

# La formación de profesionales y docentes de educación indígena en tiempos de reforma\*

Gabriela Czarny\*\*

gacza\_2006@yahoo.com.mx

Gisela Salinas\*\*

gsalinas@upn.mx

## INTRODUCCIÓN

¿Qué instituciones han sido las responsables de formar a los profesores para la educación escolar indígena en nuestro país? Hasta principios del siglo XXI, la formación de docentes para la educación básica en México tuvo como principales instituciones a las escuelas normales, únicas responsables de ofrecer estudios para obtener el título de docentes y poder acceder a una plaza.<sup>1</sup> Éstas fueron las encargadas de lo que se ha denominado *formación inicial de maestros*, en educación básica (preescolar y primaria y, más recientemente, secundaria). No obstante, esa formación inicial, para el caso de los maestros para el medio indígena, empezó a operar a partir del año 2004 con propuestas curriculares conocidas como interculturales y bilingües, diseñadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), que se impulsaron en algunas escuelas normales.

De acuerdo con el Decreto de Creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), de 1978, ésta desarrolló programas para la *formación de docentes en servicio*, es decir, propuestas curriculares que *no* han sido diseñadas para lo que se reconoce como formación inicial de docentes. En este sentido, los programas de formación de profesionales para la educación indígena impartidos por la UPN, desde la década de los años ochenta, han posibilitado la profesionalización de sectores de las comunidades indígenas del país que trabajan en distintos niveles y proyectos del sistema y del campo educativo.

---

\* El texto se deriva del proyecto de investigación con apoyo de Conacyt: Formación de docentes para una educación intercultural del siglo XXI (en proceso).

\*\* Profesora investigadora en la UPN Ajusco adscrita al Área Académica 2 Diversidad e Interculturalidad.

<sup>1</sup> Nos referimos a las escuelas normales públicas, pues los egresados de las escuelas particulares tienen otros recorridos.

No obstante, el hecho de que algunos egresados se incorporen al servicio docente, responde a una desigual conformación del sistema educativo que en educación indígena estuvo marcada durante décadas por la contratación de jóvenes indígenas sin formación inicial, habilitados como docentes a partir de un curso de inducción a la docencia bajo las políticas de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP.

A partir de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) (SEP, 2008), la reciente reforma educativa (Presidencia de la República, 2012) y el Servicio Profesional Docente (DOF, 2013), se abrió la posibilidad de ingreso a la docencia a profesionistas no egresados de normales y la obtención de plazas docentes por medio de concursos de oposición.<sup>2</sup>

Con esta última reforma centrada en la evaluación de los docentes, asistimos a un cambio estructural que busca “legitimar” la profesión docente a través de esta estrategia y no por medio de las instituciones de formación del profesorado y sus programas nacionales. Hablamos pues de un deslizamiento en la legitimidad de las instituciones formadoras a instancias supraevaluadoras del sistema y, al mismo tiempo, externas.

Estos procesos de transformación en los que intervienen diferentes actores, instituciones y dinámicas locales (según las condiciones presentes en los contextos estatales), también están incidiendo en el otro proceso que configuró lo que ha sido y es la formación de docentes para la educación indígena.

En este texto presentaremos algunas reflexiones derivadas de un proyecto de investigación que desarrollamos, referido a la formación de docentes para una educación intercultural del siglo XXI.

<sup>2</sup> En los primeros concursos de ingreso, los aspirantes a una plaza docente eran prioritariamente egresados de escuelas normales, pero poco a poco se fue abriendo el perfil de los candidatos y, a partir del año 2016, los normalistas y egresados de otras instituciones de educación superior concursarán en igualdad de circunstancias.

Con la última reforma educativa centrada en la evaluación de los profesores, asistimos a un cambio estructural que busca “legitimar” la profesión docente a través de estrategias de evaluación, y no por medio de las instituciones de formación del profesorado y sus programas nacionales. La formación de docentes para la educación indígena tiene una historia diferente a la formación inicial del resto del magisterio. En el panorama educativo actual, los desiguales procesos para la docencia indígena mantienen rasgos de una situación histórica de inequidad que obligan a la reflexión.

*Palabras clave:* formación de docentes, formación inicial, instituciones formadoras, docentes de educación indígena, interculturalidad.



With the latest education reform focused on the evaluation of teachers, we are witnessing a structural change that seeks to “legitimize” the teaching profession through assessment strategies and not through the institutions of teacher education and their national programs. Teacher training for indigenous education has a different history from initial training of other teachers. In the current educational landscape, unequal processes for indigenous teaching bear traces of a historical inequity that requires reflection.

## ALGUNOS ANTECEDENTES DE LAS PROPUESTAS QUE HOY CONOCEMOS BAJO EL NOMBRE DE *FORMACIÓN DE DOCENTES INDÍGENAS*

Los caminos que tomó la denominada *formación de docentes indígenas*, son resultado de procesos diferentes de los que tuvo la formación docente no pensada para indígenas. Estas rutas no sólo están marcadas por condiciones materiales y pedagógicas distintas, sino también porque desde el inicio de la concepción sobre quiénes son los ciudadanos de los países de la región, los indígenas formaron parte de un segmento al que había que “atender” por sus características culturales y lingüísticas y no como sujetos y comunidades de derechos (Gigante y Couder, 2015).

La preocupación por contar con docentes y profesionales indígenas para la educación de los niños y jóvenes, ha sido un reclamo de los pueblos indígenas y sus organizaciones, y esas demandas dieron pauta a la creación de diversos programas educativos.

En 1948, con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI), se incorporó la figura de promotores culturales bilingües, quienes tuvieron un papel estratégico en las acciones de los Centros Coordinadores Indigenistas y en las escuelas bilingües, dependientes de dichos centros, hasta que en 1964 dio inicio el Programa Nacional de Promotores Bilingües, que tenía como tarea principal la educación indígena, y estaba orientado a capacitar a jóvenes hablantes de una lengua indígena, con estudios básicos –en ese entonces preferentemente primaria concluida–, dispuestos a trabajar en las escuelas bilingües y vivir en las comunidades (Rebolledo, 2014; Martínez C., 2011). Durante sus primeros años, este programa dependió del INI y tuvo entre sus logros la creación de plazas de maestros indígenas en 1975, para aquellos promotores que cumplieran con el mismo requisito que el resto del magisterio: normal básica después de la secundaria. En 1978, el programa de promotores y maestros bilingües pasó a la recién creada DGEI de la SEP. Y, a finales de los años setenta, la DGEI y la

Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM) diseñaron la carrera de Profesor de Educación Primaria Bilingüe-Bicultural, que tuvo como referente los planes de estudio de educación normal básica (primaria) en una modalidad semiescolarizada.<sup>3</sup> El requisito para incorporarse a esta carrera consistía en estar frente a grupo y tener certificado de secundaria; este programa contó con pocas generaciones. En 1982, también en respuesta a las demandas de organizaciones indígenas,<sup>4</sup> la UPN, en acuerdo con la DGEI, diseñó la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), con el propósito de profesionalizar cuadros técnicos para el subsistema.

A partir de los años noventa, en las sedes y sub-sedes de la UPN en las entidades, se impulsaron las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, mejor conocidas como LEP y LEPMI, a través de las cuales se buscó profesionalizar a la ya gran cantidad de profesores indígenas que se encontraban frente a grupo en escuelas de la DGEI, y no contaban con preparación ni certificación para ello. Aun con el impulso de estos programas, y los de Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar con enfoque Intercultural Bilingüe que funcionan en algunas escuelas normales, de un total de 54 487 docentes de educación preescolar y primaria indígenas (INEE, 2015, p. 25), se estima que cerca de 30% todavía no cuenta con estudios formales y certificados por alguna institución de educación superior (y no sólo las destinadas a la profesionalización indígena).

No obstante, y si bien las propuestas tienen diseños curriculares diferentes para la profesionalización de docentes para el medio indígena, lo que ha sido una constante a la hora de definir estrategias de incorporación al servicio y formación docente, ha tenido

<sup>3</sup> La carrera a la que se alude era la de Profesor de Educación Primaria, Plan 1975.

<sup>4</sup> Destaca particularmente en estos años la ANPIBAC (Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, AC).

pocas variaciones: contratación de jóvenes hablantes de una lengua indígena (preferentemente) con el nivel de bachillerato, dispuestos a seguir estudiando para completar su formación y con la posibilidad de incorporarse a comunidades indígenas alejadas.

### LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PROFESIONALES Y DOCENTES PARA EL MEDIO INDÍGENA EN MÉXICO

Nos referiremos a los programas LEI y LEP y LEPMI que se imparten en la UPN Ajusco y algunas unidades y subsedes, y de las licenciaturas de Primaria y Preescolar con enfoque Intercultural Bilingüe en algunas escuelas normales.

#### La Licenciatura en Educación Indígena

Este programa se creó en 1982 y representa uno de los primeros en la región latinoamericana para la formación de profesionales de la educación indígena. Surge en la Unidad Ajusco de la UPN, en la Ciudad de México, con una modalidad escolarizada; su objetivo principal era profesionalizar a directivos y docentes de educación indígena que estaban frente a grupo. Las primeras generaciones estuvieron en su mayoría conformadas por directores, supervisores y docentes sin estudios de licenciatura, a quienes la DGEI comisionaba con el pago de sus salarios para que estudiaran durante cuatro años.

La LEI ha cambiado con el paso del tiempo. Hasta 1996 la convocatoria para estudiar fue suscrita por la UPN-DGEI y, como ya se señaló, todos los estudiantes eran maestros o directivos de educación indígena con una beca-comisión que les permitía sostener su estancia en la Ciudad de México. En la actualidad, después del cambio de tres planes de estudio<sup>5</sup> –a diferencia de las primeras generaciones conformadas por profesores con varios años de experiencia docente en educación indígena, en su mayoría varones mayores de 30 años de edad y con diferentes niveles de participación y de

liderazgo comunitario, que buscaban un título para profesionalizarse y ascender en el escalafón y obtener mejores prestaciones–, los estudiantes de la LEI tienen otro perfil. A excepción del estado de Oaxaca, de donde provienen varios estudiantes que son maestros, la mayoría de los alumnos de la LEI son jóvenes con estudios de bachillerato que buscan un espacio en el ámbito de la educación superior, apoyados, muchos de ellos, económicamente por sus familias y sin experiencia docente (Czarny, 2015). Otros, para poder sostener su estancia en la Ciudad de México y concluir sus estudios, se incorporan al mercado laboral, principalmente, en el sector de servicios.

Los egresados de la LEI han sido piezas clave en la conformación de las instancias de planeación educativa y en la formación de docentes indígenas en sus entidades, particularmente en la educación normal, en las LEP y LEPMI, que se han ofrecido en varias unidades y subsedes de la UPN y, en la última década, en las universidades interculturales.

La LEI no es un programa de formación inicial de docentes, sino de una propuesta curricular destinada a formar profesionales y técnicos de diversos campos y ámbitos de la educación indígena. Con el cambio curricular del Plan 2011, se impulsa la formación profesional en áreas como la educación bilingüe, el desarrollo comunitario y la formación docente, aspectos que orientan hacia un perfil de egreso que pretende abrir los ámbitos profesionales con la diversidad existente en la actual población indígena de nuestro país, tanto en zonas rurales y urbanas como en los distintos niveles del sistema educativo al que llegan niños, jóvenes y adultos provenientes de diferentes comunidades y pueblos indígenas. No obstante, en los últimos años, algunos de sus



<sup>5</sup> Plan 1982, Plan 1990 y Plan 2011.

egresados se han incorporado a grupos de educación preescolar o primaria indígenas, a través del examen de ingreso al servicio docente.

### **Las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEP y LEPMI)**

En 1984, mediante decreto presidencial, se dispuso el nivel de licenciatura como requisito para ser docente de educación preescolar y primaria, lo que llevó a nuevas demandas y escenarios en la formación inicial de futuros profesores y la formación de docentes en servicio, incluyendo los de educación indígena. En acuerdo con la DGEI, en 1990 la UPN inició el diseño y la operación de las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEP y LEPMI) como un programa de nivelación para docentes sin estudios de licenciatura.<sup>6</sup> Por más de 25 años, las LEP y LEPMI se han ofrecido en modalidad semiescolarizada, en sesiones sabatinas semanales o quincenales (sábado y domingo) a docentes de educación indígena que no cuentan con estudios de licenciatura. En sus inicios se impartieron en 23 estados del país en 35 unidades y más de 40 subseces que se ubicaron en poblaciones con presencia indígena.

Este programa estaba previsto para tener una duración aproximada de 10 años, en tanto se consolidaban estrategias para la formación inicial –en las escuelas normales– de los futuros docentes de educación indígena. No obstante, los programas de educación normal destinados ex profeso para la formación de futuros docentes de educación indígena e intercultural, iniciaron posteriormente a las LEP y LEPMI, con un crecimiento diferencial e, incluso, inexistente en algunas entidades y con poca matrícula.

Debido a las condiciones de operación, al papel de los formadores y a circunstancias sociales

<sup>6</sup> Nivelar se entiende como la acción destinada a ofrecer estudios profesionales del nivel requerido, en este caso licenciatura, a los docentes en servicio que no cuentan con estos.

y político-sindicales diferenciadas, las LEP y LEPMI han tenido un desarrollo distinto en las unidades y subseces en las que se han ofrecido, ya que en algunas los colegios de profesores se han fortalecido a partir de su formación como formadores y el intercambio académico con otras unidades o instituciones de educación superior. En este fortalecimiento ha sido fundamental el papel y los compromisos de las autoridades educativas estatales.

Al ser un programa orientado a la *formación de profesores de educación indígena en servicio*, las LEP y LEPMI tienen como núcleo central la experiencia docente en las aulas de preescolar y primaria indígenas. En varias entidades, estudiar estas licenciaturas fue, durante varios años, un requisito obligatorio para que los maestros obtuvieran la basificación o la permanencia en el medio educativo, cambiar de clave (de becarios a docentes con plaza inicial),<sup>7</sup> acceder a carrera magisterial (actualmente en proceso de transformación), cambiar de adscripción o, incluso, de nivel educativo (de preescolar a primaria). En entidades como Chiapas, hasta hace unos años, bastaba con tener el certificado de bachillerato y demostrar dominio de una lengua indígena para ingresar al servicio docente en educación indígena.

Bajo estas circunstancias, las LEP y LEPMI han tenido una matrícula histórica de 35 000 estudiantes en 25 años. De acuerdo con las estadísticas nacionales de la UPN (2014), en este programa se encuentran inscritos actualmente más de 10 000 estudiantes. Y, aunque en los últimos años la matrícula tiende a disminuir, un programa con tantos estudiantes permite reconocer las condiciones precarias de muchos jóvenes indígenas que están impedidos para realizar estudios superiores de manera escolarizada en

<sup>7</sup> En la mayoría de las entidades federativas los profesores de educación indígena fueron incorporados sin estudios de licenciatura; por esta razón fueron contratados como becarios con un salario significativamente menor a la plaza inicial. Si se titulan en la LEP y la LEPMI, pueden basificarse y obtener seguridad y prestaciones en su trabajo.

normales u otras instituciones de educación superior. Asimismo, da cuenta de la vigencia, a pesar de la actual reforma educativa, de estrategias alternas para ingresar al magisterio.

En la actualidad, las LEP y LEPMI se ofrecen en 17 entidades y desde su creación han cambiado muchos aspectos, principalmente, el perfil de sus estudiantes, pues en las primeras generaciones, todos los que ingresaban eran maestros frente a grupo de educación preescolar o primaria indígena, y nueve de cada 10 alumnos tenían estudios de normal básica (Salinas, 2011). Actualmente, dada la posibilidad de acceder a un trabajo con beneficios sociales y económicos como lo es una plaza docente, y por acuerdos entre autoridades educativas y sindicales, ingresan a estudiar a las LEP y LEPMI jóvenes indígenas sin experiencia docente, la gran mayoría con bachillerato o estudios universitarios, incluso con posgrado.

En cuanto a hablar una lengua indígena, se aprecia una mayor valoración de las mismas por parte de los jóvenes estudiantes, pero esto no coincide siempre con sus habilidades para hablarla y leerla. Asimismo, la falta de experiencia frente a grupo como docentes, modifica radicalmente el sentido de la formación de las LEP y LEPMI, centrada en la experiencia de estar frente a un grupo de niños de comunidades y pueblos indígenas.<sup>8</sup>

### **Las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria con enfoque Intercultural, Plan 2004 y Plan 2012 en las escuelas normales**

Con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en 2001, cobró particular relevancia la formación inicial de docentes para la educación intercultural bilingüe en las escuelas normales. El primer plan oficial se creó en 2004 bajo la coordinación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE)

y la CGEIB y ante la presión de algunas escuelas normales que ofrecían programas sin reconocimiento oficial. Así surgió la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque Intercultural y Bilingüe, que después tuvo su contraparte en Educación Preescolar. En esta propuesta se acordó mantener la currícula de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997, que operaba en las escuelas normales en todo el país, y sólo se agregaron espacios curriculares específicos definidos por un campo denominado Lengua y Cultura. En las escuelas normales que desarrollaron estas propuestas, el Plan de Estudios 1997 y el Plan de Estudios 1999, se transversalizó cada uno de estos planes bajo un enfoque intercultural. Es decir, los futuros maestros que se formaron en estas propuestas para la educación indígena en preescolar y primaria, estudiaron el currículum común que tenían las escuelas normales para los docentes que trabajarían en el sistema general —no indígena—, pero bajo un enfoque intercultural. Además, en estos programas se incluyeron espacios específicos de Lengua y Cultura, a través de los que se buscó brindar una formación pertinente para ser profesor en escuelas de educación indígena. Estas licenciaturas se ofrecen principalmente a jóvenes que se autodefinían como indígenas, aunque también se encuentran inscritos, en menor medida, estudiantes no indígenas en 16 escuelas normales del país que han ofrecido estos programas.

Estas primeras propuestas de formación en escuelas normales, que contemplaron la diversidad cultural y lingüística, enfrentaron muchas de las dificultades que en su momento tuvieron que asumir, por ejemplo, las LEP y LEPMI. Nos referimos con ello al perfil de los formadores de docentes que, en este caso, tendrían que atender cursos como los de Lengua y Cultura, considerando que en cada escuela normal, y de acuerdo con la entidad donde se encontraban, la diversidad sociocultural y lingüística implicó diversos retos. Respecto a estos procesos, cuyo propósito es apuntalar la figura de los formadores de docentes, que requirieron de esfuerzo y apoyos diversos —tanto de la federación,

<sup>8</sup> La propuesta curricular se ha actualizado periódicamente y cuenta con materiales de estudio para los estudiantes-maestros.



las autoridades locales y distintas instituciones—, no se ha indagado a profundidad. En este sentido, los modos en que cada escuela normal resolvió qué y cómo se desarrollarían los espacios curriculares definidos bajo Lengua y Cultura, es diverso y con alcances de distintos tipos.

En 2012, tuvo lugar un cambio en los planes de estudio para las escuelas normales, en las licenciaturas en Educación Primaria y en Educación Preescolar, y en estas mismas con enfoque Intercultural y Bilingüe. De este último cambio curricular se sabe muy poco y son sólo tres generaciones las que han transitado por esta propuesta. De hecho, con la última reforma educativa suscrita a la fecha, se prevé también un nuevo cambio curricular para la educación normal.

La formación inicial de docentes para la educación indígena que ocurre en las escuelas normales, es un tema en discusión y debate. No podemos en este texto dar espacio para mostrar las desiguales condiciones estructurales que presentan las distintas escuelas normales del país. Además, si agregamos la inequidad que sigue prevaleciendo en las condiciones de operación de las escuelas de preescolar y primaria indígena, las dificultades de los niños para asistir a clases, la inseguridad que se ha incrementado en los pueblos y comunidades indígenas, estamos ante un panorama desalentador.

## LA FORMACIÓN DE DOCENTES INDÍGENAS: ENTRE LA DESIGUALDAD Y LA EQUIPARACIÓN

Tratar de definir quiénes son los docentes de educación indígena en la actualidad, es una tarea pendiente en el campo de la investigación. Los datos que señala el INEE (2015), se refieren principalmente al nivel de formación que tienen los docentes que están frente a grupo en el ámbito de la educación preescolar y primaria indígena.

No obstante, lo que sabemos de las juventudes indígenas que buscan ingresar a programas de

educación superior diversos y que por distintas razones acceden, en muchos casos, al trabajo como docentes, es un tema que vale la pena atender con seriedad. No sólo por el poco conocimiento que hay al respecto, sino porque a partir de la misma definición de “indígena” se encubren realidades socioculturales diversas que atañen múltiples dinámicas comunitarias, regionales y transnacionales.

Es un hecho que el camino recorrido para quienes han conformado el campo que hoy se denomina *formación de docentes para el medio indígena*, ha sido diferente y desigual al que transitó el sector no indígena. En este texto no hemos entrado al debate sobre los enfoques utilizados para la educación indígena en los últimos 40 años, conocidos como bilingüe e intercultural o intercultural y bilingüe. No obstante, sólo señalaremos que la forma como el sistema educativo en México ha incorporado la perspectiva intercultural, mantiene una dimensión en la que esta propuesta se realiza “para” los indígenas; es decir, el componente étnico bajo el concepto indígena, es el que ha definido y orientado a quiénes debe atender la educación para la diversidad y, en particular, la educación intercultural. Indudablemente ello también ha determinado con distintas perspectivas, los programas y propuestas de formación y acreditación de los docentes indígenas.

Con los actuales escenarios planteados por la reforma educativa para la formación de docentes, su ingreso y permanencia en el servicio, nos preguntamos: ¿se puede evaluar —como lo pretende hacer la última reforma educativa bajo la Ley del Servicio Profesional Docente— a los maestros indígenas de la misma manera que se evalúa a los no indígenas?, ¿qué aspectos podrían ser comunes y qué otros no para estas evaluaciones? ¿Es suficiente evaluar el dominio de la lengua indígena para garantizar la pertinencia pedagógica del trabajo docente?

Entre las preguntas que tienen los docentes de educación indígena frente a los exámenes de evaluación que les acreditarán o no su profesionalidad, se

encuentran el reconocimiento de las condiciones en que desempeñan su trabajo docente en el medio indígena: los contextos multilingües donde laboran, una organización escolar en la cual dos de cada tres escuelas indígenas son multigrado, además de los procesos formativos diferenciales que han atravesado los docentes de preescolar o primaria de educación indígena.

Por otra parte, y frente a las actuales pretensiones de “legitimar” vía evaluación externa a la profesión docente y no por medio de las instituciones y procesos de formación, ¿qué implica este desplazamiento hacia otras instancias como el examen de evaluación docente?, ¿estos cambios garantizan lo que las comunidades, en este caso indígenas, demandan para la educación de los niños?, ¿será que cualquier institución podrá preparar a los futuros maestros, aunque no tengan criterios definidos, sino una formación técnica para aprobar los exámenes?

Estas preguntas nos hacen recapitular y pensar sobre los cambios estructurales de lo que ha sido, hasta finales del siglo xx, la formación de docentes en México, campo en el cual, el maestro pareciera verse como el único *agente de cambio* y más para el caso de las comunidades rurales e indígenas. En esa imagen, el hecho de hablar una lengua indígena y pertenecer y vivir en una comunidad, han sido rasgos inquebrantables.

Hoy, los cambios en las juventudes y las mismas comunidades indígenas –debido a la migración, la violencia de todo tipo y otros factores– nos obligan a preguntarnos qué maestro (s) para qué comunidad (es) indígena (s).

Tiempos convulsionados por reformas, cambios jurídicos, nuevas instituciones que regulan el trabajo docente a partir de la evaluación; diversos actores e instituciones que irrumpen en los escenarios educativos en donde aún no se logran construir caminos de diálogo con propuestas educativas consensadas, que recuperen la historia de la formación docente, los diversos contextos y las realidades de un país pluricultural y multilingüe.

## REFERENCIAS

- Czarny, G. (2015). Jóvenes indígenas y universidades convencionales. En E. Díaz Couder, E. Gigante y G. Ornelas (coords.), *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos* (pp. 135-156). México: UPN.
- DOF (2013). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843) el 13 de agosto de 2015.
- Gigante, E. y Díaz Couder, E. (2015). Educación y diversidad: concepciones, políticas y prácticas. En E. Díaz Couder, E. Gigante y G. Ornelas (coords.), *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos* (pp. 77-102). México: UPN.
- INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. Recuperado de [http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los\\_docentes\\_en\\_Mexico.\\_Informe\\_2015\\_1.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los_docentes_en_Mexico._Informe_2015_1.pdf) el 17 de abril de 2015.
- INEGI (2011). Principales resultados del censo de población y vivienda 2010. Recuperado de [http://www.INEGI.gob.mx/prod\\_serv/contenidos/español/bvinegi/productos/censos/población/2010/princi\\_result/cpv2010\\_principales\\_resultados.pdf](http://www.INEGI.gob.mx/prod_serv/contenidos/español/bvinegi/productos/censos/población/2010/princi_result/cpv2010_principales_resultados.pdf) el 30 de agosto de 2015.
- Martínez, R. (2011). La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo. *Perfiles educativos*, xxxiii, 250-261.
- Presidencia de la República (2012). Reforma educativa para transformar a México. Recuperado de <http://www.presidencia.gob.mx/wp-content/uploads/2012/12/Reforma-Educativa.pdf> el 13 de agosto de 2015.
- Rebolledo, N. (coord.) (2014). *La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores*. México: UPN.
- Salinas, G. (2011). *Formar docentes para la educación indígena. Un acercamiento antropológico a una experiencia universitaria* (Tesis de Maestría en Antropología Social). México: ENAH.
- SEP (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/es/sep1/alianzaporla-calidaddelaeducacion> el 13 de agosto de 2015.