



Reencuentro

ISSN: 0188-168X

cuaree@correo.xoc.uam.mx

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad

Xochimilco

México

Herrera Labra, Graciela  
Los docentes indígenas. Breve historia  
Reencuentro, núm. 33, mayo, 2002, pp. 31-39  
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco  
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003304>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# ***Los docentes indígenas. Breve historia***

**Graciela Herrera Labra\***  
Universidad Pedagógica Nacional, México

\* Docente de la Academia  
de Educación Indígena,  
correo electrónico: gherrera@upn.mx

## Resumen

Los antecedentes histórico-educativos de los pueblos indios que aquí se mencionan son el resultado de un largo proceso histórico que adquiere gran complejidad en el periodo colonial y que se cristaliza en la actual nación mexicana. La idea de trabajar estos antecedentes, es con el objeto de señalar que en el marco de la educación indígena siempre ha estado presente en su historia la mediación de la conquista.

El recorte histórico que se presenta en este trabajo parte de la creación de la licenciatura en educación indígena que se imparte en la UPN. Partir de este momento histórico es con la siguiente finalidad:

- Conocer las diferentes acciones educativas que abrieron brecha a la actual profesionalización indígena.

## Palabras clave

Educación indígena  
Docencia

## Abstract

The article discusses the history of education among the indigenous people, the result of a long historical process which acquired considerable complexity during the Colonial period, culminating in the Mexico of today. This history is examined in order to show that the Conquest has persistently shaped and influenced indigenous education.

This historical extract is part of the establishment of a Licenciatura (undergraduate program) in indigenous education given in the Pedagogical University. The goal of carrying out this historical survey is:

\* To establish which historical events and actions gave rise to the current state of indigenous professionalization.

## Key words

Indigenous education  
Teaching

## Presentación

**S**in pretender profundizar en los antecedentes histórico-educativos de los pueblos indios, me parece importante reconocer el resultado de un largo proceso histórico que adquiere gran complejidad en el periodo colonial y que se cristaliza en la actual nación mexicana. La idea de mencionar este antecedente, es con el objeto de señalar que en el marco de la educación indígena siempre ha estado presente en su historia la mediación de la conquista, ocupando el escenario principal un tercero.

El mencionar estos antecedentes histórico-educativos nos enfrenta a plantearnos un problema

de profesionalización indígena, en tanto no se puede ignorar la realidad educativa de quienes no han tenido igualdad de formación, como dice Ricardo Melgar, el desarrollo histórico de los grupos étnicos se rompió dejando un "referente simbólico entre el tiempo que quedó atrás pero también como futuro" (1994:76).

El reto de este trabajo está en buscar los vínculos entre la formación que han tenido los pueblos indios con la profesionalización que actualmente reciben, es con base en ello, que me permitiré exponer a continuación algunos planteamientos de propuestas político-educativas que se han pensado e implementado para los indios.

Como un elemento de enlace histórico es importante destacar cómo los indígenas y por conse-



Foto: Antonio Paoli

cuencia su educación, han girado desde diversas posiciones político-ideológicas en cuanto a su concepción del indio. Concepción que en su generalidad ha considerado al indígena como un sujeto de atraso, al cual hay que incorporarlo, integrarlo, aculturalizarlo. En esta postura media el principio occidental en tanto hay que dejar de lado sus costumbres, su lengua y toda su idiosincrasia para adquirir la “civilización occidental”.

Si bien con la Revolución Mexicana<sup>1</sup> se abrió un espacio para la consideración de los indios, así como también se siguió con ciertas concepciones referentes a su situación social, económica, cultural y lingüística. Es con base en ello que se abren varias interrogantes como un punto de partida para seguir la reflexión en este trabajo:

¿Cómo se empezaron a construir propuestas de profesionalización indígena, si los procesos de cambio implicaban romper con contradicciones de concepción del indio y con resentimientos culturales?, ¿cuáles fueron las principales contradicciones que se presentaron en las propuestas de formación docente indígena?, ¿qué concepto de sujeto indígena transitaba por esta determinación histórica?, ¿hasta dónde fue diferente la concepción de la educación indígena y cuáles fueron los cambios de fondo durante y después de la revolución mexicana?

Desde luego que estas interrogantes no son fáciles de contestar, porque en el campo de la edu-

cación indígena, el debate ha ido diversificándose entre diferentes posturas con respecto a la formación docente indígena, lo que ha implicado diversas propuestas educativas derivadas de movimientos políticos. Para poder entender esto es necesario presentar el escenario de dichos movimientos para comprender la postura racional de pensamiento.

Considerando lo anterior y sin pretender por el momento debatir el concepto de docente indígena y profesional indígena, para efectos de este trabajo me referiré al sujeto como sujeto social indígena, en la medida que parto de que el sujeto social indígena es un sujeto culturalmente diferenciado, porque su determinación histórica los ha sometido a una organización social, cultural y lingüística diferenciada y los ha restringido a un desarrollo cultural propio; por lo que hablar de la determinación histórica de los pueblos indios como sujetos colonizados, es articular un pensamiento de lo cultural que es difícil separar en el corte conceptual, en tanto lo cultural son representaciones simbólicas que pueden servir de representaciones sociales con múltiples fines.

El corte que define la diferencia como docentes indígenas y profesionales indígenas, son las prácticas culturales y el espacio social que ocupan en la determinación histórica como grupos distintos con principios generadores de rasgos distintivos, como son: su visión cosmológica a partir de símbolos y su lengua como forma de expresar sus signos distintivos y propios de su cultura. Por lo que no se puede negar la existencia de las diferencias ni los principios de diferenciación en que paradójicamente se ha ido construyendo el complejo cultural de los pueblos indios, a lo largo del proceso de colonización y de conquista.

Lo anterior es un primer punto de referencia para poder entender que los antecedentes históricos-educativos que a continuación se presentan constituyen diferencias significativas en el espacio social en que se dieron; en tanto los pueblos indios tienen una historia desigual, tienen identidades diferenciadas, poseen una civilización distinta, su cultura constituye una cosmovisión diferenciada, que existe una pluralidad cultural, que su lengua implica una determinación histórica y revela los procesos étnicos que están históricamente determinados, lo que los hace históricamente diferenciados. Por lo que tendremos que mirar los antecedentes histórico-educativos

que han determinado la formación de los docentes indígenas; para luego entender los parámetros que han condicionado su profesionalización.

Es importante aclarar que partimos de la formación docente porque los procesos de profesionalización que en estos momentos se tienen para la profesionalización del indio, de ahí partieron. En otras palabras las puertas a la educación superior se han derivado en su generalidad de la docencia.

### **Antecedentes de la licenciatura en educación indígena**

Una de las políticas de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), a principios de su creación en 1978, fue la incorporación y participación de los propios indígenas en los procesos educativos. Para esto era necesario formarlos en el campo académico-pedagógico, campo que fortalecería a la política indígena bilingüe-bicultural. Plan-teándose así la Dirección General de Educación Indígena una estrategia de acción para formar cuadros académico-políticos con los maestros indígenas, donde por un lado, tuvieran una formación profesional y por otro lado, ocuparan puestos administrativos que les permitieran dirigir ciertas políticas educativas indígenas. El sentido de esta estrategia fue la falta de formación que tenían los docentes indígenas bilingües y biculturales.

Es importante señalar el proceso de formación que tenían que seguir los aspirantes a promotores culturales bilingües cuando se incorporaban al subsistema de educación indígena. En principio, se pedía como requisito mínimo haber cursado prima-

ria o secundaria, los jóvenes indígenas que cumplieran con este requisito mínimo, tenían el compromiso de asistir a un curso preparatorio para capacitarse en el uso y manejo de los libros y programas de texto, así como conocer ciertas técnicas didácticas que los auxiliaran en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Estos cursos estaban a cargo del departamento de Capacitación de la Dirección General de Educación Indígena. Después de este curso de capacitación los promotores culturales bilingües (el concepto de promotor es una categoría para incorporarse al subsistema) tenían la obligación de formarse como docentes indígenas a través de cursos escolarizados y semiescolarizados, que impartía la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. Institución encargada de nivelar y regular la formación docente para los promotores culturales en servicio y, al término se recibían como profesores de educación preescolar o primaria indígena bilingüe-bicultural.

Tomando en cuenta las deficiencias y carencias que vivían los docentes indígenas con respecto a la formación pedagógico-didáctica para la educación bilingüe, se plantearon varias propuestas para subsanar y mejorar su formación, algunas de estas políticas-académicas fueron:

El Instituto de Integración Social del Estado de Oaxaca (IISEO), propuso un proyecto para la formación de cuadros técnicos con la finalidad de afianzar la integración social y cultural de los grupos étnicos, en este caso del estado de Oaxaca; de este proyecto surgieron otros programas y subprogramas de docencia, los que tenían como propósito estudiar e investigar aspectos didácticos, para ayudar a los maestros indígenas a resolver los pro-



Foto: José Ventura

blemas metodológicos que se presentaran en la enseñanza del español con niños indígenas monolingües. Esta “ayuda” pedagógico-didáctica sólo favoreció la castellanización.

Es con la política de la castellanización que se busca la unificación lingüística y, en cierta manera también la unificación cultural; de tal forma que el uso del castellano produce efectos no sólo de comunicación sino también de mensajes educativos que repercuten, tanto a quien lo emite, como en quien lo recibe.

Como una política contestataria a la política de la castellanización, el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CISINAH), en coordinación con la DGEI, en 1978, se planteó la necesidad de profesionalizar indígenas en el campo de la lingüística, con la finalidad de buscar propuestas pedagógicas para dar respuesta a la política de la educación bilingüe bicultural (política de ese momento). Para llevar a cabo la licenciatura en etnolingüística, la DGEI convocó a indígenas del subsistema, otorgándoles una beca comisión para cursar dicha licenciatura, apoyándolos asimismo con el hospedaje en un internado, alimentación y materiales impresos. Es importante destacar que sólo se formaron dos generaciones.

Cabe aclarar que en el transcurso de la primera licenciatura se cambió al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Considerando que ésta sólo estaba facultada para formar a nivel de posgrado, dicha licenciatura no se volvió a abrir pero sí se recuperó en 1991 esta vieja idea, creándose una maestría en lingüística iberoamericana.

Paralelamente a la primera generación de los etnolingüistas, la directora del Centro de Integración Social (CIIIS), Gloria Bravo Ahuja, proponía crear una licenciatura en ciencias sociales para indígenas, licenciatura que se abrió con poca demanda. Asimismo, también trabajó como la licenciatura de los etnolingüistas con dos generaciones, la primera fue de 1980 a 1984 y la segunda de 1985 a 1988. Durante el proceso de esta segunda generación, el CIIIS por razones políticas se tuvo que cerrar, motivo por el cual el CIESAS también tuvo que subsidiarla.<sup>2</sup>

Es importante señalar que la licenciatura en etnolingüística impulsó el movimiento indígena y

enjuició la política indigenista proponiendo una política de indianización. De manera contraria a esta posición, la licenciatura en ciencias sociales manejaba sutilmente la vieja idea del Instituto de Integración Social en el estado de Oaxaca (IISEO), que consistía en la integración del indígena a la vida nacional y para ello se pretendía que a través de la investigación social se apoyara metodológicamente la castellanización.

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. En un principio esta institución por razones políticas no aceptó; sin embargo, la insistencia por parte de la DGEI logró después de algunos años abrir la licenciatura en educación indígena (LEI), estableciéndose un acuerdo interinstitucional<sup>3</sup> para profesionalizar al indígena en el campo de la pedagogía, campo que las dos licenciaturas anteriores habían descuidado.

La finalidad de esta coordinación interinstitucional, DGEI-UPN, tenía por objeto legitimar y consolidar cuadros profesionales indígenas, para que, desde el interior de los pueblos indios se generara el cambio político-educativo de acuerdo con la EIBB. Fue en este sentido que también se pensó en la licenciatura de los etnolingüistas y la licenciatura en ciencias sociales, sólo que, el haberse llevado indistintamente y en espacios institucionales diferentes la visión política de profesionalización indígena varió en las tres licenciaturas.



Foto: Antonio Paoli





Foto: José Ventura

Al organizarse en diferentes instituciones de educación superior, rompió con la propuesta inicial de formar cuadros académicos interdisciplinarios, en tanto, cada institución concibió el problema de lo educativo indígena bilingüe-bicultural desde distintas posiciones políticas e ideológicas. Además de estas diferencias estaba presente y de manera muy determinante la posición ideológica de los coordinadores de los programas de formación. Por ejemplo:

- Los etnolingüistas tenían una posición radical entre el indio y el 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 ciencias sociales tenía otra orientación sobre la profesionalización, si bien los estudiantes eran indígenas, no se asumían como tales; sin embargo, vivían como indígenas colonizados atrapados con teorías socio-políticas indigenistas.
- 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”, política de ese momento que más adelante abordaremos.

Estas tres instituciones que coordinaban las licenciaturas, como podemos observar, tenían posiciones ideológicas y político-educativas diferentes frente a la profesionalización del indígena, pues más que formar cuadros interdisciplinarios que dieran respuesta a la política de la educación indígena bilingüe-bicultural como era el objetivo inicial, sólo propició la desarticulación interdisciplinaria y generó divisiones de formación político-académica entre los indígenas, distorsionando la pro-

puesta original que se había planteado para la profesionalización indígena.

Sin pretender por el momento profundizar en el proceso de formación y práctica profesional de estas tres licenciaturas, sólo se puede señalar que en la actualidad la licenciatura en etnolingüística y la de ciencias sociales desaparecieron, quedando sólo la licenciatura en educación indígena en la UPN. Considerando que la licenciatura en educación indígena fue la última en su creación, pudo apoyarse en la experiencia de las dos anteriores, y por lo tanto, desde un principio se buscó un espacio institucional educativo universitario con posibilidades de formar a maestros indígenas; fue entonces que en 1982 la Universidad Pedagógica Nacional y la Dirección General de Educación Indígena, establecen una coordinación interinstitucional a través de un convenio, que hasta la fecha no se ha firmado.

El convenio establecía que la Dirección General de Educación Indígena desde lo administrativo apoyaría a docentes en servicio,<sup>4</sup> comisionándolos por cuatro años en la ciudad de México y, la Universidad Pedagógica Nacional desde lo académico, elaboraría un plan de estudios para la profesionalización de indígenas en una licenciatura y posteriormente un posgrado en educación indígena, pensando más adelante en un doctorado.

Cabe señalar que la Universidad Pedagógica Nacional contaba con un modelo curricular general, motivo por el cual se incorporó a su proyecto inicial a la licenciatura en educación indígena, por lo que se hizo necesario que su plan de estudio se ajustara a la orientación curricular ya existente.

Esta determinación circunstancial de inserción del plan de estudio de la licenciatura en educación indígena en un diseño curricular ya establecido, llevó a lo largo del proceso a enfrentar contradic-

ciones que iban desde una forma de pensar lo teórico educativo, hasta una manera de construirlo dentro de una especificidad como lo es la educación indígena, en tanto son sujetos que poseen una cultura y una lengua diferenciada de los demás sujetos que participan en las otras licenciaturas.

Otra contradicción fue la homogenización de los contenidos curriculares y los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que no se delimitaba el objeto de estudio ni se tomaba en cuenta el perfil del estudiante, pues sabemos que entre sí tienen diferencias lingüísticas y culturales, elementos importantes que hay que considerar en todo proceso de formación profesional.

Además, la licenciatura en educación indígena se creó como una de las primeras experiencias de formación profesional a nivel nacional y de América Latina, la UPN también era de reciente creación, al igual que la DGEI; y por otro lado, la teoría curricular en México empezaba a cobrar significados distintos a los modelos estadounidenses que de alguna forma eran la propuesta y la orientación curricular vigente y dominante que homogeneizaba a todo el sistema educativo nacional, motivo por el cual no habían los suficientes especialistas en este campo del currículum desde otra perspectiva que la dominante y menos aún en la especificidad de la educación indígena.

Tomando en cuenta que la licenciatura se inició con estas coyunturas políticas, institucionales y educativas, también habría que entenderla a su vez, dentro de una problemática histórico-social en que han sido formados los pueblos indios, lo que implicaba un doble esfuerzo de reflexión, en la medida en que se pensarán y se buscarán estrategias curriculares que nos permitieran responder académicamente a la especificidad étnica y en su particularidad con maestros indígenas.

Por otro lado, la conjugación de estas estrategias permitió acercarnos y entender algunas paradojas de la formación profesional del indígena, aunque reconocemos que nuestras fuentes son reducidas, si tomáramos en cuenta el número total de estudiantes de la licenciatura con el plan de estudio de 1979 y el relativo conocimiento que se tiene como investigador sobre los problemas reales que viven los estudiantes indígenas cuando se vienen a estudiar por cuatro años a la ciudad de México, su formación en

relación con el objeto de estudio se quedaba corta; a pesar del tiempo que permanecían en esta ciudad.

Tiempo que implicaba el alejamiento familiar, aumento de gastos económicos, desgaste físico frente al cambio de espacio y tiempo, depresiones emocionales, diferentes ritmos y procesos de trabajo académicos de los que estaban habituados y otros como el tener que convivir y compartir con otros compañeros su vida cotidiana y académica, a demás de la agresión social de una ciudad tan peligrosa como es el Distrito Federal. Si bien es cierto que la superación profesional implica esfuerzo, para los estudiantes indígenas se multiplica y sólo se puede entender mejor cuando se trabaja con ellos.

El sentido de presentar todas estas propuestas educativas pensadas para los indios, es con la finalidad de exponer cómo las propuestas, a pesar de ser pensadas en momentos diferentes, se pensaron desde afuera del indio a través de pautas culturales, procesos históricos, luchas políticas, problemas lingüísticos, contradicciones sociales, etcétera; pero, donde el sujeto indio no ha podido articularse con una exigencia como sujeto potencial para recuperar sus espacios. Esta actitud frente a su determinación histórica los ha colocado en su tiempo y en su espacio como sujetos colonizados. El espacio es entendido como integración e incorporación a una sociedad y a una cultura “mejor”, donde lo “mejor” es pensado como dejar de ser indio para sentirse mexicano, dejar de ser ignorante para pasar a ser civilizado, dejar de ser pobre para aspirar a llegar a ser rico, etcétera. El tiempo se vive como hechos que se dieron, donde las culturas indígenas son apreciadas como parte de una historia pasada, pero “retrasadas” culturalmente para el presente.

## 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.

Asimismo, dentro del marco histórico que se ha generado para la educación indígena, nos damos cuenta que a lo largo de las propuestas educativas con diferentes estrategias, se planteaban la necesidad de incorporar jóvenes indígenas para que atendieran las escuelas a nivel de preescolar y primaria indígenas; centrando su preocupación fundamentalmente en la problemática bilingüe. Esta problemática privilegiaba lo bilingüe porque era lo que sentían como el principal obstáculo para integrarlos e incorporarlos a la sociedad nacional; ya que lo cultural se manejaba como la determinación propia dentro de la cultura occidental.

A partir de lo anterior, es importante mencionar cómo se formaban los promotores culturales bilingües, los que posteriormente se tendrían que formar en la docencia. Los promotores se incorporaban al sistema educativo nacional a partir de un curso de capacitación, cuya finalidad era dar lineamientos pedagógicos que les permitiera conocer el uso y manejo de los programas institucionales. Este curso de alguna manera los introducía a la docencia, pero tenían la obligación de formarse en la educación normal del programa de mejoramiento profesional que se ofrecía a través de cursos semiescolarizados. Cursos que eran impartidos por personal docente no indígena, lo que implicaba un proceso más de aculturación.

Es importante reconocer que la política indígena no ha quedado sólo limitada a la docencia, ya que las necesidades del reconocimiento de sus condiciones y la reivindicación de sus valores, los ha llevado a la necesidad de formar indígenas en campos inexplorados como la etnolingüística, las ciencias sociales relacionadas con la problemática indígena y, en la educación indígena como parte de una educación multicultural y plurilingüe con características culturalmente diferenciadas por su condición histórica desigual. En este sentido, la diferencia no radica sólo en el reconocimiento y aceptación, sino en diferencias profundas, entre culturas con caminos propios y significaciones distintas, a partir de una diversidad cultural que implica la dominación de una cultura sobre las demás. Desde luego esta formación reclamaba una posición político-ideológica y teórico-educativa diferentes a las prácticas educativas dominantes.

Este planteamiento político-educativo se enfrentó con el “proponerse hacer” y el “poder hacerlo”, si bien su propuesta educativa hablaba de la participación del indígena, esta participación implicaba un proceso de formación diferente a la que se les había sometido;<sup>5</sup> por lo que de la noche a la mañana no se podía transformar; a pesar de que se contaba con una propuesta de cambio debido a que se carecía de formación académica y de profesionales indígenas especializados en el campo de la pedagogía y de la lingüística, disciplinas medulares para llevar a cabo su propuesta educativa.

Hablar de un proceso de formación indígena diferente, es tener la capacidad de reconocer su determinación histórica y poder entender los parámetros no explicativos que impiden verse como sujetos sociales indígenas en formación, mediados por un discurso educativo que considera que la pedagogía debe homogeneizarse con la práctica educativa nacional, negando así las particularidades y especificidades de la determinación histórica de los pueblos indios. La educación implica ser entendida y valorada a partir de un proceso histórico-social y de sus contradicciones como un elemento potencial para la transformación. Esto me lleva a preguntarme ¿cómo el sujeto indígena puede recuperar su espacio educativo a través de una profesionalización?

Con miras de aproximación para contestar esta pregunta, me propongo exponer algunos puntos de reflexión que me permitan no sólo explicar, sino argumentar constitutivamente mi postura frente a la profesionalización del indio.

La limitante entre su propuesta y la realidad concreta se quedó sólo en lo aparente, pues la participación física del indígena no garantizaba el cambio ni les permitía dar el salto a la transformación. Tomando en cuenta esta dificultad y tratando de resolver el obstáculo, se planteó la propuesta de profesionalizar al indígena en instituciones a nivel de educación superior que garantizaran un proceso de profesionalización indígena en campos disciplinarios significativos para responder a la propuesta educativa indígena. Con base en ello, la DGEI se propuso una estrategia de acción para formar cuadros académico-políticos con los maestros indígenas en servicio, donde, por un lado, tuvieran una formación a nivel de licenciatura, pensándose posteriormente en posgrados, y que fueran éstos quienes ocuparan puestos que les permitieran dirigir

ciertas políticas educativas como intelectuales y no más como subalternos.

Esto nos abre una discusión para entender el concepto de profesionales indígenas. En tanto, no es una acción que se refiera sólo a realizar estudios universitarios en cualquier institución educativa o carrera profesional; sino que radica en asumir su proceso de formación como sujeto social indígena, con pensamientos mediados por diferentes niveles de conciencia y procesos de identidad.

La conciencia como reflejo de un pensamiento mediado por la realidad, se hace posible y viable a través del lenguaje en tanto permite el acceso a conocer un saber, una forma de pensar, de vivir y de asumir su realidad como sujetos sociales. Si se parte de que el lenguaje es el medio para intercambiar formas de pensar y este pensar le permite al hombre establecer vínculos con todo lo que existe a través de la palabra, luego entonces, hablar de estas lógicas de apropiación de lo real frente a la profesionalización de indio, conlleva a entender que cada forma de profesionalizar responde a conceptos culturalmente diferenciados.

En la medida que los procesos de profesionalización indígena no se queden en la descripción y repetición de ideologías dominantes y homogeneizantes sino que, resignifiquen su proceso de formación como sujetos sociales críticos y puedan promover el cambio de acuerdo con sus potencialidades y, puedan así, recuperar su espacio educativo. Es en este sentido que estaremos hablando de profesionalizar al indio. Entendemos que lo anterior no depende sólo del deseo, sino que responde a un proceso de transformación individual y colectiva, que lleva a un reto interno y externo, en el cual es necesario considerar, por un lado, que en las estructuras psíquicas de estos sujetos se daría una ruptura de valores ajenos asimilados como propios; y por otro lado, los procesos sociales dominados por la cultura nacional, que participan como medios de transmisión de realidades ajenas para ser pensadas como propias, tendrían que cambiar y transformarse.

Ahora bien, si el sujeto indio no tiene en sus procesos de profesionalización una apertura al cambio y no piensa en su formación profesional más allá de lo que se le da; no podemos decir que el sujeto social indígena no quiere el cambio, sino más bien que no tiene posibilidades para hacerlo, pues

se encuentra atrapado en una relación sujeto indio-proceso formativo que no deja traspasar los límites dados por la cultura nacional, de aquí la pregunta ¿hasta dónde la profesionalización indígena es considerada como una profesionalización culturalmente diferenciada en los hechos y hasta dónde es pensada como culturalmente diferente y vivida desde una realidad homogeneizadora?

## Notas

- <sup>1</sup> La Revolución Mexicana será el punto de partida histórico para conocer los antecedentes de formación y profesionalización del indio.
- <sup>2</sup> Estos datos fueron proporcionados en una entrevista por el licenciado Jorge Hernández, quien era subdirector de la Dirección General de Educación Indígena entre 1979 y 1983. Durante su administración fue uno de los impulsores y responsable de la creación y operación de estos proyectos de formación, y actualmente es docente de la Academia de Educación Indígena en la UPN.
- <sup>3</sup> Acuerdo que no se logró consolidar por ambas instituciones; sin embargo, la licenciatura en educación indígena ha venido operando sin interrupción desde 1982.
- <sup>4</sup> Esta estrategia de apoyo actualmente ha cambiado de acuerdo con el programa de modernización educativa en el ámbito de la federalización.
- <sup>5</sup> La propuesta demandaba una formación donde fuera congruente el planteamiento con la *práxis*, pero en los hechos, los docentes indígenas seguían reproduciendo los saberes y costumbres de la política indigenista en la que se habían formado. La mayoría de sus líderes se burocratizaron, demandaban una pedagogía liberadora y no eran capaces de romper con la docencia tradicional, se estigmatizaron como maestros de tercera y esta actitud los colocaba en un plano de inferioridad; además, al interior de los grupos étnicos se presenta la lucha por el poder político.