

## Formación de docentes indígenas en México

Formação de professores indígenas no México

Training of indigenous teachers in Mexico

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción  
Data de recepção  
Reception date  
30 Septiembre 2023

Fecha de modificación  
Data de modificação  
Modification date  
30 Octubre 2023

Fecha de aceptación  
Data de aceitação  
Date of acceptance  
10 Noviembre 2023

**Ruth Belinda Bustos-Córdova**

Universidad Pedagógica Nacional

Cuernavaca- Morelos/ México

ruthbustos7@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2047-177X>

### Resumen

Se analizan las políticas educativas en México y el currículo de distintas Instituciones de Educación Superior para la formación de jóvenes indígenas en México que se desempeñarán como docentes en el medio indígena. Particularmente se reflexiona sobre la implementación de la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena que imparte la Universidad Pedagógica Nacional, en la sede de Morelos (México). Se reflexiona sobre las tensiones en el perfil de egreso, el mapa curricular y en la inserción en el campo laboral, así como la necesidad de transformaciones curriculares en la formación docente bajo una perspectiva de la interculturalidad crítica (Walsh, 2009) dentro de un horizonte de justicia social, para superar la colonialidad del poder, del saber y del ser (Quijano, 2000).

**Palabras clave:** Educación indígena, educación superior, colonialidad, interculturalidad, políticas educativas

### Resumo

São analisadas as políticas educacionais no México e o currículo de diferentes instituições de ensino superior para a formação de jovens indígenas no México que atuarão como professores no ambiente indígena. Em particular, reflète sobre a implementação do Bacharelado em Educação Pré-escolar e do Bacharelado em Educação Primária

**Referencia para citar este artículo:** Bustos-Córdova, R. B. (2024). Formación de docentes indígenas en México. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 12 (1), 21-45.

para o Meio Indígena ministrados pela Universidade Pedagógica Nacional, na sede de Morelos (México). Reflete sobre as tensões no perfil da graduação, no mapa curricular e na inserção no mundo do trabalho, bem como a necessidade de transformações curriculares na formação de professores numa perspectiva de interculturalidade crítica (Walsh, 2009) num horizonte de justiça social, para superar a colonialidade do poder, do conhecimento e do ser (Quijano, 2000).

**Palavras-chave:** Educação indígena, ensino superior, colonialidade, interculturalidade, políticas educacionais

---

#### Abstract

Educational policies in Mexico and the curriculum of different Higher Education Institutions for the training of indigenous young people in Mexico who will work as teachers in the indigenous environment are analyzed. Particularly, it reflects on the implementation of Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena by the National Pedagogical University, at f Morelos (Mexico). It reflects on the tensions in the graduation profile, the curricular map and insertion into the labor field, as well as the need for curricular transformations in teacher training from a perspective of critical interculturality (Walsh, 2009) within a horizon of social justice, to overcome the coloniality of power, knowledge and being (Quijano, 2000).

**Key words:** Indigenous education, higher education, coloniality, interculturality, educational policies

## INTRODUCCIÓN

**E**n el presente texto se reflexiona sobre los retos en la formación de docentes para el medio indígena en el siglo XIX en un país como México con avances y retrocesos en la política educativa dirigida a los pueblos y comunidades originarios a fin de garantizar sus derechos establecidos en la Constitución Política, entre ellos la educación con enfoque de derechos y con una perspectiva de justicia social.

En este sentido, se problematiza cómo se realiza la formación docente en la universidad desde un modelo eurocéntrico en el currículo explícito mediante la selección de contenidos desde la colonialidad del saber (Quijano, 2000) y formas de transmisión del conocimiento, así como un currículo implícito al que subyacen acciones racistas y discriminatorias, que consideran a los indígenas como inferiores intelectualmente, es decir, aquellos planteamientos paternalistas de la época colonial, se han perpetuado al paso de los siglos.

A treinta años del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), el debate sobre la educación de la población indígena, especialmente el acceso y permanencia de manera pertinente a la educación superior, sigue siendo una deuda histórica, y a la vez, la transformación de las universidades desde un planteamiento más inclusivo e intercultural, cuestionando las desigualdades para alcanzar la justicia social, puesto que los planteamientos zapatistas van más allá del ámbito educativo. En palabras de Nettel (2023):

*Los zapatistas pusieron sobre la mesa de discusión temas tan importantes como el racismo, la desigualdad, la colonización, el neoliberalismo y su maquinaria de muerte, la posibilidad de las autonomías, la inclusión de las diferencias y la creación, como dicen ellos, de un mundo en el que quepan muchos mundos. Gracias a los insurgentes, México empezó a cambiar de forma quizás lenta, pero irreversible (p.5).*

Así, la lucha zapatista tuvo efectos en la arena de la política educativa, entre otros ámbitos de la política internacional, por ejemplo, con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe en el 2001 o el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas en el 2005.

En cuanto a la población indígena en México, de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020 que realizó el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) existen 11.979.483 personas indígenas. Además, cuando se considera el criterio de autoadscripción, la cifra ascendió a 23.275.457 personas.

Sin embargo, históricamente las políticas educativas dirigidas los pueblos originarios en este país no ha respondido a todas sus necesidades y características: el enfoque intercultural bilingüe se ofrece solamente en los servicios educativos del nivel preescolar y primaria y son pocas las opciones de continuidad de la trayectoria escolar. La oferta educativa para los jóvenes indígenas en el nivel

superior es limitada y “una primera opción de formación profesional fue para desenvolverse como docentes en las experiencias de educación bilingüe que emergieron durante la década de 1970 (Cuenca, Nucinkis y Zavala, 2007; Martínez, 2011; Trapnell, 2011, citados por Hernández Loaeza, 2017, p. 128).

Dicha opción de profesionalización de los indígenas en carreras asociadas a la docencia se mantiene como la principal hasta el presente siglo, de manera oficial en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y las Normales Interculturales, las Universidades Interculturales, aunque en estas últimas, se ha diversificado las carreras. Algunos jóvenes, debido a su capital cultural y económico, han podido integrarse a las IES convencionales de manera invisibilizada. También existen algunas IES para la atención a los pueblos indígenas, por lo menos doce, que surgen desde las iniciativas comunitarias, sin presupuesto gubernamental, o algunas que dependen de otras universidades, incluso privadas o bien, de fundaciones (Salmerón, 2019).

Hasta hace poco, las cifras de los jóvenes indígenas de que asisten a la educación media superior y superior han sido poco precisas. De acuerdo con el Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024 derivado del Plan Nacional de Desarrollo “La estadística educativa del ciclo 2021-2022, revela que sólo 1.7% de las y los estudiantes de pregrado o nivel profesional en [Instituciones de Educación Superior] IES públicas y particulares se reconocen como hablantes de lengua indígena” (SEP, 2023, p. 13). Lo cual es altamente preocupante, por un lado, por la cantidad de jóvenes en edad para cursar la educación superior y los pocos estudiantes presentes en el tipo educativo, “el sistema de educación superior es muy reducido en comparación con el tamaño de la población de jóvenes de 19 a 23 años; la proporción de estudiantes provenientes de familias pobres es muy pequeña, lo mismo que la de estudiantes de poblaciones étnicas” (Álvarez y Torres, 2015, p. 228). Por otro lado, porque la manera de obtener los datos se constriñe solo a preguntar sobre los hablantes de las lenguas indígenas, por lo que, si los estudiantes no dominan una lengua originaria, pero provienen de una comunidad indígena, se mantienen borrados de las estadísticas oficiales. Como afirman Álvarez y Torres (2015) los jóvenes indígenas universitarios:

*En la actualidad han ganado visibilidad, pero resta mucho para tener una idea confiable de la magnitud de esas poblaciones y aplicar políticas específicas de atención educativa, tanto para generar demanda entre los grupos indígenas como para adecuar la oferta a sus condiciones y características socioculturales y educativas. Las universidades interculturales han abierto una posibilidad a estudiantes de origen indígena, pero su limitado tamaño impide afirmar que son una opción como para considerar que los estudiantes indígenas están adecuadamente representados en la educación superior o que tienen iguales oportunidades de cursar una carrera universitaria (p. 254).*

En este sentido, se requiere una transformación de las políticas educativas que, generalmente en nuestro país ha operado con una lógica de la meritocracia, basada en que el éxito de los estudiantes, en este caso indígenas, dependen de su voluntad, talento y esfuerzo, independientemente de su origen social o de las incongruencias en el currículo escolar para considerar sus necesidades y características. A pesar de ello, desde la "década de 1990 surgieron los programas de acción afirmativa en universidades convencionales, que, mediante el otorgamiento de becas y otros estímulos, buscan apoyar el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes indígenas" (Hernández Loaeza, 2017, p. 128) dentro de instituciones de educación superior públicas o privadas. Esta perspectiva de la discriminación positiva "conlleva políticas para compensar diferencias, pero su influencia es limitada y no cambia la producción de desigualdades escolares, [y] encuentra resistencias de los partidarios de la meritocracia" (Álvarez y Torres, 2015, p. 30).

Algunas acciones de política educativa en México en el último sexenio 2018-2024 del presidente Andrés Manuel López Obrador, que busca atender a los grupos vulnerados se establece en la reforma del 2019 a la Ley General de Educación decreta que la obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado y en el Artículo 48 se plantea que

*En el ámbito de su competencia, las autoridades educativas federal, de las entidades federativas y de los municipios concurrirán para garantizar la gratuidad de la educación en este tipo educativo de manera gradual, comenzando con el nivel de licenciatura y, progresivamente, con los demás niveles de este tipo educativo, en los términos que establezca la ley de la materia, priorizando la inclusión de los pueblos indígenas y los grupos sociales más desfavorecidos (DOF, 2019).*

En correspondencia se han creado las Universidades para el Bienestar "Benito Juárez García" (UBBJG) y la Universidad de las Lenguas Indígenas de México. No obstante, no es suficiente la ampliación de la oferta educativa, es necesario analizar las tensiones y contradicciones que se presentan en las IES que atienden a los jóvenes indígenas, ya que desde una postura crítica la educación con enfoque de derechos, favorece las oportunidades de ingreso, permanencia, egreso, así como la incorporación al sector laboral significaría, desde una perspectiva decolonial, acciones de justicia social (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007), para construir una sociedad más equitativa y romper los ciclos de pobreza.

La justicia social, de acuerdo con Nancy Fraser (2011) desde la teoría crítica, implica tres elementos: distribución, reconocimiento y participación. En cuanto a la distribución, se requiere considerar las desigualdades para garantizar que todos tengan acceso a oportunidades y recursos de manera equitativa. El reconocimiento cultural implica valorar de manera positiva la diversidad cultural y a partir de esta concepción se hacen soluciones redistributivas de

los bienes, así como la lucha contra la discriminación. Respecto a la participación, la justicia social requiera una democracia inclusiva que implica asegurar la posibilidad de que las personas formen parte en la toma de decisiones en los diferentes espacios públicos, el acceso al conocimiento, a la igualdad de oportunidades, etc., especialmente de aquellos que han sido discriminados, excluidos y vulnerados en su derecho a la educación.

### LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN PARA ATENDER A LA POBLACIÓN INDÍGENA

Desde el análisis político que realiza Ornelas (2006), en México han existido dos proyectos educativos nacionales que marcaron el siglo XX y continuaron durante las primeras décadas del siglo XIX. El primer proyecto que comprende de 1921 a 1982 denominado como lo educativo del nacionalismo revolucionario, cuyo objetivo fue la aspiración de la integración y unidad nacional bajo las consignas posrevolucionarias de igualdad y justicia social que se tradujeron en la búsqueda de la expansión del Sistema Educativo Nacional y la cobertura nacional de la educación básica como prioridad y, en aras de la unidad nacional, pero que paradójicamente buscaba borrar las identidades, culturas y lenguas de los pueblos y comunidades indígenas, por tal razón, las acciones educativas para éste grupo eran solo transitorias y a manera de un puente hacia la cultura y lengua mayoritaria (De la Peña, 2002).

En consecuencia, en este marco del proyecto de lo educativo del nacionalismo revolucionario se realizaba desde décadas anteriores la capacitación de pocos meses más de carácter técnico para que jóvenes indígenas sin formación profesional se desempeñaran como docentes de educación preescolar y primaria para el medio indígena.

La historia de la profesionalización de los indígenas es relativamente reciente, de manera innovadora en 1979, se crea la Licenciatura en Etnolingüística en el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia en la Ciudad de México (lo que actualmente es el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social [CIESAS]). El objetivo de este programa era la formación a dichos docentes indígenas que se habían capacitado de manera técnica (Salmerón, 2019).

Un segundo proyecto educativo comprende el periodo 1982 a 2018 como parte del neoliberalismo mexicano (Ornelas, 2006), que desplaza la idea de unidad nacional por nociones de modernización, equidad, calidad, competencia y vulnerabilidad para el reconocimiento diferenciado de la diversidad cultural, étnica y lingüística (Gallardo, 2015) y la apertura nacional al mercado mundial. En consonancia con estas discusiones, durante la última década del siglo XX la mayor parte de los países Latinoamericanos, incluido México, cambiaron sus leyes en el mismo sentido, reconocieron y consideraron los derechos culturales de los pueblos y comunidades indígenas, al tiempo que abrieron sus economías al comercio internacional (Uribe, 2011).

Durante este segundo periodo surge la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) en 1982 a impartirse en la sede Ajusco de la UPN en la Ciudad de México, a partir de un convenio con la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública. Posteriormente, se crea la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (1990) para ofrecerse en las sedes y subsedes del interior del país.

A nivel posgrado, a partir de 1991 el CIESAS en colaboración con el Instituto Nacional Indigenista (INI) inició la maestría en Lingüística Indoamericana y el doctorado en Lingüística Indoamericana (2010) cuya función no es únicamente profesionalizar a los docentes indígenas, sino más bien, especializar a hablantes de lenguas indígenas en el ámbito de la investigación.

También se promovieron las normales indígenas con el impulso de las propias comunidades y formalizadas, entre ellas la Normal Indígena de Cherán, Michoacán (1995) así como las Normales Interculturales que a partir de los años 2000 ofrecen las licenciaturas en educación primaria intercultural y bilingüe y la de preescolar indígena (Baronnet, 2008; Salmerón, 2019).

En el año 2001, dentro del modelo neoliberal surge una iniciativa para la atención a la población indígena a nivel superior se da a partir del sexenio del presidente Vicente Fox, a partir de la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) dependiente también de la SEP, con la creación de las Universidades Interculturales. A partir de ello, se crean 11 Universidades con programas educativos orientados por un eje de intraculturalidad e interculturalidad. Estas IES se han consolidado en el imaginario social dirigidas a la población indígena, sin embargo, como afirmaba Schmelkes (2003) "segregar a la población indígena en instituciones educativas sólo para ellos ha sido un error histórico. Las universidades interculturales estarán abiertas a todos, aunque predominantemente atenderán a indígenas por los lugares en los que se ubiquen" (p.5).

Después de una década de la conformación de las últimas Universidades Interculturales se le da un nuevo impulso a este modelo educativo, en el sexenio de 2018-2024, creándose seis instituciones más, bajo el lema de "primero los pobres" y la política educativa establecida en la Ley General de Educación Superior (DOF, 2021a) en su artículo 8, fracción VIII establece que la educación superior se orientará conforme el criterio de interculturalidad (ver tabla No. 1).

Tabla N° 1. Universidades Interculturales en México

Institución de Educación Superior	Fecha de creación
Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)	Decreto de creación el 10 de diciembre de 2003 en la Gaceta de Gobierno del Estado de México
Universidad Intercultural de Chiapas (Unich)	Decreto de creación el 1° de diciembre de 2004 en el Periódico Oficial del Estado de Chiapas
Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET)	Decreto de creación el 5 de abril de 2005 en el Periódico Oficial del Estado de Tabasco
Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)	Decreto de creación el 8 de marzo de 2006 en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado
Universidad Indígena Intercultural de Michoacán (UIIM)	Decreto de creación el 11 de abril de 2006 en el Periódico Oficial del Estado de Michoacán de Ocampo
Universidad Intercultural de la Zona Maya del Estado de Quintana Roo, actualmente, Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO)	Decreto de creación el 30 de octubre de 2006 en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Quintana Roo
Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG)	Decreto de creación el 15 de diciembre de 2006 en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado
Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), actualmente Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (UAIS)	Creada como universidad estatal en el 2001, en el 2006 adoptó el modelo de universidades interculturales y se publicó una nueva ley orgánica el 19 de agosto del 2016 en el Periódico Oficial del Estado de Sinaloa para adoptar el nuevo nombre
Universidad Intercultural del Estado de Nayarit	Decreto de creación el 4 de septiembre de 2010 en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Nayarit
Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UICSLP)	Decreto de creación el 15 de enero de 2011 en el Periódico Oficial del Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí
Universidad Intercultural de Baja California	Decreto de creación 25 de junio de 2021 en el Periódico Oficial del Estado de Baja California
Universidad Intercultural de Colima	Decreto de creación el 06 de agosto en el Periódico Oficial del Estado de Colima
Universidad Intercultural de Campeche (UICAM)	Decreto de creación septiembre de 2022 en el Periódico Oficial del Estado de Campeche
Universidad Intercultural de Guanajuato	Decreto de creación 4 de octubre de 2022 en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Guanajuato
Universidad del Pueblo Yaqui	Decreto de creación 28 de octubre de 2022 en el Boletín Oficial del Gobierno del Estado de Sonora
Universidad Intercultural de Tlaxcala	Decreto de creación 26 de mayo de 2023 en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Tlaxcala
Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), es un programa dentro de una Universidad Autónoma: la Universidad Veracruzana	Se formalizó en el 2004 mediante un acuerdo con la CGEIB

Fuente: Elaboración propia con base en las páginas oficiales de las Universidades Interculturales (2023).

Las Universidades Interculturales ofrecen programas principalmente a nivel licenciatura, así como maestrías y doctorados en “cuatro ejes de trabajo: Lengua y cultura, Disciplinar, Vinculación Comunitaria y, por último, Sociocultural y Axiológico” (SEP, 2018).

**Tabla N° 2. Oferta educativa en cuanto al eje Lengua y cultura de las Universidades Interculturales**

Universidad Intercultural	Licenciatura	Posgrado
Universidad Intercultural de Baja California		Maestría en Educación Intercultural
Universidad Intercultural de Campeche	Lengua y Cultura Maya	
Universidad Intercultural de Chiapas	Lengua y Cultura	
Universidad Intercultural del Estado de Guerrero	Lengua y Cultura	
Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo	Lengua y Cultura	
Universidad Intercultural del Estado de México	Lengua y Cultura	
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán	Lengua y Cultura	
Universidad Intercultural del Estado de Puebla	Lengua y Cultura	Maestría en Ambientes Interculturales de Aprendizaje
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo	Lengua y Cultura	Maestría en Educación Intercultural
Universidad Autónoma Indígena de México	Licenciatura en Educación Intercultural; Licenciatura en Sociología rural (énfasis en Educación Intercultural) Unidad Virtual: Licenciatura en Educación Preescolar	Maestría en Educación para la diversidad cultural; Maestría en Educación para la paz y la convivencia escolar; Doctorado en Educación para la diversidad cultural
Universidad Intercultural del Estado de Tabasco	Lengua y Cultura	
Universidad del Pueblo Yaqui	Licenciatura en Educación	
Universidad Veracruzana Intercultural		Maestría en Lengua y Cultura Nahuatl

Fuente: Elaboración propia a partir de las páginas de internet de las Universidades (2023).

Las carreras que se ofrecen en el eje Lengua y cultura (ver Tabla No. 2) generalmente, en la realidad, se vinculan en el campo laboral a la docencia; como afirma Hernández Loaeza (2017) respecto a la Universidad Intercultural de Puebla, “la labor docente aglutina mayormente a egresados y egresadas de Lengua y Cultura. En la mayoría de los casos ocurre en educación básica, aunque también hay un importante número de egresados y egresadas, cumpliendo funciones docentes en bachilleratos” (p. 140). Lo cual tiene lugar debido a que son aceptados en la evaluación de ingreso a la docencia a través de la Unidad del Sistema de Carrera para Maestras y Maestros (USICAMM), en los que aparecen en los perfiles docentes aceptados en las convocatorias de las distintas entidades federativas para desempeñarse como docentes de preescolar o primaria en el subsistema de educación indígena.

No obstante, en el perfil de egreso de la Licenciatura en Lengua y Cultura no está explícitamente dirigida a la docencia. Por ejemplo, en la página web oficial de la UIEM (s.f.) se describe lo siguiente respecto al campo laboral de la carrera:

*La licenciatura en Lengua y Cultura forma profesionales que investiguen procesos socioculturales y lingüísticos de los pueblos originarios, traduzcan e interpreten las lenguas originarias en todo ámbito requerido, gestionen y desarrollen proyectos lingüístico-culturales, y atiendan procesos de fortalecimiento, revitalización y documentación de las lenguas y culturas originarias que contribuyan al empoderamiento de su identidad a través de la vinculación con la comunidad y diálogos entre culturas en equidad de condiciones para generar y aplicar tanto conocimientos como metodologías interculturales que impacten en la comunidad de origen, en sectores públicos y privados, principalmente, en las áreas jurídica, educativa y sanitaria a nivel local, regional, nacional y global con sentido crítico e innovador, con calidad humana y culturalmente responsables*

*A través del programa se forman investigadores en el área de la lingüística y la cultura que permiten la documentación, revitalización y el fortalecimiento de las lenguas y culturas originarias (s/p).*

Es decir, este programa de licenciatura es pertinente para el análisis, revitalización y fortalecimiento de las lenguas indígenas, pero al revisar lo que se presenta en el mapa curricular se observan vacíos para el desempeño en la docencia: en el tercer semestre solamente se tiene una asignatura de Educación Intercultural y una línea optativas de tres cursos de docencia de lenguas originarias (UIEM, página web). Por lo tanto, hace falta una formación de carácter didáctico y dominio de contenidos de distintos campos disciplinares que deben desarrollarse en la educación básica.

Sin duda, estas situaciones representan cuestiones de justicia social, ya que, por un lado, se encuentra la necesidad de los egresados de las Universidades Interculturales de incorporarse al campo laboral en donde se privilegian las carreras “convencionales” y los profesionistas interculturales viven situaciones de precarización laboral, como lo han mostrado diversos estudios.

*Los empleos remunerados en que se ubican los «profesionistas interculturales» que han egresado de la UIEP se hallan en el contexto generalizado de precarización laboral, y se encuentran principalmente en ONG, agencias gubernamentales e instituciones educativas. Una constante (...) es la inestabilidad y gran inseguridad laboral a la que se enfrentan, dado que su empleabilidad se caracteriza por la obtención de contratos temporales, sin seguridad social (Hernández Loaeza, 2017, p. 145).*

Por otro lado, los vacíos en su formación, en relación con la complejidad que representa la docencia, colocan en tensión nuevamente el derecho a la educación de las niñas y los niños indígenas, que, en un acto de equidad, deberían tener a los profesores con la mejor preparación profesional para alcanzar los aprendizajes necesarios en la educación básica. La discusión pasa también por el tamiz de qué tipo de carreras ofrecer, si más cercanas a las convencionales o bien, desde una perspectiva intercultural, pero con poco campo laboral. Ya que como afirman Dietz y Mateos (2019) “la educación superior intercultural nuevamente refleja tensiones y contradicciones que trascienden el ámbito educativo y que repercuten en las ‘políticas de identidad’ de los actores involucrados” (p. 165).

De manera reciente, se han impulsado otras ofertas de educación superior dirigidas a la población indígena, que se vincula a la docencia en el campo laboral. Las Universidades para el Bienestar “Benito Juárez García”, se crean por decreto presidencial el 29 de julio de 2019. Sus criterios para la instalación de las sedes se publicaron en el Diario Oficial de la Federación en julio de 2020, y posteriormente se modificaron los “Lineamientos para la instalación/rehabilitación, equipamiento y operación de las sedes educativas del Programa de las UBBJG”, en marzo de 2021, en donde se estableció que:

*La población potencial se conformará con base en la demanda educativa no atendida por otras instituciones de educación superior, considerando preferentemente localidades en que parte significativa de la población se encuentre en condiciones de rezago, pobreza o exclusión; con presencia de pueblos originarios; potencial económico y productivo que pueda beneficiarse con los Programas Prioritarios de gobierno; y en donde existan insuficientes, escasas o no pertinentes opciones de educación superior (DOF, 2021b).*

Sin embargo, dado que el documento no explicitaba cómo se determinará la población indígena para establecer las sedes, se tomó como referencia el porcentaje de la población de tres años o más que habla una lengua indígena (HLI) a nivel municipal, de acuerdo con información del Censo 2020 del INEGI (González, Mejía y González-Callejas, 2022).

Si bien, la meta inicial era de 100 sedes (la mayoría de ellas con una sola licenciatura) en el 2021, la coordinadora del programa de UBBJG: Raquel Sosa Elízaga, anunció la ampliación del programa con la construcción de 45 sedes más, con lo cual sumarán 145 las Universidades para el Bienestar que operen en toda la República, pero sin incremento

a los recursos presupuestales (Poy, 2021). De acuerdo con González y otros (2022) “hasta finales de 2021, las UBBJG operaban con 145 sedes, 35 programas académicos (se eliminó una licenciatura relacionada con el beisbol), 37.513 estudiantes y 1.058 docentes” (p. 128). De acuerdo con la página web oficial de las UBBJG existen en el 2023, 203 sedes en operación (algunos de ellos, sin edificios propios). La rápida expansión de la oferta, pero con el mismo presupuesto desde su creación y con cierta improvisación, que, se puede presuponer, puede ser utilizado con fines electorales, es motivo de críticas de expertos, quienes afirman:

*este mismo presupuesto pudo ser destinado a otros subsistemas consolidados y semejantes en cuanto a estructura orgánica y oferta educativa se refiere, como la UnADM, el Tecnológico Nacional de México, las Universidades Interculturales y las Universidades Tecnológicas y Politécnicas, que tienen presencia nacional, y sin necesidad de crear una nueva institución con una estructura académico-administrativa particular que incremente el gasto público por alumno. De manera que, con esta estrategia de administración pública, también se estaría cumpliendo el propósito para el que fueron creadas las Universidades para el Bienestar, la ampliación de la cobertura y la oferta académica de la educación superior con equidad. (Osuna, Félix y López, 2022, p. 257)*

Entre los programas académicos destacan aquellos relacionados con la docencia: Licenciatura en Formación Docente en Educación Básica. Patrimonio Histórico y Cultural de México (ver tabla No. 3).

**Tabla N° 3. Sedes de las UBBJG que ofertan licenciaturas orientadas a la docencia**

Estado	Sede	Licenciatura
CDMX	Xochimilco	Licenciatura en Formación Docente en Educación Básica. Patrimonio Histórico y Cultural de México (Clave Dirección General de Profesiones 290344)
Hidalgo	Francisco I. Madero	Licenciatura en Formación Docente en Educación Básica. Patrimonio Histórico y Cultural de México (Clave Dirección General de Profesiones 290344)
	Jacala	Licenciatura en Formación Docente en Educación Básica. Patrimonio Histórico y Cultural de México (Clave Dirección General de Profesiones 290344)
Michoacán	Tacámbaro	Licenciatura en Formación Docente en Educación Básica. Patrimonio Histórico y Cultural de México (Clave Dirección General de Profesiones 290344)
Quintana Roo	Chan Santa Cruz	Licenciatura en Formación Docente en Educación Básica (Maya - Español): Patrimonio Histórico Y Cultural De México (Clave en registro)
Veracruz	Atlahuilco	Licenciatura en Formación Docente en Educación Básica. Patrimonio Histórico y Cultural de México (Clave Dirección General de Profesiones 290344)
Yucatán	Valladolid	Licenciatura en Formación Docente en Educación Básica. Patrimonio Histórico y Cultural de México (Clave Dirección General de Profesiones 290344)

Fuente: elaboración propia con base en la página web de las UBBJG (2024).

La Licenciatura en Formación Docente en Educación Básica. Patrimonio Histórico y Cultural de México, establece que el egresado:

*de la licenciatura en formación docente deberá conocer los elementos que deben integrar el proceso de formación de los estudiantes de nivel básico, desde preescolar hasta secundaria, en el sistema educativo nacional. Conocerá la organización e instituciones que forman parte del sistema educativo nacional, así como los procesos y articulaciones que vinculan cada escuela con las familias, comunidades, municipios, estados y el país en su conjunto, y será capaz de contribuir en la administración, gestión y actualización de las instituciones que sirven a la educación en el país.*

*Será capaz de conducir a quienes participan del proceso educativo en la formación para el servicio a la comunidad, en los valores de la empatía, la solidaridad, la búsqueda del bien común y el fortalecimiento de nuestra identidad, memoria y soberanía como país. (UBBJG, s.f., p. 3)*

El mapa curricular está conformado por ejes de problematización del proceso formativo en los que se incluyen los diversos cursos:

- La educación como patrimonio histórico y social
- La educación como realización de justicia social
- Dinámicas y procesos de enseñanza-aprendizaje
- Prácticas de enseñanza y aprendizaje
- Educación fundamental
- Percepción, conciencia y aprendizaje a través del arte y cultura
- Producción para la alimentación y aprendizaje de técnicas
- Planeación educativa: instituciones y contextos
- Planes y programas de estudio. Crítica y alternativas
- Políticas educativas de México en el siglo XX
- La sociedad mexicana actual y la educación (UBBJG, s.f.)

Algunos de estos ejes contemplan aspectos didácticos específicos, por ejemplo, en el eje de "Dinámicas y procesos de enseñanza-aprendizaje" se presentan cursos como métodos y herramientas de aprendizaje de la lectoescritura o enseñanza y aprendizaje de las matemáticas; pero se observa un gran peso a una formación en cuanto al análisis sociopolítico de la realidad mexicana y la vinculación con el espacio rural. También destaca en el eje "Educación fundamental", los cursos relacionados con el fomento de las lenguas originarias y las tradiciones comunitarias.

Por otro lado, después de un acto político el actual presidente de la república Andrés Manuel López Obrador se comprometió con

el pueblo náhuatl de Milpa Alta en la Ciudad de México, para crear el 12 de octubre de 2023 la Universidad Lenguas Indígenas de México que depende del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) a través de la Dirección de Implementación de la Universidad de las Lenguas Indígenas de México (ULIM) e inició su funcionamiento con la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas Indígenas (INPI, 2023), admitiendo 88 estudiantes en su primera generación provenientes de diferentes pueblos y comunidades indígena.

El mapa curricular se organiza mediante las siguientes líneas: oralidad y escritura en lenguas indígenas, taller de investigación aplicada, epistemologías indígenas, lingüística descriptiva y aplicada, pedagogía de las lenguas indígenas, política lingüística y educativa (INPI, 2023, s/p).

En el Programa académico de la Licenciatura, se establece que el egresado podrá desempeñarse en “la Docencia en distintos niveles educativos, enfocada en el estudio, uso y enseñanza de las lenguas indígenas” (INPI, 2023, s/p). No obstante, esto requerirá que en el futuro se abran plazas docentes para especialistas en la enseñanza de las lenguas originarias en las escuelas de educación básica, puesto que el mapa curricular no incluye la formación profesional para desempeñarse como docentes considerando todos los conocimientos disciplinares que se deben promover para el aprendizaje en ese tipo educativo.

Estos programas universitarios se encuentran fuera de lo que el artículo 31 de la Ley General de Educación Superior (DOF, 2021) considera como el subsistema de escuelas normales e instituciones de formación docente que “está integrado por las escuelas normales públicas y particulares del país, las universidades pedagógicas, las normales rurales y los centros de actualización del magisterio”.

En cuanto a la matrícula de estudiantes indígenas que se encuentran inscriptos en las Instituciones de Educación Superior que pertenecen a dicho subsistema y que forman profesionales de la educación claramente vinculados al medio indígena, de acuerdo con los datos de la estadística 911 que recoge la Secretaría de Educación Pública en el ciclo escolar 2019-2020, es el siguiente: en las unidades y subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la modalidad escolarizada el 15.7% (165) son estudiantes hablantes de lenguas indígenas (HLI), mientras que 39.8% en la mixta (543) y 36.6% en la no escolarizada (425). En las escuelas Normales públicas en la modalidad escolarizada, sólo 2.5% hablaba una lengua indígena (235 estudiantes) (Mejoredu, 2022).

Con relación a las licenciaturas que ofrecen una formación explícita para el medio indígena, destaca la formación en la Universidad Pedagógica Nacional en sus sedes y subsedes, así como en las Normales públicas con los siguientes datos.

**Tabla N° 4. Matrícula de estudiantes relacionados con el medio indígena en Escuelas Normales y la UPN**

Nombre de la carrera	Matriculados	Egresados	Titulados
<b>Escuelas Normales</b>			
Licenciatura en Educación Preescolar Indígena	55	0	0
Licenciatura en Educación Preescolar Indígena con enfoque Intercultural Bilingüe	507	0	0
Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe	503	191	186
Licenciatura en Educación Primaria Indígena	77	0	0
Licenciatura en Educación Primaria Indígena con enfoque Intercultural Bilingüe	760	0	0
Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe	1470	515	498
Subtotal	3372	706	684
<b>Universidad Pedagógica Nacional</b>			
Licenciatura en Educación Indígena (sede Ajusco, CDMX)	293	32	78
Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (sedes y subsedes del interior del país)	6742	1020	1954
Subtotal	7035	1052	2032
<b>Otras IES</b>			
Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe	8	0	0
Subtotal	8	0	0
<b>Total</b>	<b>10415</b>	<b>1758</b>	<b>2716</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Mejoredu (2022), cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2019-2020) (SEP-DGPPYEE, 2020).

## AVANCES Y RETOS EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR Y LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA EL MEDIO INDÍGENA

La Universidad Pedagógica Nacional en 23 estados del país ha impartido desde 1990 la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEP y LEPMI), bajo el siguiente perfil de egreso:

*Será un profesional de la docencia, cuyo propósito fundamental sea el desarrollo de su práctica docente acorde con las características y necesidades del niño y del contexto sociocultural en el que se desempeñe laboralmente.*

*Poseerá una formación teórico-metodológica en el ámbito de la docencia y considerará los aportes de las distintas disciplinas vinculadas con que quehacer docente para construir propuestas que respondan a las necesidades de su trabajo. (UPN, 1990)*

La formación de los docentes de la LEP Y LEPMI se desarrolla de manera semiescolarizada a través de un mapa curricular organizado en un área básica (de 1° a 5° semestre) formada por cuatro líneas: psicopedagógica, antropológica-lingüística, sociohistórica y metodológica; así como un área terminal (de 6° a 8° semestre) en las que se trabaja por campos atendiendo la formación didáctica y el dominio de contenidos: el campo de la lengua, las matemáticas, la naturaleza y lo social.

Originalmente, dicha licenciatura estaba pensada para promover la profesionalización de los docentes en servicio, pero a mediados de la década de los 2000 cuando se incorporan entre sus filas a bachilleres sin experiencia docente debido a la necesidad de renovar la planta de profesores para el medio indígena (Bustos, 2019).

Los egresados de la LEP y LEPMI contaban con la formación pertinente para desempeñarse en el servicio educativo público tanto para el medio indígena como para las escuelas generales monolingües en español, desde una perspectiva más amplia de interculturalidad para todos.

Paradójicamente, en el proceso de admisión al servicio profesional docente en la educación básica, la LEP y LEPMI, en algunas entidades mexicanas, entre ellas, Morelos desde el 2023 es excluido del servicio educativo de educación preescolar y primaria general (IEBEM, 2023), como un acto velado de discriminación institucional.

Contradiciéndose lo que se establece la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 3°, Capítulo III, Artículo 16, Fracción VIII, respecto a que la educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares: "será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades sobre la base del respeto a sus diferentes concepciones, opiniones, tradiciones, costumbres y modos de vida y del reconocimiento de sus

derechos, en un marco de inclusión social” (DOF, 2019). Es decir, el enfoque intercultural aplica no solo para las comunidades y pueblos indígenas, sino para la población en su conjunto, por lo que en las escuelas preescolares y primarias en general se requieren docentes formados con este enfoque.

En correspondencia, el Artículo 30 de la Ley General de Educación establece que:

*Los contenidos de los planes y programas de estudio de la educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, de acuerdo al tipo y nivel educativo, serán, entre otros (...) el conocimiento y, en su caso, el aprendizaje de lenguas indígenas de nuestro país, la importancia de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. (DOF, 2019)*

En cuanto a lo que se establece en la Reforma para la Educación Básica, la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) plantea que la comunidad sea el centro de los procesos educativos y realizar programas analíticos que consideren las características culturales, lingüísticas y los saberes de los educandos, a partir del eje de la interculturalidad crítica, lo cual aplica para escuelas indígenas y generales.

Estas complejidades son resultado de las decisiones políticas, no siempre pertinentes, de las autoridades educativas locales. Otro ejemplo es que la oferta laboral no corresponde a la lengua indígena de la región. Una muestra de ello es, en el estado de Morelos donde la lengua originaria predominante es el náhuatl, se acepta desde el 2022 en el perfil de ingreso de admisión a la docencia en el medio indígena, la carrera lengua y cultura maya. (IEBEM, 2022)

### **LAS TENSIONES CURRICULARES EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES PARA EL MEDIO INDÍGENA: EL CASO DE LA LEP Y LEPMI**

Si bien el diseño de la LEP y LEPMI data de 1990, las necesidades educativas y socioculturales del país obligaron a la actualización de sus programas de estudio en el 2010. Pero en tanto que, la licenciatura estaba diseñada para profesores en servicio y al cambiar al cambiar el perfil de los aspirantes a jóvenes de bachillerato sin experiencia laboral, la rectoría de la Universidad ha decidido que el programa educativo no se oferte más, por lo que se dice que está en liquidación -es decir, ya no se abrirán convocatorias de nuevo ingreso- en las diferentes sedes de la UPN del país a partir del 2020. Esta decisión es paradójica ante la variedad de ofertas educativas que se relacionan con el campo laboral para el medio indígena como ya se revisó previamente, aunque no estén diseñadas explícitamente para ello, ni tengan la experiencia en formación docente como sí la tiene la Universidad Pedagógica Nacional.

Actualmente, existe la posibilidad de llevar a las sedes y subsedes del interior del país la Licenciatura en Educación Indígena, que solo se implementaba en la sede Ajusco (Ciudad de México) de la UPN. Sin embargo, es fundamental aprender de la implementación de la LEP y LEPMI para poder ofrecer una mejor formación de los futuros docentes para el medio indígena y no indígena desde un enfoque de la interculturalidad crítica, la revitalización de las lenguas indígenas y el horizonte de la justicia social.

En este sentido, a partir de un proyecto de investigación-acción (Latorre, 2007) que se ha realizado en la Unidad Morelos de la UPN desde 2015, se pueden obtener algunas áreas de oportunidad para mejorar los procesos de formación. Mediante herramientas provenientes de la etnografía (Goetz y Lecompte, 1988), se ha podido sistematizar las observaciones de campo, las minutas de reuniones colegiadas, la revisión de artefactos: planeaciones, vídeos, fotografías y se han realizado entrevistas a estudiantes y profesores de las distintas generaciones de la LEP y LEPMI, identificando algunas fisuras, contrastes, obstáculos y vacíos en la implementación de la malla curricular

En la revisión de las prácticas en el currículum implícito se identificó que las metodologías de enseñanza están centradas en la asignatura misma, en la reflexión sobre la práctica docente y poco se contemplan a los aprendices en su contexto; si bien, se reconoce las zonas geográficas de donde provienen los estudiantes, no se indaga sobre su historia, la diversidad epistémica ni se buscan estrategias para favorecer distintas formas de aprendizaje pertinentes a las culturas presentes en el aula, como se afirma en un documento de titulación de una egresada:

*En mi trayectoria educativa, el marco curricular no tenía una relación con mi comunidad, aprendizajes previos y emocionales; en donde se generalizaba en cuestión de conocimientos, cultura y sociedad, impidiendo que obtuviera un aprendizaje para mi vida cotidiana y mi función docente (Castillo, 2023, p. 83).*

Esta situación está claramente relacionada con la formación permanente de los formadores y la reflexión propia sobre sus posturas éticas. En este sentido, sería conveniente favorecer la formación de formadores y a manera de análisis intracultural, promover la incorporación de las narrativas indígenas o de la palabra antigua y los consejos de los ancianos de la comunidad como fuente de información.

Por otro lado, los procesos de evaluación del aprendizaje están ligados generalmente, a la literacidad académica privilegiada en los espacios universitarios. Es decir, se privilegia la cultura escrita y poco se valora la tradición oral lo que implicaría también poner de relieve la filosofía de los pueblos y comunidades indígenas. Lo anterior se convierte en una presión que la sociedad en general ejerce sobre los diferentes grupos indígenas y sus lenguas para ajustarse a planteamientos monoculturales y monoliguistas, como ya se ha afirmado en otras investigaciones (Martínez Buenabad y Bustos, 2020).

Otro reto es la escasa participación de los pueblos y comunidades en la toma de decisiones curriculares, por ejemplo, ausencia de consulta en función de los requerimientos de formación como estudiantes universitarios y a su vez, de las necesidades de las infancias con los que prestarán sus servicios docentes; lo que revela la rigidez para cubrir la programación en los tiempos y condiciones en que se estructura el modelo universitario. Esto no es una concesión ni una innovación en sí misma, sino un derecho establecido en la política nacional y a partir de los marcos internacionales, en donde se plantea la consulta indígena como un instrumento de participación ciudadana en función del respeto de la cultura e identidad de los pueblos indígenas, para que ellos mismos determinen los proyectos que les atañen en consonancia con su concepción de desarrollo (CDI, 2013). En materia educativa también se enuncia en la legislación nacional y las legislaciones locales la consulta a pueblos y comunidades indígenas. En este sentido, la consulta es una obligación del Estado y la participación de los pueblos y comunidades indígenas debería ser garantizada tanto en la elección de contenidos como en apoyar los procesos de aprendizaje.

Las tensiones y contradicciones planteadas en esta revisión de la oferta educativa de las IES para el campo específico de la docencia en educación básica para el medio indígena y desde una perspectiva intercultural para todos, requieren proponer acciones a nivel macro y micro, puesto que los efectos de las políticas públicas tienen repercusiones en las condiciones de vida de las personas, en este caso, de la población más vulnerable.

## REFLEXIONES FINALES

El análisis que se presentó busca revelar la influencia de las políticas educativas nacionales respecto a la formación de profesionales de la educación para la atención a los pueblos y comunidades indígenas en México, así como las resistencias de los diversos actores y operadores y las fisuras, retos, contradicciones y vacíos a nivel curricular, que debe analizarse desde un horizonte de justicia social y justicia curricular para garantizar el derecho a la educación y el derecho a aprender con pertinencia cultural y lingüística de los jóvenes y las infancias indígenas y no indígenas en este país.

Como se ha observado, se mantiene la deuda histórica para la profesionalización de los jóvenes indígenas y su acceso a la Educación Superior, incluso cuando las cifras no son precisas, así como las posibilidades reales de inserción en el campo laboral y, la docencia como desde los años setenta del siglo pasado, sigue siendo el principal espacio de desempeño profesional para este grupo vulnerable.

En este sentido, la oferta de docencia para la educación básica y en específico para la atención a los pueblos indígenas, en las últimas décadas no solo se restringe a Normales y la Universidad

Pedagógica Nacional, sino que se ha ampliado a otras Instituciones de Educación Superior, principalmente a universidades de reciente creación. Paradójicamente, esta última se encuentra en una coyuntura al paulatinamente dejar de ofertar la LEP y LEPMI, que se encuentra a las zonas del interior del país y estar sujeta a procesos de estudios de factibilidad para impartir la Licenciatura en Educación Indígena. Sin embargo, es necesario aprovechar la vocación en la formación de docentes, así como la capacidad académica, la experiencia en su diseño e implementación de programas dirigidos al medio indígena, así como la vinculación Universidad-comunidad que se ha desarrollado en distinto grado en las sedes y subsedes de la UPN para fortalecer estas instituciones, así como los programas y mallas curriculares de otras IES, como las Universidades Interculturales y las Universidades para el Bienestar “Benito Juárez García”.

No obstante, para el caso de las UBBJG, coincidimos con lo que plantean es necesario “diversificar la oferta educativa, es decir, crear programas de licenciatura innovadores y enfocados en áreas profesionales emergentes, para evitar que sean similares a los planes de estudio de las Escuelas Normales y las Universidades Interculturales, Tecnológicas y Politécnicas” (Osuna, Félix y López, 2022, p. 259) e incluso, evitar duplicidad con los programas de la Universidad Pedagógica Nacional.

Por otro lado, es fundamental que los procesos de contratación en el servicio educativo público no sean segregacionistas: docentes indígenas solo para el medio indígena; sino que los egresados de los programas educativos para el medio indígena puedan acceder a las escuelas generales monolingües en español, a fin de favorecer los planteamientos de la interculturalidad crítica para todos, como ya se ha establecido en las disposiciones jurídicas de México y favorecer la justicia social.

La justicia social es el marco para pensar en la justicia curricular que cuestione los currículos eurocéntricos y diseñar un currículum contrahegemónico para materializar los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos:

*La “posición de los menos favorecidos” significa, en concreto, plantear los temas económicos desde la situación de los pobres, y no de los ricos. Establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres. Plantear las relaciones raciales y las cuestiones territoriales desde la perspectiva de los indígenas. Exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales. Y así sucesivamente. (Connell, 2006, p. 64).*

Frente a todas estas condiciones, se requiere procesos de justicia curricular en los mapas curriculares de educación superior, entendido como:

*[...] es el resultado de analizar el currículum que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se*

*decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático (Torres, 2012, p. 11).*

Lo que implica emprender un proceso de elaboración de un currículum en el que se priorice el punto de vista de los menos aventajados (Connell, 2006), mediante un diálogo de saberes y la decolonización del saber (Quijano, 2000), basado en prácticas de aprendizaje no jerarquizadas y cooperativas. Ese currículum que también debe ser utilizado como programa para la organización y la producción del conocimiento en general; es decir, un currículum que promueva en todos, una comprensión de la cultura, de los intereses y las perspectivas de todos, incluyendo la de los menos favorecidos, y en su capacidad de producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales. Lo cual es contrario a modelos educativos exclusivos para ciertos grupos de personas, pues de esta manera, se convierte en segregacionista.

Se requiere un currículum intercultural crítico, decolonial y flexible desde una perspectiva equitativa para atender a los grupos vulnerados, pero a su vez, para que todos puedan reconocer y aprender de todos. Además, para que los formadores puedan generar espacios para la toma de decisiones libres, para que puedan llevar a cabo ajustes en la organización y distribución de las materias o asignaturas, en la selección de contenidos y el tiempo lectivo que consideran necesario según las necesidades, intereses y perspectivas de todas y todos los estudiantes, particularmente de aquellos que han sido silenciados históricamente

Es necesario agrietar la universidad (Walsh, 2023) buscando cuestionar los sesgados planteamientos educativos universalistas que promueven que los ciudadanos participen en sociedades globalizadas y eurocéntricas, que se jerarquizan como superiores frente al conocimiento que producen los pueblos y comunidades originarios. Es necesario superar los mecanismos que legitiman la discriminación y para ello, las Universidades deberían ser un espacio privilegiado para la discusión y comprobación de diversas epistemologías y pedagogías.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, G. y Torres, E. (2015). ANUIES: de la meritocracia estudiantil a la inclusión social y la equidad. En Germán Álvarez (coord.) *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior, 1950-2015*. México: ANUIES, pp. 227-259.
- Baronnet, B., (2008). La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek". Movilización étnica y autonomía negada en Chiapas. *Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, (53),100-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423839509007>
- Bustos, R. (2019). La vinculación comunitaria en la formación de profesores indígenas en la UPN Morelos. En Bruno Baronnet y Flor Marina Bermúdez (Coords.), *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. México: ANUIES, pp. 245-275
- Castillo, A. (2023). *Titlasalokan ipan tiankisko. Una propuesta de aprendizaje contextualizado*. Morelos, México: UPN [Tesis de licenciatura]
- Castro-Gómez, Santiago y Ramón Grosfoguel (eds.) (2007), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores/ Universidad Central/Pontificia Universidad Javeriana.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas [CDI] (2013). *Protocolo para la implementación de consultas a pueblos y comunidades indígenas de conformidad con estándares del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. México: autor. [https://www.semarn.gob.mx/Pueblos\\_Indigenas.pdf](https://www.semarn.gob.mx/Pueblos_Indigenas.pdf)
- Connell, R. (2006). *Escuelas y justicia social*. España: Morata
- De la Peña, G. (2002). El futuro del indigenismo en México. Del mito del mestizaje a la fragmentación natural. En Mutsuo Yamada, y Carlos Iván Degregori (Organizadores) (2002). *Estados nacionales, etnicidad y democracia en América Latina*. Osaka: Centro de estudios culturales, pp. 45-65.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2019). Las universidades interculturales en México: logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 25(49), pp. 163-190.
- DOF (2019). *Ley General de Educación. Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. México: segob
- DOF (2021a). *Ley General de Educación Superior*. México: segob [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES\\_200421.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf)
- DOF (2021b). *LINEAMIENTOS para la instalación/rehabilitación, equipamiento y operación de las sedes educativas del Programa Universidades para el Bienestar Benito Juárez García en el Programa Presupuestal U083, correspondiente al Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García*. México: segob. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5614943&fecha=31/03/2021#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5614943&fecha=31/03/2021#gsc.tab=0)

- Fraser, N. (2011). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en una era "postsocialista". En N. Fraser, M. A. Carbonero y J. Valdivielso (coords.). *Dilemas de la justicia en el siglo XXI. Género y globalización*. España: Universitat de les Illes Balears: España, pp. 217-254
- Gallardo, L. (2015). Justicia curricular y currículum intercultural. Notas conceptuales para su relación. En Alicia de Alba y Alice Casimiro Lopes (coords) *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. México: IISUE-UNAM, pp. 65-79. [http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE\\_UNAM/203/Justicia%20curricular%20y%20curr%20adculum%20intercultural.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE_UNAM/203/Justicia%20curricular%20y%20curr%20adculum%20intercultural.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata
- González, H., Mejía-Pérez, G. y González-Callejas, J. L. (2022). La distribución territorial de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García: entre desiertos y espejismos educativos. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34 (2), pp. 123-146. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.625>
- Hernández Loeza, Sergio E. (2017), ¿Que distingue a los 'profesionistas interculturales'? Reflexiones sobre las experiencias de egresados y egresadas de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, *Antropológica*, 35(39), pp. 123-149. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92122017000200006&script=sci\\_abstract#:-:text=http%3A//dx.doi.org/10.18800/antropologica.201702.006](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92122017000200006&script=sci_abstract#:-:text=http%3A//dx.doi.org/10.18800/antropologica.201702.006)
- Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos [IEBEM] (2022). Convocatoria del proceso de admisión en Educación Básica. Ciclo escolar 2022-2023. Morelos, México: SEP-USICAMM, IEBEM
- Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos [IEBEM] (2023). Convocatoria del proceso de admisión en Educación Básica. Ciclo escolar 2023-2024. Morelos, México: SEP-USICAMM, IEBEM
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. México: INEGI
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas [INPI] (2023). *Universidad de las Lenguas Indígenas de México (ULIM)*. México: segob <https://www.inpi.gob.mx/ulim/>
- Latorre, A. (2007). *La investigación- acción*. España: Graó.
- Martínez Buenabad, E. y Bustos, R. (2020) Formación de estudiantes indígenas universitarios en contextos ciudadanos mexicanos: Retos de la educación intercultural. *DIDAC*, 76. pp.14-23. <https://didac.iberomx/index.php/didac/article/view/23>
- Mejoredu (2022). *La formación de profesionales de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2019-2020*. México: autor
- Nettel, G. (2023). Editorial. *Revista de la Universidad de México*, 903/904. pp. 4-5 <https://www.revistadelauniversidad.mx/download/4697ea55-66b9-481f-bb50-7135fcc68ff0?filename=eZln>

- Ornelas, C. (2006). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Osuna, J.C, Félix, K.V. y López, S. (2022). Las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García: fundación, oferta educativa y primeros resultados. *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, 35(100), pp. 237-262, <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/1386>
- Poy, L. (2021, 15 de agosto). Crece demanda de ingreso a Universidades para el Bienestar Benito Juárez. *La Jornada*. <https://bit.ly/3VyAOkH>
- Quijano, A (2000). Colonialidad del poder: eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 201-242.
- Salmerón, F. (2019). Historia de las universidades interculturales en México. En Marion Lloyd (coord.) *Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad*. México: UNAM-IISUE/PUEES, pp. 36-63.
- Schmelkes, S. (2003), Educación superior intercultural: el caso de México. Conferencia dictada en el *Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, "Vincular los Caminos a la Educación Superior"*, organizado por la Ford Foundation, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES, los días 17 a 19 de noviembre de 2003. <https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/11sep-Schmelke-02.pdf>
- SEP (2018). ¿Sabías que existen Universidades Interculturales? México: segob. <https://www.gob.mx/sep/articulos/sabias-que-existen-universidades-interculturales>
- SEP (2023). *Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024* (Proyecto de publicación). Programa especial derivado del plan nacional de desarrollo 2019-2024. México: segob
- Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. España: Morata.
- UBBJG (s.f.). *Plan de estudios Licenciatura en Formación Docente en Educación Básica. Patrimonio Histórico y Cultural de México*. México: autor
- Universidad Intercultural del Estado de México [UIEM] (s.f.). *Oferta académica*. México: Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación. <https://uiem.edomex.gob.mx/node/214>
- Universidad Pedagógica Nacional [UPN] (1990). *Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena. Plan de estudios 1990*. México: autor
- Uribe, R. (2011). La etnicidad latinoamericana como una nueva clase social global. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 5(10). pp. 166-183. <https://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v5n10/v5n10a7.pdf>

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2023). *Agrietar la universidad. Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida*. Querétaro, México: Universidad Pedagógica Nacional y Lengua de Gato