical materias relacionadas con la investigación en las ciencias sociales, la estadística, la política y los problemas que enfrentaba la educación, materias que ayudarían a los estudiantes a analizar y comprender el sistema educativo mexicano.

El Área de Concentración Profesional, fue la más criticada por expertos en la disciplina pues evidenciaba la desarticulación del currículum y se notaba la preferencia por el enfoque antropológico, cuestión que no era bien aceptada, pues la LEI requería un plan de estudios con pilares pedagógicos que, acompañados de distintas disciplinas coadyuvaran a comprender desde distintas perspectivas la problemática real de las comunidades, se buscaba a través de esta convergencia la recuperación y revalorización de la presencia indígena, su medio y características.

Algunas conclusiones específicas:

-De la administración de Echeverría destaca la institucionalización del indigenismo con el objetivo de elevar las condiciones socioeconómicas y culturales de los indígenas, sin embargo, esta fue realmente asentada por la presión que ejercieron los movimientos indígenas, más que por iniciativa y preocupación del Estado.

-Las estrategias empleadas por la administración de López Portillo iban encaminadas a la atención del analfabetismo, estrategia que en el fondo significaba menguar las lenguas indígenas en la medida de sus posibilidades, un gesto de vergüenza y total rechazo del gobierno hacia las comunidades indígenas del país.

- El indigenismo de participación no fue más que una cortina de humo pues en realidad no se consintió ningún tipo de participación, los indígenas permanecieron ignorados en el desarrollo de los proyectos destinados al desarrollo y bienestar de sus comunidades.

-De los fondos económicos destinados a los programas sociales se reporta que fuertes cantidades fueron desviadas por funcionarios del gobierno y lo que realmente llegaba era insuficiente para solventar estos programas, por lo que la atención para los indígenas no se acercó a lo que había planteado el gobierno.

-La creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978 fue un hito, esta institución fue la impulsora de la educación bilingüe-bicultural que abogaba el colectivo de la ANPIBAC, no obstante, al mostrar su postura a favor de esta educación, sus acciones se orientaron hacia la castellanización, proyecto que converge con el empleado por López Portillo, por lo que se volvió cuestionable su propósito con la educación indígena.

Reflexiones personales:

-Históricamente la lucha de los movimientos indígenas de México obligaron al Estado a escuchar y atender las demandas, los derechos humanos y las necesidades básicas de los que fueron privados, a este sector le ha costado décadas lograr el reconocimiento y su inclusión en la Constitución Política Mexicana y en la sociedad, sin embargo, aún siguen siendo víctimas del rechazo y la desigualdad.

-Como país no podremos aspirar al progreso mientras los ciudadanos no seamos capaces de reconocer y aceptar la diversidad lingüística y la riqueza cultural que nos rodea y nos caracteriza ante el mundo, es necesario trabajar la empatía e imbuir valores como el respeto, la tolerancia, la equidad y la inclusión de los distintos grupos sociales sin importar su condición y procedencia.

-Como profesionales de la educación tenemos la responsabilidad de involucrarnos en la construcción del conocimiento partiendo de las distintas realidades que se viven en México, tomando en cuenta el entorno y las condiciones que afectan el desempeño educativo, también es importante trabajar sobre los planes y programas vinculando los conocimientos teóricos con la praxis.

-Es necesario ampliar las oportunidades y facilitar el acceso a la educación en todos los niveles, no obstante, también se requiere brindar educación de calidad para comenzar a construir

una sociedad más justa, inclusiva y equitativa que nos permitirá trazar los caminos hacia la prosperidad.

## Referencias

### Fuentes primarias

- Archivo de Concentración UPN. (1980). Circular de la Dirección General de Educación Indígena. Caja 46. Expediente 9.
- (1982). Planeación Educativa de la Licenciatura en Educación Indígena. Caja 46. Expediente 32.
- (1990). Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Indígena. Caja 46. Expediente 13.

### Fuentes secundarias

- ¿Ha fracasado el indigenismo? Reportaje de una controversia [13 de septiembre de 1971] (1971). México: Secretaria de Educación Pública (SEPTENTAS).
- Aguirre Beltrán, G. (1973). Teoría y práctica de la educación indígena. México: Secretaria de Educación Pública (SEPTENTAS).
- Ayala, Blanco, Cordera, Knochenhauer y Labra. (1981). La crisis económica: evolución y perspectivas. En Gonzáles, C. y Florescano, E. (coords.). México, hoy (pp. 19-48). México: Siglo XX editores.
- Barré, M. (1982). Políticas Indigenistas y reivindicaciones indias en América latina 1940-1980 En Bonfil, B., et. al., América Latina: etnodesarrollo y etnocidio (pp. 39-82). San José, Costa Rica, FLACSO.
- (junio, 1989). La presencia indígena en los procesos sociopolíticos contemporáneos de Centroamérica. Nueva Antropología. Vol. X, (35), 9-28.
- Bertely, B. (2012). Educación indígena del siglo XX en México. En Latapí, S. (coord.). Un siglo de Educación en México II (pp. 74-110). México: CONACULTA/FCE.
- Bloch, M. (2000). Introducción a la historia. México: FCE.
- (2001). Apología para la historia o el oficio del historiador. México: FCE.
- Bonfil, B. (1981). Los pueblos indígenas: viejos problemas, nuevas demandas. En Gonzales, C., y

- Florescano, E. (coord.). México, hoy (pp. 97-110). México: Siglo XXI editores.
- (1982). El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En Bonfil, Ibarra, Varese, Verissimo, Tumiri et al. América Latina: etnodesarrollo y etnocidio (pp. 131-146). San José, Costa Rica: Ediciones Flacso.
- Burke, P. (1996). Formas de hacer Historia. Madrid: Alianza Universal.
- (2000). Historia y teoría social. México: Instituto Mora.
- Cabrera, M. (2014). Titulación, problemática y perspectiva en la Licenciatura en Educación Indígena. En Rebolledo, N. (coord.). La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores (pp.265-294). México: UPN, Colección Horizontes Educativos.
- Citarella, L. (1990). La educación indígena en América Latina. En Chiodi, F. (comp.) La educación indígena en América Latina. México- Guatemala- Ecuador- Perú- Bolivia (pp.9-156). Tomo I. Quito-Ecuador: ABYA-YALA.
- Czarny, Gabriela. (julio,2010). Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México: Relatos de experiencias en Educación Superior. Revista\_ISEES. (7),39-59.
- Dietz, G. (1999). La comunidad purhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y religión en un movimiento indígena en Michoacán. México. Quito, Ecuador: ediciones Abya-Yala.
- Dosse, F. (2012). La historia en migajas. México: Universidad Iberoamericana
- Febvre, L. (1982). Combates por la historia. España: Ariel
- González, C. (1982). Los años recientes. 1964-1976. Historia de la educación Pública en México. En Solana, F., Cardiel, R., y Bolaños, R. (coords.). Historia de la educación pública en México (pp.403-425), tomo II. México: FCE.
- Gutiérrez, C. (2012). Mitos nacionalistas e Identidades Étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano. México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

- Hernández, N. (1998). In tlahtoli, in ohtli: la palabra, el camino. Memoria y destino de los pueblos indígenas. México: Plaza y Valdés, CIPAE.
- Herrera, L. (2014). Licenciatura en Educación Indígena: una primera experiencia en la profesionalización indígena, en Rebolledo, N. (coord.). La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores. México: Universidad Pedagógica Nacional, Colección Horizontes Educativos.
- INEE (2017). Breve panorama educativo de la población indígena. Día internacional de los pueblos indígenas. México: autor.
- Informe del Cuarto Tribunal de Russell, sobre los derechos de los pueblos indígenas de las Américas (1980). Ámsterdam: acervo ISA.
- León-Portilla, M. (2003). Pueblos indígenas de México. Autonomía y diferencia cultural. México: UNAM, El Colegio Nacional.
- Mejía, P. y Sarmiento, S. (1987). La lucha indígena: un reto de la ortodoxia. México: Siglo XXI.
- Meneses, E. (1998). Tendencias educativas Oficiales de México, 1976- 1988. México: CEE-UIA.
- Morales, B. (2018). El Congreso Indígena de Chiapas: un testimonio. Chiapas, México: INICACH, CESMECA.
- Programa Integral de Desarrollo Institucional (PIDI), UPN 2014-2018. (2015). México: UPN.
- Proyecto Académico de la Universidad Pedagógica Nacional.* (1993). México: UPN.
- Rebolledo, N. (2010). Indigenismo, bilingüismo y educación bilingüe en México: 1939-2009. En Velasco, C. y Jablonska, Z. (coords.). Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos. México: UPN, Horizontes educativos.
- Rebolledo, N. (2014). La emergencia de una profesión indigenista y la profesionalización como descolonización. En Rebolledo, N. (coord.). *La formación de profesionales de la educación*

*indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores* (pp.25-54). México: UPN, Colección Horizontes Educativos.

----- (inédito). *Antropología política de una profesión indígena en México*.

Ruiz, M. (2003). *Democracia y participación política de los pueblos indígenas en América Latina*. Francia: Programa MOST, UNESCO.

Sánchez, C. (1999). *Los pueblos indígenas: del indigenismo a la autonomía*. México: Siglo XXI.

Solana, F., Cardiel, R., & Bolaños, R. (coords.). (1982). *Historia de la educación pública en México*, tomo II. México: FCE.

Trejo, D. (1981). *El movimiento obrero: situación y perspectivas*. En Gonzáles, C. y Florescano E. (coords.). *México, hoy* (pp.121-151). México: Siglo XXI editores.

Warman, A. (1981). *El problema del campo*. En Gonzáles, C. y Florescano E. (coords.) *México, hoy* (pp. 108-120). México: Siglo XXI editores.

Zolla, C., Zolla Márquez, E. (2017). *Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas*. 2ª ed. México: UNAM, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.

## **Fuentes gubernamentales**

Diario Oficial de la Federación (21 de enero de 1977). ACUERDO por el que el Ejecutivo Federal contará con la Unidad de Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados. Recuperado de:

[http://www.dof.gob.mx/nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?codnota=4602034&fecha=21/01/1977&cod\\_dia\\_rio=197601](http://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4602034&fecha=21/01/1977&cod_dia_rio=197601)

----- (29 de agosto de 1978). ACUERDO por el que se crea la Universidad Pedagógica Nacional. (48)

Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4725561&fecha=29/08/1978](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4725561&fecha=29/08/1978)

----- (29 de noviembre de 1973). Ley federal de educación. Recuperado de:

[http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e40bb4884af388/ley\\_29111973.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e40bb4884af388/ley_29111973.pdf)

----- (30 de marzo de 1978). ACUERDO por el que se crea el Consejo Nacional de Educación a grupos Marginados. Recuperado de

[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4695277&fecha=30/03/1978](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4695277&fecha=30/03/1978)

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (1970). IX Censo General de Población. Recuperado de

<http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/ccpv/1970/>

Senado de la República, Comisión Permanente LXIII Legislatura, Tercer Año, Segundo Receso. (2015).

Dictamen a la proposición con punto de acuerdo para un programa nacional de promoción de intérpretes de indígenas. (Gaceta: LXII/3SPR-19/56561). Recuperado de

<http://www.senado.gob.mx/?ver=cp&mn=4&id=56561>

### **Fuentes electrónicas**

Bertely, B. (2002). Panorama histórico de la educación para los indígenas en México. México:

CONACYT/CIESAS. Disponible en:

[http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_5.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm)

Bonfil, B. (1978). Las nuevas organizaciones indígenas (hipótesis para la formulación de un modelo analítico). Journal de la Societé Des Américanistes. Vol. 65, 209-219. Disponible en:

<http://www.jstor.org/stable/24605517>

Castillo, G. (9 de junio de 2008). El halconazo, historia de represión, cinismo y mentiras se mantiene

impune. La Jornada. Disponible en:

<http://www.jornada.com.mx/2008/06/09/index.php?section=politica&article=018n1pol>

Corona, S. (2008). Políticas educativas y libros de la SEP para indígenas. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (30), 1-14. ISSN: 1665-109X. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99819167003>

Costa, C., et al (1972). Acta final. VII Congreso indigenista interamericano. Brasilia, Brasil. 7 a 11 de agosto de 1972. Anuario Indigenista. (32), México: Instituto Indigenista Interamericano (III).

Disponible en <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/movimientosindigenas/docs/303.pdf>

De la Peña, G. (enero-junio,2002). La educación indígena. Consideraciones críticas. Revista Electrónica Sinéctica, (20), 46-53. E-ISSN: 1665-109X. Disponible en

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817898008>

Declaración de Barbados I, Barbados (30 de enero de 1971). Recuperado de [http://www.servindi.org/pdf/Dec\\_Barbados\\_1.pdf](http://www.servindi.org/pdf/Dec_Barbados_1.pdf)

Declaración de Barbados II, Barbados (28 de julio de 1977). Recuperado de <http://www.libertadciudadana.org/archivos/Biblioteca%20Virtual/Documentos%20Informes%20Indigenas/Documentos%20Internacionales/Declaracion%20de%20los%20Pueblos%20Indigenas/Declaracion%20de%20Barbados%20II.pdf>

Documento de la Asunción, Asunción del Paraguay (10 de marzo de 1972). Recuperado de

<https://episcopal.org.py/publicaciones2/18->

[La%20Iglesia%20y%20su%20Misi%C3%B3n%20entre%20Indigenas%20de%20Am%C3%A9rica%20Latina..pdf](https://episcopal.org.py/publicaciones2/18-La%20Iglesia%20y%20su%20Misi%C3%B3n%20entre%20Indigenas%20de%20Am%C3%A9rica%20Latina..pdf)

Fenner, J. y Palomo, I. (enero-abril, 2008). El Archivo Histórico del Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil de Chiapas Memoria del laboratorio del indigenismo en México. Desacatos, (26), 75-86.

Disponible en: <http://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/538>

Herrera, L. (1992). La formación Profesional del indígena en la educación superior. Anales de Antropología, revista del Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM, (29), 241-260.

Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/15694/14906>

----- (mayo, 2002). Los docentes indígenas breve historia. Reencuentro, UAM, (33), 31-39. ISSN: 0188-168X. Disponible en: <http://clacso.redalyc.org/pdf/340/34003304.pdf>

Millán, D. (agosto, 2013). Estudiantes no indígenas que ingresaron a la Licenciatura en Educación Indígena, sus actitudes y expectativas, México: Reencuentro, Análisis de Problemas Universitarios, (67),65-71. ISSN: 0188-168X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34030523008>

Portal Académico del CCH. (2017). Historia ¿Qué y para qué? Consultado en <https://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/historiauniversal1/unidad1/historiaQueParaQue>

Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española. (23ª ed.). Consultado en <https://dle.rae.es/historia>

Sámano, R. (2004). El indigenismo institucionalizado en México (1936-2000): un análisis. En Ordoñez, C. (coord.). La construcción del Estado nacional: democracia, justicia, paz y Estado de derecho, XII Jornadas Lascasianas. México:UNAM. Disponible en: <http://ru.juridicas.unam.mx:80/xmlui/handle/123456789/10287>

Serbin, A. (julio-agosto, 1980). Etnicidad y política. Los movimientos indígenas en América Latina, México: Nueva Sociedad, (49),57-71. Disponible en: <https://www.nuso.org/articulo/etnicidad-y-politica-los-movimientos-indigenas-en-america-latina/>

Stavenhagen, R. (2002). Identidad indígena y multiculturalidad en América Latina. Araucaria. Vol.4, (7),13-22. Disponible en: <https://revistascientificas.us.es/index.php/araucaria/article/view/965>

UPN. (2019). Educación Indígena. Consultado en: <https://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/licenciaturas/18-estudiar-en-la-upn/92-educacion-indigena>

Valdivia, D. (2013). Reconocimiento de derechos indígenas: ¿Fase superior de la política indigenista del siglo XX? *Nueva Antropología*, revista de Ciencias Sociales, (78), 9-41. Disponible en: [HTTP://WWW.SCIELO.ORG.MX/SCIELO.PHP?PID=S0185-06362013000100002&SCRIPT=SCI\\_ABSTRACT](HTTP://WWW.SCIELO.ORG.MX/SCIELO.PHP?PID=S0185-06362013000100002&SCRIPT=SCI_ABSTRACT)

### **UNAM tesis de licenciatura**

González, S. (2016). Educación Intercultural: Proceso Complejo Y Necesario Para Atender La Diversidad Cultural En México, UNAM Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED). (Tesis de licenciatura). Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2016/octubre/410037887/Index.html>

Hernández, B. (2007). Educación Indígena y la Educación Liberadora De Paulo Freire, Una Manera De Entender La Realidad Educativa De Los Indígenas, UNAM Facultad de Estudios Superiores Acatlán (Tesis de licenciatura). Recuperado de: <http://132.248.9.195/pd2007/0618088/Index.html>

Mendoza, M. (2015). Educación Indígena: Análisis Pedagógico De La Formación, UNAM Facultad De Estudios Superiores Aragón. (Tesis de licenciatura). Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2015/abril/300124062/Index.html>

### **UNAM tesis de maestría**

De la Rosa, D. (2016). Decolonización del pensamiento: El caso del seminario de educación indígena de la licenciatura en pedagogía de la FES Aragón. UNAM Posgrado en Pedagogía Facultad de Estudios Superiores Aragón. (Tesis de maestría). Recuperado de:

<http://132.248.9.195/ptd2016/marzo/300324138/Index.html>

Herrera, L. (1997). La educación indígena un debate sobre el conocimiento y los grupos culturalmente diferenciados, UNAM Facultad de Filosofía y Letras. (Tesis de maestría). Clave: 01070, rollo: NM.1.

Ibarra, H. (2009). Reconceptualización y resignificación de la práctica docente indígena y rural: una propuesta de formación, UNAM Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón División de Estudios de Posgrado e Investigación Programa de Posgrado en Pedagogía. (Tesis de maestría). Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2009/mayo/0643592/Index.html>

Marín, M. (2011). Formación y práctica docente indígena, el caso de los instructores comunitarios del Concejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), UNAM Facultad de Estudios Superiores Aragón División de Estudios de Posgrado Programa de Posgrado en Pedagogía. (Tesis de maestría). Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2012/febrero/0677423/Index.html>

### **UNAM tesis de doctorado**

Bermúdez, U. (2010). Del campo a la ciudad: los migrantes indígenas en San Cristóbal de las Casas. Análisis del proceso de escolarización: de la educación primaria bilingüe intercultural a la educación superior, UNAM Facultad de Filosofía y Letras División de Estudios de Postgrado. (Tesis de doctorado). Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2010/febrero/0653811/Index.html>

Ramírez, R. (2011). Procesos identitarios en torno a la formación de estudiantes indígenas en la UNAM en el transito del bachillerato a la licenciatura: sujetos y prácticas institucionales, UNAM Facultad de Filosofía y Letras División de Estudios de Postgrado. (Tesis de doctorado). Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptb2011/mayo/0669448/Index.html>

**UAM tesis de licenciatura**

Alejandro J. y Tafoya V. (2001). Maestros de Educación Indígena y Revitalización Cultural, UAM Unidad Iztapalapa. (Tesis de licenciatura). Recuperado de: <http://tesiuami.izt.uam.mx/uam/aspuam/presentatesis.php?recno=3885&docs=UAM3885.PDF>

Meza, P. (2001). El Discurso Del Maestro En Torno A La Problemática De La Educación Indígena En La Zapoteca Sur, Oaxaca, UAM Unidad Iztapalapa. (Tesis de licenciatura). Recuperado de: <http://tesiuami.izt.uam.mx/uam/aspuam/presentatesis.php?recno=3170&docs=UAM3170.PDF>

**UAM tesina de licenciatura**

Santiago, P. (2005). Educación Indígena: Hacia La Tolerancia De La Diversidad Sociocultural En El México Actual, UAM Unidad Iztapalapa. (Tesina de licenciatura). Recuperado de: <http://tesiuami.izt.uam.mx/uam/aspuam/presentatesis.php?recno=12396&docs=UAMI1>

**UPN tesis de licenciatura**

Sánchez, M. (1995). Reproducción Cultural Y Movimiento Migratorio en la Educación Indígena. El Caso de la Escuela Primaria Indígena Leyes De Reforma de la Mixteca Alta de Oaxaca, UPN Unidad Ajusco (Tesis de licenciatura). Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/8596.pdf>

**UPN tesinas de licenciatura**

Andrés, L. (1996). La Actualización De Los Maestros de Educación Indígena en el Programa para Abatir el Rezago Educativo, UPN Ajusco. (Tesina de licenciatura). Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/10857.pdf>

Mejía, Z. (2015). Las Transformaciones En Las Políticas Educativas Dirigidas a Los Indígenas de México

(1917-2006), UPN Ajusco. (Tesina de licenciatura). Recuperado de:  
<http://200.23.113.51/pdf/31131.pdf>

Toledo, P. (1995). El Problema De La Educación Indígena Y su Relación con la Escuela, UPN Unidad 25-B. (Tesina de Licenciatura). Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/13323.pdf>

### **UPN tesis de maestría**

Cabrera, María de los Ángeles. (2000). Titulación y practicas curriculares: el caso de la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN. (Tesis de maestría). Recuperado de:  
<http://200.23.113.51/pdf/16714.pdf>

López, M. (2005). Formación de docentes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional. Contexto y líneas de reflexión sobre la identidad profesional y étnica, UPN Ajusco. (Tesis de maestría). Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/21900.pdf>

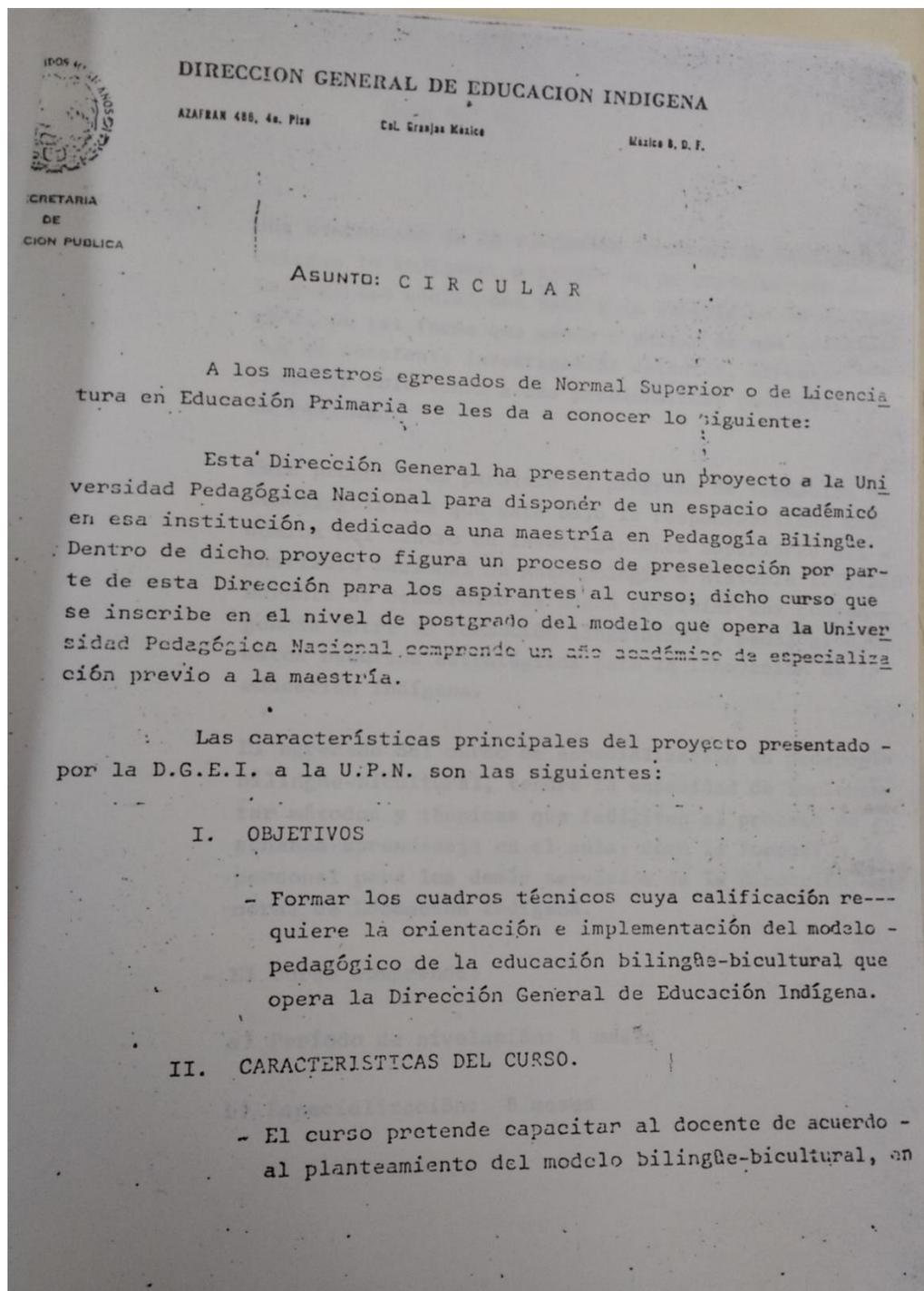
Martínez, M. (1996). La práctica formal del egresado de la Licenciatura en Educación Indígena: 1º y 2º generación. El caso de Oaxaca. (Tesis de maestría). Recuperado de:  
<http://200.23.113.51/pdf/10294.pdf>

### **Tesis sin publicación**

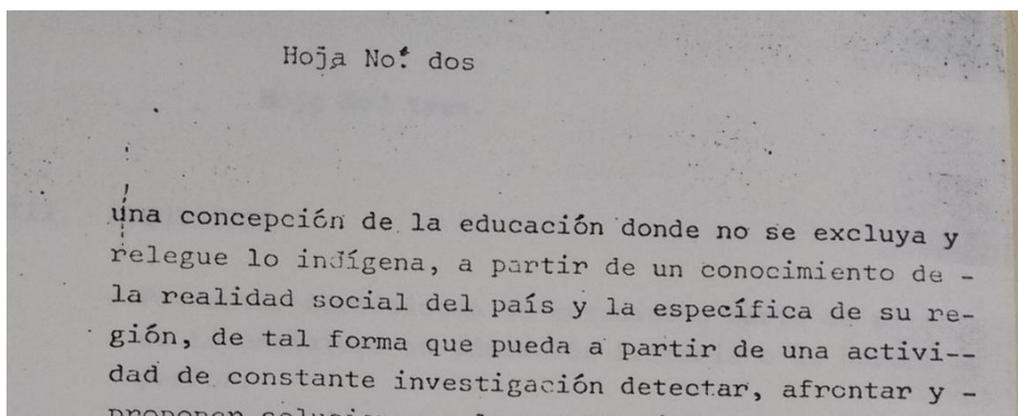
Arregui, J. (2009). Cuarto Mundo: La acción exterior de los Pueblos Indígenas como Instrumento de Cambio y reconocimiento Internacional. 1992-2007. (Tesis doctoral sin publicar, Universidad del País Vasco). Recuperada de <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2011/jiao/definicion%20de%20cuarto%20mundo.html>

## **Anexos**

**Anexo 1: Circular de la Dirección General de Educación Indígena, 1980. Archivo de concentración de la UPN**



Anexo 2



**Anexo 3**

Hoja No. tres.

### III. REQUISITOS

- Presentar certificado de estudios o carta de pasante de Licenciatura en Educación Primaria o de Normal Superior.
- Ser maestro bilingüe.
- Ser personal de la Dirección General de Educación Indígena.

### IV. EXAMENES DE PRESELECCION DE CANDIDATOS.

- La preselección de candidatos al curso de especialización en educación bilingüe, la realizará una comisión que integrará la Dirección General de Educación Indígena, con elementos del ANPIBAC y el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas.
- La selección definitiva de candidatos, la realizará la Universidad Pedagógica Nacional.

### V. PERÍODO DE PRESELECCION DE CANDIDATOS.

- La preselección de candidatos se realizará generalmente en las capitales de los Estados, conforme a las siguientes fechas.

SEDES	CONCURREN	F E C H A S
Chihuahua	Chihuahua	9 de Agost. 80
Morelia	Michoacán	9 de Agost. 80

## Anexo 4

Hója No. cuatro

SEDES	CONCURREN	F E C H A S
Chilpancingo	Guerrero	11 de Agost. 80



Hoja No. cinco

IX. FINANCIAMIENTO

- La D.G.E.I. becará con su sueldo a los participantes que resulten seleccionados; el curso es de tiempo completo.

México, D. F., 1º de agosto de 1980.

EL DIRECTOR GENERAL

ANTROP. SALOMON NAHMAD SITTON

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
SECRETARIA ACADEMICA  
AREA DE DOCENCIA  
LICENCIATURA EN EDUCACION INDIGENA  
PLAN DE ESTUDIO PARA MAESTROS EN SERVICIO

AREA DE FORMACION BASICA			
SOCIEDAD MEXICANA I	REDACCION E INV. DOCUMENTAL I	MATEMATICAS I	HISTORIA DE LAS IDEAS I
SOCIEDAD MEXICANA II	REDACCION E INV. DOC. II	MATEMATICAS II	HISTORIA DE LAS IDEAS II
AREA DE INTEGRACION VERTICAL			AREA DE CONCENTRACION PROFESIONAL
FUNCIONES SOCIALES DE LA EDUCACION	METODOS Y TEC. DE INV. EN CIENCIAS SOCIALES I	ESTADISTICA	INTRODUCCION A LA ANTROPOLOGIA SOCIAL
POLITICA EDUCATIVA EN MEXICO I	METODOS Y TEC. DE INV. EN CIENCIAS SOCIALES II	ANTROPOLOGIA DE LA EDUCACION	SOCIOLINGUISTICA Y BILINGUISMO
POLITICA EDUCATIVA EN MEXICO II	ANTROPOLOGIA POLITICA	ANTROPOLOGIA ECONOMICA	PEDAGOGIA BILINGUE-BICULTURAL
PROBLEMAS DE EDUC. Y SOC. EN MEXICO I	RELACIONES INTERETNICAS	SEMINARIO DE PROBLEMAS SOCIALES Y EDUC. DE LOS GPOS. INDIGENAS	PLANEACION CURRICULAR
SEMINARIO DE TESIS I	PLANEACION EDUCATIVA	PROBLEMAS DE APREND. EN SITUACIONES INTERCULTURALES	TALLER DE DIDACTICA
SEMINARIO DE TESIS II	ADMINISTRACION DE INSTITUCIONES-EDUC.	SEMINARIO DE ANALISIS DE PROYECTOS ED. EN EL MEDIO INDIGENA	PRACTICA DOCENTE BILINGUE-BICULTURAL

**Anexo 7: Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Indígena 1979, extraído de la**

tesis de maestría de Graciela Herrera Labra, (1997). UNAM

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
SECRETARIA ACADÉMICA  
AREA DE DOCENCIA  
LICENCIATURA EN EDUCACION INDIGENA  
PLAN DE ESTUDIOS PARA MAESTROS EN SERVICIO  
Plan de Estudios '79

Anexo 1

AREA DE FORMACION BASICA			
002 SOCIEDAD MEXICANA I 9	003 REDACCION E INV. DOCUMENTAL I 9	004 MATEMATICAS I 15	001 HISTORIA DE LAS IDEAS I 9
006 SOCIEDAD MEXICANA II 9	007 REDACCION E INV. DOCUMENTAL II 9	008 MATEMATICAS II 15	005 HISTORIA DE LAS IDEAS II 9
AREA DE INTEGRACION VERTICAL			AREA DE CONCENTRACION PROFESIONAL
103 FUNCIONES SOCIALES DE LA EDUCACION 9	1221 METODOS Y TEC. DE INV. EN CIENCIAS SOCIALES I 15	1247 ESTADISTICA 15	1212 INTRODUCCION A LA ANTROPOLOGIA SOCIAL 9
106 POLITICA EDUCATIVA EN MEXICO I 9	1234 METODOS Y TEC. DE INV. EN CIENCIAS SOCIALES II 15	1220 ANTROPOLOGIA DE LA EDUCACION 9	1219 SOCIOLOGIA Y BILINGUISMO 9
107 POLITICA EDUCATIVA EN MEXICO II 9	1235 ANTROPOLOGIA POLITICA 9	1236 ANTROPOLOGIA ECONOMICA 9	1237 PEDAGOGIA BILINGUE-BICULTURAL 9
108 PROBLEMAS DE EDUC. Y SOC. EN MEXICO I 9	1238 RELACIONES INTERÉTNICAS 9	1239 SEMINARIO DE PROBLEMAS SOCIALES Y EDUC. DE LOS GROS. INDIGENAS 9	1246 PLANEACION CURRICULAR 9
1251 SEMINARIO DE TESIS I 9	1248 PLANEACION EDUCATIVA 9	1249 PROBLEMAS Y APREND. EN SITUACIONES INTERCULTURALES 9	1254 TALLER DE DIDACTICA 9
1251 SEMINARIO DE TESIS II 9	1252 ADMINISTRACION DE INSTITUCIONES EDUC. 9	1253 SEMINARIO DE ANALISIS DE PROYECTOS EN EL MEDIO INDIGENA 9	1240 PRACTICA DOCENTE BILINGUE-BICULTURAL 9

Anexo 8: Cuadro de egresados de las dos primeras generaciones 1982-1986

CUADRO DE EGRESADOS DE LAS DOS PRIMERAS GENERACIONES EN LA  
LICENCIATURA  
GENERACIÓN 1982 - 1986

N/P	NOMBRES	LENGUA QUE HABLE	ENTIDAD	FUNCION QUE DESEMPEÑA
1	Zárate Feria Diego Laurencio	MIXTECO	OAXACA	CAPACITADOR
2	Ramírez Ibarra Ismael	NAHUATL	VERACRUZ	SUPERVISOR
3	García Mendoza Eusebio	MIXTECO	OAXACA	SUPERVISOR
4	Cruz Martínez Nemesio	NAHUATL	PUEBLA	SUPERVISOR
5	Martínez Rojas Hilario	MIXTECO	OAXACA	DIRECTOR
6	Peña Valentín Villaubaldo Z.	PUREPECHA	MICHOACAN	MAESTRO
7	Gómez Mayorga José Cruz	OTOMI	HIDALGO	SUPERVISOR
8	Aguilar Hernández Justina	MIXTECO	OAXACA	SUPERVISORA
9	Sánchez Cruz Virgilio Elías	MIXTECO	OAXACA	SUPERVISOR
10	Herrera Ochoa Enrique A.	MAYA	YUCATAN	MAESTRO
11	Cruz Vicencio Rosalino	NAHUATL	VERACRUZ	DIRECTOR
12	Bautista Miguel Eduardo S.	MIXTECO	OAXACA	MAESTRO
13	Cruz Ortiz Alberto	NAHUATL	VERACRUZ	SUPERVISOR
14	Modesto Hernández Luis	NAHUATL	S.L.POTOSI	SUPERVISOR
15	Secundino Tepetate Fernando	OTOMI	HIDALGO	MAESTRO
16	Paloma Ramírez Lorenzo	OTOMI	HIDALGO	MAESTRO
17	Pérez Hernández Eusebio	TZOTZIL	CHIAPAS	SUPERVISOR
18	Cruz Lino Francisco	NAHUATL	PUEBLA	SUPERVISOR
19	Martínez Vargas Artemio	ZAPOTECO	OAXACA	SUPERVISOR
20	LLaguno Salvador Ignacio	ZAPOTECO	OAXACA	MAESTRO
21	López Figueroa Fidel	TARAHUMARA	CHIHUAHUA	SUPERVISOR
22	Cervantes Herrera Marcos S.	NAHUATL	GUERRERO	SUPERVISOR
23	Ureiro Diaz Abel	MIXTECO	GUERRERO	DIRECTOR
24	Rios Salmerón Abel Fermín	NAHUATL	GUERRERO	DIRECTOR

G E N E R A C I O N      1 9 8 3 - 1 9 8 4

1	Roque Cerroblanco Moisés E.	OTOMI	HIDALGO	MAESTRO
2	Cervera Panti Antonio	MAYA	YUCATAN	MAESTRO
3	Santiago Ramírez Adelfo	ZAPOTECO	OAXACA	MAESTRO
4	Cornejo González Juan	OTOMI	HIDALGO	MAESTRO
5	Sánchez Cruz Gabriel	ZAPOTECO	OAXACA	MAESTRO
6	Canseco Hernández Domingo	ZAPOTECO	OAXACA	MAESTRO
7	Huizache Roque Abel Cayetano	OTOMI	HIDALGO	MAESTRO
8	Millán Soto Mario	NAHUATL	PUEBLA	MAESTRO
9	Rojas de Jesús Gonzalo	NAHUATL	GUERRERO	CAPACITADOR
10	Zamitis Martínez Dolores	NAHUATL	PUEBLA	MAESTRO
11	Ramírez Nava Pablo	TOTONACO	PUEBLA	MAESTRO
12	Tzoyohua Martínez Federico	NAHUATL	VERACRUZ	MAESTRO
13	Luna Castañeda José Galdino	TOTONACO	PUEBLA	MAESTRO
14	López Marcos Jose Luis	NAHUATL	PUEBLA	MAESTRO

\*\*\* Datos recopilados en los archivos de los servicios escolares de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad ajusco.

Nota: Extraído de la tesis de licenciatura de Félix Raymundo Martínez Marroquín (1996) La práctica profesional del egresado de la licenciatura en educación indígena: 1ª y 2ª generación. El caso de Oaxaca, p. 234.

**Anexo 9: Plan de estudios de la LEI, 1990, Archivo de Concentración de la UPN**

PLANA CURRICULAR						LICENCIATURA EN EDUCACION INDIGENA		
ESPACIOS CURRICULARES						CREDITOS	HORAS	
SEM.								
FORMACION INICIAL	1	Metodología del trabajo intelectual I. 8c/4 h./	Introduc. a las Teorías Educativas 10c/5 h./	Desarrollo histórico-social de México I. 8c/4 h./	Proyectos educativos en el medio indígena. Panorama gral. en Méx. 8c/4 h./	Política del lenguaje en México. 8c/4 h./	42	21
	2	Metodología del trabajo intelectual II. 8c/4 h./	Teorías sociológicas de la Educación. 8c/4 h./	Teorías antropológicas de la educación. 8c/4h.	Desarrollo histórico-social en México II. 8c/4 h./	Teorías psicológicas de la educación 8c/4 h./	40	20
	3	Introducción a la lingüística. 8c/4 h./	Tendencias de investigación educativa. 8c/4 h./	Origen y desarrollo de las teorías educativas en situaciones interculturales. 8c/4 h./	Problemática étnico-nacional. 8c/4 h./	Debate contemporáneo de la pedagogía. 8c/4 h.	40	20
	4	Estadística básica 10c/5 h./	Origen y desarrollo del campo del curriculum 8c/4 h./	Cultura e identidad 8c/4 h./	Psicolingüística 8c/4 h./	Métodos de lecto-escritura 8c/4 h./	42	21
FORMACION PROFESIONAL DE CAMPO	5	Informática aplicada a la investigación educativa intercultural. 10c/5 h./	Didáctica en situaciones interculturales 8c/4 h./	Economía política de la educación 8c/4 h./	Socialización y endoculturación 8c/4 h./	Taller de lecto-escritura en lengua materna 9c/6 h./	43	23
	PRACTICAS DE CAMPO							
CONCENTRACION EN CAMPO Y/O SERVICIO	6	Investigación etnográfica 9c/6 h./	Evaluación educativa en la problemática de la educación intercultural. 9c/6 h./	Formación de profesores para el programa de educación intercultural 9c/6 h./	Problemas de aprendizaje en situaciones interculturales 9c/6 h./	Tradición oral 9c/6 h./	45	30
	7	Seminario de Tesis I 10c/5 h.	Desarrollo de teorías en el campo de la educación intercultural. 8c/4 h./	Elaboración de materiales didácticos para proyectos interculturales. 9c/6 h./	Planeación educativa en el medio indígena. 10c/5 h./	Comunicación y educación 8c/4 h./	45	24
	8	Seminario de Tesis II 10c/5 h./	Desarrollo de teorías en el campo de la educación intercultural en México 8c/4 h./	Desarrollo curricular en el campo de la educación intercultural en México 10c/5 h./	Administración de instituciones educativas en el medio indígena 10c/5 h./	Perspectivas político-educativas del medio indígena 8c/4 h./	46	23

Anexo 10: Tríptico de la LEI Plan 1990

# licenciatura en

# EDUCACION INDIGENA



## Requisitos de ingreso

- Ser maestro titulado y en servicio dentro del Subsistema de Educación Indígena de la SEP.
- Pertenecer a alguna de las etnias indígenas de México y hablar la lengua indígena.
- Tener una antigüedad mínima de 5 años en el Subsistema.
- Participar en un proceso de selección de aspirantes consistente en: examen de conocimientos, análisis del currículum vitae y entrevista personal.
- Presentar trabajo escrito de 5 cuartillas sobre un tema de Educación Indígena.
- Estar en disposición de residir en el D. F. durante los cuatro años que dura la licenciatura.
- Todos los estudiantes seleccionados estarán en la condición estipulada por la SEP como licencia por beca.
- Comprometerse a mantener un promedio de 8 en las calificaciones de cada semestre sin reprobar materia alguna.

## Informes

Universidad Pedagógica Nacional  
Academia de Educación Indígena  
Carretera al Ajusco Núm. 24  
Col. Héroes de Padierna  
Delegación Tlalpa  
C.P. 14200  
México, D. F.  
Teléfonos: 652-3399 y 652-4399 ext. 1319

## Perfil de egreso

- Al concluir sus estudios, el licenciado en educación indígena podrá:
- Explicar la problemática educativa indígena de nuestro país a partir del conocimiento de los factores lingüísticos, políticos y culturales presentes en ella.
- Planificar y evaluar los servicios educativos que se prestan en zonas indígenas, a nivel regional y microregional, con el propósito de mejorar su calidad.
- Planificar, organizar, dirigir y evaluar proyectos de desarrollo curricular para la formación, capacitación y actualización del magisterio indígena.
- Realizar estudios sobre los distintos niveles y modalidades de la educación indígena.

## Campo laboral

- El egresado puede desarrollar sus actividades en:
- La Dirección General de Educación Indígena (DGEI-SEP)
- Jefaturas de Departamento de Educación Indígena de las entidades federativas
- Jefaturas de Zona de Supervisión a nivel regional.
- También pueden ser docentes en las normales, en las licenciaturas que ofrece la UPN o en instituciones que trabajan con comunidades indígenas: INI, CIESAS, INAH.

## Licenciatura en Educación Indígena

**Objetivo:** Formar profesionales que generen proyectos educativos viables en el ámbito de la educación indígena, con base en el análisis y reconocimiento de la realidad pluriétnica de nuestro país.

### Mapa curricular por semestre

	10.	20.	30.	40.	50.	60.	70.	80.
FASE: FORMACION INICIAL	Metodología del trabajo intelectual I	Metodología del trabajo intelectual II	Teorías sociológicas de la Educación	Epistemología y Educación	Desarrollo histórico-social de México I	Proyectos educativos en el medio indígena. Panorama general en México	Política del lenguaje en México	
	Introducción a la lingüística	Tendencias de investigación educativa	Origen y desarrollo de las teorías educativas en situaciones interculturales	Teorías antropológicas de la educación	Desarrollo histórico-social de México II	Teorías psicológicas de la educación		
	Estadística básica	Origen y desarrollo del campo del currículum	Cultura e identidad	Origen y desarrollo de las teorías educativas en situaciones interculturales	Problemática étnico-nacional	Debate contemporáneo de la pedagogía		
	Informática aplicada a la investigación educativa intercultural	Didáctica en situaciones interculturales	Economía política de la educación	Origen y desarrollo del campo del currículum	Psico lingüística	Métodos de lecto-escritura		
FASE: FORMACION DE CAMPO PROFESIONAL	Investigación etnográfica	Evaluación educativa en la problemática de la educación intercultural	Formación de profesores para el programa de educación intercultural	Elaboración de materiales didácticos para proyectos interculturales	Planificación educativa en el medio indígena	Comunicación y educación		
	Seminario de tesis I	Seminario de tesis II	Desarrollo de teorías en el campo de la educación intercultural en México	Desarrollo de teorías en el campo de la educación intercultural en México	Administración de instituciones educativas en el medio indígena	Perspectivas político-educativas del medio indígena		

La Universidad Pedagógica Nacional, creada en 1978, es una de las más jóvenes instituciones públicas de educación superior en México.

Esta Casa de Estudios ofrece servicios de formación, nivelación y actualización profesional; superación académica; extensión universitaria y difusión de la cultura, además de realizar y apoyar el desarrollo de la investigación educativa. La UPN cuenta con 75 unidades y 120 subsedes prestadoras de servicios académicos en todo el país.

En la Unidad Ajusco los profesores normalistas y egresados de bachillerato, tienen la oportunidad de cursar estudios de licenciatura en modalidad escolarizada.

Las licenciaturas que se ofrecen en esta unidad son:

**PEDAGOGIA  
PSICOLOGIA EDUCATIVA  
SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION  
ADMINISTRACION EDUCATIVA  
EDUCACION INDIGENA**

\*Institución con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública.  
\*\*Turno matutino: de 8:00 a 12:00 hrs.  
\*\*\*Turno vespertino: de 16:00 a 20:00 hrs.  
\*\*\*\*Exclusiva para maestros en servicio del Subsistema de Educación Indígena.

Nota: Tríptico proporcionado por la maestra Natalia de Bengochea Olgún.