



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

La formación profesional antes y después de la inserción de los maestros del subsistema de educación indígena del estado de Hidalgo: similitudes y diferencias entre los primeros promotores culturales bilingües y los actuales maestros

José Luis Mendoza Ramírez
UPN-Ajusco
juanjesusagosto@gmail.com

Área temática 08. Procesos de formación.

Línea temática: Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos.

Tipo de ponencia: Reportes parciales de investigación.



Resumen

En el presente texto muestro uno de los ejes de análisis que orientan el trabajo de investigación sobre los maestros, de las primeras generaciones y de algunos actuales, del subsistema de educación indígena en el estado de Hidalgo, recuperando dos dimensiones históricas de su formación: el modo y registro histórico-narrativo de su inserción a la docencia y, el referido al trayecto de su práctica docente, la que ha sido una práctica cotidiana a través de las que se han producido diversos procesos formativos para cubrir con su proceso de formación profesional, dando pie a la autoformación. La autoformación profesional la ubico en “obligada” y “voluntaria”; la primera se encuentra presente durante los primeros años dentro de la profesión docente; mientras que la segunda en el trayecto de su profesión. En este trabajo se podrá observar algunas similitudes y ligeras diferencias en los procesos de inserción y de formación profesional entre los maestros “antiguos” y actuales; también mínimamente se podrá percibir el uso de la lengua indígena en la práctica de estos maestros.

Palabras clave: *formación profesional, autoformación, educación indígena, inserción, maestros.*

Introducción

El trabajo y tema de investigación se relaciona con mi experiencia como maestra indígena a través de 26 años. Mi inserción a la docencia indígena, dentro del subsistema de educación indígena, fue sin tener una formación profesional inicial, ya que contaba con estudios de bachillerato; ingresé cumpliendo con el requisito obligatorio de hablar una lengua indígena que es el Hñahñu (también conocido como Otomí), además de asistir, cursar y aprobar un Curso de Inducción a la Docencia Indígena (CIDI) que tuvo una duración de cuatro meses. Al ser contratado en 1995 por la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (en aquel entonces Instituto Hidalguense de Educación), fui condicionado para inscribirme y cursar una licenciatura en el campo educativo, en alguna institución superior.

Decidí cursar la licenciatura en una normal superior (privada), que poco o nada me ayudó para tener elementos que fortaleciera mi práctica docente en el trabajo escolar frente a los alumnos de los contextos indígenas donde me desempeñaba, pero sirvió para cumplir con la “condición” de la autoridad educativa estatal. Pasaron diecisiete años para que decidiera, por iniciativa propia, cursar un posgrado (maestría, con beca comisión), y una vez culminado, otros cuatro años para ingresar al Doctorado. Mi formación permanente, a través de los años de servicio, ha estado enmarcada por cursos y talleres de actualización, ofertados por la autoridad educativa de la entidad, previo al inicio de cada ciclo escolar o durante el transcurso del mismo; esto con la finalidad de que los docentes retomemos los lineamientos de la política educativa en boga y ubicar las demandas del sistema educativo frente a los maestros. Algunos de estos cursos también sirvieron para conocer nuevos materiales de apoyo, implementación de programas de estudio, entre otros. Sin embargo, considero que todos estos cursos y talleres juntos, no cubren la formación profesional inicial, de la que carecí para trabajar en escuelas del medio indígena; particularmente con comunidades hablantes de la lengua hñahñu, ya que, aunque dominaba la oralidad, escritura y lectura de la lengua indígena, mi práctica docente careció de estrategias metodológicas que pudieran permitirme un mejor desempeño de mi profesión.

Por lo anterior, al ingresar a cursar el Doctorado en Educación, y al reconocer sobre lo poco que se ha escrito acerca de la formación profesional de los maestros que trabajan en el subsistema de educación indígena, tuve el propósito de llevar a cabo un trabajo de investigación donde pudiera dar cuenta lo que encierra la trayectoria de los docentes en la profesión, antes y después de su inserción a la profesión docente, así como de sus procesos de formación profesional. El trabajo de investigación ha exigido y permitido una permanente de revisión de materiales escritos que abordan la temática acerca de la formación de los maestros indígenas. Es importante señalar que el tema de la formación y la docencia indígena es de los menos estudiados (Von Groll, 2013); y particularmente en los últimos 30 años en los que el avance de las perspectivas técnicas y de evaluación sobre la docencia han corrido de la escena pedagógica los diversos desafíos del trabajo docente en contextos marcados por la desigualdad, racismo e inequidades diversas (Tardif, 2004).

Algunas de las preguntas de investigación que surgieron fueron ¿Cómo han construido su práctica docente en las escuelas de educación indígena, los maestros de Hidalgo? ¿cómo han sido las trayectorias de los docentes indígenas en sus procesos de formación profesional antes y después de su inserción a la profesión? ¿cómo concibe el maestro indígena su autoformación profesional? ¿cuáles son los espacios de formación y/o de autoformación con los que cuenta el maestro indígena a su alcance? Dar respuestas a estos cuestionamientos nutre parte de la problemática de esta investigación que busca entender el significado y posicionamiento ético, político, epistémico que han construido los maestros que trabajan en educación indígena en la entidad sobre el sentido de esa docencia. Dentro de las hipótesis planteadas al inicio de esta investigación se encuentran la carencia de formación profesional inicial por parte de los maestros que trabajan en el subsistema de educación indígena, el escaso o nulo uso de la lengua indígena dentro de la práctica docente de los maestros, así como el poco dominio de la oralidad de una lengua originaria por parte de algunos de los maestros.

El objetivo general de este trabajo es recuperar, bajo la perspectiva de *memoria*, los procesos y los significados que ha adquirido para los docentes del subsistema de educación indígena de Hidalgo, transformarse y asumirse como maestros de un subsistema que se denomina de educación indígena. Entre los objetivos específicos se encuentran reconocer, visibilizar y describir, a través de la narrativa de los maestros, los aspectos y los procesos formativos y de autoformación de la docencia indígena, referidos a la formación inicial y continua en el marco de lo que se ha denominado subsistema de educación indígena para conocer cómo han incidido en el fortalecimiento de sus prácticas escolares; explicar cómo ha impactado en la práctica docente de los maestros indígenas la formación profesional inicial y continua, marcadas por las desigualdades, y las estrategias diversas que existen para sostenerse como profesionales de este campo; caracterizar los rasgos generales de los perfiles docentes de los maestros indígenas que trabajan actualmente en el subsistema de educación indígena del estado de Hidalgo, y a través de un ejercicio de memoria y en diálogo, conocer qué desafíos y retos se han enfrentado cotidianamente en su profesión.

Al momento he levantado datos empíricos con base a una primera ronda de entrevistas no estructuradas con seis maestros de las tres primeras generaciones, de maestros y promotores culturales bilingües: 4 de la primera, 1 maestro de la segunda y 1 maestro de la tercera. También se han realizado cuatro entrevistas estructuradas, con maestros que actualmente están trabajando frente a grupo, en escuelas de educación primaria del subsistema de educación indígena; dos de ellos, de origen y hablantes hñahñu, laboran en una localidad y escuela donde los alumnos hablan una lengua indígena distinta, que es el náhuatl; otro maestro, hablante del hñahñu, trabaja en una localidad con hablantes de esta misma lengua indígena; y por último, una maestra que es hablante del hñahñu y trabaja en una localidad donde los habitantes hablan esta misma lengua indígena, pero que a sus inicios en la profesión, laboró en una localidad donde los alumnos hablaban la lengua indígena náhuatl.

Así mismo, se tienen algunas observaciones de clase que se han realizado en una escuela primaria indígena donde asisten alumnos bilingües, hablantes de la lengua indígena hñahñu, además del español. También se

tienen registros de observaciones de eventos socioculturales y de concursos que esta institución ha organizado y participado. Con base en este primer acercamiento al campo, se problematizan algunos temas que conforman a esta investigación.

De la misma manera se ha iniciado con la revisión y consulta de algunos textos producidos acerca de la formación de maestros indígenas, para ir construyendo el enfoque teórico, bajo esta temática de la formación y autoformación de los docentes indígenas. Lo anterior para ir avanzando en el desarrollo de esta investigación que tiene un enfoque cualitativo y una perspectiva interpretativa y narrativa. En los renglones siguientes se muestran algunos avances con los que se cuentan hasta el momento.

Desarrollo

El trabajo de investigación tiene un enfoque cualitativo (Vasilachis, 2006) y una perspectiva interpretativa y narrativa (Squire et. al, 2014)), así como elementos de la investigación-acción del trabajo de indagación entre docentes (Anderson y Herr, 2010). Las técnicas para la recolección de datos empíricos han sido la observación, la entrevista, la escritura de narrativas por parte de los docentes seleccionados, entre otras. Considerando que para la investigación cualitativa no existe una forma y un modo exclusivo para llevarla a cabo, menciona Vasilachis (2006) que “la investigación cualitativa es un vocablo comprensivo que se refiere a diferentes enfoques y orientaciones” (p. 24); que no existe una sola forma de realizar investigación cualitativa, una sola posición que la sustente ni “una común orientación que esté presente en toda la investigación social cualitativa” (p. 24).

Vasilachis (2006) refiere que la investigación cualitativa tiene “un conjunto de particularidades que la identifican como tal” (p. 24); menciona que su desarrollo se lleva a cabo en diferentes áreas y que cada una de estas “está caracterizada por su propia orientación metodológica y por sus específicos presupuestos teóricos y conceptuales acerca de la realidad” (p. 24). Denzin y Lincoln (en Vasilachis, 2006), afirman que la investigación cualitativa es multimetódica, naturalista e interpretativa, es decir, que los investigadores “indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan” (p.24). Mason (en Vasilachis, 2006) menciona que la solidez de la investigación cualitativa “yace en el conocimiento que proporciona acerca de la dinámica de los procesos sociales, del cambio y del contexto social” (p. 25); y también en la habilidad de dar respuesta a las preguntas ¿cómo? y ¿por qué? Este trabajo de campo para la recolección de datos empíricos, se ha llevado mediante un trabajo colaborativo entre el investigador - también docente indígena- y los maestros, alumnos, padres de familia y autoridades educativas; con la perspectiva de un despliegue de colaboración entre todos los sujetos que intervengan en el proceso.

Como parte de la estrategia de recolección de datos se ha ocupado el uso de narrativas, como género de acción y de representación verbal de la vida cotidiana; entendidas como instancias de la acción social, como actos de habla o sucesos con propiedades comunes, estructuras recurrentes, convenciones culturales y géneros

reconocibles. Pero, ¿qué es una narrativa? Squire et al. (2014) menciona que es un “conjunto de signos, que puede implicar escritura, sonidos verbales u otros, o elementos visuales, actuados, contruidos o hechos que transmiten significado de manera similar” (p. 5); menciona debe de haber un movimiento de estos signos para que se genere un significado, ya que la narración no solo expone, sino que además explica.

La posición de ser un docente y par de los sujetos con quienes he interactuado y dialogado para construir conocimientos sobre el campo temático, me orientó también a retomar algunos de los planteamientos de Anderson y Herr (en Sverdlick, 2007) vinculados con la investigación-acción. Los autores definen ese proceder como el ejercicio de entrar en una institución o comunidad para “hacer investigación *junto con* y no *sobre* los participantes”.

Después de la obtención de datos, he llevado a cabo un permanente trabajo de análisis y de interpretación para tener la posibilidad de confrontar y triangular los datos, en una sucesiva estrategia de círculo hermenéutico, entre la teoría-datos-teoría, y la sucesiva elaboración de textos que han conformado un diálogo entre voces, mismo que muestro en los siguientes párrafos.

Los primeros maestros indígenas surgieron, en la entidad hidalguense ya con esta denominación, el 1 de marzo de 1964 en Remedios, Ixmiquilpan, Hidalgo, así como en otras entidades federativas, cuando el Departamento de Asuntos Indígenas del Gobierno Federal a través del Sistema Nacional de Maestros y Promotores Culturales Bilingües, lanza una convocatoria, meses antes, para que jóvenes hablantes de la lengua indígena hñahñu (Otomí) se inscribieran al curso de capacitación, mismo que se llevó a cabo en las instalaciones del internado “Fray Bartolomé de las Casas”. Esta primera generación en Hidalgo, empezó con 26 interesados; un integrante de esta generación hace mención que inicialmente eran 28, pero durante el curso fueron dados de baja dos por falta de recursos económicos para sostener los costos de alimentación y de permanencia, ya que el tiempo que duró esta capacitación, los 23 hombres y 5 mujeres permanecieron en las instalaciones del internado antes citado, en donde se les apoyó con alimentación y una beca económica.

Para la primera generación se convocaron a hablantes del hñahñu de las comunidades de la región hidalguense denominado Valle del Mezquital, que incluye a Ixmiquilpan y a otros municipios vecinos. Para las posteriores generaciones se abrieron espacios de inserción para jóvenes de otras regiones del estado que hablaban otras lenguas indígenas como el náhuatl. Los maestros que se encontraban laborando en las escuelas de las comunidades, informaron a los jóvenes de este curso; otros impulsados por sus padres que, al enterarse de este curso, los animaron para formar parte de esta primera generación.

Desde aquel inicio en el año de 1964 a la fecha, han pasado varios procesos, principalmente desde la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), de la Secretaría de Educación Pública (SEP), institución que formalizó el ingreso por medio de un Curso de Inducción de Inducción a la Docencia (CIDI), poniendo como requisitos que el aspirante a docente indígena tuviera estudios de bachillerato y el dominio de alguna de las tres lengua indígenas que más se habla en la entidad (hñahñu, náhuatl y tepehua), con sus diversas variantes; y

posteriormente formó a los docentes en servicio, mediante un acuerdo con la Universidad Pedagógica Nacional; situación muy particular que ha vivido el sistema de educación indígena, a diferencia de primarias generales que ha manejado sus procesos de ingreso de otra manera, aceptando solo a maestros con licenciatura.

Otro de los procesos de inserción hallados en este trabajo de investigación, es que los maestros actuales ingresaron a la profesión al jubilarse alguno de sus padres, quienes le dejaron (heredaron) el empleo, mediante una propuesta sindical. Después de esta inserción, al maestro se le condicionaba para estudiar una licenciatura en alguna normal superior o en la UPN-Hidalgo.

En Hidalgo, según SEP-Hidalgo (2019), en primaria indígena trabajan 236 administrativos, 4 promotores, 1,882 docentes, 151 directivos sin grupo y 459 directivos con grupo. Existen 125 escuelas unitarias, de un maestro (11%); 156 escuelas bidocentes, de dos maestros (14%); 341 escuelas multigrado, que pueden ser de tres, cuatro o cinco maestros (30%); finalmente existen 513 escuelas de organización completa (45%). En el Estado de Hidalgo (SEP-Hidalgo, 2019), son 37 municipios donde existen escuelas en las que se prestan los servicios de primaria indígena.

Para hablar de maestros indígenas y/o para el medio indígena en México, hay que remitirse a los promotores culturales de los años 60s. La primera generación de maestros indígenas y promotores culturales bilingües, carecían de una formación profesional inicial, ya que la mayoría solo contaban con estudios de primaria y sólo una maestra tenía la secundaria. La única formación docente que tuvieron fue CIDI, que se llevó a cabo antes de su inserción. Desde que se crearon las primeras generaciones de maestros y promotores culturales bilingües, se permitió el ingreso a la profesión, a personas con escasa o nula formación profesional inicial, ya que la autoridad educativa ponía más énfasis a que estos hablaran una lengua indígena, ya que el propósito fundamental era que estos nuevos maestros y promotores era alfabetizar, mediante el uso de la lengua indígena, a los niños en edad preescolar, antes de su ingreso a la escuela primaria.

Por esta razón se hizo necesaria que estos maestros y promotores que ingresaban, fueran “condicionados” para que continuaran con su formación profesional y así culminar, en seis años, sus estudios de secundaria y de normal básica, para obtener el título de profesor de educación primaria; mencionan estos primeros maestros y promotores que su formación la llevaron a cabo “por correspondencia” a través el Instituto de Formación y Capacitación del Magisterio (IFCM); esto lo hacían en los fines semana en la cabecera municipal cercana, y al culminar el ciclo escolar asistían a un curso de verano en la capital de la entidad; los hablantes de la lengua ñahñu asistían a Pachuca, Hidalgo, mientras que los hablantes de la lengua náhuatl, asistían a la capital del estado de Puebla. De los seis primeros maestros, uno mencionó que dejó inconclusa sus estudios de normal básica.

Después de concluir con esta formación de sus estudios de secundaria y de normal, tres maestros continuaron con su formación profesional, ahora de manera “voluntaria” mediante procesos de autoformación, en una institución superior en los estados de Puebla y Tlaxcala, para cursar una licenciatura (en Filosofía y Letras). Sólo una maestra (aun en servicio) mencionó haber concluido sus estudios de posgrado (maestría en educación en la

UPN-H y Doctorado en una institución privada). Navia (2006) conceptualiza la formación como “un proceso que se realiza como un camino de subjetivación que es un haciendo camino (...) y la autoformación como el hecho de hacerse cargo de la propia formación” (pág. 16).

De los cuatro maestros que trabajan actualmente en una escuela de educación indígena, solo uno ingreso (en 1993) mediante el CIDI, contando con estudios de bachillerato; dos ingresaron por la jubilación de su mamá (2007 y 2013), uno de ellos contaba con estudios de licenciatura en derecho y el otro era licenciado en educación física; el último maestro ingresó, en el año de 1980, con estudios de secundaria, cubriendo el lugar de su esposa, que renunció por enfermedad. Estos maestros afirmaron que también fueron “condicionados” para que una vez en la profesión debían cursar una licenciatura; hasta el momento, sólo dos de ellos han cursado estudios de licenciatura después de su inserción, una maestra (con licenciatura en derecho) cursó la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPyLEPMI) en una subse de la UPN-H, y un maestro (con bachillerato) culminó la licenciatura en educación física en una escuela normal superior privada. El otro maestro (con estudios de secundaria) cursó el bachillerato y dejó inconclusa la licenciatura en civismo en una escuela normal superior privada. Ninguno ha estudiado algún posgrado.

En el caso de estos cuatro maestros actuales, sólo uno de ellos habla la lengua indígena hñahñu; los otros tres tienen un dominio mínimo de la oralidad de esta misma lengua, y casualmente estos tres fueron adscritos al ingresar a la profesión, a localidades donde se habla una lengua indígena distinta, que es el náhuatl, dándose este fenómeno que llamo “desubicación lingüística de maestros”, por lo que estos tres maestros se vieron obligados a aprender esta lengua originaria y ayudarse de alumnos “traductores” para comunicarse con sus alumnos dentro del trabajo escolar. En la actualidad estos tres maestros hacen mención que hablan o entienden más la lengua náhuatl que el hñahñu.

A comparación de los maestros del sistema general, quienes ingresan a la profesión docente con una licenciatura cursada en una normal básica, los maestros indígenas se insertan a la profesión con estudios de bachillerato, con otra formación distinta al ámbito educativo o que no es pertinente a la labor que realizan en los contextos indígenas donde transcurre su trayectoria laboral; aunque se ven condicionados por la autoridad educativa a seguir con su proceso de formación ya estando en servicio, pocos son lo que ingresan a cursar una licenciatura que sea pertinente o que esté enfocado a los contextos indígenas donde laboran y optan por cursar una licenciatura en alguna disciplina educativa; lo hacen para cumplir con la condición de cursar una licenciatura..

Para Navia (2006) la idea de la autoformación de los maestros ocurre en el marco de la cultura, experiencia y la interacción formativa; esta autoformación es posible si se reconocen en proceso de formación y capaces de poseer y producir saberes orientados a la mejora y a la transformación de sus prácticas formativas y laborales. En cuanto a los maestros actuales, parecen no tener este reconocimiento de llevar a cabo procesos de formación para obtener saberes y mejoras en sus prácticas laborales. En otra aportación, Navia (2006) menciona que “esto implica que la formación de maestros se desarrolla en el marco de limitaciones de su ejercicio profesional y de

su formación de los que a su vez se derivan conflictos y negociaciones diversas” (p. 15) es decir, se configura un espacio de luchas en el que algunos maestros encuentran espacios posibles de autoformación en los márgenes del sistema educativo. Esto significa que “la formación se construye con la acción misma del sujeto, en interacción con otros, en múltiples espacios, tiempos y relaciones, es decir, en un contexto sociocultural y político” (Navia, 2006, p.16).

Czarny y Salinas (2015) afirman que, hasta inicios de este siglo, la formación de los docentes de educación básica en nuestro país tuvo como instituciones a las escuelas normales, como las únicas en ofertar estudios para tener el título de docente y acceder a una plaza. Para el caso de los maestros para el medio indígena, se inició a operar en el 2004, con las propuestas de interculturales y bilingües, impulsadas en algunas normales. Mencionan que, con la creación de la UPN en el año de 1978, se desarrolló programas para formar a los maestros en servicio, con propuestas curriculares no diseñadas para la formación inicial de los docentes, sino que han posibilitado “la profesionalización de sectores de las comunidades indígenas del país que trabajan en distintos niveles del sistema y del campo educativo” (p. 52); pero por lo hallado en esta investigación, los maestros no hacen uso de estos espacios ni programas de profesionalización de los maestros que laboran en las comunidades y niños indígenas.

Salinas (2011) menciona que se hace la propuesta de formar a los docentes que trabajaban en el nivel de preescolar y primaria indígena; esto se llevó a cabo mediante la creación de licenciaturas por parte de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y con un acuerdo, en el año de 1990, con la Dirección General de Educación Indígena, con el propósito de nivel a los maestros en servicio que no contaban con la licenciatura. Czarny y Salinas (2018) mencionan que desde los primeros promotores culturales hasta los maestros actuales, desde el sistema educativo se le ha privilegiado no como un profesional sino más bien como un técnico; por lo que la capacitación son parte de las acciones y políticas formativas, mientras que la formación inicial y el desarrollo profesional para estos maestros tiene un peso menor, ya que “hasta hace pocos años, hacerse maestro de educación indígena tenía como requisitos hablar una lengua indígena y tomar un curso de inducción a la docencia” (p. 90).

Ante lo mostrado en este trabajo, los maestros ingresan a la profesión, bajo diversas formas, con escasa formación profesional, y aunque es condicionado a continuar con su preparación profesional, lo hacen desde otros espacios educativos, muchas veces no pertinentes para los lugares donde transcurre su trayectoria docente.

Conclusiones

Con los hallazgos de esta investigación, se muestra que los maestros que laboran en el subsistema de educación indígena, se insertan a la profesión, bajo diversos mecanismos, sin tener una formación profesional inicial y que aunque son condicionados por la autoridad educativa y tengan a su alcance espacios de formación profesional, esta no se lleva a cabo en su totalidad, ya que son pocos los maestros que cursan una licenciatura

que sea acorde a los contextos indígenas donde trabajan, y esto se puede mostrar como una similitud entre los primeros maestros o promotores bilingües y en los maestros actuales. Entre las diferencias halladas es el uso de la lengua indígena en el trabajo escolar; los primeros maestros la usaban para alfabetizar en español a sus alumnos, mientras que los maestros actuales la utilizan para tratar de recuperar una lengua indígena que está en extinción, ya que pocos alumnos la hablan.

Esta ponencia pretende, además de mostrar algunos avances del trabajo de investigación, poder aportar y contribuir información acerca del tema de la formación profesional de los maestros que laboran en las comunidades y contextos indígenas de la entidad hidalguense, con alumnos hablante de alguna lengua originaria, un tema poco escrito hasta el momento.

Referencias

- Anderson y Herr (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick (comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (p. 47). Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Czarny, G. y Salinas G. (2015) "La formación de profesionales y docentes de educación indígena en tiempos de reforma". *Revista para maestros de educación básica*. (p. 62-69). otoño- invierno 2015. UPN.
- Czarny, G. y Salinas G. (2018) "Desafíos de la educación escolar indígena para el siglo XXI". *Revista del Instituto Belisario Domínguez del Senado de la República*. (p. 87). Año 8 Núm. 38. Octubre-diciembre 2018. UPN.
- Navia, Cecilia (2006) "Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción educativa". Ediciones Pomares. Barcelona.
- Salinas, G. (2011). *Formar docentes para la educación indígena: Un acercamiento a una experiencia universitaria*. (Tesis de Maestría en Antropología Social) México: ENAH.
- Squire, C., Mark D., Cigdem E., Molly A., Bárbara H., Lars Christer H. y Margareta H. (2014) "What is narrative research? Starting out". *What is Narrative Research?*. New York: Bloomsbury Academy.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo personal*. Madrid: Narcea
- Vasilachis, I. (2006). *La investigación cualitativa*. En I. Vasilachis (coord.) *estrategias de investigación cualitativa* (p. 23). Barcelona. GEDISA
- Von Groll, G., U. Keyser y E. Silvia (2013). *Formación de maestros indígenas y no indígenas para la educación indígena e intercultural*. En Bertely, M., G. Dietz y G. Díaz Tepepa (coords.). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. Colección Estados de Conocimiento. México: ANUIES-COMIE, pp. 151-183