

Las licenciaturas en educación
preescolar y primaria para el medio
indígena: una aportación
de la UPN a la formación
de docentes indígenas

Gisela Victoria Salinas Sánchez

Las licenciaturas en educación preescolar y primaria para el medio indígena:
una aportación de la UPN a la formación de docentes indígenas
Gisela Victoria Salinas Sánchez

Primera edición, enero de 2021

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.
ISBN Obra completa: 978-607-413-337-0 Fascículos a 40 años de la UPN
ISBN Volumen: 978-607-413-365-3

F

LE7.2931

N2g

S2.4

Salinas Sánchez, Gisela Victoria

Las licenciaturas en educación preescolar y primaria para el medio indígena: una
aportación de la UPN a la formación de docentes indígenas / Gisela Victoria Salinas
Sánchez. -- Ciudad de México : UPN, 2020.

1 archivo electrónico (35 p.) ; 1 MB ; archivo PDF

ISBN OBRA COMPLETA: 978-607-413-337-0

ISBN VOLUMEN: 978-607-413-365-3

1. Universidad Pedagógica Nacional (México) - Planes y programas
2. Maestros en servicio, formación de - México I.T.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

HECHO EN MÉXICO.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
1990: LOS ORÍGENES DE LAS LEPEPMI Y LA ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULUM.....	7
LA ELABORACIÓN DE PROPUESTAS PEDAGÓGICAS COMO SEÑA DE IDENTIDAD DE LEPEPMI	11
LA UPN SE ACERCA A LAS COMUNIDADES INDÍGENAS.....	13
LA DÉCADA DE LOS NOVENTA: LOS PRIMEROS AÑOS DE LAS LEP Y LEPMI.....	15
LOS ESTUDIANTES-MAESTROS DE LAS PRIMERAS GENERACIONES.....	19
LOS ASESORES-FORMADORES DE DOCENTES.....	21
LOS MATERIALES DE ESTUDIO Y LA MODALIDAD	22
LAS REUNIONES DE INTERCAMBIO ACADÉMICO	24

EL PROYECTO DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LEPEPMI PARA NO PERDER LA MEMORIA Y APRENDER DE LA EXPERIENCIA	25
INICIA UN NUEVO SIGLO: LA SEGUNDA DÉCADA DE LAS LEPEPMI.....	27
LA TERCERA DÉCADA DE LAS LEPEPMI: LOS ÚLTIMOS AÑOS	28
ALGUNOS DESAFÍOS.....	30
REFERENCIAS	31

LAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA PARA EL MEDIO INDÍGENA: UNA APORTACIÓN DE LA UPN A LA FORMACIÓN DE DOCENTES INDÍGENAS

*Gisela Victoria Salinas Sánchez**

INTRODUCCIÓN

En México, desde las primeras décadas del siglo anterior, la educación para la población indígena resultó fundamental para la construcción de la nación. La cuestión educativa significó un asunto de política social que buscaba la integración y homogeneidad nacional hasta que a principios de los años noventa se planteó el reconocimiento y valoración de la diversidad étnica, cultural y lingüística, particularmente, desde y para la educación indígena. El cambio de paradigma educativo implicó un reto

* Doctora en Desarrollo Educativo con énfasis en Formación de Profesores (UPN San Luis Potosí), Maestra y Licenciada en Antropología Social (ENAH), Profesora Normalista (BENM). Ha sido responsable de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) y de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) de la UPN. Fue Directora de Formación Inicial y Directora General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el DF y Coordinadora Académica del Área de Diversidad e Interculturalidad UPN/Ajusco. Contacto: gsalinas@upn.mx

mayor: la formación de los docentes para impulsar una educación indígena con pertinencia cultural y lingüística.

Es en este contexto en el cual se inscribe una propuesta para formar docentes en servicio de educación preescolar y educación primaria indígenas: las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 1990, mejor conocidas como las “LEPEPMI”, “Plan 90” o “LEP y LEPMI”, y que a partir de 1990, en acuerdo con la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) empezó a ofrecer en 23 entidades del país.

Con una matrícula histórica cercana a los 40 000 docentes, después de 27 generaciones, las LEPEPMI, son el programa educativo a nivel nacional que más larga historia ha tenido en la UPN y que continúa vigente.

La perspectiva inicial en 1990 era atender en aproximadamente diez años, a poco más de 13 000 docentes de educación indígena sin licenciatura, en tanto se definían programas educativos de formación inicial a nivel superior para los futuros docentes de educación indígena.

Las LEPEPMI empezaron a operar como un programa de nivelación *específico*¹ dirigido a profesores de educación preescolar y primaria indígena, para los cuales a partir del decreto de la SEP de 1984, se exigía formación de nivel licenciatura.

Considerada como una acción afirmativa para el magisterio de educación indígena, la propuesta curricular se trabajó de manera conjunta entre la UPN -Ajusco y asesores de unidades- y un equipo de la DGEI, en el cual se incorporaron docentes indígenas de varias entidades del país.

Cuando surgieron las LEPEPMI, pretendían contribuir a mejorar la práctica docente de profesores responsables de procesos de enseñanza y aprendizaje con mayores requerimientos pedagógicos a partir de situaciones lingüísticas y culturales diversas de educación indígena. En esos momentos se reconocían graves rezagos en la formación de los docentes

¹ Lo *específico* era aquello para lo cual no se tenía precisión ni conceptual, referido a las lenguas y culturas indígenas en el espacio escolar.

de educación indígena: incorporación al servicio educativo como docentes a jóvenes con estudios de primaria, secundaria o bachillerato, en muchas ocasiones con trayectos formativos no continuos y profesores con estudios de normal básica semiescolarizada, intensiva o incluso por correspondencia, carencia de ofertas de formación inicial específica, entre otros.

Las normales indígenas, interculturales bilingües o bilingües interculturales, surgieron hasta finales de los años 90 y más como iniciativas de colectivos de docentes y profesionales indígenas que como propuestas institucionales. Fue hasta 2004 cuando la instancia responsable de la formación inicial de docentes, la Dirección General de Normatividad (DGN), empezó a ofrecer la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe en algunas normales.

Por circunstancias políticas ajenas a la UPN (contratación de jóvenes bachilleres sin licenciatura, poca demanda para ingresar a las escuelas normales con licenciaturas orientadas a la educación indígena intercultural y bilingüe, transferencias o herencias de plazas), hoy las LEPEPMI siguen vigentes en algunas unidades y subsedes. Sus características y número de docentes de educación indígena atendidos, hacen de las LEPEPMI un programa único en América Latina, que a lo largo de 28 años, ha enfrentado múltiples desafíos.

Este es un recuento de la trayectoria de las LEPEPMI y es también un reconocimiento a todas y todos aquellos que han participado en el programa.

1990: LOS ORÍGENES DE LAS LEPEPMI Y LA ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULUM

Durante varios años, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) y la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM), habían desarrollado diferentes programas para atender los rezagos de formación del magisterio indígena. En 1984 los estudios de profesor normalista se ubicaron en el nivel de licenciatura.

Esta reforma también repercutió en el magisterio de educación indígena que se incorporó a las diversas estrategias de nivelación o superación existentes, incluyendo programas de UPN, pero que igual que el IFCM, no atendían la especificidad de la educación indígena.²

La DGEI solicitó a mediados de 1990 el apoyo a la UPN para ofrecer una respuesta *rápida* que permitiera reconocer los años de servicio docente para obtener más pronto la titulación y recuperar la propuesta curricular de las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria, Plan 1985 (LEPEP 85).

Las primeras discusiones sobre el diseño curricular resultaron muy intensas con relación a cuestiones lingüísticas, antropológicas y pedagógicas. No había acuerdos ni salidas fáciles y los debates eran interminables. Finalmente se consideró la pertinencia de un programa de formación nuevo y *específico*, a pesar de los costos que implicaba diseñar 33 cursos, pues se incluía además un propedéutico, y no sólo la modificación de 12 cursos del área terminal de las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria (LEPEP 85) dirigidas al magisterio en general, como lo solicitaba inicialmente la DGEI.

La experiencia con la carrera de primaria bilingüe-bicultural, resultado del ajuste al Plan 1975 de educación normal, había llevado a fuertes críticas por su falta de especificidad e improvisación por cuestiones político-laborales (Calvo y Donnadieu, 1982) y, nuevamente, estas presiones parecían querer imponerse sobre la lógica académica a partir de la solicitud de la DGEI a la UPN.

Después de debates muy acalorados, se acordó que el nuevo plan de estudios fuera de nueve semestres y que cada espacio curricular respondiera a necesidades de formación de los maestros indígenas. No obstante este acuerdo, para cada miembro del equipo de diseño en el que llegaron

² Entre esas ofertas estaban la Licenciatura en Educación Básica (LEB) Plan 79 y las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria (LEPEP) Plan 85, que la UPN ofrecía en todos los estados del país.

a participar 53 académicos con diferentes formaciones y trayectorias profesionales, esto se interpretaba de manera diferente. Ponerse de acuerdo en las áreas (Básica y Terminal), las líneas (Sociohistórica, Psicopedagógica, Antropológica-lingüística y Metodológica) y los campos de conocimiento escolar (Matemáticas, Lengua, Lo Social y La Naturaleza), que integrarían el currículum, llevó nuevamente a fuertes discusiones académicas.

Tres grupos se identificaban en el equipo de diseño curricular: los de la unidad UPN Ajusco (principalmente de las entonces academias de educación básica y educación indígena; los asesores que venían comisionados de las Unidades y Subsedes UPN (Oaxaca, Puebla, Teziutlán, Ixmiquilpan y San Cristóbal las Casas) y personal docente y técnico de la DGEI (Jordá, 2000). De entre todos ellos resultaba difícil reunir tres condiciones que se consideraron importantes para el proyecto: experiencia docente en preescolar o primaria (de preferencia en educación indígena), experiencia en programas de formación de maestros y en el diseño de materiales de estudio.

El acuerdo desde las primeras reuniones de trabajo entre la UPN y DGEI, fue un solo diseño curricular para preescolar y primaria indígenas, debido a la altísima movilidad de los docentes por cambios de adscripción que los llevaban de un nivel al otro para ir acercándose a sus comunidades de origen o residencia. Se acordó que el título profesional se asignaría al nivel (preescolar o primaria) en el cual estuvieran adscritos al concluir su proceso de titulación.

Por las presiones de los docentes indígenas, la DGEI insistía en considerar la antigüedad de los maestros y diferenciar los años de estudio que tendrían que realizar. La presión del magisterio indígena era tan fuerte, que incluso se planteó que se les pidiera un trabajo para cubrir créditos y acortar el tiempo de estudios. Desde UPN se argumentó fuertemente que si lo que se buscaba era mejorar la práctica de los maestros esto no era a partir de la entrega de un trabajo sino de un proceso de formación sistemático.

En la perspectiva de la UPN había sólidas razones académicas para ofrecer esta formación, pues había sido pionera en cuestiones de educación

indígena superior con la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) escolarizada que inició su operación en 1982. Las experiencias con los programas Etnolingüística y Ciencias Sociales, también dirigidos a la formación de profesores y profesionales indígenas, habían sido muy limitadas. Además, en la UPN había un grupo con reconocida experiencia en el diseño curricular de programas y materiales de estudio para la formación de maestros en servicio y por otra parte, en ese momento las autoridades de la DGEI estaban encabezadas por un equipo de académicos de la UPN, que habían estado cercanos a la LEI y a los programas para maestros en servicio.

Lo importante era iniciar la oferta y aun cuando el acuerdo era iniciar en febrero de 1991, en agosto de 1990 la DGEI junto con las autoridades de la UPN dieron un “madrugete” al publicar la convocatoria a las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, lo que serían las LEPEPMI 90, en diarios de circulación nacional. Los tiempos eran políticos y las presiones académicas se incrementaron. Ante la sorpresa de todos, el programa se inició en septiembre con el curso propedéutico. (Entrevista con Victoria Avilés, primera coordinadora de LEPEPMI, junio de 1999).

Así, en septiembre de 1990, la UPN inició la operación de las LEPEPMI y de acuerdo con algunos especialistas (Gigante, 1994; Muñoz, 1998; Mena, 2016), es considerado como uno de los primeros programas diseñados específicamente para la formación de maestros de grupo para la educación indígena y no para la formación de otro tipo de profesionales (etnolingüistas, antropólogos, licenciados en Ciencias Sociales o en Educación Indígena).

El programa se organizó para trabajarse en una modalidad de estudios semiescolarizada, sabatina o quincenal³ y, a pesar de que las LEPEPMI

³ En las unidades de Durango y Tepic, debido a la lejanía de los centros de trabajo de los docentes, la modalidad de trabajo ha sido intensiva.

tenía una orientación hacia la equidad a partir de un programa específico para docentes de educación indígena en servicio, en muchas ocasiones las condiciones de operación resultaron adversas: falta de espacios de trabajo y de docentes, docentes con pocas horas y en ocasiones, con perfiles profesionales distantes de la educación indígena, entre otros.

LA ELABORACIÓN DE PROPUESTAS PEDAGÓGICAS COMO SEÑA DE IDENTIDAD DE LEPEPMI

Inmersos en un discurso orientado hacia la docencia reflexiva que ni como diseñadores ni como formadores de docentes, terminábamos de reconocer y que se había recuperado desde la experiencia previa de las LEPEP 85, los responsables de la propuesta curricular consideramos que la mejor estrategia de formación con los docentes de educación indígena en servicio era trabajar con la construcción de propuestas pedagógicas. Algunas de las razones fueron las siguientes:

- Las propuestas pedagógicas resultaban ser un contenido de aprendizaje en el cual los estudiantes-maestros reconocían las posibilidades de mejorar su trabajo a partir de su propia experiencia docente en contextos de diversidad sociocultural y lingüística.
- Al ser la práctica docente un referente permanente en la formación de las y los maestros, la construcción de propuestas pedagógicas posibilitaba la explicitación de la identificación de problemas que ocurren cotidianamente en las aulas indígenas, de las concepciones del docente con relación a la docencia y de los referentes teóricos y metodológicos que orientan la toma de sus decisiones pedagógicas. También remitía a reconocer a las y los alumnos, su situación lingüística, sus aprendizajes previos y el contexto sociocultural de donde provienen.
- La construcción de una propuesta pedagógica implica la elaboración de un texto que ordena y sistematiza –y en este sentido, resignifica- el conocimiento de los docentes sobre su propia

práctica docente y, en este caso, podría ser compartido con otros docentes de educación indígena.

- Al revisar la propia práctica, el docente desarrolla estrategias que le permiten orientar su trabajo para tomar las mejores decisiones pedagógicas y proponer alternativas para mejorar su docencia.

Derivado de lo anterior, la propuesta pedagógica fue considerada como la principal estrategia de formación y la opción más pertinente, con apoyo desde el currículum, para la titulación de los profesores de educación indígena en servicio que se incorporaron a las LEPEPMI (Salinas, 2011).

El diseño curricular buscaba que los docentes de educación indígena mejoraran y transformaran su práctica docente a partir de aprender a hacer no una propuesta pedagógica para titularse, sino múltiples propuestas pedagógicas a partir de la identificación en su trabajo de problemas de enseñanza o aprendizaje de contenidos escolares en L1 o L2, de reconocer o diseñar las estrategias metodológico-didácticas más pertinentes y de explicitar los referentes o fundamentos que guían su actuación pedagógica. Pero tal y como lo documentó Jani Jordá (1996), no fue fácil para los asesores apoyar la construcción de propuestas pedagógicas, entre otras razones porque había diferentes concepciones sobre ésta y conocimientos diversos sobre las problemáticas de la educación indígena.

Sin duda, una de las principales problemáticas para apoyar la construcción de propuestas pedagógicas fue la falta de experiencia en la reflexión como asesores sobre la propia práctica docente en la atención de las asignaturas de las líneas y campos del currículum, orientados hacia la preparación de profesionales reflexivos (Pérez Gómez, 1988; Schön, 1992; Perrenoud, 2004).

LA UPN SE ACERCA A LAS COMUNIDADES INDÍGENAS

¿Quién pensó en la universidad en las comunidades indígenas? Acercar “la universidad”, “la UPN”, “la Pedagógica” a las comunidades indígenas no fue una tarea sencilla. La mayor parte de la demanda en LEPEPMI se concentra en subsedes en las cuales se multiplican los problemas de infraestructura de las unidades para atender al magisterio. En muchas ocasiones, la casa del coordinador de la subsede podía ser también el lugar en el cual se realizaban las inscripciones, se entregaban las evaluaciones o se efectuaban las reuniones de los asesores a cargo de la licenciatura. Las dificultades para conseguir espacios escolares en donde atender a los estudiantes-maestros fueron constantes así como la falta de apoyos para la operación de este programa. En muchas de las subsedes que han ofrecido u ofrecen las LEPEPMI (ver Tabla 1), se trabajaba en las aulas de una escuela primaria, secundaria, bachillerato o normal, generalmente en las orillas de una pequeña ciudad y en ocasiones, los estudiantes-maestros aportaban una cuota para contribuir al mantenimiento de los edificios escolares prestados semanal o quincenalmente, pues son muy pocas las subsedes que cuentan con edificio propio.

Ante la presencia de los maestros en las poblaciones en las cuales se asientan las subsedes de LEPEPMI, cada fin de semana o cada quincena, varios servicios se reactivaban pues los maestros requerían hospedaje, transporte, alimentación, fotocopiado y papelería, cuidado de los hijos mientras su madre, su padre o ambos estudiaban; atención médica y compra de ropa y víveres para la semana o la quincena, enseres domésticos o incluso materiales de construcción y productos agrícolas.

De esta forma, la presencia de los maestros indígenas en las poblaciones en las cuales se ha ofrecido LEPEPMI, ha tenido particular importancia en las economías regionales. Como señaló un asesor de Ocosingo: “todos esperan la quincena en que vienen los maestros bilingües porque traen su pago y se surten aprovechando que vienen a estudiar.”

Tabla 1. Unidades y subse-des que ofrecen o han ofrecido las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria Para el Medio Indígena (LEPEPMI)

Unidad/Estado	Unidad/Subse-des
1. Tijuana, Baja California	Tijuana, Ensenada, San Quintín
2. Campeche, Campeche	Campeche, Hecelchakán
3. Tuxtla Gutierrez, Chiapas	Tuxtla Gutiérrez, Bochil (después se trasladó a Jitotol), San Cristóbal las Casas, Ocosingo, Palenque, Las Margaritas (1998)
4. Tapachula, Chiapas	Tapachula, Motozintla
5. Chihuahua, Chihuahua	Creel
6. Parral, Chihuahua	Guachochi
7. Durango, Durango	Durango
8. Chilpancingo, Guerrero	Chilpancingo, Chilapa
9. Acapulco, Guerrero	Ometepec, Ayutla de los Libres, El Rincón
10. Iguala, Guerrero	Iguala
11. Tlapa De Comonfort, Guerrero	Tlapa (subse-de de Chilpancingo, se convirtió en unidad en 2007)
11. Pachuca, Hidalgo	Huejutla, Ixmiquilpan, Tulancingo, Tenango de Doria
12. Autlán, Jalisco	Cuautitlán
13. Zapopan, Jalisco	Tuxpan de Bolaños (1999)
14. Toluca, Estado de México	Ixtlahuaca
15. Morelia, Michoacán	Morelia, Pátzcuaro
16. Zamora, Michoacán	Zamora, Cherán, La Placita
17. Uruapan, Michoacán	Uruapan
18. Zitácuaro, Michoacán	Zitácuaro (2000)
19. Cuernavaca, Morelos	Cuernavaca
20. Tepic, Nayarit	Tepic
21. Oaxaca, Oaxaca	Oaxaca, Huajuapán de León, Huautla de Jiménez, Tlaxiaco, Jamiltepec, Cacahuatpec
22. Tuxtepec, Oaxaca	Tuxtepec, Temazcal
23. Ixtepec, Oaxaca	Ixtepec, Matías Romero
24. Puebla, Puebla	Puebla, Chignahuapan, Zacapoaxtla, Huauchinango, Cuetzalan, Zacatlán
25. Teziutlán, Puebla	Teziutlán
26. Tehuacán, Puebla	Tehuacán, San Juan Ixcaquixtla
27. Querétaro, Querétaro	San Juan del Río, Cadereyta
28. Chetumal, Quintana Roo	Carrillo Puerto
29. Ciudad Valles, San Luis Potosí	Ciudad Valles, Tamazunchale, Río Verde, Tancahuitz de Santos

30. Los Mochis, Sinaloa	Los Mochis
31. Navojoa, Sonora	Navojoa, Ciudad Obregón (1999), Guatabampo
32. Villahermosa, Tabasco	Villahermosa
33. Tlaxcala, Tlaxcala	Tlaxcala
34. Poza Rica, Veracruz	Chicontepec, Papantla, Tantoyuca, Huayacocotla, Llano de En medio
35. Orizaba, Veracruz	Orizaba, Zongolica
36. Coatzacoalcos, Veracruz.	Coatzacoalcos, Valle de Uxpanapa, Acayucan
37. Mérida, Yucatán	Mérida, Valladolid, Tekax (se trasladó a Peto)

Fuente: Elaboración propia.

LA DÉCADA DE LOS NOVENTA: LOS PRIMEROS AÑOS DE LAS LEP Y LEPMI

De acuerdo con datos de la Coordinación de Unidades UPN, entre octubre de 1990 y febrero de 1991 se inscribieron a LEPEPMI más de 5 000 maestros de educación indígena. En la subsede de San Cristóbal las Casas en Chiapas, el coordinador recién nombrado (octubre de 1990) tuvo que realizar la inscripción en su casa porque no había oficina y ante la imposibilidad de inscribir a todos los que llegaban, se encontró con manifestaciones de maestros que exigían su incorporación a la UPN que en esos momentos no contaba ni con aulas ni con asesores. Años más tarde, en la Unidad UPN Oaxaca, la alta demanda para ingresar a las LEPEPMI los llevó a efectuar un examen de ingreso para el que los maestros realizaban largas filas.

En los primeros años había pocos asesores –indígenas y no indígenas– con una formación profesional que les permitiera revalorar lenguas y culturas indígenas. Algunos contaban con experiencia principalmente en educación primaria, aunque no necesariamente indígena y su formación como asesores se dio a partir de las estrategias semestrales de intercambio académico en torno al currículum y del proyecto de evaluación y seguimiento. Para una parte importante de los asesores, era complicado seguir las orientaciones de las guías de trabajo y generalmente, sólo realizaban la lectura y comentarios de los textos.

En 1994, poco antes de que egresara la primer generación, de acuerdo con los datos de la Coordinación de Unidades UPN, había una matrícula de 11 204 maestros de educación indígena, distribuidos en cerca de 80 unidades y subsedes de la UPN en 23 estados del país.

La demanda potencial que requería cursar estudios de licenciatura de acuerdo a las estadísticas de la DGEI en 1990, era de 13 772 maestras y maestros con estudios concluidos de normal básica (11 379) o bachillerato (2 393) que prestaban sus servicios en educación indígena. Es decir, de acuerdo con la estimación inicial, en 1994 la demanda estaba próxima a cubrirse.

En enero de 1995 egresó la primera generación de estudiantes-maestros de las LEPEPMI. Se trataba de 2 256 maestros, en su gran mayoría hablantes de una lengua indígena que, como muchos otros egresados de instituciones de educación superior, se organizaron en sus unidades o subsedes para festejar la conclusión de la licenciatura. En las ceremonias, familiares, autoridades educativas y asesores estaban muy orgullosos de los maestros de educación indígena que habían terminado sus estudios universitarios. Quizás en algún otro programa de la UPN habían participado docentes indígenas y habían concluido sus estudios, pero se trataba de casos individuales, no colectivos. En estas ceremonias había una importante presencia de las comunidades indígenas.

En los primeros años de las LEPEPMI era frecuente escuchar a asesores hablar de los “dialectos” de los maestros de educación indígena y de sus formas de vestirse y organizarse. No faltaban asesores que veían en la propuesta curricular una experiencia destinada al fracaso por el simple hecho de estar destinada a los indígenas. Y por supuesto, también estaban los que veían en las licenciaturas una estrategia indigenista para subyugar más a los pueblos indios. En realidad lo que estaba presente era el hecho de que casi todos los que nos incorporamos a este programa, profesionales indígenas y no indígenas, éramos *producto* de una educación que no nos enseñó a reconocer la diversidad cultural y lingüística como recurso, como posibilidad, como apertura, como riqueza, sino más bien, como problema.

En la primera reunión nacional, en Campeche, sede de la Región Sur, ante más de 150 asesores, diseñadores y autoridades educativas federales y estatales, un asesor mixte lanzó una pregunta que ejemplificaba los reclamos indígenas de varias décadas: “Sólo quiero saber dónde están los indígenas si este es un proyecto de indígenas.” Entre los asistentes a esa reunión más del 90% eran profesionistas no indígenas. Otro asesor, también indígena, le contestó:

¿Dónde van a estar? Están esperando la posibilidad de entrar a la Universidad, a poder realizar estudios de licenciatura, ¿de dónde vamos a sacar a puros asesores y diseñadores indígenas para que den clases en la Universidad si pocos hemos tenido la posibilidad de hacerlo?

Más allá de ser un programa de formación docente, lo que estaba en juego, a pesar de todas las justificaciones que como equipo diseñador se buscaban, era una estrategia de atención a los pueblos indígenas desde el centro, una estrategia que a nuestro pesar seguía teniendo un corte indigenista y que, sobre todo en las estructuras intermedias (autoridades educativas estatales), daba cuenta de las formas tradicionales de atención a los indígenas: tramos burocráticos para atender los problemas de espacios, incorporación tardía e incompleta de asesores, falta de apoyos secretariales, problemas de organización y gestión; atención después de resolver lo importante, presupuestos mínimos, postergación de acciones, olvidos y negativas generalmente atribuidas a la falta de recursos para este rubro que ninguna Unidad UPN tenía contemplado a principios de los noventa. En síntesis, nada que resultara extraño para la expresión cotidiana de las relaciones asimétricas entre el Estado, el resto de la sociedad nacional y los pueblos indígenas.

Los vínculos de los asesores con los maestros indígenas en las diferentes regiones son otra cuestión que es necesario reconstruir. Para muchos de ellos al incorporarse al programa, fue una sorpresa la existencia del nivel de educación indígena en sus estados. Es decir, no visibilizaban la presencia de los pueblos indígenas. En las primeras reuniones algunos

manifestaban su incertidumbre ante la viabilidad del proyecto porque desde su perspectiva eran “muy pocos los indígenas que quedan y están muy lejos.” Las resistencias eran evidentes. No habían pasado en balde tantos años de privilegio de un discurso y de prácticas que pretendían la homogenización cultural y la negación de los indígenas.

Para el ciclo escolar 1996-1997, de acuerdo con datos de la DGEI, había 11 000 docentes más que en 1990 y los profesores con normal básica habían empezado a disminuir notablemente: 10 783 tenían normal básica y 15 744 bachillerato. La demanda potencial para esos años se había incrementado a 26 527, es decir casi el doble de los 13 372 que había en 1990, en los inicios de las LEPEPMI.

Un hecho relevante en los años noventa fue el cambio de orientación de la Educación Bilingüe Bicultural (EBB) hacia la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que si bien empezó a impulsarse desde principios de los noventa, no fue sino hasta 1998 cuando se publicaron los *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas* (SEP/DGEI), sin muchas explicaciones ni políticas pedagógicas claras, y sin sustituir claramente un paradigma por otro.

También resultó relevante que en 1998 la DGE impulsara un cambio en su estrategia de formación docente y los bachilleres recién contratados como profesores, pasaran a ser “becarios” o “educadores indígenas” sin sueldo, con una beca que dependía de su desempeño laboral, de su responsabilidad de seguir estudiando y muchas veces, sin prestaciones sociales ni derechos sindicales. La propuesta era que al concluir su licenciatura, serían basificados y pasarían a ser profesores y licenciados de educación indígena.⁴

⁴ En el estado de Oaxaca se logró que en lugar de ser becarios se les otorgara una plaza inicial y se les basificara a los seis meses de su contratación con el compromiso de seguir estudiando. Chiapas y Michoacán también lograron que los becarios tuvieran una plaza inicial.

LOS ESTUDIANTES-MAESTROS DE LAS PRIMERAS GENERACIONES

El magisterio de educación indígena tiene historias de escolaridad muy heterogéneas que pueden ser de sólo unos años de primaria o bien una extensa trayectoria de cursos intensivos, abiertos o semiescolarizados para concluir la primaria, la secundaria, la normal básica o el bachillerato.

Las trayectorias escolares y de formación de los docentes indígenas implican sobre todo múltiples desplazamientos geográficos para ir completando los diferentes niveles que se les han requerido y poder llegar a cubrir todos los requisitos de escolaridad para ser maestros y al mismo tiempo cumplir con responsabilidades familiares, comunitarias y sindicales (Coronado, 2016).

María de Ibarrola (1998) planteó que a lo largo del siglo anterior las tendencias entre el número de maestros con formación normalista y jóvenes “habilitados” para ser maestros, eran similares. Pero sin lugar a dudas, en educación indígena el peso de los maestros “habilitados” era mayor: la mayoría de los maestros y maestras indígenas fueron formados a partir del curso de inducción a la docencia (con una duración que podía ser de una semana o hasta tres o seis meses, y a principios del nuevo siglo, en algunas ocasiones, de un año).

Los trayectos escolares de los estudiantes de LEPEPMI, dan cuenta de lo que Calvo y Donnadiou (1982) llamaron “el difícil camino de la escolaridad de los docentes indígenas.”

El siguiente testimonio de un profesor de la primera generación de LEPEPMI da cuenta de su trayecto formativo:

Nací en una pequeña comunidad de la Sierra del Nayar, estado de Nayarit no se bien si en 1956 o en 1964 porque mi mamá no lo recuerda; debido a las condiciones geográficas y económicas, mi familia se trasladó a un poblado en el sur de Durango. Aprendí español ya grande cuando me fui de mojado a Texas con algunos parientes para ayudar a mi familia. Casi aprendí al mismo tiempo un poco de inglés y español. No fui a ninguna escuela hasta

1986, ya grande, cuando me inscribí para acreditar la primaria en el sistema de educación para adultos que concluí en dos años. Al salir conseguí una plaza como maestro de educación indígena y me mandaron a los límites entre Durango y Nayarit. Me fui sin que me explicaran casi nada, no tuve curso y me comprometí a inscribirme a la secundaria y sacar mi normal en el *Mejoramiento*. Cuando me fui a mi escuela sólo me dieron mi orden de presentación y algunos documentos de trabajo (Entrevista a maestro H.V., mayo de 1995).

Este maestro indígena tuvo tan solo 2 años de escolarización antes de ir a dar clases a niñas y niños indígenas, en comparación de los 16 a 19 años⁵ que tienen la mayoría de los nuevos maestros y maestras de primaria del país a partir de 1984, cuando la carrera de maestro pasó a ser de educación superior. Al continuar su historia señala:

En mis primeros años de maestro me dedicaba sólo a castellanizar a los niños y a ponerles planas para que aprendieran a escribir en español y numeraciones largas mientras yo intentaba aprender a llenar los documentos escolares.

Este maestro concluyó su secundaria y la normal en el Centro Regional de la DGCMPM (antes IFCM) de Durango y luego se inscribió en la UPN Tepic.

En muchas ocasiones se ha señalado que el magisterio recupera como estrategias de enseñanza aquellas que sus maestros utilizaron con él. Es decir, se aprende a ser maestro desde que se es alumno. Sin embargo, con la premura de ampliar la cobertura y dar atención educativa a más niños y niñas indígenas, la improvisación de maestros fue una constante a lo largo de las últimas décadas.

De acuerdo con la información de Victoria Avilés (1996) sobre el perfil de ingreso de los estudiantes, en las primeras generaciones los

⁵ Los años varían de acuerdo a los ciclos cursados en preescolar (cero, uno, dos o tres).

maestros que se incorporaron a LEPEPMI contaban con más de 10 años de experiencia docente en promedio; sus procesos de escolarización habían sido muy diversos, accidentados e incluso intermitentes; nueve de cada diez habían logrado completar sus estudios de normal a través de modalidades como los cursos de verano, en cursos sabatinos o por correspondencia; también nueve de cada diez señalaban tener como lengua materna una lengua indígena; la mayoría eran hombres y permanecían en la comunidad de trabajo durante la semana y más del 70% trabajaban en escuelas de organización incompleta.

LOS ASESORES-FORMADORES DE DOCENTES

Una de las principales aportaciones de las LEPEPMI ha sido conformar una planta académica especializada en la formación de docentes de preescolar y primaria indígena distribuida en todas las entidades que han ofrecido el programa. La mayor parte de los asesores de LEPEPMI ha reconocido que su formación como formadores de docentes para la educación intercultural bilingüe, fue paralela a la de los estudiantes-maestros que ellos han formado.

En la década de los noventa se incorporaron como asesores de las LEPEPMI un número significativo de egresados de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI Ajusco), de etnolingüistas, antropólogos, pedagogos, lingüistas, psicólogos educativos y con el tiempo, egresados de las mismas LEPEPMI.

Cada subsede o unidad ha tenido su propia historia en este programa. Una subsede de Oaxaca inició sus trabajos con un solo asesor que impartió el curso propedéutico y los cuatro primeros cursos. Fue hasta que inició la segunda generación y se duplicó el número de cursos por atender, que fueron contratados nuevos asesores. Pero en otros casos, los contratos no llegaron: la solución de algunos estados como Chiapas, Guerrero y Oaxaca fue “comisionar” plazas que los asesores tenían en otro nivel educativo en educación básica o normal.

La contratación de los asesores siempre ha sido un problema, principalmente por la falta de recursos. La mayoría de los asesores han trabajado con contratos de cuatro, seis, ocho, diez o doce horas. Los tiempos completos y los medios tiempos para LEPEPMI han sido muy escasos. Ante esto, en la historia de LEPEPMI han habido asesores que han trabajado “por tequio” o por compromiso con los pueblos indígenas y algunos cuantos, recibieron una cooperación económica por parte de los estudiantes-maestros debido a la falta de contrato o comisión.

En muchas ocasiones no se logró conformar los equipos de asesores con profesionales de la región y así, en algunas subsedes, hay asesores que se trasladan desde hace varios años semanal o quincenalmente a las subsedes desde alguna ciudad cercana (incluyendo la Ciudad de México), en la que tienen otros trabajos o realizan estudios. Esta situación impactó en la conformación de los colegios de profesores para construir acuerdos que orientaran la organización de las actividades académicas, principalmente de los talleres integradores y el apoyo al proceso de elaboración de propuestas pedagógicas.

En la historia de las LEPEPMI resulta altamente significativo el papel de los asesores que poco a poco, a partir de la revisión y análisis de su propia práctica profesional con docentes de educación indígena en servicio, se fueron reconociendo como formadores de docentes.

LOS MATERIALES DE ESTUDIO Y LA MODALIDAD

Una aportación fundamental de los asesores fue su participación en el diseño y actualización de los materiales de estudio. Entre 1990 y 2010 se diseñaron 303 materiales: guías de trabajo para el estudiante en cuatro ediciones, antologías básicas, antologías complementarias y materiales de apoyo al asesor.

A lo largo de todo el currículum, el análisis sobre la práctica docente del estudiante-maestro está presente. Los materiales de estudio y la modalidad de estudio semiescolarizada fueron documentados por Carmen

López en el Proyecto de Evaluación y Seguimiento (1998), quien encontró *diferentes variantes* de la modalidad y situaciones en las cuales los asesores *dictaban cátedra* sin apego a los programas y Guías de trabajo, exposiciones en equipo de lecturas sin vinculación con la experiencia de los estudiantes-docentes, realización en contadas ocasiones de los talleres integradores, revisión de los textos en sí mismos, entre otras.

Con la firma del Acuerdo para la Modernización de Educación Básica (ANMEB) en mayo de 1992, se modificaron las relaciones de la UPN con los estados. Entre las primeras interpretaciones del ANEMEB se planteó que cada estado debía concluir el diseño de los materiales de estudio de LEPEPMI, cuestión que resultaba prácticamente imposible si se toma en cuenta que los asesores y alumnos dependían de los materiales elaborados en la Unidad Ajusco, pues en sus regiones, en la gran mayoría de las ocasiones no contaban con apoyos bibliográficos y menos aún con experiencia en el diseño programas y estrategias de estudio para la modalidad semiescolarizada.

Finalmente, el diseño de los materiales de estudio lo concluyó el equipo de Ajusco/DGEI pero ya sin la participación de los asesores de las Unidades UPN pues los viáticos y pasajes deberían ser cubiertos por sus estados y este gasto no estaba previsto.

Más por miedo que por un auténtico reconocimiento de los pueblos indígenas y sus requerimientos educativos, el alzamiento zapatista en Chiapas en enero de 1994 modificaría un poco la percepción de lo indígena en algunos estados y aparecería un contexto un poco más favorable para encontrar algunos apoyos para la formación de los docentes indígenas. Así, por ejemplo, en septiembre de 1994 se logró la reanudación de las reuniones de intercambio académico entre asesores suspendidas desde febrero de 1993.

LAS REUNIONES DE INTERCAMBIO ACADÉMICO

Con una perspectiva de trabajo colegiado horizontal, a partir de reuniones de intercambio académico, se planteó socializar el diseño curricular y construir y revisar las estrategias de formación docente, las concepciones sobre el trabajo de los maestros y maestras en contextos indígenas y diversas problemáticas derivadas de la operación del proyecto. Las reuniones de intercambio resultaron ser también espacios de resistencia y de tensión ante múltiples problemas que han afectado la operación de las LEPEPMI.

El equipo diseñador se enfrentó a múltiples retos vinculados a la formación de formadores de docentes para la educación intercultural bilingüe. Los grupos académicos de cada unidad o subsede exigían apoyos, más espacio para entender los propósitos de formación y, paralelamente, las críticas al centralismo eran evidentes.

Para organizar el trabajo de intercambio académico se realizó una distribución de las unidades y sus subsedes en tres regiones:

Región Centro: Puebla, Teziutlán, Tehuacán, Querétaro, Tlaxcala, Chilpancingo, Acapulco, Iguala, Toluca, Cuernavaca, Orizaba, Poza Rica, Ciudad Valles, Pachuca.

Región Sur: Tuxtla Gutiérrez, Tapachula, Oaxaca, Tuxtepec, Ixtepec, Mérida, Villahermosa, Campeche, Coatzacoalcos y Chetumal.

Región Norte: Morelia, Zamora, Uruapan, Zitácuaro, Autlán, Zapopan, Los Mochis, Navojoa, Chihuahua, Parral, Tijuana, Tepic y Durango.

En poco más de 20 años se celebraron 32 reuniones nacionales de intercambio académico y más de 20 regionales. Los problemas compartidos y la diversidad de experiencias enriquecieron el proyecto y el trabajo de los formadores y diseñadores. Nunca resultó fácil conseguir apoyos federales o estatales para la realización o asistencia a las reuniones.

Derivadas del Proyecto de Evaluación y Seguimiento en sus fases I y II (ver apartado siguiente) se organizaron diversas redes regionales y estatales y distintos eventos de intercambio académico. Entre estos se encuentran varias reuniones de la Región Norte -la que mayor número

de reuniones logró impulsar- y algunas de las Regiones Sur y Centro-Sur, que tuvieron más dificultades para conseguir apoyos. Es importante señalar que también se realizaron múltiples encuentros estatales entre los que destacan los de Michoacán y Puebla y por unidad: Mérida, Oaxaca, Pachuca, Puebla, Chihuahua, Tuxtla Gutiérrez.

EL PROYECTO DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LEPEPMI PARA NO PERDER LA MEMORIA Y APRENDER DE LA EXPERIENCIA.

Al concluir el diseño curricular en su primera y segunda ediciones, vino la posibilidad de reconocer el impacto del proyecto a partir del Proyecto de Evaluación y Seguimiento (PES) en dos fases: PES I, 1995-1996 y PES II, 1997-98. Esto implicó un acercamiento más profundo y la participación de los asesores, sobre todo en la primera fase del proyecto que permitieron identificar diversos sentidos de la formación docente y expectativas ante ella.

Con seis líneas de evaluación, el equipo UPN inició el PES I con una gran participación de los colegiados de unidades y subsedes. Las líneas de evaluación fueron seis: seguimiento de matrícula, perfil de ingreso, materiales y modalidad de estudio, desempeño académico, productos de titulación e Impacto social de la formación. A estas líneas se agregó una séptima, propuesta por los asesores con relación a las condiciones de operación de las LEPEPMI: la línea básica.

La evaluación enriqueció significativamente el trabajo en las LEPEPMI a partir de revisar, contrastar, sistematizar, registrar, identificar, preguntar, analizar o explicar, es decir, de construir un conocimiento que permitiera reconocer el camino andado y reorientarlo; identificar aciertos y errores, mirar el proceso general desde múltiples lugares e intercambiar estas experiencias con otros. Desde una perspectiva colaborativa y horizontal, la evaluación buscaba que los asesores involucrados en el proceso, reorientaran su propio trabajo como formadores, antes que “dar cuentas” (Salinas, 2011).

El PES fue también una forma de investigar y de reconstruir la historia de un proceso singular: la formación de docentes de educación indígena en servicio. Este proceso permitió reconocer diversos significados sobre la formación de docentes indígenas desde la perspectiva de los asesores y diseñadores involucrados en el programa.

Aun cuando se procuró no obviar los criterios de rigor que cualquier estudio debe respetar y que resultan relevantes en el caso de las evaluaciones por ser éstas de mayor poder implicativo, el PES en sus dos fases adquirió profunda relevancia por la documentación de un programa de formación dirigido a docentes de educación indígena en servicio con una matrícula que resulta muy significativa para experiencias similares en otros países de América Latina.

A partir de los resultados del PES II, se planteó la necesidad de realizar una nueva actualización de los materiales de estudio con el fin de aprovechar la experiencia acumulada. Esto ocurrió en el año 2000, en la perspectiva de que sería el último rediseño curricular, en vista de que empezaron a operar las primeras normales indígenas o interculturales bilingües, lo cual significaba que los futuros docentes de educación indígena podrían incorporarse al servicio con estudios de normal licenciatura.

El PES II también hizo evidente hacia finales de los años noventa el grave rezago en la titulación que tenían algunos denominadores en común: las distancias que debían recorrer los maestros-estudiantes para sus asesorías y revisiones; las contrataciones y los tiempos de los asesores destinados a apoyar sus trabajos de titulación y las diferentes concepciones sobre la principal estrategia para la formación de los docentes de educación indígena en servicio: la elaboración de propuestas pedagógicas, principal opción para titularse.

INICIA UN NUEVO SIGLO: LA SEGUNDA DÉCADA DE LAS LEPEPMI

El nuevo siglo inició con la preocupación central por las dificultades para lograr que los estudiantes-maestros concretaran una propuesta pedagógica con fines de titulación. Además de las concepciones de los asesores, el problema tenía que ver con cuestiones derivadas de las condiciones de operación del proyecto, en particular, con los tiempos de contratación de los asesores.

Uno de los hechos más relevantes de la segunda década de las LEPEPMI fue el trabajo para concretar el Examen General de Conocimientos (EGC), en vinculación con el Centro Nacional para la Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). El examen se constituyó en una opción más para la titulación de los egresados, quienes al momento de inscribirse en él, debían definir su nivel de adscripción laboral (preescolar o primaria) para asociarlo al título correspondiente en caso de resultar aprobados.

Los trabajos iniciales para el EGC iniciaron en 2002 e implicaron múltiples reuniones de discusión para construir acuerdos sobre la pertinencia de los diferentes aspectos a evaluar en la construcción del perfil referencial correspondiente. Después vendrían los talleres para la elaboración y validación de reactivos y, finalmente, concretar la aplicación en diferentes unidades y subsedes.

La primera aplicación del EGC LEP y LEPMI se realizó en diciembre de 2005 y se sostuvo a lo largo de diez años con catorce aplicaciones. Después de más de dos años sin haberse podido realizar, al momento de cerrar este texto está prevista una nueva aplicación del examen.

En el EGC, parte sustantiva de la definición del perfil referencial, fue recuperar la propuesta pedagógica como contenido de aprendizaje y como estrategia de formación para orientar la elaboración de los reactivos correspondientes. Durante varios años, las reuniones entre el equipo coordinador y los asesores tenía como propósito atender los requerimientos académicos para este examen.

La incorporación de un número cada vez mayor de bachilleres en educación indígena y la expansión del subsistema a principios del nuevo siglo, son datos que no se pueden minimizar pues impactaron en el desarrollo de las LEPEPMI, principalmente por el cambio del perfil de los estudiantes.

A partir de la reforma a la Ley del ISSSTE (2006), cuando un buen número de docentes decidió jubilarse, en varias entidades se dio la posibilidad de transferir (heredar) la plaza docente a algún familiar. Así, en educación indígena se incorporaron como docentes un buen número de hijos de profesores indígenas que a diferencia de sus padres ya no hablaban la lengua indígena y habían tenido trayectos escolares ininterrumpidos, muchos de ellos, incluso se habían titulado y algunos tenían posgrado, pero al ser contratados, asumían la responsabilidad de incorporarse a LEPEPMI para acercarse a la educación indígena.

Con dicho perfil, las necesidades de formación del magisterio de educación indígena cambiaron con relación a la propuesta original de los años noventa. A partir del nuevo siglo la demanda para ingresar a LEPEPMI disminuyó en algunas unidades y subsedes, pero se mantuvo vigente e incluso se incrementó en otras, particularmente por las formas de incorporación al servicio docente asociadas a la contratación de bachilleres o de profesionistas a los que les fueron transferidas o heredadas plazas de educación indígena o de bachilleres sin docencia con la *promesa* de contratación.

LA TERCERA DÉCADA DE LAS LEPEPMI: LOS ÚLTIMOS AÑOS

En 2010, a partir de reconocer diversos cambios en la atención a los pueblos indígenas como sujetos de derecho colectivo, se planteó la necesidad de actualizar las guías de trabajo de LEPEPMI para adecuarlas a las nuevas perspectivas. Así, en junio de ese año se realizó un taller nacional, con la participación de 60 académicos de la Unidad Ajusco y de las unidades y subsedes que continuaban trabajando con el programa.

En el taller se revisó el panorama de las LEPEPMI, se acordaron criterios comunes para el rediseño curricular, se trabajó de manera inicial por líneas y campo de conocimiento escolar, se recuperaron algunas evaluaciones internas y externas, y se revisaron las propuestas enviadas por algunos colegiados y su vinculación con las otras líneas y campos de conocimiento escolar.

Cada línea y campo definió su ruta y presentó un planteamiento general para la actualización. Como en sus orígenes, los debates curriculares resultaron intensos, particularmente en la línea antropológica-lingüística en la cual hubo quien propuso destinar todos los cinco cursos de la línea al aprendizaje de la lectoescritura de las lenguas indígenas por parte de los estudiantes-maestros y hacer obligatoria la responsabilidad de éstos de dominar una lengua indígena. La mayoría de los asesores se opusieron con el argumento de que ya existían alternativas cocurriculares o extra-curriculares desarrolladas por las unidades y subsedes y por diferentes agrupaciones de los hablantes de lenguas indígenas y de que el problema de la contratación sin dominio de una lengua indígena y la desubicación lingüística no era una responsabilidad de las LEPEPMI.

Las guías de trabajo actualizadas fueron impresas y enviadas a las unidades y subsedes UPN y se organizó un seminario virtual para presentar y comentar los cambios realizados a partir de videoconferencias. Debido a estos cambios en programas de estudio, fue necesario actualizar el perfil referencial del EGC LEPEPMI y esto implicó nuevamente la elaboración y validación de reactivos.

A pesar del EGC, la cuestión del rezago en la titulación de los docentes de educación indígena volvió a hacerse presente y en 2012, la DGEI impulsó el Examen General de Acreditación para docentes de educación indígena. Después de diversos análisis y discusiones, finalmente el examen quedó vinculado a las LEPEPMI,⁶ al ser éste el

⁶ Examen General de Acreditación de la Licenciatura en Educación Preescolar para el Medio Indígena (EGAL-EPREMI) y el Examen General de Acreditación de la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (EGAL-EPRIMI).

principal referente para la mayor parte del magisterio de educación indígena en servicio.

En los últimos años el perfil de los alumnos de LEPEPMI ha cambiado radicalmente. A pesar de que la Ley General de Servicio Profesional Docente 2013 (LGSPD) plantea que para ingresar al magisterio es necesario obtener la *idoneidad* a partir del concurso de oposición en el cual se exige el título de licenciatura, muchos jóvenes han sido incorporados como docentes a la educación indígena sin los requisitos establecidos y otros son instructores de CONAFE en comunidades indígenas y han encontrado en las LEPEPMI la posibilidad de continuar sus estudios para avanzar en la regularización de su situación laboral.

De acuerdo con datos de la SEP (1990, 2016) en poco más de 25 años, en procesos de formación muy diversos y con distintos niveles de escolaridad, el número de maestras y maestros de educación indígena se duplicó: de 30 206 en 1990 pasó a 60 477 en el ciclo escolar 2016-2017. Un número significativo de estos docentes realizó estudios en las LEPEPMI.

Al momento de cerrar este trabajo, según datos de la Dirección de Unidades UPN (2018) están inscritos 7 858 estudiantes en LEPEPMI que representan el 16.70% de la matrícula total de las Unidades UPN en el país.

ALGUNOS DESAFÍOS

Durante más de 28 años, las LEPEPMI han sido un programa educativo con alta participación de los docentes de educación indígena en servicio y como ocurre con otros programas de formación docente, se les ha atribuido la responsabilidad de muchos problemas educativos.

Desde distintas instituciones y actores educativos, a las LEPEPMI se le han demandado múltiples respuestas y responsabilidades sin reconocer que los sujetos, las condiciones y los escenarios en que se han desarrollado y los cambios que se han producido en casi tres décadas. Pareciera ser que más que identificar cuestiones estructurales del sistema educativo

y de diversas políticas que no han logrado los cambios esperados, los resultados tienen que ver con lo que sí se ha realizado en circunstancias poco favorables: la formación para docentes de educación preescolar y primaria indígenas en servicio a partir de este programa, previsto en 1990 para otros escenarios, perfiles profesionales y políticas educativas (Czarny y Salinas, 2016).

Si bien ahora existen programas de formación inicial para los futuros docentes de educación indígena, las circunstancias por las cuales ingresan a los servicios educativos jóvenes bachilleres o con otras profesiones, son ajenas a las LEPEPMI y a la UPN.

En estos escenarios, la continuidad o transformación del programa debiera ser materia de un análisis más profundo y sistemático para determinar diferentes posibilidades que permitan, efectivamente, recuperar la experiencia y ofrecer una formación docente con pertinencia académica, que responda a las actuales necesidades de los profesores de educación indígena en servicio y a los derechos educativos de las niñas, niños y jóvenes indígenas.

La reforma educativa 2013 y las posibilidades de ingresar al magisterio desde diferentes profesiones vinieron a cambiar el significado de *ser y hacerse docente*. Esta situación también impactó a las LEPEPMI, a las que se ha querido reconocer como un programa de formación inicial de docentes, perspectiva que nunca estuvo presente en el diseño y operación del programa. Pero esto, por supuesto, es materia de otras reflexiones.

REFERENCIAS

- Avilés, V. (1996). *Perfil de ingreso del estudiante. Proyecto de Evaluación y Seguimiento de LEPEPMI, Fase I*, (mimeo). México: UPN.
- Calvo, B. y Donnadieu, L. (1982). *El difícil camino de la escolaridad (el maestro indígena y su proceso de formación)*. DGEI/CIESAS/SEP, México.
- Coronado, M. (2016). *La cultura etnomagisterial en Oaxaca*. Oaxaca: UPN 201 Oaxaca.

- Czarny, G. y Salinas, G. (2016). La formación de profesionales y docentes de educación indígena en tiempos de reforma. *Entre maestros*, 54-55, (julio de 2016), 62-29. En: file:///C:/Users/VAIO/Downloads/entre-maestros-54-55.pdf
- DGEI (1990). *Programa para la modernización de la educación indígena*. México: SEP/DGEI.
- DGEI (1998). *Esquema general para la nivelación académica de los maestros de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas*. México: SEP/DGEI.
- DGEI (1998). *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. México: SEP/DGEI.
- Gigante, E. (1995). "Una interpretación de la interculturalidad en la escuela" en *Básica*, Año II, Núm. 8, México: Fundación SNTE para la cultura del maestro, pp.48-52.
- Ibarrola, M. (1998). La formación de profesores de educación básica en el siglo XX. En: Latapí, P. (coord.) *Un siglo de educación en México*, Tomo II, pp. 230-275. México: FCE.
- Jordá, J. (1996). *Estudio de productos de titulación. Proyecto de Evaluación y Seguimiento Fase I*, (mimeo). México: UPN Ajusco.
- Jordá, J. (2000). *Proceso de formación docente y propuesta pedagógica en las LEP y LEPMI'90*. México: UPN Ajusco.
- López, C. (1998). *Estudio sobre materiales de estudio y modalidad de trabajo. Proyecto de Evaluación y Seguimiento de LEPEPMI, Fase II*, (mimeo). México: UPN Ajusco.
- Mena, P. (2016). *Políticas de profesionalización de educadores indígenas*. Oaxaca: UPN Unidad 201 Oaxaca.
- Muñoz, H. (1998). "Visión de la educación bilingüe en las regiones indígenas mexicanas", UAM-I, mimeo.
- Pérez Gómez, Á. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado en Villa, A. (coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: II Congreso Mundial Vasco-Narcea.

- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó.
- Salinas, G. (2011). *Formar docentes para la educación indígena: Un acercamiento antropológico a una experiencia universitaria*. Tesis de maestría. México: ENAH.
- SEP (2013). *Ley General de Servicio Profesión al Docente*. México: DOF, 3 de septiembre.
- SEP (2017). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional*. México: SEP.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Juan Martín Martínez Becerra *Director de Planeación*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

Subdirector de Fomento Editorial *Guillermo Torales Caballero*
Corrección ortotipográfica *Priscila Saucedo García*
Formación *Rita Yolanda Sánchez Saldaña*
Diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*

Esta primera edición de **LAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA PARA EL MEDIO INDÍGENA: UNA APORTACIÓN DE LA UPN A LA FORMACIÓN DE DOCENTES INDÍGENAS** estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó en enero de 2021.