



## LA EXPERIENCIA FORMATIVA DE ALUMNOS INDÍGENAS EN LA ESCUELA SECUNDARIA DE LA SIERRA NORORIENTAL DE PUEBLA, A PARTIR DEL CONTEXTO DE DESIGUALDAD

María del Rosario Soto Méndez  
UNAM  
ros\_sm@hotmail.com

---

**Área:** A13 Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo **Línea temática:** Equidad y derecho a la educación

---

### ***Resumen:***

En este trabajo doy cuenta de la experiencia formativa de alumnos indígenas de la Sierra Nororiental de Puebla, a partir de su inscripción y trayecto por la escuela secundaria, a la luz de dos dimensiones que se enlazan y explican mutuamente: la dimensión global, con la realidad local. Partiendo de dicha delimitación, articulo un cuerpo teórico interdisciplinario con dos metodologías provenientes de la investigación cualitativa: la etnografía crítica y los relatos de vida desde la perspectiva etnosociológica. Dicha articulación teórico-metodológica posibilitó dar cuenta de los latentes problemas de desigualdad que están afectando de manera importante, la experiencia formativa de dichos sujetos escolares, y que además agrava e instala a este sector de la población, en una permanente condición de vulnerabilidad, ante prácticas de discriminación, de marginación y de exclusión.

***Palabras clave:*** Alumnos indígenas, escuela secundaria, experiencia formativa, desigualdad, globalización.

## I. Introducción

La desigualdad, representa hoy en día una problemática social que ha crecido y ha adquirido matices renovados en esta era global, al amparo de disposiciones normativas y acuerdos entre grupos hegemónicos que benefician a los que más tienen. En los últimos años, la desigualdad se ha ido posicionado de manera gradual, en un tema central no sólo a nivel nacional (México), sino regional (Latinoamérica) hasta alcanzar una dimensión mundial. Se trata de un fenómeno social y cultural de nuestro tiempo que está provocando que los países más desarrollados del mundo, estén enfrentando condiciones crecientes de desigualdad y acumulación de riqueza en unas cuantas manos, al tiempo que se excluyen a importantes sectores de la sociedad (Insulza, 2015), como es el caso de los grupos indígenas de nuestro país.

El fenómeno de la desigualdad, no se expresa solamente en la diversidad de ingresos de las personas, comporta además un fenómeno multidimensional que involucra actos de discriminación de clase, de raza, de género, de origen geográfico, de capacidad física, entre otros (Insulza, 2015). Este hecho muestra que ser mujer, ser pobre, ser indígena, migrante, trabajador informal, entre otros grupos categóricos, significa tener una condición de desventaja, por el hecho mismo de ubicar a estos grupos en una posición vulnerable ante el abuso, la marginación y la discriminación.

La desigualdad presenta dos rasgos distintivos: primero, es categórica, porque afecta a una categoría de seres humanos con una naturaleza que es durable, dado que no es transitoria ni incidental. Segundo, tiene como componente observable y verificable a la discriminación, la cual afecta de manera significativa el bienestar de grupos de personas, tanto en lo material, como en sus oportunidades y en el ejercicio de sus derechos (Tilly, 2007). Estos planteamientos muestran que la desigualdad es un fenómeno que va más allá del ámbito económico, debido a que tiene implicaciones en lo político y lo legal.

El Fondo Monetario Internacional (2011) reconoció que la desigualdad ha dejado de ser sólo un tema de justicia social, desde el momento en que se le considera como un obstáculo para el crecimiento. Retomando los planteamientos de Insulza, quien identifica un conjunto de desigualdades que también se consideran categóricas y durables; dentro de ellas: el desigual acceso a servicios públicos, el derecho a la educación; las condiciones insuficientes en el ejercicio de los derechos humanos, como el acceso a la justicia y a la libertad de expresión.

Estos planteamientos dejan ver la complejidad de la temática investigada, lo cual demandó construir un marco teórico interdisciplinario, proveniente de disciplinas del conocimiento como la pedagogía, la sociología, la antropología y la filosofía. Así como también, trabajar con la metodología cualitativa, de manera particular, con la etnografía crítica y los relatos de vida desde la perspectiva etnosociológica.

De ahí que, en atención a la temática planteada, del amalgamamiento conceptual y del posicionamiento metodológico trabajado, delimité las siguientes preguntas: ¿Qué tipos de desigualdad experimentan los alumnos indígenas, a partir de su inscripción y trayecto por la escuela secundaria? y ¿Qué impacto provoca

la desigualdad en la experiencia formativa de los citados sujetos escolares en su trayecto por dicha institución? A partir de estos cuestionamientos, tracé como objetivo central: *Dar cuenta de los tipos de desigualdad que están afectando la experiencia formativa de los alumnos indígenas en la escuela secundaria.*

Se trata de una temática que poco se ha abordado desde esta perspectiva. Al revisar el estado del conocimiento en torno a este tópico, identifiqué tres investigaciones que se acercan a dicha orientación: una investigación desarrollada por Avena (2017), quien estudia a las poblaciones indígenas en relación a las políticas del Sistema Educativo Mexicano, en el contexto de las estructuras de inequidad que prevalecen. Una más, realizada por Martínez y Quiróz (2007), quienes centran su investigación en la construcción de identidades de alumnos indígenas en su tránsito por la escuela secundaria. Y una tercera investigación realizada por Tapia (2002), quien apunta a documentar las posibilidades y alternativas que tienen los niños indígenas de Chacsinkin, de estudiar en la escuela secundaria, a partir de su condición de pobreza y marginación.

Se trata de investigaciones relevantes que abonan al estado del conocimiento; sin embargo, la contribución de esta investigación en particular, radica en que ésta permitió documentar la experiencia formativa de alumnos indígenas en la escuela secundaria, a la luz de la desigualdad multidimensional que experimentan en este escenario global, desde su condición étnica.

## II. Desarrollo

Analizar la experiencia formativa de alumnos indígenas en la escuela secundaria, no fue tarea fácil. Ello implicó adentrarme en la lectura de referentes conceptuales y de metodologías que me permitieran documentar la compleja entramada de significados y significantes circundantes en la realidad investigada. A partir de dicha orientación, posicioné el concepto de formación, no desde la perspectiva que tiene lugar únicamente de manera institucionalizada, bajo el control de la práctica docente que da lugar a un tipo de formación requerida, "dada", "seguida", sancionada y certificada (Ferry, 1990).

Me propuse poner especial énfasis en el concepto de formación que se expande hacia todos los ámbitos de la vida de cada sujeto, en las múltiples actividades que los alumnos indígenas desarrollan en su vida cotidiana (para este caso particular). Este hecho implica centrar la atención en el sujeto que se transforma a partir de sus realidades (Franco, 2009) y desde ahí adentrarme en el conocimiento de los distintos contextos en que los citados actores escolares se mantuvieron itinerantes, siendo éstos: los referentes de pertenencia de los alumnos (familia-comunidad); y la escuela secundaria federal ubicada en un contexto urbano, a la que éstos se adscribieron.

El camino andado fue largo y lleno de reflexiones solitarias y sopesadas, lo cual me llevó a concluir que necesitaba trabajar con metodologías cualitativas que trascendieran los informes de la etnografía funcionalista del siglo XIX, misma que se limitó a describir culturas congeladas, ancladas en un pasado

ahistórico, idealizado, en el que debían mantenerse para regocijarnos de nuestros orígenes (Guerrero, 2002). Después de reiteradas revisiones bibliográficas, opté por trabajar con la etnografía crítica.

Se trata de una perspectiva que se encuentra trabajando en la deconstrucción de las etnografías clásicas, con el propósito de develar nuevos universos de sentido de las culturas, que antes no aparecían en las descripciones etnográficas (Guerrero, 2002, Corenstein, 2001, Bertely, 2002). Representa un fenómeno interdisciplinar emergente que permite acercarnos a distintas dimensiones de la realidad. La etnografía crítica tiene, dentro de sus muchas contribuciones, el presentar a la cultura como “sujeto de análisis” (Rosaldo, 2000), lo cual abre las posibilidades para la comprensión de la riqueza de la diversidad, la variabilidad y la diferencia de las conductas culturales.

Después de haber identificado la perspectiva metodológica con la cual trabajaría, faltaba trazar la ruta a seguir en el espacio comunitario de los citados actores escolares. Para ello los planteamientos de Barth (1976) resultaron sustantivos. Dicho autor acuñó el concepto de “límite étnico”, como referente teórico que posibilita profundizar en la vida cotidiana de los distintos grupos étnicos, a partir una mirada que se bifurca hacia dos ámbitos de su realidad intracultural. Por un lado plantea documentar señales o signos manifiestos que exhiben identidad, como: el vestido, el lenguaje, el modo de vida, por citar algunos de ellos. Por otro lado, propone adentrarse en las orientaciones de valores básicos que rigen vida comunitaria de dicho grupo, mismos que asumí como las normas de moralidad por las que se juzgan las conductas de los sujetos (Barth, 1976).

Opté por seguir las dos vías, porque consideré que no son excluyentes y sí complementarias. Dichos referentes teóricos los puse en relación con los planteamientos Bartolomé (2006), así como de Giménez (2000), para la construcción de cinco categorías de análisis en relación al primer contexto (familiar-comunitario), siendo éstas: la lengua, el territorio cultural, la economía intrafamiliar, la tradición y el parentesco. Una vez delimitado el objetivo de la investigación, las categorías de análisis y la ruta etnográfica del espacio intracultural, faltaba identificar las categorías de análisis del espacio institucional (escuela secundaria federal).

En esta encomienda resultaron centrales las contribuciones de Dubet & Martuccelli (1998), quienes a través de sus planteamientos mostraron la importancia de ir más allá de analizar sólo planes y programas de estudio, roles y métodos de trabajo de docentes. Plantean que la experiencia formativa del sujeto desde lo pedagógico, se ve atravesada, no sólo por la lógica del funcionamiento regulado de la institución y del rol que les es asignado a los alumnos, sino además, por la capacidad que dichos actores escolares tienen para manejar sus experiencias escolares.

En correlación con estos planteamientos, asumí a la escuela secundaria como un espacio en que se entremezclen la cultura escolar, comunitaria y familiar, y en donde todos los sujetos interactúan a partir de su apropiación individual (Cortón, 2011) en torno a saberes, prácticas, sentidos, significados y experiencias, que le dan contenido a dicho proceso formativo. Siguiendo estos planteamientos, construí cinco categorías

de análisis para dicho contexto, siendo éstas: la experiencia formativa, la gestión del tiempo escolar, el salón de clases, el marco disciplinario y el receso escolar.

Se trata de categorías abarcativas, por el hecho de que pueden expandirse hacia otros ámbitos de la experiencia escolar. Tal es el caso del salón de clases, en donde se entremezclan los contenidos programáticos, las estrategias de enseñanza, la práctica docente, entre otros. Una vez identificados los contextos de estudio, así como la construcción de las categorías de análisis para cada contexto, cobré conciencia que hacía falta una perspectiva metodológica que me permitiera dar cuenta de esas situaciones específicas que envuelven a los alumnos indígenas en presiones, lógicas de acción y trayectorias sociales, y que además enriqueciera los aportes de la observación directa.

En esta idea, los planteamientos teóricos de Bertaux (2005) y Bolívar (2002), dejaron ver los importantes aportes de los relatos de vida. Éstos son resultado de una forma peculiar de hacer entrevista, que es la entrevista narrativa. Los relatos de vida observan las siguientes características: 1) tienen una estructura diacrónica del recorrido vivencial; 2) les identifica una descripción en forma narrativa de la realidad vivida; 3) muestra una orientación que da lugar a un “relato de prácticas” en una situación dada; y 4) está enfocado hacia la reconstrucción de una serie de acontecimientos, de situaciones e interacciones, entre otras situaciones (Bertaux, 2005).

Bolívar (2002) plantea que el sentido de la acción sólo puede hacerse inteligible a través de la explicación narrativa por parte del sujeto, donde van emergiendo las intenciones, los motivos y los propósitos que tuvo para realizar dichas acciones, ya sea en un corto plazo, o vislumbrando un horizonte de vida (Bolívar, 2002). Es importante destacar que los relatos de vida se gestaron como estrategia biográfico-narrativa orientada a documentar un fragmento particular socio-histórico al que denomina “objeto social” (Bertaux, 2005).

Strauss (1995), uno de los principales exponentes de esta perspectiva, planteó, que dicha fragmentación social que están experimentando las sociedades actuales, ha dado paso a un fenómeno de doble vía: homogeneización y diferenciación, en cuyo proceso de diferenciación en particular, ha generado la multiplicación de los sectores de la actividad, a los que se nombró “mundos sociales” (citado en Bertaux, 2005). Bertaux (2005) por su parte plantea que un mundo social se construye en relación a una actividad específica (remunerada o no remunerada), la cual presenta una estructura a escala, es decir, en relación a un marco de influencia: el macrocosmos, el mesocosmos y el microcosmos.

El macrocosmos lo representa el contexto global, los mesocosmos están conformados por los mundos sociales, como las panaderías, las escuelas, las fábricas, entre otros; y éstos a su vez dan lugar a numerosos microcosmos. Este hecho se explica de alguna manera porque un mundo social como la escuela y la panadería, -retomando los mismos ejemplos-, presentan diversas lógicas internas, lo cual genera estas derivaciones a las que dicho autor nombra “microcosmos” (Bertaux, 2005). Cabe señalar que dicha perspectiva metodológica, no busca verificar hipótesis establecidas, sino elaborar un modelo de

funcionamiento; es decir, está orientada a dar cuenta del por qué ciertos individuos han terminado por encontrarse en una situación determinada a la que tratan de acomodarse.

Siguiendo dichas escalas, el macrocosmos en la investigación realizada lo representó el escenario global. Los mesocosmos los delimité en relación a los citados mundos de vida de dichos actores escolares (una escuela secundaria federal y la comunidad de origen de dichos alumnos). El microcosmos emergió en relación a la singularidad de situaciones identificadas en el contexto de estudio. Asumo que, trabajar con relatos de vida es una tarea compleja, reclama del investigador una importante dedicación, pero también un capital cultural abierto a la trasdisciplina (Merino, 2009).

Involucra además, ubicarse en un horizonte hermenéutico que conduzca a desentrañar de los relatos, las relaciones de causalidad que emergieron en función a los puntos de inflexión, o momentos de gran calado que ambos alumnos experimentaron en los citados mundos de vida. De ahí que, a partir de dicha articulación metodológica, diseñé el siguiente cuadro en el que muestro las estrategias realizadas.

**Cuadro No. 1** Articulación de estrategias metodológicas

ETNOGRAFÍA CRÍTICA	RELATOS DE VIDA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• APLICACIÓN, REVISIÓN Y ANÁLISIS DE LA ENCUESTA SOCIOECONÓMICA APLICADA A LOS ALUMNOS DE NUEVO INGRESO, CICLO ESCOLAR 2010-2011</li> <li>• ENTREVISTAS A 14 ALUMNOS DE NUEVO INGRESO PROVENIENTES DE DISTINTAS COMUNIDADES INDÍGENAS DEL CONTEXTO DE ESTUDIO.</li> <li>• IDENTIFICACIÓN DE TRES ALUMNOS DE ORIGEN ÉTNICO PARA PROFUNDIZAR EN SU ESTUDIO</li> <li>• 30 REGISTROS DE OBSERVACIÓN DE CLASE</li> <li>• 30 REGISTROS DE DIARIO DE CAMPO DE LA COMUNIDAD</li> <li>• ENTREVISTA A 10 DOCENTES DE DISTINTAS ASIGNATURAS</li> <li>• PROCESO ANALÍTICO</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• APLICACIÓN, REVISIÓN Y ANÁLISIS DE LA ENCUESTA SOCIOECONÓMICA APLICADA A LOS ALUMNOS DE NUEVO INGRESO, CICLO ESCOLAR 2010-2011</li> <li>• ENTREVISTAS A 14 ALUMNOS DE NUEVO INGRESO PROVENIENTES DE DISTINTAS COMUNIDADES INDÍGENAS DEL CONTEXTO DE ESTUDIO.</li> <li>• IDENTIFICACIÓN DE TRES ALUMNOS DE ORIGEN ÉTNICO PARA PROFUNDIZAR EN SU ESTUDIO</li> <li>• 30 REGISTROS DE OBSERVACIÓN DE CLASE</li> <li>• 30 REGISTROS DE DIARIO DE CAMPO DE LA COMUNIDAD</li> <li>• ENTREVISTA A 10 DOCENTES DE DISTINTAS ASIGNATURAS</li> <li>• PROCESO ANALÍTICO</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

### III. Conclusiones

A través de la articulación teórico-metodológica en relación a la temática investigada, construí dos relatos de vida de dos alumnos indígenas en la escuela secundaria. A partir de la producción narrativa de dichos actores escolares, así como de los aportes de los instrumentos etnográficos aplicados y de un importante proceso analítico, a la luz de la teoría que les dio contenido, derivé los siguientes hallazgos. Empiezo por destacar que el macrocosmo, o contexto global, lejos de resolver los actuales problemas sociales que padecen los grupos indígenas de esta región, los ha afectado de tal manera que los enfrenta a la emergencia de nuevas manifestaciones de desigualdad.

En el contexto de los dos mesocosmos (espacio comunitario e institucional) analizados en relación del contexto global, identifiqué cuatro tipos de desigualdad que están trastocando la experiencia formativa de ambos actores escolares, de las cuales, por cuestión de extensión, sólo doy cuenta de dos de éstas. La primera de ellas la nombré: *Desigualdad en la posición desde donde nombramos al otro*. A través de la misma sostengo que, la desigual manera en que nombramos al “otro”, trae aparejada un despliegue de acciones y formas de relación que no siempre se dan en términos de igualdad y respeto. Sostengo además, que no todas las culturas parten de las mismas posiciones para reconocerse en sus diferencias.

Desde tiempos ancestrales los grupos en el poder se han facultado para reinventarse frente al otro, frente al pobre, al bárbaro, teniendo como estandarte el concepto de “diferencia”. Este hecho provocó que en nombre de la diferencia se hayan hecho distinciones clasificatorias y discriminatorias. Transitamos por un periodo de conquista a una época de vida independiente hasta llegar al período de la modernidad y a dicho sector de la población se le siguió nombrando “indio”. Dicho concepto entraña una posición de atraso, de desventaja social, como personas ignorantes que debían aspirar a una entidad abstracta (Aguirre, 2009).

Arribamos al actual contexto global y, pese a los avances que se han tenido en términos legislativos, se les sigue nombrando como: “indios” o “indígenas” desde una posición distanciada e igualmente dominante y estigmatizante, en que sus derechos quedan eclipsados ante una nueva realidad que los agobia y los deja en la desesperanza. Los dos grupos de este sector de la población que padecen en mayor medida estas etiquetas lacerantes, con sus consecuentes prácticas excluyentes, son los alumnos y alumnas indígenas y las madres de familia. De la narrativa de estos actores escolares, fluye el descontento por ser nombrados por maestros y compañeros de la escuela secundaria, como los de “rancho”, los “indígenas”, los “de comunidad”, con las invariables prácticas discriminatorias que reciben.

“Muchas veces, cuando el maestro nos pide que trabajemos en equipos, escuchamos cuando nuestros compañeros dicen: ¡yo no quiero trabajar con los de rancho! Entonces mejor trabajamos con nuestros compañeros de la comunidad” E.S.

“No sé quién impuso que nos nombraran indígenas. Si fuera para reconocernos y respetarnos, lo aceptaría, pero sé que es para humillarnos, y en eso sí no estoy de acuerdo, porque todos somos iguales, la única diferencia que veo es que ellos tienen dinero y nosotros no”. E:AK.

Concluyo en relación a esta manifestación de la desigualdad expresando que, la desigual posición desde donde nombramos a la población indígena, ha tenido fuertes implicaciones en la experiencia formativa de los alumnos indígenas que asisten a la escuela secundaria. Sostengo que la población indígena no necesita de una actitud misericordiosa por parte de la población en general, lo que ellos piden y exigen, es el respeto a sus derechos que legítimamente les corresponde, para que puedan tener una vida justa, sin fundamentalismos ni esencialismos, pero sí con la participación y disfrute de un desarrollo en un marco de igualdad de derechos.

La segunda manifestación de desigualdad la nombré: *desigualdad en las oportunidades educativas* de dicho sector de la población. En este contexto documenté las problemáticas que enfrentan los alumnos indígenas, las cuales, de igual manera están atravesadas por los problemas de desigualdad, de pobreza, de marginación y de exclusión que dichos sujetos encarnan. Esta situación se agrava ante políticas educativas que dan menos a los que menos tienen, lo cual genera el círculo vicioso en que “la pobreza genera menos educación y menos educación impide salir de la pobreza” (Aguerrondo, 2002).

En este tipo de desigualdad destacan las desigualdades estructurales, mismas que tienen como rasgos característicos: los limitados niveles de financiamiento educativo, los bajos salarios de los maestros y los escasos niveles de calidad de los programas de formación docente (Reimers, 2000) entre otros. De igual manera afectaron la experiencia escolar de los sujetos de estudio, los distintos aspectos educativos que dan contenido a la experiencia en el aula, dentro de ellas: las políticas que guían las reformas educativas, los contenidos curriculares y el perfil docente.

Este tipo de desigualdad se ve reforzada a través del ejercicio de políticas educativas, que desdibujan a la escuela como un espacio potencial para el uso de las lenguas nativas por parte de los alumnos indígenas. Dicha situación ha provocado que el uso de la lengua indígena se vea restringido exclusivamente para los alumnos dicho grupo étnico; lo cual está dando cabida al fenómeno que Bartolomé nombra: “descaracterización étnica” (Bartolomé, 2006). Este fenómeno se está presentando de manera creciente en la región señalada, como producto de la frecuente inferiorización material y simbólica que padecen las sociedades nativas. Al preguntarle a una madre de familia del por qué no enseña la lengua indígena a sus hijos, contestó:

“Pues, pues... ¡por la escuela! Ahí ya no te dejan que hables la lengua indígena porque no la entienden los maestros, y como yo fui a una escuela primaria que no era bilingüe, pues la maestra me daba varazos cada vez que hablaba en náhuatl; entonces pensé, para que no le peguen a mi hija, mejor no le enseñe. Pero ahora ya hay escuelas bilingües, pero yo veo que están para enseñar el español, y cuando los chicos se van a la secundaria, allí si ya no hablan el náhuatl para nada...por eso entonces, por la escuela...¡ajá!...por la escuela”. E.MF

Otro momento de inflexión en la experiencia escolar de los citados alumnos, lo representó la ausencia de una pedagogía para la diversidad, la cual posibilitaría renunciar a únicos mapas cognitivos que unifican historias y experiencias sociales, culturales y educativas (Duschatzky, 1997). Para cerrar este trabajo, concluyo planteando que esta investigación dejó abierta la posibilidad de documentar experiencias exitosas, tanto a nivel escolar como a nivel comunitario, que se traduzcan en un referente a seguir en este sector de la población, y avanzar con ello hacia el cumplimiento del derecho de la población indígena a tener una educación justa y pertinente.

De no hacerlo, seguirán instaladas en la escuela, prácticas de discriminación, marginación y exclusión, en las que cobran fuerza, las ofensivas manifestaciones de la desigualdad, con las consecuentes afectaciones en la experiencia formativa de los alumnos indígenas de esta región serrana.



## Referencias

- Aguerrondo, I. (2002). *Escuela, fracaso y pobreza*. Biblioteca uahurtado.cl/uajah/reduc/.
- Aguirre, E. (2009). *Lo que la Historia nos puede decir sobre la diferencia*. En: Medina, P. (Coord.) (2009) *Epistemologías de la diferencia. Debates contemporáneos sobre la identidad de las prácticas educativas*. UPN, CONACYT, Plaza y Valdéz, PyV Editores. México, D.F.
- Avena, A. (2017) *Estudiantes indígenas en el contexto de las desigualdades estructurales*. CPU. E. Rev. Investig. Educ No. 24, Xalapa, ene./jun.
- Barth, F. Comp. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. Fondo de Cultura Económica, México, D. F.
- Bartolomé, M. (2006) *Gente de Costumbre y Gente de Razón. Las identidades étnicas en México*. Siglo XXI, Editores, México, D.F.
- Bertaux, D. (2005) *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Ediciones Bellaterra.
- Bertely, M. (2002) *Conociendo nuestras escuelas*. Paidós.
- Bolívar, A. et al. (2002) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Editorial Muralla. España.
- Corenstein, (2001) *Un repaso a la etnografía educativa en México hoy*. Educación física y Ciencias. Vol. 5 pp. 55-67-ISSN. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Cortón, B. (2011) *La escuela, principal centro cultural de la comunidad*. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García".
- Dubet, F. Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Impreso en España, Editorial Losada.
- Duschatzki, S. (1997). *De la diversidad en la escuela, a la escuela de la diversidad*. FLACSO, Argentina.
- Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Co-editan Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala y Editorial Paidós Mexicana, S.A. México. D.F.
- FMI, (2011) *Finanzas y Desarrollo*. Publicación trimestral del Fondo Monetario Internacional. Marzo, Vol. 48, No. 1
- Franco, M. (2009) *Formación y cruce de fronteras de jóvenes migrantes*. Tesis doctoral, UNAM.
- Giménez, G. (1997). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. En: Frontera Norte, Vol. 9 \_ (1992) *La identidad social o retorno del sujeto en sociología*. Centro de Documentación CONEICC-ITESO, Versión 2 7753-7746A, México.
- Guerrero, P. (2002). *Guía etnográfica. Sistematización de daros sobre la diversidad y la diferencia de las culturas*. Escuela de Antropología Aplicada, UPD-Quito. Ediciones Abya-Yala.
- Insulza, M. (2015). *Desigualdad, democracia e inclusión social*, en: Organización de los Estados Americanos (OEA). *Desigualdad en inclusión social en las Américas*. Documentos Oficiales OEA, Ser, D/XV/II.
- Martínez, S. Quiróz, R. (2007). *Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-marzo, año/vol. 12, Núm. 032. COMIE, Distrito Federal, México.
- Merino, C. (2009) *Investigación narrativa y subjetividad en las ciencias sociales*. En: *La historia de vida. El encuentro con la subjetividad*. Anita Barabtarlo (Compiladora). Colección: Escuela Subjetividad. Castellanos editores. Impreso en México.
- Reimers, F. (2000). *Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México. Vol. XXX, No. 2.
- Rosaldo, R. (2000). *Cultura y verdad. La reconstrucción del análisis social*. Abya-Yala, Quito.
- Rodríguez, G. et al (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Edit. Aljibe, Málaga.
- Tapia, M. (2002) *La construcción de caminos a la escuela secundaria desde una Escuela bilingüe y bicultural de Yucatán*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXXII, No. 2, 2do. Trimestre. Centro Estudios Educativos, A.C., D.F. México.
- Tilli, Ch. (2007) *Democracy*. Cambridge University Press.