



## ESTRATEGIAS BILINGÜES DE LAS Y LOS NIÑOS INDÍGENAS MIGRANTES EN LA ESCUELA PRIMARIA XITLÉ EN SANTO DOMINGO COYOACÁN, CIUDAD DE MÉXICO

**Cary Yedania Rosendo Solís**

*Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-Sede  
jedunpejy@gmail.com*

**Área temática:** Multiculturalismo, interculturalidad y educación

**Línea temática:** Diversidad lingüística, educación indígena bilingüe y plurilingüismo

**Tipo de ponencia:** Reporte parcial



### Resumen

En este breve escrito se trata de problematizar los primeros hallazgos del proyecto de investigación de Doctorado. El tema que se aborda es sobre las estrategias bilingües de las y los niños indígenas migrantes inscritos en la Primaria Xitlé en la colonia de Santo Domingo Coyoacán, cerca del metro Universidad. Se entiende por estrategias bilingües la capacidad de agencia lingüística de los niños indígenas para resolver situaciones de la vida cotidiana en la familia y en la escuela. Esta capacidad y ventaja lingüística se coloca en una zona gris para analizar críticamente el bilingüismo a nivel individual y social, así como una estrategia para reivindicar la lengua indígena en la vida urbana.

**Palabras clave:** Migración, diversidad lingüística, estrategias bilingües

### Introducción

Después de varias décadas, la Ciudad de México se convirtió en un lugar de refugio social, cultural y lingüístico de comunidades indígenas. Hoy por hoy es común escuchar e interactuar a algún migrante indígena en su lengua materna en espacios públicos, transportes, a través de llamadas telefónicas, el uso de la vestimenta comunitaria en las calles, puesto ambulantes y el uso de la identidad étnica en puestos y locales, por ejemplo “Taquería Mixe”, “Fonda Juquilita”, “Tlayudería la Zapoteca”, entre otras. Esta forma de manifestarse libremente mediante el uso

del idioma y de la identidad étnica, no se concebía hace dos décadas, sobre todo en colonias céntricas de la Ciudad de México, pues lo ya documentado por Arizpe (1978), Martínez Casas (2007), Oehmichen, (2005), Hernández-Rosete (2016), la tendencia de asentamiento de los indígenas migrantes eran en los límites de la Ciudad de México y Estado de México, acompañado por el racismo y la discriminación.

Para algunos investigadores, la alta concentración de población migrante en la Ciudad de México fue importante analizar los procesos de escolarización de niños indígenas y el desplazamiento de las lenguas indígenas en contextos de movilidad. Tema abordado ampliamente por María Bertely (1966). Sus principales hallazgos fueron contundentes para la época, pues para los indígenas migrantes el acceso a la escuela y la apropiación de los recursos escolares como la lectura y escritura en español. Saber leer y escribir era un recurso en la vida urbana pero también para participar activamente en los proyectos políticos y comunitarios, siendo los primeros profesionistas indígenas en sus comunidades de origen (González, 2008); mientras que la lengua indígena era casi nula de hablarlo en la ciudad por el racismo y discriminación.

Luego de estos primeros hallazgos pasó más de una década para que se realizara nuevos estudios sobre los procesos de escolarización y bilingüismo en niños indígenas en diferentes puntos del país como Guadalajara (Martínez Casas, 2007), en la Ciudad de México (Bertely, 1966; Arizpe, 1978; Rebolledo, 2007; Czarny, 2008; Barriga, 2008; López Callejas, 2008; Romer, 2011; Hernández-Rosete, 2016), en las fronteras del norte y del sur de México (Martínez Casas, 2014), y estudios transnacionales (Glockner, 2023). Los estudios arrojaron procesos similares: 1) era evidente la negación constante de los niños indígenas migrantes en las escuelas urbanas (Hamel, 2001; Barriga, 2008); 2) los profesores y directivos, consideraban a los niños monolingües en lengua indígena como “niños problemas” o niños con “algún tipo de trastorno de conducta, lenguaje o aprendizaje” (Martínez Casas, 2014: 1441); así mismo 3) se crearon espacios como los Centros de Educación Especial o en las Unidades de Servicios para la Educación (USAER) y ahora llamada Centro de Atención Múltiple (CAM) para reforzar el conocimiento escolar.

Señalaron severamente que la política educativa no ofrecía -hasta la fecha- una perspectiva sólida, intercultural, multicultural ni multilingüe en las escuelas urbanas, por el contrario, coincidieron que los niños indígenas atravesaban escenarios de racismo y de discriminación que los llevaba a ocultar su pertenencia étnica y lingüística, inclusive los llevaba a la deserción escolar, siendo la escuela el primer espacio donde se fomentaba la desigualdad, la violencia, la exclusión social, económica, lingüística, cultural y educativa (Hernández-Rosete, 2016). En cuanto a la presencia de lenguas indígenas en las escuelas urbanas, la situación multilingüe y multicultural es de *facto* por la condición de diversidad lingüística y cultural de la ciudad. Sin embargo se implementando una agresiva castellanización, primero, porque los niños indígenas siguen hablando la lengua indígena de sus padres y segundo, porque provienen de regiones indígenas distintas del país como lo he ilustrado anteriormente.

En este sentido, la presente ponencia busca reflexionar uno de los subtemas principales de la investigación que son las estrategias bilingües de los niños indígenas migrantes en la escuela

Primaria Xitle ubicada en la colonia en Santo Domingo Coyoacán. Las preguntas que trataron de responder surgieron a partir de las primeras experiencias etnográficas en las escuelas, particularmente durante las primeras visitas etnográficas con las familias migrantes y en la escuela Xitle:

- ¿Qué recursos lingüísticos y simbólicos negocian los niños indígenas durante su paso en la escuela?
- ¿Existen estrategias lingüísticas y culturales que favorecen -o no-, en la permanencia de los niños indígenas en la escuela primaria Xitle?
- ¿Los niños indígenas acuden su capacidad de agencia bilingüe para resolver sus actividades cotidianas en la escuela?

Las lenguas indígenas en contexto de movilidad, si bien existen procesos de desplazamiento por factores como la discriminación y el racismo, la creación de ideológicas lingüísticas negativas (Terborg y Landa, 2011) y a la política lingüística de “doble asimilación” y el “método directo de castellanización” (Hamel, 2001), y la poca o nula transmisión intergeneracional (Couder, 2008), por lo que las lenguas indígenas que se concentran en la Ciudad de México es un alto desplazamiento lingüístico y cultural, a grado de considerar a cada una de ellas, en lenguas de alto riesgo de desaparición, pues han pasado por tres procesos de política lingüística: *del monolingüismo en lengua indígena al bilingüismo en lengua indígena y español* y finalmente *al monolingüismo en español*.

Con lo anterior, me referiré al concepto de bilingüismo como el conocimiento y el uso de dos lenguas por un hablante y su comunidad lingüística que sirven como medios de comunicación en diferentes espacios de interacción, ya sea al interior de la familia y fuera de ella. Aunque es evidente que los niños indígenas desarrollan un bilingüismo diglósico -que es común encontrar en los estudios de contacto de lenguas indígenas y español- por la política castellanizadora que reciben los niños indígenas en las escuelas, este sigue abriendo nuevas vetas de análisis cuando las lenguas indígenas y el español se utilizan en situaciones cara a cara y simbólicas. Además, el bilingüismo diglósico de “entiende y no lo habla” también es otro elemento gris que posibilita al mantenimiento de la lengua indígena.

### Método y técnicas de investigación

La investigación se inscribe en la corriente fenomenológica del constructivismo social y está basada en las entrevistas en profundidad. Con esto se pretende explicar los sentidos y significados (Berger y Luckman, 2006 [1968]) de la vida escolar de los niños indígenas urbanos en la escuela Primaria Xitle. Una de las estrategias para construir el universo con los colaboradores tuvo que ver con mi propio proceso de migración en Santo Domingo, ser hablante de una lengua indígena me permitieron acercarme a las familias y niños indígenas en la escuela y fuera de ella. En este sentido, lo anterior ayudó no solo a solidificar la participación de algunos

paisanos migrantes sino a tejer e incorporar a otros grupos étnicos en la investigación, sobre todo, la escuela ayudó a visualizar este proceso.

Se pretende explorar desde una mirada etnográfica la dinámica lingüística de los niños indígenas migrantes en la escuela Primaria Xitle. Con la etnografía busca analizar la agencia y participación que los niños construyen en su entorno urbano e interacciones cotidianas, sobre todo en la escuela Primaria Xitle. Mi condición como hablante de una lengua indígena y mi situación como migrante indígena serán un puente para sumergirme en la vida cotidiana de los niños indígenas migrantes. Colocarse en el núcleo de la vida cotidiana de los niños indígenas migrantes. El estar en el lugar, generará una convivencia de manera prolongada con las familias y niños indígenas, que permitirá aprender de sus actividades cotidianas, la dinámica familiar y escolar, los sentidos y significados que construyen en la vida urbana.

La etnografía, más que un método de investigación es un componente que nos abre nuevos espacios de reflexión para documentar los significados y los significantes de las realidades vividas, construidos y reconstruidos por las personas en lo cotidiano: “Hablar de lo que sucede y le(s) sucede” a las personas, es decir, es “el estudio fenomenológico de la vida social” (Taylor y Bogdan, 1996:16), con la finalidad de buscar una comprensión sobre los fenómenos sociales de los actores, de sus experiencias, de sus procesos vivenciales en la realidad que están insertos. En este sentido, la etnografía busca la comprensión de realidades a partir de lo vivido -y no de suposiciones- sobre lo que acontece en el mundo, de las acciones y de las experiencias de los niños migrantes indígenas; orientado a la descripción e interpretación de la experiencia vivida, al reconocimiento y del sentido y significado de la misma.

El universo de estudio y trabajo de campo está constituido por el momento ocho niños y niñas indígenas en proceso escolar, dos madres de familia, una adulta mayor cuidadora, cinco autoridades educativas tres de ellos con el turno matutino y dos con turno vespertino; con un total de dieciséis participantes. El criterio para acercarme al grupo de niños y niñas es que estos fueran hijos de migrantes indígenas ya sea de primera o segunda generación. La prioridad en el estudio son las narraciones y las experiencias de vida escolar de cada niño y niña; así como las narraciones de los cuidadores principales de estos.

Hasta ahora, el trabajo de campo se ha dividido en dos secciones; la primera parte se puntualizó en ubicar nuevamente a las familias con las que ya se había establecido contacto durante la pandemia y en la elaboración del trabajo de maestría. La segunda fase consistió en ingresar a la escuela Primaria Xitle con turnos matutino y vespertino, así como los respectivos permisos de la SEP para seguir identificando a niños indígenas e integrarlos al estudio. Se pretende que el trabajo etnográfico dure tres ciclos escolares que abarcaría desde el segundo ciclo escolar del 2023 hasta la segunda mitad del 2024. Si por razones metodológicas no se logrará articular los tiempos durante los ciclos propuestos se pretende extender otro ciclo más de trabajo etnográfico en la escuela Xitle.

Un aspecto importante que recalcar y que merece atención es que el plantel está situado en uno de los contextos de violencia y narcotráfico en la colonia. De acuerdo con algunas entrevistas

no grabadas, las familias suelen rentar unidades habitacionales lo más céntricas de la colonia y otros en la periferia de la colonia, sin embargo, en cualquiera de las dos modalidades están expuestos a espacios en donde se compran y venden droga. Este es el caso de una familia ayuujk quienes expresan que enfrente del edificio de donde viven existe un punto de venta de droga. Señalan que el vendedor es un niño de edad escolar y que posiblemente cursaba el primero de secundaria.

### Primeras reflexiones etnográficas sobre estrategias bilingües en lengua indígena y español en la escuela Primaria Xitle en Santo Domingo

La escuela Primaria Xitle alberga a niños originarios de varias comunidades étnicas como Oaxaca, Chiapas, Hidalgo, Guerrero, Puebla y Yucatán. Los niños son hablantes bilingües -lengua indígena y español-, y monolingües -en lengua indígena-, así encontramos ayuujk, náhuatl, mixteco, maya yucateco, tsotsil, tseltal y hñähñu, pues la red paisanal y lingüística es densa en la escuela y en colonia. Esta concentración masiva de niños hablantes de lenguas indígenas en la escuela, se debe a las redes llamadas *comunidades extendidas* (Oehmichen, 2005), *comunidades morales* (Martínez Casas, 2007), comunidades en la *diáspora* o del *exilio* (Czarny, 2008), o *comunidades de práctica* (Rosendo, 2021) en la cual están insertos. Observé que cada familia nuclear cuenta entre dos a tres hijos nacidos en la ciudad y otros en la comunidad histórica. Todos oscilan entre los recién nacidos hasta jóvenes de 15 años en adelante.

Dentro de esta compleja socialización infantil en la ciudad, los niños se desenvuelven en un ambiente cultural y lingüístico con bases en la vida comunitaria, aprenden y absorben valores inherentes a la cultura, internalizan normas transmitidas, principios tácitos del orden social (Martínez Casas, 2007) a pesar de residir en la ciudad. Por otro lado, la vida urbana y la escuela les ofrece nuevos elementos culturales, sociales, lingüísticos y de práctica por lo que adquieren nuevos códigos culturales complejos como la televisión, el uso de plataformas digitales, “domingos” familiares, ir al cine, fiestas de cumpleaños, días festivos como el 15 de septiembre, día de las madres, día del trabajo, día del maestro, día del niño, por lo que deben ajustarse a ella de manera constante y continua. La dinámica escolar de los niños indígenas consta del trayecto de ida casa-escuela y de regreso, escuela-casa. La mayoría de los niños -con los he podido tener contacto- manifiestan que sólo tienen la obligación de dedicarse al estudio, asearse, asistir a la escuela, cumplir con las tareas escolares.

Entiendo por estrategias por bilingües la capacidad y agencia lingüística que los niños indígenas desarrollan durante su vida cotidiana en la ciudad. Estas habilidades lingüísticas aparecen en los escenarios en los cuales los niños están insertos y se movilizan, principalmente en la familia y en la escuela. Aunque algunos niños no pueden generar una conversación fluida en la lengua indígena, ni producir oraciones de manera oral por iniciativa propia, entienden el idioma y en algunas situaciones emiten palabras sueltas de forma elicitada por un adulto, por lo que los niños sólo han desarrollado el entendimiento de la lengua de

sus padres y realizan acciones al momento de recibir algún directivo, regaño, llamadas de atención, explicaciones escolares o familiares.

Por lo anterior, hay que tener en cuenta que la dinámica lingüística casi siempre será diferente en cada una de las familias, sobre todo, lo que respecta la reproducción de la lengua a los hijos nacidos o no en la ciudad; por ejemplo, el bilingüismo individual encontramos dos parámetros importantes. El primero se trata de los niños que nacieron en la ciudad tienden a desarrollar un *bilingüismo diglósico*, es decir, mantienen un nivel de *comprensión* en la lengua indígena pero no tienen un manejo oral de manera fluida, a menos que sea por *inducción* o repetición de palabras (Rosendo, 2021); mientras que los nacidos en la comunidad histórica desarrollaron un *bilingüismo equilibrado* en lengua indígena y en español, pero, sólo en términos orales, pues la normalización de algunas lenguas indígenas sigue estando en disputa entre el estado y las comunidades de habla.

En el primer caso, encontramos la situación de dos niños ayuujk de cuarto y sexto grado y el caso de una niña con un bilingüismo equilibrado en términos orales. En la primera situación, la niña cursa actualmente el sexto de primaria con turno matutino. Es originaria de la comunidad de Santa María Tlahuitoltepec Mixe del estado de Oaxaca. Ella es nacida en la ciudad y el tipo de bilingüismo que desarrolla es diglósico con cargas ideológicas; es decir, existe un impulso ideológico positivo y negativo por parte de la niña a hablar la lengua ayuujk, pues su situación de rechazo que recibe por parte de su red de compañeros en la comunidad histórica la obliga a reaprender la lengua de sus padres en la ciudad; los motivos que ella misma describe es por sentirse “aislada” por no comunicarse adecuadamente en la lengua ayuujk

“Estoy aprendiendo la lengua [ayuujk], porque cuando voy al rancho de mi mamá, siento que mis primos dicen y hablan cosas a espaldas de mí; entiendo poco, y por eso me estreso” {Registro: 23-04-2023}

El segundo caso es el de un niño ayuujk de cuarto grado con turno vespertino. Es originario de Tamazulapan Mixe Oaxaca y nacido en la ciudad. Al igual que el caso anterior, el tipo de bilingüismo que ha desarrollado es diglósico. Aprender la lengua de sus padres fue por motivos de violencia intrafamiliar; pues sus padres habían pasado por un ruptura familiar a grado de llegar a los tribunales del juzgado de lo familiar en la Ciudad de México. Durante el proceso de divorcio, el niño a pesar de no hablar la lengua y sólo entenderla, este pudo lograr expresar su vivencia con cargas de violencia física y emocional, así como palabras altisonantes recibidas por parte de su padre en español durante el juicio; motivo por el cual su madre ganó la custodia y la pensión familiar:

“Mi papá no sabía que yo entendía ayuujk [...] mi papá había presentado la demanda para la pensión y mi custodia [...] pero no se esperó que yo entendiera la lengua y dije todo cuando me preguntaron con quién me sentía seguro y quedarme” {Registro: 27-04-2023}

Otro caso es de una niña hablante del náhuatl originaria de la Sierra Negra de Puebla y nacida en la comunidad histórica; a diferencia de los dos casos anteriores, la niña es bilingüe equilibrado, esto es que habla perfectamente el español y el náhuatl sólo en términos orales. Lo observado durante la hora de entrada escolar, la niña acude a la alternancia de código como estrategia comunicativa. Sabe con quienes puede hablar náhuatl y español, por ejemplo, ese día su abuela paterna la había acompañado y dado algunas recomendaciones en náhuatl lo cuál ella misma asentó con otra respuesta totalmente en náhuatl. En el mismo contexto interactivo, cambia al español con sus compañeros de escuela. Es claro que en el primer caso el efecto abuelo detona el uso del náhuatl (Hill y Hill, 1999; Santiago, 2015), mientras que en el segundo ejemplo se detona por el contexto social (Rosendo, 2021)

En este sentido, me parece recalcar dos procesos importantes. La primera es que todos los niños pasan por un proceso de bilingüismo individual y social distinto, y lo segundo, la adquisición bilingüe meramente estructural (lingüística descriptiva). Este último, se ha planteado que en la adquisición de dos lenguas distintas no existe un único sistema inicial en niños bilingües, pues este evoluciona a lo largo del proceso de adquisición hasta llegar a diferenciarse en dos sistemas distintos (Vila y Cortés, citado en Ezeizabarrena, 2001: 336); mientras que otros autores consideran que dos sistemas lingüísticos diferentes tienen lugar separadamente desde el inicio de la adquisición (Ezeizabarrena, 1999, en Ezeizabarrena, 2001: 236). Este último cobra relevancia en los casos anteriores, pues las formas de interacción de los niños me llevan a problematizar que los niños al convivir de manera directa con dos lenguas distintas unas entre otras en la vida urbana, desarrollan cierto bilingüismo tanto individual y social al entrar en contacto directamente con dos lenguas, pues el entorno social posee información relevante y por eso los niños son capaces de mostrar y comprender la lengua indígena.

Aunque los niños no pueden generar una conversación fluida en la lengua indígena como en los dos primeros casos, ni por iniciativa propia, han desarrollado la comprensión de la lengua indígena, por eso realizan acciones y replicas, por lo que las estrategias bilingües se manifiestan en diversas situaciones comunicativas. Por otro lado, la comprensión lingüística puede tener dos connotaciones con respecto a las lenguas indígenas en contexto de movilidad, primero, los niños indígenas están situados en el contexto familiar lo que permite una posibilidad mínima para que los niños puedan aprender de manera fluida el idioma y lo segundo, la comprensión lingüística es un nivel de conocimiento y habilidad lingüística que los niños migrantes han adquirido y desarrollado al interior de la familia. Por lo tanto, la zona gris del bilingüismo diglósico es importante de destacar, pues posibilita la reivindicación lingüística en la vida urbana, sobre

todo, el indicio de la persistencia y resistencia lingüística con cargas de agentividad de los niños bilingües en sus vidas cotidianas y escolares.

## Referencias

- Arizpe, L. (1978). *Migración campesina, etnicismo y cambio económico: un estudio sobre migrantes en la Ciudad de México*. México, Colegio de México.
- Barriga Villanueva, R. (2008). Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 13, Núm. 39, pp. 1229-1259.
- Bertely, M. (1966). *Aproximación histórica al estudio etnográfico de la relación indígenas migrantes y procesos escolares: familias yalaltecas asentadas en la periferia metropolitana*. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México, UPN.
- De León Pasquel, L. (2005). *Lainfancia en Zinacantán: criterios lingüísticos y culturales*. México: CIESAS.
- Díaz Couder, E. (2008). La reproducción social de las lenguas indígenas, en J. Bosker Liwerant y S. Velasco Cruz (coords), en *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos*. México, UPN, pp. 49-76.
- Ezeizabarrena Seguro, Ma. J. (2001). Dos tipos de morfología verbal, dos modos de adquisición en bilingües vasco-españoles, en Rojas Nieto, Cecilia y De León Pasquel, Lourdes (coord.). *La adquisición de la lengua materna. Español, lenguas mayas y euskera*. México, CIESAS, pp. 237-263.
- García, L. y Terborg, R. (2011). La vitalidad de las lenguas indígenas de México: Un estudio en tres contextos, en García, Landa y Terborg, Roland (coord) *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. México, CELE-UNAM, pp. 13-27.
- González Apodaca, E. (2008) *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio*. México, UAM- Iztapalapa. Editorial Casa Juan Pablos Centro Cultural.
- Glockner Fagetti, V. (2023). Cuidado y responsabilidad (neoliberal): experiencias de niñas y niños migrantes y trabajadores en México e India. En, Rosen, R. et al (eds). (2023). *¿Crisis para quién? Perspectivas críticas internacionales sobre la infancia, el cuidado y la migración*. UCLPRESS, pp. 419-436.
- Hamel Rainer, E. (2001). *Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización*, En políticas lingüísticas- norma e identidad, editado por Roberto Bein y Joachin Born, 143-170. Buenos Aires: UBA. Disponible en: <http://www.hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/2001b.pdf>



- Hernández Rosete, D. & Maya, O. (2016). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1161-1176.
- Hernández, Rosete D. (2022). La producción de la desventaja escolar. Etnografía de infancias indígenas y migrantes en la Ciudad de México. *Revista de Estudio Iberoamericana CONFLUENZE*, Vol. XIII, No. 2, pp. 108-129.
- Hill, Jane H, y Hill Kenneth (1999). *Hablando mexicano. La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México*, CIESAS.
- López Callejas, S. (2008). *La oralidad y la escritura. Niños otomíes en la Ciudad de México*. Tesis de maestría. México, CIESAS.
- Martínez Casas, R. (2007). *Vivir invisibles: la resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara*. México, CIESAS.
- Martínez Casas, R. (2014). De la resistencia al desplazamiento de las lenguas indígenas en situaciones de migración. En Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (direc), en *Historia Sociolingüística de México, Volumen 3*. México, COLMEX, pp. 1409-1455.
- Oehmichen, C. (2005). *Identidad, género y relaciones interétnicas. Mazahuas en la ciudad de México*. México, UNAM.
- Pérez Díaz, L. (2006). *El proceso migratorio y su impacto hacia la comunidad en Santa María Tlahuitoltepec, Mixe*. Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Peter L. Berger y Thomas Luckmann (2006 [1968]). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Rebolledo Recendiz, N. (2007). *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígena en la ciudad de México*. México, UPN.
- Romer Z., M. (2011). Entre el hogar, la escuela y la calle: niños y jóvenes otomíes en la ciudad de México. *Antropología. Boletín Oficial del INAH, nueva época*, núm. 92, pp. 109-118.
- Rosendo Solís, C.Y. (2021). *La dinámica del ayuujk: estudio con una familia extensa de Tlahuitoltepec en Santo Domingo Coyoacán, Ciudad de México*. Tesis de Maestría. México, CIESAS.
- Santiago García, E. (2015). *Interacciones en zapoteco en hogares bilingües de Mitla, Oaxaca: Un estudio de los nichos de socialización entre abuelo y nietos*. Tesis de Maestría. México, CIESAS.
- Taylor S.J y R. Bogdan (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.