

# IMPORTANCIA DE LA ETNOGRAFÍA EDUCATIVA EN CONTEXTOS MULTICULTURALES. NIÑEZ INDÍGENA MIGRANTE EN LA CIUDAD DE PUEBLA, MÉXICO<sup>1</sup>

## IMPORTANCE OF THE ETHNOGRAPHY OF EDUCATION IN MULTICULTURAL CONTEXTS. MIGRANT INDIGENOUS CHILDHOOD IN PUEBLA, MÉXICO

Elizabeth Martínez Buenabad<sup>2</sup>

María Andrea Vázquez Ahumada<sup>3</sup>

**RESUMEN:** En este artículo destacaremos la relevancia de la etnografía educativa como una metodología de investigación muy útil para el conocimiento de las realidades sociales en nuestro país. En ese sentido nos enfocaremos en la identificación y estudio de los problemas en aulas multiculturales, producto de las migraciones del campo a la ciudad, tanto en aspectos socioculturales como en habilidades letradas. Para ello nos centraremos en la Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata” de la ciudad de Puebla cuya población está conformada por migrantes rurales que han arribado a la ciudad en distintos momentos. Consideramos apremiante visibilizar la diversidad étnica y cultural en un mismo salón de clases, pues si no es identificada, reconocida, respetada y aceptada complejiza no sólo las relaciones interétnicas, sino los procesos de formación escolarizada de cualquier estudiante. Aunado a esto, la falta de reconocimiento de distintas formas de uso de la lengua (escolar vs cotidiana) y las prácticas letradas en el aula agudiza la problemática. Los ejemplos etnográficos reportados en este documento obedecen a dos periodos de trabajo de campo: el primero del año 2001 al 2011 y el segundo del 2016 a la fecha, aunque hubo una suspensión de trabajo sistemático nunca dejamos de mantener un vínculo permanente con la institución educativa, por lo que nuestros resultados son el producto de cerca de dos décadas de investigación etnográfica continua.

**Palabras clave:** Etnografía educativa; niños indígenas migrantes; letrismo académico; educación intercultural.

**ABSTRACT:** In this article, we highlight the relevance of educational ethnography as a very useful research methodology for the advancement of knowledge of social realities in our country. We will focus on the identification and study of the problems experienced in multicultural classrooms, as a result of migrations from the countryside to the city, both in socio-cultural aspects as well as in literacy skills. Our research was conducted on a bilingual primary school in the city of Puebla whose population is conformed by rural migrants who have arrived at the city at different times and from different regions. We consider as an urgent matter the visualization of the ethnic and cultural diversity existing in the same classroom because if it is not identified, recognized, respected and accepted, inter-ethnic relations

---

<sup>1</sup> Agradecemos la colaboración en este artículo de las asistentes en investigación Padua Karina Herrera Cruz y Clara Toxqui Teutle.

<sup>2</sup> Doctora en Antropología por el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social -CIESAS, México. Profesora Investigadora del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vélaz Pliego" de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

<sup>3</sup> Doctora en Ciencias Sociales, de la Educación y de la Salud. Profesora investigadora tiempo completo del Posgrado en Docencia e Investigación en Ciencias del Lenguaje del Instituto de Ciencias Sociales Y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-BUAP, México.

and the processes of schooling of any student turn into a problem. Added to this, the lack of recognition of different forms of language use (e.g. school language vs. everyday language) along with the literacy practices at school exacerbate the problem. The Bilingual Primary School "Emiliano Zapata", where we develop the research responds to these practices. The ethnographic examples reported in this document are due to two periods of fieldwork: the first from 2001 to 2011 and the second from 2016 to date, however, despite suspension research period in the referred institution, we maintained a permanent link with the educational institution, so our results are the product of nearly two decades of continuous ethnographic research.

**Keywords:** Ethnography; multiculturalism; migration; indigenous education; academic literacy.

## 1 Introducción

En la medida en que un nuevo asentamiento poblacional va consolidándose, sus miembros comienzan a organizarse ya sea en grupos, comisiones o bien, en organizaciones para exigir a las autoridades municipales y estatales la introducción de servicios e instituciones que satisfagan sus necesidades básicas en sus colonias o barrios de nueva residencia. Entre sus demandas, generalmente, se solicita la instalación de escuelas que brinden atención a sus hijos.

La escuela primaria Emiliano Zapata no es la excepción, por ejemplo, a inicios del año de 1993, los gobiernos federal y estatal acreditaron la propiedad del terreno a la Secretaría de Educación del Estado de Puebla (SEP-Puebla). De esta manera, los profesores comenzaron a organizarse con la Secretaría de Educación Pública (SEP), los padres de familia (mediante acciones como quermeses, rifas y cooperaciones), organizaciones de comerciantes de la Central de Abasto, así como candidatos de diferentes partidos políticos, a fin de lograr la construcción de las primeras nueve aulas.

Actualmente la escuela cuenta con una infraestructura de quince salones, una biblioteca, sala de cómputo, comedor, cancha de básquetbol y estacionamiento. La población escolar rebasa los 800 estudiantes. Aun cuando podríamos concebir este espacio escolar como cualquier otra escuela establecida en la ciudad, se debe decir que es una excepción porque su población escolar guarda características muy especiales tanto por su lugar de origen, pertenencia étnica y su diversidad lingüística.

En este sentido, el uso de la etnografía educativa se vuelve imprescindible. Rockwell (1980), afirma que no se trata de estudiar "una totalidad" a partir 'de' los casos, sino 'en' casos que están determinados, en alguna medida, por la totalidad de los condicionantes que los determinan". Es decir, lo que se pretende con el uso de la etnografía es generar investigaciones de corte holístico que incorporen las dimensiones históricas, sociales, económicas, políticas y culturales que han sido condicionantes para un proceso y/o comportamiento, y/o conductas colectivas o individuales. De allí que es muy importante, antes de iniciar cualquier investigación bajo la etnografía, tener claro que este método no es ninguna receta, en tanto que "se interesa en recuperar las dimensiones culturales y sociales del trabajo escolar; subraya la importancia de reconstruir los procesos sociales implicados en el quehacer educativo, e intenta escapar de los supuestos positivistas incorporando el carácter analítico desarrollado en cada caso".

Estos planteamientos nos llevan a recuperar a Silvia Schmelkes (2001) quien señala:

Cada escuela es única, la escuela típica no existe. La escuela la definen quienes en ella trabajan, los alumnos a los que sirve, la comunidad en la que está inserta, y las interacciones entre todos ellos. Por eso es muy difícil hablar de los problemas que afectan la calidad de la educación en términos generales (p. 31).

Por consiguiente, es urgente emprender e impulsar estudios de corte antropológico educativo y sociolingüístico y desde la lingüística aplicada, para diagnosticar y hacer frente a una realidad muy compleja sustentada en una sociedad diversa marcada por la migración demandante de un nuevo modelo de educación específico y gracias a la investigación etnografía educativa podemos ir avanzando.

Partiendo de esta visión holística que propone la etnografía educativa, se debe decir que una manera -de las muchas posibles- de tomar en cuenta las dimensiones sociohistóricas y culturales que han conformado los comportamientos escolares, es hacer un análisis de las prácticas letradas en el aula, no con un fin evaluativo sino explicativo de cómo se construye conocimiento, así como de la manera en que se desarrollan las habilidades vinculadas a la multialfabetización.

La perspectiva adoptada en el presente trabajo respecto de lo anterior proviene de la así llamada Escuela de Sídney, cuyas bases están en la Lingüística Sistemico Funcional y la semiótica social, que asume una postura distinta de la gramática tradicional, en el sentido de enfocarse en el lenguaje como recurso para producir significados más que una serie de reglas. Al mismo tiempo, se toma en cuenta el vínculo entre las elecciones lingüísticas de los emisores y los contextos en los que dichas elecciones son hechas. Es decir, las formas que el lenguaje adopta son siempre situadas, respondiendo a contextos de uso particulares (Halliday 1994; Schleppegrell, 2008).

## 2 Aspectos de la etnografía educativa

Indiscutiblemente, y como ya se dijo, las investigaciones de carácter etnográfico tienen a su vez un carácter holista, en el que se estudian fenómenos globales, haciendo conexiones de causas y consecuencias y estudiando los comportamientos y las creencias. Hacer etnografía implica contemplar una tarea de posiciones teóricas y de interpretaciones del etnógrafo, así como de los propios nativos, de tal modo que uno pueda comprender y explicar lo que observa.

Lo que en realidad encara el etnógrafo es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales se encuentran superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son, al mismo tiempo, extrañas, irregulares, no explícitas y a las cuales el etnógrafo debe ingeniar para captarlas primero y *explicarlas después* (Geertz, 1987: 24).

Bajo esta concepción, la etnografía resulta muy valiosa para abordar problemas desde diferentes disciplinas y campos de estudio. La etnografía ha rebasado los confines del mundo académico, y no nos referimos sólo al hecho de que en el campo de la educación los maestros la utilicen para conocer y mejorar su práctica, sino al hecho, como dice Ruth Paradise (1994) “de que se utiliza para estudiar cualquier fenómeno social. Ya hay, por ejemplo, etnógrafos empleados por la industria alimentaria para estudiar los hábitos de los consumidores” (p. 78).

Dentro del campo educativo en México, María Bertely (1994) reconocida nacionalmente como una de las mejores expertas en la materia, y con quien nos identificamos en sus postulados etnográficos, escribe al respecto la siguiente reflexión:

La problemática educativa ha sido abordada desde distintas posturas disciplinarias: la sociología, la pedagogía, la psicología y, recientemente, la antropología. Esta diversidad disciplinaria se deriva de la complejidad de las situaciones estudiadas, de las dificultades que implica el definir "lo educativo" como un campo metodológico y teórico particular, de las múltiples demandas que plantean las contradicciones, transformaciones y coyunturas políticas y, concretamente, de una permanente búsqueda de explicaciones y soluciones a la práctica educativa como campo problemático (párr. 4).

De allí que el aporte de la etnografía educativa sea vital, pues nos sirve en el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje; las consecuencias intencionales y no intencionales de las pautas observadas de interacción; las relaciones entre los actores del fenómeno educativo, como los padres, profesores y alumnos; y desde luego en los contextos socioculturales en que tienen lugar las actividades de formación de los menores. Aquí encontramos a la etnografía educativa como un modo de hacer conocimiento, englobando aspectos y enfoques metodológicos para dar cuenta de los diversos factores sociales que intervienen en el proceso educativo. En esta dirección, Rockwell (2009) hace énfasis en la diferencia entre la etnografía tradicional, que pretendía el *análisis de los otros* cuyo máximo exponente es el cronista Malinowski<sup>4</sup> en la visión de los nativos y la etnografía del siglo XX, donde los estudios están más interesados en comprender el comportamiento "propio" y las relaciones con los otros, las cuales pueden ser de poder y privilegio.

Bertely (2002), en su texto *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, propone transitar (no necesariamente de manera lineal sino constructivista y dialécticamente) por tres niveles de reconstrucción epistemológica:

- La acción social significativa
- El entramado cultural
- Hegemonía, consenso e instrumentos de significación (pp. 30-36).

Para el primer nivel, esta investigadora, nos advierte que no basta con utilizar guías de observación cerradas y previamente estructuradas, aplicar encuestas o integrar listas de categorías en donde el comportamiento de los actores escolares está presente: "es necesario construir redes y relaciones significativas entre representaciones y actuaciones características que pueden permanecer ocultas o desconocidas" (p. 31). La autora sugiere ir más allá de la superficie de la acción social "para situarnos en los mecanismos inconscientes y procesos de identificación subjetiva en el comportamiento humano" (*ibid.*).

---

<sup>4</sup> El trabajo *Los Argonautas del Pacífico Occidental Un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea melanésica*, de Malinowski, es considerado por los especialistas en investigación cualitativa como el trabajo pionero de la etnografía. Este texto presenta una cantidad de material impresionante de alto valor científico sobre la vida social, religiosa, económica e industrial de los habitantes del Trobiand.

Para el segundo nivel de reconstrucción epistemológica, María Bertely comparte la postura de Elsie Rockwell (1980), en el sentido de que la etnografía educativa, además de documentar la vida cotidiana en las escuelas y salones debe abarcar el análisis de los procesos históricos, sociales y estructurales. “Sostiene al respecto que los etnógrafos educativos examinan problemas educativos estructurales y macrosociales en casos específicos, en vez de realizar estudios *de caso*”.

Por su parte, Bertely (2002) aclara que la etnografía educativa juega un papel aún más importante en la orientación epistemológica de la investigación, sugiere al etnógrafo “ir más allá” que sólo describir, debe inscribir e interpretar la cultura escolar. En este punto, tanto Rockwell como Bertely, están de acuerdo en que la etnografía educativa es más que una herramienta de recolección de datos, ya que además de documentar la vida cotidiana de las escuelas y salones de clases debe abarcar el análisis de los procesos históricos sociales y culturales que intervienen en su generación, razón por la que advertimos que si la etnografía documenta procesos y situaciones escolares en la que los actores crean significados específicos, los informes derivados basados en anécdotas y descripciones detalladas no son suficientes ya que se dejan de lado los procesos sociales, políticos y culturales.

Dicho lo anterior, se debe puntualizar que para analizar los procesos de escolarización ciudadana que acusan niños indígenas migrantes en México, el espacio de observación llamado “escuela” o “aula” no basta, por lo que en nuestras investigaciones educativas recuperamos algunos postulados de John Ogbu (1987) quien elabora la etnografía a nivel macro con gran detalle, logrando captar la relación entre los sistemas educativos y la estructura histórica, económica y social como también las creencias que las personas comparten en las comunidades bajo estudio. Ogbu (1993) critica el hecho de que la microetnografía no pueda ofrecer explicaciones adecuadas para describir las situaciones de diferencias sociales y estructurales dentro de las escuelas. Para Ogbu (1993), las causas que provocan el fracaso escolar no se encuentran únicamente dentro del aula sino en los contextos extraescolares. Por ejemplo, la desigualdad en acceso al empleo, entre las minorías migrantes y la sociedad receptora ha abierto esa asimetría en oportunidades de vida.

Debido a estas propuestas, hay que proceder a un levantamiento de datos e información sociocultural; el desarrollo de descripciones detalladas sobre las relaciones sociales de un pueblo; las tradiciones y costumbres, así como los saberes generacionales (conocimiento). Además, como señala Martínez (2008):

La función etnográfica clásica tendría un mayor aprovechamiento si se incluye el análisis discursivo metareflexivo y de igual modo la exploración de las formas subjetivadas o interiorizadas con el propósito de estudiar las diferentes dimensiones presentes en el campo (p. 120).

Estas dimensiones, según Dietz (2011), son la semántica, centrada en el actor, basada en el discurso *emic*, la pragmática centrada en la interacción, basada en el punto de vista *etic* y la sintáctica, que integra ambas perspectivas y está centrada en la institución.

Por otra parte, ¿cómo enfrentar la desarticulación en la investigación etnográfica en educación? Al respecto, coincidiendo con Bertely (2002) este es uno de los retos del etnógrafo

educativo:

Comprender, desde dentro y en situaciones específicas las representaciones sociales –oficiales y no oficiales, escritas u orales, informadas o fundadas en la opinión pública– que conforman el entramado cultural de la educación escolarizada. Esto no implica encontrar una verdad, sino inscribir e interpretar las múltiples verdades que permiten desentrañar las lógicas discursivas, las producciones y amalgamas significativas, las fisuras y vacíos ocultos tras una racionalidad aparente, así como las voces silenciadas que conforman la cultura escolar (p. 34).

En el último nivel de construcción, María Bertely (2002), vincula el ejercicio hegemónico y lo que sucede en los salones de clase. Es decir, la acción significativa y la cultura escolar se relacionan. La autora asume que la articulación epistemológica de los conceptos de acción significativa, cultura y ejercicio hegemónico permite reintegrarle al trabajo en educación su sentido político. Sentencia que si el etnógrafo educativo no transita por los niveles de reconstrucción epistemológica referidos y se abstiene de asumir una posición ética en torno al trasfondo ideológico de lo que observa y escucha, puede olvidar unos de sus compromisos fundamentales: “contribuir a la creación de nuevos consensos políticos que modifiquen las versiones hegemónicas acerca de la cultura escolar” (pp. 34-35). De esta forma, el aula llega a verse como una cultura propia, con un contexto social y organizacional, con reglas de comportamiento explícitas e implícitas que podrían llegar a ser comprendidas por medio de la investigación.

En este mismo sentido, nuevamente Bertely (2005) señala que los intelectuales y los maestros necesitamos escuchar a la comunidad y participar en y con ella en el diseño de estilos alternativos de escolarización. Precisa que hasta hoy la cultura escolar ha sido frecuentemente analizada como dispositivo institucional separado del entorno social. Justo es aquí en donde la etnografía, como metodología de investigación interpretativa-descriptiva, juega un papel preponderante al dar cuenta del conocimiento local de un pueblo a través de la *reconstrucción interpretativa* (Levinson, Sandoval y Berterly, 2007) de las relaciones sociales donde se incluye la cultura.

Por ello, uno de los problemas al delimitar la etnografía, es que en la perspectiva educacional se concibe como un método, mientras que en la antropológica se visualiza como una forma de proceder en la investigación de campo, es decir el producto final de la investigación, lo que se conoce tradicionalmente como *monografía descriptiva* (Rockwell, 2009). De allí que la etnografía sea un enfoque o perspectiva que puede empalmar con la metodología y con la teoría, y pese a eso no se suscribe totalmente a ninguna de las dos.

Además, la antropología nos sugiere que la etnografía es una perspectiva eclética, es decir, ha tomado de muchas otras disciplinas sus técnicas tales como las ciencias naturales, sociales, de tecnologías y humanidades, dando pauta a herramientas como encuestas, planos cartográficos, registros lingüísticos, pruebas psicológicas así como el diario de campo. “Esto nos quiere decir, que las herramientas y las técnicas como sus combinaciones dependen del investigador y su objeto de estudio” (Rockwell, 2009, p. 57). En resumen, para propósitos de la investigación reportada en este artículo, el uso del enfoque etnográfico educativo será

fundamental.

### 3 Etnografía del aula y su vínculo con la construcción de habilidades letradas

No es casualidad que los niños indígenas, sobre todo en mayor escala los mazatecos, tarden más tiempo en lograr sus procesos de alfabetización, que los mestizos y los nahuas, quienes, por lo menos en los ciclos iniciales del trabajo de campo, en su totalidad ingresaban con el kínder ya cursado, aunque hubo casos de niños mazatecos que eran admitidos sin éste, complicando más su alfabetización.

Recordemos que enseñar los procesos de lecto-escritura en una lengua diferente a la materna implica una mayor inversión de tiempo, tengamos presente que los niños indígenas proceden de culturas orales, como apunta Podestá (2000) “la escritura es una habilidad aprendida solamente en la escuela y, en la casa, nadie puede colaborar en su refuerzo” (p. 22).

Partamos de la base de que el bilingüismo tiene dos caras; una luminosa que propicia el desarrollo del bilingüe y lo pone en una situación de ventaja cognitiva, lingüística y social. Para Barriga Villanueva (2008) ser bilingüe es sinónimo de estatus académico, de bonanza económica y de oportunidades óptimas; la otra, su cara oscura, es la que lo pone en una situación de desventaja, pues desplaza a su lengua materna en la mayoría de los ámbitos de uso; ello con un sinfín de consecuencias negativas, de acuerdo con las circunstancias del contacto. Éste es el caso de los hablantes de lenguas mexicanas en contacto con el español.

Además, en la escuela, las herencias culturales de los niños indígenas son nulificadas (modos de vida, lengua, creencias), no son reconocidas y mucho menos respetadas, por lo que sus bajos rendimientos escolares y su falta de habilidad para un manejo “correcto” del español son atribuidos a una falta de aptitud y capacidad más que a un entendimiento de su identidad cultural (idioma, sistema de valores, cosmogonías).

En este punto es pertinente agregar que, aunado a lo anterior, el ingreso a una vida escolarizada representa un momento en que las demandas lingüísticas se transforman de manera radical y exponencial, tanto para los estudiantes hablantes del español como para aquellos cuya primera lengua no es español, lo cual representa un doble reto dado que la escolarización es precisamente en dicha lengua.

Como ya se dijo al inicio de este trabajo, nuestro enfoque de análisis de los procesos letrados viene de los trabajos realizados desde la perspectiva de la Escuela de Sidney, que permite centrar la atención en entender los retos lingüísticos de la escolarización a los que estos alumnos se enfrentan. No sólo es un problema de tener al español como primera o segunda lengua; se trata de la utilización del lenguaje en **formas nuevas**, formas que se alejan del uso cotidiano de construcción de significaciones y se orientan más al manejo de actividades nuevas y la presentación de contenido académico. El problema no reside solamente de tener palabras nuevas o contenido nuevo, se trata de formas nuevas de organización sintáctica y conceptual. Aunado a esto, para Schleppegrell (2008):

El conocimiento acerca del lenguaje mismo es parte de los contenidos escolares, en tanto que a los alumnos se les pide que adopten la palabra –y el enunciado–, al igual que las convenciones de escritura, a nivel retórico, para

definir palabras [...]. Dicho de otro modo, se debe aprender el contenido así como el medio (p. 1).

Tenemos varias cuestiones frente a nosotros. Por un lado, los factores socioeconómicos, sociohistóricos y culturales de cada comunidad educativa; por otro lado, están las nuevas formas de organización del lenguaje en la escuela, y finalmente el uso especializado o disciplinar de dicho lenguaje. Un ejemplo de lo anterior es la afirmación de una alumna que escribe resultados al azar en diversas operaciones matemáticas, argumentando que la instrucción del libro dice: "Calcula", y ella, efectivamente, ha hecho un cálculo, entendiendo esto desde su experiencia cotidiana y no desde el ámbito del conocimiento matemático escolar.

De esta forma, tener un mejor entendimiento de tales retos lingüísticos puede ayudar a desarrollar estrategias pedagógicas más productivas de construcción de conocimientos al hacer explícitas cuáles son las expectativas de la escuela respecto de los alumnos acerca de lo que deberían de ser capaces de hacer con el lenguaje. Nos interesa observar el entorno del aula, ya no como un entorno deficitario, sino como aquél que construye a partir de las fortalezas que los estudiantes llevan consigo a la escuela para ayudarles a ganar control y dominio sobre los recursos lingüísticos que les permitan usar y *transformar* el actual orden social y educativo.

En concordancia con los trabajos llevados a cabo por la Escuela de Sidney, proponemos enfocarnos en los contextos donde los eventos comunicativos *de la escuela* tienen lugar. Esto es, planteamos desarrollar una investigación basada en lo que ocurre dentro del aula, describiendo el tipo de tareas que los alumnos realizan, qué estructuras de participación son facilitadas y/o impedidas, así como los eventos de habla y letrados que conforman la experiencia escolar, con base en Cazden (1986, 1988).

Estudiar el lenguaje y los procesos que a través de éste se vehiculan es fundamental, en tanto que es *través del lenguaje* que las asignaturas escolares son enseñadas, a través del lenguaje se socializa y es a través del lenguaje que según Schleppegrell (2008):

El entendimiento de los conceptos es expresado y evaluado en los contextos escolares [...] en la escuela el lenguaje es el contenido, así como el medio [...] la escolarización es primeramente un proceso lingüístico, y el lenguaje sirve como un medio, a menudo inconsciente, de evaluación y diferenciación de los estudiantes (p. 2).

#### 4 Ubicación geográfica de la Escuela Primaria Bilingüe "Emiliano Zapata"

La escuela donde desarrollamos la investigación se ubica en la periferia de la ciudad de Puebla al noroeste, muy cerca de la Central de Abasto (400 metros), en la colonia San José Los Cerritos.

Mapa 1. Zona de estudio



Fuente: Googlemaps. (2019). Adaptación de Clara Toxqui.

Esta colonia tuvo sus primeros asentamientos aproximadamente hace cuarenta años. Fue con la construcción de la Central de Abasto (1983-85) que grupos de "paracaidistas"<sup>5</sup> arribaron a esa zona y una vez que la Central fue inaugurada (13 de abril de 1986), se incrementó la llegada de familias procedentes de la parte Norte de la Sierra de Puebla y de otros estados, principalmente Tlaxcala, Oaxaca y Veracruz.

De este modo, para dar atención a la población, se fundó la escuela el 1º de septiembre de 1986, con tres maestros (un director y dos profesores). Desde sus inicios ha sido dependiente de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), y pertenece a la zona 107. Por lo que respecta a la población escolar, además de incrementarse significativamente en sus perfiles poblacionales, también se ha modificado. Es decir, en los primeros años los niños que se atendían eran nacidos en la colonia Los Cerritos, hijos de padres oriundos de la junta de San Pablo Xochimehuacan y de la colonia Santa Bárbara, pero hoy en día, en su mayoría, son niños procedentes de otras localidades, lo que se traduce en una población escolar diversa, por lo que resulta muy complejo imaginar el mosaico lingüístico, étnico y cultural (mazatecos, nahuas, totonacos) a los que se enfrenta un maestro en una misma aula.

<sup>5</sup> En México se denomina así a los asentamientos irregulares de comunidades o individuos albergados en viviendas autoconstruidas bajo deficientes condiciones de habitabilidad. Se forman por ocupaciones espontáneas de terrenos, públicos o privados, sin reconocimiento legal, expandiendo los bordes de las ciudades en terrenos marginados que regularmente están en los límites de las zonas urbanas.



Fuente: Martínez, E. (2005). [Fotografía]. Alumnos de diferentes grados, ciclo escolar 2004-2005.



Fuente: Martínez, E. (2005). [Fotografía]. Alumnos de diferentes grados, ciclo escolar 2018-2019.

Es decir, en un mismo salón podemos encontrar niños ciudadanos-mestizos (la minoría); niños nahuas, mazatecos (mayoría), totonacos (muy pocos), ya sea por el lugar de nacimiento o bien, por herencia, muchos tienen por lo menos un padre que nació ‘en el pueblo’ y con el cual siguen manteniendo vínculos.

## 5 Las primeras observaciones registradas: la migración y la diversidad sociocultural

Cuando ingresamos a la escuela Emiliano Zapata y después de tener los permisos por parte de las autoridades correspondientes, lo primero que hicimos fue presentarnos con cada profesor y su grupo. A todos les explicamos los motivos de nuestra presencia en su institución, a la par les fuimos solicitando su colaboración para el desarrollo de la investigación.

Metodológicamente partimos desde los salones de clases. La primera tarea que realizamos fue la de hacer observación en las aulas, en distintas etapas, y para ello nos apoyamos en el diario de campo, fotos y filmaciones. Visitamos los quince grupos que estaban en función en ese momento, con el propósito de empezar a acercarnos a los niños y conocer las prácticas de enseñanza entre éstos y sus profesores.

Fue en las aulas, conforme pasaban los días, en donde pudimos apreciar la confluencia de distintas etnias, culturas y lenguas,<sup>6</sup> producto de las migraciones, y cómo estos contactos, se traducían en conflictos entre los propios grupos de indígenas.<sup>7</sup>

Lo primero que recogimos de los alumnos eran frases como estas: ¡Maestra, esta niña me robó mi goma!, ¡maestra, este chamaco tiró la basura en el piso! ¡Maestra, este niño me pegó! ¡Maestra!: ¿ya mero nos vamos? Quejas, quejas y quejas, así que empezamos por explorar el porqué de estas conductas. Las hipótesis sobran pero hay una que es fundamental: es urgente trabajar la dimensión socioafectiva de los niños.

Como docentes, pero ante todo como seres humanos, debemos ser más sensibles y darles a los alumnos un poco de nuestro tiempo, de nuestra atención personalizada a sabiendas

<sup>6</sup> Precisamos que cuando nos referimos a lenguas indígenas es con base en los usos de éstas que hacen los niños en sus interacciones libres, porque la escuela enseña en una sola lengua: el español y una sola cultura: la occidental.

<sup>7</sup> A lo largo del trabajo de campo, documentamos numerosos eventos en donde se confrontaban los niños de la ciudad frente a los indígenas, pero el enfrentamiento que más llamó nuestra atención por la manera tan reiterada fue el de los nahuas frente a los mazatecos, tildando los primeros a los segundos de “indios”.

de que son grupos numerosos que exigen esfuerzos sobrehumanos por parte de los docentes pero no perdemos nada y podemos ganar mucho. Las historias familiares y de vida en muchos de los niños llegan a ser desgarradoras: violencia intrafamiliar, enfermedades terminales, alcoholismo, abuso sexual por sus propios familiares, desalojo de sus viviendas, desempleo de los padres y, por si fuera poco, discriminación social por ser indígenas, aunados a problemas de desnutrición.

Ante este panorama que enfrentan a diario decenas de niños de esta escuela y seguramente de muchas más ¿cómo exigir que su producción escolar sea de alto rendimiento? Por ejemplo, ¿cómo la SEP puede medir y equiparar los aprovechamientos escolares de poblaciones tan disímiles? ¿Cómo confiar las evaluaciones en instrumentos homogéneos (como sucedió con las pruebas Enlace y PLANEA que no respondieron a la variedad de diversidades existentes en una misma aula)? Para ello justamente sirve la etnografía educativa. Parafraseando a Rockwell (2009) en la etnografía es necesario evitar la evaluación y por el contrario describir analíticamente lo que sí se hace en las investigaciones cualitativas, a fin de comprender mejor lo estudiado. El error es que gran parte de la investigación educativa se ha hecho desde una perspectiva evaluativa.

Volviendo a nuestra investigación etnográfica, una vez que identificamos que un número significativo de niños estaban ligados con el mundo indígena (rasgos fenotípicos y uso de lenguas diferentes al español), empezamos por preguntarles de manera oral sus lugares de pertenencia o nacimiento. En los niños de mayor edad, era más concreta la respuesta, al indicar con exactitud los lugares geográficos; pero en los niños más pequeños, resultó mucho más complejo, a lo cual solían responder “nací en el pueblo” o “soy de aquí de la colonia”, o simplemente por respuesta obtenía un “no sé”.

Para cerciorarnos de que nuestras suposiciones iniciales no estaban del todo erradas acudimos a los profesores a quienes empezamos a preguntarles el lugar de procedencia o nacimiento de sus alumnos. Sin embargo, no fue fácil obtener las respuestas, ya que la mayoría de los docentes nos indicaron que sus alumnos mayoritariamente habían nacido en las ciudades de Puebla y Tlaxcala.

Por fortuna tres profesores –de quince- mostraron otra disposición y nos facilitaron las actas de nacimiento de sus alumnos, lo que nos permitió confirmar nuestros supuestos iniciales. Así empezamos a registrar que la mayoría de los niños provenían del municipio de San Andrés Huautla, Oaxaca. Otros más de municipios y localidades del interior del estado de Puebla (Zacatlán, Cuetzalan, Tlanalapa, Cholula, El Seco) y por la vecindad tan cercana con el estado de Tlaxcala, del municipio de San Pablo del Monte con quien justamente Puebla hace límite territorial dentro de la colonia de nuestro estudio.

Debemos mencionar que quince años después la migración y estos comportamientos migratorios siguen cobrando vigencia como lo muestran a continuación los siguientes dibujos:

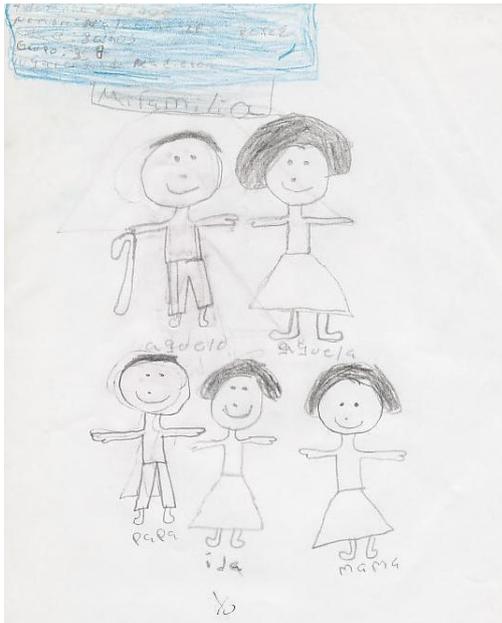


Imagen 1. Natali Robles Pérez, 8 años, 3° "B".  
Originaria de Santiago Yanquitalpan,  
Cuetzalan del Progreso, Puebla. 4 de junio  
del 2004.



Imagen 2. Martha 9 años, 3° "B".  
Originaria de San Andrés Huautla, Oaxaca.  
4 de junio del 2004.

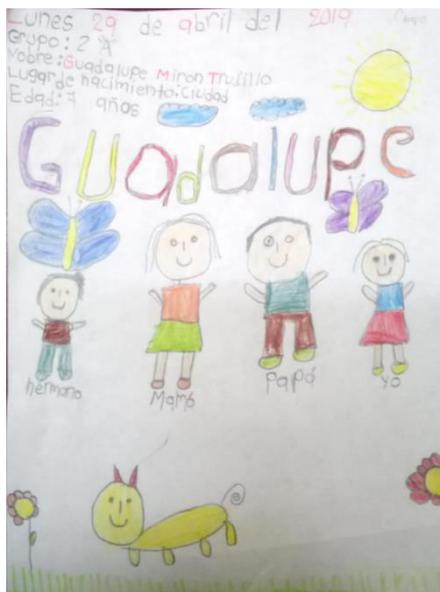


Imagen 3. Guadalupe Mirón Trujillo, 7 años,  
2° "A". Originaria de Puebla, Puebla. 29 de  
abril del 2019.



Imagen 4. Joel Lima Ramírez, 7 años, 2°  
"A". Originario de Puebla, Puebla. 29 de  
abril del 2019.

No negamos que el desequilibrio económico propicia el crecimiento simultáneo de la migración, sobre todo de las zonas rurales a las urbanas, y su importancia y significación crecen de manera acelerada, siendo cada vez más difícil intentar evitarla. Estos procesos permiten en contacto entre lenguas, la elección preferencial entre una lengua u otra, en un intento por evitar que alguna lengua caiga en desuso, (a causa, principalmente de dicha inmigración).

Por su parte, organizaciones como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización de las Naciones Unidas (ONU) la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) “intervienen como agencias que constituyen espacios de hegemonía étnica, donde se institucionalizan idiomas, ceremonias, tradiciones, estilos discursivos y proyectos que permiten a los migrantes reconocerse en torno de una identidad diferenciada, re-imaginada” (Muñoz, 2010, p. 246).

Sin embargo, pese a las planificaciones del lenguaje y los esfuerzos gubernamentales de construir un currículum intercultural/bilingüe:

La sobrevivencia de las lenguas minorizadas está más relacionada con los procesos de resistencia de los grupos indígenas a favor de sus territorios, su lengua y su cultura, que a las mismas políticas gubernamentales a favor de la diversidad cultural y lingüística (Murillo, 2010, p. 262).

Aquí es apremiante la recuperación de los postulados de Jorge Gasché (2008) en el sentido de integrar el trabajo escolar con las actividades que se llevan a cabo en la comunidad, de sacar la escuela del aula hacia los lugares de trabajo y de actividades socialmente significativas para que los niños participen en ellas, actúen y observen y aprendan.

Con ello, la escuela participa en la transmisión de las habilidades y conocimientos que son necesarios para la vida en la comunidad; la escuela entonces incluye lo que hasta ahora ha excluido: el aprendizaje práctico y discursivo de los saberes de la comunidad. Por lo que es relevante retomar nuevamente a Gasché (2005) cuando dice:

Lo actuado, lo observado y lo apuntado (en lengua indígena), en un segundo tiempo, en el aula, se sistematiza, se reflexiona, se explica e interpreta con las categorías del mismo pueblo y en eso reside el carácter intercultural de la escuela, con las categorías sociales y científicas de la sociedad nacional (p. 198).

Por ejemplo, durante nuestras visitas a la escuela nos encontramos con niños cursando el tercer grado de primaria que aún no conocían las vocales. Tomamos la responsabilidad de trabajar directamente con un grupo de cinco niñas sus procesos de alfabetización. Al construir sus historias de vida resultaron ser muy similares. Las cinco son indígenas. Tres provienen de localidades de Oaxaca y su lengua materna es el mazateco. Las otras dos son de la parte norte del estado de Puebla, no hablan lengua indígena pero los abuelos sí. Tres de ellas ingresaron sin haber cursado el preescolar. Los padres y madres de estas cinco niñas, excepto dos de ellos, no saben leer ni escribir lo cual nos muestra que no se encuentran en un entorno letrado.

En la actualidad, la mayoría de las acciones y programas educativos no reflejan la dispersión de la población indígena en las zonas suburbanas, ni la organización múltiple para atender a la población indígena residente en las ciudades, donde representan una minoría en términos relativos, aunque su presencia en términos absolutos es importante. Por eso es urgente divulgar la información sobre el alto índice de migración indígena que se registra en las ciudades y las consecuencias sociolingüísticas que de ella se derivan: lenguas indígenas en contacto con otras lenguas originarias; lenguas originarias en contacto con el español y lenguas indígenas en contacto con el inglés. “A todas luces todos estos contactos propician bilingüismos

variados que no pueden ser asumidos bajo el mero rubro de bilingüismo” (Barriga Villanueva, 2018, p. 14).

En consecuencia, poco se puede decir, por otra parte, de la atención y apoyo a migrantes y familias indígenas que participan en el creciente fenómeno de migración interna. En el informe sobre el “Estado Mundial de la Infancia 2012: Niñas y niños en un mundo urbano” (UNICEF, 2012), se recuperan diversas perspectivas sobre la niñez en contextos variados; sin embargo, la infancia indígena vuelve a quedar invisibilizada. No obstante, para Czarny y Martínez (2018) en México un conjunto de investigaciones documenta la situación de este sector, apuntando diversos aspectos.

Por ejemplo, pese a las planificaciones del lenguaje y los esfuerzos gubernamentales de construir un currículum intercultural/bilingüe:

La sobrevivencia de las lenguas minorizadas está más relacionada con los procesos de resistencia de los grupos indígenas a favor de sus territorios, su lengua y su cultura, que a las mismas políticas gubernamentales a favor de la diversidad cultural y lingüística (Murillo, 2010, p. 262).

Por ello es muy necesario lo que Barriga Villanueva (2018) nos sugiere en el sentido de “concientizar a los padres de familia, a los maestros y a los niños de las llamadas escuelas bilingües (sobre todo las urbanas) del valor de todas las lenguas y de su poder comunicativo” (p.14). Ya que sólo haciendo visibles a los hablantes y sus lenguas, se dará el primer paso a un bilingüismo medianamente equilibrado.

Al ser las migraciones del campo a la ciudad un desafío al sistema de educación intercultural bilingüe (la cual antes solamente se ocupaba de espacios no urbanos), ha permitido que pioneros como Tovar y Avilés (2005), Martínez y Rojas (2006) Podestá Siri (2007), Czarny (2008) y Martínez (2014), realicen estudios de niños y jóvenes indígenas, indígenas-migrantes y mestizos que permiten tener una aproximación discursiva hacia los modelos educativos interculturales, sus logros, deficiencias y sobre todo, esfuerzos en conjunto de los cuerpos de trabajo institucionales interesados en impartir una educación íntegra.

## 6 El dictado

Por otra parte, apoyada en nuestra propia experiencia de campo obtenida en anteriores proyectos de investigación, decidimos la aplicación de una prueba de dictado (que comprendió desde las vocales hasta la construcción de oraciones bimembres como “el billete está roto), el objetivo consistía en explorar en qué niveles de alfabetización se encontraban los alumnos y saber si podría recurrir al planteamiento de ejercicios escritos. Se debe decir que los alumnos de cuarto, quinto y sexto grados prácticamente son alfabéticos no así los de primero y segundo dado que son los grados en que se desarrolla dicha habilidad.

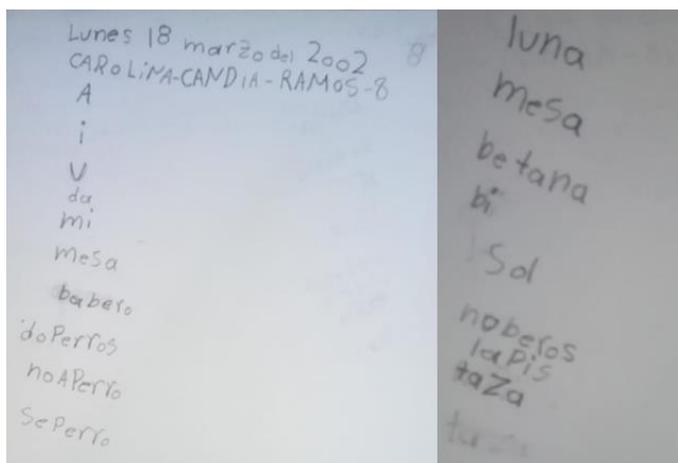


Imagen 5. Carolina Candia Ramos, 8 años, 2° "B". 18 de marzo de 2002.

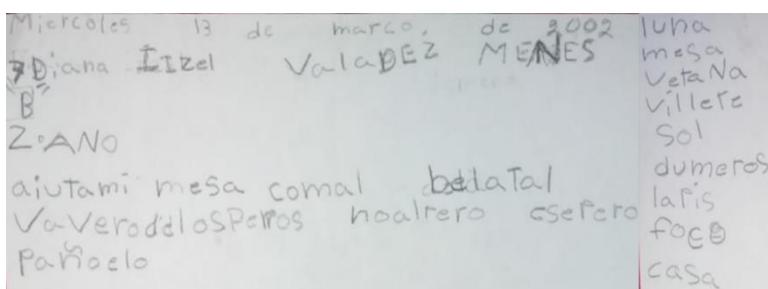


Imagen 6. Diana Itzel Valadéz Menes, 7 años, 2° B. 13 de marzo 2002.

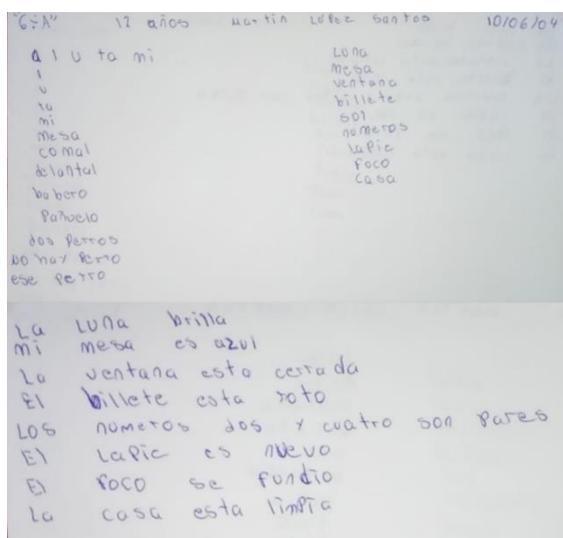


Imagen 7. Martín López Santos, 12 años, 6° "A". 10 de junio de 2004.

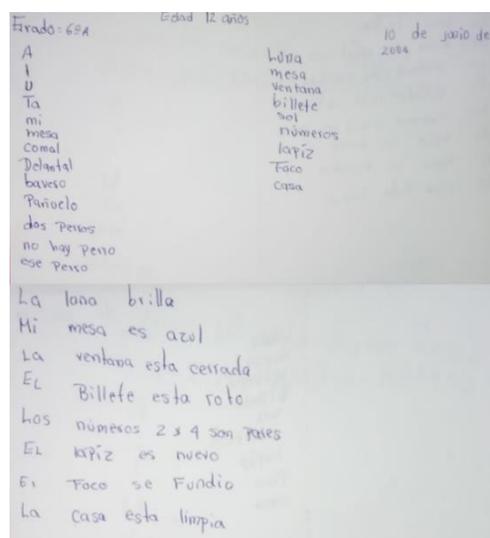


Imagen 8. Erado, 12 años, 6° "A". 10 de junio 2004.

Debemos mencionar que casi veinte años después hemos aplicado la misma batería de instrumentos y los aprovechamientos en estas microhabilidades, siguen arrojando las mismas tendencias en las dificultades para adquirir la escritura.

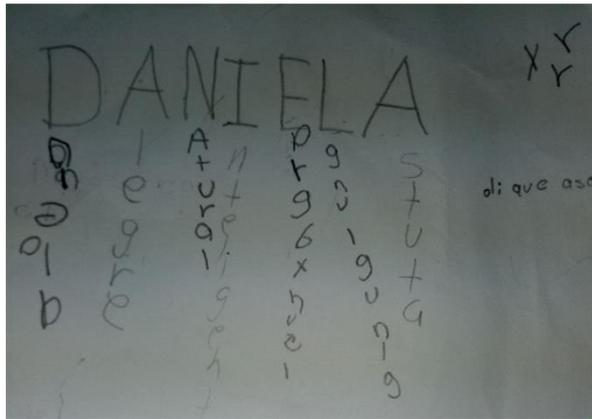


Imagen 9. Daniela, 7 años, 2° A, 23 de abril de 2019

Esto nos conduce a una serie de reflexiones puntuales. Hemos carecido, al paso del tiempo, de investigaciones y diagnósticos serios, longitudinales en la mayoría de las escuelas públicas mexicanas, en donde participen de manera dinámica y permanente no solo los profesores, sino también los hacedores de políticas públicas, funcionarios, profesionales de todas las áreas del conocimiento pero, fundamentalmente, los padres de familia y los niños.

Si en verdad pretendemos dar un giro hasta lo que hoy han arrojado los indicadores nacionales e internacionales, con respecto a la baja de aprovechamiento y deserción escolar en México, es necesario replantearnos el punto de arranque y permitir la continuidad de directrices educativas que se van probando durante un tiempo pero que, lamentablemente, nunca se logran medir sus resultados debido a modas en los paradigmas internacionales, políticas neoliberales, organismos internacionales como UNESCO, UNICEF, el Banco mundial; cambio de sexenios gubernamentales, implementación de reformas con tendencia laboral más que magisterial, etcétera.

Sin embargo, insistimos, es muy preocupante y penoso ver por ejemplo que la tecnología avanza en cuestión de minutos, pero que nuestro sistema educativo nacional siga prácticamente estancando con pequeños avances y cambios en las pedagogías y modelos que, finalmente, siguen correspondiendo al medievo, donde el único que posee el conocimiento es el maestro, los alumnos los únicos obligados a aprender por aprender y los padres al margen de la escuela, por su parte, los diseñadores de políticas educativas y del lenguaje generando documentos, como bien apuntalan Gasché y Bertely (2008) *desde arriba y desde afuera*.

Por ello, debemos desestructurar el sistema educativo que ha colapsado, es limitado, y no responde con criterios de pertinencia y mucho menos de calidad para la población heterogénea de este país plurilingüe y multicultural. Reiteramos, el estudio de las lenguas indígenas y del español en distintos ámbitos, sobre todo, nos referimos al uso de las lenguas en la escuela y a los trabajos lingüísticos acerca de los entornos sociales, nos muestran la necesidad de vincular los resultados de investigación con la formulación de planes y programas a operarse.

Retomando nuestros ejercicios con los niños de primer año, además de preguntar su edad y sus lugares de origen, les solicitamos que nos indicaran si hablaban alguna lengua indígena. En el grupo de 55 alumnos, más de 15 resultaron ser hablantes de lengua mazateca, tres de náhuatl y uno de totonaco, lo que nos permitió confirmar una vez más que la

inmigración indígena en esta zona tiene una importancia relevante.

En un grupo de tercer grado, solo con algunos niños (16), procedimos de la misma manera, primero con el dictado, después con el dibujo. La temática trabajada fue sobre el lugar en donde les gusta vivir más (pueblo o ciudad). Algo importante de resaltar, es que al preguntarles de manera oral si hablaban alguna lengua indígena, negaron su uso, solo que ya teníamos identificados a quienes sí lo hacían, y después de insistir por varios minutos, algunos empezaron por aceptar que sí la hablaban pero que ya no les gusta hacerlo porque “se burlan de nosotros”, nos dicen “oaxaquitos”, “burros”, “indios”. Este es un tema vital de investigación pero que por propósitos y espacio del presente escrito no abundaremos en el mismo.

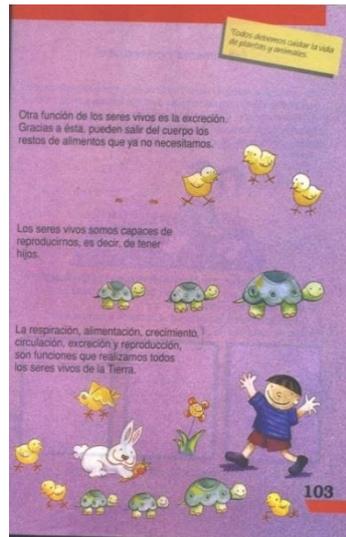
Después de alimentar la autoestima de los niños, mostrándoles la importancia de hablar sus lenguas de origen, finalmente uno de ellos aceptó que hablaba la lengua. De esta manera destacamos ante el resto de la clase la valía de hablar dos lenguas y unos instantes después los demás niños levantaron su mano. Ya más entrados en confianza, ellos mismos lograron una discusión para graficar en uno de nuestros cuadernos una serie de palabras en mazateco, habilidad que la escuela nunca les fomentó, y aquel niño que manifestó tanta resistencia, en un principio a reconocer que era hablante mazateco, fue quien lideró cómo graficar la escritura.

Al tomar en consideración los datos obtenidos, gracias al ejercicio etnográfico y de dictado, podemos decir que los problemas manifestados en las competencias letradas de los estudiantes, no muestran interferencia de su primera lengua como tal, ni que sea producto de la interacción entre la cosmología particular de un pueblo originario y lo que la escuela les impone. En todo caso consideramos dos cuestiones:

1. Los “huecos” en la reproducción gráfica de sonidos, palabras y frases dictadas son semejantes a los presentados por otros estudiantes de las mismas edades en otros contextos escolares, lo cual nos puede hacer pensar que es parte de su propio desarrollo en la construcción de dichas habilidades, sin que su condición de origen sea un factor determinante.

2. Es necesario realizar más ejercicios desde lo etnográfico que involucren, entre otras cosas, no ya el dictado como la primera aproximación, sino la escritura independiente a partir de la interacción con textos escolares, lo cual nos permitirá observar cómo los estudiantes ponen en juego sus mundos y cosmovisiones particulares en relación con lo que el entorno escolar les plantea.

Obsérvese el siguiente caso, extraído de otra experiencia investigativa pero que ilustra nuestro punto, como ejemplo de lo que estamos planteando, donde el texto escolar le plantea al estudiante la construcción de las *funciones de los seres vivos*, y lo que el alumno construye en su propio texto es a partir de un solo elemento que resuena desde su experiencia cotidiana: *ir al baño*, lo cual queda registrado su texto y no se alcanza a construir el concepto propuesto por su libro, como tampoco sus vínculos con la asignatura de la que se trata.



## 7 Conclusiones

Partiendo de lo planteado por la etnografía y los estudios de análisis discursivo de las prácticas escolares, podemos decir que nuestra observación y cuestionamientos nos permitieron registrar las características étnicas, culturales y emocionales de los alumnos de estas aulas, en particular respecto de sus prácticas lingüísticas, tanto escolares (estas de manera parcial), como las no-escolares.

Por otra parte, nuestro ejercicio de dictado, aun cuando se trató de una tarea sencilla, nos permitió darnos cuenta de al menos dos cosas : i) tal como lo hacen los profesores de aula, nos enfocamos en el contenido pero no en las formas en las que el lenguaje construye dicho contenido, sin hacer explícitas nuestras expectativas respecto de dicha tarea, por lo que los alumnos iban un poco ‘a ciegas’ en ese uso de la lengua, ya que no tuvo un propósito comunicativo explícito, sino simplemente ‘escribir lo que se te pide’. Esta falta de claridad es lo que Christie (1985) describe como “el currículo oculto”, y darnos cuenta de ello promovió la reflexión acerca de rediseñar los instrumentos. De allí que, tal como lo proponen Clark y Christie:

Las dificultades de los estudiantes para “razonar”, por ejemplo, pueden deberse a su falta de familiaridad con las propiedades lingüísticas del lenguaje (escolar) a través de las cuales se espera que se presente el razonamiento, en lugar de a la dificultad inherente de los procesos cognitivos involucrados (Clark, 1977; Christie, 1999b).

ii) Se debe registrar cómo sus lenguas originarias están o no asociadas a lo escolar y de qué maneras, e.g. a la vida cotidiana, a las palabras de todos los días. Esto debe ser a través de un instrumento no ya de dictado sino de escritos de construcción propia que vinculen lo que saben con lo que se está aprendiendo en el ámbito escolar.

Finalmente, debemos decir que el pluralismo, la diversidad lingüístico-cultural y la reivindicación a la diferencia, indiscutiblemente que deben de ser temas de una agenda nacional para atenderse a la mayor brevedad posible, eso sí con propuestas aterrizadas,

tangibles, previos diagnósticos en trabajos de campo etnográficos, que den cuenta de cada uno de los contextos en los que cotidianamente interactuamos todos, los que de alguna manera, conformamos este país.

Lamentablemente, el bajo interés por hacer investigación de campo que nos permita conocer los perfiles de a quiénes estamos preparando para el futuro, no solamente se da en el aula, lo grave es que se gesta desde los organismos encargados de implementar las políticas educativas y diseñar los contenidos curriculares, la mayoría de las veces miramos las realidades de manera superficial y es así como se toman las decisiones para poner en marcha proyectos federales y estatales.

En otras palabras, las instituciones educativas de la periferia de ciudades que albergan hijos de migrantes deben ser consideradas, por el propio sistema educativo, como escuelas con características muy particulares y no condicionarlas exclusivamente a las lenguas que se hablan en el estado. Su simple ubicación geográfica de dos kilómetros a la redonda a una localidad nahuahablante, criterio de adscripción de la DGEI, no debe ser el único para someterlas bajo los mismos objetivos y lineamientos que las de las zonas rurales pero, por otra parte, su ubicación periurbana tampoco debe dar por hecho que se está atendiendo a una población netamente mestiza.

## Referencias

- BARRIGA, R. Miradas a la interculturalidad: El caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 39(13), pp. 1229-1254, 2008.
- BARRIGA, R.; BUTRAGUEÑO, P. (dirs.). *Historia de la Sociolingüística de México. Vol. 1*. México: El Colegio de México, 2010.
- BARRIGA, R. *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, discursos, paradojas y testimonios*. México: Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, 2018.
- BERTELY, M. Retos metodológicos en etnografía de la educación. *Colección pedagógica universitaria*, (25-26), pp. 31-46, 1994. Recuperado de <[https://www.uv.mx/cpue/coleccion/N\\_2526/PUBLMARI.htm](https://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_2526/PUBLMARI.htm)>
- BERTELY, M. Escolarización y etnicidad entre indígenas yalaltecos migrantes. In: BERTELY, M.; ROBLES, A. (coords.). *Indígenas en la escuela*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1997.
- BERTELY, M. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós, 2002
- BERTELY, M.; GONZÁLEZ, E. Etnicidad en la escuela. En M. Bertely (coord.). *Educación, derechos sociales y equidad Tomo I: Educación y diversidad cultural educación y medio ambiente*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003.
- BERTELY, M. Ética, ciudadanía y diversidad cultural. Implicaciones en torno al proceso de escolarización y sus autores. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7(2), pp. 9-26, 2005.
- BERTELY, M. La construcción desde debajo de una nueva educación intercultural bilingüe para

- México. In: TODD, L. E.; ARREDONDO, V. (coords.). *La educación que México necesita. Visión de expertos*. México: Centro de los Altos Estudios e Investigación Pedagógica, 2006.
- CAZDEN, C. B. Classroom discourse. In: WITTROCK, M. C. (ed.). *Handbook of research on teaching*. Nova York: Macmillan, 1986.
- CAZDEN, C. B. *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1988.
- CHRISTIE, F. Language and schooling. In: TCHUDI, S. (ed.). *Language, schooling and society*. Upper Montclair: Boynton/Cook, 1985.
- CHRISTIE, F. The pedagogic device and the teaching of English. In: CHRISTIE, F. (ed.). *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes*, 1999a.
- CHRISTIE, F. (ed.). *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes*. Londres: Continuum, 1999b.
- CLARK, H. H. Linguistic processes in deductive reasoning. In: JOHNSON-LAIRD, P. N.; WASON, P. C. (eds.). *Thinking: Readings in cognitive science*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- COBOS, C. SIP. (12 octubre, 2005). *El gobierno federal seguirá impulsando la educación bilingüe e intercultural: Presidente Vicente Fox*. [Comunicado de prensa]. <<http://fox.presidencia.gob.mx/actividades/?contenido=21246> >
- COMISIÓN Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (CDI). (2012). *Acciones de Gobierno para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas, 2012*. México: CID. <[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/32222/cdi\\_informe\\_2012.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/32222/cdi_informe_2012.pdf)>
- CORVALAN, S. *Sociolingüística y gramática del español*. United States of America: Georgetown University Press, 2001.
- CZARNY, G. *Pasar por las escuelas. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2008.
- CZARNY, G. Indígenas en la educación primaria general (regular). La persistencia de la exclusión en las políticas interculturales. In: VELASCO, S.; JABLONSKA, A. (coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: Debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2010.
- DIETZ, G.; MATEOS, L. S. *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP, 2011. <<https://eib.sep.gob.mx/isbn/9786079116040.pdf>>
- DIRECCIÓN General de Educación Indígena. <<http://dgei.basica.sep.gob.mx/>>
- ERICKSON, F. Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement. *Anthropology de Education-Quarterly*, 18(4), pp. 335-356, 1987.
- GARCIADIEGO, J. Vasconcelos y los libros: editor y bibliotecario. In: BARRIGA VILLANUEVA, R. (ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: El Colegio de México, 2011.
- GASCHÉ, J. La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? In: GASCHÉ, J.; BERTELY, M.; PODESTÁ, R. (eds.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas*

*interculturales y bilingües*. México: Paidós, 2004.

GASCHÉ, J. Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(1), pp. 177-200, 2005. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545085005>>

GASCHÉ, J. ¿Qué son saberes o conocimientos indígenas, y qué hay que entender por diálogo? In: PÉREZ, C.; ECHEVERRI, J. A. (eds.). *Memorias Diálogo de saberes*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia, 2007.

GASCHÉ, J. La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? In: GASCHÉ, J.; BERTELY, M.; PODESTÁ, R. (coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2008.

GEERTZ, C. *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa, 1987.

GIMÉNEZ, S. G. Territorio y cultura. *Revista sobre las Culturas Contemporáneas*, 2(004), pp. 9-30, 1996. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31600402> ISSN 1405-2210>

GIMÉNEZ, S. G. Territorio, cultura e identidades. La región sociocultural. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 5(9), pp. 25-57, 1999.

GIMÉNEZ, S. G. Territorio, paisaje y apego socio-territorial. In: Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes y Museo Nacional de Culturas Populares (eds.), *Antología sobre culturas*. México: Conaculta, 2004.

GOBIERNO de la República. Programa Nacional de Educación 2001-2006 (Primera Edición). D. R. Secretaría de Educación Pública. Gobierno de la República. (2007). Programa Nacional de Educación 2007-2012 (Primera Edición). D. R. Secretaría de Educación Pública, 2001.

GONZALBO, P. *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*. México: Colegio de México, 2008.

GREAVES, C. Los libros de texto gratuitos en lenguas indígenas. Su trayectoria, práctica y desafíos. In: BARRIGA VILLANUEVA, R. (ed.). *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: El Colegio de México, 2011.

H. CONGRESO de la Unión. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Sista Editorial, 2009.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold, 1994.

HAMMEL, E. R. Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena. In: *Signos: Anuario de Humanidades*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1994.

INSTITUTO Nacional de Estadística Geografía e Informática. *XII Censo de Población y Vivienda. Resultados definitivos. Datos por localidad -Integración Territorial, estado de Puebla*. México: INEGI, 2000. <<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2000/default.html>>

INSTITUTO Nacional de Estadística Geografía e Informática. *II Conteo de Población y Vivienda 2005*. México: INEGI, 2005. <<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2005/>>

INSTITUTO Nacional de Estadística Geografía e Informática. Censo de población y vivienda 2010. México: INEGI, 2010. <[http://www.inegi.gob.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi\\_result/cpv2010\\_principales\\_resultadosVI.pdf](http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/cpv2010_principales_resultadosVI.pdf)>

INSTITUTO Nacional de Lenguas Indígenas. (INALI) Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. In: *Diario Oficial*. (Primera sección, pp. 31-112), 2008.

JIMENEZ, Y. *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. México: Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2009.

LASTRA, Y. *Sociolingüística para hispanoamericanos*. México: El Colegio de México, 1992.

LEVINSON, B.; SANDOVAL, S.; BERTTELY, M. Etnografía de la educación. Tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 12(34), pp. 825-840, 2007. <[www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/140/14003402/2](http://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/140/14003402/2)>

LOYO, A. Caminos entreverados: cultura y educación en Jaime Torres Bodet. In: BARRIGA VILLANUEVA, R. (ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: El Colegio de México, 2011.

LOYO, E. El sembrador y el plan sexenal. La formación de los nuevos campesinos. In: BARRIGA VILLANUEVA, R. (ed.). *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: El Colegio de México, 2011.

MALINOWSKI, B. *Los argonautas del Pacífico occidental*. Un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea melanésica. Barcelona España: Planeta-De Agostini, 1986.

MARTÍNEZ, E. Relaciones interculturales, interétnicas y de poder entre niños migrantes. In: RODRÍGUEZ, M. A. (comp.). *Memorias del Primer Foro Latinoamericano de Políticas Públicas en Educación*. México, 2004.

MARTÍNEZ, E. *Análisis de las relaciones interétnicas. Niños indígenas migrantes desde una escuela periférica de la ciudad de Puebla* (tesis doctoral). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social [CIESAS], 2008.

MARTÍNEZ, E. La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías. In: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. *XI Congreso de Investigación Educativa. Multiculturalismo y Educación, Distrito Federal*, 2011. <[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_12/1004.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf)>

MARTÍNEZ, E. Relaciones interétnicas de niños indígenas desde un contexto escolar urbano. In: MARTÍNEZ BUENABAD, E. (coord.). *Repensar la educación desde la antropología: sujetos, contextos y procesos*. México: Publicaciones de la casa Chata, 2014.

MARTÍNEZ, R.; ROJAS, A. Indígenas urbanos en Guadalajara: etnicidad y escuela en niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas. In: YANES, P; MOLINA, V.; GONZÁLEZ, O. (coords.). *El tripe desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. México: UACM, 2006.

MARTÍNEZ, R. La dinámica lingüística de los indígenas urbanos: de la resistencia al desplazamiento de las lenguas indígenas en situaciones de migración. In: BARRIGA VILLANUEVA, R.; BUTRAGUEÑO, P. M. (eds.). *Historia de la sociolingüística en México, volumen III: Espacio, contacto y discurso político*. México: Colegio de México [COLMEX], 2015.

MONTES DE OCA, E. La disputa por la educación socialista en México durante el gobierno cardenista. *Educere*, 12(42), pp. 495-504, 2008.

<[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S131649102008000300010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131649102008000300010&lng=es&tlng=es)>

MUÑOZ, H. Educación Intercultural y política del lenguaje en México. In: TERBORG, R.; GARCIA LANDA, L. (comp.). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. México: UNAM, 2010.

MURILLO, A. L. La planificación del lenguaje: herramienta de resistencia política y cultural de los indígenas arhuacos de Colombia. In: TERBORG, R.; GARCIA LANDA, L. (comp.). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. México: UNAM, 2010.

OGBU, J. U. Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation. *Anthropology & Education-Quarterly*, 18(4), pp. 312-334, 1987.

OGBU, J. U. Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. In: DÍAZ DE RADA, A.; VELASCO, H. M.; GARCÍA, F. J. (coords.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta, 1993.

UNESCO (2005). *Diversidad biocultural*.

PARADISE, R. Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica? In: RUEDA, M.; DELGADO, G.; ZARDEL, J. (coords.). *La etnografía en educación: Panorama, prácticas y problemas*. México: Centro de Investigación y Servicios Escolares, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad de Nuevo México, 1994.

PODESTÁ, R. *Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlaca*. Puebla: SEP, 2000.

PODESTÁ, R. Otras formas de conocernos en un mundo intercultural. Experiencias infantiles Innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), pp. 129-150, 2004. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002008>>

PODESTÁ, R. *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores. Niñas, niños del campo, de la ciudad y Rosana Podestá Siri*. Puebla: SEP-CGEIB, 2007.

PUEBLOS ORIGINARIOS. Del conjunto de los países que integran el continente. *México Nación Multicultural*, 2007.

<<http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Izquierdo/BANCO/Mxmulticultural/Pueblosindios>>

RANGEL, A. La impronta de Jaime Torres Bodet en la creación de los libros de texto gratuitos. In: BARRIGA VILLANUEVA, R. (ed.). *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: El Colegio de México, 2011.

REBOLLEDO, N. Bilingüismo y segregación escolar. La educación básica de los estudiantes indígenas en el Distrito Federal. In: LOPÉZ, R. (presidencia) *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Congreso llevado a cabo en Veracruz, México, 2009.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J. T.; WEBER, H. *Longman Dictionary of Applied Linguistic*. England: Longman, 1985.

ROCKWELL, E. *La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa*. Documento. México: DIE, 1980.

ROCKWELL, E. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

RODRÍGUEZ SOLERA, C.; RODRÍGUEZ RANGEL, T. J. (coords). *Migración interna, infancia y derecho a la educación*. México: Universidad Iberoamericana, 2018.

SCHLEPPEGRELL, M. J. *The language of schooling: a functional linguistics perspective*. Taylor & Francis eLibrary, 2008.

SCHMELKES, S. *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: SEP, 1995.

SCHMELKES, S. *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas (1a. reimpr.)*. México: SEP, 2001.

<<https://www.snte.org.mx/seccion9/documentos/Libros%20Evaluacion%20Desempeno%20Docente/Hacia%20mejor%20calidad%20escuelas%20S.%20schmelkes.pdf>>

SCHMELKES, S. Los libros de texto gratuitos en lengua indígena para la educación primaria en México. In: BARRIGA VILLANUEVA, R. (ed.). *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: El Colegio de México, 2011.

SCHMELKES, S. Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, (40), pp. 1-12, 2013. <<http://www.redalyc.org/pdf/998/99827467007.pdf>>

SEP. *Programa Estatal de Desarrollo Educativo Indígena 1999-2005*. México: Gobierno del estado de Puebla, 1999.

SEP. Mapa Curricular de la Educación Básica, 2011. <<http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/planestudios/plan-estudios/mapa-curricular-info>>

SEP. Marco Curricular de la Educación Primaria Indígena y de la población migrante, 2015. <<http://dgei.basica.sep.gob.mx/es/fondo-editorial/marco-curricular-de-educacionindigena.html>>

SEP. Misión y visión de la SEP, 2015. <[http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1\\_Vision\\_de\\_la\\_SEP#.VjKnd9Ivddj](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Vision_de_la_SEP#.VjKnd9Ivddj)>

SEP. 90 años, Secretaría de Educación Pública, 2016. <<http://www.aniversariosep.com/2011/06/principales-secretarios-de-educacion/>>

SEP. Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria, 2016. <<https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/PropuestaCurricular-baja.pdf>>

SEP (DOF: 28 de abril de 2014). Decreto por el que se aprueba el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018. *Diario Oficial de la Federación*, 2014. <[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5342483&fecha=28/04/2014](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5342483&fecha=28/04/2014)>

TOVAR, M.; AVILÉS, M. Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. México. In: *La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005.

WIKIPEDIA. Asentamiento irregular, 2019. Recuperado de <[https://es.wikipedia.org/wiki/Asentamiento\\_irregular](https://es.wikipedia.org/wiki/Asentamiento_irregular)>

ZEBADÚA GONZÁLEZ, E. Los libros de la educación pública gratuita. In: BARRIGA VILLANUEVA, R. (ed.). *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: El Colegio de México, 2011.

Recebido em: 13/11/2019

Aceito em: 19/01/2020