

# Situación educativa de niñas y niños indígenas en Pachuca, Hidalgo

Rosa Elena Durán González

Lydia Raesfeld<sup>1</sup>

Este trabajo tiene como finalidad presentar el escenario educativo de las niñas y niños de origen indígena, matriculados en escuelas urbanas de Pachuca Hidalgo y ubicados en la colonia La Raza de Pachuca Hidalgo. La complejidad de esta mirada radica en las condiciones sociales y culturales de las familias indígenas que han migrado a la ciudad en condiciones de pobreza y desventajas educativas. En pleno siglo XXI la atención educativa con calidad es todavía un reto para 1,549, 365 niñas y niños de origen indígena a nivel nacional que se encuentran en el rango de 3 a 14 años según fuente del censo 2010 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

El marco normativo de la protección a la infancia y específicamente a niñas y niños indígenas tiene su origen en la Convención de los Derechos del Niño promulgada el 12 de diciembre de 1989 con carácter jurídicamente vinculante y asumida por 193 países. A 25 años de vigencia la Convención de los Derechos del Niño enfatiza en una *Educación de Calidad* con la implementación de métodos pedagógicos innovadores que respondan a la diversidad cultural y educativa de los infantes en pro de una *Ciudadanía Mundial* entendida como el pleno uso de sus derechos. Tales aspiraciones también tienen una relación con los Objetivos del Milenio respecto a la protección, derechos educativos y garantías de equidad con mayor énfasis al tratarse de grupos vulnerables. Todas estas aspiraciones se ven paulatinamente opacados por las problemáticas educativas y sociales en contextos de violencia y discriminación que se hacen visibles en este trabajo.

Otros marcos normativos internacionales se han promulgado por los grupos indígenas; la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2006); la Convención 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y

---

<sup>1</sup> Profesoras investigadoras Área Académica de Ciencias de la Educación, Cuerpo Académico de Estudios Comparados en Educación, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Contacto: rosidurang@gmail.com, lydiaraesfeld@gmail.com

tribales (1989), y en el 2009 el informe mundial de la UNESCO pugnó por invertir en la diversidad cultural y diálogo intercultural, también por convencer a los encargados de adoptar decisiones en la diversidad cultural dentro de la dimensión esencial del diálogo intercultural y para renovar los enfoques de desarrollo sostenible, garantizar los derechos humanos y las libertades así como fortalecer la cohesión social y gobernanza democrática. Finalmente, en México, el Plan de Desarrollo 2013-2018 define también la meta de “Educación de Calidad” que se plasma en el Programa Sectorial de Educación a cargo de la Secretaría de Educación Pública. Los principios de equidad e inclusión a grupos vulnerables tienen un carácter de asignar recursos desde un carácter compensatorio.

### **Las niñas y niños de origen indígena en la ciudad de Pachuca, Hidalgo.**

Todo lo anterior cobra sentido porque México es reconocido en la Constitución como multicultural y pluriétnico sustentado en sus pueblos indígenas. Actualmente existen registradas 365 lenguas indígenas a nivel nacional y en el Estado de Hidalgo la lengua que predomina es el Náhuatl donde gran parte de esta población se localiza en la región de la Huasteca Hidalguense seguida de la lengua el Otomí en la región Tepehua y hñañhú del Valle del mezquital. La población infantil destinataria de anteriores recomendaciones asciende a 76,185 niñas y niños de origen indígena de los cuales 60, 528 hablan náhuatl y 14 854 son hablantes de otomí en nuestro estado.

Con la dinámica de migración tenemos evidencia que familias indígenas se han establecido en la ciudad de Pachuca Hidalgo y que su población ha aumentado según censos del INEGI 2000, 2005 y 2010 principalmente en el Área Geostadística Básica (AGEB) 1245 con una población de 1267 hablantes indígenas. La lengua que predomina es el náhuatl con 73%, seguida de otomí con un 24% y otras lenguas (3%) como el totonaco y zapoteco. La muestra de este trabajo representa a 80 familias que cuentan con niños en edad escolar, matriculados en la escuela Libertadores de América turno matutino y vespertino localizada en el AGEB 1245 ubicada en la Colonia La Raza en la parte más alta del Cerro de Cubitos.

La población infantil para este estudio consistió en 173 infantes entre el rango de 6 y 16 años, los cuales 81 son niños y 92 niñas. La aplicación de un cuestionario a las familias, recuera aspectos de la dinámica de migración, lengua, costumbres, tradiciones y aspectos educativos de todos los integrantes. El tratamiento cualitativo consistió en realizar entrevistas a niñas, niños y maestros de la escuela con la mirada teórica de Bourdieu. Los conceptos de capital, habitus y campo han dado orden conceptual a los datos empíricos con una metodología constructivista y relacional de las estructuras objetivas y subjetivas del fenómeno social del cual un porcentaje del 71 % (123 menores de edad) se dedica solo a estudiar; el 3% estudia y trabaja (6 menores de edad) y el 25 % no estudia ni trabaja (44 menores de edad).

Los 129 niños que asisten a la escuela pertenecen a hogares indígenas donde al menos uno de los padres habla lengua, por tanto están en contacto con la cultura de origen y su lengua materna. Sin embargo sólo 47 niños y niñas afirmaron hablarla (36.5 %), 43 no la hablan (33.5 %) y 39 no contestaron la pregunta (30 %). Es importante resaltar a los 44 niños y niñas que no estudian ni trabajan (25% de la población total de 173 niños y niñas de la muestra), por tanto son la población más vulnerable a la delincuencia, alcoholismo y drogadicción, alejados del sistema educativo están en nula posibilidad de desarrollar sus capacidades intelectuales, aptitudes y destrezas y un gran reto frente a las exigencias de la Convención de los Derechos del Niño y los objetivos del milenio. De la población que estudia (129), asisten al turno matutino el 87% y el 13% en turno vespertino en los niveles de primaria y secundaria.

### **La familia y ayuda escolar**

El promedio de integrantes por familia indígena es de 5.3 personas en un rango de 2 a 11 integrantes. El 80% de los encuestados son menores de 36 años y predomina la familia nuclear y extensa.

La atención y cuidado de los niños se distribuye entre los integrantes de la familia y cabe resaltar que el padre de familia participa con mayor atención y cuidado de los niños en la ciudad en relación a la comunidad, sin embargo en la mayoría de

las familias ésta responsabilidad se delega a las niñas quienes tienen que dar de comer a sus hermanos menores y llevarlos a la escuela.

Ambos padres consideran importante la escuela pero el apoyo y la calidad en tareas es limitada, algunas madres no saben leer y su situación laboral de jornada diaria en labores domésticas limita el tiempo y dedicación a los niños quienes permanecen encerrados hasta que regresan de trabajar. Casi la mitad de las madres de familia aseguró que en algunas cosas si puede ayudar pero en otras no; 22 mujeres de 77 aseguraron no poder ayudar en nada a las tareas por ser difícil. Lo anterior se traduce en una distancia y diferencia de capitales culturales entre la escuela y la familia. El apoyo académico queda relegado a los hermanos mayores o familiares cercanos de la familia que tienen mayor escolaridad.

Cuando los niños enfrentan bajo aprovechamiento o reprobación, las madres no pueden incidir al respecto con algún apoyo. Sin embargo se ha identificado que algunas madres participan más activamente en la escuela con eventos, apoyo a sus hijos y permanecen con mayor cercanía en el aprendizaje de los niños, esto se relaciona con madres indígenas con un largo periodo de vivir en la ciudad. La distancia entre mujeres recién migradas y quienes llevan mayor tiempo de residencia se identifica tanto en la participación con sus hijos como en el aprovechamiento escolar de los mismos.

Algunas madres de familia que tienen más tiempo de radicar en la ciudad, han buscado asistencia de tareas con el DIF Estatal con un programa de apoyo a madres de escasos recursos. En este programa los niños son apoyados en la elaboración de tareas así como desarrollan sus habilidades en talleres de costura, pintura, panadería etc. No es un programa que considere atención a población infantil de origen indígena por tanto las necesidades educativas de los niños y la diversidad cultural y la lengua se desdibujan en espacios institucionales que no recuperan los saberes y cultura para fortalecer su identidad.

### **Rendimiento escolar**

Los maestros han expresado su preocupación por aquellas niñas y niños las cuales tienen mayor desventaja por la baja escolaridad de sus padres y que

algunos de ellos no hablan español. Esto es una limitante porque no se puede lograr una coordinación de apoyo académico con la familia y la escuela y algunos casos se reflejan en reprobación escolar recurrente.

En los grados posteriores el 42% de niños encuestados afirmaron que la materia más difícil es matemáticas, en menor porcentaje es la materia de español con 8 %, sin embargo, en entrevistas a los maestros y a los niños, se identificó que existen problemas de comprensión lectora y no tienen el hábito de la lectura en casa porque no se promueve un ambiente lector. Esto se comprueba con los resultados de la prueba de ENLACE<sup>2</sup>, la escuela ocupa el lugar 130 de un total de 141 en el turno matutino y el 137 lugar en el turno vespertino a nivel municipal de Pachuca de Soto.

Esta problemática tiene varias aristas, una es la baja escolaridad de los padres, otra es la distancia que existe entre el *habitus primario* (familia) y el *habitus secundario* (escuela), Bourdieu 2001:71. El *habitus primario* es un trabajo pedagógico que se incorpora en la familia a través de la transmisión de la lengua, la cultura y todo lo que implica, saberes, valores, formas de pensar y hasta de aprender. Estos saberes son *el capital cultural incorporado*, no están legitimados por la escuela por lo tanto, no son socialmente valorados en la ciudad.

El *habitus secundario*, es inculcado en la escuela mediante un *trabajo pedagógico* a cargo de una *Autoridad Pedagógica* legitimada para ello. Es capital legitimado y legitimador y es socialmente valorado. El *habitus de la escuela* comprende: hábitos de lectura, ambiente alfabetizador, comprensión lectora e identificación y producción de diversos textos así como situaciones comunicativas en el idioma español; no se articula con los saberes transmitidos en la familia.

Para acortar esta distancia, la escuela objetiva los aprendizajes y evalúa con pruebas estandarizadas mediante una selección arbitraria. Por tanto, la productividad de los aprendizajes de los niños (destinatarios legítimos) son escasos y no logran cerrar la brecha porque no se tiene acceso a través de los

---

<sup>2</sup> Prueba objetiva estandarizada que mide los conocimientos y habilidades definidos en los planes y programas de estudio de educación básica en las asignaturas de Matemáticas y Español.  
<http://www.enlace.sep.gob.mx/gr/>

parámetros determinados por el sistema educativo y se traduce en rezago educativo y reprobación.

Al respecto, analizamos el logro académico de los alumnos de 3º a 6º grados de origen indígena, en la prueba ENLACE<sup>3</sup>. El 58.3 % de los niños obtuvieron el nivel elemental que requiere fortalecer la mayoría de los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura. Al respecto, el material de lectura en casa no favorece el hábito de la lectura, los materiales que tienen en las familias son los libros de texto de primaria y revistas de escaso contenido o aporte de conocimiento. En el nivel de insuficiente está el 20.6% de niños, ellos necesitan adquirir los conocimientos de la asignatura evaluada, entre ellas la de comprensión lectora.

En resultados más favorables, el 19.3% de escolares está en el nivel bueno, que muestra un nivel de dominio adecuado de los conocimientos y posee las habilidades de la asignatura evaluada, sin embargo, solo el 1.7% con desempeño de logro excelente, posee un alto nivel de dominio de los conocimientos y habilidades de la asignatura de español.

En los resultados de matemáticas de la misma prueba, los maestros aseguran que la falta de comprensión lectora es un obstáculo para el razonamiento de los problemas y su resolución porque no comprenden lo que leen y no pueden interpretar y organizar los datos. De ahí las dificultades en matemáticas y los niños la consideran como la materia más difícil, esto se comprueba con los resultados obtenidos en la prueba de ENLACE donde el número de niños en el nivel de insuficiente es del 21.4% , en el nivel de elemental tienen el 58.9% y el nivel de bueno el 17.3% , en el nivel de excelencia se eleva más que el español con un ascenso al 2.4 % lo cual indica ligeramente una población mayor evaluada con excelente, aunque muy escasa significativamente al compararla con el total de la población evaluada con la prueba de enlace.

Para poder invertir esta relación desfavorable de bajo rendimiento y logro académico, podríamos plantear el trabajo pedagógico a la inversa, es decir, si se tomara por principio, la distancia entre *el habitus preexistente* y *el habitus a*

---

<sup>3</sup> <http://enlace2006.sep.gob.mx/resultados2007/r07CCTGeneral.asp>

*inculcar*, los conocimientos previos y saberes culturales de los niños serían el punto de partida para el logro académico a través de una sistematización y organización de una pedagogía explícita e innovadora que plantea la Convención de los niños, de esta manera, podríamos reducir la distancia entre los contenidos impuestos por la arbitrariedad cultural y los destinatarios legítimos a alcanzarla. Pero esto sería una paradoja. Ya que “si una Acción Pedagógica que pretendiera develar en su práctica su verdad objetiva de violencia, sería autodestructiva” (Bourdieu 2001).

Por otro lado los contenidos que los niños relacionan con las matemáticas son las cuatro operaciones básicas, el trabajo pedagógico que desarrolla la escuela está enfocado a habilidades mecánicas de sumar, restar, multiplicar y dividir y requiere plantear un esfuerzo de desarrollo de habilidades cognitivas para la resolución de problemas con formas de aprender en niños que tienen desarrollado el manejo de dos lenguas.

En el caso de la lectura, los niños expresan en entrevistas que les agrada leer libros, existen algunos libros en cada salón y los niños pueden elegir para llevarlos a casa en calidad de préstamo, aunque el bagaje es insuficiente, a los niños les gusta hojearlos, explorarlos y leerlos. Los maestros se han mostrado animados en consolidar un proyecto de lectura por tanto es indispensable un diagnóstico de la diversidad cultural existente sobre la lengua que hablan, su lugar de origen y los intereses correspondientes a su edad para proporcionar los materiales adecuados con enfoque intercultural y puedan ser suficientes para fomentar la lectura en la escuela y la casa. El enfoque intercultural de los materiales de lectura son el medio para revalorar la cultura propia y la ajena y el mecanismo para reducir la distancia entre el *habitus primario* y el *secundario*. Esto en relación porque la escuela es el único espacio donde los niños pueden acceder a materiales bibliográficos con contenido, enriquecer su cultura y desarrollar habilidades de comprensión de texto. Otro aspecto importante es la participación de las familias en que puedan sumarse a la motivación de la lectura, con una extensión de los libros de la escuela a la casa.

## **Lengua indígena**

La Escuela Libertadores de América turno matutino registró una población total de 348 niñas y niños en el formato estadístico 911.4 en el año escolar 2006-2007 de los cuales 115 hablan lengua, sin embargo, en interacciones en el aula con un clima de mayor confianza se logró identificar a una población mayor al 50% que hablan una lengua.

En cuanto a la lengua que hablan, predomina el náhuatl con un 84% y un porcentaje del 16% habla otomí. Sin embargo en entrevistas en profundidad se identificó que existen niños de regiones más alejadas hablantes de maya de Centroamérica y Chiapas, mismos que no aparecen identificados en el tratamiento estadístico.

En la escuela predomina el uso del español, todos los niños lo hablan, expresan haber aprendido el idioma principalmente en casa (49%), en la ciudad (14%) pero solo el 3% afirma haberlo aprendido en la escuela, lo cual habla de un aprendizaje de la lengua del español en la socialización primaria, la familia, como espacio privado y los niños que lo aprenden en la escuela es porque ha predominado en casa el uso de la lengua indígena y migran a la ciudad donde lo aprenden, por tanto estaríamos hablando de hogares monolingües en un 3%.

El uso de la lengua en la escuela se da esporádicamente en lugares como el patio de recreo. Los maestros detectan problemas de socialización cuando un niño o niña hablante de lengua indígena se incorpora a la escuela por primera vez, se muestran tímidos, no hablan con nadie y los demás niños abusan y lo violentan tanto física como verbalmente.

En las primeras visitas a las escuelas resaltan también ciertas cuestiones de discriminación que van desde las risas y burlas hasta problemáticas más fuertes que lastiman el autoestima de los niños indígenas, representando un problema psicológico para ellos. Existe en general una baja autoestima entre ellos y hay miedo de admitir su pertenencia étnica, lo cual conlleva obviamente a una serie de problemas de aprendizaje para estos niños y a un concatenamiento de obstáculos para el aprovechamiento escolar; mal interpretado esto, genera muchas veces se califiquen y canalicen como niños con problemas de aprendizaje o niños con



discapacidad en el lenguaje. La propia discriminación la experimentan entre ellos mismos, entre los que hablan lengua o son de origen indígena. “Si hay un poquito de crueldad entre ellos mismos, en agredir, en burlarse de sus compañeritos que hablan el náhuatl el otomí, se burlan de ellos, de sus papás, de sus abuelitos entre ellos mismos.” (Entrevista MJGTV5o, 29/05/07)

Como no se alienta el uso de la lengua en las clases, su uso se restringe a espacios privados como la casa solo entre padres e hijos. Esta arbitrariedad cultural se reproduce y perpetúa con el uso obligatorio del español como *habitus duradero*; su productividad se mide porque es transferible a otros campos, primero el campo educativo, es decir, en la escuela. En cuanto avanzan de grado, los niños desdibujan aún más su identidad, la niegan y se someten a la lógica inculcada. La reproducen a otros campos como el laboral y social.

Los maestros afirman que no han escuchado a las mamás hablar o dirigirse a sus hijos en lengua al interior de la escuela. La intervención del maestro ayuda para que prevalezca el respeto y compañerismo. Superando esta etapa, el niño se incorpora a la dinámica escolar y es aceptado por todos sus compañeros, (Entrevista M-VMQ-1-14-10-2007) asimilado por el sistema escolar, sus reglas y normas se han incorporado en los destinatarios.

### **Expectativas de vida de las niñas y niños de origen indígena**

Todos los niños entrevistados afirmaron que les gusta aprender e ir la escuela, “aprendemos cosas nuevas y compartimos otras” (EAK5o81007) les agradan algunas actividades como leer y trabajar.

Tienen incorporada la importancia de aprender, esta percepción es un trabajo pedagógico producido desde la Acción Pedagógica primaria APp (en la familia). Las familias y las madres en el tiempo que han radicado en la ciudad han incorporado que el capital en el campo de juego es: el idioma del español y “aprender, para encontrar un trabajo”. Los padres comunican también la responsabilidad de asistir a la escuela.

Esta disposición de los niños, ha requerido de tiempo necesario para generar una disposición irreversible. También la escuela (el sistema escolar) refuerza mediante

sus prácticas, un Trabajo Pedagógico secundario (TPs), con el cual los niños (destinatarios legítimos) incorporan la cultura escolar mediante técnicas pedagógicas y una selección de contenidos que garanticen la reproducción del sistema, aunque no se tome en cuenta esta distancia existente entre el habitus primario de la familia y el habitus secundario de la escuela, (por esto los niños de primero y segundo grado expresaron que las materias más difíciles son conocimiento del medio y español.

Las niñas afirman que les gusta ir a la escuela, en sus casas les comunican la importancia de la escuela, asistir para aprender, trabajar, leer y escribir con la finalidad de que puedan encontrar un trabajo. El juego es una prioridad en las niñas entrevistadas y expresaron el gusto por actividades en el patio como educación física y el recreo. Las asignaturas que no les gusta son matemáticas, expresan que les cuesta trabajo entenderle a la maestra. La mayoría de las niñas reconocen dificultades en la comprensión lectora, en seguir instrucciones escritas de los exámenes. Las aspiraciones de las niñas a desarrollar una profesión se orientan a ser maestra, doctora, secretaria.

En cuanto al desempeño escolar, todos los profesores opinaron que las niñas destacan más que los niños, los mejores promedios para participar en la escolta corresponden a las niñas. En eventos académicos y culturales que organiza la escuela, las niñas tienen mayor participación en relación con los niños. Los profesores afirman que las niñas declaman poesías y lo hacen en su lengua materna. Estos eventos son especiales porque están relacionados con sus costumbres y tradiciones como el día de muertos o 10 de mayo.

En la dinámica familiar las niñas asumen roles tradicionales femeninos, todas afirmaron que ayudan a los quehaceres del hogar como lavar trastes, barrer, trapear y hacer la comida. En el caso de la jefatura femenina el cuidado de los niños se ha delegado a las niñas mayores, quienes apoyan o se hacen cargo en el cuidado de los hermanos y hermanas más pequeños, los llevan a la escuela o pasan por ellos, les dan de comer y ayudan a sus tareas. Los días que no hay clases, acompañan a sus mamás a trabajar a las casas donde realizan

quehaceres domésticos, esto con la finalidad de aligerar el trabajo de sus progenitoras y acortar el tiempo de la jornada.

Las niñas afirman que tienen temor de ir a la escuela o regresar solas a sus casas por el riesgo tan alto de violencia. En el trayecto de su casa a la escuela son vulnerables al rapto y secuestro, también las interceptan jóvenes y personas mayores con problemas de drogadicción o alcoholismo por lo cual están expuestas a la violencia física, verbal y sexual.

La mayor problemática que enfrentan en barrio es la drogadicción. Las niñas son las principales víctimas pero aunque toda la población infantil y juvenil son vulnerables, las condiciones de género y etnia son más preocupantes, tienen identificados a vecinos o familiares cercanos como primos o hermanos que consumen drogas, las esconden entre su ropa, calzado, calcetines. Este problema social no pasa desapercibido por la escuela, han identificado algunos casos (muy pocos) donde se ha procurado intervenir de manera directa con las familias y los niños. Es más por el compromiso que tienen los maestros como el director a esta problemática, se interviene muchas veces sin contar con el apoyo institucional especializado, sino solo con el seguimiento dentro de la escuela.

## **Referencias**

Ariño, Antonio (2003) "Sociología de la cultura" en: Salvador Giner (Coord.) *Teoría Sociológica Moderna*, Barcelona: Editorial Ariel S.A.,

Ariño Antonio, Salvador Giner Coord. (2003) *Teoría Sociológica Moderna* . Barcelona: Editorial Ariel S.A.

Arizpe, Lourdes (1976) *Indígenas en la ciudad de México*. El caso de las "Marías". México: Secretaría de Educación Pública, Colección SEP.

Bar Din, Anne (1992) *La población indígena en la ciudad de México: algunos de sus problemas y éxitos*. América Indígena, vol. 52, núm. 1-2: 153-167.

Bartolomé, Miguel Alberto (1997) *Gente de Costumbre, Gente de Razón, las identidades étnicas en México*, México: Siglo XXI Editores.

Basso, Gustavo (2001) *Vulnerabilidad social: Nociones e implicancias de Políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*. Santiago de Chile: ONU, Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe- Cepal.

Bertely Busquets, María (1996) *Aproximación histórica al estudio etnográfico de la relación indígenas migrantes y procesos escolares: familias y alaltecas asentadas en la periferia metropolitana serie Avances de Investigación (5)*, Toluca: ISCEEM.

Besalú Costa, Xavier (2002) *Diversidad Cultural y Educación*. Madrid: Síntesis.

Besazú Costa, Xavier (2002) *Diversidad Cultural y Educación*, Madrid: Síntesis Educación.

Bonfil Sánchez, Paloma (2002) *Niñas Indígenas: la esperanza amenazada, La niña de hoy es la mujer de mañana*, México: UNICEF.

Bourdieu Pierre y Wacquant Loïc (2005) *Una Invitación a la Sociología Reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, Pierre (1977 y 1997) *Razones prácticas. Sobre una teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama

Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean Claude (2001) *La Reproducción, elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza*. España.

Bourdieu, Pierre, (2003) *Sociología y cultura*. México: Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Buendia Eximan, L., González González, D., Pozo Llorente, T. y Sánchez Núñez, C.A. (2004) "Identidad y competencias interculturales" en *Relieve*: v. 10, n. 2, p. 135-183

CDI (2006) *Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas Indicadores Socio-Económicos de los Pueblos Indígenas. Estimaciones a nivel municipal. Población total e indígena y tipo de municipio (2004 – 2006)* México. D.F. versión electrónica: [http://cdi.gob.mx/indicadores/indicadores\\_municipio.xls](http://cdi.gob.mx/indicadores/indicadores_municipio.xls)

Delors, Jacques. UNESCO (1997) "La educación encierra un Tesoro" *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, presidida por Jacques Delors.

Dumais, Susan (2002) "Cultural Capital, Gender, And School Success: The Role Of Habitus" en *Sociology Of Education*. Vol. 75. Número 1

Durin, Séverine (2003) "Indígenas urbanos en la zona metropolitana de Monterrey" en *Revista Vetas*, núm. 15 (septiembre-diciembre).

Duin, Séverine (2007) "¿Una educación indígena intercultural para la ciudad?" El departamento de educación indígena en Nuevo León". *Frontera Norte*, Vol. 19, Núm. 38, México, pp. 63-91.

Fernández Areu, Ismael (2003) "El otomí en Monterrey, un caso de bilingüismo". *Actas. Revista de la Universidad Autónoma de Nuevo León*, vol. II, núm. 3: 82-86.

FONET Betancourt 2004

Reflexiones sobre el concepto de interculturalidad, consocio intercultural (Alemania: Instituto de cooperación Internacional Asociación Alemana para la Educación de adultos, Centro de cooperación Regional para la educación de adultos en América latina y el Caribe (CREFAL) y Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe ( CGEIB), México .

Franco Sánchez, Laura Myriam (2003) *La migración en Hidalgo en la última década del siglo XX*. Tesis de Maestría. México: Instituto de Investigaciones. Dr. José María Luis Mora

García Castaño F. Javier, Granados, Martínez Antolín (s/f) *Lecturas para educación intercultural*

Haro, Silva Ma. Dolores (2000) "Identidad étnica en la Ciudad de México: estudio de caso". en *El trabajo de las mujeres y los niños jornaleros*, Programa Nacional con Jornaleros Agrícolas, <http://eib.sep.gob.mx/>

Hiernaux, Daniel (2002) *Metrópolis y etnicidad. Los indígenas en el Valle de Chalco*. México: Fondo Nacional para la Cultura y las Artes. Colegio Mexiquense A.C, Ayuntamiento Valle de Chalco Solidaridad.

*Indicadores Socioeconómicos de los Pueblos Indígenas de México*, (2002), INI, CONAPO, Estimaciones de la población indígena a partir de la base de datos del XII Censo General de Población y Vivienda, 2002, INEGI. <http://www.sep.gob.mx>

INEGI (Instituto Nacional de Geografía e Informática) (2000) *XII Censo General de Población y Vivienda*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

INEGI (Instituto Nacional de Geografía e Informática) (2005) *II Censo de Población y Vivienda*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

INEGI (Instituto Nacional de Geografía e Informática) (2010) "XII Censo General de Población y Vivienda". Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

INI (Instituto Nacional Indigenista) (2003) *Los nahuas de Guerrero*. México: INI. Versión electrónica: [http://cdi.gob.mx/index.php?id\\_seccion=315](http://cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=315)

INI, CONAPO (2002) "Estimaciones de la población indígena, a partir de la base de datos del XII, Censo General de Población y Vivienda del año 2000" INEGI. En: *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México*  
*Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, Publicada en el DOF EL 13 de marzo del 2003, Artículo segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Reforma a la fracción cuarta del Artículo séptimo de la Ley General de Educación

López, Néstor (2004) *Educación y Equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad*. Buenos Aires: IPE, UNESCO, Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento en la Educación.

López, Pérez Sócrates (2006) "Migración y mercado laboral, una revisión teórica" en *Viejos y nuevos Problemas demográficos en Hidalgo*. México: Área de Sociología y Demografía de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Montaño, H y De la Cruz M. (2005) *Migración en la Huasteca Hidalguense*. Programa de atención a Jornaleros, agrícolas- Sedesol. México: Secretaría de Desarrollo Social.

Morduchowicz, Roxana, (2004) *El capital cultural de los jóvenes*, México: Fondo de Cultura Económica.

Morin, Edgar (1999) *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Nadel, Siegfried (1966) *Teoría de la Estructura Social*. Madrid: Ediciones Guadarrama.

Olive, León (2006) "Interculturalismo y Justicia Social". *Colección la Pluralidad cultural en México*. Núm. 2. Coordinación de Humanidades (Programa

Universitario México Nación Multicultural). Coordinación de Difusión Cultural (Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial).

Pnud, Versión electrónica:  
<http://cdi.gob.mx/monografias/contemporaneos/mixtecos.pdf>.

Pries, Ludger (2002) "Migración transnacional y la perforación de los contenedores de Estados nación" en: *Estudios Demográficos y Urbanos*, El Colegio de México, México, D.F. Vol. 17, Núm. 3.

Raesfeld Lydia (2008) "Evaluación de la Situación Socio-Económica, Cultural y Educativa de Niños Indígenas en Escuelas Urbanas de Nivel Básico, Hijos De Migrantes A La Ciudad De Pachuca" *Informe Final Proyecto Sep-Sebyn-Conacyt Sepsebyn-2004-C01-27*

Ramírez Castañeda Elisa (2006) *Colección La pluralidad Cultural en México*, Coordinador José del Val. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Ritzer, George. (2002) *Teoría Sociológica Moderna*. Capítulo 5 "La sociología y la moderna teoría de sistemas,. La teoría General de Sistemas de NiklasLuhmann" México.

Rodríguez Solera, Carlos Rafael (2004) "Siete grandes debates sobre desigualdad social". En: *Desigualdad, pobreza, exclusión y vulnerabilidad en América Latina. Nuevas perspectivas analíticas*. México: Universidad Autónoma del Estado de México; Centro de Estudios sobre Marginación y Pobreza del Estado de México; Universida de Federal do Rio Grande do Sul; Asociación Latinoamericana de Sociología.

Sagastizabal, María Ángeles (2004) *Diversidad Cultural y Fracaso Escolar, Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Noveduc.

Schmelkes, Sylvia (2004) "La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación", Número especial. Coord. Sylvia Schmelkes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19, núm. 20, 9-13.

Secretaria de Educación Pública, (2006) *El enfoque intercultural en educación, orientaciones para maestros de primaria*. México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe

“Taller sobre migración indígena a zonas urbanas: resumen de los temas a discutir durante el taller”. Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa, Chihuahua, Centro de información y documentación antropológica, México, 10-12 de febrero.

Tedesco, Juan Carlos (2004) *Educación en la sociedad del Conocimiento*, Fondo de Cultura Económica, México.

Tedesco, Juan Carlos. López, Néstor. (2002) “Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina”. *Instituto Internacional del Planeamiento de la Educación UNESCO*, IIEP. Buenos Aires, Argentina.

Tejeda, José Luis (2002) *Las fronteras de la modernidad*, México: Plaza y Valdés.

Téllez Ortega, Javier. (1986) “La etnicidad en el contexto urbano”. *México Indígena*, núm. 13 (noviembre-diciembre: 18-20).

Tharp, Roland G. (2002) *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas. Temas de Educación*. México: Paidós.

UNAM *Pluralidad y globalización Colección la pluralidad cultural en México, Programa Universitario México Nación Multicultural*, Coordinación de Difusión Cultural. (Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.)

Valencia Rojas, Alberto J. (2000) *La migración indígena a las ciudades*. México: Instituto Nacional Indigenista-PNUD.

Zapata, Oscar (2005) *La Aventura del Pensamiento Crítico, Herramientas para Elaborar Tesis e Investigaciones Socioeducativas*. México: Pax México .

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018

[http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2252/3/images/N%204%20PLAN%20NACIONAL%20DE%20DESARROLLO\(1\).pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2252/3/images/N%204%20PLAN%20NACIONAL%20DE%20DESARROLLO(1).pdf)

Objetivos del Desarrollo del Milenio consultados en la página <http://www.un.org/> el 14 de marzo del 2014

Plan Sectorial de Educación 2013-2018

[http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018\\_WEB.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf)

<http://sithi.org/admin/upload/law/Convention%20on%20the%20Rights%20of%20the%20Child.ENG.pdf>