



La problemática de la formación docente. Caso LEP y LEPMI 90

The Problematic of Teacher Training. The Case of LEP and LEPMI 90

Saúl Reyes Sanabria

Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca

Información adicional sobre este manuscrito escribir a:

saresa@hotmail.com

Cómo citar este artículo:

Reyes Sanabria, S. (2016). La problemática de la formación docente. Caso LEP y LEPMI 90. *Educación y ciencia*, 5(45), 106–120.

Fecha de recepción: 17 de marzo de 2016

Fecha de aceptación: 13 de mayo de 2016

Resumen

El escrito contiene un análisis de la problemática de la formación docente en las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 90 (LEP y LEPMI'90), creadas en México para atender a docentes indígenas en servicio. Con el uso del método de conversación y el empleo de entrevistas no directivas, profesores de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 201-Oaxaca y diseñadoras de la UPN Ajusco reflexionan en torno al ideal formativo del programa en 1990. Al problematizar sobre la enseñanza, resultan dificultades para generar un proceso de formación acorde a las circunstancias culturales del maestro, así como para transformar la práctica docente, según lo plantea el proyecto formativo.

Palabras clave: formación de docentes, formación profesional, formación, enseñanza, docente

Abstract

The writing contains an analysis of the problem that exists in teacher training for indigenous teachers in the undergraduate teacher programs for Preschool and Primary education for Indigenous Communities, Plan 90 (LEP and LEPMI'90), which originated in México to aid indigenous teachers in service. Through the method of conversation and the use of non-directive interviews, professors at the Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unit 201-Oaxaca and designers of UPN Ajusco, reflect on their formative ideal for the program in 1990. Difficulties arose when discussing problems related to teaching, in regards to how to generate a process of formation in agreement with the cultural circumstances of the teacher, as well as to transform the teaching practice, which is the alleged purpose of the formative project.

Keywords: teacher education, vocational training, training, teaching, teachers

Introducción

En este artículo se analiza la problemática de la formación docente a partir de la reflexión de maestros y diseñadoras de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 90 (en adelante LEP y LEPMI'90 o LEPEPMI 90), creadas para atender docentes indígenas en servicio.¹

Dichas licenciaturas nacen en México con la idea de nivelar y profesionalizar docentes indígenas en un contexto distinto a la racionalidad de los planes formativos vigentes. Su novedad radicaba en la propuesta de formación y en la concepción sobre práctica docente que enaltecían la recuperación de la experiencia y reflexividad del maestro. A diferencia de otras propuestas educativas en el magisterio mexicano, las LEP y LEPMI 90 pretendieron "(...) ser una respuesta al reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística y a la problemática (...) pedagógica que representa atender a grupos escolares con características socioculturales y lingüísticas diversas (...)" (Universidad Pedagógica Nacional, s.f., p.1).²

Inicialmente, las LEP y LEPMI'90 se propusieron ofrecer formación profesional a 13, 000 maestros que desarrollaban su servicio educativo en el medio indígena y correspondía a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) atender a "(...) los maestros que han concluido la educación normal o el bachillerato" (Gigante, 1995, p.10). Para 1997 en el país existían 73 sedes, con un total de 570 asesores (formadores) de maestros indígenas (Salinas, 1997a, pp. 149 y 150).

Según Salinas y Muñoz (1999) las licenciaturas se crearon para "ofrecer una formación docente universitaria específica para los docentes que trabajan en el medio indígena, acorde con la heterogeneidad y especificidad del medio donde los maestros/maestras alumnos/alumnas [estudiante-profesor] desarrollan su labor docente (p.1)."

Para Jordá (1998) la LEPEPMI 90 se pensó para responder a "(...) las necesidades y características lingüísticas y culturales de los niños que atiende para favorecer su desarrollo integral" (p. 2). Sin embargo, lo que ocurre en el proceso formativo contradice las aspiraciones a la formación específica que surgió con el nacimiento de las licenciaturas.

En las siguientes páginas indagaremos en torno a las dificultades para renovar la pedagogía en aula. De hecho, el programa educativo tiene deudas históricas en torno a cómo se pensaba la enseñanza del maestro bilingüe. Los problemas en la formación y la práctica docente resultan más complejos de lo que supone el ideario del Plan 90, a pesar del interés por enriquecer la práctica y la formación de docentes indígenas.

Este escrito tiene dos ejes de argumentación: a) un nivel referencial que detalla aquellos aspectos contextuales que explican el surgimiento de las LEP y LEPMI'90, b) un nivel de los sujetos, donde se recupera la percepción de los actores que intervinieron en el proyecto de creación de las licenciaturas. Estos dos niveles permiten establecer los debates que dan sentido a la idea de formación que se tenía en aquellos años para formar docentes indígenas en servicio con una propuesta única e innovadora a nivel nacional.

¹ A las LEP y LEPMI'90 también se les conoce como LEPEPMI 90. Este artículo revisa los cambios en las licenciaturas antes de los efectos derivados de la implementación de las Reformas Estructurales en el país.

² El Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000 escribía: "La incorporación plena de los indígenas al desarrollo nacional, en condiciones de justicia e igualdad, demanda de toda la población general del país una actitud conscientemente antirracista, que reconozca en la diversidad de los afluentes de la conformación histórica de la Nación y en la diversidad étnica y cultural de la vida mexicana contemporánea una de las razones esenciales de la riqueza y la vitalidad de nuestra identidad nacional" (Poder Ejecutivo Federal, 1995, p.124).

Contexto

En educación indígena la escuela rural mexicana supone un importante antecedente de atención educativa a la población rural. Dicha escuela nació en respuesta a las demandas campesinas emanadas de la revolución (Universidad Pedagógica Nacional, 2000, p. 29). Ésta ofrecía cursos de economía, oficios, pequeña industria, entre otras, a la población rural que atendía. En 1926 se creó en la Ciudad de México la Casa del estudiante indígena que congregó a 200 estudiantes de diversas etnias. El objetivo era convertir a los estudiantes en “agentes de desarrollo comunitario” para que fungiesen como puentes de integración del indígena al desarrollo nacional. En 1945, se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, éste luego se transformó en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, la cual realizaba, entre otras actividades, la preparación de profesores bilingües (Universidad Pedagógica Nacional, 2000, p.28).

En 1977 se creó la licenciatura en Ciencias Sociales en el Centro de Investigación e Integración Social en Oaxaca. Esta licenciatura es antecedente de experiencias educativas promovidas años después por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). En 1979, se inauguraron los cursos de la Licenciatura en Etnolingüística en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) en Michoacán (Universidad Pedagógica Nacional, 2000, p.29).

Una serie de movilizaciones indígenas acompañan el proceso de institucionalización de la educación indígena y la formación de docentes bilingües. En 1975 el Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, realizado en Pátzcuaro y organizado por el INI, aumentó la politización y las movilizaciones indígenas en el terreno educativo (Chiodi, 1990, pp. 33 y 34). En 1976 se realizó en tierras yaquis la Primer Asamblea Nacional de Profesionales Bilingües (ANPIBAC), que años después llevó a la constitución de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (en 1978) y, en cierto modo, a “(...) la elaboración de la propuesta pedagógica de la educación indígena bilingüe-bicultural” (Chiodi, 1990, p. 34).

En julio de 1979 la ANPIBAC realizó el Seminario La educación bilingüe bicultural, donde se analizó el fundamento filosófico de la Educación Bilingüe Bicultural (EBB), así como el carácter social, familiar y comunitario de los aprendizajes indígenas. Se revisó el papel de la transmisión de conocimientos y la educación comunitaria en tres aspectos: práctica, observación e inducción (Chiodi, 1990, p. 34).

El INI, fundado en 1948, se ocupó de la educación de los indígenas en el país, años después lo hará la Dirección de Asuntos Indígenas de la SEP. Para 1983, la Dirección General de Educación Indígena de la SEP se encargará de planear y difundir las “bases de la educación bilingüe y bicultural” (Nolasco, 1997, p. 46). Sin embargo, de acuerdo con la opinión de especialistas, estas acciones no permitieron que los pueblos indígenas generaran sus propias políticas educativas (Juárez & Comboni, 2000, p.177).

En 1982 se creó la licenciatura en Educación Indígena en la UPN-Ajusco. Según Elba Gigante (1995) dicho programa se vinculó con el “modelo de educación bilingüe y bicultural para la educación indígena básica” (p.7). Hasta 1995 esta licenciatura contaba con una matrícula de 220 estudiantes y tenía 260 egresados. Asimismo, tuvo cambios curriculares en 1985 y 1990. De esta licenciatura han egresado 15 generaciones y sigue en operación en la UPN-Ajusco.³ Estos proyectos muestran el interés de la DGEI para “profesionalizar a su personal docente en ejercicio, a través de una formación específica para la educación intercultural” (Gigante, 1995, p. 7).

³ De acuerdo con Juárez y Comboni (2000) “con la creación de la UPN (1979) y la oferta de la Licenciatura en Educación Indígena (escolarizada), se avanzó en la institucionalización de esta modalidad” (p. 178).

En los años referidos están presentes algunos de los temas que serán motivo de reflexión en el nacimiento de las LEP y LEPMI'90. Los más notables son las concepciones que aparecen en torno a la formación y práctica docente que se pensaban para el maestro indígena y el tránsito de un enfoque paternalista-asistencialista a un enfoque de diálogo cultural, con un interés (al menos en el discurso) de comprender la cultura del otro. Ello expresa cambios en la concepción del papel del maestro bilingüe en el aula. De acuerdo con Gigante (1995), la educación indígena en México pasa de la "afirmación y autogestión étnica <hacia> los proyectos de desarrollo lingüístico y cultural (por ejemplo, el Programa de Formación de Etnolingüistas). En 1985 las ideas vigentes son, según esta autora, las "interpretaciones clasistas y campesinistas en el plan de 1985" en la UPN (perspectiva bilingüe-bicultural) y para 1990, el tratamiento pedagógico "de la diversidad lingüística y cultural" (p.9).

Según Juárez y Comboni (2000) la educación indígena en México atravesó por distintas etapas, entre las cuales se distinguen el asimilacionismo y el pluralismo cultural (pp. 170 y ss.). La concepción intercultural aparece como consecuencia de las duras críticas que recibió el planteamiento bilingüe-bicultural, dada su inoperancia para brindar una educación que enalteciera la cultura y la lengua en el aula (Rebolledo, 2010).

Aquí es importante decir que los debates sobre la transición de la educación bicultural a la intercultural se encuentran presentes durante la primera década de vida de las LEP y LEPMI'90 y esto tiene una importante repercusión en la dirección, la misión y los propósitos del programa.

A estos procesos les acompaña la insurgencia del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas. Este movimiento demandó, entre otras cosas, la recuperación de la lengua indígena, la recuperación y respeto de las tradiciones y valores indígenas, una educación adecuada a las circunstancias de los pueblos y el "fortalecimiento de la identidad cultural" (Juárez & Comboni, 2000, p.79). El movimiento zapatista contribuyó a incluir en la agenda de las discusiones educativas el asunto de la autodeterminación, la autonomía y el "derecho inalienable de la educación [de los pueblos indígenas] adecuada a sus circunstancias" (Juárez & Comboni, 2002, p.344).

En 1989 la firma del Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes constituye un importante avance en materia de política educativa, pues dicho Convenio señala que los países que lo suscriben "(...) deberán consultar a los pueblos interesados cada vez que provean medidas susceptibles de afectarles directamente y establecer los medios a través de los cuales puedan participar libremente en la adopción de decisiones en instituciones electivas y otros organismos" (Organización Internacional del Trabajo, Artículo 6, párr. 2).

La Ley General de Educación de 1993 considera en su artículo 38 la atención de la educación básica de acuerdo a las características culturales y lingüísticas de los grupos indígenas del país, así como de la población dispersa y los grupos minoritarios (Secretaría de Educación Pública, 1993, párr. 1).

En este contexto la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, suscrito en marzo de 1990, en Jomtien, Tailandia, subraya que el propósito de la educación básica es la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (World Conference on Education for All, 1990).

En el contexto de la época, el debate incluye la pertinencia de la formación, la reflexividad docente, el diálogo de saberes y la aparición de visiones alternativas de la enseñanza en contextos indígenas. Estos son temas que preocupaban a los especialistas ante la inoperancia del modelo bilingüe bicultural y de los proyectos de atención educativa que habían mostrado su incapacidad para el manejo adecuado de la cultura, la lengua y el conocimiento cultural en el salón de clases (Rebolledo, 2010).

Objetivo

Este artículo recupera reflexiones de profesores y diseñadoras que tuvieron contacto directo con los temas centrales del proyecto de formación iniciado en 1990 con el objeto de indagar en torno la problemática de la formación docente en las LEP y LEPMI'90 o LEPEPMI 90. Las personas entrevistadas han sido docentes de las licenciaturas en la Unidad 201 (Oaxaca) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y las diseñadoras son profesoras de la UPN Ajusco que iniciaron el proyecto en aquellos años. La unidad 201 de la UPN se encuentra ubicada en la ciudad de Oaxaca de Juárez, en México.

Cabe resaltar la recopilación de la experiencia de cada uno de los actores, lo que los convierte en autores de relatos y referentes de prácticas. En este artículo se entiende que la experiencia lleva a la reflexividad. Para Castañeda (2009) “las experiencias se llevan a cabo en la subjetivación, entendida como retorno sobre sí mismo, como capacidad de autoformarse, en relaciones e interacciones dentro de una cultura dada, en la que se transmite un cierto repertorio de modos de experiencia de sí” (p.19).

El uso de conversaciones -en segmentos de relatos- tiene aspiración a la no directividad. Entiendo la reflexión de los sujetos, como un diálogo “que se refiere a la interacción de dos o más logos en oposición. Esto implica que en la conversación participan dos o más sujetos a partir de su propia palabra y razón” (el subrayado es de los autores) (Corona & Kaltmeier, 2012, p.13).

La convergencia de logos y experiencias da como resultado voces en interacción dialógica y compartida, donde resulta atractivo mostrar la percepción de los otros para formar la propia voz. La voz de la experiencia se vuelve así un asunto social. Dice Castañeda (2009): “No se piensa aquí al sujeto como ente universal, antropológico o humanista, sino el de las prácticas, el que aparece al interior de una determinada experiencia, el que está situado en un modo de subjetivación, que para él constituye el dominio de toda experiencia posible” (p.18).

A partir de la reflexión que se presentan en segmentos de diálogo, se extraen los temas que resultaron problemáticos en el proyecto de formación de las LEP y LEPMI'90. En este escrito retomamos los que consideramos vitales⁴ para la licenciatura, pues los “grandes momentos” del Plan 90 interactúan en un campo de interacción donde se plasman los cambios en los modelos de formación de docentes indígenas. En el campo de interacción aparecen “distintas visiones acerca de lo que el profesor necesita conocer, las competencias precisas para enseñar y los modelos de docente a los que debe responder” (Castañeda, 2009, p.21). La interrogante que interesa responder en este artículo es ¿cuáles son los problemas de la formación desde la reflexión de los docentes?

El análisis de las entrevistas permite conocer la propuesta de formación en los primeros años de la LEPEPMI 90 y documenta las concepciones más relevantes sobre la formación y la práctica docente indígena en los primeros años de operación del proyecto.

Reflexividad

La corriente reflexiva nutre los planteamientos teóricos que explican la subjetividad docente. De hecho, un sujeto reflexivo es un profesor que se construye a partir de sus

⁴ Turner (1980) plantea las crisis de existencia para comunidades humanas, pero su análisis puede trasladarse a las instituciones. Las crisis vitales marcan una “transición” de una fase a otra o de un “status social a otro” en personas y sociedades. En ambos casos, conduce a un cambio en la “conducta” de las personas e instituciones sociales. Los cambios de estatus traen aparejado “cambios” y “nuevas relaciones”.... “Porque en cualquier sociedad que vivamos, todos estamos relacionados con todos: nuestros propios “grandes momentos” son “grandes momentos” para otros también” (p. 8).

experiencias particulares. Así, el maestro piensa su realidad a partir de las experiencias que tiene a lo largo de su vida, mediante la inteligencia reflexiva.

Mead (s.f.) plantea que la reflexión “(...) es la condición esencial, dentro del proceso social, para el desarrollo del espíritu” (p. 166). La conciencia crítica surge al compartir experiencias con otros sujetos. Es decir “el espíritu <conciencia> surge en un proceso social, sólo cuando ese proceso, como un todo, entra en la experiencia de cualquiera de los individuos dados involucrados en ese proceso (...)” (p. 166).

En consecuencia “(...) la aparición evolutiva del espíritu [conciencia] (...) ocurre cuando el conjunto del proceso social de la experiencia y la conducta” es internalizado en el sujeto, es decir, “cuando la adaptación del individuo al proceso es modificada y refinada por la percatación o la conciencia que él tiene del propio proceso” (p. 166). Por ello “nuestra experiencia reconoce o descubre lo que es típico, y esto es tan esencial para una adecuada teoría de la significación (...)” (p. 120).

En este artículo aducimos que los problemas de la formación se identifican con la reflexión sobre la experiencia. La vertiente reflexiva en educación se interesa por lo que los docentes piensan acerca de lo que hacen y por las prácticas que resultan de lo que los profesores saben.

Halkes & Olson (1984) señalan que el trabajo reflexivo puede rendir frutos para estudiar “qué piensan los profesores acerca del trabajo que realizan” (p. 4). La corriente reflexiva trata de “describir con detalle la vida mental de los docentes” (Clark, 1997, p. 443). Según Mead (s.f.) “es mediante la reflexión que el proceso social es internalizado en la experiencia de los individuos implicados en él” (p.166). Entonces, el pensar docente se construye a partir de las experiencias que desarrolla el sujeto a lo largo de su existencia.

Este enfoque da relevancia a las experiencias acumuladas de la persona. La reflexividad incluye valoraciones, creencias y saberes prácticos que subyacen a la actividad docente. Así, la actividad del individuo es consciente de acuerdo a la naturaleza práctica de la actividad mental (Ryle, 2005, p. 41). Esta idea es base para la realización de este trabajo, pues las experiencias y vivencias son conformadoras de saberes y prácticas.

El término reflexividad se vincula con las “demandas de la práctica” y refiere aquellas cuestiones que los profesores consideran problemáticas (Schön, 1992). De algún modo, los docentes son sujetos prácticos, pues piensan, actúan o reflexionan sobre su actividad profesional en “situaciones problemáticas”. Dado que el pensamiento docente refleja procesos inteligentes y comprensibles (Schön, 1992, p. 29), este artículo se interesa por recuperar la reflexión en torno a los temas problemáticos de la formación de profesores indígenas.

Para Ryle (2005, p. 43) toda actividad práctica y experiencial es inteligente y el pensamiento es, por naturaleza, práctico. Esta noción de inteligencia y reflexividad enfatiza que el sujeto *sabe cómo* y *sabe qué hacer* cuando habla o piensa sobre su quehacer. La acción es inteligente, la actividad es pensamiento práctico. Aquí son útiles las concepciones sobre el *saber cómo* (knowing how) y el *saber qué* (knowing what), pues la concepción de acción y de reflexión que subyace en estos planteamientos, incorpora la práctica como un propósito definido y construido a partir de experiencias que se esclarecen en la autoconciencia y el autoreconocimiento del propio hacer.

La reflexividad es depositaria de la actividad mental -a partir del reconocimiento de lo que el otro hace- al considerar la experiencia como conformadora de opiniones.⁵ Según

⁵ Para Donald A. Schön (1992) la noción de *reflexividad* refiere al sentido práctico de la actividad profesional. Este autor dice que los sujetos reflexionan en torno a la actividad práctica de su quehacer ante la demanda de solución a situaciones “problemáticas”. El conocimiento del profesional sería la base de su actividad reflexiva (p. 29). Para Gerardo López (1985), en cambio, “(...) la reflexividad de los maestros ha de ser considerada como la explicitación de un corpus de conocimiento que actúa directamente, como una determinación fundamental, sobre la práctica pedagógica” (...) (p. 150).

Halkes & Olson (1983) “(...) la acción personifica lo que los profesores saben qué hacer (...) y ellos pueden dar cuenta de lo que piensan que [es, o no es] (...) importante” (p. 5).

Cuando se indaga en lo que los profesores hacen, lo que se encuentra es pensamiento práctico. Este complementa “un corpus más amplio: el de la investigación sobre la eficacia de la enseñanza” (Clark, 1997, p. 447). Las prácticas refieren a lo que el docente hace, sabe o realiza.

La reflexividad es útil para estudiar la formación, pues el pensamiento docente refleja un sentido práctico al criticar la propia labor. Este enfoque permite recabar las opiniones que los profesores dan a situaciones problemáticas que se les presentan.

Método de conversación

Este texto recupera entrevistas realizadas en los años 2004 y 2012 que derivan de conversaciones con profesores del Plan 90. Para escribir este artículo, fue necesario actualizar los datos y obtener información nueva sobre los cambios en el perfil de ingreso. El año 2004 recupera la opinión de profesores indígenas que daban clases en la licenciatura. Estas conversaciones documentan el contexto de la época, las políticas educativas del momento y la idea de generar una propuesta de formación acorde con las circunstancias culturales del maestro. En el año 2012 se obtuvo la opinión de tres diseñadoras de la UPN Ajusco sobre el ideario de las LEP y LEPMI'90. En dichas entrevistas se analizan las concepciones más relevantes del proceso formativo en los inicios del proyecto.⁶ El resultado es la reflexión en torno a los problemas de la formación.

Las siguientes conversaciones “recurre(n) a las experiencias y opiniones de otros, los cuales están puestos en escena como expertos (...)” con una pretensión a una “visión armónica del diálogo” donde el conocimiento del otro permite entender la formación docente en contexto (Corona & Kaltmeier; 2012, p.17). Las opiniones de profesores y diseñadores de LEPEPMI 90 configuran segmentos discursivos en un diálogo de saberes que se convierten en narraciones sobre los momentos vitales de la LEPEPMI 90.

Para Castañeda (2009) compartir experiencias lleva a realizar la llamada entrevista narrativa “con una pretensión a la horizontalidad “y la producción de conocimiento en la conversación” de donde se recuperan extractos de reflexión (p. 28).⁷ Dichos extractos permiten construir la percepción que tienen los sujetos sobre las dificultades de la formación y la práctica docente. Estas conversaciones nos dan una idea de los momentos más importantes y los temas que preocuparon a los especialistas a inicios del proyecto LEPEPMI 90.

Diseñadores y profesores comparten sus críticas en torno a la formación y la práctica docente en 1990 ante los avatares a los que se enfrentó el inicio de las licenciaturas. Vista desde una coreografía de significaciones -construida desde las voces de sus actores- las LEP y LEPMI'90 contribuyeron a pensar de manera diferente la formación y la práctica docente.

El conjunto de entrevistas realizadas en diferentes años da como resultado conversaciones que muestran críticas desde dentro del plan 90. En el análisis de la formación la conclusión inicial es que la LEPEPMI 90 es un proyecto que enfrentó múltiples dificultades para transformar la enseñanza. Los diálogos y prescriptores (categorías) muestran la problemática que enfrentó la formación de docentes en aquellos años, en palabras “de lo que es importante para los informantes” (Taylor & Bogdan, 1987, p.101).

⁶ Las dificultades más relevantes se circunscriben a las condiciones reales en que se inscribe la práctica docente y que pueden explicarse por la forma en que se realiza la docencia en aula, plagada de situaciones que rebasan lo que se prescribe institucionalmente.

⁷ Entendemos el diálogo no solamente “como una técnica racionalizada para hacer más eficaz la comunicación y la producción de conocimiento”, sino también como “un proceso horizontal más amplio que pone en cuestión las normas, los saberes y las prácticas institucionalizadas” (Corona & Kaltmeier, 2012, p.17).

Los problemas de la formación se vinculan con las dificultades del maestro indígena durante su tránsito por las LEP y LEPMI'90. Las narraciones documentan cambios en el proyecto formativo, así como en la construcción del campo de interacción –la concepción de formación- que da sentido a las licenciaturas. En este proceso dialógico de reflexión compartida resalta el cambio en la concepción de cómo trabajar en el aula con niños indígenas dadas las concepciones más importantes de la época.⁸

Hasta el año 2000, los momentos más relevantes en la vida institucional del Plan 90 se pueden ubicar en una cronología básica, a saber:

- a. El período de nacimiento de las licenciaturas hasta la realización del Proyecto de Evaluación y Seguimiento de las LEP y LEPMI'90 (primera etapa: 1995 a 1996).
- b. La continuación del Proyecto de Evaluación y Seguimiento de las LEP y LEPMI'90 (segunda etapa: 1996-1999) (Jordá, 2003, p. 8).
- c. La primera actualización de las guías de estudio (año 2000).

Resultados y discusión

A continuación presentamos el análisis de las entrevistas a partir del ordenamiento de las categorías resultantes. Las más importantes son: a) los cambios en el perfil de ingreso, b) la reflexividad del maestro y c) la transformación de la práctica pedagógica. Los rubros b) y c), en conjunto, tenían que llevar a un cambio en la atención educativa de niños indígenas.

Cambios en el perfil de ingreso. En los inicios del programa ingresaban normalistas y profesores con estudios postsecundaria. Años después se modifica el ingreso con la incorporación de bachilleres (en servicio) habilitados para atender la docencia en comunidades indígenas. Este cambio justificó la realización del Proyecto de Evaluación y Seguimiento de las LEP y LEPMI'90 (primera y segunda etapa) y detonó ciertas modificaciones en el proyecto de formación.⁹

Para Salinas (1997b) las LEP y LEPMI'90 son las primeras licenciaturas en México dirigidas a docentes en *servicio* que laboraban en escuelas indígenas (p. 3). Según Avilés & Tovar (2002) son el primer proyecto nacional “en la modalidad semiescolarizada dirigido específicamente a maestros en servicio que trabajan en escuelas indígenas” (p. 1). Dicho programa surge “(...) en respuesta a demandas concretas de formación de maestros en servicio que requerían atención educativa para profesionalizar su quehacer (...)” (p. 1).¹⁰

En los primeros años del Plan 90 se estimaba que de cada 10 maestros que ingresaban, siete provenían de las normales postsecundaria de tres a cuatro años (Comunicación personal con diseñadoras, 11 de octubre 2012). Esta situación cambió en el primer lustro de vida del programa educativo, pues los docentes atendidos al año 2000 eran egresados de distintas modalidades del bachillerato.

A finales de la década de los noventa los estudiantes accedían al Plan mediante un proceso de habilitación “(...) sin contar con experiencia docente” (Avilés & Tovar, 2002, p.2).

⁸ En los años 2004 y 2005 se realizaron 30 diálogos abiertos relativos a la cultura y la práctica docente del profesor indígena que asistía a LEPEPMI 90. En el año 2012 se levantaron entrevistas y comunicaciones personales con 4 diseñadoras de la UPN Ajusco. En este artículo se citan solamente 3 conversaciones.

⁹ Según Jordá (2000) “la población que se atendía en marzo del 95 [1995] en todo el país estaba conformada por 76.1% de bachilleres” (p. 22). Hasta el año 2000 se trataba en su mayoría de bachilleres habilitados como docentes, aspecto que también ha tenido cambios en años posteriores. En el año 2015 y 2016 hijos de jubilados estudian la LEPEPMI 90, además de bachilleres.

¹⁰ Según Castañeda et al. (2003) “este programa, diseñado y operado por la UPN, ha sido el primero y único de carácter universitario que se dirigió a atender a los profesores de educación indígena en servicio. En el contexto latinoamericano, México es el único país que cuenta con un programa nacional de esta naturaleza” (pp. 16 y 17).

Entrevistador.- Me mencionaba hace algunos minutos que ya hay algunos cambios en las características de los estudiantes, pudiéramos comentar un poquito más...

Diseñadora 1.- Bueno un cambio es... esta cuestión de que ya no son maestros en servicio; muchos de ellos son maestros que están recién ingresados al servicio... porque heredaron o compraron la plaza... Ese es un cambio fundamental; no necesariamente son maestros que hablan una lengua indígena o que se autoadscriben a una cultura indígena... Los maestros actuales, tampoco se autoadscriben.

Muchos de ellos son docentes que están en la licenciatura porque si no hacen la licenciatura no pueden tener la base (su base como profesores)... porque tienen otros estudios, tienen otros estudios de licenciatura.

Diseñadora 2.- Hasta de maestría hemos encontrado, pero el requisito que les ponen es que pasen por LEPEPMI y que terminen LEPEPMI... si no... no les dan la basificación.

Diseñadora 1.- Encuentras de todo: profesionistas, de todo, menos docentes formados expresamente (Entrevista, 12 de octubre 2012, p. 46).

Para el año 2000 se trataba en su mayoría de bachilleres contratados como docentes, aspecto que también ha tenido cambios posteriores. Hasta 1997 la licenciatura había atendido a más de 16, 000 profesores indígenas que en esos años laboraban en el subsistema de educación indígena en 23 estados del país. Según los datos que proporciona Gisela Salinas, en la LEP y LEPMI '90 "(...) 9 de cada 10 estudiantes son bachilleres y sólo uno es normalista" (Salinas, 1997a, p. 150). En 1995, la licenciatura contaba con una matrícula de 9, 000 maestros inscritos, que eran docentes en servicio del subsistema de educación indígena (Gigante, 1995, p.10).

Este es el primer cambio importante en el proyecto de formación, pues hasta el año 2000 se trataba de profesores que ingresaron al servicio con un curso de *Inducción a la Docencia* que no resolvía las dificultades a las que se enfrentaba el maestro al incorporarse al servicio.

Reflexividad. Esta categoría aparece en las entrevistas como uno de los fundamentos del programa educativo. El ideal formativo consiste en recuperar la historia social del sujeto, así como sus concepciones y acciones en su trabajo cotidiano con niños indígenas (Salinas, 1997b, p. 10). Sin embargo, la reflexividad es uno de los elementos endebles del proyecto.

Al maestro lo planteamos como un ser... sobre todo mucho énfasis en que no es un docente apático, que tiene que ser un docente reflexivo. Apostamos mucho sobre la reflexión que tienen que tener los docentes y, en este caso, en la Línea Psicopedagógica, tenía que ser reflexivo y ver el curriculum de manera crítica y tratar de transformarlo de acuerdo al contexto en el que laboraba (Entrevista, 11 de octubre 2012, pp. 28 y 29).

La idea es que el maestro reflexionara en su hacer porque como venían, no de una normal, si no muchas veces de un curso bastante precario de *Inducción a la docencia*, o nada, pues era importante que reconociera de donde surgía lo que él estaba haciendo, por qué lo estaba haciendo de tal manera... si lo decía el programa o él lo había aprendido en otro lado (Entrevista, 11 de octubre 2012, p. 21).

La formación de los docentes... pues se concebía como una actividad que el maestro tenía que reflexionar sobre qué es lo que tenía que hacer, tenía que reflexionar conjuntamente sobre los... con sus alumnos, sobre los objetivos, ¿qué tenía que trabajar con ellos?... Más que nada era cómo llevar a la praxis la reflexión... la práctica docente como una praxis, como una transformación de los individuos (Entrevista, 12 de octubre 2012, p. 22).

Este ideario tuvo inconvenientes en la práctica, pues si la formación docente es, según Castañeda (2009), “la acción profunda de la persona” en un “doble movimiento reflexivo” que consiste en un juego de relaciones e interacciones que estructuran la “práctica educativa y social” (p. 15), resulta que en el proceso de formación existen dificultades para reflexionar sobre la práctica y para cambiarla, pues no es sencillo transformar la docencia ante un modelo homogeneizador que se promueve con el currículo básico (Kirk, 1997).

También es difícil recuperar la cultura frente a otros contenidos que llevan prioridad en el salón de clases. La enseñanza que se despliega en el aula tiene avatares que no se resuelven durante el trayecto de la formación. Además, por la naturaleza de las experiencias en el servicio docente existen factores que propician falta de conciencia en el uso de la lengua y la cultura indígena.

De hecho, puede observarse cierta desvaloración sobre la propia docencia, a pesar de que el estudiante transite por las LEP y LEPMI'90 a lo largo de cuatro años de proceso formativo.

Las dificultades en la UPN son como de varias formas. Una que concierne al mismo estudiante es la formación que trae -que es muy diversa-, la dificultad en leer, en hacer sus resúmenes, en hacer ordenadamente sus fichas. Luego en la exposición, cuando exponen, cómo van a exponiendo lo que dice el autor. (...) pero luego hay dificultad básica -y creo que es general, no nomás de educación indígena- hasta de los asesores... es decir “bueno, como información yo interpreto esto a partir de lo que dice el autor...” o sea, ¿cómo bajar eso a su práctica? Eso no es fácil, en general las lecturas son bastante teóricas. Para llegar a algo así, teórico, se requiere entrenamiento...

Hay un concepto que manejan los sociolingüistas, conflicto de diglosia. Es el conflicto que vive el maestro a la hora de estar trabajando con sus niños; dudan si realmente la lengua indígena -su lengua materna- sea apta para adquirir conocimientos sistemáticos y la abstracción propia de la escuela. Por eso dudan, seguramente en su subconsciente, inconsciente colectivo, está metido eso de que él... finalmente, es un personero de la oficialidad, de la otra parte. Por eso tienen que trabajar en castellano... cubrir... tiene que rendir cuentas ante sus jefes: “tengo cubierto el programa, el programa escolar”.

... y eso que digo del subconsciente colectivo no nada más es del maestro, también de la propia comunidad. Muchas comunidades aun cuando todavía hablen la lengua, su lengua indígena, no les parece que en el aula se esté trabajando lengua indígena. Hay personas que dicen que no... desde luego, la cultura de muchos de nosotros -mía y grupos como Servicios del Pueblo Mixe- no va en el sentido de que “aquí nada más lo indígena, nuestra cultura, historia, nuestra lengua” y nada de todo lo demás...

(Entrevista, 3 de mayo 2004, p.17).

Esto, a pesar de que se concibe a las LEP y LEPMI'90 como un proceso continuo y permanente, en el marco de un proceso de construcción social de la docencia reflexiva. Según el ideario institucional, el maestro es un profesor interesado por sus vivencias y saberes (Salinas, 1997b, p.10).

Asimismo “(...) el lugar de los estudios que el maestro realiza en la UPN es una etapa más, que contribuye e enriquecerlo y que toma características distintas de acuerdo con la historia particular, experiencia magisterial y circunstancias sociales de cada sujeto” (Jordá, 1998, p.2).

Transformación de la práctica pedagógica. Salinas (1997b) señala que la LEPEPMI 90 propone una formación *específica* pensada para atender la diversidad indígena. Se define como aquella que permita al profesor “(...) el desarrollo de una práctica crítica frente a características lingüísticas y culturales particulares, es decir, bilingüe e intercultural” (p.11).

En la LEPEPMI 90 se concibe la formación docente (Díaz Merino, citado en Salinas, 1997b):

(...) como un proceso permanente y continuo que no se reduce a los estudios que ofrecen las instituciones formadoras (...) sino que el ejercicio cotidiano también es parte de su formación y tiene un peso determinante; es principalmente en la recuperación reflexiva del quehacer diario en el que se aprende a ser maestro (p.10).

Sin embargo, este ideal de la formación no resuelve el dilema de cómo transformar la práctica ante el reto de cumplir con el programa oficial. Según Reyes (2006) el bilingüismo subordinado que observamos en el aula y el uso de la lengua materna como “puente” -como estrategia de aprendizaje para llegar a la lengua meta: el español y los conocimientos universales-, dificulta que los profesores realicen una práctica crítica y en su lugar se produce una enseñanza rutinaria en la cual es muy difícil observar un *cambio* en la enseñanza (p. 483).

No se sabe si la formación que recibe el profesor bilingüe a lo largo de la LEPEPMI 90 logra generar propuestas de cambio *a largo plazo* que le permitan la transformación de la enseñanza o la innovación de la práctica pedagógica, según se constata en testimonios recuperados en distintos años.¹¹

El ideario de la formación es que el maestro “(...) parta de la realidad sociocultural y sociolingüística del educando” y en este proceso que “recupere y promueva sus potencialidades intelectuales y afectivas, para apropiarse y resignificar elementos culturales, que le permitan interactuar con otros y enfrentar así, la compleja y cambiante realidad actual” (Salinas, 1997b, p.12).

Sin embargo, a pesar de que se han analizado un conjunto de propuestas pedagógicas para titulación¹² se ha puesto en duda la reflexividad docente (Jordá, 2000, pp.67 y 68). Además, existen críticas en cuanto al manejo de la lengua y la cultura en el aula, pues en 1995 Jordá y Tepos cuestionaban que “(...) lo sociocultural y lingüístico no llega a tratarse de una manera más concreta que permitan al maestro identificar y analizar los problemas propios del medio indígena (p. 7).”¹³

Años más tarde prevalecían dudas si efectivamente existía un cambio en la práctica docente (Entrevista, 3 de mayo 2004).

En la UPN se trata de que... en la LEPEPMI 90... de que analicen, que reflexionen su papel como docentes; pero también que tomen muy en cuenta la cuestión de la comunidad, el contexto comunitario, la lengua.

Eso dice el discurso, eso dice la currícula. En los hechos no tenemos un estudio [de] qué está sucediendo en los hechos; si se sigue reproduciendo lo que

¹¹ Parte de los resultados del Proyecto de Evaluación y Seguimiento de las LEP y LEPMI'90 indicaba: “En los documentos que elaboraron los asesores encontramos algunas alusiones a la reflexión sobre la práctica docente, pero se quedan en ese nivel, no se les da un lugar a la reflexión sobre la experiencia ni a la recuperación de los saberes” (Jordá, 2000, p.45).

¹² Es la modalidad de titulación donde los estudiantes hacen modificaciones a su quehacer docente. La Propuesta Pedagógica se desarrolla en los tres últimos semestres de la licenciatura pero, según las críticas de Castañeda et al. (2003) “(...) la eficiencia terminal constituye uno de los aspectos más vulnerables del proceso, porque el número de egresados que se titula evidencia que en el proceso de formación hay serias dificultades para que el estudiante-maestro logre presentar su trabajo de grado” (p. 18).

¹³ Según Jordá (2000) los resultados del Proyecto de Evaluación y Seguimiento de las LEP y LEPMI'90 indican que en las propuestas pedagógicas “lo indígena aparece en el contexto comunitario, pero no logran integrarse las prácticas o saberes comunitarios a la enseñanza como contenidos, ni como estrategias, tampoco se revisa su diferencia frente a lo que se pretende enseñar para, de esa manera favorecer una educación intercultural” (p.50).

manifiestan [sus formas de trabajo]... sus formas de trabajo [antes de entrar a la UPN] o si cambian su trabajo, su práctica....

Debe haber algún cambio, lo que pasa es que no hay un estudio sistemático sobre estas cosas (p.7).

El tránsito por LEPEPMI 90 no asegura que el trabajo en el aula se transforma, pues no es sencillo cambiar la práctica cuando apenas se inicia el servicio docente. Además, los avatares en la formación son más complejos, pues existen situaciones adicionales además del recién ingreso al servicio y las dificultades propias del contexto donde labora el maestro. Según entrevistas (11 de octubre 2012): “Tú no puedes en este plan de estudios pedirle al estudiante que reflexione sobre su trabajo diario si no tiene un grupo de referencia, o sea, apenas está intentando entender que está haciendo en esa escuela y qué es lo que debe hacer en esa escuela. No puedes pedirle lo que no sabe... cómo se puede trabajar...” (p. 12).

Los registros también cuestionan si la práctica docente, objeto de estudio y de transformación, *cambia*, más allá del discurso. El ideario en torno a la formación prometió mucho. De hecho, el proyecto de formación se adhirió a “una corriente nueva en el pensamiento pedagógico” (Jordá, 2000, p.2) cuyo elemento articulador era transformar la práctica docente del profesor indígena (entrevista, 11 de octubre 2012):

La idea era transformar su docencia en pequeñas cuestiones, no grandes transformaciones, pero sí tratar de buscar cómo atender mejor a los niños de tal o cual comunidad. Creo que dice la maestra [se refiere a una de las diseñadoras]... “la conciencia de su lengua. ¿Por qué la estoy dejando?, ¿qué estoy haciendo?” Ya desde entonces eran frecuentes los casos de desubicación lingüística, ahora son francamente... podríamos decir que son normales... (p. 23).

Fenómenos como la diglosia dificultan que los profesores indígenas realicen una práctica crítica y en su lugar se produce una enseñanza rutinaria e indiferenciada. Cabe señalar que la formación docente que recibe el profesor bilingüe a lo largo de la LEPEPMI 90 tampoco genera reflexividad a largo plazo que le permita la innovación de su práctica pedagógica, según se constata en testimonios de maestros bilingües.

(...) alguna vez una maestra me decía: “bueno, es que yo trabajo siempre... estoy trabajando en la cultura de este pueblo...” ¿pero cómo? “No, pues, cuando yo les hablo con su lengua, cuando yo les digo alguna indicación, estoy trabajando su cultura...” ¡Que por dicha vez los maestros bilingües está[n] pensando que la lengua ya es sinónimo... ya es... toda la cultura, cuando sólo es un componente de la cultura... la lengua (...)! (Entrevista, 1 de mayo del 2004, p.1).

Ante las dudas si efectivamente existe una renovación de la pedagogía en aula, el cambio en las prácticas pedagógicas se dificulta y la noción de formación que tiene la LEPEPMI 90 resulta insuficiente para que los docentes cambien su forma de trabajo al ingresar al programa educativo.

El propósito de transformar la práctica ha sido la razón de ser del proyecto desde su inicio. Cuando cambian los perfiles de ingreso de los estudiantes se requiere hacer estudios de seguimiento del proyecto en 1995 y 1997. El ingreso mayoritario de bachilleres es solo una parte de la vorágine de modificaciones que encontramos lo largo de más de 24 años de existencia y operación del Plan 90.

Conclusiones

La LEPEPMI 90 tiene deudas históricas respecto a lo que se pensaba en los noventas en torno a cómo debería ser la formación docente y la atención educativa de niños indígenas. Los testimonios documentan dificultades para transformar la enseñanza al atender las necesidades propias del servicio en comunidades indígenas.

Sin duda un aporte de las nuevas licenciaturas es abonar en torno a la construcción del campo de interacción que incluye una nueva concepción -la interculturalidad- en educación. De hecho, en esos años está vigente la preocupación por el uso adecuado de la lengua en el aula, así como el interés en recuperar la cultura del niño. Ante un modelo de educación bilingüe bicultural con serias críticas (el uso transicional de la lengua 1 para llegar a la lengua 2, el carácter subordinado de la cultura indígena en el aula), aparecerá una concepción renovada de cultura con la inserción gradual de la concepción de interculturalidad en aquellos años (Entrevista a diseñadoras, 11 de octubre 2012: 57).

Resulta significativa la incorporación gradual del enfoque intercultural a la nueva propuesta de formación. Con la idea de atender las necesidades pedagógicas, de enseñanza y aprendizaje de la diversidad lingüística y étnica del país, se impulsaron enfoques teóricos – reflexividad, transformación [praxis], interculturalidad- con la idea de atender las características particulares del mundo indígena y las necesidades básicas de aprendizaje presente en estos contextos culturales (Entrevista a diseñadoras, 11 de octubre 2012: 57).

A la fecha, el manejo de la lengua y la cultura en el aula no ha sido como se esperaba (Cisneros, 1997). El programa educativo centró su atención en recuperar la cultura y la lengua en el salón de clases, pero al parecer los yerros en la formación persisten en la actualidad. Los docentes que asisten a LEPEPMI 90 si hablan la lengua indígena, no siempre conocen la variante idiomática de los niños. Esto provoca críticas relativas al manejo de la lengua en el aula, la escasa relación teoría práctica y el carácter teorista del Plan de Estudios (Castañeda, Castillo & Moreno, 2003, p.19). Resulta también la desvalorización de la lengua materna, a pesar del esfuerzo del proyecto de rescatar la lengua indígena en el salón de clases. Las crónicas son relevantes en este sentido (entrevista 12 de octubre 2012).

Referencias

- Avilés, M. V. & Tovar, M. (2002). *Problemas y líneas de reestructuración de la licenciatura en educación preescolar y primaria para el medio indígena (LEPEPMI 90). Propuesta para análisis y discusión*. Mimeo. Oaxaca: Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.
- Castañeda, A., Castillo, R. & Moreno, X. I. (2003), *La UPN y la formación de maestros de educación básica, Cuadernos de Discusión 15*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/fcms/cds15.pdf>
- Castañeda, A. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. México: Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.
- Chiodi, F. (Comp.) (1990). *La educación indígena en América Latina. México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia*. Tomo I. Quito, Ecuador: UNESCO-OREALC.
- Cisneros, E. (1997). La formación de los maestros indígenas en el contexto intercultural de México. En Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca [IEEPO], *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad. Memoria del Seminario de Educación Indígena* (pp. 161-169). Oaxaca, Oax: EEPO-Proyecto Editorial Huaxyácac.
- Clark, C. (1997). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M.C. *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos* (pp. 443-539). 3 Vols. Barcelona: Paidós Ecuador.
- Corona, S. & Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. México: Gedisa.
- Gigante, E. (1995, 25-29 septiembre). Formación de maestros para la educación bilingüe intercultural en México. En *Congreso Internacional de Educación Bilingüe Intercultural-América Indígena*. Antigua, Guatemala, S/Ed.
- Halkes, R. & Olson, J.K. (Eds.) (1984). *Teacher thinking. A new perspective on persisting problems in education*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Jordá, J. & Tepos, M. (1995). *Proyecto de evaluación y seguimiento de la licenciatura en educación preescolar y licenciatura en educación primaria para el medio indígena, Plan 90. Línea productos de titulación*. Mimeo. México: Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.
- Jordá, J. (1998). *Proyecto de evaluación y seguimiento de LEP y LEPMI'90. Segunda etapa (PES2). Avances de la línea productos de titulación*. Mimeo. México: Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.
- Jordá, J. (2000). *Proceso de formación docente y propuesta pedagógica en las LEP y LEPMI' 90*. México: Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco-Colección Educación.

- Jordá, J. (2003). *Formación de maestros para una enseñanza en contextos indígenas. Cuadernos de Discusión 7*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/fcms/cds07.pdf>
- Juárez, J. M. & Comboni, S. (2000). ¿Educación indígena en una sociedad global? En Juárez, J. M. & Comboni, S. (Coords.), *Globalización, educación y cultura. Un reto para América Latina* (pp. 163-190). México: UAM.
- Juárez, J. M. & Comboni, S. (2002). “Diversidad y educación en México y Bolivia”. *Revista Política y Cultura*, (17), 333-359.
- Kirk, G. (1997). *El currículum básico*. Barcelona: Paidós-MEC.
- López, G. (1985). La reflexividad del maestro. En Rockwell, E. *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente* (pp. 149-152). México: SEP-Ediciones el Caballito.
- Mead, G. H. (S/f.). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Nolasco, M. (1997). Educación bilingüe: la experiencia en México. En M. Bertely & A. Robles (Coord.), *Indígenas en la escuela* (pp. 35-51). México: COMIE.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (1989). *Convenio núm. 169 de la OIT. C169 Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, 1989*. Recuperado de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---normes/documents/publication/wcms_100910.pdf
- Poder Ejecutivo Federal [PEF]. (1995). *Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000*. México.
- Rebolledo, N. (2010). Indigenismo, bilingüismo y educación bilingüe en México: 1939-2009. En S. Velasco & A. Jablonska (coords.). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (pp. 113-157). México: Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.
- Reyes, S. (2006). *Reciprocidad y Complementariedad: la construcción de conocimientos y la formación de profesores desde la cosmovisión indígena. Un estudio de caso, Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca*. México: UAM-Xochimilco. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales.
- Ryle, G. (2005). *El concepto de lo mental*. Barcelona: Paidós.
- Salinas, G. V. (1997a). Problemática y perspectivas en la formación de docentes para la educación intercultural-bilingüe. En Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca [IEEPO], *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad. Memoria del Seminario de Educación Indígena* (pp. 149-160). Oaxaca: IEEPO-Proyecto Editorial Huaxyácat.
- Salinas, G. V. (Coord.) (1997b). *Evaluación y seguimiento de las licenciaturas en educación preescolar y en educación primaria para el medio indígena (LEP y LEPMI 90). Segunda etapa*. Mimeo. México: Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.
- Salinas, V. & Muñoz, H. (1999). *Curso taller sobre la línea metodológica de la LEPEPMI 90*. Mimeo. Oaxaca: Universidad Pedagógica Nacional-Oaxaca.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (1993). *Ley General de educación 1993*. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia-Paidós.
- Taylor S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Turner, V. (1980). *La selva de los símbolos*. México: Siglo XX Editores.
- Universidad Pedagógica Nacional [UPN Ajusco]. (2000). *Curso propedéutico. Guía de trabajo. Licenciatura en educación preescolar y licenciatura en educación primaria para el medio indígena*. México.
- Universidad Pedagógica Nacional [UPN Ajusco]. (s.f.). *El plan de estudios de las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria para el medio indígena, Plan '90 (LEP y LEPMI' 90)*. Mimeo. México.
- World Conference on Education for All [WCEFA]. (1990). Conferencia mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086289sb.pdf>

