



Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de Estudiantes Rarámuri en
una Escuela Primaria Indígena Mexicana

Teaching and Learning process of Rarámuri Students in an
Indigenous Elementary School in Mexico

Irma Pérez Loya^a, Ana Arán Sánchez^{b,*}

^a 2018-i-perez.l@enrrfm.edu.mx. Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” Saucillo, Chihuahua, México. <https://orcid.org/0000-0002-6309-9015>

^b ana.aran@enrrfm.edu.mx. Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” Saucillo, Chihuahua, México. <https://orcid.org/0000-0001-7149-3461>

Resumen

El propósito de esta investigación es analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una escuela primaria indígena, explorando aspectos como la lengua que los docentes utilizan, así como la planeación y los materiales didácticos. También se considera la perspectiva de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje y sentir respecto al trabajo presencial y a distancia. El estudio se llevó a cabo en una escuela primaria indígena de la Sierra Tarahumara en Chihuahua, México, a la cual asisten principalmente estudiantes del pueblo originario rarámuri. La investigación se enmarca en el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo. Se utiliza el método fenomenológico, con la aplicación de un cuestionario para docentes y otro para los diez alumnos informantes clave. Entre los hallazgos, se encuentra que los docentes trabajan de acuerdo a los lineamientos de la educación bilingüe, al utilizar el español y la lengua indígena, y que adaptan los contenidos curriculares y los materiales didácticos al contexto del alumnado para que resulten significativos. Así mismo, se evidencia la necesidad de implementar una educación intercultural no únicamente con los estudiantes indígenas sino con toda la población, para superar los problemas de comunicación que se presentan debido a las variantes de la lengua.

Palabras clave: enseñanza y aprendizaje, educación indígena, estudiantes indígenas, educación bilingüe, educación intercultural

*** Autor para correspondencia**

<http://doi.org/10.5377/paradigma.v29i48.15275>

Recibido 28 de agosto de 2022 | Aceptado 7 de noviembre de 2022

Disponible en línea Diciembre de 2022

Paradigma: Revista de Investigación Educativa | ISSN 1817-4221 | EISSN 2664-5033 | CC BY-NC-ND 4.0

Abstract

This research has the aim of describing the teaching and learning process in an indigenous elementary school, exploring aspects such as the language that teachers use, as well as the planning design and teaching materials they make. It also considers student's perceptions about their learning process, and how they experience face to face education and distance education too. The study was conducted in an elementary indigenous school located in the Tarahumara mountains of the state of Chihuahua in Mexico, with students of the rarámuri indigenous group. The research is framed in the interpretative paradigm with a qualitative approach. It uses the phenomenological method, with a questionnaire for the teachers and 10 students as key informants. Among the results, it was found that teachers follow the guidelines of bilingual education, since they use Spanish and the indigenous language; also, they adjust the curricular contents and didactic material to the student's context, so they are significant to them. Furthermore, the need to implement an intercultural education becomes apparent, not only for indigenous students but with all of the student population, in order to overcome communication problems that occur due to the indigenous language variants.

Keywords: teaching and learning process, indigenous education, indigenous students, bilingual education, intercultural education

Introducción

Documentos como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos o la [Ley General de Educación \(2019\)](#), establecen en sus lineamientos que, la educación que se imparta en los diferentes niveles educativos en México deberá ser plurilingüe e intercultural. Sin embargo, numerosos investigadores critican que lo establecido a nivel de políticas educativas, se lleve efectivamente a cabo de manera íntegra en todos los contextos educativos. Ejemplo de ello, es lo señalado por [Tirzo \(2020\)](#):

Fuera del marco jurídico, la realidad presenta profundas desigualdades, discursos retóricos y prácticas educativas con serias deficiencias. Se puede ser contundente; a pesar de la legislación con la que se cuenta en México, el derecho a la educación de los grupos indígenas mexicanos aún se perfila como una cuestión altamente problemática. (p. 88)

Así mismo, [Mendoza \(2017\)](#) señala que las acciones legislativas implementadas por diferentes instituciones, como la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), no han logrado erradicar la marginación histórica de la que han sido víctimas los pueblos indígenas, ni han logrado atender la inequidad de su atención educativa. Más allá de lo establecido por las leyes que rigen al país y el sistema educativo nacional, se observa que más bien se tiende a homogeneizar el proceso educativo e invisibilizar la diversidad social y cultural que existe en las escuelas ([Fuentes y Arriagada, 2020](#)).

En este sentido, [Gallardo \(2020\)](#) señala que las primarias regulares suelen ser escuelas urbanas, con un profesor que atiende cada grupo y que utiliza únicamente el español como lengua para enseñar, mientras que las escuelas indígenas son rurales, con uno o dos profesores, lo cual las convierte en multigrado, y en ellas sí se utiliza la lengua indígena. Los profesores que trabajan en estas escuelas, suelen carecer de materiales educativos en lenguas originarias que resulten pertinentes a su contexto. Además, al ser escuelas multigrado, son docentes y profesores al mismo tiempo (con la carga administrativa extra que esto conlleva); y, si bien su formación inicial suele ser en educación preescolar o primaria para el medio indígena (en el mejor de los casos, ya que es frecuente que únicamente tengan el bachillerato), no cuentan con apoyos para su formación continua más especializada, por ejemplo, en didáctica de las lenguas indígenas ([Mendoza, 2017](#)).

Respecto a la educación indígena en el contexto Tarahumara en específico, [Escudero et al. \(2018\)](#), afirman que todavía hay mucho trabajo que hacer respecto al currículo oficial de educación básica, ya que se diseña de manera igualitaria, sin reflexionar acerca de las particularidades de cada cultura. Ante lo cual, proponen “transformar la visión educativa del docente en una cosmovisión educativa Rarámuri basado en su propio sistema de valores” (p. 226). Por su parte, [Achondo Aguilar et al. \(2019\)](#), en su estudio en el que problematizan las vivencias de estudiantes rarámuri en la educación superior, señalan la necesidad de repensar la educación y analizarla desde una mirada crítica y compleja, que permita vincular el ámbito cultural, filosófico y pedagógico. Como posibles alternativas, se rescata la propuesta de [Loredo et al. \(2016\)](#), quienes trabajaron en conjunto con los maestros indígenas de la localidad de Bawinocachi, Chihuahua, para rescatar elementos de la cultura rarámuri e incorporarlos a su planeación. Plantean actividades generadoras como las fiestas tradicionales, para de ahí desarrollar el proceso de lecto-escritura y pensamiento matemático.

Los programas oficiales que rigen actualmente la educación en México, establecen la necesidad de incluir y atender la diversidad cultural. Particularmente, en el área de las matemáticas, se propone relacionar los contenidos curriculares con el entorno del estudiante. En este sentido, [García García y Bernardino Silverio \(2019\)](#), rescatan investigaciones de matemática educativa, las cuales ejemplifican cómo los estudiantes pueden resolver problemas que han sido diseñados previamente por el maestro para que reflejen su entorno, o que toman en cuenta aspectos como el tipo de numeración del pueblo indígena para trabajarlo en clase, como el caso de la población mixteca y el uso de la numeración vigesimal.

En la misma línea, [García García \(2019\)](#) propone una serie de estrategias para la resolución de problemas matemáticos dentro de una universidad en el estado de Guerrero, a la que asisten estudiantes náhuatl, tlapanecos y mixtecos. Dentro de sus recomendaciones, destaca la propuesta de conocer e identificar los conceptos matemáticos presentes en las respectivas culturas de los estudiantes, con el propósito de incorporarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, destacar el trabajo de [Ávila \(2014\)](#), quien indaga sobre un enfoque de formación docente que promueve que los futuros

maestros exploren los saberes de las comunidades y los empleen para la enseñanza de las matemáticas, abarcando conceptos como las unidades de medida, el conteo y la ubicación espacial, entre otras.

Dado el breve panorama sobre la educación indígena en México descrito en este apartado, surgen las preguntas ¿Cómo es la realidad en una escuela primaria indígena? ¿Qué modelo educativo se implementa en ellas? ¿Cuál es la percepción de los estudiantes acerca de su proceso de aprendizaje? Por lo tanto, el propósito de esta investigación es describir el proceso de enseñanza y aprendizaje en una de estas escuelas, localizada en una comunidad en la Sierra Tarahumara de Chihuahua a la que asisten principalmente estudiantes indígenas. Se explora y analiza la forma en la que sus docentes imparten las clases de acuerdo con el idioma que utilizan para explicar, dar instrucciones y elaborar material didáctico. A su vez, se busca conocer la perspectiva de los alumnos sobre su proceso de aprendizaje, y su sentir respecto al trabajo presencial y a distancia debido a la emergencia sanitaria surgida por la pandemia de la COVID-19.

Discusión Teórica

Como se indicaba anteriormente, existe un marco jurídico que caracteriza en sus lineamientos al sistema educativo mexicano, particularmente en lo referente a los pueblos originarios. En el Artículo dos de la constitución mexicana, sección B, se menciona que la educación que se imparta favorecerá la formación bilingüe e intercultural para atender las necesidades de los estudiantes de pueblos originarios de cada nivel educativo; de esta manera se buscará disminuir el analfabetismo que predomina en este sector de la población. También indica que se deben favorecer las condiciones socioeconómicas para que las personas indígenas puedan acceder a la educación, a través de un sistema de becas. A su vez, plantea que los docentes deben favorecer situaciones didácticas en las que los alumnos den a conocer las culturas de donde pertenezcan. Así mismo, en el Artículo tercero se indica que la educación “será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social” (H. Congreso de la Unión, 2021, p. 7). Por otro lado, la *Ley General de Educación (2019)*, en su Artículo 13, indica que se fomentará una educación basada en los puntos siguientes:

La identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad, para considerarse como parte de una nación pluricultural y plurilingüe con una historia que cimienta perspectivas del futuro, que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social (H. Congreso de la Unión, p. 6).

En este mismo documento, en el Artículo 40, párrafo 2, se especifica que los programas y modalidades de educación inicial se deben de adaptar a diversos contextos, con la intención de promover la diversidad cultural. Así mismo, se retoma la *Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2018)*, la cual plantea en su primer capítulo la importancia de garantizar que la población indígena tenga acceso a la educación bilingüe e intercultural, con respeto a su identidad cultural y lingüística.

Además de las diferentes leyes que rigen el país, existen documentos curriculares que establecen una serie de lineamientos sobre la inclusión de los pueblos originarios en el sistema educativo. Ejemplo de ello es uno de los principios pedagógicos establecidos en el último plan de estudios de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el cual se relaciona de manera estrecha con la temática de este documento: “apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje” (SEP, 2017, p. 116). En él se señala que la práctica del profesor debe ser inclusiva, al reconocer la diversidad cultural, étnica y lingüística, promoviendo el entendimiento de las diferencias.

Igualmente, el plan y programa de estudios de la SEP (2017), incluye una serie de aprendizajes esperados y propósitos relacionados con los pueblos originarios en diversas asignaturas, por ejemplo, la materia de Lengua Materna Español, favorece la “indagación y reflexión sobre la diversidad lingüística, con la finalidad de que los estudiantes comprendan y valoren la riqueza e interrelación lingüística y cultural de las diversas lenguas que se hablan en el país y en el mundo” (p. 176).

A su vez, las asignaturas de Lengua Materna-Lengua Indígena y Segunda Lengua-Lengua Indígena, tienen como propósito que el estudiantado conozca su lengua, se apropien de las prácticas sociales del lenguaje oral y escrito, y que de esta manera fortalezcan su identidad, valorando así su entorno social. Otras materias en las que se encuentran contenidos relacionados con esta temática son Historia, en la cual se les pide a los estudiantes que reflexionen sobre su herencia cultural indígena en su vida cotidiana, y Formación Cívica y Ética, que en uno de sus aprendizajes esperados plantea la necesidad de que los alumnos puedan distinguir formas de intolerancia y exclusión por creencias, tradiciones culturales o prácticas.

No obstante, lo expuesto anteriormente, se observa que los planes y programas no diversifican los contenidos de acuerdo con las regiones culturales y los habitantes de las mismas, para que resulten relevantes para los alumnos indígenas y se pueda generar un aprendizaje significativo; así mismo, no incorporan los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas y afromexicanos (Gallardo, 2014, citado en Gallardo, 2020). Esta situación no es exclusiva de México, ya que se ha observado y señalado en otros países latinoamericanos también, como el caso de Chile (Arias et al, 2019, citados en Fuentes y Arriagada, 2020). Para hablar de las diferentes modalidades de atención educativa que existen para los estudiantes de pueblos originarios, es necesario comenzar definiendo la educación indígena. Este término aborda en conjunto una propuesta educativa del Estado para la atención a niños que provienen de un pueblo originario; sin embargo, y debido a las diferentes reformas educativas relacionadas con los cambios políticos, ha ido cambiando de denominación de manera constante: Educación Indígena, Educación Bilingüe, Educación Bilingüe Bicultural y, actualmente, Educación Intercultural Bilingüe (Tirzo, 2020).

García (2004) considera que educación indígena se lleva a cabo en su totalidad en algunas comunidades, pero que está en proceso de resistencia, por lo que él señala como amenaza el idioma español, ya que, casi de manera inevitable, debe conocerse para cuestiones tan básicas como el acceso a un empleo.

En este sentido, [Bernach y Martínez, \(1997\)](#) expresan que esta modalidad debe basarse en el desarrollo curricular y metodológico adecuado, con profesores comprometidos que cumplan el perfil necesario.

Otro concepto relevante dentro de la concepción de la educación para estudiantes indígenas es la multiculturalidad. Esta reconoce la existencia y convivencia de diferentes grupos culturales en un territorio en particular ([Hernández, 2007](#)). De acuerdo con [Williamson \(2004\)](#), existen diversas concepciones de la educación multicultural, desde la más conservadora, que aboga por la tolerancia, coexistencia y reconocimiento de la diversidad, a la más crítica y progresista, que pugna por la transformación de las prácticas de desigualdad y discriminación hacia lo diferente. Por su parte, [Hor bath \(2013\)](#), indica que esta modalidad educativa puede ser una alternativa, especialmente en los contextos urbanos donde se localiza mayor migración de la población indígena, para evitar la apremiante pérdida de la riqueza lingüística y cultural que se da en México.

En la actualidad, se ha tratado de transitar de la multiculturalidad a la interculturalidad, ya que el primer concepto ha estado marcado por tensiones entre las poblaciones mayoritarias y las minorías ([Fuentes y Arriagada, 2020](#)). [Serrón \(2007\)](#) señala que la interculturalidad implica un cambio de actitud hacia las culturas, ya que favorece la comprensión al reducir el etnocentrismo al modificar las actitudes sociales hacia los otros. [Díaz y Villarreal \(2010\)](#) critican la noción de educación intercultural únicamente para las personas indígenas, recalcando la necesidad de implementar esta para toda la población, para “rearmar en nuevas configuraciones solidarias los cruces entre las dimensiones de raza (sic), etnicidad, género, edad, orientación sexual, nacionalidad, religión y cultura (p. 201). [Sáez \(2006\)](#) concuerda, señalando que la interculturalidad es un enfoque educativo que debe dirigirse a todos los miembros de la sociedad, lo cual implica reestructurar el sistema educativo para “lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia intercultural (p. 873). Finalmente, resaltar que [Hernández y Maya \(2016\)](#), afirman que la educación intercultural favorece una convivencia pacífica en las aulas.

Otro término que es necesario contemplar, dada la característica plurilingüe del Estado mexicano, es la diversidad lingüística. Sobre la necesidad de proteger esta cuestión, [Rojas \(2006\)](#) reflexiona sobre el hecho de que la preservación en forma escrita no solo obedece tener registros escritos, de acuerdo con lo que él considera como prácticas de una sociedad capitalista, si no que la protección de las lenguas se equipara con la protección de la cultura y todo lo que esto implica: proteger su perspectiva epistemológica, su historia y herencia, lo cual depende de la lengua, la cual permite explicar su cosmovisión. Desde el punto de vista [Álvarez y Varela \(2011\)](#), resulta esencial crear “programas de actividades y experiencias didácticas para tratar la diversidad lingüística y considerar de qué modo las lenguas de los estudiantes pueden adquirir cierto interés en los proyectos lingüísticos de centro y en el diseño de los propios materiales curriculares” (p. 63).

Un modelo de atención educativa que considera la diversidad lingüística es la educación bilingüe, la cual se basa en el uso de la lengua materna de los estudiantes (normalmente la indígena) y la segunda que deben de adquirir (el español), utilizándolas de manera conjunta a la hora de dar instrucciones y explicaciones (Sánchez y Tembleque, 1989). Bernach y Martínez (1997) aportan que este tipo de educación busca preservar y desarrollar las lenguas originarias, a la vez que fortalece y universaliza el uso del español. En este ámbito, merece la pena señalar que el fenómeno del plurilingüismo se da también dentro de los contextos donde predominantemente se habla una sola lengua indígena, siendo que muchas de ellas tienen variantes dialectales, lo que llega a causar problemas de comunicación entre habitantes de la misma zona (Barriga, 1995). Esto sucede en el caso del tarahumara, del cual se reconocen cinco variantes dialectales: oeste, norte, cumbre, centro y sur (Rodríguez, 2019), aunque la clasificación que se utiliza de manera más común alude a la versión alta y a la baja.

Al describir y analizar estos diferentes modelos de atención educativa, surge la incógnita acerca de cómo la experimentan los estudiantes indígenas, para conocer qué perspectivas y opiniones tienen al respecto. En este sentido, se observa que la literatura reciente al respecto considera, de manera mayoritaria, a los estudiantes universitarios. Es el caso del estudio de Gutiérrez Rico y Méndez (2018) sobre de las percepciones que los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar y primaria en el medio indígena tienen acerca de las buenas prácticas docentes, o la investigación de Segura y Chávez (2016) sobre el impacto de los estudios universitarios en la pertenencia étnica de estudiantes indígenas, por mencionar algunos. Si bien existen artículos científicos que analizan las vivencias académicas de los estudiantes de primaria, lo hacen desde la mirada del investigador y no de los alumnos; como ejemplo se destaca el documento de Blanco (2019), quien analiza la brecha de aprendizaje entre estudiantes indígenas y no indígenas en la enseñanza primaria en México. Es por ello que se observa un vacío a la hora de explorar y analizar cómo es su proceso de aprendizaje, y cómo viven su día a día en los entornos escolares, especialmente en educación básica; siendo estas una de las razones pertinentes para llevar a cabo esta investigación.

Métodos y Materiales

Esta indagación se enmarca en el paradigma interpretativo, el cual permite “comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (Burgardt, 2004, p. 5). A su vez, favorece el proceso de interpretación que los actores sociales elaboran sobre su realidad (Krause, 1995), para explicar lo que las personas hacen en su vida cotidiana, y cómo construyen los significados. Se utiliza el enfoque cualitativo, siendo que la intención de este documento es estudiar la realidad de los protagonistas en su contexto natural, tratando de comprender a los individuos dentro de su propio marco de referencia (Rodríguez et al, 1996). El método seleccionado es el fenomenológico, con el propósito de conocer las experiencias vividas de un grupo de personas, analizando el cierto fenómeno a través del análisis de sus descripciones (Trejo, 2012), y los significados que atribuyen a sus vivencias (Fuster, 2019).

Instrumento

Se diseñó un cuestionario semiestructurado para docentes y otro para estudiantes. Cabe mencionar que el de los estudiantes fue traducido del español al rarámuri, para que los alumnos que no dominan la segunda lengua pudieran contestar sin dificultad. La elaboración de este instrumento se realizó a partir de tres categorías de análisis establecidas para los maestros: planeación y evaluación, lenguas utilizadas en clase y comunicación y convivencia; así como tres para alumnos: tradiciones, idiomas y convivencia, trabajo en clase y trabajo a distancia. Las categorías se plantearon de acuerdo a aspectos esenciales forman parte de la cultura indígena, tales como el uso de la lengua materna, las tradiciones y el uso de vestimenta típica. De igual manera, se incluyeron elementos para analizar la práctica docente en un contexto intercultural, como la construcción de la planeación, el proceso de evaluación, el trabajo presencial y a distancia (dada la modalidad implementada durante la pandemia provocada por la COVID-19). El instrumento se piloteó con dos docentes de otra institución de características similares a la escuela estudiada, así como con tres estudiantes pertenecientes a esa misma institución, tras lo cual se realizaron algunos cambios en cuanto a la redacción de las preguntas para lograr una mejor comprensión con los informantes clave, ver Tabla 1.

Tabla 1

Instrumento aplicado

Preguntas del cuestionario	Categoría de análisis	Rubro al que pertenece
Tipo de material didáctico, actividades de inicio, forma de planear para atender a los tres grados y aspectos que toma en cuenta para elaborar el diagnóstico del grupo.	Categoría 1: Planeación y Evaluación	
Idioma que los docentes utilizan con los estudiantes en diferentes situaciones.	Categoría 2: Lenguas utilizadas en clase	Docentes
Relación entre los alumnos cuya lengua materna es diferente.	Categoría 3: Comunicación y convivencia	
Lengua que hablan, relación y convivencia con los compañeros y experiencias discriminatorias.	Categoría 1: Tradiciones, idiomas y convivencia	
Sentir sobre las explicaciones de sus maestros, la realización de trabajos y las dificultades que experimentan.	Categoría 2: Trabajo en clase	Alumnos
Uso de cuadernillos durante la educación a distancia.	Categoría 3: Trabajo a distancia	

Nota. Fuente: elaboración propia.

Contexto y Participantes

El centro educativo en el cual se sitúa esta investigación, es una escuela primaria indígena de tipo federal. Funciona como escuela multigrado, con un docente a cargo de 1°, 2° y 3° grado y otro que trabaja con 4°, 5° y 6°. Cabe mencionar que, durante la pandemia provocada por el Covid-19, los docentes trabajaron con sus estudiantes a través del uso de cuadernillos, que consistían en fichas didácticas que elaboraban y hacían llegar a los alumnos, para posteriormente evaluar y retroalimentarles. La escuela se localiza en el municipio de Batopilas, específicamente en la comunidad de Baquireachi, en lo que se conoce como la Sierra Tarahumara en el estado de Chihuahua.

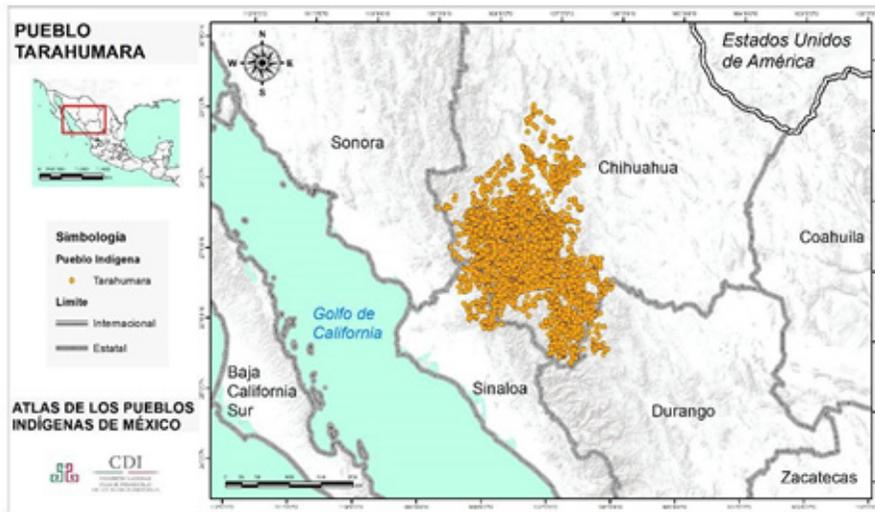
Esta zona serrana del estado norteño, está llena de contrastes: “las discrepancias observadas en la calidad de vida de los grupos humanos que en esos contextos son visibles, se identifican aquellos que viven en condiciones de extrema pobreza y alta vulnerabilidad social; asimismo, otros que gozan de cierto bienestar social” (Madrigal et al., 2018, p. 104). Aunado a ello, las relaciones entre los tarahumaras y los llamados mestizos de la región suelen ser conflictivas, debido a la lucha por la tierra y la sobreexplotación de los recursos naturales, entre otros (INPI, 2019). Se evidencia que este pueblo indígena, en su mayoría, vive en condiciones de pobreza y marginalidad.

Baquireachi tiene una población de 70 personas, cuya actividad económica principal es el cultivo del maíz y del frijol. Esta comunidad carece de electricidad, agua potable y servicio de drenaje. La mayor parte de la población es del pueblo indígena tarahumara, hablantes de la lengua rarámuri. La palabra rarámuri viene de la raíz rara (pie) y muri (correr), su significado es corredores a pie. Su actividad principal para subsistir es el cultivo del maíz en pequeñas mesetas, que solo pueden ser trabajadas con instrumentos manuales y a través de animales (INPI, 2019).

Los tarahumaras utilizan sus trajes tradicionales y realizan artesanías como petacas, ollas, violines y arcos; estos productos son elaborados con material que se da en la región, y de esta manera las personas sacan un ingreso para sus hogares, ya que las artesanías son compradas por turistas que provienen de otros lugares. La gastronomía del municipio se caracteriza por el pinole y tesgüino, productos son elaborados de maíz que se da en la región (INAFED, 2010). Entre sus festividades, las cuales suelen relacionarse con la agricultura y la religión, se destaca la Semana Santa y La Candelaria. En estas ceremonias se baila la danza de los Matachines y Yumare, y se comparte bebida y comida con los asistentes (INPI, 2019). En la Figura 1, se muestra la ubicación y extensión de la población Tarahumara en el estado de Chihuahua.

Figura 1

Mapa de la región Tarahumara



Nota. Fuente: INPI, 2020.

La información sobre la población con la que se trabajó en este estudio se detalla a continuación. En la Tabla 2 se muestran los datos sobre los docentes que laboran en esta escuela, mientras que en la Tabla 3 se indica la edad y grado que cursan los diez estudiantes que contestaron el instrumento de investigación. Para seleccionar a los alumnos participantes, se llevó a cabo una muestra intencionada de informantes clave. Es necesario mencionar que, si bien la totalidad de los estudiantes pertenecen al pueblo indígena Tarahumara, no todos hablan la lengua indígena (en estos casos, su lengua materna es el español), y entre ellos utilizan diversas variantes de la misma. En este sentido, su pertenencia al pueblo originario, aunque no dominen la lengua, se rige por el concepto de autoadscripción establecido en el Artículo dos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la cual establece la libertad de cada individuo para identificarse como miembro de un pueblo indígena en base a un vínculo de tipo cultural, histórico o lingüístico. En las dos tablas que se presentan a continuación, se muestran las características de los docentes que atienden a los grupos, así como de los estudiantes de la institución.

Tabla 2

Docentes participantes

Participantes	Género	Nivel Académico	Grado que atiende
1	Masculino	Licenciatura en educación primaria para el medio indígena	1°, 2° y 3° y dirección
2	Femenino	Licenciatura en educación primaria para el medio indígena	4°, 5° y 6°

Nota. Fuente: elaboración propia con datos proporcionados por los docentes.

Tabla 3

Alumnos participantes

Participantes	Edad	Grado
1	11 años	6°
2	10 años	4°
3	8 años	2°
4	9 años	3°
5	11 años	5°
6	10 años	3°
7	10 años	5°
8	6 años	1°
9	9 años	3°
10	8 años	2°

Nota. Fuente: elaboración propia con datos proporcionados por los alumnos.

Resultados

Para analizar la información recopilada en los cuestionarios, se siguieron los pasos planteados por Strauss y Corbin (2002), partiendo de la descripción de los hallazgos, el ordenamiento conceptual y, finalmente, la teorización. Las categorías se dividen en docentes (Planeación y evaluación, Lenguas usadas en clase, Comunicación y Convivencia) y alumnos (Tradiciones y Convivencia, Trabajo en clase y Trabajo a Distancia). Se incluyen diálogos textuales de los participantes, para mostrar los significados que atribuyen a sus experiencias en el entorno escolar.

Categorías de Docentes

Categoría 1: Planeación y Evaluación

A la hora de realizar el diagnóstico para conocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes respecto a los contenidos curriculares, los docentes toman en cuenta el contexto de los estudiantes, como comenta uno de ellos: *no se va a poner algo que el niño no conoce. Por ejemplo, si se está trabajando con un material o imágenes, no puedo poner algo de la ciudad como las hamburguesas, tengo que usar ejemplos de lo que el niño conoce, cosas de la comunidad como: cuántos metros de tela se usan para elaborar sus vestidos tradicionales o sus camisones en hombres, la manta que usan, así como cuántos bailadores hay en la danza del matachín, cuántas vueltas se dan para que termine una pieza* (docente 1).

En este sentido, se observa que la manera de trabajar de los docentes se relaciona a la realidad de la comunidad en la que se encuentra el centro educativo, aspecto que menciona la [Ley General de Educación \(2019\)](#) en el Artículo 40, señalando que los programas y modalidades de educación básica se deben de adaptar a

diversos contextos. Sin embargo, es importante señalar que la iniciativa de contextualizar los contenidos y hacerlos más cercanos a la vida diaria de los estudiantes nace de los docentes, cuando eso debería estar contemplado en los planes y programas de estudio (Gallardo, 2020). Así mismo, se evidencia el diseño de problemas contextualizados por los docentes, los cuales reflejan el entorno de los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo (García García y Bernardino Silverio, 2019; Ávila, 2013).

Para las actividades de inicio, emplean juegos y dinámicas, los cuales: *tienen que adecuarse para que los niños aprendan, elaborándolos en español y lengua tarahumara. Nos enfocamos en que aprendan a leer en las dos lenguas y que aprendan a contar y operaciones básicas* (docente 1). En este sentido, los docentes siguen lo señalado por Álvarez y Varela (2011), respecto a la creación de experiencias didácticas y materiales curriculares que atiendan la diversidad lingüística. También se relaciona con uno de los propósitos principales de la asignatura de lengua materna, el cual propone que los alumnos se apropien de las diferentes formas de hablar y escribir textos, esto usando su lengua originaria (SEP, 2017). Finalmente, mencionar que al respecto del diseño de la planeación, los participantes responden que la realizan por *multigrado* (docente 2), *de acuerdo al nivel del alumno, ejemplo: si se trabaja con sumas y multiplicaciones, a los alumnos de primero y segundo se pone lo más sencillo y para los de tercero con más dificultad* (docente 1).

Categoría 2: Lenguas Usadas en la Clase

En cuanto a las explicaciones en clase, las respuestas de los docentes 1 y 2 coinciden, respondiendo que alternan el rarámuri y el español. Esto se relaciona con lo señalado por Sánchez y Tembleque (1989) acerca de la educación bilingüe, en la que se alterna el uso del español con la lengua materna del estudiante, esto con el propósito también de preservar y desarrollar las lenguas originarias (Bernach y Martínez, 1997).

Con respecto a la elaboración de los cuadernillos los participantes respondieron que utilizan el tarahumara y español (docente 1 y docente 2), las cuales emplean para elaborar material de clase como *Juegos didácticos, como las loterías, dominó etc. y material de lecto-escritura como el abecedario y silabario, se realiza en rarámuri y español* (docente 1). De esta manera, los docentes proponen en práctica lo establecido por Álvarez y Varela (2011) que se comentaba en el punto anterior, pero es por iniciativa propia y no porque esté así establecido en el plan de estudios ni porque se les haya proporcionado de este insumo, como señala Mendoza (2017).

Categoría 3: Comunicación y Convivencia

La categorización de convivencia se realizó en base a las preguntas acerca de la relación que tienen los alumnos cuya lengua materna es diferente, expresando que *todos son tarahumaras, y por ello su relación es buena* (docente 1). Al cuestionar a los profesores sobre posibles problemas de comunicación entre los estudiantes, expresaron que *los alumnos tienden a que se les dificulte más en la parte de comunicación, debido a que los maestros si hablan una lengua originaria, pero las palabras cambian conforme a la*

comunidad, hay palabras que se dicen diferente y a veces no nos entendemos con los alumnos (docente 1). Este aspecto resalta la riqueza de las lenguas indígenas con sus diferentes variantes dialectales, que en ocasiones pueden provocar problemas de comunicación entre los miembros de un mismo pueblo originario (Barriga, 1995).

Ante este panorama, la educación intercultural para todos, no solo para los alumnos indígenas, surge como una alternativa que verdaderamente tome en cuenta aspectos como la raza, etnicidad, género, edad, orientación sexual, entre otros (Díaz y Villarreal, 2010); a través de la reestructuración del sistema educativo para favorecer la igualdad de oportunidades, así como la comunicación y competencia intercultural (Sáez, 2006). De esta manera, aprendizajes esperados como el reconocer la diversidad lingüística en el entorno para poder comunicarse con las personas del contexto de la asignatura de Lengua Materna (SEP, 2017) o principios pedagógicos relacionados con el aprecio a la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje, podrán llevarse a cabo en su totalidad y de manera natural en los centros escolares.

Categorías de Alumnos

Categoría 1: Tradiciones, Idiomas y Convivencia

De los diez participantes, ocho hablan rarámuri, mientras que dos indican que solo hablan español; es por ello que los docentes alternan en uso de las dos lenguas, con el propósito de ser incluyentes con la diversidad lingüística que presenta el alumnado. Esto se observa como una importante área de oportunidad para desarrollar lo planteado en la asignatura de Lengua Materna Español, la cual señala la necesidad de ofrecer un espacio para la indagación y reflexión sobre la diversidad lingüística, que favorezca su cuidado y preservación (SEP, 2017). También se enmarca en lo que establece la materia de Lengua Materna y Lengua Indígena, siendo que uno de los propósitos establece la obligación que los alumnos conozcan las diferentes lenguas y culturas, para reconocer su importancia.

Con respecto a la convivencia con los compañeros, todos a excepción de uno contestaron que es buena. Este hallazgo confirma de alguna manera lo señalado entre los maestros, acerca de que no se observan prácticas discriminatorias entre los estudiantes debido a que todos pertenecen al mismo pueblo originario. No obstante, y a diferencia de los profesores, los alumnos no identifican problemas en la comunicación debido al uso de diferentes vertientes de la lengua indígena. A pesar de que el estudiantado caracteriza como positiva la relación con sus compañeros, es necesario fortalecer el logro de los aprendizajes esperados contemplados en la asignatura de Formación Cívica y Ética (SEP, 2017) relacionados con la identificación de prácticas discriminatorias hacia la diferencia en creencias, tradiciones y prácticas. Aunque no sea parte de su realidad actual, es probable que, al continuar con sus estudios y con la necesidad de migrar a otros contextos, sean víctimas de exclusión, por lo que fortalecer estas habilidades puede serles de utilidad.

Categoría 2: Trabajo en Clase

Al cuestionar a los estudiantes sobre su sentir en las explicaciones de sus maestros, la respuesta de la mayoría de los participantes fue: *Bien porque le entiendo* (estudiantes 2,3,4,6,7,8 y 10), aunque tres señalan que en ocasiones les cuesta trabajo, *Más o menos a veces no le entiendo* (estudiantes 1, 5 y 9). Siendo que los docentes encuestados utilizan tanto el español como el rarámuri para dar clase (en concordancia con lo recomendado por [Sánchez y Tembleque, 1989](#)), sería pertinente indagar con los estudiantes que expresan que no siempre entienden correctamente, si esto se debe vocabulario que desconocen al ser diferente al que utilizan en su vertiente de la lengua ([Barriga, 1995](#)), o tiene otras causas.

En cuanto a la realización de actividades en la clase, las respuestas están divididas: un tercio pide ayuda a sus compañeros cuando no entienden algo, otro tercio a su maestro y el resto trabaja de manera independiente. De nuevo surge la necesidad de ahondar acerca de por qué algunos estudiantes no piden ayuda al docente cuando tienen dudas, para tomarlo en cuenta a la hora de seleccionar el vocabulario adecuado en caso de que se deba a las diferentes variantes del rarámuri. En cuanto a los temas que les generan mayor dificultad, mencionaron la lectura, la escritura, multiplicar y dividir. Por ello, se observa pertinente fortalecer uno de los propósitos de las asignaturas de Lengua Materna, Lengua Indígena y Segunda lengua. ([SEP, 2017](#)), el cual establece que los estudiantes se apropien de las diferentes formas de hablar y escribir texto en su lengua originaria, y con ello poder resolver las necesidades que se presentan en cada uno de los educandos.

Categoría 3: Trabajo a Distancia

En esta categoría, se contemplan las respuestas relacionadas con el uso de cuadernillos, herramienta que se empleó durante el tiempo que las clases no se pudieron llevar a cabo de manera presencial, cuestionando si les agrada utilizarlos y si consideran que aprenden igual a distancia que en la escuela. Todos respondieron que les gusta trabajar con este material, sin embargo, llama la atención sus respuestas sobre la manera de aprender, como explican algunos de ellos: *No aprendo igual porque tengo dudas* (estudiante 1), *En la escuela aprendo más* (estudiante 2), al igual que: *me gusta más en la escuela, aprendo más* (estudiante 8).

Respecto a este hallazgo, resaltar que los cuadernillos son elaborados por los docentes utilizando la lengua indígena de los estudiantes y el español, cumpliendo con lo establecido en el Artículo segundo de la constitución mexicana sobre la necesidad de favorecer la formación bilingüe para atender las necesidades de los estudiantes, así como la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2018), la cual señala la importancia de garantizar se respete la identidad lingüística de los alumnos indígenas. Los estudiantes explican que les gusta utilizar los cuadernillos, seguramente porque el hecho de que estén en dos idiomas les permite comprenderlos adecuadamente. Es probable que la razón por la que algunos de ellos expresan que no aprenden igual en casa que en la escuela, es porque todavía necesitan de la mediación del maestro para realizar los ejercicios más complejos.

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación evidencian que en la escuela primaria indígena estudiada se trabaja un modelo educativo bilingüe, al dar instrucciones y explicaciones utilizando el español y la lengua indígena de los estudiantes (Sánchez y Tembleque, 1989, Bernarch y Martínez, 1997). Así mismo, los docentes siguen los principios establecidos en el marco legislativo del país (Ley General de Educación, 2019, y Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, entre otros) respecto a llevar a cabo una educación bilingüe y que favorezca el sentido de identidad de los miembros de pueblos originarios. Sin embargo, los planes y programas no contextualizan los contenidos enseñados para que resulten más significativos para los estudiantes, y esta tarea recae en el docente (Mendoza, 2017; Gallardo, 2020); como en el uso de ejemplos para los problemas de matemáticas que utilicen elementos de su entorno, tales como la vestimenta tradicional o las festividades que realizan.

Los profesores que laboran en esta escuela, a pesar de tener responsabilidades adicionales al estar a cargo de la dirección por ser escuela multigrado y las carencias en cuanto a materiales e insumos que sufren por la zona rural en la que se encuentran (Mendoza, 2017), muestran compromiso hacia su tarea docente, cumpliendo con el perfil necesario para laborar en este tipo de contexto (Bernach y Martínez, 1997), siendo que han cursado la licenciatura y dominan el idioma predominante en la región. Esto se confirma por la percepción de los estudiantes, quienes en su mayoría expresan que entienden las explicaciones de sus maestros, se sienten bien en clase y les gusta trabajar con los materiales que se les proporciona, incluyendo los cuadernillos que utilizaron durante la pandemia ocasionada por el Coronavirus.

En cuanto a la población estudiantil, recordar que, si bien pertenece al mismo pueblo originario, no todos tienen la misma lengua materna: para una minoría es el español y para el resto el rarámuri. Adicionalmente, existen diferentes versiones de la lengua que varían entre una comunidad y otra, provocando lo que los docentes consideran como dificultades en la comunicación docente-alumno. Probablemente, esto también sea la causa de que algunos alumnos expresen que en ocasiones no comprenden algunas indicaciones, o el hecho de que no siempre acudan a sus maestros cuando tienen alguna duda. Es por ello que la educación intercultural surge como una alternativa pertinente para superar esta y otras problemáticas, siempre y cuando sea para todos y no únicamente los estudiantes indígenas (Díaz y Villarreal, 2010), con la posibilidad de favorecer una convivencia armónica en las aulas (Hernández y Maya, 2016).

Si bien el estudio presentado evidencia que es posible trabajar la educación intercultural a través de la inclusión en el proceso de enseñanza y aprendizaje de aspectos identitarios de determinado pueblo originario (tales como las festividades y la vestimenta tradicional), su limitación radica en que únicamente se centra en la exploración de las prácticas educativas de dos docentes en una escuela primaria indígena. Es por ello que, como futura líneas de investigación, se plantea la opción de profundizar en la temática de una educación intercultural que tome en cuenta la cosmovisión de los grupos indígenas, en este caso en particular, de la cultura rarámuri; lo cual puede materializarse en cuestiones como la planeación

(Loredo et al., 2016) y la enseñanza de las matemáticas desde una perspectiva etnográfica (García García, 2019), a través del análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje en diferentes escuelas primarias indígenas del mismo municipio, con el propósito de identificar fortalezas y posibles mejoras a implementar.

Referencias Bibliográficas

- Anchondo Aguilar A., Porras Flores D. A., Piñón Miramontes M. A., González Aldana R. A. y García González C. G.** (2019). El sistema educativo tradicional y las confrontaciones que sufren los estudiantes universitarios rarámuri. En Asociación Mexicana de Educación, editor, *Educación Superior en las Ciencias Agropecuarias. Perfiles de egreso, competencias e innovación educativa*. (2-9). Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua
- Álvarez, I. y Varela, L.** (2011). Diversidad lingüística y educación. *Revista d'innovació educativa*, 7, 62-70. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349532303008>
- Ávila, A.** (2014). La etnomatemática en la educación indígena: así se concibe, así se pone en práctica. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(1), 19-49. <https://www.redalyc.org/pdf/2740/274030901002.pdf>
- Barriga, R.** (1995). La paradoja lingüística del indígena mexicano. *Inti: Revista de literatura hispánica*, (42), 103-112. <https://digitalcommons.providence.edu/inti/vol1/iss42/14>
- Bernach, E. y Martínez, C.** (1997). La nueva educación indígena en Iberoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 13-33. <https://doi.org/10.35362/rie1301135>
- Blanco, E.** (2019). Análisis de la brecha de aprendizaje entre indígenas y no indígenas en la enseñanza primaria en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(16), 1-15. <https://doi.10.24320/redie.2019.21.e16.194>
- Burgardt, A.** (2004). *El aporte de Max Weber a la constitución del paradigma interpretativo en ciencias sociales*. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión** (2021) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación. Reformulado de 1917. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión** (2019). *Ley General de Educación*. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión** (2018). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas*. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>

- Díaz, R. y Villarreal, J.** (2010). Teoría y práctica intercultural: políticas públicas y estrategias interculturales originarias para una articulación con identidad, *Revista Espaço Pedagógico*, 17(2), 189-210. <https://doi.org/10.5335/rep.2013.2053>
- Escudero, R., Trujillo, J. y Hernández, G.** (2018). Barrera tangible en el desarrollo educativo rarámuri, una mirada a la historia de los jesuitas XVII-XVIII. *Revista Boletín Redipe*, 7(12), 220-227. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6728835>
- Fuentes, G.A. y Arriagada, C. R.** (2020). La educación intercultural en Chile analizada desde la teoría de la complejidad. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11(07), 1-15. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.1107
- Fuster, D. E.** (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gallardo, A.L.** (2020). *Educación indígena en tiempos de COVID-19: viejos problemas, nuevos problemas*. En H. Casanova Cardiel (Coord.), Educación y pandemia: una visión académica (pp. 164-169). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- García, S. S.** (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad purhépecha, Michoacán, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 61-81. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002005.pdf>
- García García, J. y Bernardino Silverio, N.** (2019). Conocimientos geométricos en la elaboración de un artefacto en una comunidad Nñuu Savi. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 105-120. http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.634
- García García, J.** (2019). Estrategias en la resolución de problemas algebraicos en un contexto intercultural en el nivel superior. *Bolema Río Claro*, 33(63), 205-225. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v33n63a10>
- Gutiérrez Rico, D. y Méndez, A.** (2018). Buenas prácticas desde la percepción de los estudiantes de la Licenciatura en Educación para el Medio Indígena. *Educación y Humanismo*, 20(34), 258-270. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2869>
- Hernández, M.** (2007). Sobre los sentidos de "multiculturalismo" e "interculturalismo". *Ra Ximhai*, 3(2), 429-442. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46130212.pdf>
- Hernández, R. D. y Maya, O.** (2016). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1161-1176. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77346456020>

- Hor bath, J. E.** (2013). De la marginación rural a la exclusión escolar urbana: el caso de los niños y jóvenes indígenas que migran a las ciudades del sureste mexicano. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, 20(58), 135-169. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13831462005>
- INAFED** (2010). *Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México*. <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM08chihuahua/municipios/08008a.html>
- INPI** (2019). Etnografía del pueblo tarahumara (rarámuri). *Un vistazo a los rasgos más distintivos de los pueblos indígenas de México*. Gobierno de México: Instituto Nacional de Pueblos Indígenas. <https://www.gob.mx/inpi/articulos/etnografia-del-pueblo-tarahumara-raramuri>
- INPI** (2020). *Atlas de los pueblos indígenas de México*. Instituto nacional de los Pueblos Indígenas. <https://atlas.inpi.gob.mx/tarahumaras-ubicacion/>
- Krause, M.** (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-39. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w23896w/inv_cualitat_krause.pdf
- Loredo, J., Alvarado, F., Romero, R. y Solís, L.** (2016). Instrumento de planeación para integrar la cultura de los pueblos indígenas al currículo oficial mexicano. *Revista Panamericana de Pedagogía Saberes y Quehaceres del pedagogo*, (23), 15-35. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1706>
- Madrigal Luna, J., Carrera Hernández, C., y Vergara Fregoso, M.** (2018). El ejercicio de la práctica educativa en la sierra Tarahumara. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 9(16), 99 - 118. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.99
- Mendoza, R. G.** (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 39(158). <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2017.158.58138>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E.** (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ed. Aljibe: Málaga.
- Rodríguez, A.** (2019). Irrupción de la lengua y población rarámuri en Chihuahua, conjeturas interdisciplinares. *Chihuahua Hoy*, 17, 17-34. <http://dx.doi.org/10.20983/chihuahuahoy.2019.17.2>
- Rojas, P. C.** (2006). Diversidad lingüística y alfabetización en América Latina y el Caribe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie4032516>
- Sáez A. R.** (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 339, 859-881. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fb7c7729-7f7a-4616-bc9b-8f65a561e3d2/re33937-pdf.pdf>
- Sánchez, M. P. y Tembleque R. R.** (1986). La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 33, 3-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2926342>

- Segura, C.M. y Chávez, M.E.** (2016). “Cumplir un sueño” Percepciones y expectativas sobre los estudios profesionales entre estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo. *RMIE*, 21(71), 1021-145. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n71/1405-6666-rmie-21-71-01021.pdf>
- Secretaría de Educación Pública.** (2017) *Aprendizajes Clave*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Serrón, S.** (2007). Bilingüismo, interculturalidad y educación, las comunidades indígenas y sorda en Venezuela, una aproximación. *Opción*, (53), 52-71. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2392247.pdf>
- Strauss, A. y Corbin, J.** (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía
- Tirzo, J.** (2020). De la educación indígena a la educación intercultural: el derecho a una educación culturalmente diferenciada. *NOVUM revista de Ciencias Sociales Aplicadas*, 2(10), 83 - 97. <https://www.redalyc.org/journal/279/27968419001/27968419001.pdf>
- Trejo, M. F.** (2012). Fenomenología como método de investigación: Una opción para el profesional de enfermería. *Revista de Enfermería Neurológica*, 11 (2), 98-101. <https://doi.org/10.37976/enfermeria.v11i2.138>
- Williamson, G.** (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos Interculturales*, 2(3), 23-34. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55200303.pdf>