



**PROYECTO EDUCATIVO AUTÓNOMO OTOMÍ EN LA CIUDAD DE MÉXICO:
ALCANCES Y RETOS DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA A POBLACIONES INDÍGENAS
MIGRANTES EN ZONAS URBANAS**

María José Peón Rodríguez
Universidad Iberoamericana

Hannah Gallo Pliego
Universidad Iberoamericana

Luz María Stella Moreno Medrano
Universidad Iberoamericana

Área temática: Multiculturalismo, interculturalidad y educación.

Línea temática: La educación de grupos indígenas, migrantes y desplazados en contextos de violencia y discriminación: Migrantes, jornaleros, niños en situación de calle, migrantes transnacionales, entre otros.

Tipo de ponencia: Intervenciones educativas sustentadas en investigación.

Resumen:

El propósito de esta ponencia es compartir el proceso de construcción de un proyecto educativo autónomo desarrollado en colaboración con la comunidad Hñahñú en la Ciudad de México en el año 2018, que viven en situación de calle en una de las zonas de mayor gentrificación de la ciudad. De esta manera, se pretende mostrar una de las múltiples caras que existen y conviven en México, con el fin de mostrar las oportunidades y los retos que implican construir “desde abajo” proyectos educativos enraizados en las necesidades de comunidades específicas. De esta manera, se ha buscado desarrollar un diseño educativo desde un constante acercamiento, análisis y adaptación del modelo de acompañamiento al aprendizaje de la lectoescritura de los niños y niñas hñahñús en la colonia Juárez en la Ciudad de México. Es así que, a partir de los sueños y luchas sociopolíticas en búsqueda del respeto de sus derechos, se ha ido generando un proyecto con un fuerte sentido comunitario en torno a la lectura compartida entre niños y niñas en edad escolar, con un fuerte sentido de aprendizaje recíproco y constructivo entre todos los actores que conforman el proyecto educativo.

Palabras clave: Educación intercultural, población indígena, migración interna, educación autónoma, lecto-escritura.

Introducción

La comunidad hñähñú (conocida comúnmente por su etnónimo: otomí) es un pueblo indígena que habita la región al norte del estado de México, el sur de Querétaro, Guanajuato, Michoacán, Puebla, Veracruz, Morelos, Tlaxcala e Hidalgo (donde se encuentra el mayor número de población procedente de esta etnia, en el Valle del Mezquital) (González Cruz, 2013; Galinier, 2012; CEDIPIEM).

Para este grupo en particular, el idioma es un factor clave para la unificación cultural, pero la situación de constante emigración y distintas locaciones de los grupos que conforman esta cultura ha ocasionado que haya un plurilingüismo (múltiples variantes del idioma hñähñú); actualmente, se reconocen nueve variantes del idioma y un total de 307,928 hablantes del mismo (INEGI, 2015).

El hñähñú figura entre los idiomas de mayor presencia en el centro de nuestro país. Según investigaciones del INEGI en el 2009, a nivel nacional, sólo 4.2% de los hablantes de esta lengua no hablan español (son monolingües); 20.9% de los hablantes de otomí tienen acceso a algún servicio de salud; el 66.5% de la población otomí de 15 años y más sabe leer y escribir y el 31% carece de escolaridad: 21.2% de los hombres y 39.9% de las mujeres. Sólo el 32.9% de los jóvenes de 15 a 19 años asiste a la escuela; y su promedio de escolaridad es de 8.7 años.

Por ser un grupo cultural tan disperso geográficamente, hablar de las actividades laborales y culturales en la actualidad implicaría un reto importante, sin embargo, el común denominador de las observaciones parece apuntar a que, en cuanto a la comunidad, el grupo conserva hasta el día de hoy su sentido de solidaridad y agrupación por familia nuclear o extensa, así como la convivencia con otras familias del mismo grupo, que en conjunto forman la comunidad, donde cada quien tiene bien definido su trabajo y donde ocurre el verdadero lugar de identificación y pertenencia.

Desarrollo

Los Indígenas en la Ciudad de México

De los 121 millones de personas que habitan la República Mexicana, el 21.5% se considera indígena de acuerdo a su cultura, historia y tradiciones (CONAPO, 2016); y, más específicamente en la Ciudad de México, el 8.8% (785 mil) de la población se autodescribe como indígena; 120 mil personas hablan algún idioma autóctono, y, de estas, el 10.6% hablan Otomí (Santiago, 2017). Cabe recalcar que en esta ciudad conviven muchos grupos culturales distintos, por lo que la CDMX se considera una ciudad plurilingüística y pluricultural; sin embargo, en los últimos años se ha observado que la integración de estos grupos denominados “originarios” a la ciudad ha conllevado varios retos importantes; como la pérdida la lengua y tradiciones de esta población, así como la constante situación de exclusión social y discriminación a causa de “las relaciones asimétricas que se establecen cuando a un pueblo y, desde luego a su cultura, se le considera inferior y a otro superior, y a partir de esta dicotomía se genera una serie de prácticas tendientes a la desculturización de aquellos que se encuentran en desventaja sociopolítica” (Canuto, 2015: 74).

Como se menciona anteriormente, la migración es un factor constante en la vida de algunos indígenas por múltiples causas; en la encuesta Intercensal (2015) se encontró que el 11.7% de la población que habla una lengua indígena es migrante absoluto; es decir, 900 mil personas viven en una entidad federativa distinta a la de su nacimiento. Sus ingresos económicos principalmente son por trabajar como empleados u obreros, trabajan por su cuenta en el sector informal, desempeñando labores en el campo y como jornaleros o peones (INEGI, 2016).

Al llegar a las zonas urbanizadas, estos grupos se enfrentan constantemente a diversas discriminaciones y negación de sus derechos. Se podría decir que la llegada y la posterior residencia permanente de los grupos indígenas, entre ellos el otomí a la capital del país fue un “desencuentro” con una sociedad que históricamente ha rechazado a los indígenas (Canuto, 2015, p.55). Este rechazo y discriminación se refleja en una realidad en la cual los miembros de grupos indígenas se encuentran con muchos obstáculos para acceder a un trabajo digno y bien pagado, se les niegan servicios médicos, derechos fundamentales, otros servicios públicos y básicos, así como oportunidades como mexicanos (Navarrete, F. 2010).

La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas ha registrado grandes migraciones de la comunidad Hñähñús a las ciudades y zonas urbanizadas (en este caso a capitales de la región central de México) por pocas oportunidades laborales y desgaste ambiental de sus lugares de origen. Asimismo, según Arizpe (1979 citado por Canuto, 2015), los factores que orillaron -en esta ocasión- al grupo Otomí a migrar fueron el crecimiento demográfico explosivo, el deterioro de las condiciones de vida y la atracción que ejercían las ganancias y la movilidad social ascendente que se podían lograr en la urbe; en el caso particular de los Otomíes de Santiago Mexquititlán, Querétaro, México, esta migración a la capital de país se da desde la segunda mitad del siglo XX (Canuto, 2015, p.53).

Es por esta larga trayectoria migrante y de incorporación a las zonas urbanizadas que las costumbres propias de la comunidad se comienzan a diluir en las nuevas generaciones nacidas en dichas ciudades para adaptarse al estilo de vida de las personas con las cuales conviven; uno de los ejemplos es que cada vez se enseña menos el idioma de manera transgeneracional por algunas razones, como evitar situaciones de exclusión o discriminación, la actitud de los adultos hacia su propio idioma, y que, por lo general, mientras haya un mayor dominio del español por parte de los padres, menor es el porcentaje de niños que hablan Otomí (Canuto, 2015, p.66), esto a pesar de que la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas señala en su artículo octavo que “ninguna persona podrá ser sujeto a cualquier tipo de discriminación a causa o en virtud de la lengua que hable”. (Art 9º, LGDLPI)

La pérdida de las costumbres, cosmovisión, la vestimenta y lengua son un resultado del “dominio ideológico al cual son sometidos los miembros de una comunidad, estos abandonan su cultura dado que llegan a suponer que los mantiene en el atraso, pobreza e ignorancia. [...] por tanto, no la transmiten a su descendencia” (Canuto, 2015: 63). Asimismo, al vivir en ciudades, aquella autosuficiencia que caracterizaba a las comunidades indígenas desaparece, ya que no cuentan con un territorio en el cual puedan cultivar,

cazar y producir todo lo que necesitan en su vida diaria, de hecho, al trasladarse a grandes ciudades se vuelven dependientes del sistema capitalista adoptado por la sociedad y se ven obligados a subsistir a partir de la venta de comida, cigarros, dulces, botanas, etc., lo cual, por lo general, no deja muchos ingresos para poder vivir en condiciones superiores a lo aceptable o lo digno.

Según la encuesta de discriminación (2017) realizada por el Consejo Nacional para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México (CONAPRED), se determina como primera causa de discriminación el “ser indígena”. En la delegación Cuauhtémoc, que contiene en sí a la Colonia Juárez, vive la comunidad con la que se está trabajando en el Proyecto Educativo Autónomo Otomí. Aquí se ha registrado que el 18% de las causas por las cuales se les discrimina es por ser indígenas. De manera interesante, esta misma encuesta indica que es gracias a los propios ciudadanos que no se cumple el derecho a la igualdad y no discriminación, derecho que establece que todos debemos de recibir el mismo trato e igualdad de oportunidades (CONAPRED, 2017), pero bien lo menciona Díaz-Couder, cuando dice “cuando se trata de formular un perfil de los pueblos amerindios, la más de las veces el retrato resultante es el de la carencia [...] los indígenas no solo son pobres, son diferentes. [...] Es más, se les discrimina por ser diferentes y no tanto por sus escasas pertenencias materiales.” (1998: 1)

Como se mencionaba previamente en este documento, un tipo de discriminación importante es la educativa, y esta se refiere al limitado acceso a una educación de calidad, a no contar con docentes que hablen su lengua, materiales educativos y modelos de atención educativa específica. Y es por estas limitaciones educativas que se dificulta su posicionamiento en un trabajo en el cual el sueldo sea suficiente para sostener una vida digna, lo cual genera otro tipo de discriminación: la laboral (Rodríguez, M. 2018).

El asentamiento Otomí en la colonia Juárez

Si bien se menciona anteriormente el contexto al cual pertenece la comunidad Otomí con la que se ha trabajado en los últimos meses, es importante especificar aún más las particularidades del predio en donde habitan. Este grupo vulnerado ha pasado por un desalojo violento, problemas en la inclusión de los niños a la escuela pública más cercana, discriminación por parte de varios habitantes de la misma colonia, sin mencionar las precarias condiciones de alimentación y vivienda a las que se enfrentan todos los días.

Como se mencionó anteriormente, las familias que viven en el predio vienen, en su mayoría, del Valle del Mezquital, Municipio de Amealco, Querétaro, donde aún se encuentra gran parte de la familia extensa, mientras estas familias migraron para tener mejores oportunidades laborales y educativas. Como menciona Marta Romer (2010),

Si en un principio muchos migrantes se hospedan con sus familiares ya residentes o rentan una vivienda, el objetivo que persiguen los que desean quedarse definitivamente en la ciudad es conseguir una vivienda propia. La compra de un lote en la periferia de la ciudad para la edificación de una casa u ocupación ilegal de un terreno en la espera de su posterior regularización son algunas opciones que han practicado los migrantes en las últimas décadas (p. 78).

Según la misma autora, es importante recalcar que una característica importante de la migración otomí es que los migrantes no se mezclan con la población urbana, sino que forman su grupo de paisanos donde encuentran relaciones sociales, ayuda financiera y apoyo moral. Esto le da un nuevo sentido a la palabra comunidad: cuando se forma con la finalidad de adaptarse a la sociedad en la que se insertan como migrantes.

Sobre el problema de vivienda precaria, nace como resultado del temblor de 1985, el cual dañó muchas casas antiguas y edificaciones de la Colonia Roma, por lo que muchos predios permanecieron inhabitados. Algunos grupos otomíes migrantes de la zona de Amealco encontraron esto como una buena oportunidad para no vivir en la calle y no tener que pagar la renta por el espacio de vivienda de ellos y sus familias. Fue así como comenzó la historia de más de 80 familias que viven agrupadas en cuatro predios de la Roma, cerca de la Zona Rosa, Av. Reforma y Centro Histórico (Romer, 2010).

La situación de migración e inclusión a una zona en el centro de la Ciudad de México sin duda es muy problemática, ya que, como lo mencionamos anteriormente, se corre el riesgo de sufrir discriminación en la zona en la que viven, problemas de rezago educativo en las escuelas públicas por falta de presupuesto o planeación para hacer grupos interculturales, desnutrición, falta de higiene básica para la salud integral de la persona y vulnerabilidad ante situaciones de racismo, violencia, exposición a drogas, etc. así como la pérdida de los rasgos culturales y el idioma. La labor en este predio resulta indispensable para la preservación de la cultura Otomí en la Ciudad de México, para cumplir con los derechos humanos constitucionales y para ofrecer una un acompañamiento educativo que procure el empoderamiento de los niños de este grupo y, a largo plazo, potencie la posibilidad de salir de la inercia que implica la marginación.

El Proyecto Educativo Autónomo Otomí

Este proyecto nació por el interés de la comunidad hñähñú ubicada en el predio Roma 18, Col. Juárez, en conjunto con distintos voluntarios organizados en torno a la recolección de firmas para la postulación de Marychuy como candidata presidencial, con la finalidad de reforzar el desarrollo educativo de los niños y niñas habitantes de esta localidad. El contexto en el cual surge este proyecto es resultado de varios factores: principalmente, la clausura de grupos del turno vespertino en la escuela pública Primaria Alberto Correa, ya que no se completó el número de alumnos necesarios para abrir el grupo; en segundo lugar, se había hecho un programa de educación intercultural para que los niños reciban educación adecuada a su contexto cultural, sin embargo, se contrató a un profesor preparado que hablaba otra variante de la lengua hñähñú, por lo que no se concretó el proyecto; por último, el costo que se imponía para el uso de las instalaciones de la escuela superan los \$500 pesos, precio que no es factible para estas familias (Rodríguez, A., 2016. párr.8). Esta situación generó un caso de rezago educativo por el cual los padres decidieron buscar alternativas educativas para los niños. Voluntarios de distintas instituciones y/o perfiles se han acercado a colaborar junto con la comunidad para continuar con el proceso educativo de los habitantes de esta zona, como parte de una organización social más amplia llamada Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata (UPREZ).

Como voluntarias, en el primer semestre asistieron al predio cinco alumnas estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Iberoamericana, realizando sus prácticas de la materia de Diseño Educativo y, posteriormente se incorporaron siete alumnas más. Este grupo asiste todos los miércoles de 10 de la mañana a 12 de la tarde con el objetivo de diseñar un proyecto de intervención pedagógica que responda a la oportunidad de reforzar y acompañar el aprendizaje en lectoescritura de niños y niñas que habitan en el predio. A través de la observación y descripción de las realidades y necesidades de la población Otomí se busca reforzar el sentido de pertenencia, de autoestima y motivación intrínseca mediante el empoderamiento de los involucrados para su cotidianeidad a través de la lectoescritura. Asimismo, se busca combatir las asimetrías valorativas, las cuales, según Sylvia Shmelkes (2004), consisten en la “valoración de lo propio por parte de las culturas minoritarias, a la autoestima cultural, a la necesidad de creer en lo que se es y de reconocerse creador de cultura desde el espacio de lo que se es” (p.28), esto es, principalmente, para evitar la introyección del racismo.

Para la realización de este proyecto, es importante no perder de vista dos cuestiones fundamentales: primero, hay que visualizar siempre a la comunidad como un grupo de personas que *saben* lo que quieren, por lo que la realización del proyecto y la planeación educativa debe partir siempre desde las riquezas y no desde el déficit; en segundo lugar, es importante tener en cuenta el *acompañamiento* que proveen los voluntarios en el proceso de lectoescritura de los niños y niñas. Para realizar un acompañamiento pedagógico, es necesario situarse o ubicarse no sobre el acompañado sino a su lado. Debe de realizarse con un equipo que participa y se retroalimenta a través de todo el proceso, desde la planificación de la actividad hasta la construcción de compromisos y acuerdos. El acompañar lo que busca no es vigilar sino involucrarse en la totalidad del proceso (Soto, 2009).

En este caso en particular, este acompañamiento busca fortalecer y enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje dentro de la lectura en los niños, ya que es importante reconocer que los acompañantes deben tener el interés del proceso de cada uno de los niños, es por eso que se deben de observar y analizar cómo los niños se han ido involucrando en la lectura. El señalar a los niños los dibujos, el título, subtítulo, autor, etc. se podrá empezar a generar conocimientos previos, antes, durante y después para ir incorporando conceptos básicos de la lectura.

Dentro del acompañamiento se busca que haya momentos en los que se permita la comprensión del texto con el que van a trabajar los niños, el clarificar los objetivos de la lectura, para que realmente haya este proceso de aprendizaje y guía por parte del acompañante y esto puede ayudar a que los niños identifiquen y se hagan conscientes de su aprendizaje, de los demás y estimulen sus mecanismos de comunicación para poder expresar sus pensamientos y su vida cotidiana.

La lectura compartida

Siguiendo la teoría y estrategias de Paulo Freire, concebimos el acto de aprender a leer y escribir como un proceso que implica la comprensión crítica derivada del acto de lectura, que no se agota en la

descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo procede a la lectura de la palabra (y no al revés) (Freire, 1984).

La lectura debe ser propuesta como un acto dinámico, vivo, que permita a los estudiantes aprender la significación profunda de lo que leen. La lectura no debe convertirse en un acto de memorización y de cumplimiento de una obligación, debe ser para los estudiantes una forma de encontrarse con otros mundos, con otras realidades que permitan aportar a su vivencia. La lectura que se aplique en cualquiera de las edades debe ser vista como un acto político, como un acto de conocimiento, como un acto creador; en donde la alfabetización debe ser capaz de sentir, de percibir, de expresar verbalmente, de escribir y de leer con la ayuda alfabetizadora. Buscamos que este proceso alfabetizador no anule la creatividad de los niños y que promueva y estimule la responsabilidad en la creación del lenguaje escrito y en la lectura (Freire, 1984).

Para promover el proceso de lectura compartida con los niños y niñas se ha seguido el modelo desarrollado por Silvia Romero Contreras y Elena Navarro (2012) de Lectura Compartida en la Casa con el Programa de Entrenamiento en Lectura Familiar (ELF). El programa sigue un enfoque sociocultural en donde se busca que el niño y la niña fortalezcan sus habilidades de lenguaje a través del contacto con los libros y la posibilidad de narrar. De esta forma, las actividades del programa están enfocadas en promover que los niños y niñas “apoyen y fortalezcan sus habilidades prelectoras al comenzar a reconocer letras, sílabas y sonidos del lenguaje oral y escrito” (p. 15). Es así, como siguiendo el programa, se implementó el programa de lectura compartida callejera; el lugar de trabajo de cada semana es la banqueta y la lectura de los libros se ha logrado hacer de manera personalizada y con un lazo afectivo fuerte entre la mediadora de la lectura y el niño o la niña.

La sistematización de los datos

Los diarios de campo han sido un material fundamental en este proyecto para tener un registro detallado de los sucesos, las interpretaciones de los mismos, así como reflexiones personales de las alumnas. Gracias a estos registros, existe la oportunidad de tener un seguimiento de cada niño que asiste a los talleres de lectoescritura con el valor agregado de la riqueza interpretativa de cada mediadora de lectura, ya que no todos los niños trabajan con las mismas maestras todas las semanas; este ejercicio amplía la perspectiva que hay de cada niño, de sus fortalezas y sus avances a lo largo de este proyecto y, como diría María Bertely (2000), se da una fusión de horizontes entre el sujeto interpretado y el intérprete, refiriéndose a que cada alumna que hace su registro, está evidenciando no sólo el proceso del niño y su descripción, sino que inscribe en el registro su propia presencia observadora.

El primer semestre se realizaron diarios de campo más sencillos, en los cuales se narraban los sucesos desde la perspectiva de la observadora, y en estos registros venían implícitas reflexiones personales, diálogos con los niños, factores que interrumpían el proceso, etc. Y, en el segundo semestre, se complejizó la sistematización de los datos utilizando el modelo propuesto por Bertely (2000) de *registros ampliados*

en el cual se sugiere que haya un encabezado, claves, y el trabajo en dos columnas: la de inscripción y la de interpretación, y, al finalizar, agregar una sección de conclusiones (a la cual nosotras llamamos “reflexiones personales”).

Otros de los aspectos para completar este registro era el “anotar “todo” y asumir una posición ética en la columna de inscripción; anotar preguntas, inferencias factuales, conjeturas, categorías y valoraciones éticas del investigador en la columna de interpretación; recuperar las categorías sociales que validan las acciones y representaciones subjetivas” (pp. 51-53). De esta manera, poco a poco hubo una formación como etnógrafas educativas de una manera continua, en donde algo importante ha sido el posicionamiento personal dentro del proyecto de investigación-acción; es decir, la reflexividad en torno a los privilegios propios, al quehacer cotidiano y a la necesidad de des-aprender la normatividad didáctica que muchas veces la pedagogía implica y que no es aplicable en algunos contextos con alta vulnerabilidad.

Conclusiones

Esta experiencia, que además sigue en proceso de consolidación, ha dejado varios aprendizajes. En primer lugar, el proyecto ha dejado en evidencia algunas de las limitaciones del sistema escolar actual en cuanto a la atención de poblaciones vulneradas. Uno de los problemas más fuertes a los que nos hemos enfrentado en el proyecto de lectura compartida es a los mensajes negativos que los niños y niñas tienen sobre sus propias capacidades de aprendizajes. Una de las reglas de oro del proyecto ha sido, por ejemplo, cambiar frases como “no sé” o “no puedo”, por “lo voy a intentar”. Las malas experiencias que han experimentado en los pocos años que asistido a la escuela, han hecho que los niños duden de sí mismos, debiliten su agencia y vean el proceso escolar como una imposición más que como un derecho a aprender.

En segundo lugar, el proyecto nos ha permitido ver la necesidad de vincular la práctica educativa enraizada en las organizaciones sociales con luchas específicas con la formación de pedagogos y pedagogas. Ha sido una experiencia sumamente significativa para los alumnos que han participado en el proyecto y que han logrado aprender de una realidad que rebasa las aulas, los métodos didácticos y que además implica un entendimiento del proceso educativo como parte de una estructura de derechos mucho más amplio.

En tercer lugar, el proyecto nos ha permitido ver la imperante necesidad de crear proyectos educativos autónomos, que sean parte del entramado comunitario más amplio, en donde se puedan incluir las voces de los padres y madres, familiares, vínculos con los territorios de origen y con personas de la sociedad civil. Es así, como la educación logra realmente pensarse, sentirse y soñarse como una verdadera educación transformadora.

Referencias

- Artículo 9°. Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, México, 2003.
- Bertely Busquets, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. *Maestros y enseñanza*.
- Canuto Castillo, F. (2015). Otomíes en la ciudad de México. La pérdida de un idioma en tres generaciones.
- CEDIPIEM. "Otomíes". Consejo Estatal para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas. México. http://cedipiem.edomex.gob.mx/usos_costumbres_otomi
- CONAPO. (2016). Infografía de la población indígena 2015, *Consejo Nacional de Población*. Consultado el 19/04/19 en: <https://www.gob.mx/conapo/documentos/infografia-de-la-poblacion-indigena-2015>
- CONAPRED (2017). Encuesta sobre discriminación en la Ciudad de México. Encuestas en viviendas, Obtenido en: <http://www.sideso.cdmx.gob.mx/documentos/publicaciones/2018/discriminacion/4%20edis%202017.pdf>
- Díaz-Couder, E. (1998). Diversidad cultural y educación en Iberoamérica.
- Freire, P. (1984). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI.
- Galinier, J. (2012). *Pueblos de la Sierra Madre. Etnografía de la comunidad Otomí*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- González Cruz, M. (2013). *Espacios y formas. La religiosidad ñāñhó en Amealco, Querétaro*. México: Universidad Nacional Autónoma de México: Instituto de Investigaciones Estéticas; Universidad Autónoma de Querétaro: Facultad de Filosofía.
- INEGI. (2009) *Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, México. Pp. 69-74.
- INEGI (2016). Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas (9 de agosto); datos nacionales. Aguascalientes. México
- Navarrete, F. (2010). Pueblos indígenas de México. México. <http://www.cdi.gob.mx>
- Rodríguez M. (2018). Trabaja SEDU por derecho a la educación de comunidades indígenas. CDMX. Obtenido en: <https://www.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/trabaja-sedu-por-derecho-la-educacion-de-comunidades-indigenas>
- Romer, M. (2010). La lucha por el espacio urbano: un caso otomí en la ciudad de México. *Antropología. Revista interdisciplinaria del INAH*, (88), 78-86.
- Santiago Marcelo, I. (2017). Ciudad de México concentra el mayor número de etnias del país, de la revista *UNAM Global*. Consultado el 19/04/19 en <http://www.unamglobal.unam.mx/?p=21046>
- Schmelkes, S. (2003). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Sinéctica*, (23).
- Soto, M. C. (2009). Formación y Acompañamiento Docente. República Dominicana, Santo Domingo.
- UNICEF (s/f). Niñez Indígena en México. La infancia. México. Obtenida en: https://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6904.html