

De asesores a formadores de docentes para la educación indígena. Recuentos desde la experiencia de las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI)



Gisela V. Salinas Sánchez
13 de junio de 2018.

Los inicios de las LEPEPMI, 1990

- Con una matrícula histórica de aproximadamente 38 mil docentes, después de 27 generaciones, las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria, mejor conocidas como LEPEPMI, Plan 1990, son el programa educativo a nivel nacional que más larga historia ha tenido en UPN y que continúa vigente.
- La perspectiva inicial de las LEPEPMI era atender en aproximadamente diez años, a 10 mil docentes de educación indígena sin licenciatura, en tanto se definían programas educativos de formación inicial a nivel licenciatura para los futuros docentes de educación indígena.
- Las LEPEPMI empezaron a operar en 1990 en 22 entidades federativas como un programa de nivelación “específico” 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 y un equipo de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y también contó con la participación de docentes indígenas de varias entidades.
- Las LEPEPMI son el único programa en América Latina con estas características y niveles de atención.

Algunas características de las LEPEPMI

- Modalidad de estudios semiescolarizada (sabatina o quincenal), salvo para las Unidades de Durango y Tepic. En condiciones de operación adversas, se buscaba trabajar para la igualdad con los docentes de educación indígena en servicio a partir de un programa que en esos momentos se consideraba “específico”.
- La propuesta curricular incluía materiales de estudio: guía de trabajo para el estudiante que orientaran el trabajo individual, grupal y el taller integrador. Para las primeras generaciones hubo diseño e impresión de antologías básicas y complementarias.
- Reuniones periódicas de intercambio académico en torno al currículum: nacionales, por región, estatales, de unidad o por subsede.
- Se impulsaron dos Proyectos de Evaluación y Seguimiento del currículum y su operación que permitieron documentar el desarrollo y la operación del proyecto y reorientar algunas estrategias.
- Sin orientaciones puntuales, con pocos apoyos pedagógico-didácticos, al igual que la educación indígena, en los años noventa las LEPEPMI transitaron del enfoque de Educación bilingüe-bicultural (EBB) al enfoque de la Educación intercultural-bilingüe (EIB).

Acerca de las propuestas pedagógicas y la docencia reflexiva

- Inmersos en un discurso orientado a 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 Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, Plan 1995 (LEPEP 85), los responsables de la propuesta curricular consideramos que la mejor estrategia de formación era trabajar con la construcción de propuestas pedagógicas
- 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 teóricos, metodológicos y normativos que guían su actuación pedagógica.
- Una de las principales problemáticas 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, 2001).

Acerca de los estudiantes-maestros en los años noventa

Algunos datos a partir del Programa de Seguimiento y Evaluación

- 9 de cada 10 tenían normal básica;
- La edad promedio era entre 35 y 45 años;
- La mayoría eran hombres y reconocían hablar una lengua indígena;
- Tenían más de cinco años de experiencia docente y se encontraban frente a grupo .
- Había una alta retención en el programa.



Perfil actual de los estudiantes

- Son bachilleres.
- Tienen continuidad en sus procesos de escolarización.
- 3 de cada 10 tiene otros estudios superiores.
- La mayoría son menores de 30 años.
- La mayoría son mujeres.
- No tienen o tienen muy poca experiencia docente.
- Un sector importante trabaja en CONAFE y espera poder ingresar como docente a los subsistemas estatales de educación indígena.

Es importante señalar que a pesar de las disposiciones actuales (Ley General de Servicio Profesional Docente 2013 [LGSPD]), la regulación para el ingreso al magisterio en cada entidad es diferente.

Acerca de los asesores

- Incorporación como docentes de LEPEPMI a un número importante 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.
- 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.
- Su formación como asesores se dio a partir de las estrategias de intercambio académico en torno al currículum y la evaluación y seguimiento de las LEPEPMI desarrolladas por UPN a nivel nacional, regional (más de 40 reuniones), por entidad, unidad o subsede, y, principalmente, a partir de su propio trabajo como asesores.
- Para una parte importante, era complicado seguir las guías de trabajo y trabajaban sólo la lectura de los textos.

Mapa Curricular de las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 90 (LEPEPMI 90)

Curso Propedéutico*

AREA BASICA

Sem.	Línea Psicopedagógica	Línea Socio-histórica	Línea Antropológico-lingüística	Línea Metodológica
1º	Análisis de la Práctica docente	Sociedad y educación	Cultura y educación	Metodología de la investigación I
2º	Grupo escolar	Historia, sociedad y educación I	La cuestión étnico- nacional en la escuela y la comunidad	Metodología de la Investigación II
3º	Desarrollo del niño y aprendizaje escolar	Historia, sociedad y educación II	Lenguas, grupos étnicos y sociedad nacional	Metodología de la Investigación III
4º	Práctica docente y acción curricular	Historia, sociedad y educación III	Relaciones interétnicas y educación indígena	Metodología de la Investigación IV
5º	Criterios para propiciar aprendizajes significativos en el aula	Organización de actividades para el aprendizaje	Identidad étnica y educación indígena	Metodología de la Investigación V

AREA TERMINAL

Sem.	Campo Naturaleza	Campo Lo Social	Campo Lengua	Campo Matemáticas
6º	Introducción al Campo de Conocimiento de la Naturaleza	El Campo de lo Social y la Educación Indígena I	Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita I	Matemáticas y educación indígena I
7º	El desarrollo de estrategias en el Campo de Conocimiento de la Naturaleza	El Campo de lo Social y la Educación Indígena II	Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita II	Matemáticas y educación indígena II
8º	Tendencias de enseñanza en el Campo de Conocimiento de la Naturaleza	El Campo de lo Social y la Educación Indígena III	Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita III	Matemáticas y educación indígena III

Acercar la Universidad a las comunidades indígenas

Unidad/Estado

1. TIJUANA, B.C.
2. CAMPECHE, CAMP.*
3. TUXTLA GUTIERREZ, CHIS.

4. TAPACHULA, CHIS.
5. CHIHUAHUA, CHIH.
6. PARRAL, CHIH.
7. DURANGO, DGO.
8. CHILPANCINGO, GRO.
9. ACAPULCO, GRO.
10. IGUALA, GRO
11. TLAPA DE COMONFORT, GRO.
11. PACHUCA, HGO.
12. AUTLAN, JAL.
13. ZAPOPAN, JAL.
14. TOLUCA, EDO. MEX.
15. MORELIA, MICH.
16. ZAMORA, MICH.
17. URUAPAN, MICH.
18. ZITÁCUARO, MICH.

Unidad/Subsedes que ofrece o han ofrecido LEPEPMI

- Tijuana, Ensenada, San Quintín
- Campeche, Hecelchakán
- Tuxtla Gutiérrez, Bochil (después se trasladó a Jitotol), San Cristóbal las Casas, Ocosingo, Palenque, Las Margaritas (1998)
- Tapachula, Motozintla
- Creel
- Guachochi
- Durango
- Chilpancingo, Chilapa
- Ometepec, Ayutla de los Libres, El Rincón
- Iguala
- Tlapa (Subsede de Chipancingo, se convirtió en Unidad en 2007).
- Huejutla, Ixmiquilpan, Tulancingo, Tenango de Doria
- Cuautitlán
- Tuxpan de Bolaños (1999)
- Ixtlahuaca
- Morelia, Pátzcuaro
- Zamora, Cherán, La Placita
- Uruapan
- Zitácuaro (2000)

Acercar la Universidad a las comunidades indígenas

Unidad/Estado

- 19. CUERNAVACA, MOR.
- 20. TEPIC, NAY.
- 23. IXTEPEC, OAX.
- 24. PUEBLA, PUE.
- 25. TEZIUTLAN, PUE.
- 26. TEHUACAN, PUE.
- 27. QUERETARO, QRO.
- 28. CHETUMAL, Q. ROO*
- 29. CIUDAD VALLES, S.L.P.
- 30. LOS MOCHIS, SIN.
- 31. NAVOJOA, SON.
- 32. VILLAHERMOSA, TAB.
- 33. TLAXCALA, TLAX.*
- 34. POZA RICA, VER.
- 35. ORIZABA, VER.
- 36. COATZACOALCOS, VER.
- 37. MERIDA, YUC.

Unidad/Subsedes que ofrece o han ofrecido LEPEPMI

- Cuernavaca
- Tepic
- Ixtepec, Matías Romero
- Puebla, Chignahuapan, Zacapoaxtla, Huauchinango, Cuetzalan, Zacatlán
- Teziutlán
- Tehuacán, San Juan Ixcaquixtla
- San Juan del Río, Cadereyta
- Carrillo Puerto
- Ciudad Valles, Tamazunchale, Río Verde, Tancahuitz de Santos
- Los Mochis
- Navojoa, Ciudad Obregón, Guatabampo
- Villahermosa
- Tlaxcala
- Chicontepepec, Papantla, Tantoyuca, Huayacocotla, Llano de Enmedio
- Orizaba, Zongolica
- Coatzacoalcos, Valle de Uxpanapa, Acayucan
- Mérida, Valladolid, Tekax (se trasladó a Peto)

Conformar colegios de profesores en las unidades y subsedes

- Las contrataciones de los asesores a veces eran de 4, 6, 8, 10 o 12 horas y en muy pocos casos de 20 o 40 horas. Para resolver el problema de la falta de académicos, en algunas entidades comisionaron a docentes de preescolar o primaria indígena titulados con sus plazas en unidades y subsedes de UPN. También hubo asesores por *tequio*.
- Los tiempos de asesorías grupales resultaban insuficientes para los propósitos formativos. La realización de los talleres integradores se dificultó por los tiempos de los asesores para el trabajo colegiado.
- Varios colegiados no contaban con asesores o asesoras indígenas.



Reconocerse como formadores de docentes de educación indígena

- Con la propuesta pedagógica como estrategia de formación, el trabajo de asesoría implicó una revisión de la propia práctica de los asesores.
- Muchos asesores empezaron a reconocer las implicaciones de su trabajo en la formación de docentes indígenas en servicio: su propia práctica resultaba un *ejemplo* de docencia y sus orientaciones eran recuperadas por sus estudiantes-maestros.
- Para muchos profesionistas no indígenas (antropólogos, etnólogos, lingüistas, psicólogos, pedagogos), había poco cercanía con la educación preescolar o primaria indígenas y menos aún, con la formación de docentes.
- En los últimos años de la década de los noventa, se empezó a reconocer la asesoría como un trabajo de formación de docentes indígenas en servicio.
- En varias reuniones de intercambio académico se revisaron textos sobre docencia reflexiva y se realizaron estrategias para orientar la docencia de los asesores.
- Las orientaciones para la elaboración de propuestas pedagógicas por parte de los asesores evidenciaban diferentes dificultades relacionadas con la manera de reconocer la educación indígena y la formación de docentes.

Problemas en la orientación para la reflexión y el análisis de la práctica de los docentes de educación indígena en la elaboración de propuestas pedagógicas

- Diversidad de concepciones entre los formadores sobre las propuestas pedagógicas.
- Diferencias en el reconocimiento y revaloración de lo indígena y, en particular, del papel de las lenguas indígenas en la educación.
- Asesorías centradas en los textos y con poca vinculación con la experiencia de los estudiantes-docentes en educación indígena en servicio.
- Cuestionamientos diversos a la educación indígena y dificultades para concretar la educación intercultural bilingüe.



Algunos desafíos de los formadores de docentes de educación indígena en servicio

- Reconocer la importancia de asumirse como docentes de educación superior, dispuestos a valorar, a aprender y a resignificar su propia docencia con profesores de educación indígena.
- Orientar a los docentes indígenas en servicio para que aprendan desde su propia práctica y construyan nuevas posibilidades para la educación indígena.
- Documentar y socializar las construcciones pedagógicas que realizan los docentes de educación indígena en su trabajo cotidiano.
- Diseñar estrategias de formación para que los docentes de educación indígena en servicio a reconocer los referentes teóricos, metodológicos y normativos que orientan su actuación pedagógica.
- Apoyar a los docentes indígenas en servicio desde la formación para que aprendan a tomar las mejores decisiones pedagógicas y las fundamenten.
- Organizar sus saberes como docentes de educación superior que trabajan con docentes indígenas, analizarlos y sistematizarlos.
- Reconocer las implicaciones de trabajar en un programa dirigido a docentes en servicio, con estudiantes sin docencia.

Gracias